

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Laura Feliciano Barreto Fernandes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

maio | 2015

Ma

rel

# **RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO**

**Laura Feliciano Barreto Fernandes**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**ORIENTAÇÃO**

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

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

**Laura Feliciano Barreto Fernandes**

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na EB1/PE da Assomada e no  
Infantário Universo dos Traquinas**

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

**Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Funchal e Uma, maio de 2015



## “Ser Criança é ...

É aceitar o novo e desejar o máximo.

É aprender a existir, é se sentir amada, é poder acreditar que há futuro.

É nascer de novo a cada dia...

É rir e brincar.

É ser artista e conquistador.

É ser herói, índio e cowboy.

É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco.

É ser o sonho, o futuro e a esperança.

É ser Inventor, poeta e escritor.

É tornar-se gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos.

Ser criança é achar que o mundo é feito de fantasias, sorrisos e brincadeiras é acreditar que tudo é possível.

Ser criança é habitar no país da fantasia, viver rodeado de personagens imaginários.

Ser criança é olhar e não ver o perigo.

Ser criança é pedir com os olhos.

Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias.

Ser criança é ter sempre uma pergunta na ponta da língua e querer muito todas as respostas.

Ser criança é ter um riso franco esparramado pelo rosto, mesmo em dia de chuva, é adorar deitar na relva, ver figuras nas nuvens e criar histórias.

Ser criança é, também, poder contar com um adulto, ao lado, como apoio e guia, que ensine a ter esperança e fé. É ainda saber ser o adulto que nunca esqueceu da criança que foi um dia... a criança que ainda vive no seu íntimo e que justifica e dignifica todos os tropeços que teve que enfrentar no seu dia-a-dia para aprender a ter fé e acreditar em si próprio e sentir-se forte o suficiente para criar asas e voar para a vida e assim ter o direito de viver, brincar, crescer, sonhar e realizar.”

Autor desconhecido<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Adaptado de:

<http://saltitandocomaspalavras.blogspot.pt/2011/10/criancafelizbrincarrirviversonharlivros.html>



## **DEDICATÓRIA**

*Nos dias mais negros, o Senhor coloca as melhores pessoas na  
nossa vida (p.30)*

*In, A culpa é das Estrelas, John Green*

Aos meus pais, que nunca desistiram de  
mim e me acompanharam nos piores e melhores  
momentos da minha vida.



## AGRADECIMENTOS

No final de cada percurso é comum recordamos os passos que demos, os avanços e recuos, as aprendizagens realizadas no decorrer do mesmo.

A minha caminhada foi difícil, mas pautada por inesquecíveis momentos e pessoas que fizeram do meu percurso algo único na minha vida.

Este foi um longo percurso, na qual a busca incessante pelo saber, a partilha de conhecimento, a curiosidade e vontade de fazer melhor, foram premissas constantes que, aliadas a uma grande entrega, me trouxeram até aqui.

No entanto, não poderia deixar de agradecer a todos os que me acompanharam e tornaram o meu percurso menos doloroso.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais pelo companheirismo e compreensão em todos os momentos.

A ti pai, o homem da minha vida, que num dia já longínquo me mostras-te, quase sem saber, a minha verdadeira vocação: ser Educadora/Professora.

Mãe, minha rainha, por cada abraço partilhado, por cada lágrima sentida e derramada, pelo companheirismo e doçura sempre nos momentos certos.

Aos meus irmãos, João Paulo, Emília Ferreira, Marco Aurélio, e Fabiana, por acreditarem em mim e por me apoiarem, vibrando com cada conquista realizada.

Ao João Ferreira, um irmão do coração, pelo abraço e carinho sincero demonstrado incondicionalmente.

Ao Cláudio, o grande amor da minha vida, o meu pilar que, sempre firme, ficou do meu lado, muitas vezes apenas em silêncio. Obrigado pela paciência, pela compreensão ternura e amor incondicional que me fizeste sentir em cada momento. Foste a força revigorante que a cada entardecer, me fez acreditar que era possível um novo amanhecer.

À Sofia Serrão e Mariana Gouveia, companheiras de longas jornadas de trabalho, amigas para a vida que, de forma incondicional, estiveram do meu lado em todos os momentos. Existem pessoas especiais na nossa vida que não precisam de palavras para perceber o que nos vai no coração, leem-nos os olhos, abraçam-nos com um sorriso.

Obrigada por cada sorriso, pela partilha e pela amizade sincera e verdadeira. Serão para sempre especiais na minha vida.

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Às minhas amigas, Beatriz Ornelas, Vanessa Gouveia, Isabel Fernandes, Mariana Abrantes, Liliana Vieira, Raquel Serrão, por todos os bons momentos partilhados ao longo destes anos. A vossa presença e carinho foram fundamentais neste percurso que foi difícil, porém único, premiado com a vossa imprescindível presença.

Aos meus queridos meninos do 2º B e da sala “Júpiter”, que sendo peças fundamentais no decorrer do meu estágio, foram em todos os momentos companheiros, aprendizes, professores e amigos que levarei para sempre no meu coração. Sem vocês nada seria possível.

À professora cooperante, Marta Tranquada, pelo inigualável apoio. A sua atenção, companheirismo e presença em todos os momentos, foram um grande incentivo e apoio no sucesso de todo o meu processo de aprendizagem. A forma apaixonada como motiva, guia e acarinha os seus alunos, foi a minha grande fonte de inspiração.

Ao educador cooperante, Hugo Lopes e às auxiliares Lisbete e Carmen, por todo o apoio prestado durante o estágio, pelo entusiasmo que partilharam comigo em cada conquista. O vosso apoio foi fundamental.

Às instituições escolares, EB1/PE da Assomada e Infantário Universo dos Traquinas, por me terem aberto as portas e me recebido com tanto carinho, dando-me todas as condições para a realização dos meus estágios.

À Mariana Estrela, pelo apoio incondicional dado em muitos momentos de incerteza, pelas palavras de apoio e confiança. A tua forma de ver o mundo inspirou muitos dos meus ideais de hoje.

À minha orientadora científica, Ana França, pela inesgotável paciência e orientação neste longo percurso. A sua presença e confiança foram fundamentais e muito importantes para que pudesse crescer como profissional.

Ao meu amigo, Engenheiro Óscar Ornelas, pelo entusiasmo e pela imprescindível ajuda no projeto “Como podemos viver saudáveis?”.

Às minhas queridas meninas Catarina Gonçalves, Isabel Gonçalves, Cheila Martins, Carina Teixeira e Catarina Pereira pela forma carinhosa com que sempre me trataram e ajudaram em diversos momentos, na realização da minha dissertação.

A todos os que, de forma geral, fizeram parte desta viagem em busca de novas aprendizagens e saberes, que gratuitamente se mantiveram firmes do meu lado, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

## RESUMO

O mundo da educação é um vasto universo, concomitantemente povoado por experiências práticas e pressupostos teóricos que sustentam o percurso profissional de todos os que o compõem. Como tal, a conjugação destas duas realidades são imperiosas para que a prática docente culmine no sucesso das aprendizagens das crianças e no êxito profissional.

Assim sendo, o presente relatório tem como finalidade principal explicar e refletir sobre um conjunto de atividades no âmbito do meu estágio final decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado nas valências de Educação de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, com um grupo de crianças de cinco e sete anos, respetivamente.

No documento é possível testemunhar a minha intervenção pedagógica nos contextos supracitados, sustentada pelos fundamentos teóricos elencados ao longo do trabalho. Tais pressupostos foram a pedra basilar de todo o meu percurso e é nos mesmos que revejo e defendo toda a minha prática.

Uma vez que o estágio resultou da interligação da teoria e a prática, utilizei como metodologia transversal a investigação-ação baseada numa investigação qualitativa e em instrumentos de ação como a observação participante a partir da qual defini o meu processo investigativo em torno da questão: *De que forma o trabalho cooperativo pode otimizar as aprendizagens e minimizar as características individualistas dos alunos do 2º B e crianças da Sala 'Júpiter' ?*.

Deste modo, desenvolvi uma série de atividades baseadas na aprendizagem cooperativa, e na metodologia de trabalho de projeto com o intuito de promover aprendizagens significativas. Tendo como referenciais estratégicos a diferenciação pedagógica, a participação e comunicação, que permitiram aos grupos o desenvolvimento de aprendizagens democráticas e ativas que culminaram na construção de uma educação globalizante.

**Palavras-chave:** aprendizagem significativa, trabalho cooperativo, diferenciação pedagógica, investigação-ação.



## ABSTRACT

The world of education is a vast universe, populated by practical experiences and concomitant theoretical assumptions underpinning the professional path of all those who compose. As such the conjunction of these two realities is imperative for the teaching practice to culminate in the children's learning success and professional success.

Therefore this report has the main purpose to expound and reflect about a set of activities within the framework of my final stage which is resulting from the master's degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education, conducted in the valences of childhood education and 1st cycle of basic education, with a group of children of five and seven years, respectively.

In this document it is possible to testify, my pedagogical intervention in the aforementioned contexts, underpinned by theoretical foundations listed throughout the work. Such assumptions were the cornerstone of my entire route and it is in them that I review and advocate my entire practice. Formerly the internship resulted from the interconnection between theory and practice, I used a cross-action research methodology based on qualitative research and action instruments as participant observation from which set my investigative process around the question: *How does the cooperative work optimize learning and minimize the individualistic characteristics of 2B and children the room 'Jupiter'?*

Thus, I developed a series of activities based on cooperative learning and on the methodology of project work in order to promote meaningful learning. Having as strategic benchmarks pedagogical differentiation, on participation and communication, which allowed the group a development of democratic and active learning which culminated in the construction of a global education.

**Keywords:** significant learning, cooperative work, educational differentiation, action research.



**SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>XI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XIII</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>XV</b>
<b>ÍNDICES DE QUADROS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XXI</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>XXV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
Capítulo I – A Construção da Identidade Docente .....	7
1.1.Aspetos relevantes na construção de uma identidade docente .....	7
1.2.O Educador de Infância e Professor do 1º ciclo do Ensino Básico: um perfil ....	9
1.3.A investigação: uma componente essencial na profissão docente .....	12
1.3.1.A importância da liderança partilhada na docência.....	13
1.4.A qualidade na educação .....	15
1.4.1.Uma prática reflexiva, um caminho para a qualidade .....	19
Capítulo II - A Metodologia de Investigação-Ação .....	21
2.1. O processo investigativo .....	21
2.2. Instrumentos e técnicas investigativas .....	25
2.2.1. Planificação .....	25
2.2.2. Observação participante .....	26
2.2.3. Diários .....	26

## XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.2.4. Fotografias e vídeos.....	27
2.2.5. Entrevista.....	28
2.2.6. Análise documental .....	28
Capítulo III - Estratégias e Metodologias de Intervenção na <i>Praxis</i> .....	31
3.1. Aprendizagem cooperativa.....	31
3.2. A Inclusão e a diferenciação pedagógica: uma exigência atual .....	34
3.3. As expressões: um percurso de aprendizagens .....	43
3.4. Trabalho de projeto: construindo saberes.....	51
3.5. Atitude experiencial .....	58
3.6. A gestão curricular no Ensino Básico .....	61

## **PARTE II. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 67**

Capítulo IV - A Prática <i>in loco</i> -Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	69
4.1. Contextualização .....	69
4.1.1. O meio .....	70
4.1.2. A escola EB1/PE da Assomada.....	71
4.1.3. O projeto educativo da escola .....	73
4.1.4. O ambiente da sala do 2º B .....	75
4.1.5. Características das crianças do 2º B .....	76
4.2. Intervenção pedagógica com a turma do 2º B .....	81
4.2.1. Enquadramento de problemáticas .....	81
4.2.2. Estratégias de ação na <i>praxis</i> : delineando caminhos.....	82
4.2.2.1. Estudo do Meio.....	83
4.2.2.2. Matemática .....	90
4.2.2.3. Português .....	96
4.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pela turma.....	103
4.4. Intervenção com a Comunidade Educativa .....	107
4.5. Reflexão global da prática no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	109

Capítulo V - A Prática <i>in loco</i> -Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar .....	115
5.1. Contextualização .....	115
5.1.1. O meio .....	116
5.1.2. O Infantário “Universo dos Traquinas” .....	117
5.1.3. O projeto educativo do Infantário .....	119
5.1.4. O ambiente da sala “Júpiter” .....	120
5.1.5. Características das crianças da sala “Júpiter” .....	122
5.2. Intervenção pedagógica com as crianças da sala “Júpiter” .....	126
5.2.1. Problemáticas levantadas .....	126
5.2.2. Estratégias de intervenção da <i>praxis</i> .....	126
5.2.2.1. Projeto “Como podemos viver saudáveis?” .....	130
5.2.2.2. Projeto “Ser Criança é...” .....	152
5.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelas crianças da sala “Júpiter” .....	156
5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa: “Arraial Universo dos Traquinas” e o projeto “Como podemos viver saudáveis?” .....	163
5.4. Reflexão global da prática no Pré-Escolar .....	169
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>175</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS NO CD-ROM.....</b>	<b>191</b>
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES NO CD-ROM.....</b>	<b>193</b>



**ÍNDICES DE QUADROS**

Quadro 1. Atitudes promotoras de bons comportamentos .....	75
Quadro 2. Horário das atividades de enriquecimento curricular do 2º ano B .....	76
Quadro 3. Quadro de Classificação utilizado pela cooperante do 2º ano B .....	80
Quadro 4. Carga horária das componentes curriculares no 1º ciclo do CEB .....	97
Quadro 5. Registos do diálogo com as crianças- “O que queremos Saber?” .....	128



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Qualidade em Educação Infantil .....	18
Figura 2. Fases da Investigação-Ação .....	24
Figura 3. Plano individual de trabalho .....	41
Figura 4. Fases de um trabalho de projeto .....	43
Figura 5. Esquema do Templo, Atitude Experiencial .....	60
Figura 6. Imagem de satélite da escola da Assomada e área circundante .....	71
Figura 7. Imagem de satélite do meio circundante da escola (centro da Caniço) .....	71
Figura 8. Fachada principal da EB1/PE da Assomada e campo de jogos .....	72
Figura 9. Planta da sala do 2º ano B, em 2D e 3D .....	76
Figura 10. Apresentação das imagens referentes aos cinco sentidos e colocação dos dísticos ..	85
Figura 11. Leitura do texto dos sentidos através do Jogo do Anel .....	86
Figura 12. Jogo “Os cinco Sentidos” realizado no pátio exterior .....	87
Figura 13. Atividade de contorno da figura humana .....	88
Figura 14. Desenho dos órgãos dos sentidos .....	88
Figura 15. Realização da legenda dos órgãos dos sentidos .....	89
Figura 16. Exploração livre dos materiais .....	93
Figura 17. Realização do Jogo das Estimativas .....	93
Figura 18. Exercícios sobre o conteúdo das regularidades .....	94
Figura 19. Exercícios do manual sobre as Estimativas e Regularidades .....	95
Figura 20. Visualização do vídeo “A Lenda de São Martinho” na sala de informática .....	99
Figura 21. Dramatização da lenda realizada pelos alunos do 2ºB .....	100
Figura 22. Imagens da Lenda ordenadas no quadro .....	101
Figura 23. Convite dirigido aos pais dos alunos do 1º A e 2º B .....	108
Figura 24. Atividade para a comunidade .....	109
Figura 25- Imagem de satélite do Infantário “Universo dos Traquinas” .....	117
Figura 26- Imagens da cidade de Câmara de Lobos .....	117
Figura 27- Marcação das presenças e quadros de presenças e comportamentos .....	120
Figura 28- Áreas da leitura, fantocheiro e dos jogos .....	121
Figura 29- Planta da sala “Júpiter”, em 2D e 3D .....	122
Figura 30. Construção e afixação das regras de boa convivência nos diferentes espaços do infantário .....	127
Figura 31. Atividade de pesquisa em livros e na internet .....	128
Figura 32. Construção da planificação do projeto “Como podemos viver saudáveis?” .....	129
Figura 33. Equipas formadas com cores e números .....	130

## XXII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 34. Diálogo em grande grupo, acerca dos alimentos saudáveis .....	131
Figura 35. Visionamento do vídeo “Um dia na horta” .....	132
Figura 36. Jogo “O que devemos comer mais” .....	133
Figura 37. Placares do jogo “O que devemos comer mais” .....	133
Figura 38. Diálogo com as crianças junto à horta .....	134
Figura 39. Desenhos das crianças sobre a estufa .....	135
Figura 40. Pedido enviado aos pais .....	135
Figura 41. Trabalhos de limpeza e início de construção da estufa .....	136
Figura 42. Construção inicial da porta da estufa .....	137
Figura 43. Reconstrução da porta da estufa .....	138
Figura 44. Apresentação dos materiais e respetivas regras de utilização .....	139
Figura 45. Acabamento da estufa, e da porta .....	139
Figura 46. Plantação de alfaces .....	140
Figura 47. Diálogo e visionamento de um vídeo com o professor Alípio .....	142
Figura 48. Atividade prática com patins .....	143
Figura 49. Diálogo em grande grupo acerca da higiene .....	146
Figura 50. Atividade de decoração da capa do livro de regras de higiene .....	148
Figura 51. Diálogo em pequeno grupo acerca da atividade de higiene dos bebés .....	149
Figura 52. Pares a darem banho aos bebés .....	150
Figura 53. Execução das tarefas de higiene dos bebés, pelos pares .....	150
Figura 54. Aprendizagem da canção “Há um mundo de sonho” .....	153
Figura 55. Aprendizagem da coreografia de acompanhamento da música, realizada pela sala “Marte” .....	154
Figura 56. Apresentação final da atividade de canto, coreografia e precursão da canção “Há um mundo de sonho” .....	155
Figura 57. Atividade de pintura livre da sala “?”, “Marte” e “Júpiter” .....	156
Figura 58. Aula de aeróbica, atividade realizada para a comunidade .....	164
Figura 59. Outras atividades paralelas realizadas no arraial .....	165
Figura 60. Convite criado pelas crianças para enviar às famílias .....	166
Figura 61. Preparação e organização dos materiais realizados durante o projeto .....	167
Figura 62. Apresentação do projeto “Como podemos viver saudáveis?” à comunidade .....	168
Figura 63. Visionamento do vídeo sobre o projeto “Como podemos viver saudáveis?” .....	169

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Categorias profissionais dos funcionários da EB1/PE da Assomada .....	73
Gráfico 2. Género dos alunos da turma do 2º ano B .....	77
Gráfico 3. Faixa etária dos alunos do 2º B .....	78
Gráfico 4. Escolaridade dos pais dos alunos do 2º ano B .....	78
Gráfico 5. Setor de atividade dos pais dos alunos do 2º ano B .....	79
Gráfico 6. Avaliação de competências do Português na primeira e última semana .....	105
Gráfico 7. Avaliação de competências da Matemática na primeira e última semana .....	106
Gráfico 8. Avaliação de competências da Matemática na primeira e última semana .....	107
Gráfico 9. Funcionários do Infantário “Universo dos Traquinas” .....	118
Gráfico 10. Gráfico de género das crianças da sala “Júpiter” .....	122
Gráfico 11. Faixas etárias das crianças da sala “Júpiter” .....	123
Gráfico 12. Níveis de escolaridade dos pais .....	125
Gráfico 13. Setor de atividade dos pais das crianças da sala “Júpiter” .....	125
Gráfico 14. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças da sala “Júpiter” .....	159
Gráfico 15. Avaliação das atitudes das crianças da sala “Júpiter” .....	161
Gráfico 16. Avaliação dos Comportamentos no Grupo das crianças da sala “Júpiter” .....	161
Gráfico 17. Avaliação dos Domínios Essenciais .....	163



## **LISTA DE SIGLAS**

**AC** - Aprendizagem Cooperativa

**AI** - Apoio Individual

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**DP** - Diferenciação Pedagógica

**EI** - Educação de Infância

**MTP** - Metodologia de Trabalho por Projeto

**ME** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

**PAT** - Projeto Anual de Turma

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**PCG** - Projeto Curricular de Grupo

**PIT** - Plano Individual de Trabalho

**TEA** - Transtorno do Espectro Autista

**TP** - Trabalho de Projeto

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

Do ponto de vista formal, a escola é hoje vista como uma micro sociedade que repercute na sua própria gestão as exigências dos novos conceitos emergentes. Como tal, é papel fulcral da escola implementar estratégias que visem a promoção de “desafios que em termos sociais se lhe colocam, no que respeita às aprendizagens a realizar pelos jovens com vista a uma inserção plena na sociedade” (Lopes & Silva, 2009, p IX).

Exercer a docência na atualidade é mais do que uma função profissional, é um desafio pessoal ao qual nós docentes devemos estar preparados e capacitados a responder.

Sendo a atual formação inicial de Professores e Educadores mais abrangente, pois oportunamente nos forma para duas valências que, embora diferentes, têm muito em comum e se complementam, é fundamental compreender que esta nos proporciona um campo de ação mais amplo e por isso a exigência e equidade da nossa função é tanto mais importante quanto meticulosa.

O seguinte trabalho resulta do meu percurso académico e prática decorrente de um estágio realizado durante o 1º ano do 2º ciclo de estudos, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de obter o grau de mestre.

O referido estágio foi realizado nas valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos e ainda numa turma de 2º ano com crianças de seis e sete anos, no Infantário Universo dos Traquinias e EB1/PE da Assomada, respetivamente.

No que concerne às crianças do Pré-Escolar implementei uma Metodologia de Trabalho de Projeto que tem na sua matriz a aprendizagem a partir da construção e pesquisa de questões do seu interesse, realizadas em pequenos grupos e de forma individual.

No 1º Ciclo, na turma de 2º ano, implementei o trabalho cooperativo tendo em consideração o Currículo, os Programas e Metas do Ensino Básico.

Assim, tendo como intenção compreender de que forma este tipo de metodologia otimizava as aprendizagens das crianças capacitando-as, em simultâneo, das competências sociais subjacentes à metodologia criei a questão problema, *De que forma*

*o trabalho cooperativo pode otimizar as aprendizagens e minimizar as características individualistas dos alunos do 2º B e crianças da sala “Júpiter”?*

O presente relatório pretende espelhar o meu estágio final, que culmina com o término de um longo percurso académico do qual retirei uma vasta experiência e panóplia de conhecimentos com os quais a partir daqui pretendo continuar a construir a minha identidade e percurso profissional.

Portanto, este visa primeiramente elencar as razões teóricas apreendidas ao longo de todo o meu percurso académico que se repercute em toda a minha *praxis* em contexto.

Para o efeito, o relatório está organizado em duas partes fundamentais, sendo que a primeira refere os pressupostos teóricos inerentes à *praxis* e a segunda parte faz referência às atividades práticas realizada nos dois contextos.

Tal acontece, na razão de o docente exercer a sua prática a partir de um referencial teórico que valida a prática e é indissociável da mesma.

Desta forma, a primeira parte do relatório está dividida em três capítulos, *A Construção da Identidade Docente, Investigação-Ação: um processo* e as *Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis* que contemplam questões teóricas de superior importância para a construção ideológica da minha prática. A segunda parte faz alusão à *Intervenção Pedagógica*, na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Pré-Escolar.

O primeiro capítulo, *A Construção da Identidade Docente* reúne uma série de aspetos fundamentais com uma base teórica, aliada à minha ideologia pessoal sobre as necessidades inerentes ao processo de construção da identidade do docente como gestor de um currículo formal e informal, visando uma educação globalizante, flexível e de qualidade para as crianças do nível de ensino do Ensino Básico.

O segundo capítulo referencia a *Investigação-Ação* como processo metodológico fundamental na construção do docente como ser reflexivo, pois a partir da mesma o docente analisa a sua prática com o intuito de indagar as opções pedagógicas, refleti-las e reformulá-las, visando o sucesso das aprendizagens das crianças.

O terceiro capítulo, *Estratégias e Metodologias de Intervenção na Praxis*, enumera as estratégias e metodologias que refletem a minha atitude prática em contexto de estágio, refere as metodologias utilizadas para responder às problemáticas encontradas no seio dos grupos de crianças com as quais constatei e também as

estratégias de ação assumidas por mim para levar a cabo um conjunto de atitudes e promover aprendizagens.

O quarto e quinto capítulo intitulam-se de *Prática in loco-Descrição do Estágio Pedagógico em Cotexto de 1º Ciclo do Ensino Básico* e *Prática in loco-Descrição do Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar* e aludem à parte prática do relatório que reflete o trabalho realizado com as crianças do 2º ano B e da sala “Júpiter”, cujo trabalho se desenvolveu em torno da aprendizagem cooperativa, recorrendo a estratégias de trabalho cooperativo e ainda uma metodologia de trabalho de projeto que incorpora também estratégias de cooperação. No decorrer dos dois capítulos poder-se-á encontrar a contextualização do meio, da escola e da turma do 2º B e sala “Júpiter”, precedidos da definição das problemáticas levantadas no seio de cada grupo. Posteriormente, são apresentadas as descrições de algumas atividades que considerei chave para a compreensão de toda a minha prática.

No final de cada descrição é possível encontrar as avaliações realizadas por mim, a partir das observações *in loco* das crianças.

Sendo a reflexão um dos pontos-chave para a construção de uma identidade docente coesa, estruturada e responsável, na última parte deste documento realizei uma reflexão crítica, cuja finalidade foi repensar a minha prática e refletir sobre a sua importância na construção da minha identidade como educadora/professora.

Deste modo, realizei uma reflexão acerca de todo o meu percurso nas instituições e salas onde estagiei, fazendo uma análise global de todo o processo de construção da minha identidade como docente uma vez que essa é a principal finalidade deste trabalho: repensar a minha prática numa perspetiva construtivista que visa o melhoramento constante da minha pessoa como profissional, ser pensante e responsável pela transmissão de valores e competências sociais às gerações futuras.



**PARTE I**

---

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **Capítulo I – A Construção da Identidade Docente**

A prática docente em contexto escolar, quer na Educação de Infância - EI, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico - 1ºCEB, deve estar sustentada sob uma base teórica, sólida e bem fundamentada.

Este capítulo tem como objetivo fundamentar toda a prática decorrente da prática pedagógica realizada nas duas valências e abordar temáticas relevantes que sustentaram toda a ação prática.

Assim, será abordada a Identidade Docente, o Perfil Específico do Educador de Infância e Professor do 1º CEB, a Investigação como componente essencial para a prática docente, a Liderança Partilhada, a Qualidade na Educação e, ainda, a Prática Reflexiva como componente indissociável de uma prática docente de qualidade.

### **1.1.Aspetos relevantes na construção de uma identidade docente**

Ao longo dos tempos, e no decurso da história, foram inúmeras as tentativas de encontrar um perfil para o professor, uma identidade própria que correspondesse ao professor ideal.

Debruçando-nos um pouco na história, reconhece-se que a origem da identidade docente remonta a alguns séculos atrás, tendo uma forte ligação às congregações religiosas que “se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa,1999, p.15).

Outrora, a atividade docente esteve a cargo dos jesuítas e dos oratorianos que, ao longo do tempo, de forma progressiva, foram adquirindo saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1999).

Com o passar dos tempos, e dada a alteração das exigências e transformações sociais, a função docente e a escola deixaram de estar sob a alçada e esfera religiosa passando a ser laica e da responsabilidade do Estado.

Desta forma, a prática docente foi se transformando e “O trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas’, tornando-se assunto de especialista” (Nóvoa, 1999, p16).

Foi esta especialização do trabalho docente que, segundo o mesmo autor, levou a que, no final do século XVIII, fosse obrigatória uma licença ou autorização para exercer a prática docente, licença que se tornou decisiva no “processo de profissionalização da atividade docente” (p.17).

Assim, o docente como profissional passou a ter a sua profissionalidade que ao longo dos anos tem estado sempre em constante elaboração. No entanto, a profissionalidade, no caso específico do docente, não é fácil de definir. (Sacristán,1999), refere que o conceito de profissionalidade deve ser contextualizado tendo em conta o momento histórico e a realidade social.

Atualmente, exercer a docência com toda a profissionalidade que esta requer é muito mais do que ir à escola debitar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

A escola e a sociedade atual exigem do docente uma atitude profissional mais ampla, recorrendo a estratégias variadas assumindo um papel que tende a ser cada vez mais exigente e diversificado.

À luz do pensamento de Mendes e Sousa (2012) os docentes como profissionais devem responder à mudança promovendo uma prática baseada na criatividade e reflexão, características que deverão estar presentes no processo de construção do conhecimento profissional desde a formação inicial, processo no qual o docente deve ser capaz de identificar problemas e “encontrar soluções exequíveis e adequadas à situação do seu contexto educativo” (p.146).

Deste modo, reconhece-se a importância que a formação inicial e contínua tem para a construção de uma identidade docente completa que responda às exigências atuais.

Coelho (2004) explica que “No domínio da educação é hoje, mais do que nunca, enfatizada a ideia de que o professor ou educador deverá actuar com profissionalismo, sendo na formação reforçada a importância da componente de iniciação à profissão” (p. 119).

A sociedade tem-se tornado, tendencialmente, cada vez mais competitiva e tecnicizada, e a escola tem adquirido um papel fundamental na preparação das crianças para entrada na mesma. Simultaneamente, a escola é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, por esse facto cabe aos profissionais da educação, nomeadamente aos docentes, a tarefa de a tornar um espaço agradável, atraente, motivante e promotor de experiências vastas e capazes de desenvolver as múltiplas capacidades dos seus alunos. Deste modo, é importante que o professor seja capaz de mobilizar estratégias que se adequem às vivências, e respeitem as múltiplas características dos alunos.

Perrenoud (2000), investigador atento e consciente das alterações e necessidades dos alunos nesta nova sociedade que, ao longo dos anos, emerge, privilegia a inovação e, como tal enumera dez competências chave para uma prática docente que, segundo ele, “contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania” (s.p).

Assim sendo, o docente deve organizar e dirigir situações de aprendizagem ; administrar a progressão das aprendizagens ; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam ; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho ; trabalhar em equipa ; participar da administração da escola ; informar e envolver os pais ; utilizar novas tecnologias ; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e por fim, administrar a própria formação contínua.

Esta postura e exigências devem ser assumidas com grande responsabilidade e com a consciência da preponderância que o papel do Educador/Professor tem na formação de crianças/alunos cultural e socialmente melhor preparados.

A consciencialização do trabalho docente faz parte de um conjunto de importantes fatores que compõem a identidade do docente e sob a qual o Educador/Professor constroem o seu perfil e identidade, porém é ainda importante considerar outras dimensões, igualmente fundamentais, para a construção íntegra da identidade de um docente, nomeadamente, a dimensão pessoal e social, “contemplando também a figura do professor, através de uma perspectiva poliédrica e multifacetada” (Cavaco, 1999, p.159), que nos transporta para uma visão menos classicista que situa o docente “na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido em ação, na sociedade do seu tempo” (Cavaco, 1999, p.159).

### **1.2.O Educador de Infância e Professor do 1º ciclo do Ensino Básico: um perfil**

O papel que o Educador e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico desempenham na sua prática diária deve estar em conformidade com os pressupostos enunciados no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), pressupostos esses que passam pela orientação geral das dinâmicas da sala de atividades, garantir a estabilidade emocional e física das crianças, promover aprendizagens de forma integrada e diversificada, assegurando a concretização de cinco dimensões importantes para uma prática docente de qualidade, sendo elas a dimensão profissional, social e

ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Tais dimensões, estando na base do perfil geral dos Educadores e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, são fundamentais para alicerçar uma prática e conduta profissional pedagogicamente adequada e de qualidade. No entanto, o perfil do Educador/Professor do 1º ciclo do Ensino Básico, não poderá depender apenas e só do cumprimento das tarefas previamente estabelecidas no perfil geral. Para se ser Educador/Professor é necessário um nível de sensibilidade elevado, uma vontade de partilhar saberes e disponibilidade para aprender, ou seja, é essencial estar apaixonado por tudo o que compõe o vasto mundo da educação.

Segundo Day (2004) “A paixão relaciona-se com o entusiasmo, cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia do ensino” (p.37). Para este autor os professor deve dar importância às características pessoais do aluno e deve respeitá-lo, como tal “esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender” (p.37).

Como qualquer ser humano, o Educador/Professor é um indivíduo único, com características peculiares e subjetivas. Por esse facto, a sua ação prática é sempre muito particular e depende dessa subjetividade, tornando a sua identidade profissional diretamente influenciada pelas suas características pessoais que são indissociáveis do seu Ser pessoal.

Tendo em conta esta linha de pensamento, Coelho (2004) refere que:

A noção de que o “comprometimento subjectivo” do profissional é importante, correspondendo à capacidade para mobilizar a sua subjetividade e identidade pessoais na vida profissional, noção que é recente e se associa ao reconhecimento da importância de o profissional aprofundar a sua própria história, percurso pessoal e implicação no processo de construção da sua identidade como pessoa e como profissional (p.123).

Desta forma, a prática do docente, estando intimamente ligada a um contexto teórico e metodológico específico que se rege pelas Orientações Curriculares, no caso específico da Educação de Infância, e pelos programas da Educação Básica, orienta-se, essencialmente, pela gestão ética e moral que o professor exerce como pessoa e culmina na junção de diversos fatores que o compõem como profissional.

Conforme o disposto no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Perfis Específicos do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico), anexo nº 1 (Perfil Específico de desempenho Profissional do Educador de Infância), que regulamenta o desempenho profissional específico dos Educadores de Infância, cabe aos mesmos desempenhar a função para a qual a sua formação os capacita, assim como assumir funções educativas nas faixas etárias abaixo dos 3 anos de idade, nomeadamente no contexto de Creche.

Além das funções do Educador de Infância, o perfil estabelece que cabe a este a conceção e desenvolvimento do currículo que deve ser adaptado ao grupo de crianças a que se destina e está sustentado sob o documento orientador que norteia a ação pedagógica do Educador, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância-OCEPE, publicadas pelo Ministério da Educação - ME em 1997.

Este profissional deve utilizar e mobilizar materiais e recursos diversos, organizar o tempo, o espaço e o ambiente educativo assegurando o desenvolvimento de aprendizagens integradas contextualizadas, ricas e variadas.

A par das inúmeras competências relacionadas com a conceção do currículo cabe ainda ao Educador de Infância integrar o currículo e articulá-lo de forma a proporcionar experiências às crianças em todas as áreas, nomeadamente nas expressões, comunicação e conhecimento do mundo.

Sendo o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador um documento orientador do desempenho esperado por parte destes profissionais, é, no entanto, importante referir que este documento não é estanque e rígido, servindo apenas de linha orientadora. Cada educador deve utilizá-lo e modelá-lo à sua prática partindo das suas diretrizes, dando-lhe um cunho pessoal e adaptando as suas práticas ao grupo a que se destina.

No que concerne ao Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor de 1ºCEB, este pode ser consultado no Decreto-Lei supramencionado, mais propriamente no anexo nº2 (Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Tal como o perfil específico do educador de infância, o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Professor de 1ºCEB surge como documento orientador das funções do professor e pressupõe como tarefas específicas do docente, o desenvolvimento do currículo, assegurando, simultaneamente, a organização e

integração de conhecimentos científicos que desenvolvam competências essenciais na construção das aprendizagens dos alunos.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, anexo nº 2 “O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p.5574).

Para além desta competência, o decreto pressupõe, ainda, que o professor seja capaz de integrar o currículo com o intuito de promover competências sociais, preparando os alunos para uma “cidadania ativa e responsável” (Decreto lei nº241/2001 30 de agosto, Anexo2 p.5574), desenvolvendo aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, nomeadamente no domínio da língua portuguesa, domínio da matemática, domínio das ciências sociais e da natureza, domínio da educação física e, ainda, no domínio da educação artística. Assim, pretende-se capacitar os alunos para um desenvolvimento global e completo.

### **1.3.A investigação: uma componente essencial na profissão docente**

Sendo a investigação-ação um tema que encerra em si mesmo uma série de definições e uma complexidade de questões, será sempre difícil defini-la por breves palavras. É, no entanto, imperativo compreender a importância e rebatimento formativo que esta metodologia apresenta na formação docente, e reconhecê-la como um instrumento fundamental e essencial na prática diária de um profissional da área.

Importa compreender o porquê de investigar em educação, e em que medida isso poderá melhorar a prática docente e as aprendizagens dos alunos.

A investigação surge na formação do professor como um importante instrumento de autoanálise e permite auferir um processo investigativo que recai sobre uma problemática previamente identificada e sinalizada, a partir da observação em ação.

O ato crítico-reflexivo é uma característica importante na prática docente e, como tal, fundamental para alicerçarmos o nosso percurso profissional em raízes bem fundamentadas e seguras.

Segundo Alarcão (2001), o professor é um investigador. A partir da investigação desenvolve a sua ação colocando questões fundamentais à melhoria da prática que se reflete nos alunos, na comunidade educativa e escola, e também em si como professor.

O mesmo autor afirma neste sentido, não ser possível a existência de um professor que não reflita acerca das suas decisões e do insucesso dos seus alunos, que não olhe para as suas planificações como meros planos de trabalho passíveis de serem alterados a qualquer momento “que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (p.25).

As inúmeras pesquisas sobre investigação em educação apontam para uma vertente crítica e reflexiva do trabalho investigativo do professor e para a importância do mesmo a fim de melhorar a performance formativa na docência.

Stenhouse (1975) afirma que a investigação e o desenvolvimento curricular devem ser da responsabilidade do professor e ainda que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (citado por Alarcão, 2001, p.23).

### **1.3.1.A importância da liderança partilhada na docência**

Para refletir acerca da importância da liderança na prática docente e de que forma ela deve ou não ser partilhada, importa necessariamente refletir um pouco sobre do que se fala, quando se fala de liderança.

Este é, tal como todos os temas que se encontram num patamar mais abstrato, difícil de caracterizar e as análises não são de todo consensuais. No entanto, encontrei alguns autores que referenciaram aquela que é a definição mais comumente utilizada para o efeito.

Assim Yukl (1998), refere que:

(...) a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização (citado por Pereira, p.17).

Jesuino (2004), refere, tal como acima já mencionei, que “Apesar da literatura sobre liderança ser abundante, não há consenso entre os estudiosos para a definição do conceito” (citado por Feitas & Grave- Resendes, 2012, p.61). Porém, Freitas e Grave-

Resendes (2012) caracterizam a liderança como um “fenômeno que implica influência recíproca” (p.61).

Sendo a liderança o conceito tão complexo, é também importante refletir acerca dos tipos de liderança que também são vastos e, de igual modo, complexos. Assim Bush e Derek (2003), adotando as perspectivas de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) identificaram oito tipos de liderança na educação, sendo elas: a Liderança Instrucional, Liderança Transformacional, Liderança Moral, Liderança Participativa, Liderança Gerencial, Liderança Pós-moderna, Liderança Interpessoal e, ainda, Liderança Contingencial. (citado por Freitas & Grave-Resendes, 2012.)

Contudo, este tipo de liderança está mais apropriada a uma intervenção mais ampla e ligada à gestão escolar projetada na pessoa do diretor.

Por outro lado, Fink e Hargreaves (2007) referem a liderança como um conceito que deve ser sustentável e, para tal, defendem sete princípios que suportam tal conceito:

- A profundidade que pressupõem uma “aprendizagem profunda e alargada para todos” (p.32);

- A durabilidade que prevê a existência de liderança e dos valores da mesma, independentemente da passagem do tempo e da alteração do líder;

- A amplitude que corresponde à abrangência e disseminação da mesma;

- A justiça que garante a igualdade de tratamento entre todos e promove a melhoria;

- A diversidade em detrimento da estandardização;

- Disponibilidade de recursos que deve ser prudente e economizadora;

- Conservadora que “honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor” (p. 34).

A par de todas as características aqui mencionadas, o que aqui pretendo explicar é a liderança como ferramenta, utilizada pelo docente no seio da atividade prática dentro da sala de aula e em partilha com os seus alunos.

Na prática docente é inquestionável a necessidade de exercer liderança, no entanto, esta deve, em contexto de sala de aula, ser partilhada a fim de otimizar e melhorar o trabalho do docente e dos alunos, que, ao assumirem a liderança, tomam consciência do seu trabalho e tornam-se mais autónomos e responsáveis.

A partilha da liderança promove o que Pereira (2006) citando Yukl preconiza, motivação, cooperação, confiança, apoio, desenvolvimento de múltiplas competências e

tem outras funções na construção da identidade e desenvolvimento de competências dos alunos, revelando-se uma importante estratégia de gestão da aula e sala de aula.

O professor como elemento gestor de atividades deve promover dentro da sala uma política e liderança partilhada onde cada aluno tem o seu papel, sendo ele tão ou mais importante do que o do professor. Este tipo de liderança poderá ser equiparado a um dos estilos de liderança que Bento e Ribeiro (2013), referenciam a partir da teoria de Kurt Lewin testada por Lippitt e White (1943): o estilo democrático que prevê, no caso particular do docente como líder, a adoção de um papel de mediador, incentivando os alunos, os liderados, a participarem ativamente na construção das suas aprendizagens, a cooperarem em grupos e partilharem com ele e com os colegas a liderança e as aprendizagens realizadas.

A este respeito Bento e Ribeiro (2013) referem que “O estilo democrático caracteriza-se, essencialmente, pela participação de todos os liderados em cada etapa do processo de funcionamento da organização” (p.17), assim, atitudes como a livre iniciativa, a criatividade e a opinião individual são tidas em consideração aquando das tomadas de decisão. Para estes autores “O líder democrático fomenta a partilha e o trabalho em equipa. Assiste, estimula e participa no trabalho com todos os elementos do grupo” (p.17).

Desta forma, utilizando este estilo de liderança, os docentes estarão a promover o desenvolvimento de competências sociais nos alunos e, ainda, a harmonizar o ambiente e as aprendizagens dos alunos.

#### **1.4.A qualidade na educação**

A Educação em Portugal tem um passado histórico bastante recente no qual o analfabetismo teve uma grande expressão. Poderá afirmar-se que só a partir de 1974, ano da queda do regime totalitarista, se iniciou um processo de escolarização e alfabetização da nossa sociedade, que até então não tinha acesso à escola de forma universal.

Nesta fase, segundo Vilarinho (2000) “O papel da Educação é reequacionado passando a ser orientado para dar resposta às necessidades da nova sociedade que se pretendia construir” (p.108). Deste modo, o novo governo desenhou linhas orientadoras que apontavam para a “erradicação do analfabetismo e a promoção da cultura, nomeadamente nos meios rurais” (Vilarinho, 2000, p. 108).

Revelando-se um processo complexo e difícil de realizar, só em 1986 surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo com o intuito de regulamentar a escolaridade obrigatória, e organizar o ensino, tendo sido alterada por três vezes. A sua última alteração data de 31 de agosto de 2009 e “Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade” (Decreto-Lei nº85 de 2009 de 27 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Embora o analfabetismo não tenha sido totalmente erradicado, nos dias de hoje tem uma fraca expressão no panorama educacional do nosso país. Assim, “conseguido que está que (quase) todas as crianças e jovens em idade escolar frequentem a escola, trata-se agora de proporcionar a esses alunos processos educativos de qualidade” (Morgado, 2004, p.9).

Nos nossos dias, falar de educação implica necessariamente falar de qualidade, estando esta indiscutivelmente relacionada com o sucesso escolar dos alunos e com o bom desempenho dos docentes.

Sendo uma expressão tão relevante, importa definir como gerar a qualidade na escola e em que medida esta está relacionada com o sucesso/insucesso escolar.

Marchesi e Martín, (1998), referem que uma escola de qualidade é aquela que “Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas, estéticas e morais de todos os alunos” (citado por Morgado, 2004, p.12), e é ainda capaz de estimular e satisfazer a comunidade educativa.

Para os mesmos autores uma escola de qualidade é capaz de promover “o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da sua oferta, o meio envolvente. (...) Considera as características dos alunos e o seu meio socio-cultural” (citados por Morgado, 2004, p.12-13).

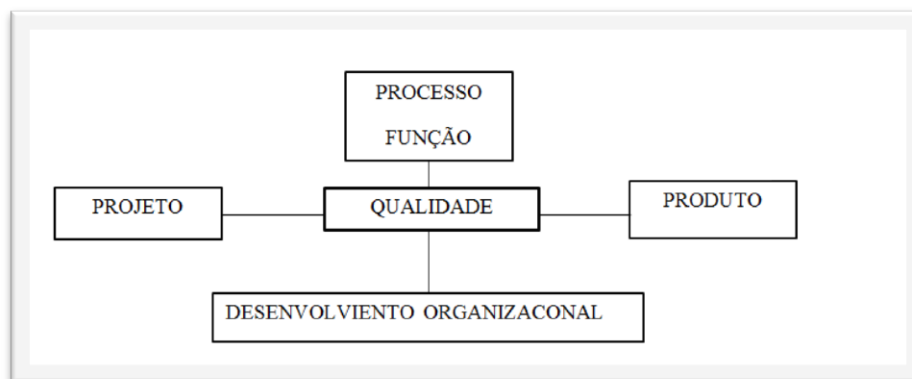
Sammons et al., (1995) citados por Morgado, (2004), referem ainda a liderança, o projeto e objetivos partilhados, um ambiente favorável, expectativas elevadas, um processo de ensino/aprendizagem organizado e diferenciado e sua respetiva regulação, a definição dos direitos e responsabilidades dos alunos, o apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes e a relação cooperativa escola/família como uma outra perspectiva dos critérios que uma escola de qualidade deve desenvolver.

Analisando a perspectiva particular da educação de infância, Zabalza (1998), defende que o desafio da qualidade baseia-se essencialmente em três dimensões básicas e quatro vetores.

No que diz respeito às três dimensões referidas, o autor supracitado enumera os valores que, segundo o mesmo, são o pilar basilar da qualidade em educação; a afetividade, que “atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados” (Zabalza,1998, p.31); e a satisfação dos intervenientes no processo, quer sejam participantes, quer utilizadores do mesmo, a última dimensão que especifica como sendo a dimensão utilizada menos frequentemente, mas que tem ganho expressão e relevância.

Zabalza (1998) defende, ainda, que a qualidade como ideia, não deve ser tida como um aspeto estanque, sendo importante reconhecer-lhe um caráter dinâmico uma vez que é um processo em constante construção, para o mesmo “a qualidade, (...), não é tanto um repertório de **traços que se possuem** , mas sim **algo que vais sendo alcançado**. A qualidade é algo dinâmico (...), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente” (p.32).

No que concerne aos vetores que, em simultâneo com as dimensões, concorrem para uma educação de infância de qualidade, pode observar-se um esquema onde estão registados “aspetos funcionais da escola e serviços destinados à infância” (Zabalza,1998,p.33), condições organizacionais e funcionais que uma escola de qualidade deve desenvolver, aspetos apontados como “variáveis que mais afetam o aperfeiçoamento dos mesmos têm muito a ver com aspetos organizacionais das escolas e de serviço” (Zabalza, 1998,p.33).

**Figura 1. Qualidade em Educação Infantil.**

**Fonte:** *Qualidade em Educação Infantil*, Zabalza, 1998, p.35.

No quadro acima disposto, poderá analisar-se a inter-relação que a qualidade exerce com os diferentes vetores, nomeadamente o projeto do qual decorrerá o produto, através de um processo ou função e que é alicerçado pelo desenvolvimento organizacional da instituição escolar.

De forma breve, explanarei, 10 pontos que Zabalza (1998) intitula de aspetos chave na qualidade na Educação de Infância e que segundo o mesmo autor, “São 10 pontos que, na minha opinião, constituem aspectos fundamentais de qualquer proposta ou modelo de Educação Infantil” (Zabalza, 1998,p.49).

Assim sendo, os aspetos considerados fulcrais para uma educação de qualidade estão relacionados com aspetos organizacionais e de gestão de toda a dinâmica escolar sendo eles:

- Organizar o espaço que na educação de infância tem especificidades próprias;
- Planear atividades dirigidas, dando espaço à livre iniciativa das crianças;
- Privilegiar os aspetos emocionais que são fundamentais para um bom desenvolvimento na infância;
- Promover uma linguagem rica e variada que possa enriquecer o vocabulário das crianças;
- Desenvolver amplas capacidades através de atividades diversificadas e adequadas as crianças a que se destinam;
- Definir as rotinas de forma consistente e estável;
- Utilizar materiais diversos e estimulantes;

-Desenvolver com cada criança um contacto individual, para que se possa ouvir e conhecer cada criança melhor e de forma mais específica;

-Criar condições para realizar uma avaliação global e individual das crianças da sala retirando desta prática alguns feedbacks, para reestruturar a sua prática;

-Realizar atividades que promovam a participação dos pais trazendo-os à escola, apelando a sua participação ativa, tanto quanto possível, na vida escolar dos seus educandos.

De forma geral, e independentemente da valência a que nos referimos, é unanime que a qualidade é um elemento chave na escola, tendo um papel muito importante no sucesso das aprendizagens dos alunos e no desempenho profissional dos professores.

Importa referir que, tal como ficou evidenciado, a qualidade é algo que se constrói e que passa essencialmente pela mobilização de esforços por parte da instituição escolar e dos docentes tendo um impacto muito grande nos alunos, na sua forma de ver a escola, motivação, desempenho e desenvolvimento.

#### **1.4.1. Uma prática reflexiva, um caminho para a qualidade**

Falar de qualidade implica, necessariamente, focar alguns aspetos chave que convergem para uma educação e escola de qualidade.

A prática reflexiva é um dos aspetos aos quais me refiro e sob o qual me debruçarei um pouco, demonstrando conjuntamente e de forma implícita a importância que esta tem como caminho fundamental para a qualidade.

Ser reflexivo não é apenas analisar à distância atitudes e práticas, não passa apenas por analisar atividades rotulando-as de boas ou más. Ser reflexivo exige um esforço pessoal, um questionamento constante acerca do que correu bem ou mal. Exige, ainda, a procura de respostas e criação de estratégias de melhoramento da prática que possibilitem às crianças o aperfeiçoamento das suas aprendizagens. Fundamentalmente, requiere da parte do profissional uma atitude de autoanálise e reformulação constante.

Para Dewey (1993) a reflexão surge como “uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação, activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar (...), evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (citado por Alarcão, 1996, p.175).

Roth refere ainda, acerca deste assunto, que os professores reflexivos “perguntam o quê, por quê e como se fazem as coisas, em relação a si próprios e aos outros” (citado por Braga, 2001, p.24).

A atitude reflexiva é um processo que permite ao docente, através da observação *in loco* e do conhecimento que tem da turma, projetar, observar, questionar e reformular a prática, quando esta assim o impõe, de forma a transformar as aprendizagens, torná-las significativas, motivantes, ricas e diversificadas para os alunos, permitindo uma educação direcionada para a qualidade, investindo no ponto fundamental das aprendizagens qualitativas.

Para Braga (2001) é essencial que o docente como agente reflexivo, seja também “flexível, aberto às mudanças, capaz de analisar o seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais” (p.25).

Esta atitude, tendo em consideração o ponto de vista de Esteves (2004), deve estar na base formativa dos professores e deve ser estimulada, tendo como meios “a observação e não apenas ver (...) escutar e não apenas ouvir (...) explicar e/ ou compreender e não apenas somar evidências e com elas construir, por vezes, crenças e preconceitos?” (p.223) para que não se torne um ato banal, mas sim, específico e fundamental para a prática docente.

No entanto, a reflexividade como ato é um processo “Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar” (Alarcão, 1996, p.186). Todavia, é importante ver a dificuldade como um desafio para os docentes e um caminho para que a qualidade na educação seja uma realidade e uma constante.

## Capítulo II - A Metodologia de Investigação-Ação

A investigação-ação surge na formação do professor como um importante instrumento de autoanálise e permite verificar um processo investigativo que recai sobre uma problemática previamente identificada e sinalizada, a partir da observação em ação.

O capítulo dá ênfase a todo o processo que envolve uma metodologia de investigação-ação, demonstrando a sua relação com uma educação qualitativa baseada na prática reflexiva. Serão enunciadas as estratégias de intervenção na prática e, ainda, as fases que compõem esse processo. Este ponto tem ainda um subponto que fará referência às técnicas e instrumentos utilizados na investigação-ação na fase de recolha de dados, nomeadamente a planificação, observação participante, fotografias e vídeos, diários, entrevistas e análise documental, dados que são de suma importância para que uma investigação seja realizada com sucesso e validade.

### 2.1. O processo investigativo

A investigação-ação não é um tema consensual, assim sendo, como tema controverso, regista diversos pontos de vista e diferentes definições, sendo impossível defini-la em breves palavras, uma vez que este tema não é estanque e muito menos se encerra em uma construção frásica.

Este conceito depreende a construção complexa de um projeto auto reflexivo e cooperativo que parte da teoria e se envolve com a prática, tentando resolver problemáticas previamente sinalizadas.

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação de acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (Mackernan,1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Sendo a investigação-ação um passo fundamental na construção profissional de um docente, pilar basilar da sua formação como ser reflexivo e crítico, a investigação-ação tem como principal objetivo refletir sobre a ação na prática docente, tendo em

conta uma problemática que é sinalizada, evidenciando as características e os problemas que o grupo de alunos/crianças apresenta. Após a sinalização da problemática o docente projeta a sua ação e, ao longo do desenvolvimento, vai refletindo acerca dos resultados obtidos, e reformulando as atividades de forma a proporcionar a melhoria de resultados até solucionar a problemática sinalizada primeiramente.

A investigação-ação, tal como todos os métodos investigativos e reflexivos, surge com o intuito de promover mais qualidade na educação. Desta forma, será importante enunciar os cinco pressupostos da investigação qualitativa cuja égide se centra em uma investigação por observação participante, ou seja, o centro da investigação passa pela permanência do investigador no local em estudo, para que não se desassocie a problemática e o seu contexto.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994) “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (p.48). Assim, é importante para o investigador vivenciar as experiências dos seus indivíduos de amostra, presenciar reações e gestos, e contextualizá-los, para em seguida atribuir-lhes significados.

Sendo a investigação um ato descritivo, a recolha de dados é fundamental a par da presença do investigador. Sem esse requisito não existe investigação qualitativa, pois, independentemente do método de recolha de dados (vídeo, entrevista, descrição, etc.), a presença do investigador garante a observação do contexto e influencia a análise.

No que concerne à análise dos dados recolhidos da observação participante, esta deve ser realizada de forma indutiva, ou seja, o investigador não pretende confirmar teorias pré-concebidas, pelo contrário pretende que os dados recolhidos sirvam para a construção de múltiplos significados que, posteriormente, se vão organizando e dando forma a uma construção final completamente inesperada, cuja direção só o tempo dirá.

À luz do pensamento de Bogdan e Biklen (1994) “Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo com os sujeitos” (p.50), para os mesmos a investigação é a construção de “um quadro que vai ganhado forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (p.50).

Para o investigador qualitativo, é esta construção e todo o processo que validam a sua investigação e, por esse facto, analisar exclusivamente os resultados finais é um contrassenso. A observação, ao longo do tempo, permite ao investigador ir recolhendo

dados da persecução do processo e depois juntá-lo, analisá-lo e, a partir dele, induzir significados. Esses significados são, para o investigador, de extrema importância relativamente à sua investigação, pois importa perceber as diferentes concepções que as pessoas atribuem às suas vidas. Ou seja, importa ao investigador que a sua amostra se insira numa perspectiva participante, para que se crie uma interação entre o objeto de estudo e aquele que o estuda.

Psathas (1973) refere que os investigadores “estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Segundo os autores mencionados anteriormente “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p.49). Tendo em conta tal exigência e minúcia, a recolha de dados assenta na descrição e crítica, quer das atividades propostas, quer dos comportamentos e atitudes vivenciados em contacto direto com os alunos/crianças sob os quais recai a investigação.

Para a recolha de dados, são utilizadas diversas técnicas e instrumentos acerca dos quais será feita uma meticulosa análise da qual serão retiradas as conclusões e possíveis resoluções da problemática.

No que concerne à análise de dados, esta é uma tarefa que requer um cuidado processo de organização por parte dos investigadores para que a avaliação e as conclusões retiradas da análise sejam válidas para a investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994) este instrumento corresponde a um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

A supramencionada organização pressupõe uma série de trâmites que ajudarão o investigador a delinear e executar uma análise de resultados fidedigna. Assim, e segundo Esteves (2006), que denomina a análise de dados como análise de conteúdos, “A análise de conteúdos é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p.109).

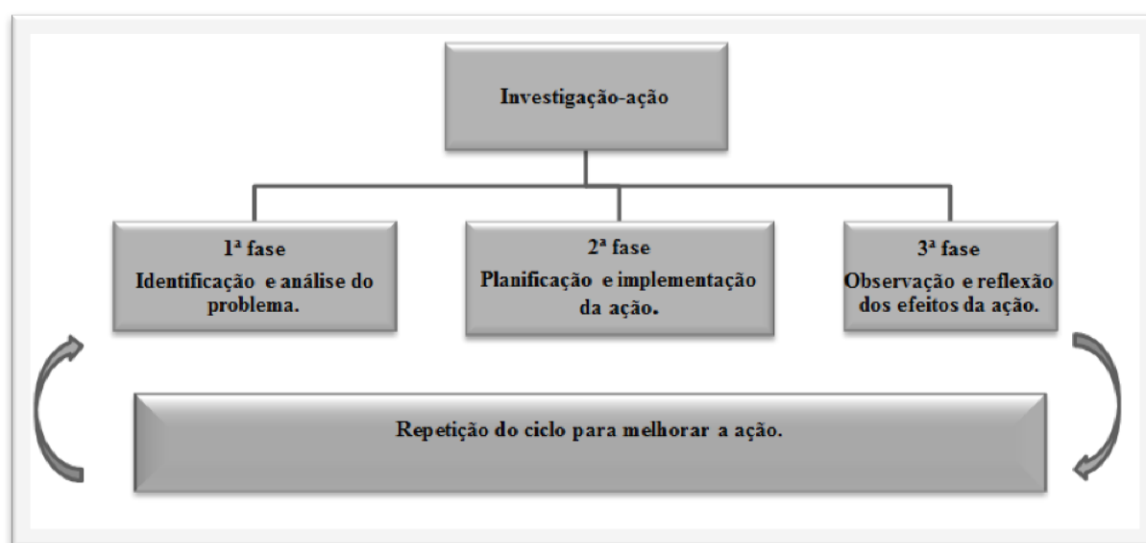
Tendo em conta as técnicas para a análise e os dados que se recolhem para a investigação, nomeadamente notas de campo, registos fotográficos e vídeo, análise de

documentos, entrevistas, entre outros, estes devem ser organizados de forma a poder auferir conclusões e posteriormente validá-las na tentativa de solucionar a problemática sinalizada.

Sendo um processo, a investigação pressupõem a passagem por diferentes fases que devem ser tidas em conta aquando da implementação desta metodologia, pois a supressão de fases, independentemente do momento do processo, podem invalidar toda a investigação e retirar resultados que não são fidedignos. Desta forma é importante reconhecer as fases de uma investigação para que a mesma e as problemáticas sinalizadas sejam solucionadas, fases que Máximo-Esteves (2008) refere como sendo “um conjunto de estratégias de acção (...) e de reflexão/avaliação articuladas sequencialmente” (p.78).

No quadro abaixo disponibilizado é possível observar as fases de uma investigação, compostas pelo conjunto de estratégias referidas anteriormente.

**Figura 2. Fases da Investigação-Ação.**



**Nota:** Adaptado de Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação Acção*, 2008, p.78.

A 1ª fase - Identificação e Análise do Problema, corresponde ao período de diagnóstico, onde é realizada uma observação *in loco*. São assinaladas as principais dificuldades da turma e evidenciadas as principais características dos alunos. Depois de sinalizada a problemática, é formulada a questão-problema.

A 2ª fase - Planificação e Implementação da Ação, correspondente ao período de intervenção, onde se aplicam as estratégias definidas aquando da planificação. É também nesta fase que se realiza a recolha de dados que posteriormente irão servir para na 3ª fase, ajudar a retirar algumas conclusões.

A última fase, designada Observação e Reflexão dos Efeitos da Ação, diz respeito ao processo de análise e aferição dos resultados, e é realizada tendo em conta a recolha de dados através das observações feitas ao longo da aplicação da 2ª fase. Nesta fase são organizados e sistematizados os dados recolhidos para, em seguida, prosseguir para a compreensão e aferição de resultados. Posteriormente, são discutidos os resultados para que estes sejam validados.

Se a validade da investigação não ocorrer, é retomado o ciclo com o intuito de melhorar a ação e tentar solucionar a problemática encontrada inicialmente.

## **2.2. Instrumentos e técnicas investigativas**

Segundo Bisquerra (1989) os “‘instrumentos de medida’ ou ‘técnicas de recolha de dados’ são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (citado por Sousa, 2005, p.181), assim sendo, no decorrer de uma investigação a recolha de dados é fundamental e está na base de um processo investigativo de sucesso. Por esse facto, a escolha dos instrumentos e técnicas que irão fazer parte dessa recolha são de suma importância para a persecução da investigação.

### **2.2.1. Planificação**

Quando se realiza uma investigação, independentemente do seu tipo ou objetivo, é fundamental realizar um plano de ação, delinear um caminho para que exista um fio condutor e uma linha orientadora que leve a cabo um bom trabalho.

A planificação de uma investigação requer, da parte do investigador, um exercício de antevisão do cenário, mas acima de tudo exige um conhecimento das fases pelas quais deve uma investigação passar. Planear a investigação passa também por, faseadamente, programar e planificar cada momento e fase.

Na fase inicial é importante que o investigador encontre o tema e o objeto da investigação que irá levar a cabo, ou seja, é fulcral selecionar um tópico. Posteriormente e depois de selecionadas a primeiras ideias, é definida a questão problema e levantadas hipóteses. Terminada a 1ª fase, é feito um plano onde são delineadas as estratégias a

utilizar e as metodologias de ação. No entanto, todo este processo de planificação não pode ser visto como algo limitado e rígido, muito pelo contrário, a planificação tal como já foi referido anteriormente é um plano de ação que pode sofrer alterações constantes quando a investigação e os seus intervenientes assim o exigirem.

Segundo a perspetiva de Máximo – Esteves (2008):

Muito do que acontece no decurso da investigação não corre de acordo com o que fora previsto. Não é a acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada (p.82).

### **2.2.2. Observação participante**

A observação participante surge no âmbito da recolha de dados como uma técnica que prevê que o investigador estude os fenómenos sucedidos num dado local, tendo em conta as atitudes e o meio em que acontecem. Este tipo de observação pressupõe o envolvimento do investigador na ação para que este se aproprie do contexto e retire ilações, tendo em conta as circunstâncias em que ação se desenrola.

Máximo-Esteves (2008) refere, acerca deste assunto, que esta técnica possibilita a supervisão direta de situações em contexto e permite ao observador retirar uma observação autêntica fiel à realidade.

A observação participante permite que o investigador se envolva na investigação, suprime a subjetividade da análise fora do contexto e permite a análise constante de cada passo da ação, sendo por esse facto uma técnica muito importante e fiável numa metodologia investigativa desta natureza.

### **2.2.3. Diários**

Os diários surgem como instrumentos associados à observação participante, nos quais são registadas reações individuais e de grupo, formas de gerir o trabalho, reações às alterações imprimidas na sala e, ainda, observação crítica da persecução do trabalho planificado, uma vez que o diário permite “sistematizar as coisas que fizeste, escrevê-las e a seguir voltar a elas, analisá-las, lê-las com calma, refletindo um pouco sobre o modo como as fizeste” (Zabalza,1994, p.194).

Os diários são, na generalidade, a compilação diária das ideias dos investigadores acerca das situações decorrentes da ação. Segundo Máximo-Esteves (2008) estes são “coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas”

(p.89). O mesmo autor refere também que os diários são narrativas que detalham as ocorrências com grande exatidão, referindo-se sempre de forma particular e dando ênfase a situações críticas, as descrições são a interpretação pessoal, ou seja, a reflexão crítica que o investigador tem da ação.

Os registos são datados e devidamente referenciados relativamente aos intervenientes e local da ação descrita.

Para Spradley (1980), estes documentos representam “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que incluem os sentimentos, as emoções, e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89), e são importantes fontes de informação, fundamentais para a posterior análise de todo o processo da ação.

#### **2.2.4. Fotografias e vídeos**

Numa época em que o mundo digital e tecnológico são uma realidade com a qual convivemos permanentemente, os instrumentos tecnológicos provenientes desta realidade, nomeadamente as fotografias e vídeos são potenciais instrumentos de trabalho, particularmente instrumentos de recolha de dados em investigação.

Tal como os diários, estes instrumentos são utilizados em contexto de observação e compõem um espólio importante da atividade prática, revelando ser uma mais-valia, pois registam momentos relevantes para a investigação que são utilizados posteriormente para a fase de análise de dados. De acordo com Máximo-Esteves (2008), tais registos não pretendem ser vistos como trabalhos artísticos, mas uma fonte de dados, documentos que contêm informação visual que permite ao investigador uma consulta fora do tempo da ação, ou seja, permite ao investigador rever a ação, relembrar atitudes, reorganizando o pensamento.

No que diz respeito às vídeo-gravações, estas são consideradas por Sousa (2005) um instrumento menos limitativo que as técnicas descritivas e outros que exijam o registo *in loco* pois, ao contrário destas técnicas que são baseados na subjetividade do observador, os vídeos oferecem um registo baseado em factos concretos e dão a possibilidade de rever, passar para trás, parar, repetindo as vezes que foram necessárias.

“A camara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação, directa, objectiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam” (Sousa, 2005, p.200).

### **2.2.5. Entrevista**

As entrevistas surgem no campo da investigação como instrumentos decorrentes dos inquéritos, que constituem uma técnica de recolha de dados.

A entrevista é, desta forma, um dos métodos mais utilizados em investigação e é segundo Máximo-Esteves (2008), “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p.92). Esses papéis são distintos uma vez que um dos intervenientes pergunta e o outro ou outros respondem, auferindo-se assim o ponto de vista do entrevistado ou entrevistados.

A entrevista é um instrumento com uma grande diversidade de géneros podendo ser mais formal ou informal dependendo da situação que se pretende criar, mais diretiva ou menos orientada. No entanto, na investigação-ação é mais comum utilizar-se entrevistas do género formal e informal, sendo que a primeira “aproxima-se de uma conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.93). No que concerne à segunda, esta é mais estruturada requerendo um cuidadosa planificação.

Em qualquer um dos géneros escolhidos pelo investigador importa apenas referir que este é um instrumento que permite ao investigador compreender o ponto de vista dos investigados, podendo retirar das entrevistas informação válida, pertinente e de suma importância para todo o processo investigativo.

### **2.2.6. Análise documental**

A análise de documentos é, segundo refere Chaumier (1974), “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (citado por Sousa, 2005, p.262).

A análise documental, sendo um instrumento, revela-se fundamental para a investigação, visto que o acesso aos documentos que dizem respeito à investigação e aos objetos da investigação são importantes para a criação de estratégias de trabalho, ajudando em grande parte dos casos à compreensão de algumas características peculiares e únicas do grupo em análise.

Bell (2004) refere que, em alguns casos, a análise dos documentos representam uma ação complementar, mas também podem ser uma alternativa quando não é possível

o acesso direto àquilo que se investiga, enfatizando a ideia de que, segundo Johnson (1984), “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (citado por Bell, 2004,p.101).



### **Capítulo III - Estratégias e Metodologias de Intervenção na *Praxis***

A intervenção pedagógica é um ato premeditado e consciente que tem como finalidade promover nas crianças um complexo sistema de competências e aprendizagens.

As metodologias e estratégias são caminhos delineados para que o desenvolvimento dessas competências e aprendizagens se realize. Deste modo uma metodologia implica um modelo que por sua vez engloba estratégias para chegar à concretização da mesma.

Assim a minha intervenção pedagógica teve por base algumas metodologias e recorreu a várias estratégias de intervenção com o intuito de promover competências e aprendizagens nas crianças com as quais contactei.

#### **3.1. Aprendizagem cooperativa**

O vocábulo “cooperação” tem origem no latim *cooperatiōne* e segundo o Dicionário Português *online*, Infopédia é o “ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo do conhecimento”. Pode ser ainda considerado um “ato de unir esforços para a resolução de um assunto ou problema, facilitando o acesso aos meios práticos para o conseguir”.

No que concerne à esfera educacional, a Aprendizagem Cooperativa - AC é uma metodologia que reúne diversos pontos de vista, assim sendo, Johnson, Johnson e Holubec (1999) defendem que “*La cooperacion consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo*” (p. 14).

Sob o ponto de vista de Fathman e Kessler (1993), este tipo de aprendizagem consiste num “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Citado por Lopes & Silva, 2009, p.3).

Sendo a AC uma metodologia associada ao socio-construtivismo, teoria da autoria de Vygotsky, Fontes e Freixo (2004) referem esta metodologia como uma prática potenciadora da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, um dos pressupostos do enunciado socio-construtivismo.

Para estas autoras, a AC está agregada à ZDP pelas características e estratégias que utiliza de trabalho em grupo, cujo foco principal se centra na entreajuda e cooperação dos elementos dos grupos por um objetivo comum.

O trabalho cooperativo é fundamental na prática docente e numa construção educativa completa, uma vez que a escola é uma pequena sociedade na qual os alunos devem saber gerir a sua permanência e aprendizagem. Assim, Lopes e Silva (2009), abordando os ideais de Dewey mentor de um projeto de ensino com recurso aos grupos de trabalho cooperativo referem um ensino assente nos interesses reais da sociedade, dando enfoque aos aspetos sociais implícitos em todo o processo educativo.

Tendo em conta todos estes aspetos e compreendendo a necessidade de transpor para o ambiente educativo os aspetos organizacionais da sociedade, compreendendo ainda a importância da partilha de saberes e a amplificação dos mesmos aquando da utilização da metodologia cooperativa, importa compreender a génese da mesma.

Esta não é, de todo, uma metodologia recente, estando referenciada desde cedo em manuscritos bíblicos e desde o início da civilização, uma vez que explicita a natural necessidade que o indivíduo demonstra em colaborar para progredir.

Compreende-se que o que ocorre dentro de uma sala de aula é a repercussão de uma pequena sociedade e comunidade, existindo aí, igualmente, a necessidade de interação e ajuda.

Assim, Lopes e Silva (2009) afirmam que a utilização das estratégias subjacentes à aprendizagem cooperativa, são fundamentais para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e também para a preparação das crianças para o futuro “no ambiente de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (p.4).

No entanto, este tipo de metodologia nem sempre está presente no ensino sobretudo quando este é caracterizado por um sistema tradicional, assente na unidireccionalidade e no ensino expositivo.

Os relatos de insucesso escolar são bastante frequentes no tipo de ensino tradicional e são vários os que acreditam que a cooperação, a partilha de saberes e a construção de aprendizagens partilhadas são a chave e o rumo certo para o sucesso escolar dos alunos e para o desenvolvimento da própria formação docente.

Lopes e Silva (2009) afirmam neste sentido que “Quando se trabalha em grupo, respeitam-se os outros, usa-se um tom de voz suave, participa-se e partilha-se, oferece-

se ajuda e encoraja-se” (p.XII). Burden refere, ainda, que “A Cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (citada por Lopes & Silva, 2009, p.3), deixando clara a posição do trabalho cooperativo como precursor de aprendizagem através de uma metodologia rica em relação e troca de experiências, capaz de gerar mudanças significativas a nível estrutural dentro da sala e a nível relacional e emocional, tendo especial enfoque no desempenho escolar do grupo como órgão coletivo.

Desta forma, para Lopes e Silva (2009) “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p.4).

Importa ainda focar a importância e a interdependência que a metodologia cooperativa tem com o trabalho de investigação-ação.

Baldissera (2001) citando Thiollent,(1985) afirma acerca deste assunto que a investigação-ação é um género de “pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes (...) estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (p.5).

Assim se compreende a relação simbiótica patente entre a metodologia cooperativa, o trabalho de investigação-ação e, ainda, a persecução destas metodologias na formação do professor.

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes & Silva, 2009, p.IX).

Com base nos pressupostos acima referidos, o trabalho cooperativo assenta em cinco elementos básicos sugeridos por Johnson e Johnson, (1989) e por Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados em Lopes e Silva, (2009).

Segundo o mesmo autor “A cooperação é muito mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (2009, p.15).

Assim, as estratégias mais comuns são:

-A interdependência positiva, criando momentos onde os alunos trabalhem em cooperação uns com os outros para chegarem a um propósito comum;

-A responsabilidade individual e de grupo, cujo principal objetivo é promover competências, para, em grupo, atingir objetivos, mas também responsabilizar cada elemento por essa construção coletiva, ou seja, se um elemento não concretizar, todos os outros não conseguirão atingir os objetivos;

-A interação estimuladora, preferencialmente face a face que a par da interação positiva que ajuda os alunos a concretizar os objetivos da tarefa, apoiando-se mutuamente;

-As competências sociais que estão implícitas em todo o trabalho escolar desta natureza e que ajudam os alunos a adquirirem competências para viverem em sociedade;

-O processo de grupo ou avaliação de grupo que permite aos alunos refletir e perceber o processo em que se envolveram, e em que medida estão de facto envolvidos.

Importa frisar que em todo o processo é pedido aos alunos um grande espírito de entreajuda, de partilha e transmissão de saberes, que deve culminar no notável avanço no que diz respeito às competências que se pretende desenvolver.

### **3.2. A Inclusão e a diferenciação pedagógica: uma exigência atual**

Uma nova conceção de escola e nova visão da educação constituem aqueles que são os princípios básicos para uma escola capaz de responder às exigências sociais com que nos dias de hoje nos confrontamos.

Cadima (1997) refere, acerca deste assunto que, a escola atual tem na sua estrutura uma grande variedade sociocultural. Para o mesmo autor, “Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da universalidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, *a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade*” (p.13).

Os debates sobre a inclusão têm vindo, nos últimos anos, a intensificar-se e este assunto tem sido referência também ao nível internacional onde se discute e reivindica uma escola para todos, que se adapte às características individuais dos seus alunos/crianças e à heterogeneidade própria dos grupos e da sociedade.

A ideia de que a escola é uma organização restrita com um currículo homogeneizado e *standard* está de todo ultrapassada, colocando definitivamente de parte a ideia de que os alunos/crianças têm que se adaptar à escola e aos seus currículos.

A nova exigência passa por criar uma escola capaz de se adaptar aos seus currículos e propor novas estratégias aos seus alunos/crianças que devem ser vistos como Seres Individuais com características pessoais e muito próprias.

Esta temática e ideal não são de todo uma questão nova. Em 1994, a UNESCO consagrou na Conferência de Salamanca, a Escola Inclusiva como um direito de todas as crianças, afirmando que:

Para que possa ser uma realidade a *escola para todos* torna-se necessário o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais (citado por Cadima, 1997, p 13).

Ainda antes desta data, em 1986, nos Estados Unidos da América- EUA, a então Secretária de Estado para a Educação Especial discursou acerca desta temática. Segundo Correia (2008), esta afirmou existir uma percentagem elevada de crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais- NEE matriculadas nas escolas públicas chamando à atenção para a necessidade de intervir cooperativamente e ajustar estratégias que fossem capazes de solucionar esta problemática. Assim, e segundo o mesmo autor, nasceu o movimento “‘Regular Education Initiative ( REI)’, (Iniciativa de Educação Regular/ou Iniciativa Global da Educação) em que Will (1986) defendia ‘a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente’” (p.7).

Desta forma, surgiu o princípio da inclusão que Correia (1995) e Correia (2003), diz ser “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas necessidades” (citado por Correia, 2008, p.9).

Explanado que está o conceito de inclusão relativamente aos alunos/crianças que têm NEE ou com dificuldades de aprendizagem, importa referir que a inclusão não se faz apenas para estes alunos/ crianças. Este conceito tende a ser bem mais abrangente se pensarmos na perspetiva social da escola, que, sendo uma micro sociedade, engloba uma heterogeneidade para qual a escola tem que necessariamente estar preparada para responder.

Os esforços para a implementação de uma escola que inclua a diversidade e conviva pacificamente com ela têm sido notados ao longo dos anos, com a introdução das políticas de inclusão nas escolas e nas salas de aula. No entanto, não têm obtido os resultados desejáveis, uma vez que a inclusão segundo Cadima (1997) é vista como um

apoio, “algo de suplementar, onde o enfoque é colocado na carência ou falta e a compensação surge como um extra para remediar” (p.13).

Recentemente o conceito de Diferenciação Pedagógica - DF tem vindo a reunir maior atenção, uma vez que a legislação consagrou “medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva diferenciada” (Cadima, 1997, p.13), na instituição escolar, fora e dentro da sala de aula, promovendo, com o mesmo currículo, um ensino distinto a cada aluno/criança, proporcionando através de diversas estratégias a inclusão de todos, independentemente das suas condições físicas, sociais e linguísticas.

Assim sendo, importa referir e especificar melhor o conceito de DP para que de forma consciente a possamos promover dentro das salas de aula.

Sob o ponto de vista de Tomlinson e Allan (2002) o conceito de Diferenciação Pedagógica passa pela disponibilização de “atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes” (p.14)

Para Niza (2000), a DP é algo à qual qualquer aluno/criança deve obrigatoriamente ter acesso “é uma questão dos Direitos da Criança” (citado por Graves-Resendes & Soares, 2002, p.12).

Graves-Resendes & Soares (2002) defendem, também, que a Diferenciação é a capacidade de dar resposta à diversidade dentro de uma turma, “de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar todos as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.22).

Benavente (1994) menciona, acerca do assunto, que é necessário diferenciar o ensino traçando estratégias e orientando o percurso dos alunos/crianças de forma individualizada, ou seja, é necessário reconhecer nestes a sua individualidade, adaptar as aprendizagens utilizando para o efeito “o contexto de cooperação educativa” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p.22), recorrendo ao trabalho em grupo, a pares, e outros.

Importa, no entanto, referir que, apesar de a DP ter em conta o aluno/criança como um indivíduo, fazer um ensino diferenciado não é o mesmo que realizar um ensino individualizado, nem é essa a finalidade da diferenciação. A diferenciação pressupõe um trabalho específico que, por vezes, pode ser com o grupo de alunos/crianças na sua totalidade ou apenas com um pequeno grupo e até mesmo de forma individual.

Segundo Tomlinson (2008), individualizar as aprendizagens levaria à sua fragmentação, o que, para além de tornar o trabalho exaustivo, não seria benéfico para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos/crianças, tornando-as irrelevantes.

De forma geral, assume-se a ideia de que o ensino magistral assente numa educação igual para todos, com os mesmos exercícios, com o mesmo ritmo e tempo de trabalho são, na atualidade, uma ideia ultrapassada. O ensino deve ser diferenciado de forma a proporcionar aprendizagem e sucesso escolar entre todas as crianças. Para tal, é necessária a atenção do professor/educador para as estratégias e necessidades dos seus alunos/crianças.

No entanto, para que se promova diferenciação, é essencial reunir uma série de condições e estratégias no seio do grupo de alunos/crianças e no espaço da sala, para que este tipo de aprendizagem se desenvolva.

Assim, para realizar diferenciação é necessário organizar o espaço, que no caso particular do 1º ciclo, é a sala de aula, e adaptá-lo às necessidades dos alunos. É fundamental criar espaços onde seja possível o trabalho em grupo, a pares, o ensino simultâneo, o trabalho individual e que, simultaneamente, permita a fácil “movimentação do alunos e o acesso aos materiais de trabalho” (Gregório, 1997, p.25).

A mesma autora menciona, também, que a diferente organização da sala implica a participação ativa dos alunos/crianças nas tarefas organizacionais do dia-a-dia, cabendo aos mesmos a responsabilidade por algumas tarefas como:

- Distribuição, arrumação e verificação do material;
- Limpeza do material;
- Arrumação das caixas dos ficheiros;
- Marcação das presenças e faltas;
- Registo diário do tempo;
- Atualização do calendário;
- Documentação;
- Biblioteca;
- Tratamento de plantas/ou animais etc.

**Nota:** Adaptado de Gregório, 1997, p.25.

Sob o ponto de vista organizacional, esta é uma ótima forma de gerir o trabalho dentro da sala pois cada aluno/criança tem a sua tarefa bem definida e tem a

responsabilidade de a executar diariamente e de forma correta. Assim, “A partilha de tarefas é entendida como uma forma de autonomizar e de responsabilizar os alunos” (Gregório, 1997, p.26).

Para realizar um trabalho diferenciado o professor/educador deve disponibilizar aos seus alunos/crianças todo o tipo de materiais e proporcionar o fácil acesso aos mesmos, com o intuito de promover uma gestão autónoma por parte de cada aluno/criança.

O reconhecimento dos materiais existentes na sala é essencial, mas a sua introdução deve ser gradual, sendo a sua apresentação, indispensável.

Segundo Gregório (1997), a introdução de materiais novos na sala poderá implicar, em alguns casos, a retirada de outros que deixam de ter utilidade ou deixam de ser importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos/crianças naquele momento. Poderá, também, ser necessária a reestruturação da sala. O autor refere ainda que “Sempre que se introduz na sala um novo material de trabalho, há que explicar previamente aos alunos a sua finalidade, tal como a melhor maneira de trabalhar com ele” (p.27).

Um dos muitos materiais que podem ser introduzidos dentro da sala, no caso específico do 1º ciclo, será os ficheiros. A sua introdução na sala de aula constitui um instrumento importante de “treino dos conteúdos do programa das áreas da Língua, da Matemática e do Estudo do Meio” (Gregório, 1997, p.27). Este é constituído por uma série de fichas, estruturadas pelo professor, tendo em conta os objetivos e metas previstas pelo programa na área curricular. É utilizado, essencialmente, para que o aluno possa realizar trabalhos de forma autónoma, fazendo a autogestão das suas dificuldades e incidindo sobre elas quando realiza este tipo de trabalho.

Os ficheiros devem ficar, tal como todo o restante material de trabalho, ao alcance dos alunos dentro de caixas com separadores identificativos de cada área curricular e devem ser introduzidos de forma gradual à medida que os conteúdos são lecionados para que este material possa acompanhar e ajudar os alunos no treino da matéria.

Gregório (1997) refere, também, que estes instrumentos são importantes para que o aluno, através da autoavaliação que faz do seu trabalho, possa reconhecer as suas dificuldades e possa reestruturar o trabalho, com o intuito de sanar ou diminuir as referidas dificuldades. Para o efeito, os alunos deverão registar as autoavaliações numa

tabela de dupla entrada onde deverá constar o nome dos alunos/crianças e os ficheiros. Desta forma, os alunos/crianças poderão registar toda a informação e fazer uma reavaliação constante e compreender o ritmo do seu trabalho.

Outras duas condições pelas quais o professor/educador deve ter atenção para promover um ensino diferenciado é a organização do tempo e a implementação da biblioteca no seio da turma.

Tendo em conta a gestão do tempo, esta deve ser feita em parceria com os alunos/crianças e o professor/educador, ou seja, os alunos/crianças devem estar conscientes do tempo que dispõem para trabalhar e o que vão trabalhar no decorrer do tempo. Desta forma, o professor/educador deve realizar, conjuntamente com o grupo, um plano de trabalho onde estejam previstas as atividades a realizar e o espaço temporal em que se realizam.

Como já foi referido, o tempo é gerido em ligação entre os alunos/crianças e o professor/educador, devendo englobar os diversos tipos de trabalho.

Deste modo, segundo Gregório (1997), este deverá organizar-se da seguinte forma:

- acolhimento dos alunos;
- tempo de planificação do trabalho colectivo e individual;
- tempo do professor: apresentação pelo professor de determinados conteúdos do programa.
- tempo do aluno: execução individual, a pares ou em pequeno grupo, trabalho de estudo, treino e pesquisa, previamente planificado.
- tempo de avaliação e controlo do trabalho realizado e de regulação de conflitos (p.28).

A leitura é um ato importante e transversal a todos os níveis de ensino-aprendizagem, os livros constituem um elemento importante de pesquisa e consulta.

Assim, a construção de uma biblioteca no espaço da sala é importante para facultar aos alunos/crianças todas as possibilidades de utilização que os livros possuem. Esta biblioteca pode ser criada independentemente da existência de outras no espaço da escola e deve ser construída a partir das necessidades e interesses dos alunos/crianças.

Esclarecidas que estão algumas das condições necessárias à prática da diferenciação dentro da sala, importa agora referir as estratégias que compõem o leque de premissas importantes para que o ciclo da diferenciação se complete e exerça na sua plenitude.

Deste modo, a diferenciação prevê estratégias como o plano individual de trabalho - PIT, o trabalho de projeto - TP e, ainda, o apoio individualizado - AI.

Qualquer uma destas estratégias é habitualmente realizada em contexto de 1º ciclo, no interior da sala e tem como intenção primária ajudar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens e na concretização de objetivos, respeitando a singularidade de cada aluno, e o seu ritmo.

O PIT engloba todo o trabalho realizado pelos alunos de forma individual e é planificado no início da semana. Normalmente, este trabalho fica reservado para uma parte da aula destinada para o efeito, mas também poderá ser realizado em momentos em que o aluno acaba o trabalho dirigido pelo professor.

Este tipo de trabalho é introduzido na rotina dos alunos desde o início do ano e vai se especificado e especializando à medida que o tempo passa, ou seja, é um trabalho que se realiza de forma gradual. Primeiro, o aluno realiza as suas atividades com a ajuda do professor e com o passar do tempo e treino vai conquistando autonomia.

No PIT, o aluno regista o trabalho individual que quer fazer ao nível das áreas curriculares e, ainda, outras atividades do seu interesse.

Na parte inferior do PIT, surge a autoavaliação do aluno e a avaliação do professor que é realizada no final da semana dando a possibilidade de o aluno se apropriar do seu trabalho, perceber o seu ritmo, identificar as suas principais dificuldades e, assim, planificar trabalho com o intuito de as ultrapassar.

Para o professor, esta também é uma ferramenta importante pois permite a avaliação constante do trabalho realizado, a compreensão da forma e o ritmo de trabalho de cada aluno e, ainda, a perceção da sua evolução ao longo do tempo.

Segundo Gregório (1997) a avaliação “revela-se um elemento fundamental para a planificação da semana seguinte - o plano nasce da avaliação” (Gregório, 1997, p.32).

Na figura seguinte é possível observar, um PIT e a sua estrutura, já caracterizada anteriormente.

Figura 3. Plano individual de trabalho.

PLANO TRABALHO INDEPENDENTE									
Nome: João. Felipe									
Data de início: 13-3-95					Data de Fim: 17-3-95				
Escrita									
Leitura									
Textos:									
Língua P.									
Ortografia									
FICHAS:									
Matemática									
Problemas									
Contas									
Estudos									
Outras Actividades:									
Jogos	Móvina	Tangram							
Tapeçaria	Geoplano	Loja							
Experiências:		Tarefa: <input checked="" type="checkbox"/>							
Estudo: <input type="checkbox"/>									
AVALIAÇÃO									
Do aluno: cumpri o plano A minha tarefa é responsável correu bem mas algumas vezes									
Do Professor: Há três semanas que tens uma ficha de ortografia para fazer. Quando a es- colhes?									
Do Enc. de Educação:									

Fonte: Gregório 1997, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*, p.31.

Santana (1998) refere que planos desta natureza são considerados “instrumentos privilegiados de diferenciação” (citado por Graves & Soares, 2002, p. 91), e que “a sua elaboração antecipa a acção do sujeito; o registo das actividades realizadas é a memória e o guia do que há para fazer e o controlo do que já foi feito” (p.91).

Nos momentos em que os alunos estão a realizar o seu PIT, o professor tem a oportunidade de circular pela sala e dar um apoio mais aprofundado aos alunos que apresentam maiores dificuldades. Este tipo de apoio denomina-se “apoio individualizado” e é outra estratégia de diferenciação de grande eficácia.

Ao circular pela sala, o professor pode apoiar um aluno individualmente ou trabalhar com um grupo, no entanto, este tipo de trabalho exige uma rotina e o estabelecimento de regras para que os restantes alunos não estejam sempre a interromper o professor.

Assim sendo, é importante que os alunos estejam informados das regras, dos dias e tempo em que o professor vai estar a desenvolver este tipo de apoio para que estes possam cumprir as regras convenientemente.

Gregório (1997) refere que quando existe um grupo de alunos no seio da turma com dificuldades “é importante envolver toda a turma no problema e valorizar os pequenos progressos de cada um” (p.40). Este tipo de atitude ajuda a desenvolver um

clima seguro e propício ao sucesso de todos, sendo este o objetivo principal deste tipo de estratégia.

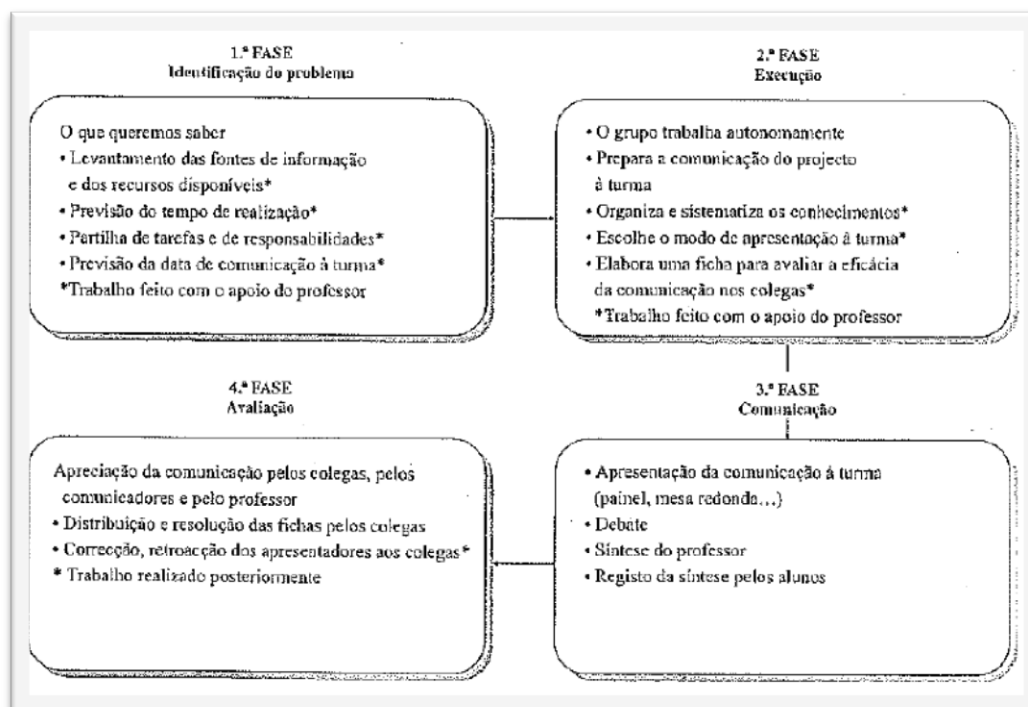
O TP é uma outra estratégia de diferenciação e pressupõe também um trabalho autónomo por parte dos alunos. Geralmente, este tipo de trabalho é realizado em grupos e o tema é da responsabilidade dos alunos que o compõem. O trabalho centra-se num assunto do interesse dos mesmos uma vez que “Ninguém pode empenhar-se verdadeiramente na realização de um projecto se este lhe for imposto” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.69). Assim sendo, e para manter níveis elevados de motivação, são eles que escolhem a problemática, planificam e desenvolvem todas as fases do trabalho.

O professor exerce um papel de mediador e de orientador do trabalho, papel que numa fase inicial é mais notório, mas que no decorrer do processo dá lugar à autonomia e liberdade de ação dos alunos.

O ponto de partida dos TP faz-se através de questões ou de uma temática. Depois de sinalizado o problema a estudar (Identificação do Problema), os alunos devem investigar o problema recorrendo ao trabalho em grupo e individual (Execução). Depois de investigado o tema e retiradas algumas conclusões, os alunos devem apresentar o seu trabalho aos restantes colegas (Comunicação) e, posteriormente, é realizada uma auto e heteroavaliação acerca do trabalho (Avaliação).

A descrição realizada pode ser observada mais pormenorizadamente na figura seguinte.

Figura 4. Fases de um trabalho de projeto.



Fonte: Grave-Resendes & Soares, 2002, *Diferenciação Pedagógica*, p.72.

Como é possível compreender partir do texto explicativo acerca da DP e a sua emergência na atualidade, este é um processo que requer da parte dos seus interveniente, professores/educadores, alunos/crianças um envolvimento profundo, sendo necessário “operacionalizar processos de diferenciação” (Morgado, 2003, p.76) para que os alunos/crianças possam de forma inclusiva atingir os objetivos e metas estipulados.

A introdução de estratégias diferenciadas deve constar do processo educativo promovido pelo professor/educador, para que se possa realizar plenamente uma escola que premeie a diferença, respeitando-a e incentivando-a.

### 3.3. As expressões: um percurso de aprendizagens

É do conhecimento geral que as crianças aprendem com grande facilidade e que, quanto maior forem os estímulos a que estão sujeitas, maior é também o potencial de desenvolverem amplas competências.

Compreende-se que, cada vez mais cedo, as crianças são colocadas em contexto escolar e, como tal, necessitam de estar em contato com atividades expressivas que

promovam o seu desenvolvimento global para que, de forma integral, possam crescer e se desenvolver.

Segundo Vayer e Trudelle (1999), “Se a criança necessita de aprender, necessita ainda mais de viver para si mesma. É o que faz quando brinca sozinha com os seus objectos ou com o que inventa, é o que faz igualmente quando constrói ou imagina com os seus companheiros” (p.100).

Sendo a criança o agente principal nas áreas das expressões, os momentos de criação e produção, que são transversais às quatro áreas, permitem uma passagem do concreto para o abstrato de forma mais consistente. Em todos os momentos em que a criança se envolve neste tipo de atividade, está a comunicar com o mundo e exterioriza os seus pensamentos, desenvolvendo e ampliando as suas competências sociais.

Desta forma, as expressões surgem no contexto escolar com o intuito de implementar uma oferta formativa variada e integrada que vá ao encontro das necessidades das crianças e que as capacite de uma consciência artística rica e bem sustentada.

### Expressão Dramática

A expressão dramática é um meio de descoberta, onde a criança, através do seu próprio corpo, encontra uma forma de se expressar e comunicar através do jogo dramático e da expressão corporal. De acordo com Slade (1978), “O Jogo Dramático é uma forma de arte por direito; não uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (p.17).

Neste sentido, a expressão dramática surge como uma atividade importante na infância. A dinâmica do jogo dramático desde o pré-escolar, possibilita que a criança se consciencialize da importância do seu corpo, descobrindo a capacidade de expressar, escutar, movimentar, e por vezes criar situações de comunicação verbal e não-verbal. Segundo Mégrier (2005), “expressão dramática no pré-escolar é, também, situar o corpo no espaço, distinguir-se do mundo envolvente de que a criança tem ainda uma percepção sincrética, situar-se, organizar-se, evoluir em terrenos limitados” (p.7).

Neste contexto, a expressão dramática é, na realidade, um meio pedagógico importante no pré-escolar e no 1.º Ciclo, sendo esta uma área relevante no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. De acordo com Sousa (2003a):

É através da expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provocando a si próprias as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações (p.34).

Podemos ainda referir que a expressão dramática é uma parte integrante do currículo. Deste modo, é fundamental que o educador/professor auxilie as crianças e disponha de várias estratégias que fomentem o interesse pela expressão dramática.

Como refere o Ministério da Educação (2004), as propostas indicadas pelo professor devem possibilitar às crianças vivenciar diferentes papéis que permitirão que esta conheça melhor o outro e a si mesma. Cabe assim ao educador/professor proporcionar uma panóplia de atividades, de forma a enriquecer a educação e desenvolver a criatividade através dos jogos teatrais e da expressão dramática. Segundo Sousa (2003b), “A expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p.33).

Para que tudo isto seja relevante na educação da criança, é preciso proporcionar momentos de aprendizagens significativas que envolvam as várias expressões, sendo a escola um local primordial para que tal aconteça.

O ambiente educativo deve, assim, ser rico e variado, devendo proporcionar momentos para estimular a criatividade, expressividade e originalidade. Deve ainda promover aprendizagens construtivas, cooperativas e significativas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

### Expressão Físico-Motora

A criança desde muito cedo vai, progressivamente, tomando consciência do seu corpo. Todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem constitui um importante instrumento de relação com o meio envolvente.

A expressão físico-motora é fundamental para o desenvolvimento global das crianças, tanto ao nível da motricidade fina como ao nível da motricidade grossa.

As crianças, ao entrarem para o pré-escolar, já possuem algumas aquisições motoras básicas, sendo papel dos educadores fomentarem ambientes ricos e espaços amplos para que essas mesmas aquisições possam ser trabalhadas e desenvolvidas progressivamente.

As OCEPE (1997) definem que as instituições têm a responsabilidade de proporcionar contextos de aprendizagem, onde as crianças possam aprender a dominar

melhor o seu corpo. Através de diversas formas de movimento, estas percebem as diferentes partes do corpo, bem como as suas potencialidades e limitações, fazendo com que haja uma interiorização progressiva do seu esquema corporal. Assim, a criança toma consciência do seu corpo, do seu corpo no espaço e do seu corpo em relação ao outro.

Com a expressão físico-motora pode ainda ser realizado um paralelo à expressão musical pois ambas servem-se de ritmos, sons, danças e jogos de movimento para promover o desenvolvimento da criança. A dança, aliada à música, promove a integração emocional e física da criança, pois é uma forma de libertar tensões e conflitos que tantas vezes são experienciados por esta. O educador/professor, sabendo que “a prática da dança é algo inato ao ser humano, [deve favorecer] (...) formas para que todas as [crianças] (...) tenham acesso a ela” (Bárrios, Fernandes, Guerreiro, Marques, Pacheco e Ribeiro, s.d., p. 1290).

É também a partir desta interação entre as várias expressões que as crianças experimentam, utilizam e estimulam o seu próprio corpo, favorecendo o desenvolvimento da sua autoconfiança e estabilidade.

Na educação pré-escolar existe a possibilidade de integrar todas as áreas de conteúdo, fazendo uma articulação entre todas as expressões, o que permite que, de forma natural e lúdica, sejam desenvolvidas novas aprendizagens. Estas acontecem de uma forma globalizante pois é através da diversificação de experiências com diferentes materiais, onde as crianças podem explorar, manipular e transformar, que elas tomam consciência de si próprias.

De salientar que a educação pré-escolar constitui a base para todas as aprendizagens que serão feitas posteriormente e que as aprendizagens psicomotoras fundamentais acontecem até ao final do 1.º ciclo do Ensino Básico. Portanto, quanto mais rico for o processo de aprendizagem e quantas mais oportunidades as crianças tiverem para movimentar-se de forma livre e espontâneo, melhor será a sua evolução a nível global.

Segundo o Ministério da Educação (2004), o professor deve ter em consideração as aptidões dos seus alunos, bem como os interesses e as características inerentes a toda a dinâmica de uma turma.

O professor tem o apoio da Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo para poder orientar e planificar as suas aulas. Neste programa, a Expressão Físico-

Motora está dividida em vários blocos, mas todos eles têm objetivos gerais em comum, sendo eles, “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas; cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas com a turma (...); participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, etc.”. (Ministério da Educação, 2004, p. 39).

Importa referir que “A falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis. Por outro lado, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social” (Ministério da Educação, 2004, p. 35). Portanto, é papel da escola oferecer aos seus alunos momentos de aprendizagem concretos, de maneira a que estes possam usufruir da prática física desenvolvendo as suas capacidades psicomotoras na plenitude.

### Expressão Musical

Segundo Ferrão e Rodrigues (2008):

(...) a criança não tem linhas de fronteiras limitadoras das possibilidades de ser e de agir. A música também não terá fronteira para as crianças se as suas linhas começarem a ser tecidas nos lençóis do berço - artesanatos propícios a uma relação próxima e duradoura entre o universo da infância e a dimensão universal da música (p. 65).

Neste sentido, e tendo em linha de conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considerada a primeira e importante etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, há a necessidade de uma pedagogia estruturada que exige ao educador uma planificação rigorosa do seu trabalho, principalmente no âmbito da Expressão Musical. Nesta etapa, a educação musical desenvolve-se essencialmente em cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Contudo, a Expressão Musical também ocupa um lugar preponderante no Currículo do 1ºCiclo.

Sendo este grau de ensino obrigatório, as orientações curriculares conduzem-nos a uma literacia musical, uma vez que a “música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias” (Ministério da Educação, 2001, p.165).

Na verdade, não nos podemos esquecer do carácter transversal da Expressão Musical, presente direta ou indiretamente em todas as áreas do saber, pois representa

um precioso meio pedagógico, auxiliador do desenvolvimento da imaginação e criatividade das nossas crianças.

De acordo com Kodaly, citado por Brunis (s.d), o “Homem sem música não é completo, mas apenas um fragmento” (p. 3), assim, e fazendo alusão a Schaller citado por Correia (2010), “a música é muito mais do que um simples conjunto de sons que se unem em uma melodia” (p. 135), logo “a música, como toda a arte, deve nascer e crescer segundo as leis da vida”(Willems, 1970, p.16).

Nos primeiros três anos de vida, as brincadeiras com o corpo, com versos e pequenas canções estimulam os sentidos básicos, a segurança emocional, a comunicação e a orientação espacial. Para Williems (1970), “só pelos três ou quatro anos de idade é que o professor pode empreender um trabalho musical e contínuo” (p.18).

Entre os três e os seis anos, podemos falar da socialização propriamente dita, com a possibilidade de criação de bons hábitos musicais através da imitação do adulto.

Infelizmente, para muitas crianças o contato com a Expressão Musical e toda a sua maravilhosa dimensão é feita tardiamente. Williems (1970) afirma que “a maioria das crianças só recebem as primeiras noções ou diretivas musicais na escola primária, mas que deveria começar mais cedo” (p. 17), uma vez que “algumas crianças são mesmo capazes de cantar inúmeras canções antes da idade dos dois anos, por vezes mesmo antes de saber falar” (Williems, 1970, p.18).

Para Edgar Gordon (2000), as crianças aprendem música de uma forma muito semelhante à que aprendem a língua, logo, a música deve ser trabalhada em faixas etárias cada vez mais baixas, não apenas com cariz lúdico, mas pelo seu verdadeiro potencial de estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento de várias competências. Na creche e pré-escolar, as crianças iniciam o seu processo musical num ambiente mais despreocupado, lúdico e afetivo, mas progressivamente, fará uma utilização mais consciente e intencional da voz, do corpo e dos objetos sonoros.

Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical, em todas as etapas do desenvolvimento infantil, oferecem pelo seu valor artístico, estético, cognitivo, social, pedagógico e emocional inúmeras possibilidades de experiências de aprendizagem significativa. Aqui, a canção ganha especial destaque no contexto escolar, por ser um excelente auxiliar das rotinas da sala de atividades como: arrumar, fazer o comboio, fazer as refeições, momentos de higiene. Quanto ao 1º ciclo, a canção é um

precioso instrumento de introdução, consolidação e revisão de conteúdos programáticos, nas diferentes áreas curriculares, nomeadamente: tabuadas, sistemas e aparelhos do corpo humano, transportes, animais, natureza, valores e afetos, família, entre outros temas.

Nesta perspetiva, Ferrão e Pessoa (1988), defendem que “a canção, pelos próprios elementos que a constituem e que têm íntima ligação com os da vida humana, é um excelente contributo para atingir o fim proposto” (p.10).

Segundo Ferrão (2002), para o educador/professor a canção assume duas dimensões, a de um ato educativo e artístico. Segundo a mesma autora, “o cantar é um espaço de prazer, arte e educação” (p.16), pelo que é indispensável que o docente selecione um repertório de qualidade.

A canção, em todos os seus géneros (mímica e movimento, populares, canções de intervalos, canções de notas, canções de acorde, canções de fórmulas rítmicas, canções em diversas escalas e modos, canções harmónicas), e em todas as suas aplicações (ritmo, melodia e harmonia) é “um dos melhores meios para o estabelecimento de um clima de comunicação e de uma relação afetiva (base de toda a pedagogia válida) tanto entre o professor e o alunos como entre os vários elementos de um grupo” (Ferrão e Pessoa, 1988, p. 9).

A canção é uma linguagem que desperta no ouvinte uma resposta emocional, porque “o canto é de vez a linguagem pela qual o homem se comunica aos outros musicalmente” (Wagner citado por Williems, 1970, p. 28).

### Expressão Plástica

A forma como o ser humano se comporta e age na sua sociedade resulta da interação entre várias áreas do saber que, quando devidamente estimuladas e desenvolvidas, se complementam. Um desses domínios do saber é a Expressão Plástica que, tal como todas as expressões e áreas de conhecimento, tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo pois, como afirma Oliveira (2007), a Expressão Plástica permite que o indivíduo se conheça a si próprio e à sociedade e mundo que o rodeia.

Através desta forma de expressão, o indivíduo encontra diferentes meios para expressar aquilo que sente e a sua visão do mundo. Esta arte possibilita ainda o desenvolvimento de capacidades expressivas, comunicativas, reflexivas, criadoras, entre

outras, que contribuem para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de modificar realidades. Segundo Oliveira (2007), a expressão plástica no que:

(...) se refere ao agir plástico e ao fazer expressivo, traduz-se num meio de comunicação que se serve da manipulação de um conjunto de técnicas, materiais e suportes capazes de concretizar trabalhos plásticos. Este aspecto procura desenvolver as capacidades necessárias para a criança criar obras expressivas. Consiste, ainda, em cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico e promove, na criança, a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita. (p.68).

Todavia, para que isto seja possível é necessário que, desde cedo, a criança tenha oportunidade de contactar, explorar e produzir diferentes formas de arte plástica pois, só assim, serão criadas bases que impulsionarão o desenvolvimento dessas capacidades. Para isso, segundo o Ministério da Educação (1997), é crucial que a criança tenha acesso a um conjunto variado de materiais que esta, livremente ou por indicação do educador/professor/, pode utilizar de forma a experienciar e explorar todas as potencialidades do material e, sobretudo, as suas próprias potencialidades, tais como, a imaginação e a criatividade.

A capacidade de produzir, observar, compreender e aceitar algo novo é fundamental para uma vida em sociedade que se depara constantemente com novas realidades e problemáticas. Essas capacidades encontram-se intimamente relacionadas com a expressão plástica e com a criatividade pois, através delas, o novo surge e é aceite e compreendido com mais facilidade. Para isso, a capacidade criadora do indivíduo, que lhe é intrínseca e essencial, quer a nível das expressões, quer das outras áreas do saber e vida social, deve ser, de acordo com Alencar (2001), potenciada desde cedo através de estímulos e ambientes propícios à expressão e criação da criança enquanto ser livre que produz novas visões da realidade que são compreendidas e aceites pelo outro.

Esta capacidade de produção, abertura e aceitação do novo muitas vezes não é bem aceite pela sociedade e, como tal, as nossas escolas servem-se de uma educação que, como refere Alencar (2001), estrangula essas capacidades da criança e que impingem à criança uma atitude conformista onde o desenvolvimento das capacidades criadoras das crianças não são potenciadas mas sim inibidas. Como tal, é fundamental que os professores e educadores tenham consciência da importância que a expressão plástica e todas as outras formas de expressão têm na vida, desenvolvimento e

aprendizagem da criança para que, deste modo, esta forma de arte esteja presente no cotidiano da sala de aula como uma área potenciadora das capacidades das crianças e não, simplesmente, como uma ocupação de tempos livres.

Assim, a expressão plástica disponibiliza um conjunto variado de materiais, técnicas e estratégias que podem ser utilizadas pela criança para a promoção das suas capacidades. Uma dessas componentes é a pintura que deve surgir ao longo do processo de aprendizagem da criança pois, de acordo com Figueiredo (2003):

(...) leva a criança ao desenvolvimento do gosto artístico, da capacidade criativa, da sensibilidade e da capacidade de observação, incutindo-lhe confiança em si mesma. Desenvolve a coordenação e a habilidade motoras, aumentando a capacidade de organizar o espaço. Os exercícios de pintura farão as crianças conhecerem o valor das cores e das suas combinações. (p.37).

Considerando esta realidade, é crucial que os professores/educadores e toda a sociedade em geral reconheçam a real importância que a expressão plástica tem para a sociedade e, assim, modifique o seu sistema educativo para que as artes ganhem maior expressividade na ação do educador e professor, no currículo e na sociedade. Assim, é crucial que na sala de aula e fora dela a criança, o jovem e o adulto tenham oportunidade de, de acordo com Lameira, Cardoso e Pereira (2012), sentir, criar e transferir “com visualidade e inteligência, os seus sentimentos para os materiais; catalisar a criatividade e a transversalidade das ideias; alargar experiências e conhecimentos sobre o património artístico e cultural; favorecer o alfabetismo visual e a literacia artística” (p.51). Só assim, teremos professores e educadores que pretendam promover o desenvolvimento integral das suas crianças e que contribuam para a formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de criar, compreender e aceitar o novo e as obras de arte.

#### **3.4. Trabalho de projeto: construindo saberes**

A Metodologia de Trabalho por Projeto - MTP tem a particularidade de poder ser trabalhado durante um curto espaço de tempo (semanas/mês) ou num espaço temporal mais alargado (um ano inteiro), dependendo do tema, da idade das crianças e do seu desenvolvimento.

A MTP centra-se numa metodologia investigativa, na observação, análise e resolução de problemas em pequeno e/ou grande grupo. Esta metodologia foca todo o

seu processo no papel e na aprendizagem das crianças, pois estas é que escolhem os temas, estruturam a questão-problema e depois desenvolvem o projeto até obter a resposta à questão-problema identificada inicialmente.

As competências sociais têm, também, um papel relevante nesta metodologia. É através destas competências que será possível trabalhar em grupo sendo a resolução de conflitos e a gestão das tarefas, pontos fulcrais neste tipo de trabalho.

A par destas competências surge a aprendizagem cooperativa. Nesta aprendizagem, a criança constrói o seu conhecimento, quer na interação com outras crianças quer na interação com o educador/professor. Este tipo de trabalho permite também às crianças desenvolverem espírito de equipa e o sentido de responsabilidade.

A MTP surgiu nos Estados Unidos da América, por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey.

De acordo com Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), Kilpatrick afirmava que a criança deveria ser o motor do currículo, ou seja, os interesses, necessidades e motivações das crianças deveriam ser a base de toda a ação pedagógica.

Deste modo, esta metodologia centra-se em processos educativos onde a aprendizagem dos alunos e os seus interesses são o foco principal, proporcionando uma interligação entre as diferentes áreas e domínios do saber.

Segundo Oliveira-Formosinho e Gâmbua (2011), “o contexto educativo, no seio de uma pedagogia que visa a participação, faz-se pela/em participação, pelo diálogo vivo de atores, em contexto, com todos os polos que formam que constituem o seu contexto” (p.54). Assim, o ambiente educativo deve propiciar a construção do conhecimento de forma participada.

Para que o trabalho de projeto seja bem-sucedido, deve haver o desencadeamento de um processo, ou seja, deve ter um ponto de partida com uma intenção em vista. Este tipo de trabalho descreve-se por várias questões, tais como: porquê, para quê e como atingir o resultado pretendido.

Sendo assim, e de acordo com Silva (1998), estes projetos desenvolvem-se dentro e fora da escola recorrendo a planos de ação com o intuito de desenvolver os projetos, sendo necessário estipular as tarefas, o tempo em que se realizam e que tipos de matérias serão utilizados.

São três os princípios que, interligados entre si, definem o projeto, sendo eles a flexibilidade, o contexto específico de desenvolvimento e o empenho de um grupo.

Silva (1998) refere que “Estes princípios que fundamentam o desenvolvimento de um projecto remetem para a sua elaboração ideal, enquanto processo globalizante, baseado na autonomia e na participação, mas apontam também para algumas dificuldades na sua concretização” (p. 96).

No primeiro princípio a flexibilidade como o próprio nome indica, requer uma construção progressiva, havendo uma evolução ao longo do processo. O trabalho de projeto pode até ter de ser delineado por uma situação que não esteja prevista no início do mesmo.

O segundo princípio o contexto específico de desenvolvimento designa uma situação num tempo e espaço determinados. Existe sempre uma articulação com o passado, e o presente desenrola-se consoante o que se quer influenciar no futuro. Nunca dois projetos podem ser considerados iguais pois cada um tem as suas características próprias. Assim, cada criança vai desenvolvendo um projeto com o intuito de crescer e aprender. Segundo Silva (1998), “este projecto é influenciado pelo meio em que vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender” (p. 100).

Em relação ao último princípio, o empenho de um grupo, o projeto destaca-se como dinamizador por apelar à captação de interesse e desejo, despertando nas crianças uma carga afetiva relevante. Dentro de uma sala, quando realizamos um projeto, primeiro partimos dos projetos pessoais de cada criança para então depois abordarmos num todo, abarcando as ideias de todos para que, deste modo, possa haver um sentido de pertença. Esta metodologia pretende o desenvolvimento de capacidades efetivas nas crianças, tais como competências, a parte emocional, moral e social e, principalmente, o desenvolvimento cognitivo.

Através de um pensamento partilhado sustentado (construtivismo), as crianças desenvolvem hábitos, tais como, antecipar, prever, pesquisar, questionar, etc., desenvolvendo, deste modo, o pensamento crítico.

Importa referir que os projetos não são, segundo Vasconcelos (2009), neutros, ou seja, é importante saber o contexto em que se encontra cada criança, para que se possam tornar através destes projetos, cidadãos competentes e responsáveis, desenvolvendo sustentabilidade para o futuro.

De relevar ainda que estes momentos de aprendizagem são mais intensos, fazendo com que as motivações e experiências sejam mais ricas. A criança aqui torna-se parte integrante do seu processo de aprendizagem.

Para Roldão (2004), citado por Vasconcelos et al. (2012), em relação ao contexto da transversalidade, o projeto afirma-se como fundamental para o desenvolvimento holístico pois, à medida que este vai se desenrolando, a capacidade de resolução de problemas e pensamento crítico vai aumentando.

Na MTP, o docente assume durante todo o processo um papel de orientador, gestor do grupo e observador participante, registando todo o processo decorrente do trabalho realizado pelas crianças.

Esta metodologia é delineada por várias fases, sendo estas que norteiam todo o trabalho a ser desenvolvido. Kilpatrick, citado por Vasconcelos (1998), refere que “alguns projectos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências. (...) Mas em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação” (p. 139). Segundo o mesmo autor, estas fases não existem isoladamente nem são estanques em si próprias, existindo uma interligação entre todas elas.

#### Fase I - Definição do problema

Através dos diálogos em pequeno e grande grupo, as crianças expõem as suas ideias e concepções prévias acerca de uma ou mais temáticas, colocam e respondem a questões.

É realizada uma teia de ideias ou registo em tabelas dos conhecimentos base, através de questões como: “O que queremos descobrir?”, “O que pensamos saber?”. Posteriormente, formula-se a situação-problema sob a qual iremos aprofundar o nosso conhecimento.

Segundo Vasconcelos (1998), numa primeira fase deste tipo de trabalho, “as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, (...) As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (p.139).

## Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho

Vasconcelos (1998) refere que, numa segunda fase “As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar (...) torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (p. 142).

Desta forma, nesta fase as crianças realizam um plano de ação assente nos seus interesses, naquilo que querem fazer e como desejam realizar as atividades. A planificação reflete, na maioria dos casos, os gostos das crianças que a constroem podendo esta ser alterada durante o processo de execução, a fim de acompanhar o ritmo das crianças, os seus desejos e interesses. Em seguida, a planificação é levada a cabo passando para a organização de atividades programadas em conjunto com as crianças. Esta tem como ponto central a criança e o seu envolvimento em todo o processo.

## Fase III - Execução

Inicia-se todo o processo de pesquisa, seleção, organização e registo da informação pertinente para dar resposta à questão-problema. Nesta fase, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Este processo pode ser feito através de visitas de estudo, fotografias, desenhos, criação de textos, utilização de suportes digitais, livros, atividades lúdicas, gráficos, etc.

Todos os materiais executados devem estar expostos para que as crianças possam visualizar a sequência de atividades e as diferentes fases do processo em que estas se desenrolaram, dando uma continuidade e sentido lógico ao projeto.

Depois de aprofundado o conhecimento, retiram-se ilações acerca do que as crianças sabiam antes, o que sabem agora e o que não era verdade (validade de resultados). Posteriormente, e se assim se justificar, reformula-se a questão-problema procurando respostas concretas e iniciando um novo processo.

## Fase IV - Divulgação/Avaliação

Segundo Vasconcelos (2012), “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim-de-infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente” (p. 17).

Assim, nesta fase, as crianças devem ser capazes de mobilizar o conhecimento adquirido ao longo do projeto e divulgá-lo aos elementos previamente escolhidos por eles.

A avaliação consiste na reflexão do trabalho desenvolvido pelo educador e, essencialmente, no desempenho das crianças e o seu envolvimento e implicação nas atividades realizadas. Poderá, ainda, ser possível verificar competências, como organização, comunicação e socialização.

No entanto, Lilian Katz e Oliveira-Formosinho, defendem uma metodologia sustentada em apenas três fases, onde unem a fase III e IV numa única.

Assim, Katz e Chard (1997) definem as seguintes fases:

- Fase I – arranque do projeto;
- Fase II – desenvolvimento do projeto;
- Fase III – consolidação do projeto.

A MTP, sendo um processo que passa necessariamente pela realização de fases, passa também pela construção de aprendizagens, cujo principal ator é a criança que se envolve em todo o processo.

A construção de saberes é um longo percurso que requer, da parte das crianças envolvidas e dos adultos que as acompanham, um grande envolvimento e vontade em aprender.

A metodologia de trabalho de projeto pressupõe:

- A construção de saberes: conceitos, significados e novas informações;
- A aquisição de competências sociais: trabalhar em grupo, cooperar, respeitar o outro, liderar de forma partilhada;

Sendo ainda possível desenvolver a aquisição de competências nos diferentes domínios das áreas de conteúdos relevantes para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente, expressão e comunicação, manuseamento de diferentes instrumentos e materiais, etc.

Assim, e para que a construção e articulação de saberes inerentes a uma metodologia tenham um significado lógico e façam sentido para a criança que vivencia a experiência, é fundamental que as aprendizagens tenham um sentido e significado, que vão ao encontro das vivências e dos interesses das crianças. Desta forma, estas aprendizagens não podem estar desligadas ou alheias às conceções prévias dos alunos para que, segundo Ausubel citado por Pelizzari, Kriegl, Baron, Fink e Dorocinski. (2002), a criança incorpore o novo conhecimento àquele já existente, construindo-o de forma integrada, significativa e eficaz.

Moreira (2012) refere que a aprendizagem significativa é caracterizada “pela *interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-litera*l e *não-arbitrária*. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (p.2).

Assim, é de referir que, para que estas aprendizagens sejam de facto significativas, é necessário o docente compreender a relação do grupo com o meio que o rodeia, que influencia este tem no quotidiano das crianças e nas suas experiências pessoais, podendo, assim, direcionar e organizar as aprendizagens para que estas tenham o efeito desejado.

A MTP implica também um ambiente facilitador de uma aprendizagem ativa onde as crianças têm a possibilidade de experimentar manipular, explorar materiais, numa atitude experiencial, premiando a curiosidade a descoberta e a fruição livre.

Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002), os projetos são “um espaço de aprendizagem, mas agora com percursos individuais e de grupo, com sentido de pertença a um ramo do saber e com uma filiação a contextos específicos e plurais” (p.36). Ainda de acordo com estes autores, os projetos são “uma porta aberta sobre a curiosidade dos alunos” (p.36).

Outro aspeto fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens através de uma metodologia desta natureza prende-se com a questão da qualidade.

Sendo a qualidade um conceito relativo e difícil de balizar, é de referir que de uma forma global a qualidade na educação está dependente das características das pessoas que trabalham nos estabelecimentos de ensino, dos programas e políticas educativas, entre outros.

Bairrão (1998) refere que a National Association for the Education of Young Children centra o seu conceito de qualidade “num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças” (p.48).

Assim, a qualidade em educação é um dos fatores primordiais para a persecução de um processo educativo valoroso assente em alicerces sólidos e eficazes, sendo um fator importante no desenvolvimento da MTP.

Em síntese, a utilização do trabalho por projeto é importante para o desenvolvimento global das crianças, pois permite a articulação das diferentes áreas de

conteúdo, amplia saberes e premeia a experimentação e uma aprendizagem ativa em detrimento de aprendizagens direcionadas e estereotipadas.

É importante e necessário reconhecer esta metodologia como um contexto de aprendizagem e compreender o papel do docente como guia e suporte das construções dos alunos/crianças. Assim, Oliveira-Formosinho (1996) citando Rinaldi refere que, “a meta é ajudar o grupo e cada um individualmente a avançar na construção e co-construção do conhecimento”. (p. 124).

A mesma autora menciona que o educador deve ser um elemento ativo mas não ultrapassar o limite e não se sobrepor às crianças que devem ser os atores principais das suas experiências.

Além destes fatores, realça-se a importância de proporcionarmos às crianças um ambiente saudável que ofereça aprendizagens diversas e que incorporem os conhecimentos prévios das crianças.

No que concerne à qualidade em EI, é necessário garantir a sua continuidade que, segundo Leite (2003) não se faz “pela simples existência de um projecto e pela capacidade de o prever. É preciso, depois, administrá-lo, geri-lo e continuamente avaliá-lo” (p.99).

### **3.5. Atitude experiencial**

Tendo em consideração que a criança não é um ser vazio de sentimentos e ideais a Atitude Experiencial é uma estratégia que quando adotada pelo educador gera uma relação de proximidade entre o mesmo e as crianças e prevê a perscrutação e atenção da experiencia interna das mesmas. À luz do pensamento de Portugal e Laevers (2010) esta atitude está na base de uma atitude experiencial e supõe “uma abordagem que pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança” (p.14) permitindo-lhe “sentir (...) o vivido do outro e compreendê-lo melhor” (p.14).

Deste modo, é fundamental para todo o processo, compreender a partir das dimensões de implicação e bem-estar emocional qual o nível emocional e de envolvimento da criança.

Estas duas dimensões são registos retirados no decorrer das atividades, que permitem retirar feedbacks do sentimentos e envolvimento das crianças nas atividades,

através da observação direta. São reconhecidamente, instrumentos muito válidos a partir dos quais podemos aferir os níveis de desenvolvimento das crianças.

Assim os níveis avaliados nestas duas dimensões tem correlação direta com o desenvolvimento das crianças, ou seja, níveis elevados de bem-estar e implicação indicam um bom desenvolvimento.

Quando o registo destas dimensões apontam para níveis muito baixos é fulcral, segundo Portugal e Laevers (2010) intervir precocemente, ainda no decorrer da atividade para que se possa adequar a mesma às necessidades individuais da criança dando-lhes a possibilidade de aumentar os seus níveis de bem-estar e implicação.

Deste modo os autores supracitados defendem que a implementação de níveis elevados de bem-estar e implicação são uma “finalidade do trabalho (...) enquanto via para aceder ao máximo desenvolvimento pessoal e social” (p.14), finalidade à qual Laevers dá o nome de Emancipação.

Assim seguindo o pensamento de Estrela (2008) “A atitude e qualidade da interacção do educador com a criança têm um grande impacto no envolvimento e desenvolvimento da mesma” (p.55). Segundo a mesma autora “Estas atitudes fazem com que a criança sinta que confiam nela, que a escutam, descobrindo no interior de si própria a capacidade de usar essa relação para crescer” (p.56).

Para melhor compreender a simbiose entre as atitudes subjacentes à Atitude Experiencial, Portugal e Laevers (2010) apresentam um esquema em forma de templo.

Figura 5. Esquema do Templo, Atitude Experiencial.



**Fonte:** Portugal e Laevers, 2010, *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*, p.15.

Como é possível vislumbrar no esquema a Atitude Experiencial está na base da construção do desenvolvimento Pessoal e Social da Criança (Emancipação), que tem como base de sustentação a implicação e bem-estar da mesma. Entre a base, o frontão e arquitrave estão os três pilares fundamentais para o desenvolvimento da emancipação na criança (Estimulação, Autonomia e Sensibilidade).

Estes três vetores estabelecem, segundo Portugal e Laevers (2010), uma inter-relação e interdependência entre os três, com o intuito de promover “o **desenvolvimento pessoal e social** (...) que tem a ver com a forma como a criança se relaciona **consigo própria, com os outros e com o mundo**” (p.15) sendo responsável, simultaneamente, pelo desenvolvimento das áreas de conteúdo de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo e ainda promotores de atitudes e valores.

Assim sendo o pilar respeitante à sensibilidade prevê um diálogo experiencial que implica uma relação de proximidade com a criança. Para Portugal e Laevers (2010) o diálogo experiencial visa “estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não-verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido escutado e aceite” (p.15).

O pilar da Autonomia, tem como finalidade promover a livre iniciativa da criança e “Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um

desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

O último pilar, refere-se à estimulação e implica a “oferta de materiais e atividades estimulantes o mais diversificadas possível” (Portugal & Laevers, 2010, p.16), onde o papel do educador se centra na mediação de todo o processo de aprendizagem.

Em suma e segundo, Estrela (2008) citando Santos e Portugal (2002), a criança emancipada:

(...) é, ‘alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação no sentido de contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (p.207).

Deste modo explanado que está o conceito chave da Atitude experiencial como estratégia de aprendizagem que se centra na relação com o outro, e explicita que fica a sua ampla importância na construção do desenvolvimento da criança conclui-se que a sua finalidade passa primordialmente pela autonomia.

### **3.6. A gestão curricular no Ensino Básico**

O tema currículo está intrinsecamente ligado à educação e, tem ao longo dos tempos gerado acesas discussões com o intuito de clarificar e delimitar as fronteiras deste conceito.

Pacheco (2001) refere que o mesmo é “um conceito polissémico, carregado de ambiguidade” (p.15) sendo essas características os principais fatores responsáveis pelas divergências e contradições que o tema levanta.

Sendo um termo familiar à educação, área na qual tem ganho cada vez mais importância, importa a este nível esclarecer o seu conceito. Deste modo, Gargaté e Baleiro (2001) citando Roldão referem que “Currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (s.p).

Sob o ponto de vista de Pacheco (2001) o conceito poder-se-á dividir em duas definições comuns, contrapondo-se um currículo formal assente em um “plano previamente planificado a partir de fins e finalidades”(p.16), ou seja, “ um conjunto de

conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como plano de acção pedagógica” (p.16) e outro, com o carácter informal, que, segundo o mesmo autor, decorre de “um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (p.16).

À luz do pensamento de Zabalza (1992) “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida das metas que se deseja alcançar (...) é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p.12).

Não obstante as inúmeras definições sobre o conceito, importa referir que nos últimos anos o currículo e os estudos sobre o mesmo tem vindo a intensificar-se, devido ao seu importante contributo na construção social do qual a escola faz parte e é responsável. Deste modo, o currículo e o seu estudo são fundamentais na formação inicial dos docentes uma vez que, como parte integrante de um sistema, os docentes necessitam de reconhecer no currículo a relevância que este exerce na construção das aprendizagens das crianças. Além disso, é fulcral perceber de que forma o currículo deve ser integrado nas escolas, colocando de parte a ideologia de um currículo rígido e uniforme que, segundo Formosinho (2007), faz parte de uma ideologia iluminista, centralista, enciclopédica, uniforme e sequencialista, ao qual ele denomina de *Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*.

Sendo a sociedade um campo sensível e em constante mutação, o currículo tem vindo ao longo dos anos a sofrer alterações, com o intuito de responder à realidade social atual. Deste modo têm surgido diversos decretos de regulamentação e gestão do currículo em Portugal, sendo que o ultimo data de julho de 2013.

De forma geral estas alterações são sempre acompanhadas por modificações nos programas e metas curriculares de cada nível de ensino, pois são os documentos responsáveis pela organização do currículo nos vários níveis do Ensino Básico.

Os programas são documentos que segundo Zabalza (1992) constituem “o ponto de referência inicial para qualquer professor que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho” (p.13), deste modo, é de todo o interesse que estes estejam de acordo com as exigências que as revisões curriculares impõem, assim, o Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho refere que “Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas

das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (p.4013).

No que concerne à Educação Básica, nos primeiros anos de escolaridade não existe um currículo formal nem tão pouco um programa, mas sim um documento orientador, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde são elencadas algumas diretrizes de apoio às atividades em idade pré-escolar e aos domínios que devem estar envolvidos numa educação globalizante.

Deste modo as Orientações Curriculares são “ ‘um ponto de apoio’ para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME, 1997, s.p). Tais orientações estão em conformidade com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que estabelece como principio geral que “ ‘a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário’ ” (ME, 1997, p.15).

No que concerne à etapa seguinte, o 1º ciclo do Ensino Básico, o seu currículo já se encontra regulamentado através do Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, que constitui uma alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, com o objetivo de anexar ao currículo “componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades” (Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, p.4013). O mesmo Decreto-Lei tem ainda como finalidade fortalecer a autonomia das instituições escolares que devem ajustar o currículo e as componentes curriculares às suas necessidades que são particulares e únicas. Assim, o referido Decreto-Lei define que “A escola assume um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p.4013).

Esta política vem de certa forma corroborar as teorias de que o currículo deve ser flexível e ajustado às realidades das escolas dos professores e dos alunos.

Sobre este assunto Formosinho (2007) refere que o currículo deve ser definido englobando “alguns conteúdos do saber, e em que, ao nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (...) se possam aprofundar certos assuntos (...) a carga horária por ano por disciplina possa ser diferenciada e haja disciplinas de opção” (p.25).

Para este autor “só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade” (p.26).

Ainda sobre o currículo Roldão (1999) refere que “é visivelmente inadequado continuar a pensar o *currículo* em termos da sua redução a um suposto cumprimento de programas” para a mesma é fulcral a escola “repensar o seu *currículo* em termos de tornar efectivas para todas as aprendizagens as competências que se propõe” (p.48) sob pena de tornar mais pobres uniformes e insignificantes os conteúdos programáticos. Para a autora, “A escola, para cumprir a sua função no contexto da diversidade que caracteriza as sociedades actuais, tem de integrar hoje, no seu *corpus* curricular, um leque diferente de conteúdos de aprendizagem” (p.48).

No que diz respeito aos componentes do currículo para o 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal, estes encontram-se dispostos no Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. O mesmo contempla três áreas curriculares, sendo elas, o Português, Matemática e o Estudo do Meio. Além destas áreas consideradas nucleares, o currículo contempla ainda a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo e Atividades Complementares, sendo que as últimas duas devem, segundo o mesmo decreto-lei, ser desenvolvidas em articulação e de forma transversal à educação para a cidadania a componentes ligadas às novas tecnologias. Além destas o currículo prevê também atividades de enriquecimento curricular que são de caráter facultativo tal como a Educação Moral e Religiosa.

A lecionação destas áreas estão regulamentadas a partir dos programas subjacentes a cada área curricular e, tal como o currículo, tem sofrido ao longo dos anos sucessivas alterações com o intuito de adequar os conteúdos às necessidades do currículo.

No caso concreto do Português, a sua última homologação é do ano de 2009, já ao nível da matemática o mesmo ocorreu sendo que o último documento aprovado e homologado, data de 2013.

As metas curriculares, documentos surgidos recentemente com o intuito de delimitar as metas e objetivos a atingir pelas crianças em cada nível de ensino, acompanham os programas, sendo de igual forma documentos em constante revisão para que possam estar em conformidade com todo o sistema curricular que as suporta.

Deste modo, embora ainda haja um longo caminho a percorrer no que diz respeito à construção de um currículo que seja verdadeiramente flexível e adequado aos alunos que dele usufruem, o facto de haver uma maior atenção acerca deste assunto tem ajudado ao melhoramento das políticas de construção dos currículos. Tendencialmente tem-se tentado dar uma maior autonomia às instituições escolares, que sendo as maiores responsáveis pela persecução do currículo devem ter um papel ativo na construção do mesmo.

No mesmo sentido, o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, vem realçar esta perspetiva de autonomia escolar, afirmando que as mesmas têm a responsabilidade de gerir o currículo de forma autónoma e flexível tendo em consideração o meio e as necessidades dos seus alunos procurando uma resposta mais adequada para os mesmos.

Importa ainda referir que o docente tem um papel fundamental nesta execução do currículo flexível, não podendo olha-lo como um documento estanque e inflexível fechado sobre si mesmo no qual deve rigorosamente cumprir pressupostos.

Cabe ao docente em conformidade com a instituição escolar compreender e analisar as necessidades e interesses dos seus alunos e utilizar e gerir o currículo de forma a gerar aprendizagens ricas estimulantes e significativas para as crianças.



**PARTE II**

---

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**



## Capítulo IV - A Prática *in loco*-Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

### 4.1. Contextualização

O capítulo que se segue é composto por uma descrição da prática pedagógica realizada por mim na valência do 1º ciclo do Ensino Básico na escola EB1/PE da Assomada, com uma turma de 2º ano no período de 7 de outubro de 2013 a 4 de dezembro de 2013, durante 5 horas diárias no período da manhã, perfazendo um total de 135 horas. Desta forma, tem como finalidade fazer uma descrição pormenorizada da minha prática realizada em contexto, na qual as metodologias já referidas ao longo dos capítulos anteriores são uma referência importante e fundamental no decurso do meu desempenho profissional.

Assim, os subpontos que se seguem são fundamentais para a compreensão global de toda a prática *in loco*, desde como é explanada toda a descrição que envolve a instituição escolar, quer ao nível do meio que a envolve, bem como ao nível das infraestruturas, os recursos materiais e físicos da mesma.

Está reservado ainda um subponto que referencia o Projeto Educativo da Escola - PEE, documento importante para gestão do trabalho anual desenvolvido pelos diferentes atores do processo educativo, liderado pela equipa docente.

Em seguida, é possível encontrar uma breve descrição da sala de aula do 2º ano e, ainda, uma descrição da turma com a qual trabalhei durante o estágio.

Nos subpontos posteriores a estes, é possível identificar a problemática que sinalizei aquando do período de observação realizado nos primeiros 3 dias de estágio, problemática essa que serviu de ponto fulcral para a escolha de uma metodologia e estratégias de intervenção que se adequassem às necessidades dos alunos.

Posteriormente, é realizada a descrição de algumas estratégias utilizadas na *praxis*, denominada “Delineando Caminhos”, divididas pelas áreas curriculares de Português, Matemática, e Estudo do Meio.

É feita referência a avaliação global dos alunos da turma de 2º ano e também uma descrição da atividade realizada por mim e pela colega Mariana Gouveia para a comunidade escolar e que levou à escola uma Psicóloga e uma Dietista, a fim de abordarem a temática dos comportamentos e da alimentação.

Na parte final do capítulo, é realizada uma reflexão sobre a minha prática em contexto de estágio no 1º CEB.

#### **4.1.1. O meio**

O meio circundante à instituição escolar constitui um fator fundamental na vida escolar dos alunos que a frequentam, uma vez que o meio influencia em grande escala os comportamentos, atitudes e desenvolvimento global dos alunos.

Assim, as OCEPE (2007) referem que as crianças de forma geral estão envolvidas com os diversos serviços e instituições da comunidade. Deste modo, cabe à instituição “estimular a criação de hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade socio-afectiva e cívica” (ME, 2004, p.15) dos alunos e que promovam um contacto direto com o meio, sempre que possível e necessário.

A Escola EB1/PE da Assomada está localizada no sítio da Assomada, Estrada do Aeroporto, 9125-079, cidade do Caniço. Esta escola está sediada no Concelho de Santa Cruz, pertencendo à delegação do referido concelho.

A EB1/PE da Assomada é uma escola de índole pública, que abrange alunos das duas valências: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escola está situada a cerca de 10 minutos do centro do Caniço, tendo à sua disposição infraestruturas diversas de carácter público e privado, tais como, Unidades Hoteleiras, Cafés, Padarias, Estação de Correios, Centro Comercial, Centro de Saúde, Farmácia, Junta de Freguesia, Casa do Povo, entre outras.

A cidade dispõe, ainda, de jardins, dois parques infantis, e uma zona balnear que permite o fácil acesso dos alunos. No entanto, é de ressaltar o facto de estas deslocações serem difíceis de realizar com frequência, uma vez que é necessária a utilização de carrinhas para o efeito, não estando as mesmas disponíveis em regime permanente, sendo necessário recorrer ao seu aluguer.

No espaço contíguo à escola pode encontrar-se duas igrejas, uma Católica e uma Adventista, um cabeleireiro, uma padaria, um minimercado, alguns snack-bars e outros serviços comerciais. Pode, ainda, encontrar-se nas imediações um aviário e a sede dos Escuteiros, instituição da qual uma grande parte dos alunos faz parte.

As imagens de satélite seguintes, ilustram a descrição realizada anteriormente.

**Figura 6. Imagem de satélite da escola da Assomada e área circundante.**



**Fonte: Google Earth.**

**Figura 7. Imagem de satélite do meio circundante da escola (centro da Caniço).**



**Fonte: Google Earth.**

#### **4.1.2. A escola EB1/PE da Assomada**

O edifício escolar onde se situa a EB1/PE da Assomada é recente, inaugurado a 30 de setembro de 2004, construído de raiz para o efeito.

No que concerne aos recursos físicos, esta escola dispõe de um edifício composto por três pisos, sendo estes a cave, o rés-do-chão e o 1.º andar.

No piso da cave, existem duas salas onde são lecionadas as atividades de enriquecimento curricular de Expressão e Educação Musical e Dramática e Expressão e Educação Plástica. Pode-se, ainda, encontrar neste piso um gabinete de utilização exclusiva do Conselho Diretivo, três arrecadações, três casas de banho - uma delas preparada, exclusivamente, para deficientes - e uma sala destinada ao pessoal auxiliar.

No piso do rés-do-chão, onde se encontra a porta principal e o hall, existem três salas para o Pré-Escolar, um gabinete de atendimento aos pais/encarregados de educação do Pré-Escolar, uma casa de banho para as crianças do Pré-Escolar, um gabinete de atendimento geral, uma casa de banho dos professores, um refeitório, duas despensas e uma cozinha.

No 1.º andar, existe um gabinete de direção, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de convívio de professores, uma casa de banho e uma arrecadação.

No exterior, a escola possui um campo de jogos utilizado na hora letiva pelos alunos que têm aulas de Expressão e Educação Físico-Motora e nas horas do recreio.

Na parte exterior existem ainda balneários femininos, masculinos e de professores, uma arrecadação de Educação Física, uma pequena divisória com as caldeiras e a iluminação, uma «casa» das bombas e um gabinete do Ensino Especial.

Esta escola também possui um elevador e dois pátios exteriores cobertos.

Para além do campo, existe na parte de trás da escola um parque infantil com um baloiço, um escorrega e um balancé, destinado às crianças do Pré-Escolar e aos alunos dos 1.ºs e 2.ºs anos do 1.º Ciclo.

**Figura 8. Fachada principal da EB1/PE da Assomada e campo de jogos.**



**Fonte:** Retirado de *PEE*, da EB1/PE da Assomada, 2012.

A escola EB1/PE da Assomada tem a frequentar as suas instalações cerca de 286 alunos, sendo este número variável, uma vez que os dados foram retirados do PEE que tem uma validade de quatro anos de 2012 a 2016.

No que diz respeito aos recursos humanos a escola dispõe de 48 funcionários, 10 dos quais são Educadoras de Infância, 20 Professores do Ensino Básico, três Técnicos do Ensino Especial, três Assistentes Técnicos, oito Assistentes Operacionais, três Ajudantes de Ação Sócio Educativa da Educação Pré-Escolar e uma Técnica Superior de Bibliotecas divididos por duas categorias profissionais Docentes e Não docentes, como ilustra o gráfico seguinte.

**Gráfico1. Categorias profissionais dos funcionários da EB1/PE da Assomada.**



**Nota:** Adaptado de *PEE*, da EB1/PE da Assomada, 2012, p.16.

#### **4.1.3. O projeto educativo da escola**

O PEE constitui um documento importante na gestão e organização do trabalho na escola e confere à mesma autonomia para que, de acordo com uma adequação ao meio e às necessidades dos alunos, possa melhor direcionar as aprendizagem e construir e promover o sucesso de todos.

Segundo Robalo (2004), existe a intenção “que as escolas sejam cada vez mais independentes do sistema formal de ensino, mas cada vez mais articuladas com ele” (p.19). Refere ainda a emergência de lhe conceder “autonomia que lhe permita desenvolver um projeto educativo próprio, relevante e adequado” (p.19).

Deste modo, o PEE é um documento “elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola (...) e, enquanto

instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1994, p. 10).

Segundo Formosinho (1991), o “Projecto Educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva desta escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (p.5).

Assim sendo, o PEE da Assomada, privilegiando a interação Escola-Família, propôs aos Encarregados de Educação - EE o preenchimento de inquéritos, a fim de integrá-los ativamente na procura de uma temática a desenvolver no PEE que fosse verdadeiramente ao encontro das necessidades dos alunos.

Deste modo, foi possível chegar à conclusão de que a maior necessidade sentida pelos EE era o controlo de comportamentos abusivos e desviantes, redução de algumas atitudes agressivas e cumprimento de regras gerais de convivência.

Assim, o PEE da Assomada assumiu para os quatro anos letivos, 2012/2016, a temática relacionada com os comportamentos, dispondo-se a desenvolvendo hábitos e atitudes sociais, promovendo regras de convivência social, habilidades de integração, comunicação e participação social, privilegiando a comunicação afetiva com o outro e demarcando as consequências das ações individuais.

Para a concretização dos objetivos acima enunciados, a escola prevê uma maior interação entre a escola e a família através de uma comunicação constante, o estabelecimento de parcerias com a comunidade em geral, com os parceiros sociais e ainda uma intervenção pedagógica adequada que seja significativa e promotora dos comportamentos que se enuncia.

Deste modo, e segundo o PEE da EB1/PE da Assomada, é muito importante promover atitudes que tenham impacto e sejam suscetíveis dos bons comportamentos, assim sendo o PEE prevê as seguintes atitudes:

Quadro 1. Atitudes promotoras de bons comportamentos.

<b>ATITUDES</b>
a) Ouvir as diferentes perspetivas;
b) Observar as diferenças como forças;
c) Centrar-se nos interesses mútuos;
d) Partilhar informações no intuito de construir um entendimento;
e) Respeitar as habilidades e o conhecimento de cada um, solicitando por ideias e opiniões que ajudem na mudança de comportamento;
f) Decisão conjunta que respeite as necessidades dos pais, professores e alunos;
g) Decisão partilhada no que concerne ao programa educacional dos alunos;
h) Fornecer recursos para o alcance de objetivos;
i) Transparecer uma ideia comum acerca do trabalho escolar e do comportamento;
j) Demonstrar vontade em erradicar conflitos;
k) Abster-se de encontrar a falha;
l) Comprometer-se com a partilha de sucessos;
m) Promover interações positivas e proactivas com as famílias;
n) Incrementar o uso de redes de apoio familiar.

**Nota:** Adaptado de *PEE* da EB1/PE da Assomada, 2012, p.9.

#### **4.1.4. O ambiente da sala do 2º B**

A sala onde decorrem as atividades letivas da turma do 2º ano B situa-se no 1º andar da instituição, junto ao gabinete da direção. A professora titular da turma é a professora Marta Tranquada, e a sala é habitualmente partilhada no turno da tarde com a turma do 4º ano, existindo por esse facto materiais de uso exclusivo dessa turma.

Existem, na sala, 28 mesas dispostas em 4 filas de 5 agrupadas aos pares. Pode ainda encontrar-se na sala um quadro em ardósia e vários placards como recurso didático às aprendizagens dos alunos. Na secretária do professor, encontra-se um computador para uso do mesmo.

Sobre o quadro, pode-se observar cartazes com as letras do alfabeto. Num dos lados, um placard sobre as regras da sala de aula e um quadro de comportamentos.

Junto à parede, encontram-se armários de arrumação onde está colocado o material didático e um lavatório.

O horário da componente curricular letiva é das 8h30 às 13h30, havendo um intervalo de 30 minutos para o lanche e recreio das 10h às 10h30. Nos turnos da tarde,

os alunos têm atividades de enriquecimento curricular que englobam atividades como a Expressão Plástica, Expressão Musical e Dramática, Estudo, Inglês, Biblioteca, Informática e ocupação de tempos livres-OTL, como é possível ver no quadro seguinte.

**Quadro 2. Horário das atividades de enriquecimento curricular do 2º ano B.**

Horas	2ªfeira	sala	3ªfeira	Sala	4ªfeira	sala	5ªfeira	sala	6ªfeira	sala
14:30 – 15:30	<u>otl</u> <u>bibl.</u>		<u>Est</u>		<u>Mu</u>		<u>Ing</u>		<u>Exp. Plast</u>	
15:30 – 16:30	<u>Est.</u>		<u>Exp. Plas</u>		<u>Ing</u>		<u>Est</u>		<u>Biblio</u>	
16:30 – 17:00	<b>Intervalo</b>									
17:00 – 18:00	<u>Infor.</u>		<u>Ed. Fis.</u>		<u>Estudo</u>		<u>Biblio</u>		<u>Infor.</u>	
18:00 – 18:30	<u>OTL</u>		<u>OTL</u>		<u>OTL</u>		<u>OTL</u>		<u>OTL</u>	

Fonte: PAT da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

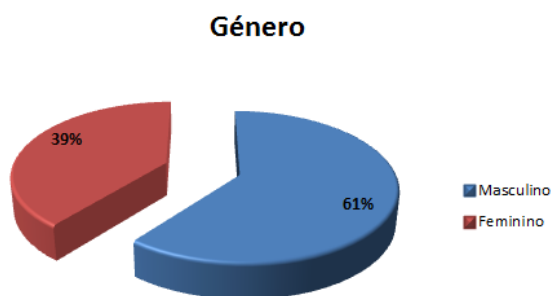
Na figura abaixo colocada, é possível visualizar a planta, a duas dimensões e a três dimensões, criada por mim, a fim de facilitar a visualização da descrição acima realizada.

**Figura 9. Planta da sala do 2º ano B, em 2D e 3D.**



#### 4.1.5. Características das crianças do 2º B

A turma do 2º ano B é composta por 28 alunos, 17 dos quais são do sexo masculino e 11 do sexo feminino, tal como indica o gráfico seguinte.

**Gráfico 2. Género dos alunos da turma do 2º ano B.**

**Nota:** Adaptado do *PAT* da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, facto que à partida deverá ser favorável ao desenvolvimento e aquisição de competências ao nível da leitura e escrita, visto tratar-se da língua materna.

Relativamente ao ano anterior, a turma teve um acréscimo de cerca de três alunos que ficaram retidos no 2º ano, assim sendo, dos 28 alunos, 25 transitaram para o segundo ano e os três alunos restantes ficaram retidos no 2º ano.

É de salientar que a turma, em geral, ainda não desenvolveu as capacidades necessárias no que diz respeito à manutenção de um ritmo de trabalho adequado. Além disso, muitos alunos ainda apresentam incapacidade no cumprimento de regras, desta forma estes são os principais desestabilizadores e perturbadores do bom funcionamento da aula.

Existe, ainda, dois alunos mais novos que completaram os sete anos apenas em dezembro e que apresentam grande dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho e em executar as tarefas, dificultando, muitas vezes, a persecução da aula.

A maioria dos alunos da turma está na faixa etária dos sete anos - cerca de 24 alunos. Os restantes quatro alunos têm oito anos, conforme é possível visualizar no seguinte gráfico.

Gráfico 3. Faixa etária dos alunos do 2º B.

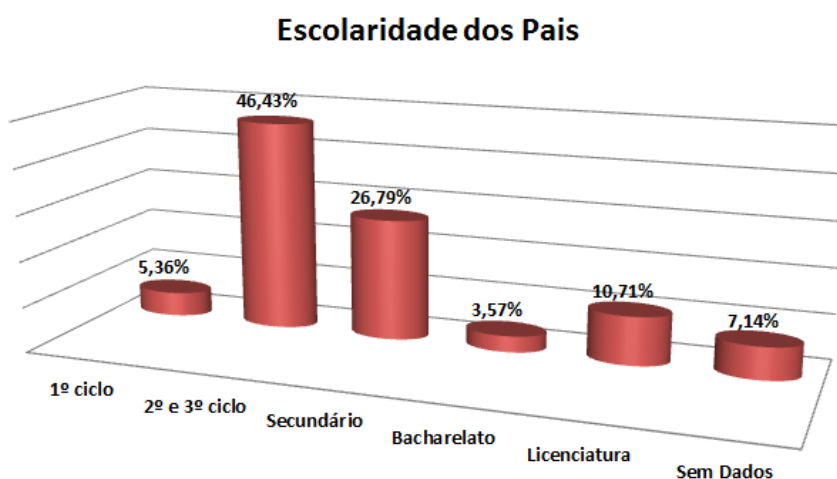


Nota: Adaptado do PAT da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

Os pais dos alunos do 2º ano B têm idades compreendidas entre os 25 e 48 anos, estando a maioria na faixa etária dos 36/37 anos.

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, mais de metade dos pais - 78,58% - estão colocados entre o 4º ano de escolaridade e o ensino secundário. Existe cerca de 14,28% dos pais com bacharelato ou licenciatura. Há, ainda, uma pequena percentagem dos pais que não respondeu, não havendo por esse facto dados, 7,14%.

Gráfico 4. Escolaridade dos pais dos alunos do 2º ano B.



Nota: Adaptado do PAT da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

No que concerne à caracterização socio profissional dos pais, não foi possível realizar uma caracterização pormenorizada segundo o Instituto Nacional de Estatística,

uma vez que a caracterização a que tive acesso não tem dados pormenorizados e, nalguns casos, são inexistentes. Por esse facto, fiz uma caracterização tendo em conta os setores de atividade profissional dos pais.

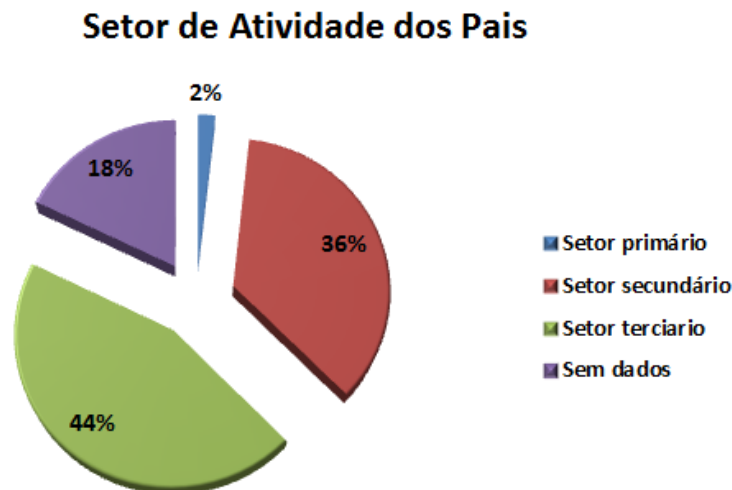
Assim, verifiquei que o setor primário é o que reúne menos percentagem - 2%, com apenas um pai que exerce funções de agricultor.

O setor com maior percentagem é o terciário - 44% - e engloba atividades profissionais como professores, empresários, assistentes de educação, militares da GNR, delegados médicos, comerciantes, empregados de balcão, operadoras de caixa, entre outros.

O setor secundário reúne cerca de 36% dos pais e abrange atividades como costureira, empregadas de limpeza, trabalhadores da construção civil, carpinteiros, cozinheiros, etc.

Registou-se, ainda, uma percentagem de 18% sem dados, classificação que atribui aos desempregados.

**Gráfico 5. Setor de atividade dos pais dos alunos do 2º ano B.**



**Nota:** Adaptado do *PAT* da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

No que concerne aos níveis de desenvolvimento global dos alunos estes apresentam de forma geral um bom desenvolvimento, no entanto é de salientar que existem alguns problemas de comportamento de forma mais acentuada em 6 alunos que

perturbam de forma constante a aula e necessitam de ser chamados à atenção com muita frequência.

É importante referir que existe uma aluna com NEE, com dificuldades ao nível da linguagem oral. Esta aluna é acompanhada semanalmente por um terapeuta da fala e por uma técnica do ensino especial. Apresenta dificuldades ao nível da leitura, no entanto esta acompanha normalmente a aula e não necessita de um plano alternativo. Contudo, é acompanhada pela técnica de Ensino Especial às 3<sup>a</sup> feiras no período da manhã e o seu plano de estudo individual - PEI ainda está em construção.

Como já mencionei anteriormente, existem três alunos retidos uma vez no 2º ano porque, segundo o Plano Anual de Turma - PAT, apresentam muitas dificuldades no que concerne aos objetivos propostos para o 1º ano do Ensino Básico.

O PAT referencia ainda três alunos com muitas dificuldades em realizar as fichas de avaliação e nos trabalhos dentro da sala de aula, demonstrando dificuldade em terminá-los atempada e corretamente.

Destes três alunos referenciados, um requer maior atenção pois, de forma recorrente, não realiza qualquer trabalho.

Além dos alunos que referi, existem ainda dois alunos que apresentam grandes dificuldades, um ao nível da Matemática e outro ao nível do Português.

Na descrição do PAT, são destacadas as potencialidades de seis alunos, cujo desempenho e capacidades são classificadas no nível Muito BOM.

**Quadro 3. Quadro de Classificação utilizado pela cooperante do 2º ano B.**

**Nomenclatura e Menções**

Percentagem %	Menções
0-19%	Não Satisfaz
20-49%	
50-69%	Satisfaz
70-89%	Satisfaz Bem
90-100%	Satisfaz Plenamente

Fonte: PAT da turma do 2º ano B, 2013, s.p.

## **4.2. Intervenção pedagógica com a turma do 2º B**

A minha *praxis* em contexto de 1º CEB teve início no dia 7 de outubro de 2013 com a turma do 2º ano B, da EB1/PE da Assomada.

Uma vez que a minha última prática pedagógica no âmbito da Licenciatura em Educação Básica decorreu no ano anterior, na mesma escola com a turma do 1º B, a maioria dos alunos do 2ºB não eram desconhecidos, sendo que reconhecia algumas das dificuldades, interesses e motivações deste grupo.

No entanto, a primeira semana de estágio realizou-se no âmbito de uma observação participante na qual pude constatar algumas alterações nos comportamentos e também observar mais atentamente algumas crianças que ficaram retidas no 2º ano e que, por esse facto, estavam integradas na turma pela primeira vez.

Deste modo, a minha intervenção pedagógica teve início na semana de 14 de outubro, decorrendo às 2ª, 3ª e 4ª feiras durante o período da manhã.

Os subpontos que se seguem pretendem explicar, contextualizar e refletir algumas atividades realizadas no âmbito da prática, fazendo referência às metodologias e estratégias utilizadas para o efeito.

É possível encontrar também um subponto que referencia as problemáticas sinalizadas aquando da observação e que motivaram o recurso às estratégias mencionadas.

A parte final do capítulo expõe as avaliações decorrentes da observação, a descrição de uma atividade para a comunidade e, ainda, uma reflexão acerca de toda a prática em contexto de 1º CEB.

### **4.2.1. Enquadramento de problemáticas**

Tendo em conta que os alunos do 2º B são crianças com as quais tive contacto anteriormente, aquando da minha prática pedagógica VI, componente curricular do 3º ano do 1º ciclo de estudos, Licenciatura em Educação Básica, as observações realizadas vieram apenas confirmar algumas questões que já tinham sido levantadas por mim anteriormente.

Durante o período de observação pude constatar que as crianças tinham atitudes muito individualistas, o trabalho em grupo revelou-se inexistente sendo estes alguns dos fatores que no meu entender, influenciavam os resultados das crianças.

Deste modo, surgiu a questão problema *De que forma o trabalho cooperativo pode otimizar as aprendizagens e minimizar as características individualistas dos alunos?*, com o intuito de desfazer a tendência egocentrista demonstrada pelos alunos e melhorar significativamente as aprendizagens dos mesmos.

A par desta problemática, pude verificar que as crianças ainda não interiorizaram algumas regras de convivência dentro da sala, e tem dificuldades na gestão de conflitos dentro e fora da sala.

#### **4.2.2. Estratégias de ação na *praxis*: delineando caminhos**

Considerando a questão-problema sinalizada e referida anteriormente, consciente da necessidade de alterar significativamente os comportamentos e atitudes indesejáveis dos alunos, introduzi como metodologia central a AC, uma vez que, segundo Lopes e Silva (2009), este tipo de metodologia promove a aprendizagem dos alunos, alicerçando-a num processo onde as parcerias entre si e com o professor são constantes e concorrem para a aquisição de conhecimentos e o alcance de objetivos.

Deste modo, utilizei para o efeito estratégias de trabalho em grupo diversas variando a sua constituição e número de elementos, e trabalho a pares no qual os alunos deveriam se apoiar mutuamente para atingir o objetivo.

Outra das estratégias utilizadas foi a DP, na qual utilizei a introdução de ficheiros, a disponibilização de materiais novos, a distribuição de tarefas como principais elementos de trabalho dos alunos.

A par das estratégias supramencionadas, utilizei como estratégia transversal a alteração do espaço de sala com intuito de proporcionar uma melhor organização do trabalho.

Deste modo, e sempre que necessário, alterei a disposição das mesas para realizar trabalhos de grupo e a disposição em U das mesas, sendo que esta última estratégia foi utilizada apenas uma vez, devido à dificuldade em gerir o espaço cujas dimensões são muito reduzidas.

É importante referir também que, por diversas vezes, alterei os lugares dos alunos nas mesas para proporcionar o trabalho de pares com diferentes alunos.

#### 4.2.2.1. Estudo do Meio

O Estudo do Meio é uma das componentes curriculares de frequência obrigatória no 1ºCEB e que, segundo o Anexo I referente aos artigos 2º e 8º, presentes no Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho (alterações aos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos), preveem uma carga horária mínima de três horas semanais.

Segundo o artigo 2º do mesmo decreto, “Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares”.

Assim, o documento de Organização Curricular e Programas do Ensino Básico estabelece nos seus princípios orientadores da ação pedagógica para o 1º CEB, a “oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004,p.23).

Desta forma, organizei as atividades tendo em consideração as diretrizes enunciadas pelo programa, e tendo como base as observações realizadas em contexto, dando ênfase às necessidades dos alunos, os seus interesses, motivações e vivências intrínsecas.

#### Atividade de 2ª feira dia 28 de outubro de 2013

A atividade do dia 28 de outubro de 2013<sup>2</sup>, realizou-se durante o período da manhã, entre as 8 horas e 30 minutos e as 13 horas e 30 minutos, e desenvolveu-se recorrendo à transversalidade de conteúdos de Estudo do Meio e Português, uma vez que estas duas componente são complementares e muito importantes para a compreensão global dos conteúdos. No que concerne a esta temática, o ME (2004) refere que “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p.101).

Assim sendo, recorri à leitura de um texto relacionado com a temática que ia abordar, para melhor integrar e interligar os conhecimentos.

A temática escolhida para esta atividade está referida no bloco 1 - À descoberta de si mesmo, para o 2º ano, ponto três - O seu corpo, e evidencia os conteúdos relacionados com os órgãos dos sentidos.

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice 1

No que diz respeito aos objetivos relacionados diretamente com o Estudo do Meio, estes relacionam-se com a localização, no corpo, dos órgãos dos sentidos e a distinção de objetos através do cheiro, sabor, textura, forma, entre outros. Quanto às áreas transversais trabalhadas, nomeadamente no Português, foram desenvolvidas as competências específicas de Compreensão do Oral, nas quais estão evidenciados alguns descritores de desempenho como apropriar-se de novos vocábulos e aprender o sentido global de textos ouvidos.

Relativamente à Expressão do Oral, pretendi que os alunos fossem capazes de participar em situações de interação oral, participando em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos, como ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema. Na Leitura, os descritores de desempenho enunciados foram, ler para aprender a partir da identificação do tema global do texto, localização da informação pretendida e resposta às questões sobre o texto. No que concerne ao último domínio – Escrita – enunciei como descritores de desempenho a redação de textos, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação.

Para a execução de todo o processo, utilizei como recursos o computador, colunas, papel de cenário, imagens dos cinco sentidos, cordel, clip, palitos, cartões dos cinco sentidos e, ainda, o manual de Estudo do Meio do 2º ano “Pasta Mágica”.

Na parte inicial da aula, e tendo em conta a rotina diária dos alunos, realizei o acolhimento dos mesmos, e iniciei um diálogo no qual questionei as atividades que estes tinham realizado durante o fim de semana.

Num momento posterior, fiz a nomeação do meu ajudante nas tarefas diárias. Esta tarefa encontra-se sustentada pela necessidade de envolver as crianças nas tarefas diárias e numa perspetiva de realizar uma estratégia de DP, tendo em consideração Gregório (1997), que refere esta estratégia como uma forma de fomentar a autonomia e responsabilidade nos alunos.

Este momento é sempre bastante motivador, uma vez que as crianças demonstram grande satisfação quando são escolhidas para realizar a tarefa.

Dando início ao conteúdo de Estudo do Meio, iniciei um momento de audição de uma música alusiva ao tema dos sentidos. Posteriormente, questione as crianças acerca da mesma, colocando questões como “O que ouviram?”, “Que partes do corpo utilizaram para ouvir a música?”.

De uma forma geral, os alunos responderam “os ouvidos” como parte do corpo responsável pela audição. Deste pequeno diálogo parti para uma pequena explicação do órgão auditivo e do sentido da audição.

Em seguida, voltei a questionar os alunos acerca dos sentidos que conheciam e reparei que uma grande maioria tem a tendência em confundir as partes do corpo com os sentidos.

Deste modo, iniciei um diálogo de esclarecimento acerca do assunto fazendo a interligação das partes do corpo responsáveis pelos cinco sentidos: audição, tato, visão, olfato, gosto ou paladar.

Em seguida, para que os alunos pudessem visualizar a explicação dada, coloquei no quadro cinco imagens referentes às partes do corpo, nariz, olhos, boca, ouvidos, pele, (representada pela mão) e distribuí cartões com o nome dos sentidos por cinco alunos diferentes, pedindo-lhes que fossem ao quadro, um de cada vez, colocar o dístico por baixo da imagem correta.

**Figura 10. Apresentação das imagens referentes aos cinco sentidos e colocação dos dísticos.**



Esta atividade foi muito bem aceita pelos alunos que demonstraram muito interesse e grande vontade em participar.

A forma como abordei o tema foi muito divertida e os alunos corresponderam positivamente. Este tipo de atividade tem resultado muito bem. No entanto, é durante estes momentos que denoto um maior individualismo por parte de alguns alunos, o que por vezes prejudica a participação dos restantes. Nem sempre a cooperação resulta, ainda existem alunos que monopolizam as atividades (Diário de Bordo, 28/10/2013).

A atividade seguinte, sugerida por mim, relacionou-se com a leitura do texto informativo do manual de Estudo do Meio.

Primeiramente, realizei uma leitura modelo do texto para que as crianças interiorizassem a sua entoação e informação e, posteriormente, pedi aos alunos que realizassem uma leitura em voz alta.

Esta leitura foi realizada a partir de uma atividade lúdica inspirada no “Jogo do Anel”, uma vez que o jogo constitui uma estratégia importante no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A este respeito, Baranita (2012) citando Piaget (1896 – 1980) refere o jogo “como meio para o desenvolvimento intelectual. À medida que a criança cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão se transformando em construções adaptadas” (p.34).

A mesma autora refere, ainda, Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) que “defendia que aprender deveria ser uma conquista ativa, onde a criança aprende com prazer” (p.34).

Assim, passei um cordel com vários metros de comprimento por todas as crianças que estavam sentadas nas respetivas mesas. Em seguida, introduzi numa das extremidades do cordel um clip que deveria ser passado pelas crianças. Ao ouvirem a palavra Stop, as crianças tinham que parar de fazer a passagem do clip e tinham que ler o texto, como é possível observar através da figura abaixo disposta.

**Figura 11. Leitura do texto dos sentidos através do Jogo do Anel.**



Esta atividade de leitura não teve o efeito desejado, uma vez que os alunos ficaram muito agitados e distraídos com o jogo, não dando a devida atenção à leitura demonstrando dificuldade em reter a informação do texto.

O Jogo do Anel, neste dia não resultou bem. Os alunos estavam muito distraídos e eufóricos. Esta tarefa tem de ser pensada de outra forma. A razão pela qual a realizei foi por já a ter realizado antes e esta ter decorrido bem (Diário de Bordo, 28/10/2013).

Depois do lanche, e tendo em consideração a agitação que o Jogo do Anel causou nos alunos, optei por realizar a atividade ancora que tinha programado, que consistiu num jogo de movimento intitulado “Os cinco Sentidos”.

Para o efeito, e por achar que o espaço de sala não era o mais adequado para a realização do jogo, levei os alunos até ao piso do recreio.

Em conversa com os alunos, expliquei a persecução do jogo que consistia na distribuição de cartões com o desenho dos órgãos dos sentidos e respetivo nome do sentido. O jogo consistia em dançar ao som da música dos sentidos até que esta parasse. Quando a música parava, eu nomeava um sentido e os alunos que tinham o cartão correspondente deveriam colocá-los no ar. Os alunos que não cumprissem este objetivo deveriam sentar-se. O jogo foi repetido várias vezes até restar apenas um aluno vencedor, como reflete a figura 12.

**Figura 12. Jogo “Os cinco Sentidos” realizado no pátio exterior.**



A atividade foi muito bem-sucedida e as crianças envolveram-se muito na mesma, recuperando os níveis de concentração necessários para a execução da tarefa seguinte.

Os alunos gostaram muito da atividade.

A professora cooperante elogiou a capacidade de visualizar o que não estava a correr bem a capacidade execução de um plano B e capacidade de improviso, referindo-o como muito adequado (Diário de Bordo, 28/10/2013).

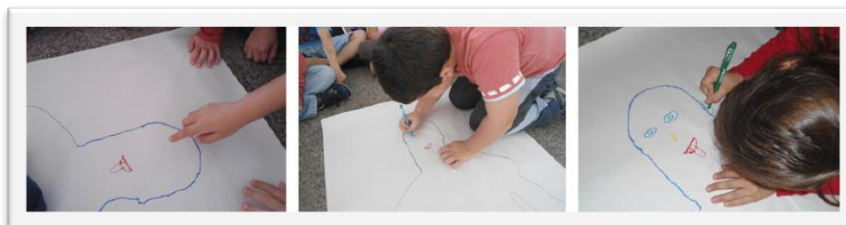
Depois da realização do jogo, pedi aos alunos que se sentassem em círculo e iniciei um novo diálogo acerca da mesma temática. Sugeri aos alunos a construção de uma figura do corpo humano em tamanho real, ideia à qual os alunos reagiram bastante bem e com entusiasmo.

Deste modo, como é possível observar na sequência de figuras 13, 14 e 15, disponibilizei uma folha de cenário e marcadores de feltro. Em seguida, as crianças fizeram o contorno do corpo de um dos colegas, depois um grupo de seis crianças desenhou os órgãos correspondentes aos sentidos e um outro grupo de cinco crianças escreveu junto aos órgãos os sentidos correspondentes.

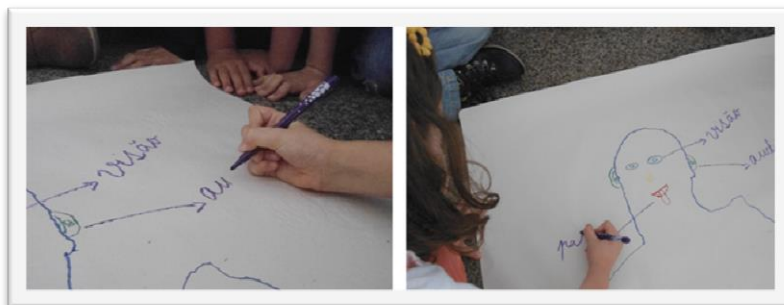
**Figura 13. Atividade de contorno da figura humana.**



**Figura 14. Desenho dos órgãos dos sentidos.**



**Figura 15. Realização da legenda dos órgãos dos sentidos.**



Depois de realizada esta tarefa, os alunos regressaram à sala para arrumarem o seu material e irem almoçar.

Fazendo uma análise acerca da atividade, penso que esta decorreu bem e senti que as crianças estavam interessadas e envolvidas em todo o trabalho, demonstrando sempre muito interesse em aprender os novos conceitos abordados e em participar ativamente nos diálogos e tarefas.

No que concerne à aluna que tem dificuldades linguísticas e que por esse facto está sinalizada com NEE, não realizei qualquer alteração ao plano de aula especificamente para ela. Uma vez que esta aluna apresenta mais dificuldades ao nível da leitura, necessitando apenas de um apoio mais específico, nesta tarefa utilizei como estratégia o acompanhamento mais próximo na leitura do texto, acompanhamento esse que foi feito por mim ou pelo colega mais próximo da mesma.

Quanto às dificuldades, estas foram mais evidentes em situações de desconcentração. Em alguns momentos, denotei comportamentos inadequados por parte de alguns alunos, tendo dificuldade em controlar a turma que facilmente se influencia, gerando um clima pouco propício à aprendizagem.

Outra atividade menos conseguida, foi a leitura através do “Jogo do Anel”, uma vez que as crianças não conseguiram concretizar corretamente a tarefa de leitura, devido ao nível de concertação que o próprio jogo implica. Desta forma, as crianças não conseguiam manter-se concentradas na tarefa de leitura e jogo, em simultâneo.

Gostaria, ainda, de referir que a atividade de desenho do corpo humano teve um índice elevado de participação dos alunos, no entanto, e depois de refletir acerca da tarefa, acho que a poderia ter feito utilizando o trabalho em grupo, dividindo os alunos em quatro grupos de sete e distribuindo as mesmas tarefas pelos elementos do grupo. Esta estratégia de

trabalho seria benéfica pois envolveria mais as crianças, não deixando os alunos sem tarefas ou à espera para participar.

#### 4.2.2.2. Matemática

A Matemática é uma das componentes essenciais e uma área curricular fundamental na organização curricular do 1º CEB sendo, a par do Estudo do Meio e do Português, uma área de frequência obrigatória tendo, segundo o Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, uma carga horária mínima de sete horas semanais.

Como área fundamental para o desenvolvimento de competências globais dos alunos, tem como principais finalidades três pressupostos, sendo eles “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (ME, 2013, p.2). Deste modo, e segundo o ME (2013), a “apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos, o estudo sistemático das suas propriedades e a argumentação clara e precisa” (p.2), são pilares basilares na organização do pensamento e raciocínio matemático.

Além disso, a Matemática é um veículo importante, fundamental na perceção e compreensão do mundo natural que o rodeia, tornando-se “indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia” (ME, 2013, p.2), sendo ainda “indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana” (ME, 2013, p.2), dando um importante contributo para construção da cidadania.

Assim, assumindo como diretrizes os pressupostos delineados no Programa e Metas Curriculares vigentes, e considerando como finalidades primordiais o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e o sucesso de todos, delineei uma série de atividades práticas que envolviam os conhecimentos matemáticos.

#### Atividade de 3ª feira dia 05 de novembro de 2013

A atividade de Matemática para o dia 05 de novembro<sup>3</sup> relacionou-se integralmente com um novo conteúdo que introduzi - as estimativas e regularidades, que estão contemplados no programa no domínio dos Números e Operações.

Esta temática tem como objetivo principal a resolução de problemas e contemplam como descritores de desempenho patentes nas Metas Curriculares da

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice 2

Matemática (ME, 2012) a resolução de problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação e “a realização de estimativas de uma dada quantidade de objetos” (Rodrigues & Azevedo, 2011, p.36).

Os recursos utilizados no desenvolvimento das atividades propostas foram escolhidos, tendo em vista a redução de custos e segundo a política de reutilização que há muito está enraizada nesta escola e que eu adotei em todo o estágio.

Assim, para a atividade das estimativas utilizei garrafas de plástico de 1 litro, rolhas, tampas de garrafa, clips, botões, palhinhas e massas. Como materiais auxiliares para a atividade, recorri a tabelas de registos criadas por mim, cartolinas e ainda o manual de Matemática para o 2º ano, “Pasta Mágica”.

Esta atividade teve início depois do lanche e decorreu entre as 11 horas e as 12 horas e 30 minutos.

Sendo uma atividade que envolveu os alunos num trabalho prático e de experimentação, este foi o melhor momento para o iniciar pois, de uma forma geral, os momentos que sucedem o lanche são sempre mais agitados e, por esse facto, optei por realizar atividades que exigissem uma maior implicação das crianças e que apelassem a concentração, criando um ambiente propício às aprendizagens.

Assim, no momento de chegada à sala depois do lanche, e como era habitual fazer, implementei um diálogo com as crianças num clima pacífico e utilizando um tom de voz baixo para que os seus níveis de agitação baixassem consideravelmente.

Posteriormente, iniciei uma conversa acerca das questões de quantidade relativizando os termos muito, pouco, cheio, vazio. Em seguida, alterando a ordem da planificação, realizei uma atividade demonstrativa que consistiu em deitar, na presença dos alunos, uma quantidade indeterminada de água numa garrafa de um litro. Depois, questionei os alunos acerca da quantidade de água que conseguiam visualizar dentro da garrafa, perguntado - “Tem muito ou pouco?”. Posteriormente, apresentei um copo de plástico de 50 ml e perguntei quantos copos eles achavam que seria necessário para encher mais uma garrafa igual à que tinha acabado de encher. As respostas dadas foram registadas numa tabela onde constavam duas colunas (Coluna 1- Estimativas, Coluna 2 Contagem).

Depois de registar as estimativas de alguns alunos, coloquei a garrafa com água ao lado de uma garrafa igual vazia. Em seguida, comecei a encher com o copo de 50ml a garrafa, à medida que ia deitando o copo com água dentro da garrafa, fui fazendo a

contagem dos copos em conjunto com os alunos. Este procedimento efetuou-se até que o nível de água fosse igual nas duas garrafas.

Depois de efetuada a contagem fizemos o registo na coluna correspondente afixada no quadro.

Esta atividade, como já mencionei anteriormente, estava programada para um momento posterior mas o rumo do diálogo fez com que esta tivesse um maior impacto e credibilidade naquele momento, pois ajudou os alunos a organizarem o seu pensamento passando do concreto para o abstrato.

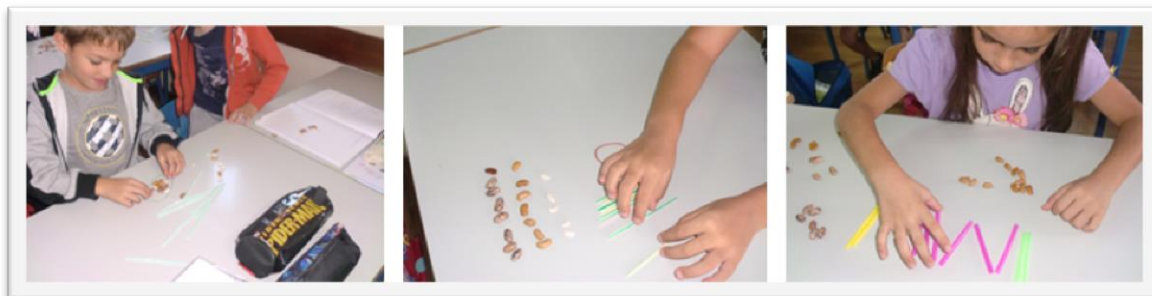
Em seguida, sugeri aos alunos que realizassem um jogo de estimativas. Para o efeito, organizei os alunos em grupos de quatro elementos, perfazendo o total de sete grupos devidamente organizados. Distribui por cada grupo um material diferente, (massas, feijões, palhinhas, caricas, números, clips, rolhas) e uma garrafa de plástico. Distribui, ainda, uma folha de registos idêntica à que coloquei no quadro para os alunos fazerem as estimativas de forma individual dentro do seu grupo.

Como é habitual, a distribuição de materiais causa sempre muito impacto e azafama na sala, mas acho que é também uma boa estratégia para cativar a atenção desta turma (Diário de Bordo, 05/11/2013).

Esta introdução de materiais é, do ponto de vista pedagógico, fundamental para as aprendizagens dos alunos e é defendido por vários autores como basilares para as mesmas.

Assim, de acordo com Botas (2008) citando Ponte e Serrazina (2000), “os conceitos e relações matemáticas são entes abstratos mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos (...) a manipulação de materiais pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (p.34).

Antes de explicar as regras do jogo, sugeri aos alunos que explorassem o material livremente, tal como ilustra a figura 16, uma vez que Contente (2012), citando Alves e Morais (2006), refere que é importante a “manipulação e exploração livre do material apresentado antes de qualquer tarefa ou explicação teórica” (p.16). Esta refere ainda que “É preciso que ‘os alunos tenham tempo e liberdade para explorar o material, brincar um pouco com ele, fazer descobertas sobre a suas estrutura e organização” (p.16).

**Figura 16. Exploração livre dos materiais.**

Depois do momento exploratório e de explicar os procedimentos do jogo, os alunos colocaram o material dentro da garrafa de forma aleatória, em seguida cada aluno realizou uma estimativa e registou-a na sua folha.

Depois de todos os elementos realizarem e registarem a sua estimativa, procederam à contagem efetiva do material existente no interior da garrafa. Os alunos cuja estimativa foi mais distante do número real ficaram sem jogar.

Este procedimento realizou-se várias vezes até restar apenas um aluno.

Os grupos que terminaram primeiro realizaram a mesma tarefa defrontando-se em grupos. Os elementos dos grupos partilharam ideias e responderam em conjunto. Ganhou a equipa cuja estimativa ficou mais próxima da realidade.

**Figura 17. Realização do Jogo das Estimativas.**

Esta última atividade gerou um bom clima de trabalho cooperativo e as crianças trabalharam para chegar a uma finalidade comum, que no caso específico era vencer o jogo.

Depois de todos os grupos terminarem a tarefa, coloquei no quadro uma lagarta que serviu de material de apoio para relembrar o conteúdo das regularidades.

Este conteúdo não era novidade para as crianças, por esse facto, em diálogo, fui relembrando o conteúdo e realizando, simultaneamente, algumas somas e subtrações, tendo em conta as regularidades estipuladas sob as partes do corpo da lagarta.

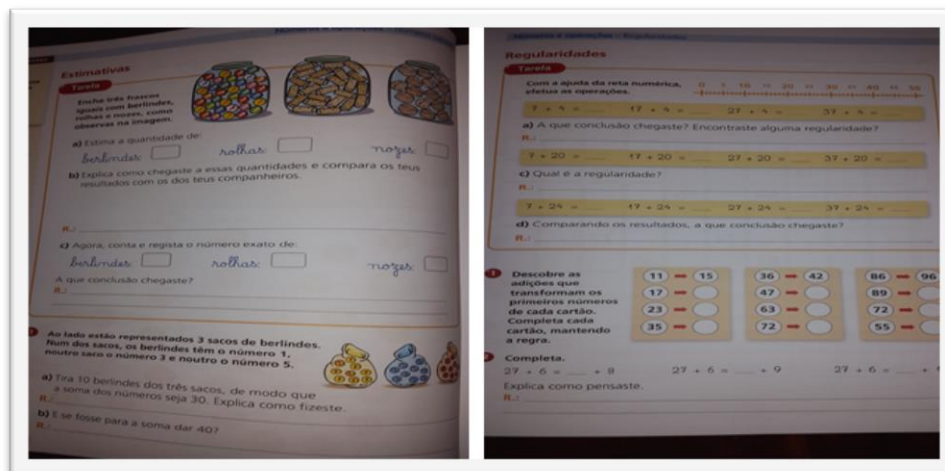
Depois de ouvirem e participarem no diálogo, os alunos passaram para o caderno os exercícios realizados no quadro.

**Figura 18. Exercícios sobre o conteúdo das regularidades.**



Uma vez que os alunos têm todos um ritmo de trabalho diferente e alguns terminaram mais cedo a tarefa, estipulei uma atividade de trabalho individual que consistiu na realização de uma tarefa proposta no manual “Pasta Mágica”, nas páginas 36 e 37, como ilustra a figura seguinte, e que tinham como finalidade a mobilização dos conhecimentos apreendidos durante a aula para a concretização dos exercícios.

Figura 19. Exercícios do manual sobre as Estimativas e Regularidades.



Esta tarefa foi, como já referi, realizada de forma individual. Desta forma, fui dando apoio individualizado aos alunos, com especial atenção às crianças que demonstram mais dificuldades nesta área curricular e às que solicitavam a minha explicação.

Como esta tarefa foi realizada já na parte final da aula, não foi possível realizar a correção coletiva do exercício. Assim, ficou acordado com os alunos que seria feita a correção individual na aula seguinte. Saliento ainda que algumas crianças não conseguiram terminar a tarefa, ficando a mesma para terminar no Estudo Acompanhado.

Em análise global, a atividade decorreu bem, embora continuem a existir alunos com baixos níveis de concentração, o que faz com que estes não consigam realizar com sucesso as atividades. No entanto, uma vez que grande parte deste trabalho foi realizado em grupo denotei que esses alunos na maior parte do tempo eram envolvidos no trabalho pelos restantes colegas que tentavam incentivá-los e motivá-los.

O trabalho realizado em grupo teve uma grande eficácia, uma vez que, as crianças já interiorizaram as regras da cooperação, assim sendo denotou-se um grande avanço e uma melhoria significativa neste tipo de aprendizagem.

No que concerne à parte final das atividades propostas, senti que as crianças tinham assimilado bem os conteúdos e, por esse facto, não necessitaram de ajuda para realizar o trabalho.

Refletindo ainda sobre alguns aspetos a melhorar, estes prendem-se com a gestão do tempo, que por vezes, na programação não são bem geridos refletindo-se posteriormente na prática em contexto, ficando algumas atividades por realizar por falta de tempo. Neste caso concreto, penso que teria sido benéfico os alunos terem mais tempo para explorar o material, uma vez que esta apropriação, conhecimento e exploração dos materiais são fundamentais para o sucesso de toda atividade e para a apropriação de conhecimentos matemáticos.

No que diz respeito à aluna com NEE, a atividade decorreu normalmente, não programei qualquer atividade alternativa, uma vez que a aluna apresenta dificuldades apenas ao nível da leitura.

A aluna realiza todas as atividades propostas, uma vez que mantém um nível de desenvolvimento normal nesta área curricular não estando assinalada com NEE na Matemática nem no Estudo do Meio. (...) Qualquer problema ou dificuldade interpretativa deve ser auxiliada pela professora cooperante e estagiária (Planificação 05/11/2013).

#### **4.2.2.3. Português**

O Português é considerado uma área curricular de suma importância, sendo a pedra basilar em todo o processo de ensino aprendizagem transversal a todos os ciclos de ensino.

Tal facto deve-se, segundo o ME (2009), ao forte vínculo que a aprendizagem da Língua Portuguesa tem com a forma como os alunos se relacionam com os outros, com o mundo e com os conteúdos inerentes à escola, uma vez que esta área do currículo é comum a todas as outras e permite a comunicação e interligação com tudo o que nos rodeia.

Assim sendo, o ME (2009) afirma que “Sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares” (p.12), como tal assume um importante papel no desenvolvimento global das aprendizagens dos alunos, devendo ser um processo cuidadosamente preparado, pensado e analisado.

Uma vez que o Português é uma área de frequência obrigatória, tem uma carga horária semanal mínima de 7 horas, conforme está contemplado no Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho.

**Quadro 4. Carga horária das componentes curriculares no 1º ciclo do CEB.**

<b>1.º Ciclo</b>	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português .....	Mínimo de 7,0 horas
Matemática .....	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio .....	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras .....	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a) .....	Mínimo 1,5 horas

**Fonte:** Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho, Diário da Republica.

Deste modo, cabe ao professor organizar convenientemente as atividades de cada área curricular, tendo em consideração as aprendizagens dos seus alunos e as suas principais necessidades. Uma vez que o próprio programa prevê que o professor tenha “uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português” (ME, 2009, p.8).

#### Atividade de 2ª feira dia 11 de novembro de 2013.

A atividade referente à área curricular de Português decorreu entre as 8 horas e 30 minutos e as 11 horas e 30 minutos do dia 11 de novembro<sup>4</sup>.

Neste dia, tendo como referência a comemoração do dia de São Martinho, realizei uma atividade interdisciplinar, entreligando os conteúdos do Português e utilizando a Expressão Dramática como estratégia de fundo.

Tendo em consideração que a expressão dramática é uma área que “merece um lugar de relevo no currículo da educação básica devido às suas potencialidades na educação global da criança, realçando-se a sua importância no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sendo ainda um excelente veículo de sociabilização” (Almeida, 2012, p.7). Segundo a mesma, a Expressão Dramática é “uma das atividades com maior potencial, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela Arte” (Almeida 2012, p.7 citando Reis 2005).

<sup>4</sup> Ver Apêndice 3

No que concerne aos objetivos das atividades programadas e descritores de desempenho utilizados na atividade, estão contemplados no Programa de Português do Ensino Básico, sendo que não utilizei as Metas Curriculares do Português homologadas em 2012, por estar previsto no Anexo I do Despacho nº 15971/2012 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 242, de 14 de dezembro de 2012, a implementação obrigatória apenas no ano letivo de 2014/2015.

Deste modo, no que concerne às competências específicas a desenvolver no domínio da Compreensão do Oral, foram contempladas a apropriação de padrões de entoação e ritmo.

No domínio da Leitura, o objetivo principal foi identificar o sentido global do texto, no que diz respeito à Escrita o descritor previsto foi redigir textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação.

No domínio da Expressão Oral, delineou-se como descritor a participação em atividades de expressão orientada respeitando as regras e papéis específicos, respeitando a sua vez para falar, ouvir os outros e respeitar o tema proposto.

Relativamente à Expressão Dramática, os objetivos desta estão contemplados pelo ME (2004) no programa do Ensino Básico, mais propriamente no Bloco 2- Jogos Dramáticos, e determinam, de forma geral, que “Os jogos de exploração devem ser progressivamente complementados por propostas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros” (p.82).

Assim, e segundo este documento, e no que diz respeito à Linguagem não-verbal os alunos deveriam ser capazes de “utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos, reagir espontaneamente, por gestos e movimentos a sons, palavras, ilustrações atitudes e gestos” (p.82). Na linguagem verbal, os alunos deveriam ser capazes de “participar na elaboração oral de uma história, improvisar um diálogo ou uma pequena história” (ME, 2004, p.83).

Na Linguagem verbal e gestual, estava previsto os alunos improvisarem “palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa, em interação em pequeno grupo inventar, construir e utilizar adereços e cenários elaborar em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação” (ME, 2004, pp.84-85).

Os recursos materiais utilizados para a concretização da atividade foram os textos da Lenda de São Martinho<sup>5</sup>, capa vermelha feita com papel crepe, uma espada em

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 1

cartão, uma vassoura, pão, um vídeo da Lenda de São Martinho<sup>6</sup>, e ainda imagens da mesma.

Quanto aos recursos físicos, foram utilizados a sala de aula, a sala de informática, o pátio da escola, e ainda o corredor.

Considerando a panóplia de materiais, os descritores de desempenho e objetivos elencados iniciei a aula realizando, como habitual, o acolhimento dos alunos através de um diálogo acerca do fim de semana.

Em seguida, foi nomeado o meu ajudante e, posteriormente, conversamos acerca do dia festivo que se comemorava (Dia de São Martinho).

Depois deste momento, sugeri aos alunos a visualização de um vídeo sobre a Lenda para que estes ficassem a conhecê-la, uma vez que alguns alunos referiram não lembrar-se da história.

Para o efeito, organizei os alunos e dirigimo-nos até à sala de informática, uma vez que neste local existe o material necessário para a projeção de vídeo.

**Figura 20. Visualização do vídeo “A Lenda de São Martinho” na sala de informática.**



Posto isto, regressamos à sala e eu distribuí um texto intitulado “A lenda de São Martinho”, do qual realizei uma leitura modelo.

Os alunos gostaram muito da história e relacionaram-na bem com o vídeo que tinham visualizado anteriormente. No decurso do diálogo, propus aos alunos a dramatização da história a partir do texto, uma vez que este é um texto dramático preparado para o efeito. Organizei os alunos em grupos de sete elementos e distribuí

---

<sup>6</sup> Ver Anexo 2

algumas tarefas relacionadas com o teatro. Assim, um dos grupos ficou responsável pelos adereços (aderecistas), um pelo cenário (cenografia), um pelo som (sonoplastia) e um último pela dramatização propriamente dita.

Esta divisão de tarefas deixou os alunos muito empolgados e motivados para a atividade final que consistiu em organizar todos os materiais, o cenário e ensaiar os sons e o texto para uma apresentação final.

Estas tarefas foram orientadas em parceria com a professora Marta Tranquada. Deste modo, eu fui até ao pátio com o grupo da dramatização e sonoplastia e ela ficou com os grupos do cenário e dos adereços.

Na sala, os alunos organizaram o espaço para que a dramatização se efetuasse, fizeram um desenho no quadro alusivo à história e organizaram os materiais necessários, nomeadamente nuvens em cartão, uma espada em cartão, uma vassoura e uma capa em papel crepe.

O grupo que foi para o pátio comigo esteve a ler o texto e a ensaiar a dramatização. Os sonoplastas ensaiaram os sons da chuva, trovoadas, vento, entre outros que constam na história.

Este momento foi um pouco difícil de gerir uma vez que os alunos estavam muito eufóricos, não conseguindo por vezes controlar o seu entusiasmo.

Depois de ensaiar algumas vezes com os alunos, regressamos à sala para apresentar o trabalho final<sup>7</sup> aos colegas cenógrafos e aderecistas, conforme a figura seguinte demonstra.

**Figura 21. Dramatização da lenda realizada pelos alunos do 2ºB.**



---

<sup>7</sup> Ver Apêndice 4

O trabalho final decorreu bem, as crianças, de uma forma geral, concretizaram as tarefas pretendidas.

As atividades que foram propostas decorreram com bastante sucesso. Houve um notório empenho dos alunos nas tarefas deixando transparecer o entusiasmo que os alunos sentem por este tipo de atividade (Diário de Bordo, 11/11/2012).

Contudo, durante a atividade dramática foi necessária a minha intervenção uma vez que as crianças tiveram pouco tempo para ensaiar, não estando muito seguras do que tinham que fazer.

A atividade que se seguiu relacionou-se com a mesma temática e teve como objetivo geral aferir se as crianças tinham compreendido a história dramatizada e visualizada no vídeo.

Deste modo, pedi às crianças que arrumassem os materiais utilizados na dramatização, reorganizassem o espaço da sala e voltassem aos seus lugares.

Em seguida, distribui 10 imagens da Lenda de São Martinho por cada aluno e pedi-lhes que ordenassem as imagens segundo o decurso da história.

Depois de todos terem realizado esta tarefa, pedi ao meu ajudante que fosse ao quadro e organizasse as imagens em tamanho A4 para que todos verificassem se a sua organização estava correta e coincidente com a do quadro.

**Figura 22. Imagens da Lenda ordenadas no quadro.**



Posteriormente, no término da atividade, e depois de todos os alunos terem ordenado e verificado as suas imagens, pedi-lhes que colassem as mesmas no caderno diário, escrevendo o título “A Lenda de São Martinho.”.

Em síntese, observei no decorrer desta atividade que os alunos começaram a realizar o trabalho em grupo de forma mais organizada, respeitando-se e ajudando-se mutuamente para a concretização dos objetivos, facto muito positivo, uma vez que este representa uma evolução significativa no trabalho cooperativo.

Noto claramente uma evolução no trabalho em grupo, os alunos tornaram-se mais autónomos e responsáveis. Conseguem respeitar as regras e as regras de sucesso são elevadas. A divisão em grupos revelou-se uma boa estratégia de trabalho. O resultado final foi muito satisfatório (Diário de Bordo, 11/11/2013).

No que diz respeito à dramatização, como já referi anteriormente, esta foi uma tarefa muito entusiasmante e os alunos corresponderam a todas as atividades muito assertivamente, no entanto ainda existiam alunos com dificuldades em gerir o seu próprio entusiasmo o que acabou por desestabilizar em alguns momentos.

A dramatização como trabalho final decorreu dentro do que era esperado, no entanto acredito que seria necessário mais tempo para os ensaios, uma vez que as crianças necessitaram muito do meu apoio, não concretizando sozinhos a dramatização.

Depois de uma breve reflexão, julgo que era importante ter realizado uma leitura do texto por parte dos alunos. A leitura modelo que realizei foi produtiva, no entanto os alunos que apenas realizaram as tarefas de organização do cenário e adereços, não tiveram tempo de ler o texto, e apenas tiveram oportunidade de o ouvir.

No que concerne à última atividade, denotei que alguns alunos não foram capazes de organizar corretamente as imagens facultadas, por esse facto, julgo que a estratégia de realizar a tarefa no quadro foi boa pois permitiu que esses alunos pudessem corrigir o seu trabalho.

Como é habitual, as atividades que utilizam os recursos tecnológicos como suporte material são aceites pelos alunos com grande entusiasmo, como tal tornam-se fundamentais para motivá-los. Assim, a introdução do vídeo da Lenda de São Martinho foi uma mais-valia para todo o processo de aprendizagem dos mesmos.

Embora as crianças não tenham utilizado de forma prática as novas tecnologias, e por essa razão não poderia considerar esta atividade como decorrente da Inovação

Pedagógica, a introdução desta tecnologia, ainda que não seja substituta do trabalho do professor, tornou-se num valioso instrumento educacional, uma vez que fez com que os alunos participassem na construção do seu próprio conhecimento. Neste caso concreto, esta proporcionou a oportunidade das crianças visualizarem o vídeo e depois, a partir dele, criarem e construïrem a sua própria dramatização.

#### **4.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pela turma**

A avaliação é um processo de extrema importância e, como tal, deve ser tratado com o máximo rigor para que os alunos possam melhorar as suas aprendizagens.

Lopes e Silva (2012) afirmam, neste sentido, que a avaliação é um termo polissémico, uma vez que “possui múltiplos significados que dependem das diferentes perspetivas e contextos a partir dos quais se aborda o tema” (p.1).

Deste modo, para os mesmos autores avaliar, prevê a verificação, medição, interpretação, compreensão, comparação, entre outros termos que se subdividem em duas perspetivas sobre o ato de avaliar. Assim, a avaliação pode ter um aspeto de quantificação, no qual se medem e quantificam as avaliações de forma mais precisa e ainda uma avaliação com um caráter mais qualitativo, o que traduz claramente a diferença entre avaliar e classificar.

Desta forma, a avaliação é um processo que visa o controlo do ensino-aprendizagem dos alunos e “encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2012, p.2).

Nesta perspetiva, surge ainda a avaliação formativa que deriva de todo um processo avaliativo e que tem como finalidade o aperfeiçoamento do rendimento escolar dos alunos de forma progressiva e o melhoramento da oferta formativa por parte do professor, podendo este, a partir dos *feedbacks*, reconhecer as principais dificuldades, perceber o que foi apreendido e, assim, ajustar a sua prática.

Deste modo, e segundo Morgado (1999), “A avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (citado por Morgado, 2004, p.80).

Tendo como base teórica as diretrizes de uma avaliação formativa e qualitativa e, ainda, os pressupostos enunciados nos programas que regulamentam o processo de

ensino aprendizagem do 1º ciclo, realizei as avaliações da minha prática em contexto de 1º ciclo com o intuito de compreender a evolução do grupo de alunos com os quais trabalhei, em diversos níveis. A avaliação do trabalho cooperativo, intimamente ligado à minha investigação, a avaliação dos comportamentos e, ainda, a concretização dos objetivos propostos nas metas curriculares dos programas.

Desta forma, a partir da minha observação participante realizei uma avaliação preliminar, para detetar os pontos fracos e pontos fortes dos alunos nas diferentes áreas curriculares<sup>8</sup>.

Esta avaliação teve o intuito de caracterizar o grupo ao nível das suas dificuldades de aprendizagem e possibilitar uma planificação mais adequada às necessidades dos alunos, contemplando a sua singularidade e individualidade.

Além da caracterização dos alunos a partir da observação direta, realizei também a avaliação do processo de trabalho em grupo e aos pares, que ocorreu com frequência e até então era inexistente nesta sala de aula. Assim, aquando da realização deste tipo de trabalho, fui registando os comportamentos dos alunos e os níveis de aprendizagens dos mesmos.

Pude denotar, ao longo de todo o processo, que os alunos foram fazendo progressos, no entanto, durante todo o estágio, senti muitas oscilações a este nível, não podendo, por isso, retirar ilações precisas, dado o curto espaço temporal em que este decorreu, no entanto acredito que a continuidade deste tipo de trabalho seria benéfico e teria bons resultados a longo prazo.

A par destas avaliações, fiz ainda o registo dos comportamentos dos alunos, uma vez que esta era uma turma com problemas a esse nível, já referenciados pela professora titular da turma.

Deste modo, acompanhando a estratégia utilizada pela professora cooperante, que consistia na marcação dos comportamentos diários, por parte dos alunos, numa tabela colocada no caderno individual, de formação cívica, realizei uma tabela de registos semanais onde registei os comportamentos dos alunos<sup>9</sup>.

A este nível, observei que, de forma geral, os alunos demonstraram melhorias, à exceção de alguns alunos, cujo comportamento oscilava muito de dia para dia. Estes

---

<sup>8</sup> Ver Apêndice 5

<sup>9</sup> Ver Apêndice 6

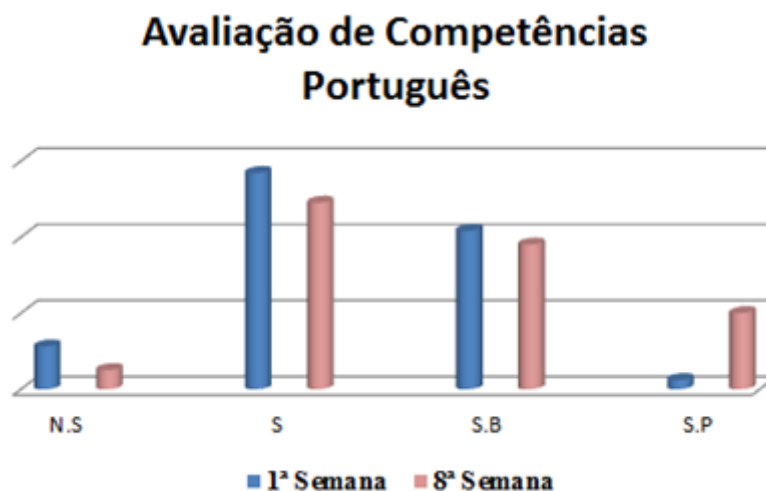
comportamentos tiveram reflexo nas aprendizagens e no desempenho dos trabalhos em grupo ou a pares.

No que concerne à avaliação de competências<sup>10</sup> nas diferentes áreas curriculares, esta foi realizada tendo em conta os descritores de desempenho e objetivos descritos nas planificações diárias.

Deste modo, ao nível do Português notei alguma instabilidade durante todo o processo, uma vez que as avaliações tiveram algumas oscilações durante as semanas de estágio. Como já referi algumas avaliações retiradas foram influenciadas por comportamentos menos próprios registados em diversos momentos.

De forma global, registei pequenas evoluções entre o início do processo e a parte final do mesmo, alguns alunos que mantinham uma avaliação negativa conseguiram evoluir para o “Satisfaz”, ainda que este fosse pouco consistente. Houve a registar uma subida ao nível do “Satisfaz” que evoluiu para o “Satisfaz Bem” e o “Satisfaz Bem” que progrediu para o “Satisfaz Plenamente”.

**Gráfico 6. Avaliação de competências do Português na primeira e última semana.**



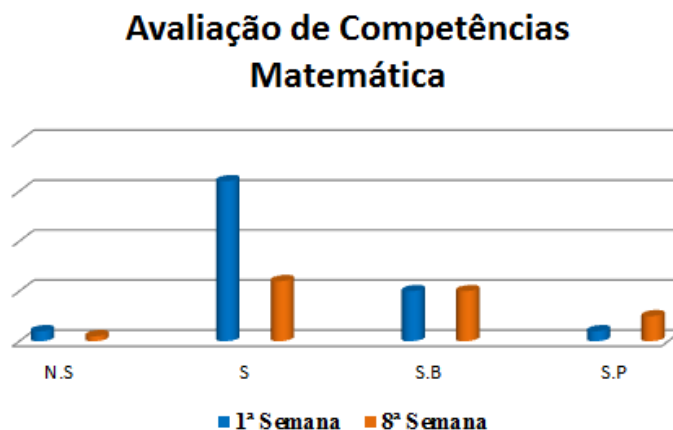
No que concerne às competências Matemáticas destes alunos, as avaliações tiveram também oscilações ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Registei a este nível que, entre a primeira e última semana, houve um decréscimo no nível de “Não Satisfaz” e também no, “Satisfaz” no entanto ao nível do

<sup>10</sup> Ver Apêndice 7

“Satisfaz Bem” e do “Satisfaz Plenamente” houve uma evolução, sendo que os dados do “Satisfaz Bem” mantiveram-se mas o “Satisfaz Plenamente” evoluiu positivamente.

Gráfico 7. Avaliação de competências da Matemática na primeira e última semana.

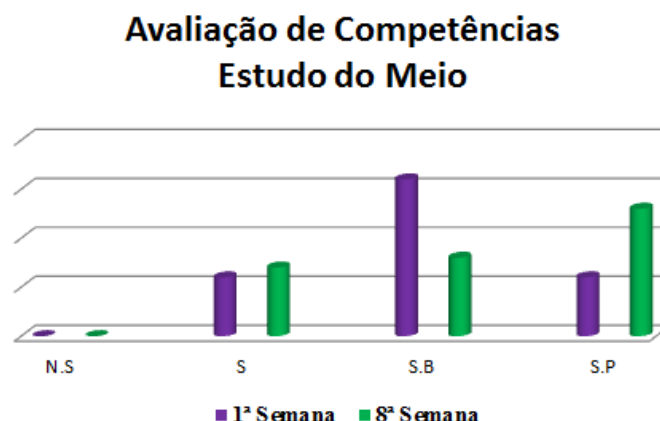


Relativamente às competências subjacentes ao Estudo do Meio, pude aferir que os alunos mantem-se nos níveis positivos, não existindo nenhum “Não Satisfaz”.

Como nas outras áreas curriculares as avaliações são influenciadas pelos comportamentos dos alunos e, como tal, sofreram ao longo de todo o processo oscilações.

Verifiquei que, nesta área curricular, todas as crianças estão no nível satisfatório e que a maioria está entre o “Satisfaz Bem” e o “Satisfaz Plenamente”. As crianças que estão no Satisfaz, são crianças cujo desempenho é influenciado pelos comportamentos ou por dificuldades interpretativas que também se refletem ao nível do Português.

Gráfico 8. Avaliação de competências da Matemática na primeira e última semana.



De forma global, no que diz respeito às competências das três áreas curriculares acima mencionadas, pude verificar que os alunos, devido às suas características, registam oscilações no desenvolvimento das competências. Semanalmente, pude atestar que alunos que têm bons rendimentos facilmente descem o rendimento, estando esse facto diretamente relacionado com a falta de concentração, comportamento e incumprimento de regras.

No geral, posso afirmar que, tendo em conta as avaliações, a turma apresenta maiores dificuldades no Português, sendo nesta área curricular que existe maior número de “Não Satisfaz” e “Satisfaz”.

#### 4.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

A escola atual tem na sua estrutura organizacional uma panóplia de agentes intervenientes no contexto educacional das crianças que influenciam o seu percurso na mesma.

Os pais e a comunidade em geral são elementos importantes para o bom funcionamento da instituição e para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Miguéns (2007), refere que “A cooperação família-escola está, há muito, assinalada como trave-mestra para o sucesso escolar. As famílias têm um papel fundamental no apoio aos processos de escolarização dos filhos” (p.10), assim, tendo em conta este ponto de vista e na tentativa de aproximar e envolver os pais no desenvolvimento e percurso escolar do alunos, programei, em parceria com a Mariana Gouveia, colega que estagiou no 1º ano no mesmo estabelecimento de ensino, uma

atividade cuja problemática incidiu na imposição de regras, quer ao nível social, bem como a nível alimentar. Esta temática surgiu da necessidade que ambas sentimos em sensibilizar os pais para aquelas que são as maiores dificuldades dos seus filhos.

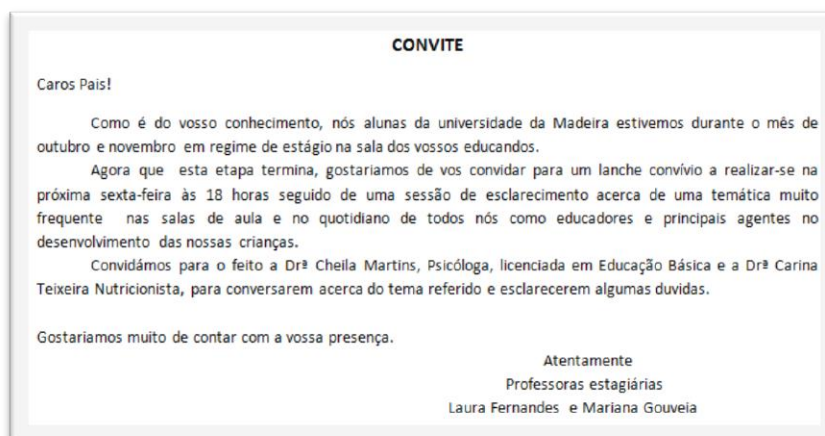
Os alunos destas turmas demonstraram muita dificuldade em cumprir regras dentro e fora da sala, e algumas ideias erradas relativamente a questões relacionadas com a sua alimentação. Deste modo, achamos pertinente o tema e o paralelo feito entre os dois assuntos para a construção de crianças mais saudáveis física e psicologicamente.

A atividade programada para a comunidade realizou-se no final do estágio, no dia 6 de dezembro de 2013, e teve como alvo principal os familiares dos alunos do 1º ano A e do 2º ano B.

Os pais foram convidados para um pequeno convívio e, posteriormente, assistiram a uma palestra dada pela Psicóloga Cheila Martins e a Nutricionista Carina Teixeira<sup>11</sup>.

Nas figuras seguintes é possível visualizar, o convite realizado por mim e pela colega Mariana Gouveia e ainda o convívio e palestra referidos anteriormente.

**Figura 23. Convite dirigido aos pais dos alunos do 1º A e 2º B.**



<sup>11</sup> Ver Anexo 3

**Figura 24. Atividade para a comunidade.**

#### **4.5. Reflexão global da prática no 1º Ciclo do Ensino Básico**

O ato reflexivo é, atualmente, uma exigência da prática de um docente e uma das tarefas mais complexas a realizar, uma vez que, estando dentro da dinâmica de um grupo, sair do papel de professor/ orientador e analisar isoladamente a própria prática e as aprendizagens do grupo é uma tarefa de grande exigência e responsabilidade.

No entanto, este é o ato mais importante de toda a prática pois permite-me repensá-la de forma a procurar entender quais os aspetos positivos e negativos da mesma e quais as estratégias que melhor se adequariam à ação.

Essa é a tarefa que pretendo realizar ao longo do texto, refletir a minha prática, tendo por base algumas referências importantes que se debruçam sobre os mecanismos que conferem qualidade à prática de um docente.

A minha prática pedagógica em contexto de 1º ciclo ocorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro na EB1/PE da Assomada, com um grupo de crianças bastante dinâmico e com alguns problemas relacionados com a gestão de regras e comportamentos, aspetos que influenciaram largamente todo o processo de ensino-aprendizagem.

Foi, tendo em conta essas e outras características observadas, que as planificações tentaram dar resposta à diversidade de comportamentos, interesses e motivações da turma.

Segundo Morgado (2003), citando Tomlinson (2000), os professores “procuram gerir um currículo de alto nível para todos os alunos variando o nível de apoio do professor, complexidade das tarefas de aprendizagem, ritmo e processos de aprendizagem baseando-se nas competências dos alunos, nas suas motivações e perfis de aprendizagem” (p.76).

Deste modo, como futura docente, tive como preocupação, durante toda a prática, as múltiplas personalidades, gostos, interesses e ritmos de aprendizagem existentes na sala de aula e tentei ir ao encontro da individualidade dos alunos, motivando-os através da diferenciação.

Morgado (2003) pressupõe, no seu documento, que a qualidade da prática de um professor está na capacidade de diferenciar metodologias, considerando os ritmos e interesses dos alunos, e essa foi, como já referi, uma preocupação constante. No entanto, o mesmo autor defende ainda que a diferenciação pedagógica não deve ser confundida com individualização, segundo este “as crianças solicitam níveis semelhantes de diferenciação e individualização, mas existem seguramente alunos cujas necessidades educativas solicitam níveis de abordagem mais individualizados que não sendo mobilizados, facilitarão a emergência de processos de exclusão” (p.72).

Importa referir, no entanto, que a diferenciação defendida pelo autor foi, inicialmente, difícil de introduzir, uma vez que a turma não efetuava este tipo de estratégia, com a frequência desejada. No entanto, com o tempo os alunos foram progressivamente interiorizando este tipo de estratégia e, por fim, já estavam muito familiarizados realizando as tarefas autonomamente, nomeadamente as tarefas de organização da sala, distribuição dos materiais e utilização autónoma de ficheiros.

Relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, senti uma notória evolução uma vez que foi possível promover através de tarefas de busca e pesquisa aprendizagens assentes no ideal construtivista segundo o qual a criança deve ser autónoma para escolher e, sobre tudo, para construir as suas aprendizagens com base nas suas conceções prévias, mobilizando-as e congregando-as aos novos conhecimentos.

Ainda assim, é importante referir que em diversos momentos a turma poderia ter progredido mais e tido melhores desempenhos, mas as características da mesma, a dificuldade em respeitar regras e comportamentos menos próprios foram entraves a essa progressão.

Ao longo de toda a prática, as dificuldades foram surgindo naturalmente, no entanto fui tentando superar os obstáculos através de respostas positivas, do diálogo e respeito mútuo. Estas surgiram essencialmente ao nível dos comportamentos, uma vez que existem alunos muito imaturos e que, apesar de terem transitado para o 2º ano, ainda não interiorizaram as regras e tem tendência a desestabilizar a turma, dificultando, por vezes, a persecução da prática em contexto de sala de aula.

Sendo o trabalho em equipa uma exigência quase global em todos os setores da sociedade, é de suma importância fomentar desde cedo competências cooperativas nas crianças, proporcionando-lhes momentos de partilha, entreajuda e interdependência, oferecendo momentos de trabalho em equipa para que estes possam “intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (Lopes& Silva, 2009, p IX).

Deste modo, Argyle (2013) define a cooperação como “Acting together, in a coordinated way at work, leisure, or in social relationships, in the pursuit of shared goals, the enjoyment of the joint activity, or simply furthering the relationship” (p.4).

Sob este ponto de vista, consciente da necessidade de romper com os paradigmas de uma escola tradicional assente no ensino direcionado sob a égide do professor como detentor do saber, e tendo a plena consciência que as aprendizagens só se efetuam de forma significativa quando são partilhadas, construídas e vivenciadas ativamente, fundamentei a minha prática no trabalho cooperativo.

Assim, o trabalho em grupo e a pares foram algumas das estratégias introduzidas na sala de aula com o intuito de responder à exigência social referida anteriormente e à problemática assinalada durante o período de observação do qual surgiu a questão problema, ***De que forma o trabalho cooperativo pode otimizar as aprendizagens e minimizar as características individualistas dos alunos?***. A este nível, notei que existiu uma grande evolução durante todo o processo e que de facto os alunos progrediram nas suas aprendizagens, o trabalho em grupo tornou-se um momento de partilha de conhecimento dos alunos e ajudou-os a melhorarem significativamente. Verifiquei ainda que os alunos, com características mais individualistas, alteraram um pouco o seu

comportamento, tornando-se elementos muito válidos na entreajuda, no sucesso das suas aprendizagens e na dos colegas.

No entanto, e uma vez que esta metodologia decorreu num espaço temporal reduzido, não é possível dar uma resposta concreta e válida à questão problema. Posso, porém referir que acredito que esta é um importante motor das aprendizagens deste grupo de alunos e que a continuidade da mesma iria ajudá-los a atingir o sucesso e promover um salto qualitativo no desempenho global dos mesmos.

No que diz respeito à minha prática, esta decorreu num ambiente muito favorável e permitiu-me vivenciar experiências muito enriquecedoras, quer a nível das minhas aprendizagens como aluna do Mestrado, quer a nível de aprendizagens realizadas pelos alunos.

A autonomia que me foi dada pela professora Marta, que de forma exemplar me orientou para a prática de atividades que fossem ao encontro do que as crianças gostam de fazer, com o intuito de as motivar, surtiu efeitos muito positivos, permitiu a envolvimento das crianças nas atividades e constituiu um elemento fundamental no sucesso da minha prática. Além disso, deu-me a possibilidade de liderar a sala de forma partilhada com os alunos, ajudando-me a quebrar com os ideais da escola tradicional que utiliza a exposição como principal veículo transmissor de informação, proporcionando às crianças a possibilidade de realizarem as suas aprendizagens, transformando-as em aprendizagens ativas, significativas e integradas.

No entanto, é para mim importante focar também alguns aspetos que merecem a minha reflexão.

Segundo Morgado (1999) “a avaliação (...) constitui-se como o principal instrumento da regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (citado por Morgado 2001, p.102) no entanto, este foi um ponto no qual senti muitas dificuldades.

Embora compreenda e defenda a importância desta, subentendo que, dado o curto espaço de tempo no qual estive em contacto com os alunos e apesar de ter tentado imprimir uma avaliação, tendo em conta um processo e não o resultado final, esta não foi uma tarefa fácil de realizar, uma vez que o meu contacto com a turma se restringiu a três dias por semana durante oito semanas. Assim sendo, as avaliações foram difíceis, pois não é possível avaliar de forma formativa e precisa num tão curto espaço temporal.

De forma breve gostaria de concluir refletindo a minha prática como sendo um dos momentos mais enriquecedores ao nível de aprendizagem ao longo de todo o meu

processo de formação acadêmica, dando-me a possibilidade de vivenciar experiências únicas, ricas e diversas que me capacitaram para o meu futuro profissional como docente.



## **Capítulo V - A Prática *in loco*-Estágio Pedagógico em Contexto de Pré-Escolar**

### **5.1. Contextualização**

Este capítulo constitui uma descrição da prática pedagógica, em contexto de estágio na valência de Educação Pré-Escolar, numa instituição de caráter privado denominada “Universo dos Traquinas”.

A minha intervenção pedagógica realizou-se na sala “Júpiter” com crianças de idades compreendidas entre os três e seis anos, no período de 17 de março de 2014 a 4 de junho de 2014. O período de estágio decorreu, maioritariamente, nos turnos matinais e de acordo com os horários dos cooperantes Mariana Estrela e Hugo Lopes.

O meu estágio teve a duração de 150 horas divididas por 10 semanas, uma vez que, desenvolvi uma Metodologia de Trabalho de Projeto - MTP e necessitei de um acréscimo de 15 horas para concretizá-la convenientemente.

A finalidade deste capítulo encerra-se na descrição pormenorizada da minha atividade pedagógica no contexto de estágio que teve como alicerce fundamental as metodologias e estratégias, enunciadas no Capítulo II e III, tendo ainda em consideração os pressupostos teóricos referenciados durante o Capítulo I.

Assim, nos pontos seguintes, é feita uma caracterização do meio onde está sediado o Infantário e, em seguida, é dada a conhecer a instituição no que diz respeito às suas características físicas e humanas. Posteriormente, é realizada uma análise ao PEE do Infantário e enunciados alguns dos seus pressupostos.

Numa lógica sistémica são abordadas as características da sala de atividades e do grupo de crianças da sala “Júpiter”.

Tendo em conta o período de observação realizado no início de estágio, é elencada uma descrição das problemáticas e interesses levantados, decorrentes da minha observação e dos diálogos que mantive com as crianças. Em seguida, são descritos os projetos que implementei com as crianças, nomeadamente, o projeto “Como podemos viver saudáveis?” e ainda o projeto “Ser criança é ...”, tendo este último sido realizado em parceria e cooperação com as colegas Mariana Gouveia e Beatriz Ornelas e respetivas crianças das salas de estágio das mesmas, com o intuito de festejar o Dia Da Criança.

Na fase final do capítulo é possível encontrar um ponto acerca do sistema de avaliação, utilizado por mim no decorrer do estágio, que tem por base o Sistema de Acompanhamento das Crianças - SAC, da autoria da Gabriela Portugal e Ferre Laevers e simultaneamente as avaliações das crianças da sala “Júpiter”.

Por fim, é feita a descrição de duas intervenções com a comunidade e uma reflexão acerca da prática em contexto de Pré-escolar.

### **5.1.1. O meio**

Ter consciência de que o meio de onde provêm as crianças e do seu estabelecimento de educação é de primordial importância. Este é sem dúvida um dos requisitos fundamentais para o sucesso das aprendizagens das crianças, uma vez que o meio social e a “própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também grande influência, embora indirecta, na educação das crianças” (OCEPE, 1997, p.33).

O Infantário “Universo dos Traquinas” está localizado na cidade de Câmara de Lobos, sede daquele que, é segundo o Instituto Nacional de Estatística, o 3º concelho mais populoso da Região Autónoma da Madeira - RAM, com aproximadamente 35 mil habitantes. A população do concelho tem como principal característica a sua jovialidade, uma vez que, cerca de 45% população tem menos de 25 anos, dado importante que explica a existência de várias escolas no perímetro da cidade de Câmara de Lobos, aproximadamente sete escolas.

O Infantário está localizado na Paróquia do Carmo no Sítio das Preces, Concelho de Câmara de Lobos, fração B/C do Bloco E, Edifício Colinas Park.

No que concerne ao meio circundante ao Infantário, este tem grande proximidade ao nó de saída e entrada da Via Rápida-Ribeira da Alforra, o que lhe confere um posicionamento estratégico e acesso fácil a toda a comunidade educativa.

Está próximo a diversas infraestruturas de carácter comercial como cafés, padarias, Igreja Paroquial de Nossa Senhora do Carmo, Estádio de Câmara de Lobos (com capacidade de 3000 espectadores) e ainda duas escolas: uma de 2º ciclo e um Infantário.

O centro da cidade de Câmara de Lobos dispõe de diversas infraestruturas de carácter público como Biblioteca, Centro de Saúde, Esquadra da PSP, Museu da Imprensa, Quartel de Bombeiros e Estação de Correios. Pode ainda encontrar-se outras

infraestruturas como a lota, diversos cafés e padarias, ginásio, supermercado, empresa de cervejas da Madeira farmácias, cabeleireiros, igreja, entre outros.

As figuras seguintes ilustram a imagem de satélite do referido meio que circunda a instituição.

**Figura 25- Imagem de satélite do Infantário “Universo dos Traquinas”.**



**Fonte: Google Earth.**

**Figura 26- Imagens da cidade de Câmara de Lobos.**



**Fonte: Google Earth.**

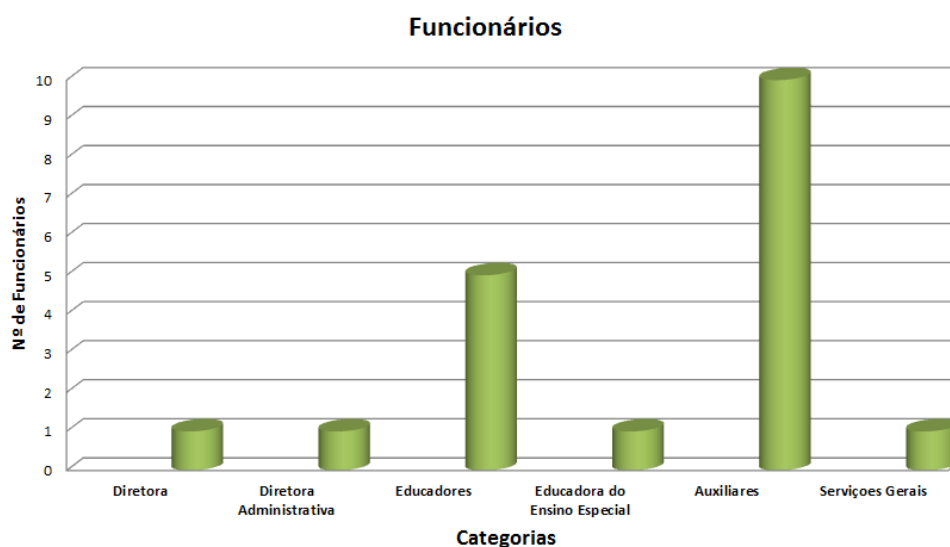
### **5.1.2. O Infantário “Universo dos Traquinas”**

A estrutura organizacional, quer em termo físicos, como em termos humanos, é outro referencial importante na organização e construção de um ambiente mais rico para

as crianças. As OCEPE (1997) evidenciam, neste sentido, que “Os espaços de educação pré- escolar podem ser diversos mas 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” (p. 37). Desta forma, é evidente que a organização do espaço e os recursos humanos que a instituição dispõe são fundamentais para tornar o ambiente educativo apelativo, motivador e promotor de aprendizagens múltiplas e significativas.

O “Universo dos Traquinas” é uma instituição de cariz privado que conta com 19 funcionários no seu quadro de recursos humanos. Estes 19 funcionários estão divididos por diferentes categorias, assim a instituição conta com 10 Auxiliares de Ação Educativa, cinco Educadores, uma Educadora do Ensino Especial, uma Diretora Pedagógica, uma Diretora Administrativa, e uma Funcionária de Serviços Gerais.

**Gráfico 9. Funcionários do Infantário “Universo dos Traquinas”.**



**Fonte:** PEE, do Infantário Universo dos Traquinas 2013/2017.

A referida equipa assegura o bem-estar físico e emocional de 81 crianças, entre os cinco meses e os seis anos.

Relativamente à estrutura física que compõe o infantário, este conta com duas valências distintas, a Creche e o Jardim de Infância.

Assim sendo, no espaço de Creche podem encontrar-se quatro berçários, duas salas de transição, uma copa de leite, arrumos e instalações sanitárias.

O espaço de Jardim de Infância está equipado com instalação sanitária, arrumos e uma sala de atividades.

Contíguo aos espaços já referidos, existem áreas comuns como a administração que conta com um gabinete da direção, um gabinete da administração, um gabinete dos educadores e a secretaria. Além da administração existe ainda zonas de apoio, compostas por uma cozinha, arrumos, o átrio de entrada, uma lavandaria, uma dispensa, o refeitório, o polivalente, instalação sanitária para o pessoal docente e administrativo, cacifos, instalação sanitária e vestiários para pessoal não docente, uma instalação sanitária para deficientes e uma zona de circulação.

Existe também no Infantário um espaço ao ar livre, no qual as crianças passam algum tempo do seu dia e que está equipado com um recreio coberto e descoberto, um logradouro e uma horta pedagógica.

O horário de funcionamento desta instituição é das 7h30m às 20h00.

### **5.1.3. O projeto educativo do Infantário**

O PEE constitui-se como um importante documento orientador do trabalho a desenvolver pelo estabelecimento de ensino na construção e desenvolvimento das crianças.

Tal como em estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, este tipo de documento confere autonomia e é também capaz de articular e reunir os diferentes intervenientes num esforço comum de se promoverem e desenvolverem competências fundamentais nas crianças.

As OCEPE afirmam, nesta linha de pensamento, que a Educação Pré -Escolar deve “assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias no sentido de encontrarem num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças” (ME,1997, pp.22- 23). Deste modo, o Infantário Universo dos Traquinas tem como tema central do seu PEE a Família, o Enriquecimento, a Ligação, a Intervenção, a Consciencialização, o Infantário, Divulgar, Apoiar, Dar e Educar- F.E.L.I.C.I.D.A.D.E, baseando a sua intervenção nestes pressupostos.

Este, tal como qualquer PEE, é válido durante quatro anos letivos, encontrando-se vigente entre os anos letivos de 2013 a 2017.

#### 5.1.4. O ambiente da sala “Júpiter”

A sala “Júpiter” é uma sala de Jardim-de-Infância que acolhe crianças dos três aos seis anos. Deste modo, é uma sala de pré- escolar que prepara as crianças com faixas etárias mais elevadas para a entrada no 1º CEB. Assim, a sua organização exige uma particular atenção, pois deve satisfazer as necessidades dessas crianças e simultaneamente deve estar preparada para acolher as restantes crianças de três e quatro anos e proporcionar-lhe as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Segundo as OCEPE (1997) “a organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (p.37), por isso é fundamental que o educador tenha especial cuidado e se questione acerca da “função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p.37).

O Projeto Curricular de Grupo-PCG tem como tema a alimentação saudável e os benefícios da mesma e intitula-se “Somos o que comemos”, deste modo, existem na sala vários placares informativos com trabalhos das crianças relacionados com esta temática.

Além dos diversos placares, a sala encontra-se dividida por áreas que vão sendo alteradas tendo em conta os interesses e motivações das crianças.

Deste modo, junto às janelas que dão acesso ao recreio, existe a área de acolhimento equipada com um tapete e onde é possível visualizar os quadros das presenças e do comportamento. A marcação dos quadros é feita na hora do acolhimento por uma criança nomeada pelo educador e sob a sua orientação.

Figura 27- Marcação das presenças e quadros de presenças e comportamentos.



Junto às janelas existe ainda a área dos jogos que é precedida pela área da leitura, área da arca das trapalhadas e casinha. Neste espaço é também possível encontrar um “Fantocheiro” construído pelas crianças da sala.

**Figura 28- Áreas da leitura, fantocheiro e dos jogos.**



Junto à porta de entrada da sala existem dois armários de arrumação para uso exclusivo dos adultos, dois armários para arrumação de trabalhos e materiais das crianças, e um quadro branco.

A sala “Júpiter” conta também com uma arrecadação para arrumação das camas das crianças e materiais diversos.

Existe igualmente dentro da sala vários armários de arrumação de materiais, um espelho, uma área da casinha e uma pia. Na parte central estão dispostas três mesas de atividades.

Figura 29- Planta da sala “Júpiter”, em 2D e 3D.



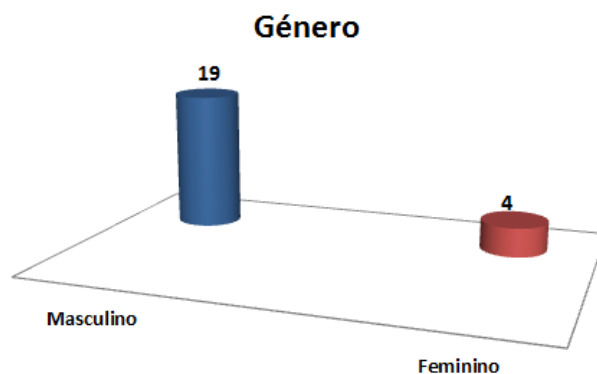
### 5.1.5. Características das crianças da sala “Júpiter”

A sala Júpiter é composta por um grupo de crianças com idades heterogêneas, tornando as necessidades educativas diversificadas. No entanto, as OCEPE (1997) afirmam que “Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo” (p.35).

Assim, para além da diversidade etária, as características individuais das crianças, o género e a dimensão do grupo são fundamentais e importantes para o desenvolvimento e funcionamento do grupo.

O grupo de crianças da sala Júpiter é composto por 23 crianças, 19 das quais são do sexo masculino e as restantes quatro do sexo feminino, conforme é possível observar no gráfico 10.

Gráfico 10. Gráfico de género das crianças da sala “Júpiter”.



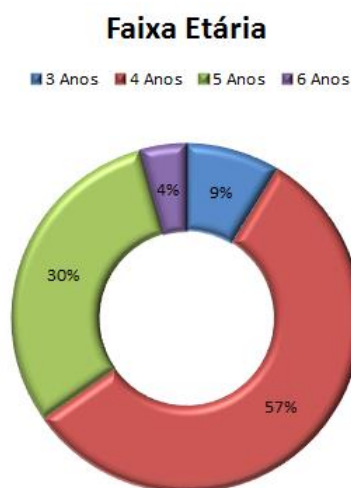
Fonte: PCG, da sala “Júpiter”.

No que concerne à faixa etária, o grupo apresenta uma grande diversidade, existindo duas crianças com três anos, 13 com quatro anos, sete com cinco anos e uma com seis anos, como reflete o gráfico 11.

Salienta-se ainda que existe uma criança com três anos, que veio pela primeira vez para a escola e, por esse facto, a sua adaptação ainda está em curso. Existe ainda uma outra criança com seis anos que ficou retida por apresentar um Transtorno do Espectro Autista – TEA, sendo considerada uma criança com NEE.

Destaco ainda que esta criança está perfeitamente integrada no grupo, uma vez que faz parte do mesmo desde o berçário, o que faz com que esteja perfeitamente à vontade e adaptada, quer ao espaço, quer ao grupo.

**Gráfico 11. Faixas etárias das crianças da sala “Júpiter”.**



**Fonte:** PCG, da sala “Júpiter”.

O grupo de crianças da sala Júpiter é, no que diz respeito ao nível afetivo, um grupo extrovertido. As crianças são afáveis, bem-dispostas e divertidas, demonstrando níveis de bem-estar bastante elevados. Nos entanto, existem crianças que, na relação com o adulto e em grande grupo, são mais envergonhadas e não gostam de se expor perante os mesmos.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, as crianças são, de forma geral, muito comunicativas e gostam de dialogar individualmente e em grande grupo, porém e como já foi referido existem quatro crianças que têm dificuldades em expressar-se devido à vergonha e timidez.

Ao nível da matemática, o grupo demonstra algumas noções numéricas básicas e conta sequencialmente até 10, reconhecem, e identificam e ordenam sequências, têm noções de medida, quantidades, tamanhos e formas, têm noções espaciais e distinguem frente/trás e longe/perto.

No que concerne à sua motricidade, as crianças desta sala são bastante ativas, gostam de correr, saltar e fazer jogos, demonstrando um grande controlo da motricidade grossa. Contudo o grupo demonstra, em geral, grandes dificuldades em pequenas tarefas que necessitam do controlo da motricidade fina, nomeadamente, rasgar papel e cortar com a tesoura. Ressalto o facto de esta questão verificar-se nas crianças com idades mais baixas, uma vez que as crianças que transitam para o 1º CEB demonstram facilidade nestas tarefas.

O domínio das expressões proporciona, às crianças, grande entusiasmo, uma vez que o fantocheiro que está na sala foi construído pelos mesmos e fez com que as crianças se interessassem por esta área. Estas crianças gostam muito de brincar ao “faz de conta”, fazendo uma utilização quase total do espaço da sala e, na maior parte das vezes, representam as suas vivências quotidianas e familiares.

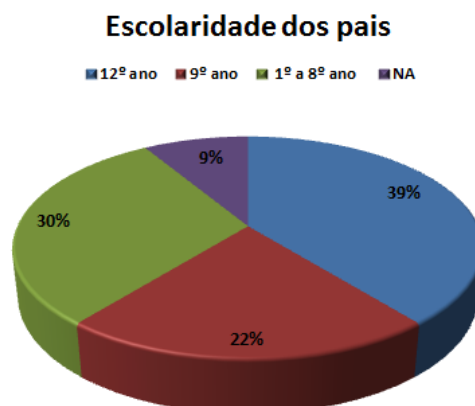
Todos os dados respeitantes às crianças são de suma importância e ajudam o educador a melhor preparar e adequar as atividades ao seu grupo.

Como tal, os dados relacionados com as famílias das crianças são de superior interesse, uma vez que, segundo as OCEPE (1997), os dois contextos - escola/família, concorrem para um objetivo comum, a educação das crianças, sendo fundamental a interligação entre eles.

Deste modo, os registos etários destas famílias apontam para famílias maioritariamente jovens, cujos pais têm entre os 18 e os 23 anos, existindo uma pequena franja que apresenta idades entre os 40 e 53 anos.

No que diz respeito à escolaridade dos EE das crianças, patente no gráfico 12, verifica-se que cerca de metade se situa entre o 9º e 12º ano de escolaridade, a restante metade está colocada entre o 1º e o 8º ano de escolaridade, registando-se ainda uma percentagem de pais que não se aplica.

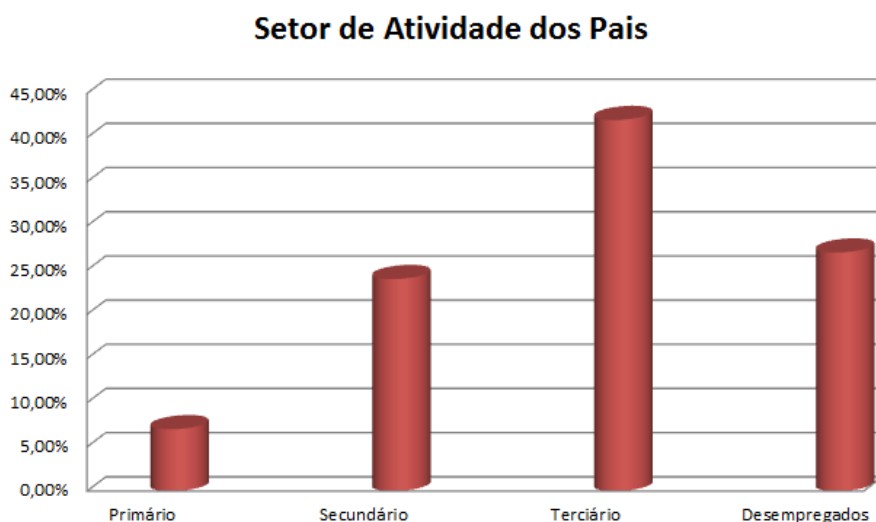
Gráfico 12. Níveis de escolaridade dos pais.



Fonte: PCG, da sala “Júpiter”.

No que concerne a atividade laboral dos pais, foi apurado que 7% está empregado no setor primário, 24% dos pais estão ligados ao setor secundário, 42% estão a trabalhar no setor terciário e 27% está desempregado.

Gráfico 13. Setor de atividade dos pais das crianças da sala “Júpiter”.



Fonte: PCG, da sala “Júpiter”.

Desta forma, é possível concluir que grande parte dos pais exerce a sua atividade no setor terciário e que existe uma grande percentagem de pais desempregados.

## **5.2. Intervenção pedagógica com as crianças da sala “Júpiter”**

A intervenção pedagógica com as crianças da sala “Júpiter” iniciou-se no dia 17 de março de 2014.

No entanto, nas duas primeiras semanas de estágio, não realizei atividades orientadas e predispus-me a realizar uma observação participante, que segundo Estrela (1994) permite “identificar os fenômenos ocorridos e detetar as suas relações ou (...) situar-se criticamente face aos modelos em presença” (p.57).

Deste modo, pude compreender os interesses das crianças e o que gostariam de aprender de novo, quais as suas principais dificuldades, levantar possíveis problemáticas e delinear estratégias.

Depois de sinalizar as problemáticas, e tendo em conta os interesses das crianças, iniciei uma MTP, cujo tema foi escolhido pelas crianças e intitulou-se “Como podemos viver saudáveis”.

### **5.2.1. Problemáticas levantadas**

Após o período de observação, tomando como referencial os diálogos mantidos com as crianças a título individual e em grupo, e de forma informal, pude constatar que as maiores dificuldades do grupo relacionavam-se essencialmente com a falta de regras, a motivação e o individualismo. Sendo estes os principais obstáculos notados, tentei desenvolver estratégias que se adequassem ao grupo de crianças e que sanassem as problemáticas levantadas. Assim sendo, e uma vez que a problemática assinalada converge para a mesma temática assinalada no 1º ciclo, utilizei a mesma questão problema *De que forma o trabalho cooperativo pode otimizar as aprendizagens e minimizar as características individualistas das crianças?*.

Porém importa referir que, apesar da questão problema estar formulada nos mesmos moldes, as estratégias de intervenção foram diferenciadas e adequadas às crianças, uma vez que cada grupo apresenta as suas especificidades e necessidades próprias, nomeadamente no que concerne às idades e exigências educativas.

### **5.2.2. Estratégias de intervenção da *praxis***

O tempo de intervenção pedagógica iniciou-se apenas na terceira semana de estágio e teve como pressupostos teóricos uma MTP uma vez que “Independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins de infância ou pelas escolas do 1º

ciclo, (...) uma metodologia comum de trabalho de projecto (...) poderá antecipar desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8).

Assim, e tendo em conta a pouca motivação e alguma instabilidade relativamente à aquisição de competências básicas de respeito pelas regras e pelo outro, demonstradas pelo grupo de crianças, levei a cabo estratégias de motivação e de consciencialização das regras sociais para, posteriormente, iniciar um trabalho que fosse ao encontro das necessidades e interesses das crianças, acreditando ser esta a melhor estratégia para realizar e desenvolver as competências das crianças desta faixa etária.

**Figura 30. Construção e afixação das regras de boa convivência nos diferentes espaços do infantário.**



Sendo a MTP caracterizada pela persecução de fases que se vão construindo em parceria com as crianças, iniciei um trabalho de observação e auscultação dos interesses das crianças, chegando, através dos diálogos em grande grupo, à construção de uma questão problema central para o projeto, *Como podemos viver saudáveis?*, questão essa que se subdividiu em três grandes temas centrais: alimentação, desporto e higiene, retirados das situações verbalizadas pelas crianças dispostas no quadro seguinte.

Quadro 5. Registos do diálogo com as crianças, “O que queremos Saber?”.

O que queremos saber?			
A	Aprender a fazer exercício	J	Fazer exercício
B	Fazer ginástica	K	Como beber agua e comer
C	Fazer ginástica	L	Fazer ginástica
D	Jogar futebol	M	Fazer bolos de ananás
E	Comer tudo	N	Higiene
F	Alimentar-se saudável	O	Aprender nada
G	Fazer ginástica	P	Quero beber agua
H	Comer frutos saudáveis	Q	Não respondeu
I	Fazer ginástica	R	Não respondeu

**Questão problema para o projeto: “Como podemos viver saudáveis?”**

Nesta 1ª fase, foi ainda realizada uma pesquisa em livros e através da plataforma da *internet*, com o intuito de ampliar o campo de interesses das crianças, recorrendo, em seguida, ao desenho e afixação dos resultados em placar.

Figura 31. Atividade de pesquisa em livros e na internet.



Posteriormente, respeitando a persecução da 2º fase da MTP, foi realizada uma planificação. Esta metodologia prevê a realização de um plano de trabalho, no qual Rinaldi refere que:

(...) os educadores estabelecem objectivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos específicos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos pelas crianças ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Assim, a planificação do projeto foi realizada com a total participação das crianças, em grande e pequenos grupos, sendo possível, a partir deste trabalho, delinear um plano de trabalho que abarcasse os três subtemas do projeto.

**Figura 32. Construção da planificação do projeto “Como podemos viver saudáveis?”.**



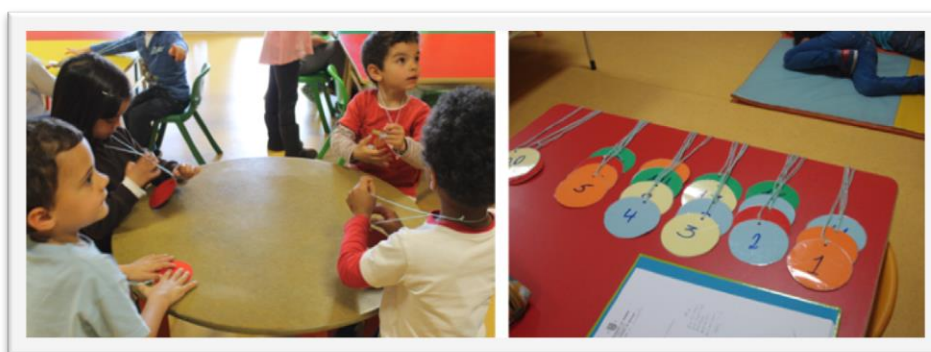
Após, a conclusão desta fase, iniciou-se a fase de execução do trabalho, na qual se executaram as diretrizes planeadas anteriormente.

Nesta fase, realizaram-se diversas atividades planeadas por mim e pelas crianças, foram sugeridas algumas atividades e, simultaneamente, foram auscultadas as crianças, as suas motivações e interesses, intercalando atividades sugeridas por mim

com aquelas que as crianças sugeriram, a fim de tornar as atividades e o projeto mais motivador e envolvente<sup>12</sup>.

Além das estratégias já enunciadas, foram utilizadas recorrentemente estratégias de trabalho em grupo, criando um sistema de cores e numeração para que, em cooperação, as crianças construíssem a suas próprias aprendizagens. Importa referir ainda que estes grupos não foram constituídos sempre pelos mesmos elementos, para que as crianças pudessem trabalhar com colegas diferentes.

**Figura 33. Equipas formadas com cores e números.**



#### **5.2.2.1. Projeto “Como podemos viver saudáveis?”**

##### Atividade: Construindo uma estufa

No decorrer de toda a MTP, o diálogo em grande e pequeno grupo foi uma constante, uma vez que as conceções e ideias das crianças são de suma importância para que as atividades tenham sentido e para que as crianças criem um sentido de pertença relativo às suas aprendizagens.

À luz das ideias de Formosinho (2008), citando Campos e Cruz (2006), Oliveira-Formosinho, Araújo (2004), e Woodhead e Faulkner (2000), “vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a sinalizar a importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspectos que lhe dizem diretamente respeito” (p.13). A mesma autora refere ainda que a criança é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e tomada de decisão” (p.16)

---

<sup>12</sup> Ver Apêndice 8

Assim, cada atividade do projeto teve como ponto de partida as conversas e as ideias prévias das crianças.

No que concerne à atividade de planificação da estufa<sup>13</sup>, esta surgiu da primeira premissa do projeto, uma alimentação saudável para viver saudável. Deste modo, foi realizado um pequeno diálogo acerca das conceções prévias das crianças sobre esta temática.

Sendo o grupo bastante comunicativo, as crianças, na sua maioria, responderam assertivamente, referindo alimentos como a alface e a cenoura como componentes importantes para uma alimentação saudável.

Algumas crianças referiram a ingestão de água como um elemento importante e essencial para uma alimentação de qualidade.

**Figura 34. Diálogo em grande grupo, acerca dos alimentos saudáveis.**



Posteriormente, as crianças assistiram a um vídeo intitulado “Um dia na horta”<sup>14</sup> que consistiu na gravação de uma visita realizada por mim a uma horta biológica criada por um Engenheiro Agrónomo, na qual existe um estufa totalmente construída com garrafas de plástico.

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice 9

<sup>14</sup> Ver Apêndice 10

**Figura 35. Visionamento do vídeo “Um dia na horta”.**

Após o visionamento, as crianças dialogaram em grande grupo acerca do vídeo e eu coloquei algumas questões sobre o seu conteúdo.

Uma vez que o conteúdo do vídeo referia a construção de uma estufa e os benefícios da sua utilização, este foi o facto que chamou mais à atenção das crianças, que demonstraram grande entusiasmo por este assunto. Assim, e tendo em conta a motivação demonstrada, propus que realizássemos uma estufa na horta pedagógica do infantário, para podermos cultivar alimentos saudáveis.

As crianças reagiram com grande entusiasmo à proposta e concordaram unanimemente com a mesma.

As atividades lúdicas, nomeadamente o jogo, é reconhecidamente uma mais-valia e um grande impulsionador de momentos de aprendizagem das crianças nestas idades.

Desta forma, e após um pequeno diálogo acerca das regras que estavam implicadas na realização do jogo, dei início uma atividade motora que envolvia os conhecimentos prévios das crianças acerca da alimentação saudável. Cada criança tinha que realizar um circuito montado por mim, utilizando várias formas de locomoção. Em seguida, tinham que procurar dentro da piscina das bolas cratões com dois tipos de alimentos, (saudáveis e menos saudáveis). Depois de encontrarem o cartão, teriam que seleccionar o grupo a que pertencia esse alimento e colá-lo no placar correspondente.

A figura seguinte demonstra a execução da atividade descrita anteriormente e os respetivos placares de afixação dos cartões.

Figura 36. Jogo “O que devemos comer mais”.



Figura 37. Placares do jogo “O que devemos comer mais”.



Tendo em consideração que os interesses e motivações das crianças são de suma importância para o projeto e que são as mesmas que delinham o processo decorrente do mesmo, realizei uma visita à horta pedagógica do infantário, para que as crianças pudessem decidir em grande grupo qual o sítio onde gostariam de construir a estufa.

Como refere a apreciação diária feita por mim nessa data:

O grupo estava muito desconcentrado uma vez que foi realizada uma pequena atividade de observação de larvas de borboleta, promovendo no

grupo uma grande agitação, desta forma o diálogo em grande grupo foi difícil de gerir (Diário de Bordo, 29/04/2014).

No exterior da sala, como ilustra a figura 38, as crianças decidiram em que parcela da horta queriam construir a estufa. Esta questão fez levantar outras como “Quais os materiais a utilizar na estufa?” e “O que vamos precisar para a construção da estufa?” às quais as crianças responderam nomeando, o martelo, a madeira, as garrafas, a serra, como materiais essenciais para a tarefa de construção da estufa.

Após este levantamento de materiais, em conversa com o grupo, decidimos que iríamos utilizar para a estufa, madeira para a estrutura, serras para cortar a madeira plástico para a cobertura, garrafas de plástico para construir a porta, pregos, martelos e pás para escavar o terreno.

Posteriormente, surgiu ainda outra questão muito pertinente feita por uma criança, “Como vai ser a nossa estufa?”. Gerou-se instantaneamente alguma azáfama entre as crianças, deste modo sugeri que cada criança fizesse um desenho de como seria a estufa, tendo em conta os materiais que já tínhamos escolhido.

**Figura 38. Diálogo com as crianças junto à horta.**



No regresso ao interior do infantário, as crianças realizaram individualmente um desenho de como gostariam que fosse a estufa.



A etapa seguinte iniciou-se com um diálogo acerca da limpeza da parcela de terreno, destinada à construção da estufa. Esta tarefa não é de todo nova para estas crianças, uma vez que estas, por diversas vezes, limpam e plantam alimentos naquele espaço, visto o tema do seu projeto de sala ser dedicado aos bons hábitos alimentares e aos alimentos saudáveis.

Assim, em grande grupo, conversamos acerca dos desenhos realizados anteriormente e questionei as crianças acerca da forma como estas gostariam de se organizar para realizar esta tarefa.

Na planificação já tinha considerado sugerir os grupos de trabalho se essa ideia não surgisse de forma natural, no entanto não foi necessário pois, depressa as crianças concluíram que a melhor estratégia de trabalho seria formar equipas de trabalho.

Desta forma, utilizando o sistema de cores, implementamos um plano de trabalho em rotatividade, onde cada grupo composto por cinco crianças, procedeu aos trabalhos de limpeza do terreno, medição e construção da estrutura, respeitando uma ordem previamente estabelecida por mim.

**Figura 41. Trabalhos de limpeza e início de construção da estufa.**



Assim, dois grupos foram comigo para a horta proceder aos trabalhos de limpeza e preparação do terreno para construção da estrutura da estufa, enquanto os restantes grupos permaneceram na sala a limpar e separar as garrafas já trazidas pelos pais, sob a orientação das auxiliares da sala.

**Figura 42. Construção inicial da porta da estufa.**

Numa fase inicial, os grupos permaneceram cerca de 30 minutos a realizar estas tarefas e depois procedeu-se à troca de tarefas.

A atividade de construção da estufa decorreu durante três semanas consecutivas, entre o dia 28 de abril e o dia 14 de maio. No que diz respeito aos tempos de trabalho, foram sendo ajustados para dar oportunidade a que todas as crianças pudessem participar ativamente em todas as tarefas.

No que concerne a organização do trabalho, este continuou a ser realizado em grupos e as tarefas foram se adequando para que a concretização se tornasse mais fácil para as crianças.

No caso específico da porta da estufa, a estratégia de construção veio a revelar-se demasiado complexa para ser realizada pelas crianças.

Esta tarefa implicava a limpeza das garrafas, o corte das mesmas em metades e a realização de furos nas extremidades para, posteriormente, se proceder à união das partes e das garrafas cortadas.

Após a observação em contexto de construção da porta, percebi que as crianças estavam a ter muitas dificuldades em realizar esta tarefa, uma vez que esta exigia um trabalho muito minucioso ao nível da motricidade fina, a qual este grupo de crianças precisa de potenciar, por esse facto decidi alterar a estratégia de construção da porta.

Para o efeito, comprei varas de PVC e pedi às crianças que cortassem os fundos das garrafas, após esta tarefa as crianças tinham que colocar a garrafa através do gargalo nos tubos.

Figura 43. Reconstrução da porta da estufa.



Esta foi uma tarefa que agradou especialmente a uma criança que possui TEA, uma vez que conseguiu concretizá-la sem qualquer tipo de ajuda.

Depois de terminada a construção de toda a estrutura da estufa, avancei para a conclusão da construção, colocando a cobertura da estufa e porta, sempre com a participação ativa das crianças e tendo em atenção as suas ideias e sugestões, e colocando constantemente questões como “O que vamos fazer agora?”, “Como vamos fazer?”.

Todas as ideias e respostas das crianças foram tidas em consideração, sendo que algumas delas foram muito válidas e utilizadas para a concretização das tarefas, contribuindo para a valorização do trabalho dos pequenos grupos e do grande grupo.

A fase final de construção foi uma das mais complexas, mas também a mais significativa, quer para mim, como para as crianças, uma vez que exigia um trabalho muito prático, que geralmente é vedado às crianças por ser considerado perigoso.

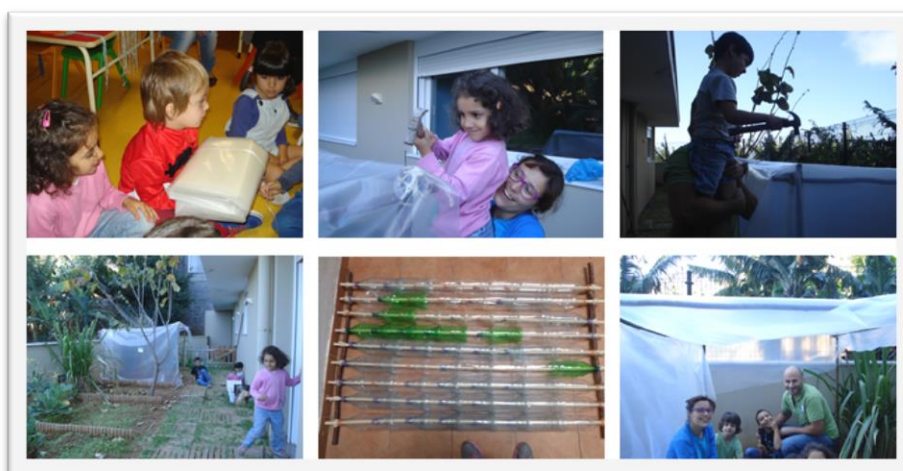
Consciente da necessidade de controlar, verificar e garantir a segurança das crianças, expliquei-lhes as regras de utilização dos materiais de construção, nomeadamente os martelos, os serrotes e os pregos, de forma a consciencializar o grupo para uma utilização dos instrumentos de forma segura.

**Figura 44. Apresentação dos materiais e respetivas regras de utilização.**



Após a explicação, e sempre utilizando a estratégia de equipas de trabalho, procedemos à colocação da cobertura em plástico. As crianças envolveram-se, fixando o plástico com pregos nas madeiras, cortando as estacas, entre outras pequenas tarefas de acabamento.

**Figura 45. Acabamento da estufa, e da porta.**



Depois de terminada a tarefa de construção, as crianças, em diálogo em grande grupo, decidiram que iriam fazer a plantação de alfaces e feijão na horta e foi realizado um plano de rega a realizar todos os dias pela manhã, por um grupo de três crianças. Este plano era rotativo, para que todos tivessem a oportunidade de participar na tarefa.

**Figura 46. Plantação de alfaces.**

Em síntese, esta atividade, que do meu ponto de vista tem um grau de complexidade elevado, pois engloba diversas tarefas em simultâneo, teve de forma global, uma boa concretização, no entanto, numa fase inicial, senti dificuldade em gerir os diálogos com as crianças, uma vez que as mesmas tinham alguma dificuldade em cumprir as regras e queriam falar todas ao mesmo tempo.

Outra dificuldade sentida foi o acompanhamento do trabalho dos diversos grupos, uma vez que, no início, estava mais centrada na construção da estufa e não conseguia acompanhar o trabalho feito pelos grupos na construção da porta da estufa, como refere a transcrição.

Este foi um dia particularmente difícil, pois constatei, e foi-me confirmado pela educadora Mariana Estrela, que o trabalho com as garrafas não estava de todo a resultar o efeito desejado, as crianças estavam a perder o interesse por esta atividade uma vez que não tinham participação ativa no processo de construção. (Diário de Bordo, 06/05/2014)

Deste modo, assim que denotei esta falha, alterei o meu sistema de trabalho, elaborando um sistema de rotatividade da minha observação para poder observar todo o progresso. Assim que consegui realizar esta estratégia de observação, consegui compreender quais as maiores dificuldades dos grupos nas tarefas e ajustá-las, para que fossem executadas com maior êxito.

De forma global, acho que a atividade teve um grande impacto e que foi concretizado com muito sucesso, uma vez que as crianças conseguiram realizar as tarefas pretendidas com grande interesse e motivação, concluindo-as sempre.

Os trabalhos na estufa voltaram a decorrer como esperado e as crianças foram sendo envolvidas no trabalho realizando tarefas que estavam ao alcance delas.

Pude observar que as medições, o corte com o serrote foram atividades muito cativantes para eles (Diário de bordo dia 5/05/2014).

No que concerne ao trabalho de grupo, os níveis de concretização foram também elevados, visto que denotei uma grande coesão nos grupos que trabalhavam em cooperação para atingir o sucesso das atividades.

#### Atividade: Experimentando a atividade e expressão físico-motora

Como já foi evidenciado anteriormente, a MTP que desenvolvi teve na sua gênese três subtemas que convergem para a resposta à questão problema, **“Como podemos viver saudáveis?”**.

Deste modo, esta atividade foi programada tendo em consideração os diálogos mantidos com as crianças e onde estas expressaram a sua vontade em realizar exercício físico, como forma de manterem hábitos de vida saudável.

Segundo as OCEPE (1997), “o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global (...) de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (p.58).

Assim, na perspectiva de proporcionar às crianças uma atividade física que premiasse o desenvolvimento global das crianças, e com vista a proporcionar uma atividade totalmente nova e dinâmica, lancei a ideia de realizar uma atividade física surpresa<sup>15</sup>.

Uma vez que a curiosidade é um elemento chave e de suma importância para manter os níveis de motivação das crianças, a estratégia resultou largamente e as crianças ficaram extremamente curiosas relativamente a este assunto.

Desta forma, para realizar a atividade convidei o professor de educação física, Alípio Silva, para conversar com as crianças acerca da modalidade de patinagem em

---

<sup>15</sup> Ver Apêndice 11

velocidade, da qual ele é o selecionador nacional, tendo um contacto direto com atletas de alto rendimento, medalhadas ao nível nacional e internacional.

O propósito era o professor e uma das suas atletas de alto rendimento manterem uma conversa informal com as crianças acerca do desporto e da competição saudável, para uma vida saudável e, em seguida, proporcionar um momento de experimentação desta modalidade, como está expresso na planificação.

É, no entanto, importante referir que apenas o professor Alípio pode comparecer, pois a atleta encontrava-se indisponível por razões pessoais.

Assim, no dia 14 de maio de 2014, depois de nos dois dias anteriores as crianças terem experimentado desportos escolhidos pelas próprias, iniciei uma conversa com o grande grupo, com o intuito de apresentar o professor Alípio.

Após de uma pequena conversa, na qual as crianças demonstraram muito interesse e curiosidade, o professor Alípio iniciou um diálogo com o grupo onde explicou o tipo de modalidade da qual era treinador.

O diálogo foi bastante dinâmico e algumas crianças participaram com grande entusiasmo, sendo este um ponto muito positivo, tendo em consideração que o professor Alípio é uma pessoa com a qual estabeleceram o primeiro contacto apenas naquele momento.

Posteriormente, o professor propôs às crianças o visionamento de um vídeo acerca da modalidade de patinagem em velocidade e sobre o dia-a-dia das suas atletas.

**Figura 47. Diálogo e visionamento de um vídeo com o professor Alípio.**



Depois do visionamento do vídeo, o professor Alípio sugeriu às crianças que elas próprias experimentassem fazer patinagem. Esta proposta foi muito bem acolhida pelas crianças e gerou um ambiente de grande agitação entre o grupo, pois todas as crianças queriam ser as primeiras a realizar a atividade.

Neste momento estabeleci um diálogo com as crianças e expliquei que o professor não tinha patins para que todos pudessem experimentar ao mesmo tempo, questionando como poderíamos resolver aquele problema.

Algumas crianças responderam, de imediato, que se deveria utilizar as equipas de cores.

Deste modo, o grupo chegou facilmente a um consenso e, uma vez que o Alípio só tinha seis pares de patins, as crianças foram divididas em equipas de seis elementos.

A atividade com patins decorreu no polivalente da instituição e cada equipa esteve cerca de 20 minutos com o professor a realizar a atividade.

**Figura 48. Atividade prática com patins.**



As restantes equipas, por minha sugestão, ficaram a realizar um quadro de registos da atividade física realizada no dia anterior.

Esta atividade consistiu no corte e colagem dos registos fotográficos captados durante o jogo de futebol realizado.

De forma geral, as crianças realizaram bem esta tarefa, no entanto, com o passar do tempo, comecei a denotar alguma ansiedade, uma vez que a atividade da patinagem gerou um grande entusiasmo, visível nas reações das crianças e verbalizado posteriormente nos questionários de qualidade realizados semanalmente.

De forma sintética, concluo que, tal como a atividade descrita anteriormente, o grupo esteve muito envolvido em toda a atividade, atingindo níveis de implicação e envolvimento notoriamente elevados.

Deste modo, registei na minha apreciação diária a seguinte afirmação:

A atividade com o Alípio superou todas as minhas expectativas, as crianças envolveram-se e demonstraram entusiasmo e muita vontade em participar em todas as tarefas pretendidas, esse entusiasmo foi visível também por parte adultos da instituição e crianças das outras salas, que por diversas vezes vieram observar a atividade (Diário de Bordo, 14/05/2014).

A atividade paralela realizada no interior da sala, foi também bastante significativa, pois fez referência à atividade realizada no dia anterior, o que fez com que as crianças ficassem envolvidas durante algum tempo, porém penso que a concretização foi afetada pelo facto de estar a decorrer uma outra atividade para a qual estavam mais motivados.

Assim, denotei na altura que:

As crianças demonstraram interesse na atividade a decorrer no interior da sala mas, algum tempo depois começaram a ficar impacientes pois a atividade de patinagem tornou-se o centro das atenções (Diário de Bordo, 14/05/2014).

No que concerne à atividade de patinagem, e como já foi referido foi concretizada com êxito para a maioria das crianças, mas destaco o entusiasmo de uma dela cuja participação foi vivida de forma muito intensa.

A criança com TEA demonstrou inicialmente alguma resistência em realizar a atividade, no entanto depois de insistir um pouco, a criança acedeu e demonstrou grande entusiasmo, concretizando a atividade com muito sucesso. Este não quis sair da atividade sendo necessária a intervenção do educador Hugo. Só após alguma insistência a criança voltou à sala (Diário de Bordo, 14/05/2014).

Pude ainda observar que uma criança recusou realizar a atividade e algumas das crianças tiveram desempenhos muito bons e revelaram ter uma destreza motora bastante

elevada com facilidade em equilibrar-se sob os patins, sendo este um motivo de referência por parte do próprio professor Alípio.

Atividade: Uma boa higiene para uma vida saudável

Segundo as OCEPE (1997), o jogo simbólico e a recriação de situações do cotidiano são um importante fator de desenvolvimento e apropriação do real que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças em idade de pré-escolar.

A criança quando brinca ao “faz de conta” repercute, na maior parte das vezes, as suas vivências diárias e reflete a forma como interage com o seu par. Deste modo, a expressão dramática é “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (OCEPE, 1997, p.59).

É papel do educador facilitar e promover este tipo de atividade, em contexto de sala, disponibilizando tempo e material para que o jogo simbólico aconteça, quer de forma espontânea, quer em atividades orientadas.

A atividade proposta no dia 19 de maio<sup>16</sup> teve como fundamentos e pressupostos teóricos essas mesmas premissas, utilizando como diretriz metodológica a MTP, já explanada anteriormente.

Desta forma, a atividade “Uma boa higiene para uma vida saudável” decorreu de todo processo de pesquisa das respostas para a questão problema central do projeto “**Como podemos viver saudáveis?**” e teve início a partir de um diálogo estabelecido entre mim e as crianças em grande grupo.

Nesta fase da execução do projeto, já tinham sido focados alguns aspetos relacionados com a alimentação e com o desporto como elementos chave na criação de hábitos para uma vida saudável.

Deste modo, e para que este tema se interligasse com o restante trabalho, iniciei um diálogo questionando as crianças acerca do que tinha sido feito na semana anterior, obtendo respostas como:

Falamos das regras do futebol e jogamos, a minha equipa ganhou o jogo.  
Eu andei de patins, com o treinador Alípio.  
Eu já sei andar de patins e vou treinar com o treinador (Diário de Bordo,  
19/05/2014).

---

<sup>16</sup> Ver Apêndice 12

Este tipo de discurso deixa denotar o significado que as diferentes atividades tiveram para as crianças e ajudou o grupo a compreender todo o processo de execução, organizando o seu pensamento e verbalizando essa mesma organização.

No decorrer do diálogo foi relembrada a questão problema. A partir da mesma e da análise feita à planificação e questão “O que queremos saber?” as crianças conseguiram chegar ao tema da higiene.

Seguidamente, tentei perceber, a partir de novas questões como “O que é higiene?” e “Como se faz a nossa higiene?”, quais os conceitos que as crianças possuíam relativamente ao tema.

Algumas crianças tiveram dificuldade em verbalizar e especificar o conceito, mas, de forma geral, responderam assertivamente.

Ao colocar questões sobre o que pensavam ser a higiene e o que faziam para ter higiene algumas responderam:

- É cheirar bem.
- Ter higiene é ser saudável.
- É tomar banho todos os dias.
- A sala tem que ser limpa.
- É ter roupa lavada e tomar banho.
- Lavar os dentes.
- Lavar as mãos antes de comer (Diário de Bordo, 19/05/2014).

Na figura seguinte é possível observar o diálogo descrito anteriormente.

**Figura 49. Diálogo em grande grupo acerca da higiene.**



Após este diálogo, lancei uma proposta de trabalho que consistia em realizar um jogo simbólico acerca das atitudes e hábitos de higiene que as pessoas devem ter para manter a sua higiene.

Para o efeito, voltei a questionar as crianças sobre que tipo de coisas queriam limpar.

Algumas crianças responderam que gostavam de limpar a sala, outras que gostariam de tomar banho e lavar os dentes.

Em seguida, questionei-os sobre a sua disponibilidade para fazer a higiene aos bebés (bonecos) da sala, fazendo referência ao facto de estes parecerem muito sujos, não terem as unhas e ouvidos limpos e não estarem perfumados.

Como em todas as atividades práticas propostas, o grupo reagiu com grande entusiasmo e instalou-se alguma azáfama.

Uma vez que as crianças da sala já interiorizaram o sistema de trabalho em equipa, e na perspetiva de perceber como trabalham em grupos mais pequenos, propus um sistema de trabalho a pares que deveria exigir a cooperação entre o par, para que todas as tarefas de limpeza e higiene do bebé fossem realizadas com êxito.

Esta estratégia foi inspirada num dos métodos de aprendizagem cooperativa preconizado por Lopes e Silva (2009) intitulado o Par Gelado, no qual as crianças realizam as tarefas pretendidas entre os parceiros, partilhando o conhecimento e incentivando “o desenvolvimento do espírito de entreajuda” (p.84).

Assim, organizei um primeiro grupo composto por seis crianças, perfazendo um total de três pares e dirigi-me com os mesmos para a casa de banho.

As restantes crianças ficaram na sala a decorar a capa de um livro de regras de higiene, que foi composto posteriormente com fotografias das atividades realizadas na casa de banho. Esta atividade foi igualmente sugerida por mim, aquando da proposta do jogo simbólico.

Deste modo, as crianças que ficaram dentro da sala foram distribuídas pelas áreas da sala e foram sendo convidadas a participar numa atividade de decoração da capa do livro.

**Figura 50. Atividade de decoração da capa do livro de regras de higiene.**



Em simultâneo, e como ilustra a figura 51, no espaço contíguo à casa de banho, iniciei um diálogo em pequeno grupo, onde questionei os pares acerca das atividades de higiene que iriam realizar com os bebés.

A atividade de limpeza dos bebés iniciou-se com um diálogo em pequeno grupo. Durante o mesmo, coloquei questões como:

- Como vão limpar os bebés?
- Já repararam como ele está despenteado?
- Olhem como estão as mãos sujas e unhas compridas.

Obtendo algumas respostas como:

- Vamos dar banho com muito sabão;
- Lavar os dentes dos bebés;
- Pentear os bebés e perfumar; (Diário de Bordo, 19/06/2014).

Tendo em consideração as respostas verbalizadas, disponibilizei o material necessário para a execução da atividade proposta, nomeadamente escovas de cabelo, corta unhas, cotonetes, perfume, toalhas, banheiras com água, champô e gel de duche.

**Figura 51. Diálogo em pequeno grupo acerca da atividade de higiene dos bebês.**



Depois de estabelecer um diálogo com as crianças sobre a tarefa principal, que era fazer a higiene dos bebês, propus que se iniciasse a atividade, como demonstram as figuras 52 e 53.

Não dei qualquer informação relativamente à tarefa com a qual deveriam iniciar a atividade, para que os pares pudessem discutir entre si qual a melhor forma de executar a atividade. O propósito desta estratégia foi proporcionar um momento de discussão e resolução de problemas, no qual as crianças tinham que chegar a um objetivo final, sendo os responsáveis pela construção do processo de execução para alcançar o sucesso.

Nesta atividade não denotei quaisquer dificuldades por parte das crianças em executar as tarefas, pois estavam muito familiarizadas com as mesmas, não necessitando de orientação para as realizar.

Tal situação relaciona-se com o facto de esta ser uma das brincadeiras que alguns deles realizam nos momentos de “faz de conta”, na área da “casinha”, e também por uma parte considerável do grupo ter irmãos mais novos, alguns com idades muito pequenas.

Figura 52. Pares a darem banho aos bebés.

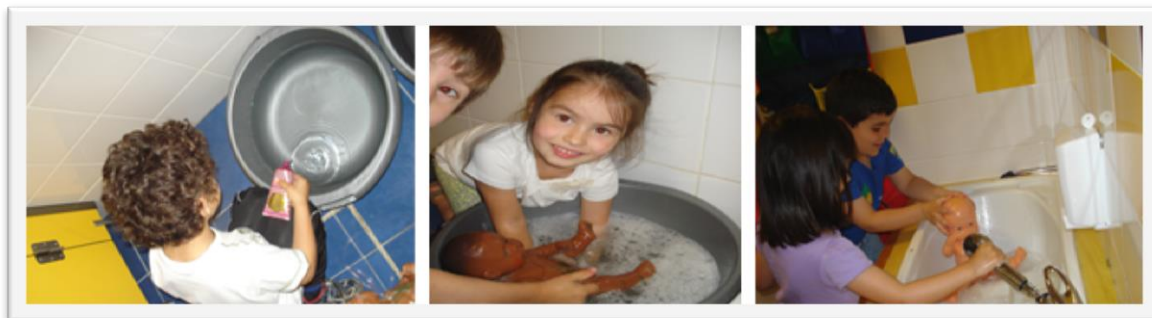


Figura 53. Execução das tarefas de higiene dos bebés, pelos pares.



A atividade decorreu sem qualquer problema e as crianças demonstraram grande facilidade em comunicar entre si, chegando facilmente a uma estratégia que, de forma geral, foi comum a todos. Assim, os pares começaram por lavar os bebés com água e sabão, em seguida procederam à secagem dos mesmos.

Alguns pares colocaram, nesta fase, o perfume, outras deixaram para o fim, havendo uma pequena percentagem que optou por não colocar o perfume.

Depois da secagem, limparam os ouvidos com os cotonetes, cortaram as unhas e pentearam.

Importa realçar que esta atividade foi realizada em sistema rotativo, assim todas as crianças tiveram oportunidade de executar todas as tarefas pretendidas, quer na casa de banho, quer dentro da sala, na decoração do livro de regras de higiene.

Em jeito de síntese, a atividade decorreu com êxito, no entanto após uma reflexão acerca da mesma, apercebi-me que esta atividade é muito absorvente e que, por esse facto, foi difícil para mim realizar uma observação do trabalho que se estava a realizar dentro da sala. Os dados que tenho da mesma relacionam-se com o trabalho final, do qual se denota uma execução bastante bem realizada por parte das crianças. Além destes, as observações feitas pelas auxiliares também foram bastante elucidativas e importantes para acrescentar à pequena observação que fiz.

No que concerne à atitude e implicação das crianças, denotei que a atividade foi novamente representativa e muito significativa para o grupo, uma vez que, tal como já referi, este tipo de atividade faz parte do quotidiano das crianças, principalmente das que têm irmãos mais pequenos e que, por esse facto, reconhecem todas as tarefas realizadas, pois são vivenciadas no meio familiar.

Deste modo, para corroborar as afirmações descritas anteriormente, Ausubel citado por Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) evidencia que “Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa” (p.39).

Focando a atenção em algumas crianças, houve três crianças que me surpreenderam positivamente pela sua atitude, quer perante o seu par, quer perante a tarefa pedida. Duas destas crianças foram sinalizadas no PAT como crianças bastante envergonhadas, sendo que uma delas estava à espera de um irmão, ideia pela qual não demonstrou muito entusiasmo, porém o seu desempenho nas tarefas foi bastante positivo e a criança demonstrou muito interesse e satisfação facilmente visível nas suas atitudes e desejo de realizar a tarefa várias vezes.

A outra criança que referi também demonstrava muita dificuldade na comunicação e em impor as suas ideias, o que nesta atividade não se verificou. A criança demonstrou grande capacidade de gestão das tarefas e diria até que foi líder do seu par.

Além destas duas crianças, destaco a criança que tem TEA, que voltou a demonstrar um grande envolvimento e interesse pela atividade, deixando clara, mais uma vez, a sua preferência por atividades de natureza prática que impliquem a sua participação direta, o manuseamento de materiais e exploração do espaço.

Nestas ocasiões, a criança fica bastante concentrada e, de forma geral, quer realizar a atividade mais vezes, sendo difícil fazê-la regressar à sala de forma espontânea.

#### 5.2.2.2. Projeto “Ser Criança é...”

O projeto “**Ser Criança é...**”, surgiu de uma parceria entre mim e um grupo de colegas que estiveram a realizar os seus estágios nas valências de creche, pré-escolar e ainda do 1ºCEB para um conjunto de crianças entre um ano e 10 anos, distribuídas pelos Infantários “Universo dos Traquinas”, “O Golfinho I” e ainda na escola EB1/PE da Ladeira.

A descrição que farei seguidamente diz respeito a uma atividade levada a cabo em conjunto com as minhas colegas, no entanto, debruçar-me-ei apenas na parte do projeto realizada por mim e pelas minhas colegas Mariana Gouveia e Beatriz Ornelas, que estiveram a realizar o seu estágio nas salas de creche do infantário “Universo dos Traquinas”.

Este projeto nasceu de uma proposta realizada pelas docentes da Unidade Curricular de Didática das Expressões que consistia em executar uma atividade que agregasse as diferentes expressões.

Deste modo, o grupo de trabalho, consciente da importância que as expressões têm no desenvolvimento global das crianças, decidiu realizar uma atividade cuja finalidade principal era festejar o dia da criança, consciencializar as crianças dos seus direitos e proporcionar momentos de criatividade espontânea, conjugando as diferentes expressões numa atividade só<sup>17</sup>.

A atividade realizou-se no dia 3 de junho e teve início dentro das salas de atividades de cada faixa etária, onde cada uma de nós executou a tarefa programada para as crianças, tendo em conta as suas especificidades etárias.

Portanto, no caso particular das crianças da sala “Júpiter”, a atividade teve início com um diálogo acerca da celebração do dia da criança.

Questionei as crianças acerca do que é ser criança, ao que as crianças responderam:

-É ser pequeno;

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice 13

- Ser criança é brincar;
- Estar na escola e ter amigos para brincar;
- Ser feliz (Diário de Bordo, 04/06/2014).

Em seguida dei uma breve explicação sobre o dia da criança e sobre os direitos das crianças, referindo também as regras de bom comportamento, bem como os deveres das crianças.

Posteriormente, e depois de em conjunto com o grupo termos discutidos o que é ser criança, propus que celebrassemos aquele momento em conjunto com as salas Marte e berçários “Terra” e “Lua”. Para o efeito propus que ensaiassemos uma canção<sup>18</sup> relacionada com a festividade, para depois irmos até ao polivalente onde as restantes salas executariam a dança e o acompanhamento musical da canção.

**Figura 54. Aprendizagem da canção “Há um mundo de sonho”.**



Uma vez que a canção é extensa e impossível de memorizar com facilidade apenas com um ou dois ensaios, propus a aprendizagem apenas do refrão, por considerar ser uma parte significativa da canção e por ser mais pequeno e fácil de memorizar.

Segundo as OCEPE (1997), a música é um importante componente do pré-escolar e a sua presença nas salas é uma mais-valia, referindo que “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (p.64).

---

<sup>18</sup> Ver Apêndice 14

Deste modo, e tendo em consideração tal facto dei ênfase à letra repetindo-a várias vezes, com diferentes entoações, para que as crianças a memorizassem com mais facilidade.

Depois de repetir o processo de aprendizagem da canção diversas vezes, e denotar que as crianças já eram capazes de cantar o refrão, propus que nos dirigíssemos ao polivalente para nos juntarmos às restantes salas que iriam participar no projeto.

No polivalente, as crianças assistiram a um ensaio realizado pelas crianças da sala “Marte”, à qual coube a realização de uma coreografia para acompanhar a música.

**Figura 55. Aprendizagem da coreografia de acompanhamento da música, realizada pela sala “Marte”.**



Foi possível ainda ensaiar mais uma vez com todas as crianças envolvidas, para depois fazer a apresentação final, na qual a sala “Júpiter” cantou o refrão da música “Há um mundo de sonho” as crianças dos berçários “Terra” e “Lua”, acompanharam com instrumentos musicais e a sala “Marte” realizou a coreografia.

**Figura 56. Apresentação final da atividade de canto, coreografia e precursão da canção “Há um mundo de sonho”.**



Depois da apresentação final, eu e as colegas Mariana e Beatriz iniciamos um diálogo com as crianças a fim de aferir se as crianças tinham gostado da atividade realizada e propor uma atividade de pintura livre em painéis.

As crianças reagiram efusivamente concordando prontamente com a proposta.

Deste modo, dirigimos as crianças para o pátio exterior, contíguo ao polivalente, onde estavam dispostos três painéis colocados no chão, com uma distância de um metro em cada um. Havia ainda vários boiões de cores, recipientes com cores, pincéis e esponjas.

Novamente em diálogo com todo o grupo de crianças, pedimos que estas tirassem os sapatos e meias (no caso específico da sala da Mariana, os adultos retiraram a roupa toda das crianças por se tratarem de bebês de berçário) e que ao som da música que anteriormente tinham cantado, dançado e feito o acompanhamento instrumental, “Há um mundo de sonho”, realizassem uma atividade livre de pintura dos painéis, utilizando para o efeito as cores e os materiais que preferissem.

Figura 57. Atividade de pintura livre da sala “Marte” , “Júpiter” e berçários “Terra” e “Lua”.



Em simultâneo, as crianças ouviram a canção “Há um mundo de sonho”.

Em síntese esta atividade decorreu muito bem, as crianças demonstraram grande envolvimento e entusiasmo por todas as tarefas realizadas. No entanto, sob o meu ponto de vista a atividade de aprendizagem da canção e da coreografia exigiam uma maior atenção e tempo de ensaios. Tal não aconteceu pelo facto de esta ser uma atividade programada para comemorar uma festividade e premiar o fator surpresa, o que motivou o interesse das crianças envolvidas.

### **5.2.3. Avaliação global das aprendizagens concretizadas pelas crianças da sala “Júpiter”**

O processo educativo em contexto de Pré-escolar, não tendo inerente à prática um currículo formal e rígido, rege-se pelas OCEPE documento orientador da prática do educador, no qual se encontram definidas as orientações gerais da mesma. Essas orientações passam inevitavelmente pela necessidade de incrementar uma “intencionalidade do processo educativo que caracterize a intervenção profissional do

educador passa por diferentes etapas interligada que se vão sucedendo e aprofundando” (OCEPE, 1997, p.25).

Assim, é fundamental para o educador observar o grupo de crianças o seu contexto, as dificuldades, os interesses e motivações para melhor intervir e “adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25). Desta forma e reconhecendo as características do grupo é mais fácil planear a intervenção de forma refletida e de acordo com o que se conhece do grupo.

Após o planeamento é necessário agir, “Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (OCEPE, 1997, p.26).

Numa etapa posterior, segundo as OCEPE (1997) é fulcral o educador avaliar o processo e os efeitos que o mesmo teve nas crianças, para que conscientemente possa “adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo” (p.27).

Deste modo, e segundo o mesmo autor a avaliação é “uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p.27), possibilitando uma reflexão do processo observado e visualizar a progressão das aprendizagens, sendo considerada um importante instrumento de suporte ao planeamento.

Além das etapas já enunciadas, a comunicação constitui-se como um elemento chave no processo de ensino uma vez que a comunicação entre o educador e outros profissionais e a família possibilitam um conhecimento mais aprofundado do contexto das crianças e ainda a troca de ideias e pontos de vista que podem melhorar todo processo.

Subjacente a todo o processo e etapas está a articulação, uma vez que todas as etapas estão articuladas e não podem ser consideradas separadamente. Além disso a articulação é um elemento fundamental para o sucesso escolar das crianças uma vez que a intervenção do educador em articulação com os pais e com os agentes educativos do ciclo seguinte podem ser facilitadores do processo de adaptação.

Tendo em consideração as OCEPE e as etapas referenciadas, a minha prática em contexto teve como orientação geral cada ponto enunciado anteriormente e ainda contemplou os aspetos inerentes a uma educação experiencial, na qual, segundo Laevers e Van Sanden (1997), o educador deve ter uma “atitude atenta ao vivido da criança e que está na **base** de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se

constituem como pontos de referência na ação do educador” (citado por Portugal & Laevers, 2010, p.14).

Desta forma e tendo em consideração que esta estratégia está enraizada no Infantário Universo dos Traquinas, implementei uma avaliação baseada no Sistema de Acompanhamento da Criança - SAC.

O referido sistema adota segundo Portugal e Laevers (2010), o enquadramento conceptual de uma atitude experiencial e “procura traduzi-lo nas práticas pedagógicas que ocorrem em contexto de infância” (p.17).

Assim sendo, este sistema implica uma avaliação em duas dimensões, o bem-estar emocional e a implicação das crianças em todas as experiências inerentes ao processo de aprendizagem.

Para Portugal e Laevers (2010), “Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos” (p.20).

Assim, a autora refere que estas duas dimensões, são fundamentais para os educadores que têm como intenção melhorar qualitativamente a sua prática, possibilitando a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças.

No que concerne às características das duas dimensões Laevers et al (1997), referem que o bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (citado por Portugal & Laevers, 2010,p. 20).

Deste modo, a autora refere que esta dimensão quando evidenciada pelas crianças reflete “o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a ‘sentirem-se em casa’, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p.21).

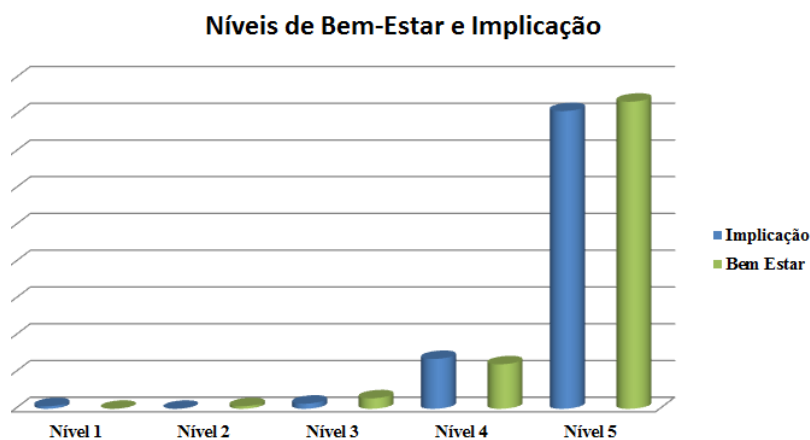
A implicação, a segunda dimensão mencionada pela autora e considerada pela mesma como “o segundo indicador processual de qualidade” (Portugal & Laevers,2010, p.25), Laevers (1994), define-a como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência” (citado por Portugal & Laevers, 2010, p.25) tendo como características principais a motivação, o interesse, o estímulo, a satisfação e energia.

Estas dimensões pretendem avaliar as crianças no seu contexto a partir dos indicadores<sup>19</sup> e ainda os níveis, que são classificados de 1 a 5<sup>20</sup>.

Assim, as avaliações que realizei tendo em consideração os níveis de bem-estar e implicação<sup>21</sup> das crianças da sala “Júpiter” durante a persecução das aprendizagens, denotam de forma global, níveis bastante altos quer na dimensão de bem-estar emocional quer na dimensão referente à implicação. Não obstante a existência de algumas oscilações entre os níveis 4 e 5 em algumas crianças e alguns 1, 2 e 3 numa criança especificamente, devido à sua instabilidade emocional e ambiente familiar.

Existe ainda uma criança, cuja avaliação destas dimensões não foi contemplada uma vez que apresenta TEA e por esse facto a sua avaliação foi mais pontual e descritiva, assente nas observações que fiz do seu comportamento durante cada atividade.

**Gráfico 14. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças da sala “Júpiter”.**



Além dos registos de bem-estar e implicação implementei um inquérito de qualidade<sup>22</sup> cujo objetivo era perceber, a partir das opiniões das crianças, quais as atividades mais apelativas, quais as que despertaram menos interesse e que atividades gostariam de realizar.

<sup>19</sup> Ver Anexo 4

<sup>20</sup> Ver Anexo 5

<sup>21</sup> Ver Apêndice 15

<sup>22</sup> Ver Apêndice 16

Importa referir que este inquérito foi realizado a diferentes crianças, no final da semana de estágio para que eu pudesse posteriormente utilizá-lo como instrumento de reflexão da prática.

Foi ainda realizada uma avaliação individual das atitudes, comportamentos e domínios específicos<sup>23</sup>, no início do estágio com a colaboração do educador cooperante Hugo, que sendo o titular da sala tinha um conhecimento aprofundado das características individuais das crianças. Além desta avaliação realizei no final do estágio uma avaliação com as mesmas características com o intuito, de posteriormente, poder comparar evolutivamente o grupo.

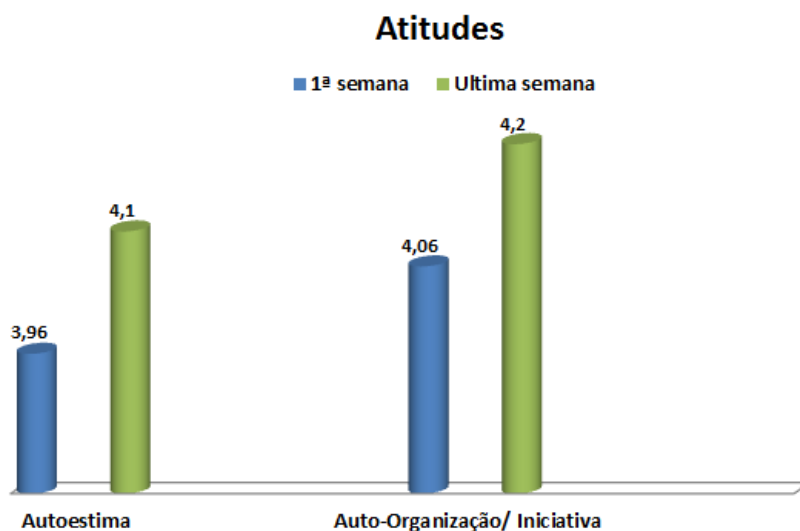
Para o efeito realizei um somatório de cada subponto subjacente às Atitudes, Comportamento no Grupo e Domínios Essenciais (Autoestima, Auto-Organização/Iniciativa, Competência Social, Expressão Artística, Linguagem, Compreensão do Mundo Físico Tecnológico, Compreensão do Mundo Social), em seguida fiz a média de cada um deles dividindo os totais pelas 22 crianças da sala “Júpiter”.

Deste modo, e conforme é possível visualizar no gráfico 15 das Atitudes que se subdivide em dois pontos fundamentais, a Autoestima e Auto-Organização/Iniciativa, pude verificar que os níveis sofrem alterações ao longo das semanas e que comparativamente, há uma diferença média de cerca 0,14 entre a 1ª e a última semana no que concerne à autoestima. No que diz respeito à Auto-Organização/Iniciativa, existe também uma diferença média de 0,14 entre os dois momentos de avaliação, o que indica que os níveis em ambos os subpontos tiveram um pequeno acréscimo com o passar do tempo.

---

<sup>23</sup> Ver Apêndice 17

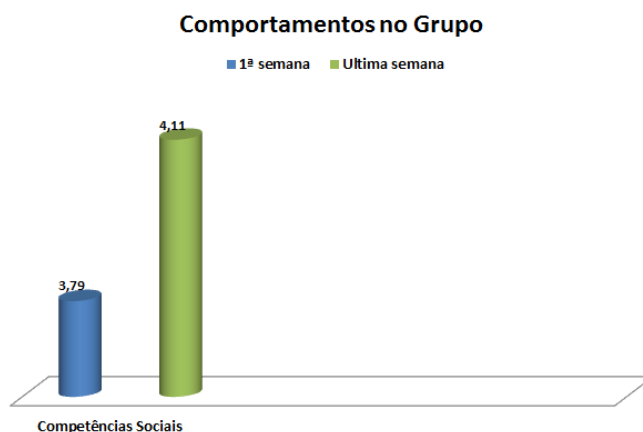
Gráfico 15. Avaliação das atitudes das crianças da sala “Júpiter”.



Além das Atitudes, realizei a avaliação das Competências Sociais das crianças da sala, visto estas estarem diretamente ligadas à aprendizagem cooperativa e ao trabalho cooperativo, tema central da minha investigação, e intimamente ligado ao desenvolvimento global das crianças.

Assim, relativamente ao Comportamento no Grupo, no subponto Competência Social pude auferir que houve um acréscimo significativo, havendo uma diferença de 0,32 entre a 1ª e a última semana.

Gráfico 16. Avaliação dos Comportamentos no Grupo das crianças da sala “Júpiter”.



Pude verificar que esta crescente melhoria do desempenho em grupo e desenvolvimento de competências sociais se deveu essencialmente à dinâmica que

imprimi ao longo de todas as atividades desenvolvidas, utilizando o trabalho em grupo como estratégia central.

Este tipo de trabalho foi muito bem aceite pelas crianças que corresponderam sempre positivamente, respeitando as regras, criando as suas próprias regras e gerindo o trabalho sempre com o máximo respeito pelo grupo.

No que respeita aos Domínios Essenciais inerentes a todas as atividades propostas, que são, a par de todas as competências enunciadas, fundamentais para o desenvolvimento global das crianças na etapa do pré-escolar, pude observar algumas melhorias significativas.

Tendo em consideração as atividades desenvolvidas selecionei alguns domínios e competências que possibilitassem observar a evolução dos alunos durante o tempo em que decorreu o meu estágio.

Deste modo, selecionei os domínios da Expressão artística, Linguagem, Compreensão do mundo físico tecnológico e Compreensão do mundo social.

A partir destes domínios realizei uma avaliação idêntica à mencionada anteriormente, assim, efetuei uma média entre todas as competências de cada domínio e comparei-as no espaço temporal a que se refere.

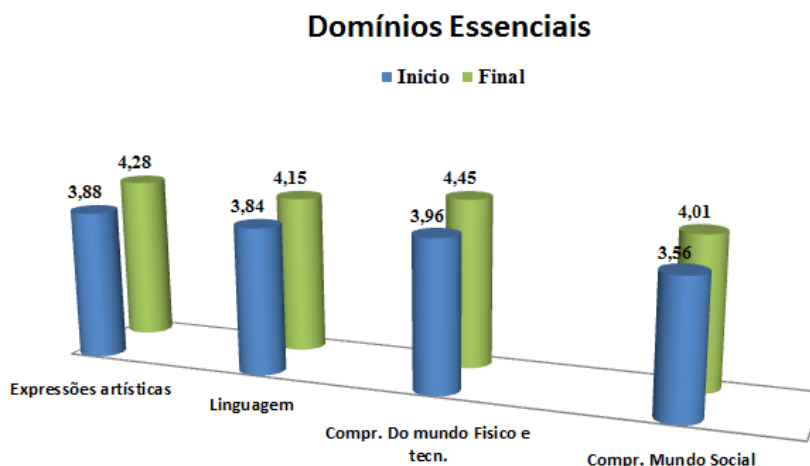
Desta forma no domínio da Expressão artística pude auferir que houve uma melhoria no desempenho entre a 1ª e a última semana.

Na avaliação respeitante ao domínio da Linguagem verifiquei a mesma característica ascendente e as crianças no geral demonstraram uma evolução.

É, no entanto, importante referir que algumas crianças por serem introvertidas, e estarem na presença de um elemento novo na sala, tiveram um desempenho menos positivo neste domínio.

Os dois últimos domínios, Compreensão do mundo físico tecnológico e Compreensão do mundo social, apresentaram também uma evolução positiva deixando clara a interiorização das competências inerentes aos projetos desenvolvidos no contexto do estágio.

Gráfico 17. Avaliação dos Domínios Essenciais.



De forma geral as crianças foram evoluindo positivamente e os níveis oscilaram entre o 3 4 e 5, assim a maior parte das crianças evoluiu do nível 3 para o nível 4 e do nível 4 para o nível 5. No entanto, as oscilações não são muito expressivas pois o espaço temporal em que decorreu esta avaliação apenas permite avaliar um curto espaço de tempo e as atividades programadas, especificamente.

Pude verificar ainda que a criança com TEA, no que concerne aos Domínios Essenciais apresenta muitas oscilações principalmente ao nível das Atitudes e Comportamentos no grupo, uma vez que a sua condição apresenta algumas especificidades a este nível e a minha estadia na sala já é uma mudança muito significativa na rotina desta criança, fator determinante que justifica algumas das oscilações verificadas.

Apesar disso pude apurar que esta criança apresenta um desempenho médio no domínio das expressões artísticas sendo aquela em que se destaca mais.

### **5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa: “Arraial Universo dos Traquinas” e o projeto “Como podemos viver saudáveis?”**

Como já foi referido anteriormente, a interação da escola com a família constitui um elemento importante para o saudável e global desenvolvimento das crianças, assim as OCEPE (1997), referem a este respeito que “Os pais poderão eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo a contar uma história falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.” (p.45).

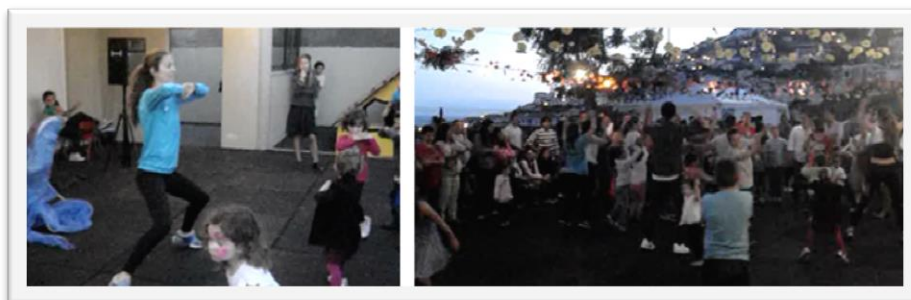
Como foi possível observar no contexto da *praxis*, o infantário tem como objetivo bem demarcado a aproximação dos pais das suas crianças e envolvimento dos mesmos em diversas atividades promovidas pela escola.

Deste modo, é comum os pais, representados por uma associação de pais, em parceria com a escola e em ligação com a comunidade realizarem atividades de angariação de fundos para a compra de materiais e para convívio, designando esse tipo de festas por Arraiais.

Foi a partir da realização de um desses arraiais que eu e as minhas colegas de estágio Mariana Gouveia e Beatriz Ornelas programamos uma atividade de aeróbica, ministrada pela monitora Carina Fernandes.

Esta atividade teve como objetivo proporcionar uma atividade motora divertida e diferente que pudesse ser realizada por todos os intervenientes no arraial.

**Figura 58. Aula de aeróbica, atividade realizada para a comunidade.**



Além desta atividade, participamos com o restante corpo docente e não docente do Infantário nas tarefas de organização do arraial e nas tarefas delegadas a cada sala. Deste modo, pudemos vivenciar o grande impacto que este tipo de atividade tem na comunidade educativa e nas próprias crianças que participaram na festa com grande alegria.

Figura 59. Outras atividades paralelas realizadas no arraial.

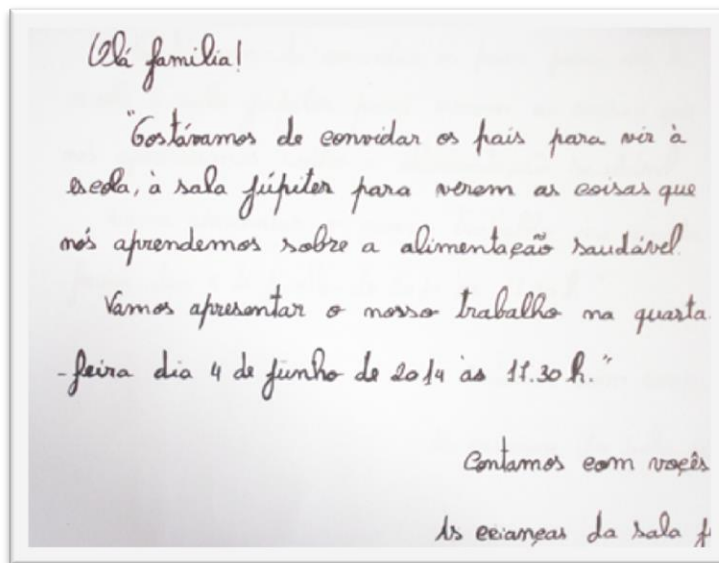


Além da atividade descrita anteriormente, realizei uma atividade de apresentação do projeto “**Como podemos viver saudáveis?**” cuja execução se realizou no âmbito da última fase de uma MTP, Fase IV- Divulgação/avaliação.

Para Vasconcelos (2012), nesta fase do processo as crianças divulgam as suas aprendizagens, assim, “Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. (...) é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (p.17).

Desta forma e com o intuito de realizar as ideias preconizadas pelo referido autor, nos dias que antecederam a apresentação, tentei de forma individual e em grupo compreender se as crianças queriam divulgar o seu projeto, de que forma desejavam fazê-lo e a quem.

No geral, as crianças responderam afirmativamente à questão, sendo que a maioria referiu que gostaria de mostrar o seu trabalho aos pais e aos amigos da escola. Assim, sugeri de imediato a construção de um convite formal aos pais, às crianças e adultos das restantes salas do infantário.

**Figura 60. Convite criado pelas crianças para enviar às famílias.**

No que concerne à forma como as crianças gostariam de apresentar o projeto, notei algumas dificuldades por parte dos mesmos em verbalizar as ideias, sendo necessária a minha intervenção dando algumas sugestões.

Desta forma, para que as crianças fizessem uma retrospectiva do trabalho realizado durante o projeto pedi-lhes que organizassem todos os registos gráficos, quadros, fotografias entre outros materiais produzidos durante o projeto, para posteriormente construir um livro gigante com todos os trabalhos produzidos<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Ver Apêndice 18

**Figura 61. Preparação e organização dos materiais realizados durante o projeto.**



Depois de organizado todo o material, conversei com as crianças, com o intuito de compreender a melhor maneira de realizar uma apresentação que fosse de acordo com os pressupostos enunciados por Vasconcelos (2012), de divulgar o projeto, passando aquela que o mesmo chama de “fase da socialização do saber” (p.17) e que fosse ao encontro da vontade e necessidade das crianças.

Tendo em consideração as especificidades da apresentação e do próprio grupo de crianças que em alguns momentos se inibem quando têm de comunicar verbalmente, achei que seria benéfico implementar uma conversa de grupo, na qual eu iria questionar as crianças acerca das atividades que teriam feito no decorrer do projeto.

Como esta foi uma prática diária da qual retirei bons resultados no decorrer do processo, achei que esta seria a melhor forma de envolver todas as crianças fazendo-as participar no diálogo de forma natural e espontânea como se de um diálogo informal se tratasse.

Assim, no decorrer da conversa acordamos que íamos explicar aos convidados o que tínhamos feito, onde, como, e quando, uma vez que Vasconcelos (2012), refere que o educador não deve fazer perguntas demasiado óbvias e de resposta sintéticas “concentrando-se, ao contrário, em perguntas de aprofundamento ou antevisão típicas

de trabalho de projecto: ‘quem?’, ‘como?’, ‘onde?’, ‘de que forma?’ ‘como poderá ser?’, ‘que pode acontecer se...?’” (p.19).

A par desta apresentação, decidi realizar também uma exposição de fotografias das crianças a organizarem o livro do projeto e fazer uma apresentação em vídeo de todo o processo em que se envolveram as crianças para a realização do projeto.

Desta forma, no dia 4 de junho às 17h30, começamos a receber os primeiros pais e crianças das outras salas do infantário que de imediato foram encaminhados ao polivalente para um chá e para verem a exposição fotográfica lá existente.

Este foi um momento muito entusiasmante para mim uma vez que senti por parte das crianças uma grande vontade de mostra o trabalho aos pais e amigos, deixando transparecer o objetivo maior, ao qual me predispus que foi o de motivar e envolver as crianças em atividades apelativas, que fossem ao encontro dos seus interesses e motivações tornando-as desta forma mais integradas e significativas.

Depois de recebermos todos os convidados, organizei o grupo de crianças num tapete colocado no polivalente para o efeito e fiz uma breve apresentação aos pais do momento que se iria desenrolar. Em seguida iniciei um diálogo com as crianças onde as questionei acerca do trabalho realizado colocando questões abertas para que as crianças pudessem aprofundar e explicar por suas palavras o processo. O resultado foi muito positivo e as crianças participaram efusivamente, sempre respeitando as regras que foram sendo trabalhadas dentro da sala de atividade.

**Figura 62. Apresentação do projeto “Como podemos viver saudáveis?” à comunidade.**

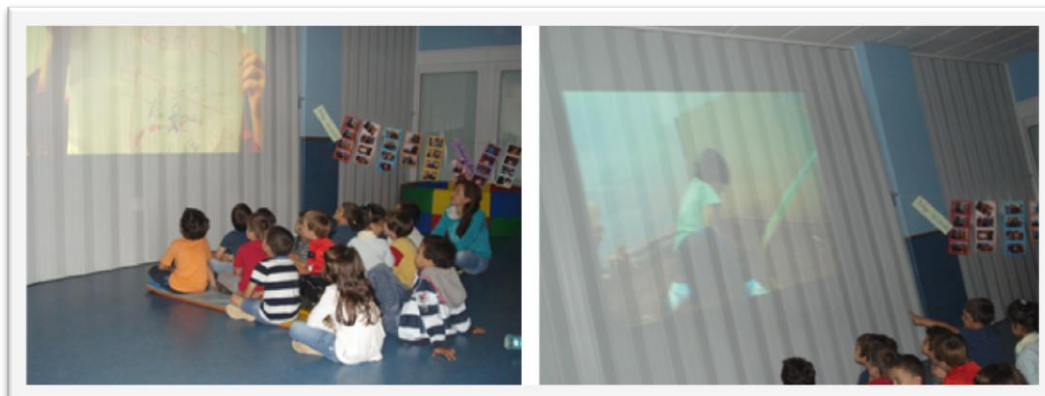


Depois de um diálogo de cerca de 15 minutos, propus às crianças o visionamento do vídeo<sup>25</sup> referente ao projeto para que pudéssemos mostrar através das imagens todo o processo que as crianças tinham acabado de verbalizar.

---

<sup>25</sup> Ver Apêndice 19

**Figura 63. Visionamento do vídeo sobre o projeto “Como podemos viver saudáveis?”.**



Depois do visionamento dei por terminada a apresentação e convidei todos os presentes para um pequeno lanche de convívio.

Em síntese, realço que esta atividade ultrapassou as minhas expectativas, uma vez que as crianças tiveram uma atitude muito desinibida, tendo em conta a presença dos pais, e revelaram uma grande capacidade de comunicação, fazendo uma boa descrição de todo o processo. Mesmo as crianças mais tímidas foram capazes de verbalizar partes do processo o que denotou um avanço significativo ao nível da comunicação.

Destaco ainda, a afluência de pais, à apresentação o que denotou o envolvimento e importância que estes demonstram pelo processo de aprendizagem dos seus filhos.

#### **5.4. Reflexão global da prática no Pré-Escolar**

O desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar é um dos pontos fulcrais para o desenvolvimento de competências várias nas aprendizagens das crianças.

Para Portugal (s/d), o desenvolvimento do currículo deve ser pensado tendo em conta as particularidades e individualidades das crianças para quem este é pensado.

Assim a organização do ambiente educativo, os objetivos ou competências devem ser pensados para premiar e dar resposta a essa individualidade.

Como futura docente e ser reflexivo, reconheço que o respeito pela criança como ser único e irrepetível deve estar sempre presente na persecução do trabalho, por isso a planificação do mesmo deve ter em conta os fatores que irão promover aprendizagens ativas e significativas. Para tal, é necessário nós, futuras educadoras, refletirmos sobre o grupo de crianças sobre o qual irá recair o processo de aprendizagem e ter em conta os

seus conhecimentos prévios, os seus interesses e motivações tornando as suas aprendizagens mais aproximadas à realidade individual que as circunda.

A ideia de um currículo rígido e desajustado ao mundo da criança, e uma planificação em que as ações das crianças são totalmente orientadas por uma série de parâmetros que indicam o que as crianças são capazes de fazer numa determinada idade deve ser abandonado, dando lugar a um currículo aberto no qual as crianças buscam o seu conhecimento guiadas pela curiosidade e interesse próprio apoiadas por um ambiente encorajador e saudável que premeie sobre tudo o enriquecimento individual e as aprendizagens ativas e significativas.

No meu ponto de vista, esta visão aberta de um currículo que abranja cada criança como ser individual e com diferentes características é a melhor forma de envolver e cativá-las, dando-lhes a oportunidade única de serem os construtores do seu próprio saber, os guias de uma longa caminhada, os principais propulsores da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para um educador, esta deve ser a linha orientadora e o principal objetivo aquando da planificação de um currículo para o pré-escolar, apresentar às crianças a possibilidade de construir de forma ativa e envolvente o seu saber, dando condições para que o processo se realize.

À luz do pensamento de Katz (2006), “As crianças nascem naturalmente cientistas, antropólogos e linguistas” (p.16). A apetência natural, com a qual as crianças nascem, para absorverem e apreenderem tudo o que existe à sua volta, faz destas seres únicos e dotados de competências múltiplas que quando potenciadas são de extrema importância para o desenvolvimento de capacidades e aprendizagens futuras.

A ideia de que a criança não tem qualquer compreensão sobre o mundo à sua volta e por isso é um recipiente vazio, está de todo ultrapassada. Hoje, o educador deve ter a consciência de que as crianças já possuem conhecimentos e saberes inerentes às suas vivências e que estes são constantemente utilizados pelas mesmas para realizar asserções sobre tudo o que acontece à sua volta. A sua inegável perspicácia e agilidade de pensamento torna-as seres muito ativos ao nível cognitivo e capazes de fazer múltiplas ligações com o saber já existente e aquele a que estão expostos, integrando os saberes com maior facilidade.

A razão pela qual Katz refere que as crianças são, quando nascem, cientistas, antropólogos e linguistas, relaciona-se com a facilidade que estas têm para assimilar,

armazenar e realizar asserções sobre o que as rodeia, pela curiosidade nata que as assiste e as torna seres incomparavelmente curiosas e ávidas por novas aprendizagens. Tal acontece pelo facto das crianças estarem à partida expostas ao meio e serem seres altamente moldáveis e com capacidades infinitas para aprenderem novas coisas.

Estas capacidades estão à nascença em potência, no entanto, a atuação do adulto nesta área é fundamental pois este deve ser um elemento estimulador do desenvolvimento dessas capacidades para que as mesmas se possam otimizar. Assim, o adulto deve proporcionar às crianças um ambiente rico e saudável, permitir as suas escolhas autónomas incidindo sobre tudo nos seus interesses e motivações, fazendo com que as aprendizagens sejam ativas, significativas e integradas.

Como futura docente compete-me a tarefa de refletir a forma como a escola ocupa um lugar central e importante na vida diária das crianças e como as prolongadas estadias afetam emocionalmente o seu desenvolvimento. É urgente refletir a evolução do papel da escola ao longo da história passando de uma função meramente assistencial, em que esta servia apenas para receber as crianças que não tinham quem lhes prestasse cuidados durante o horários de trabalho da família, para hoje passar para uma escola preocupada e equipada, com dispositivos e recursos humanos que potenciam o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Para que tal aconteça é necessário uma estreita relação e uma dinâmica educacional partilhada, segura entre a escola e a família, pondo sempre em primeiro plano o interesse e bem-estar das crianças, promovendo um desenvolvimento saudável e significativo.

Foi tendo em conta todos estes pressupostos que a minha intervenção prática em contexto de pré-escolar tentou dar resposta às necessidades das crianças da sala “Júpiter”. Foi minha preocupação constante envolver todas as crianças em atividades significativas e que desenvolvessem nas mesmas um espírito de entreajuda e cooperação capaz de promover uma educação complexa e plena.



## REFLEXÃO FINAL

Esta dissertação representa o final de uma caminhada, caracterizada por um percurso repleto de avanços e recuos e um complexo leque de aprendizagens.

A caminhada aqui descrita foi pautada pela vontade e busca incessante pelo saber, a partilha de conhecimento, a curiosidade e vontade de fazer melhor, estas foram premissas constantes que, aliadas a uma grande entrega trouxeram-me até este reduto.

A escola atual tem como principal desafio ser o futuro laboratório da nossa sociedade, no qual se prepara os alunos não só para o presente mas para a gestão da vida futura, como cidadãos autónomos e participativos, numa sociedade onde a autonomia aliada à cooperação são fundamentais.

Na verdade, cabe a nós docentes enquanto agentes primordiais na educação e formação das nossas crianças, pensar e repensar a nossa prática de forma a melhorar e adequar as aprendizagens dos alunos.

Hoje, para se ser professor é fundamental ser crítico e adotar uma postura reflexiva, agindo com autonomia e responsabilidade, visando uma educação globalizante que permita a plena inserção das crianças na sociedade que se torna cada vez mais exigente.

Mais do que um mero transmissor de conteúdos, o professor/educador surge como mediador, criador, que leva os alunos/crianças a aprender com gosto e motivação reunindo assim as condições para que sejam capazes de saber, ser e fazer.

O Ensino e Educação exigem uma constante informação e formação dos docentes. A Formação Inicial de Professores é pois, a área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas que nos levam, em formação ou em exercício, a procurar implicar-nos individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirimos ou melhoramos os nossos conhecimentos, competências e disposições, permitindo-nos intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, bem como melhorar a qualidade do ensino e educação que os alunos/crianças recebem.

Neste sentido Hattie citado por Lopes & Silva (2010), afirma que “os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios” (p.22).

Como professora e educadora em formação inicial, aprendi o quão importante e urgente é a necessidade de incrementar interações positivas nas crianças, apesar de algumas limitações que possam ser evidentes, compreendi a necessidade de estar bem preparada em relação à turma e sala, e mostrando-lhes que dominava o que estava a ensinar e que tinha em relação aos alunos/crianças altas expectativas tentando de forma constante passar afeto, segurança e confiança.

Compreendi que os alunos têm interesses e que estes poderão ser uma opção na escolha de um tema ou atividade a trabalhar; e a importância de não haver rótulos positivos nem negativos, assumindo que todos os alunos são capazes, devendo trabalhar com empenho e gosto podendo deste modo atingir o sucesso.

Não podia terminar este relatório sem referir que enquanto professora e educadora esta foi uma das experiências mais enriquecedoras de todo o meu percurso académico. Uma vez que trabalhei sempre em equipa para um objetivo comum, aprendi e levei os alunos/crianças a aprender. Estabeleci uma boa relação com a professora e com os educadores cooperantes que me orientaram com ideias e críticas construtivas e fui acolhida por toda a comunidade escolar, das duas escolas, onde tive o privilégio de estagiar, com muito carinho, o que possibilitou que realizasse o meu trabalho com muito apoio, carinho e motivação.

Concluo este trabalho citando Burden (s/d), citada por Lopes e Silva (2009), por acreditar estar nela toda a essência da minha atitude, identidade profissional e pessoal, sendo ela a premissa central de todo o meu trabalho e do meu relatório.

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p.3).

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS.

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro (Princípios orientadores de gestão e organização curricular do Ensino Básico)

Decreto-Lei nº85/2009 de 27 de agosto (Lei de bases do sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho (Alterações aos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos).

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Perfis Específicos do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Despacho Normativo nº 15971/2012 de 14 de dezembro, artigo 1º.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que Formação? In B. Campos (org.). *Formação de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.

Alencar, E. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.

Almeida, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!*, Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Argyle, M. (2013). *Cooperation. The basis of sociability*. Hove: Routledge.
- Aplle, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré- Escolar. In Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: DEB.
- Baldissera, A. (25 de Agosto de 2001). Pesquisa-ação: Uma Metodologia do "Conhecer" e do "Agir" Coletivo. pp. 6-25.
- Baranita, I. (2012). *Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*, Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barreiros, J. & Brito, M. (1991). *Espaços de Jogo Infantil – Elementos para o Planeamento em Meio Urbano*. Lisboa: Direcção- Geral dos Desportos, Divisão de Documentação e Informação.
- Bárrios, A., Fernandes, F., Guerreiro, I., Marques, F., Pacheco, R. & Ribeiro, J. (s.d.). *Enciclopédia Geral da Educação*. Lisboa: MM Liarte.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva Publicações
- Bento, A. (2011). *As Etapas do processo de Investigação: do titulo às referencias bibliografica*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, professores e alunos*. Braga: Oficinas de São Miguel.

- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (E Dicas) Sobre Investigação*. Funchal: Coleções Ideias em Prática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º ciclo*, Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Lisboa: Universidade Aberta.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brunis, V. (s.d). *Música e Cidadania: O papel da música para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral do indivíduo*. Retirado de: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a24.pdf> acedido em 9 de dezembro de 2014.
- Cadima, A. (1997). *A experiencia de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. In Cadima, A. Gregório, C. Pires, T & Santos Horta, N. *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp.11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cavaco, H. (1999). *O Professor e a Pessoa: Do ciclo da vida às histórias do tempo de professor*. In A. Novoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp.155-191). Porto: Porto Editora.

- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche, conceptualização de um grupo de educadores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Contente, I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da matemática do 1º ciclo do Ensino Básico*, Tese de Mestrado em Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Beja: Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação.
- Cool, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Solé, I., & Zabala, A. (2009). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2010). *A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação*. *Educar*.36, 127-145. Retirado de: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S0104-40602010000100010> acessado em 10 de dezembro de 2014.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar Por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar-Participação, Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed Editora S.A.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dicionário *online* de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/cooperacao/>

Acedido em 2 de fevereiro de 2015.

Dicionário *online*, Infopédia. Dicionários Porto Editora. Disponível em:

[http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Coopera%C3%A7%C3%A3o)

[portuguesa/Coopera%C3%A7%C3%A3o](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Coopera%C3%A7%C3%A3o). Acedido em 2 de fevereiro de 2015.

Duarte, N. (1999). *Vgotsky e o aprender a aprender*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. & Lima, *Fazer Investigação- Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2004). A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores- Um Estudo. In Nóvoa, A., Pacheco, J., Ferreira, J., Cardoso, A., Alonso, L., Lemos, M., Silva, M., Carvalho, T., Pinto, M., Bustorff, A., Esteves, M., Caetano, A., Peralta, M., Trindade, V. & Rodrigues, P. *Curriculo, Situações Educativas e Formação de Professores: Estudos em Homenagem a Albano Estrela* (pp.203-225) Lisboa: Educa.

Estrela, A. (1994). *Teoria prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: porto Editora.

Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*, Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

- Estrela, M. (2013). Projeto Educativo de escola: 2013/2017 (Documento não publicado). Infantário Universo dos Traquinas, Câmara de Lobos.
- Ferrão, A. & Pessoa, M. (1988). *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferrão, A. (2002). *Cantar – Espaço de prazer, arte e educação*. Educação Musical: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, 112, 15-16.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Figueiredo, M. (2003). *Domínio das Expressões – Expressão Plástica*. Coleção “Mais” nº 10. Lisboa. Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2004). *Projecto Curricular no Jardim de Infância – Uma proposta*. Coleção Pré nº 1. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005). *Domínio das Expressões – Expressão Motora*. Educação Pré-Escolar – Coleção “Mais” nº 11. Lisboa: Bola de Neve.
- Filipe, B. (s.d.). *A Investigação-acção Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança*.
- Fink, D. & Hargreaves, A. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1991). "Prefácio". In J. Costa. *Gestão Escolar-Participação, Autonomia e Projecto Educativo de Escola* (pp.4-5). Lisboa: Texto Editora.

- Formosinho, J. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In J. Formosinho. *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 19-26). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (Org.). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras, revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Freitas, A. & Grave-Resendes, L. (2012). O exercício da Liderança do presidente de escola como promotor de inovação e mudança. In Bento, A. (Org.). *A Escola em Tempo de Crise: Oportunidades e Constrangimentos* (pp.60-71). Funchal: CIE-UMa.
- Gallahue, D. & Ozmum, J. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor – bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C (1997). *Relato de Experiências no 1º Ciclo*. In Cadima, A. Gregório, C. Pires, T & Santos Horta, N. *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp.23-39). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Instituto Nacional de Estatística. **Página Institucional do INE**. Disponível em:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_unid\\_territorial&menuB  
OUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuB>OUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3). acessado em 2 de fevereiro de 2015.

Jhonson, D., Jhonson, E., & Holubec. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

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

Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: DEB.

Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar, 11, 7-21.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.

Lameira, R.; Cardoso, A. & Pereira, J. (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46, 49-67. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1736/1113> acessado em 27 de janeiro de 2015.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença: Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No Sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.

Lopes, H. (2013). Projeto curricular de grupo: 2013/2014 (Documento não publicado). Infantário Universo dos Traquinas, Câmara de Lobos.

Máximo-Esteves, I. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.

Mégrier D. (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré- Escola – Atividades de expressão teatral*; Lisboa: Papa-Letras.

Mendes e Sousa. (2012). *A Formação e a Prática dos Futuros Docentes: Um desafio metodológico em tempos de crise*. In A. Bento (Org.). *A escola em tempos de crise: Oportunidades e constrangimentos*. (pp.146-159). Centro de Investigação em Educação-CIE-UMa.

Miguéns, M. (2007). Escola Família e Comunidade. In Conselho Nacional de Educação (Org.), Nota Prévia (pp.9-13). Lisboa. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade> acedido em 29 de janeiro de 2015.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Metas para a Expressão Físico Motora no 1.º Ciclo*. Lisboa: DGE-MEC.

Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares, Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miraflores, E. & Ocampo, J. (2004). *Expressão Corporal com crianças*; Porto: Edições Salesianos.

Moreira, M. (2012). Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2020. Aceito para publicação, *Qurriculum*, La Laguna, Espanha, 2012. Retirado de: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/oqueeafinal.pdf> acessado em 7 de fevereiro de 2015.

Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. 1ª Edição. Lisboa: ISPA – Instituto superior da psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In A, Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp.13-35). Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gâmbua, R. (Org.) (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME – DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J. & Gâmbua, R. (Org.). (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78. Retirado de: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/6/SeE12A\\_ExpressaoMonica.pdf?sequence=3](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/6/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf?sequence=3) acedido em 3 de fevereiro de 2015.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Fink, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel*. Curitiba. Consultado em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> acedido em 5 de fevereiro de 2015.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas- Comportamentos docentes e desempenho de estudantes-Um estudo empírico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira, A. (2012). Projeto educativo de escola: 2012/2016 (Documento não publicado) EB1/PE da Assomada, Caniço.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora. Consultado em: [http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud\\_2000\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2000_A.html) acedido em 5 de janeiro de 2015.

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Departamento de ciências da educação. Universidade de Aveiro.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Robalo, F.(2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

Rodrigues, A., & Azevedo, L. (2011). *Manual de Matemática Pasta Mágica*. Porto: Areal Editores.

- Roldão, M. (1999). Currículo e Gestão Curricular- o Papel das Escolas e dos Professores. In Ministério da Educação. *Forum “Escola, Diversidade e Currículo”*(pp.45-55).Lisboa: Colibri-Artes Gráficas.
- Sacristán, J. (1999). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. (pp. 66-93). Porto Editora.
- Sarmento, T. (2005). *(Re)Pensar a Interação Escola-Família*. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 18, numero 001, pp.53-75. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. (1998). Noção de Projecto. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva & T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-97). Lisboa: DEB.
- Slade P. (1978). *O jogo dramático infantil*; São Paulo: Summus editorial.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, A. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*.Porto: Asa Editores.
- Tomilson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Tranquada, M. (2013). Plano anual de turma: 2013/2014 (Documento não publicado).

EB1/PE da Assomada, Caniço.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em Torno de um Hamster. In L. Katz, J.

Ruivo, M. Silva & T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-145). Lisboa: DEB.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa:

Texto.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.,

Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget,

Horizontes Pedagógicos.

Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino-Para Uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições

Asa.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação Pré-Escolar em Portugal. (1977-1997)*.

Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Williems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-

Musica.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto:

Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.



## **ÍNDICE DE ANEXOS NO CD-ROM**

Anexo 1. Guião para a dramatização da “Lenda de São Martinho”.

Anexo 2. Vídeo da “Lenda de São Martinho”.

Anexo 3. Apresentação “Nutrição Infantil”.

Anexo 4. Tabela de indicadores de Bem-Estar e Implicação.

Anexo 5. Tabela de níveis de Bem-Estar e Implicação.



## ÍNDICE DE APÊNDICES NO CD-ROM

### **Pasta A: Relatório Final em formato PDF**

### **Pasta B: Apêndices decorrentes da *praxis* em contexto de 1º ciclo do CEB.**

Apêndice 1. Plano de aula do dia 28 de outubro de 2013.

Apêndice 2. Plano de aula do dia 05 de outubro de 2013.

Apêndice 3. Plano de aula do dia 11 de outubro de 2013.

Apêndice 4. Vídeo da dramatização “Lenda de São Martinho”.

Apêndice 5. Caracterização geral da turma do 2º ano B.

Apêndice 6. Registos semanais dos comportamentos dos alunos.

Apêndice 7. Avaliação de competências dos alunos do 2º ano B.

Apêndices complementares

- Diários de bordo do estágio na valência de 1º ciclo do CEB.
- Planificações semanais.
- Vídeo final do estágio.

### **Pasta C. Apêndices decorrentes da *praxis* em contexto de pré-escolar.**

Apêndice 8. Planos de atividades da 3ª e 4ª semana.

Apêndice 9. Planos de atividades da 5ª e 6ª semana.

Apêndice 10. Vídeo de apresentação “Um dia na horta”.

Apêndice 11. Plano de atividades da 7ª semana.

Apêndice 12. Plano de atividades da 8ª semana.

Apêndice 13. Plano de atividades da 10ª semana.

Apêndice 14. Letra e vídeo de apresentação da música “Há um mundo de sonhos”.

Apêndice 15. Avaliação de níveis de Implicação e Bem-Estar do grupo.

Apêndice 16. Inquérito de satisfação das atividades realizadas pelo grupo.

Apêndice 17. Avaliação de competências individuais do grupo.

Apêndice 18. Registo fotográfico do trabalho final do projeto “Como podemos viver saudáveis”.

Apêndice 19. Vídeo de apresentação final do trabalho desenvolvido pelo grupo.

Apêndices complementares.

- Autorizações para visitas de estudo e registos fotográficos.
- Diários de bordo do estágio na valência de pré-escolar.
- Planificações semanais.