

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rita Cristina Gonçalves Canha
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2015

UMA

Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Rita Cristina Gonçalves Canha
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo: 2014/2015

Rita Cristina Gonçalves Canha

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

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, fevereiro de 2015

Agradecimentos

A concretização do presente relatório e tudo o que ele representa resulta de grande esforço e dedicação que contou com o constante apoio de vários intervenientes, que de modo direto ou indireto, coadjuvaram-me em todo este percurso académico.

Em primeiro lugar, um agradecimento à professora Doutora Gorete Pereira, orientadora científica na realização do relatório e do estágio na vertente de Educação Pré-Escolar, pelos diálogos, partilha de ideias, reflexão e por toda a disponibilidade que em tudo contribuíram para a minha aprendizagem e aperfeiçoamento do meu trabalho.

À docente Fernanda Gouveia, orientadora científica do estágio na vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela exigência e pela oportunidade de exercer a minha Prática Pedagógica num contexto que me permitiu realizar as mais diversas aprendizagens.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, à sua direção e comunidade educativa pelo acolhimento. Um agradecimento ao professor cooperante, Vítor Silva, por ter recebido na sua sala e pela troca de experiências e saberes, pelos momentos de reflexão contributivos para um crescimento profissional

Ao Infantário “O Girassol”, à diretora por todo o apoio nas ideias e às assistentes operacionais e restantes educadoras da instituição pela simpatia e momentos de diversão. Agradeço, especialmente, à educadora cooperante Teresa Fernandes por toda a disponibilidade, amizade e pelo constante encorajamento. A todas por terem contribuído para que a realização do estágio tivesse sido uma experiência tão positiva.

Às crianças pelo carinho manifestado e Encarregados de Educação pela cooperação e confiança.

Aos meus pais e ao meu irmão, a quem dedico todo este trabalho, por tudo o que representam para mim. Pelos conselhos, palavras de incentivo, por toda a compreensão manifestada ao longo deste percurso e por acreditarem incondicionalmente nas minhas capacidades.

À tia Francisca por ter auxiliado com algumas recomendações na redação do relatório.

A toda a minha família, por todo o carinho, apreço, apoio e dedicação.

Às colegas Ana Sá, Cristina Rodrigues e Natacha Pereira pela amizade, pelo companheirismo nos momentos de trabalho e de diversão.

iv RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Expresso, igualmente, a minha gratidão para com todos os professores, colegas, amigos e demais com que trabalhei, contactei ao longo desta caminhada, cujos nomes não foram mencionados, que de algum modo contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos, com carinho, o meu sincero agradecimento!

Resumo

O presente relatório tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Resulta, assim, da *práxis* educativa na turma do 3.º B, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena e na Sala dos 4 anos, no Infantário “O Girassol”. Neste relatório, pretende-se espelhar o percurso efetivado ao longo do estágio numa e noutra vertentes, além dos pressupostos que o fundamentam. O *corpus* do relatório assenta num primeira parte, de índole mais teórica e metodológica, na qual abordam-se aspetos ligados à docência e ao papel do docente enquanto promotor da qualidade da educação. Nesta parte constam, igualmente, os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram a *práxis*. O intuito de modificar problemáticas faz sobressair a metodologia de investigação-ação, pelo caráter eminentemente reflexivo, contributiva para o aperfeiçoamento das práticas seguintes. Numa segunda parte de caráter destacam-se as estratégias dinamizadas para proporcionar um ambiente educativo de aprendizagens significativas, as avaliações, a intervenção com a comunidade educativa, as reflexões críticas e são dadas respostas às questões orientadoras da investigação. Para concluir, são tecidas as considerações finais sobre de todo o processo interventivo e reflexivo, contributivo para a construção de uma identidade profissional docente.

Palavras-chave: *Práxis* educativa; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identidade Docente; Investigação-ação.

Abstract

This report was performed to obtain the Master degree in Pre-School Education and Primary School. It therefore follows the educational *práxis* in the 3rd class B of the 1st Primary School Cycle with Pre-school Pena and in Sala dos 4 anos, in the kindergarten "O Girassol". In this report, the course is intended to convey conducted over the stage in each of those aspects, in addition to the assumptions that underlie it. The report of the *corpus* based on a first part, more theoretical and methodological nature, in which approach to aspects related to teaching and the role of the teacher as the quality of education promoter. This part included also the theoretical and methodological assumptions that supported the practice. The goal of changing problems brings out the methodology of action research, the highly reflective nature, contribute to the improvement of the following practices. In a second character of the highlights are the streamlined strategies to provide an educational environment of meaningful learning, assessment, intervention with the educational community, the critical reflections and are given answers to the guiding questions of the investigation. Finally, the final consideration of the entire interventionist and reflective process, contributing to the construction of a teaching professional identity are woven.

Keywords: Educational *práxis*; Pre-School Education; Primary School; Teaching Identity; Research-action.

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Sumário	vii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Lista de Siglas.....	xv
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo I – Identidade profissional docente	3
1.1. Perfil do Educador e Professor	4
1.2. Formação Docente – um Processo Contínuo.....	5
1.3. Docente Reflexivo e Investigador.....	7
1.4. Promovendo a Qualidade na Educação	8
1.4.1. Currículo como orientador do educador/professor.....	9
1.4.2. Planificação: um alicerce do trabalho docente	11
1.4.3. A avaliação como instrumento regulador do processo educativo	12
1.5. Continuidade Educativa entre Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
Capítulo II- Pressupostos teóricos como fundamento para a prática pedagógica.....	17
2.1. Movimento da Escola Moderna.....	18
2.2. Modelo High/Scope	19
2.3. Necessidades educativas especiais.....	20
2.4. Diferenciação Pedagógica	21
2.5. Aprendizagem cooperativa	22
Capítulo III – Percurso Metodológico.....	25
3.1. A Investigação–ação como promotor da qualidade da educação	25
3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
3.1.1.1. <i>Observação participante</i>	30
3.1.1.2. <i>Análise documental</i>	30
3.1.1.3. <i>Notas de campo</i>	31

3.1.1.4. Diários de bordo	32
3.1.1.5. Registos fotográficos	32
3.1.2. Método de análise de dados	33
3.1.3. Limitações e validade dos resultados	33
3.2. Questões orientadoras da Investigação-ação	34
3.3. Revisão preliminar para este estudo.....	35
3.2.1. Abordagem aos problemas de escrita na turma do 3.ºB	36
3.2.2. Abordagem aos problemas de linguagem na Sala dos 4 anos.....	37
PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁXIS EDUCATIVA	39
Capítulo IV – Estágio em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	39
4.1.1. O meio envolvente.....	40
4.1.2. EB1/PE da Pena.....	40
4.1.2.1. Projeto educativo “Ler mais, comunicar e escrever melhor”	42
4.1.3. A sala do 3.ºB	43
4.1.4. A turma do 3.º B	46
4.2. Prática Pedagógica na turma do 3.ºB	49
4.2.1. Estratégias pedagógicas dinamizadas	50
4.2.2.1. Português	51
4.2.2.2. Estudo do Meio	65
4.2.2.3. Matemática	71
4.2.2.4. Tempo de Estudo Autónomo	83
4.2.3. A avaliação da turma	87
4.2.4. Resposta à questão de investigação-ação.....	90
4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa	91
4.4. Reflexão Final da Prática Pedagógica na turma do 3.º B	93
Capítulo V – Estágio em Contexto de Educação de Infância	97
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	97
5.1.1. O meio envolvente.....	98
5.1.2. Infantário “O Girassol”	99
5.1.2.1. Projeto educativo “Educar pela Arte”	100
5.1.3. A Sala dos 4 anos.....	101
5.1.4. O grupo de crianças da sala dos 4 anos	105

5.2. Prática Pedagógica na Sala dos 4 anos.....	108
5.2.1. Estratégias pedagógicas dinamizadas.....	109
5.2.1.1. <i>A Páscoa</i>	110
5.2.1.2. <i>As plantas e as flores</i>	117
5.2.1.3. <i>A família</i>	130
5.2.1.4. <i>ExpressArte</i>	135
5.2.2. Avaliação.....	139
5.2.3. Resposta à questão da Investigação-ação.....	141
5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	142
5.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala dos 4 anos.....	144
Considerações Finais.....	145
Referências Bibliográficas.....	147
Legislação Consultada.....	157
Apêndices - Conteúdo do CD-Rom.....	159

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema das fases da Investigação-ação.	28
Figura 2. Edifícios da EB1/PE da Pena.....	41
Figura 3. Planta bidimensional e tridimensional da sala do 3.º B.	44
Figura 4. Distribuição de funções no grupo.	52
Figura 5. Escrita em grupo.	53
Figura 6. Apresentação dos trabalhos de escrita.....	54
Figura 7. Análise da capa, escrita e apresentação.....	57
Figura 8. Leitura, interpretação da história e CEL.	58
Figura 9. Escrita e apresentação da receita em pares.	59
Figura 10. Reconto da história com recurso a imagens.	60
Figura 11. Livro "A Magia da Escrita" e separador.....	61
Figura 12. Carta do grande grupo.	62
Figura 13. Leitura das cartas no grande grupo.	63
Figura 14. Realização do Postal de Natal.....	64
Figura 15. Exercícios do genograma.	65
Figura 16. Partilha com a turma das suas vivências.	66
Figura 18. Mapa da ilha da Madeira.	67
Figura 17. Mapa das freguesias do Funchal.	67
Figura 19. Planificação do trabalho no grande grupo.	68
Figura 20. Pesquisa em livros.....	69
Figura 21. Pesquisa na internet.....	70
Figura 22. Apresentação dos trabalhos de grupo.....	71
Figura 23. Livro "Descobrimo o meio...".....	71
Figura 24. Atividades de orientação espacial no campo.	73
Figura 25. Alunos a auxiliar os colegas.	74
Figura 26. Exploração livre do geoplano.	75
Figura 27. Exercícios com recurso a geoplano.....	76
Figura 28. Correção no grande grupo.	77
Figura 29. Atividade auditiva de preenchimento de espaços.	77
Figura 30. Exploração de relógios.	78
Figura 31. Construção do relógio analógico.	79
Figura 32. Exploração livre do material Cuisenaire.	80
Figura 33. Resolução da ficha do Projeto CEM com material Cuisenaire.....	81
Figura 34. Correção no grande grupo.	81
Figura 35. Jogo de adição.....	83
Figura 36. Plano individual de trabalho.	84
Figura 37. Fichas de ortografia.	85
Figura 38. Jogo do Stop.	85
Figura 39. Leitura.	86
Figura 40. Leitura e interpretação de texto.....	86
Figura 41. Exercícios de Matemática em pares e individual.....	87

Figura 42. Autoavaliação.	90
Figura 43. Atividade com a comunidade educativa.	92
Figura 44. Infantário "O Girassol".	99
Figura 45. Planta bidimensional e tridimensional da Sala dos 4 anos.	103
Figura 46. Observação do coelho.	110
Figura 47. Cartaz sobre as características do coelho.	111
Figura 48. Registo das características do coelho.	112
Figura 49. Ovos da Páscoa realizados pelas crianças e pais.	113
Figura 51. Dramatização com recurso a fantoches.	114
Figura 50. Realização de ovos da Páscoa.	114
Figura 52. Dramatização da canção "Coelhinho da Páscoa".	115
Figura 53. Pintura dos postais de Páscoa.	115
Figura 54. Atividade da comunidade educativa de caça ao ovo.	116
Figura 55. Conteúdos matemáticos a partir dos ovos da Páscoa.	117
Figura 56. Visita ao Jardim Botânico	117
Figura 57. Registo da visita com digitinta.	118
Figura 58. Organização das partes da história.	121
Figura 59. Ilustração da história.	121
Figura 60. Formação de conjuntos com sementes.	122
Figura 61. Realização da atividade experimental.	123
Figura 62. Procedimento experimental.	124
Figura 63. Crianças a regar as sementes.	124
Figura 64. Registos da atividade.	125
Figura 65. Semeio e rega.	126
Figura 66. Exploração de sons.	127
Figura 67. Realização da atividade experimental "Como as plantas se alimentam?" ..	128
Figura 68. Registo da atividade.	128
Figura 69. Observação da flor à lupa.	129
Figura 70. Observação de flores na lupa estereoscópica.	129
Figura 71. Recorte de revista.	130
Figura 72. Pintura da flor com a técnica do berlinde.	131
Figura 73. Pintura da jarra.	131
Figura 74. Visualização da história.	132
Figura 75. Colagem da árvore genealógica.	132
Figura 76. Confeção do salame.	134
Figura 77. Registo da confeção do salame.	134
Figura 78. Caracterização das crianças.	136
Figura 79. Exploração livre e dramatização.	136
Figura 80. Atividade de exploração de instrumentos musicais.	137
Figura 81. Exercícios de exploração corporal.	138
Figura 82. Atividade de exploração corporal e artística.	138
Figura 83. Apresentação do blogue "Brincar, crescer e aprender".	144

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género dos alunos.	47
Gráfico 2. Idade dos alunos.	47
Gráfico 3. Área de residência dos alunos	47
Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais.....	48
Gráfico 5. Empregabilidade dos pais.....	48
Gráfico 6. Género das crianças.....	105
Gráfico 7. Idade das crianças.....	105
Gráfico 8. Área de residência das crianças.....	106
Gráfico 9. Habilitações académicas dos pais.....	106
Gráfico 10. Empregabilidade dos pais.	107
Gráfico 11. Comparação dos níveis de bem-estar das crianças (avaliação diagnóstica e final).....	140
Gráfico 12. Comparação dos níveis de implicação das crianças (avaliação diagnóstica e final).....	141

Índice de Tabelas

Tabela 1. Cronograma das fases do projeto de Investigação-ação.	29
Tabela 2. Recursos físicos e materiais da EB1/PE da Pena.	41
Tabela 3. Recursos humanos da EB1/PE da Pena.	42
Tabela 4. Horário da turma do 3.º B.	46
Tabela 5. Problemáticas e estratégias ponderadas.	56
Tabela 6. Estratégias implementadas.	91
Tabela 7. Espaço físico do Infantário "O Girassol".	99
Tabela 8. Rotina diária do grupo.	104
Tabela 9. Atividades de enriquecimento curricular da Sala dos 4 anos.	105
Tabela 10. Planificação do trabalho com as crianças.	119

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Leitura

CEM – Construindo o êxito em Matemática

DB – Diário de bordo

DL – Decreto-lei

EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano anual de Turma

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

Introdução

A realização do presente relatório enquadra-se no processo de formação inicial, para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste foco, o relatório representa o culminar de um ciclo de estudos e com ele as aprendizagens e aquisição de conhecimentos e saberes que dele resultaram.

Nesta linha, associa-se a Prática Pedagógica sob a qual mobilizam-se conhecimentos efetivados no percurso académico, integrando-os *in loco* focando necessariamente o contexto real e específico de cada grupo e de cada criança, em particular. Conducente deste processo, expandem-se os conhecimentos e aprendizagens numa perspetiva de construção da identidade docente.

Portanto, o estágio foi realizado em duas instituições diferentes da cidade do Funchal, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Pena e Infantário “O Girassol”, na turma do 3.º B e na Sala dos 4 anos, respetivamente. A natureza do estágio, enquanto cerne da formação inicial, é figurativa de aprendizagens experienciais, ancoradas por um suporte teórico, motivado pelas reflexões.

Num cômputo formal do relatório é, de frisar, que se rege, em termos de referências bibliográficas e citações, pelas normas da *American Psychological Association* (APA) (6.ª edição) e está redigido à luz do novo acordo ortográfico. É, de especial interesse, focar ainda que os registos fotográficos presentes no relatório foram devidamente autorizados pelos pais e encarregados de educação (ver apêndice 1). Do mesmo modo, por questões éticas, para preservar a identidade de cada criança, recorreu-se ao uso de siglas para nomear cada criança.

Para uma coesão do relatório, estruturou-se numa sequência que integra uma divisão mais geral em duas partes, subdividido por cinco capítulos. Numa das partes, congrega a dimensão teórica e metodológica e noutra a dimensão empírica que comporta os aspetos inerentes à *práxis*, numa simbiose entre teoria e prática.

Relativamente à primeira parte, estabelece-se o enquadramento teórico e metodológico. No primeiro capítulo, destina-se à abordagem dos princípios da docência, numa forma de destacar aspetos inerentes à minha posição enquanto educadora e professora estagiária, mas de, igualmente, perspetivar a minha experiência enquanto docente. Privilegia-se, igualmente, a pertinência de uma formação de educadores com uma visão ampla do processo educativo e das características das crianças, com uma

formação abrangente, assim, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No segundo capítulo, ainda numa componente teórica, elucidam-se sobre os pressupostos teóricos e ancoradouros da prática educativa. No capítulo seguinte, no percurso metodológico, ressalva-se, assim, a investigação-ação como metodologia adotada e as questões orientadoras para modificar práticas e problemáticas vigentes no contexto real, com o intuito de promover as condições necessárias à aprendizagem das crianças.

Na segunda parte, nos dois últimos capítulos emergem o enquadramento da *práxis* educativa resultante das práticas na vertente de EPE e no 1.º CEB elucidando sobre o encadeamento das estratégias, reflexões e experiências vivenciadas. Explicitam-se sobre os contextos, nomeadamente, o meio, a instituição, da sala, do grupo de crianças e das suas famílias. Em cada um dos estágios clarifica-se a avaliação realizada e interpretam-se os dados emergentes do processo da investigação-ação, numa resposta à questão inicial.

Uma das características que a formação de educadores/professores apresenta é o constante trabalho cooperativo. Deste modo, ao longo do estágio foi passível de ser realizado um importante trabalho em prol das crianças, intervindo com a comunidade educativa, nunca descurando o seu papel ativo. No desfecho de cada prática sobressai a reflexão crítica de toda a prática pois através da reflexão que o docente avalia a sua prática educativa a fim de proporcionar mudanças geradoras de aprendizagem às suas crianças.

Para culminar todo o trabalho desenvolvido, tecem-se as considerações finais na qual são expostas as conclusões desta experiência e o contributo da prática pedagógica na formação inicial num propósito de construção da identidade profissional docente.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo I – Identidade profissional docente

Desde a formação inicial e, sobretudo, no contexto prático do estágio houve o confronto com a procura e a construção da identidade docente. A identidade profissional está indubitavelmente relacionada com a prática pedagógica, pois nesta assumem-se as funções de docente, adquirindo saberes profissionais.

Numa tentativa de clarificar a identidade docente, propõe-se a visão de Nóvoa (2002), na qual o docente é encarado através de um prisma em que se registam a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão organizacional, as quais se devem desenvolver ao longo da carreira. Esta asserção é partilhada por Alarcão (2003), a qual especifica, por outras palavras, que a identidade profissional se constrói, ao longo do tempo, num dado contexto social, mediante as relações e interações estabelecidas com os colegas.

Neste caso, é preconizada a identidade profissional como um produto resultante de diversas variáveis, sendo construída no decorrer do “exercício da profissão e nos próprios locais de trabalho” (Fino & Sousa, 2003, p. 2). Denota-se, assim, o seu carácter dinâmico e inacabado, em consequência das interações estabelecidas no seu contexto social (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011). Reportando ao estágio, foi necessário, de facto, interagir e articular o trabalho com os diversos agentes educativos das instituições, numa tentativa de busca do saber, em ordem à construção da identidade docente.

Além dos pressupostos supracitados, destaca-se ainda a dimensão motivacional proposta por Nascimento (2007), referente às motivações para a docência. Esta, no âmbito da formação inicial, no meu entender, constitui um aspeto fundamental, na qual destaco a vocação, aspeto preponderante na entrada para o mundo da educação.

Posto isto, neste primeiro capítulo, pretende-se clarificar, por um lado, o perfil do educador de infância (EI) e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e abordar a formação docente como um processo contínuo. No decurso deste processo, a investigação e reflexão são instrumentos subjacentes à qualidade da prática e contributivos da identidade profissional (Ponte, 2002), pelo que é entendido o docente como reflexivo e investigador.

Por outro lado, como se sabe, a qualidade na educação está inevitavelmente relacionada com o papel do docente enquanto peça fundamental na ação educativa. São, então, reconhecidas as competências pela organização e promoção da aprendizagem através da concretização de um currículo na sua sala e na escola (Estrela, 2001). Desta forma, especificam-se aspetos vinculados ao currículo, à planificação e à avaliação, instrumentos essenciais no processo educativo do educador e professor. Para culminar, é reservado um tópico destinado à abordagem da continuidade educativa entre educação PE e 1.º CEB..

A configuração deste enquadramento teórico com os pressupostos supracitados cruza-se com a formação inicial e com o estágio nela desenvolvido de forma a perspetivar o meu futuro, enquanto futura docente.

1.1. Perfil do Educador e Professor

A formação inicial, através da *práxis* pedagógica, deve estar dirigida para apoiar a construção do perfil de docente (Vasconcelos, 2009). Neste sentido, a clarificação do perfil do educador e professor emerge, nesta primeira etapa de formação, para que a ação e as atitudes coadunem com os princípios estipulados, numa tentativa de construção progressiva desse perfil.

Para tal, é essencial uma análise ao quadro de orientação vigente relativamente ao que concerne ao perfil do educador e professor de 1.º CEB. Assim, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto estabelece o perfil geral pelo que são elencados objetivos para o educador e professor, vistos como docentes, assumindo um carácter comum entre ambos, tendo estas responsabilidades análogas. Por outro lado, no Decreto-Lei n.º 241/2001 da mesma data, são encaradas as suas especificidades, demarcando os objetivos para cada agente educativo. Os objetivos prendem-se, essencialmente, com a conceção e desenvolvimento do currículo e sua integração de modo ajustado às necessidades individuais das crianças, de modo a assegurar-lhes um desenvolvimento social, intelectual e afetivo.

De acordo com ambos os decretos, o que delinea o perfil do educador e professor é a sua qualificação profissional, isto é, antes de tudo, o educador e professor devem ter como pré-requisito uma formação inicial específica, na respetiva área da educação, que o habilite sobre o conhecimento amplo da dimensão educativa e da criança.

Sucintamente, o docente, entenda-se educador/professor, deve ser portador de saberes científicos sobre as diversas áreas curriculares e ser capaz de articulá-los ao grupo dos seus alunos, de modo a fomentar aprendizagens significativas. A configuração do papel ativo das crianças, a consideração das suas experiências e a heterogeneidade do grupo são variantes que o professor deverá atender. A diferenciação e diversificação das estratégias pedagógicas devem estar presentes na ação do professor, bem como a avaliação como elemento regulador, no sentido de promover a qualidade da educação. O professor não é um profissional isolado; por isso, como membro ativo da escola e da sociedade, compete-lhe a cooperação com a comunidade educativa na construção, desenvolvimento e avaliação de projetos, na administração e gestão escolar e na articulação do seu trabalho com a ação familiar. Por fim, há que reconhecer que deve se desenvolver profissionalmente ao longo da vida, construindo a sua formação, mediante a reflexão sobre o ensino e sobre a sua prática e investigação, em colaboração com outros profissionais, permitindo a troca de saberes e experiências (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Portanto, através desta análise que dispomos, são reconhecidas as exigências inerentes ao desempenho profissional destes agentes educativos. No caso do EI demarcado através de papel cada vez mais importante da criança na sociedade (Sarmiento, 2005) e o perfil do professor do 1.º CEB, no qual “as suas funções não se esgotam, como antigamente, em transmitir um saber mais ou menos estandardizado, mas têm um sentido mais amplo e diversificado” (Marchão, 2012, p. 103).

Em suma, o perfil do docente, como se consta através das diretrizes supracitadas e de acordo com Peterson (2003), “deve integrar um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que se traduzem manifestamente no dia-a-dia profissional” (p. 41). Todavia, apesar da configuração do perfil destes agentes educativos, sabe-se que cada docente é único, reflexo da dimensão pessoal que cada um possui. Por outras palavras, cada docente reúne características, ideias e uma visão própria da educação que influenciarão diretamente no seu desempenho e na forma como veicula a sua ação.

1.2. Formação Docente – um Processo Contínuo

O exercício da docência é demarcado pela formação académica inicial que habilita para o desempenho das funções enquanto educador e professor. Este período

constitui uma etapa de aprendizagem para nós, futuras educadoras/professoras, possibilitando experimentar, inovar e ensaiar práticas educativas, assentes, de acordo com Nóvoa (1995), numa base de reflexão e investigação acerca da sua aplicação. Naturalmente, a reflexão é indissociável da aprendizagem, pois na nossa prática foi necessário ponderar sobre toda a nossa ação prática e, neste processo, é natural que se amplie o repertório de conhecimentos e competências.

Com efeito, o estágio é uma fase importante para depreender um novo raciocínio, níveis mais altos de compreensão de ação e de resolução de problemáticas (Alarcão, 1996). Daí a proeminência do estágio para a execução de um ensaio de metodologias e estratégias, mediante a coexistência entre formação teórica e prática. Quer isto dizer que esta fase formativa concebe ao docente as bases teóricas, científicas e práticas para que se introduza a carreira profissional.

Porém, segundo Sousa (2012) não prepara em definitivo para o desempenho profissional” (p. 116). São, pois, indissociáveis a formação inicial e contínua, pois o docente não pode estagnar, nem limitar o seu processo formativo à componente inicial de aprendizagem académica.

Com efeito, no desempenho das suas funções a qualquer momento, o docente pode confrontar-se com necessidades no seu processo de formação, influenciadas pela sistemática evolução das relações que se estabelecem com a sociedade e com a escola (Estrela, 2010) Para tal, Meirinhos (2006) adianta que no decurso da sua atividade profissional, o docente deve levar a cabo uma ação que vigore a reestruturação sistemática do processo educativo e das suas práticas, à procura da excelência.

Em síntese, a formação docente constitui um processo complexo e integrado que procura ser evolutivo, no qual a formação inicial dá as bases para o desempenho profissional, contudo, a formação contínua permite amplificar os seus conhecimentos e dar resposta a estas eventuais carências, complementando a formação inicial e a sua experiência profissional. Para finalizar, ao estar, neste momento, a concluir o processo de formação inicial afigura-se relevante a reflexão sobre o processo de formação docente que não culmina nesta etapa, mas que continua ao longo da vida. Admite-se, deste modo, esta etapa não como um produto estanque, nem como o final, mas sim, o começo de um percurso profissional (García, 1999).

Acrescenta Freire (2002) que a reflexão crítica do educador/professor sobre a sua ação é fulcral para a melhoria da ação prática seguinte e é com vista neste pressuposto que avançamos seguidamente.

1.3. Docente Reflexivo e Investigador

A profissão docente é eminentemente complexa pelo facto do educador/professor ter de operar na sua sala como prático decisivo na promoção de qualidade educativa e, igualmente reflexivo, sendo da sua responsabilidade o papel de agente de mudança (Canário, 1994).

Partindo, da afirmação de Ponte (2002), “um ensino bem sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho” (p. 2). Assim, de acordo com esta asserção, é fundamental recorrer a uma análise sistemática do ambiente educativo, nas interações que o docente estabelece na ação educativa, com a finalidade de reestruturar a *práxis*. Todavia, considera-se que o que deve ser bem-sucedida é a aprendizagem e não o ensino, pois esta não se esgota à transmissão da parte do docente, mas nas condições que este veicula para que as crianças aprendam.

Na verdade, é difícil imaginar uma ação docente sem reflexão e investigação, pois no seu quotidiano, o docente faz uma análise das situações positivas e das menos positivas, indagando sobre a natureza das mesmas e do modo como enfrentá-las e melhorá-las para potenciar as aprendizagens das crianças.

É, assim, nesta reflexão *na e sobre* a prática (Schön, 1995) que está subjacente a procura das estratégias mais adequadas para solucionar estas dificuldades e melhorar as práticas vigentes na sala e no próprio contexto escolar, o qual deve ocorrer, de acordo com Zeichner (1993), antes, no decorrer e posteriormente à ação. Deste modo, acresce dizer que “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão pouco estes se fazem sem investigação, recusando-me a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação” (Alarcão, 2001, p. 13).

Portanto, para Alarcão (2001), o docente é “investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6). Nesta ótica, é de todo o interesse o investimento numa formação inicial que confira ao docente a capacidade de reflexão e investigação para que estas se desenvolvam ao longo de toda a formação contínua, de modo a que o educador/professor seja intérprete reflexivo e consciente da sua própria aprendizagem (Nóvoa, 2002).

Concluindo, de acordo com Korthagen (2009) a reflexão “pode transformar-se na pedra angular da aprendizagem profissional ao longo da vida” (p. 50). Do mesmo

modo, Ponte (2002) sugere que a investigação e reflexão, realizadas no contexto específico, permitem a construção do conhecimento sobre a sua ação e constituem um processo para o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, na minha perspectiva a reflexão é algo indispensável aos processos educativos, viabilizando a melhoria da qualidade das práticas do professor que influenciarão, é certo, na aprendizagem da criança. Particularizando, ao longo da minha formação, fui tendo a compreensão de que a reflexão no âmbito da educação se torna imprescindível para o sucesso educativo, enaltecendo-se no momento *práxis* educativa.

1.4. Promovendo a Qualidade na Educação

A educação emerge como fator imprescindível à edificação de princípios de paz, liberdade e justiça social para toda a sociedade e, pela sua importância, constitui um desafio da atualidade promover uma educação de qualidade (Delors et. al., 1996).

A fim de compreender o que é a qualidade na educação, considere-se a perspectiva de Lopes e Silva (2009), na qual refere que esta diz respeito à capacidade que a escola tem de responder eficazmente às diferenças ao nível das aprendizagens dos alunos, para que estas se desenvolvam de modo integral.

Na mesma linha de pensamento, Dahlberg, Moss e Pence (2003), embora se direcionem para o âmbito da educação de infância referem que a qualidade na educação de infância relaciona-se com as características das instituições. Nomeadamente, os recursos humanos e materiais, as atividades realizadas das crianças e as interações estabelecidas entre elas e com o adulto e entre os encarregados de educação e instituição.

Portanto, a qualidade na educação está dependente de muitos fatores, sendo que a escola confinada ao seu papel de promover uma educação para todos reúne esta preocupação. Neste propósito, a instituição educativa são as crianças, são os docentes, são todos os que de algum modo contribuem para que a criança alcance o sucesso. É neste prisma que o docente enquanto eixo central na escola e dentro da sala, estão impregnadas às suas funções assegurar e promover a qualidade na educação, constituindo um dos principais agentes contributivos para a qualidade dos processos educativos.

Apoiada no pressuposto de Delors et al. (1996), a qualidade na educação coexiste com as capacidades e motivação que os docentes apresentam na sua ação. Assim sendo, Morgado (2003) estabelece que para uma educação de qualidade, o docente deve ter em consideração diversos aspetos como a diferenciação das metodologias e situações de aprendizagem, planificando regularmente o processo de ensino/aprendizagem de modo consciente, fomentando a autonomia e cooperação.

Em suma, ser docente preza pela complexidade e exigência com compromisso para com a qualidade na educação. Assim, para ir ao encontro do profissionalismo, em primeira instância, é necessário (re)pensar a criança como construtor da sua aprendizagem e procurar “reconhecer e adaptar-se aos diferentes ritmos de aprendizagem” (Correia, 1989, p. 90). Por outro lado, refletir sobre a sua própria ação, no seu papel enquanto mediador das aprendizagens, nas suas estratégias, no clima positivo que estabelece na sala são também fatores que influenciam as aprendizagens e, de algum modo, a qualidade na educação.

1.4.1. Currículo como orientador do educador/professor

Ao conceito de currículo estão subjacentes diversas definições, pelo que aqui se considera a definição de Roldão (2011), que afirma que currículo é um “*corpus* socialmente construído e controlado, e permanentemente mutante, de aprendizagens, valorizadas e reconhecidas num dado momento e contexto, porque tidas como necessárias à inclusão do indivíduo numa dada sociedade e à sua “utilidade” e integração social” (p. 96).

Por seu lado, para Pacheco (2001), currículo é “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p.20). Sendo assim, o professor é responsável por adequar o currículo oficial ao contexto prático dos seus alunos, sendo “visto como o árbitro de toda a decisão curricular” (Morgado, 2000, p. 105). O professor detém autonomia, embora se veja pelos documentos normativos aprovados pelo Ministério. Relativamente à EPE, não existe um currículo formal, mas sim orientações curriculares.

Sobre o currículo, e de acordo com o pressuposto supracitado de Pacheco (2001), há que ter por base o plano normativo/oficial, sendo, certo, que há margem de autonomia para o adequar às crianças. Far-se-á, deste modo, uma retrospectiva aos quadros referenciais oficiais para interpretar o que se estabelece relativamente ao currículo.

Assim, podemos verificar que, em termos gerais, se destaca a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), na qual se estabelece um conjunto de princípios a ter em conta na EPE e ensino do 1.º CEB. No artigo 47.º, refere-se que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). As alterações efetivadas na lei supracitada, em 2005, constituíram, assim, a Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Nesta, especificam-se os objetivos da educação pré-escolar e do ensino básico; no entanto, não se refere de modo específico ao desenvolvimento curricular.

No contexto particular da EPE, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), como o próprio nome indica, está especificada para a educação pré-escolar e aprova um conjunto de objetivos, que evidenciam o desenvolvimento expressivo intelectual, pessoal e social da criança. As OCEPE (1997) são o documento que esclarecem o educador e são uma importante ferramenta de apoio ao educador na sua prática pedagógica, na condução do processo educativo. Contudo, visam ser apenas um apoio, flexível, ao educador.

A Circular nº 17, intitulada “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, contempla uma abordagem pertinente, como nos sugere o título, sobre o desenvolvimento do currículo no âmbito da Educação Pré-Escolar. Nela, são abordadas, ainda, questões da avaliação na Educação de Infância.

Na essência, esta circular procura vir ao encontro das necessidades do educador, revelando como principal objetivo orientar o trabalho deste, para uma prática pedagógica adequada, centrada na criança. À semelhança das OCEPE, não pretende ser um documento a ser seguido pelo educador de forma rígida, pois este deverá ter, principalmente, o conhecimento do grupo que apresenta e agir de acordo com as suas necessidades. A par deste, aborda, igualmente, dois pilares essenciais no que respeita à organização do currículo: o PEE e o PCG. Estes documentos são, pois, instrumentos

fulcrais que devem contar com a participação do educador e fundamentar-se nas linhas orientadoras da OCEPE.

Para o 1º CEB, o professor orienta-se pelos programas que são “o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central” (Zabalza, 1992b, p. 12), sendo o programa considerado “o primeiro passo do desenvolvimento curricular” (p. 17). Através do Decreto-Lei 139/2012 é estabelecida a organização do currículo no ensino básico e secundário. O objetivo visa o aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo e no aperfeiçoamento da avaliação. Vigora ainda a autonomia na adaptação do currículo, através do projeto educativo e outros programas próprios a serem desenvolvidos pelos professores, adequados às características dos alunos da sua turma. Este decreto foi submetido a alterações, através do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. As diretrizes estipuladas através do decreto supracitado ditam, assim, um proceder da parte do professor mais autónomo, que lhe permite gerir o currículo de modo flexível, de acordo com as características dos seus alunos.

Porém, Morgado (2001) refere que os currículos que vigoram apresentam ainda algumas carências, nomeadamente uma “extensão excessiva de forma genérica e desadequação de alguns conteúdos” (p. 67). Desta forma, o professor responsável por operacionalizar o currículo tem em mãos a difícil tarefa de adequá-lo às necessidades, interesses e especificidades dos seus alunos.

Em suma, esta análise às matizes oficiais sobre o currículo, neste ponto, do relatório teve como finalidade abordar de forma geral e simples aquilo está patente nos documentos normativos, enquanto instrumentos orientadores do docente.

Vejamos ainda, a planificação e a avaliação como elementos no apoio ao docente na sua tarefa de desenvolvimento curricular.

1.4.2. Planificação: um alicerce do trabalho docente

A planificação é um instrumento utilizado no quotidiano de qualquer educador ou professor para realizar uma ação eficaz, como suporte da intencionalidade educativa. A planificação didática constitui uma ferramenta de apoio ao docente na gestão da sua prática, na medida em que propõe a tomada de decisão e reflexão sobre a forma de operar adequadamente junto das crianças.

Assim, Pacheco (2001) define que “ planificação didática é um processo de previsão, tendo em vista a sistematização dos elementos substantivos de operacionalização do currículo” (p. 109). Similarmente, Morgado (2001) refere que “a gestão curricular (...) é operacionalizada através da actividade de planificação” (p. 67).

Portanto, nesta o docente elenca objetivos curriculares a serem alcançados, as atividades de forma a operacionalizá-los, para que desse modo possibilite a avaliação e, não menos importante, os recursos a serem utilizados apropriados às crianças. Certamente, no decurso deste processo, o docente reflete possíveis formas de trabalhar os conteúdos, reconhecendo os interesses e conhecimentos prévios que o seu grupo e, cada criança em particular possui para um trabalho apropriado a cada contexto (Arends, 1995).

Nesta linha de pensamento, o planeamento educativo considerando a heterogeneidade das turmas, constitui um recurso singular na resposta às diferenças das crianças (Morgado, 2004).

Para finalizar, a realização da planificação semanal, ao longo do estágio, constituiu um alicerce na ação pedagógica. Todavia, segundo Zabalza (2003) a planificação não deve ser tecida em moldes demasiado rígidos e prescritivos, para que seja dada margem ao imprevisto. Neste parecer, no contexto educativo de salas heterogêneas e face à imprevisibilidade das crianças, foi necessário encarar esta ferramenta como algo flexível, suscetível de adaptações às situações vivenciadas e particularidades no decorrer da dinâmica da ação.

1.4.3. A avaliação como instrumento regulador do processo educativo

“A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem”
(Lopes & Silva, 2012, p. VII)

A avaliação é vista como o cerne do processo de aprendizagem na medida em que proporciona ao docente um conhecimento sobre as práticas educativas e, desse modo, pode reestruturá-las para que se ampliem as aprendizagens das crianças. Assim, a avaliação constitui uma fonte de recolha e análise de informação para o educador/professor sobre as crianças e o ambiente educativo.

Em conformidade com Pacheco (2001), a avaliação encerra, essencialmente duas funções: uma, a de detetar possíveis falhas ao nível dos rendimentos; outra, a de interpretação e reflexão e proposta de melhorias. Com o intuito de inferir sobre o desenvolvimento do meu trabalho e a sua influência nas crianças, a avaliação tornou-se preponderante, sendo que se considera uma avaliação formativa.

Esta avaliação, sendo sistemática, possibilita ao docente “investigar/aceder de forma contínua à qualidade das aprendizagens anteriores dos alunos [crianças], ao seu processo de pensamento enquanto aprendem novos conceitos e à qualidade da aprendizagem que realizam ainda no decurso do processo de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 41).

No âmbito do 1.º CEB, possibilita uma visão sobre a forma como os alunos aprendem e sobre a qualidade da aprendizagem. Reúne, desta forma, a finalidade de regular o “processo de ensino-aprendizagem, na lógica da criação de condições pedagógicas que possibilitem que o maior número possível de alunos tenha sucesso educativo, mesmo que estes sigam diferentes caminhos para o conseguir” (Ferreira, 2007, p.84).

Para tal, a adoção deste tipo de avaliação permitiu adquirir aquilo que nos refere Estela e Nóvoa (1999), como um conjunto de dados rigorosos e qualitativos acerca do percurso de aprendizagem, das suas atitudes e das aquisições dos alunos. Contudo, não se pode descuidar o papel ativo dos alunos, pelo que se propõe a abordagem autorreguladora, diga-se autoavaliação, na qual o aluno assume a responsabilidade pelo seu aprendizado. Emerge, nesta avaliação que o aluno reflita sobre a sua participação, sobre os processos e produtos de trabalho (Lopes & Silva, 2012). Assim, foi aplicada no 1.º ciclo, evidenciou-se que, geralmente, os alunos eram críticos em relação a si próprios, apresentando, por vezes, uma baixa autoestima. Através da autoavaliação é dada ao aluno a tarefa de olhar criticamente o seu próprio desempenho, permitindo-lhe a gestão da sua aprendizagem, com vista à sua autonomia (Alves & Machado, 2011).

Na EPE os objetivos da avaliação assemelham-se aos encarados no 1.º CEB, sendo que na Circular n.º 17 é referido que a avaliação é favorável para os vários intervenientes, desde os familiares aos educadores, mas principalmente para as crianças que passarão a usufruir de práticas cada vez mais aperfeiçoadas. Para Portugal e Laevers (2010), avaliação em EPE visa auxiliar o educador no seu desempenho, na construção curricular e para que desenvolvam uma prática, essencialmente reflexiva, para que se

organizem oportunidades educacionais “que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (p. 7).

Em suma, o trabalho do docente deverá privilegiar a avaliação, pois esta permite-lhe consciencializar-se da eficácia da sua ação educativa/pedagógica, a fim de garantir um ambiente propício a aprendizagens significativas e integradas *in loco* e, deste modo, auxiliar no progresso do sistema educativo. Assume particular relevância no processo de avaliação formativa recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação pelo que foram consideradas as observações e diálogos no decorrer da aprendizagem e mediante os seus registos.

1.5. Continuidade Educativa entre Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A formação ao promover a aquisição de competências para se exercer a profissão de educador e professor, permite o conhecimento amplo da ação educativa nestas duas valências.

Na educação, pugna-se por um “desenvolvimento curricular capaz de integrar num processo unitário (...) e continuado do processo formativo de cada sujeito (...) na procura da continuidade institucional, pedagógica e curricular” (Zabalza, 1992b, p. 39). Como tal, e enquanto futura educadora e professora, é imprescindível a indagação na melhor forma de proporcionar às crianças a continuidade educativa na transição do PE para o 1.º CEB. Daí que, para promover a continuidade educativa, há que operacionalizar a articulação curricular de ambos os ciclos.

Sobre este aspeto Serra (2004) define que a articulação curricular corresponde ao conjunto de atividades organizadas pela escola que visam atenuar a transição entre EPE e o 1.º CEB e que coadunam com a interação entre os docentes dos vários ciclos educativos e na atenção específica a cada criança, sendo esta mais fácil de concretizar, quando a escola possui ambas as valências.

Assim, tal como Serra (2004), as Orientações Curriculares (1997) estabelecem que deve coexistir a cooperação entre docentes, vistos como elos de ligação entre a escola e as famílias, no sentido de que as crianças se integrem no novo contexto educativo de modo facilitado. Nesta sequência, Serra (2004) esclarece que a relação

com os pais deve apelar para que estes assumam uma atitude de valorização da escola, manifestando confiança, preparando-os para a nova etapa.

Por fim, a Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 que se reporta à Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, aponta para a importância do papel não só do educador, mas também do professor de 1º ciclo, em ordem a uma maior facilidade de integração das crianças, no sentido do processo educativo funcionar como um todo. Um dos princípios a ter em conta, de modo a facilitar a continuidade educativa, é fazer com que a criança se faça acompanhar do seu Processo Individual no processo de transição.

No entanto, há que ter muito cuidado com o que lá se regista, para que não haja interpretações erradas sobre as crianças. O professor, neste particular, deve estar atento ao Processo Individual, mas também, ele próprio deve fazer a sua própria análise dos comportamentos e tirar as suas ilações.

Em suma, deve ocorrer, portanto, troca de informações e desenvolvimento de estratégias da parte dos profissionais de ensino, em consonância com os pais, de modo a ocorrer um maior sucesso das crianças em cada nova etapa.

Capítulo II- Pressupostos teóricos como fundamento para a prática pedagógica

Uma prática pedagógica de qualidade, focada no êxito das crianças, deve ser sustentada num *corpus* teórico que a fundamente, mediante uma simbiose entre teoria e prática. De acordo com Mialaret (1981), as práticas educativas devem estar assentes nos pressupostos teóricos e edificadas pelos produtos da investigação, sendo que “a teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e reflectida” (p. 92).

Neste sentido, a intervenção pedagógica enquadra-se numa ação “fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15), pelo que, neste terceiro capítulo, estão patenteados os referenciais pedagógicos que inspiraram e alicerçaram a *práxis*.

Por um lado, fazem-se sobressair os modelos curriculares: High/Scope e alguns princípios do Movimento da Escola Moderna. Por outro, especificam-se as estratégias como “um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista” (Lopes & Silva, 2010, p. 135), isto é, um plano condutor para as ações pedagógicas a realizar. Nesta sequência emerge algumas temáticas, nomeadamente, as necessidades educativas especiais (NEE), a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa, no sentido de apostar num trabalho coeso que permite evidenciar a intencionalidade educativa em prol das aprendizagens e aquisição de conhecimentos por parte das crianças.

Por último, aborda-se a escrita e a linguagem, problemáticas assinaladas na prática no 1.º CEB e PE, respetivamente, enquadradas numa linha de Investigação-ação, no sentido de figurar os propósitos de uma educação eficaz, que visa dar resposta às necessidades das crianças com objetivo claro na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Salienta-se, ainda, nesta componente, que a prática teve por base a pedagogia adotada pelos educadores e professores cooperantes, porém, foram concedidos “elevados níveis de flexibilidade para adaptarem recursos e estratégias” (Lopes & Silva, 2010, p. XX). Portanto, espaço esse, para implementar e experimentar metodologias.

2.1. Movimento da Escola Moderna

A fase de formação inicial e o estágio, em particular, constitui um tempo de aprendizagem no qual se edifica a nossa identidade profissional. De tal forma, adestram-se modelos e mecanismos de aprendizagem para que se encontre a forma adequada de agir e, sobretudo, de desenvolver uma ação pedagógica que influencie positivamente a aprendizagem os alunos. Estou em crer que as teorias e métodos mais do que ditar as práticas docentes, objetivam inspirar as suas práticas, pelo que se deve experimentar e adaptar aos contextos específicos e às crianças.

Neste sentido, é de todo o interesse, mencionar alguns aspetos do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), enquanto impulsor de alguns dispositivos pedagógicos implementados no contexto da prática pedagógica do 1.º ciclo.

Este modelo pedagógico do MEM assenta numa base de pedagogia diferenciada e “procura assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação” (Niza, 2000, p. 44).

Com o intuito de fazer face às exigências da educação e, sobretudo, às necessidades de cada aluno em particular e ao contexto de uma turma heterogénea, era pertinente ponderar encontrar soluções que efetivassem uma educação com cerne nos alunos. Para tal, consideram-se os valores defendidos no MEM, nomeadamente, a atitude de respeito pela individualidade de cada aluno, a interajuda, a negociação e a corresponsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem (Gomes, 2011).

Atendendo a estes pressupostos, foram adotados alguns princípios inerentes ao MEM, nomeadamente a realização do Plano Diário e Tempo de Estudo Autónomo (TEA). O primeiro com a finalidade de elencar as atividades a realizar na aula com o propósito de dar a conhecer aos alunos o trabalho a desenvolver, através, é certo, da sua participação e numa base de reflexão. O segundo com o propósito do reconhecimento dos alunos das suas dificuldades e trabalharem, num dado momento, no exercício das suas capacidades. Neste “as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos” (Niza, 2000, p. 44).

O TEA é estipulado através do Plano Individual de Trabalho (PIT), que possibilita “simultaneamente a sua planificação e o seu controlo, isto é o balanço objectivo entre aquilo que cada um pensa poder realizar naquele tempo e aquilo que

efectivamente é capaz de realizar” (Grave-Resendes, 2002, p. 93). Através da auto e heteroavaliação adquirem autonomia e consciência das suas capacidades e das suas dificuldades, promovendo a reflexão do que há que realizar para melhorar e valorizam-se os progressos (Gomes, 2011).

Importa salientar que, relativamente ao TEA, apesar, de desde o início ter sido ponderada, acabou por ser implementada mais tarde após um período de deliberação sobre a melhor forma de introduzir e trabalhar com os alunos.

2.2. Modelo High/Scope

O modelo curricular High/Scope preza pelo crescimento e desenvolvimento da criança, a nível social, intelectual, físico e emocional num ambiente caloroso e seguro, no qual lhe possibilite experimentar e interagir (Hohmann & Weikart, 2003). Assenta, pois, nos postulados piagetianos, numa perspetiva desenvolvimentista, da construção da autonomia intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Neste modelo curricular a aprendizagem ativa constitui o eixo central da aprendizagem (Post & Homann, 2011), na qual “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5).

Além do mais, a aprendizagem ativa está interrelacionada com as interações positivas estabelecidas com os adultos e com as outras crianças (Hohmann & Weikart, 2003). Assim, com base nesta asserção foi essencial providenciar às crianças um ambiente no qual se sentissem apoiadas, ambiente de brincadeira com elas e de conversa, para que se sentissem libertas para comunicar os seus pensamentos e sentimentos, numa base de confiança. Neste particular, o adulto, de acordo com Oliveira- Formosinho (2013), desempenha um papel preponderante no apoio e na conceção de situações desafiadoras à criança.

Por outro lado, o modelo High/Scope perspetiva um conjunto de pressupostos que visam a autonomia e independência da criança, designadamente, no que concerne à organização do espaço e dos materiais, à conceção de uma rotina diária e às experiências-chave (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

Assim, a organização do espaço da Sala dos 4 anos, ancorada por este modelo curricular High/Scope, define áreas específicas, nas quais os materiais se encontram, ao dispor das crianças, claramente identificados para que possam operar e transformar, de modo independente, o ambiente físico que as rodeia (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). Igualmente, a estruturação de uma rotina diária, do ponto de vista da criança, possibilita a previsão dos acontecimentos, contribuindo para a segurança e autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em suma, as aprendizagens na educação PE visam ser construídas com foco na ação concreta e direta com os objetos, com as pessoas e com os acontecimentos. Portanto, evidenciando alguns dos pressupostos deste modelo foram essenciais para conceber uma prática que fosse ao encontro das necessidades de cada criança.

2.3. Necessidades educativas especiais

A declaração de Salamanca (1994) propõe uma escola para todos, onde se aceitem e valorizem as diferenças e lhes reconheça as suas características, interesses e necessidades e se planifique consoante essa multiplicidade, para que todas as crianças tenham “oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (p. viii). Nestas diretrizes, defendem que devem ser adequadas as estratégias às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Assim, num quadro de referência de escola para todos, esta detém à sua responsabilidade a “educação de todos os alunos independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar” (Correia, 1997, p. 9).

Neste desígnio, para efetivar-se uma educação nesses parâmetros é frequente nas salas de aula a inclusão de alunos com NEE. Clarificando, “as necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e socioemocional” (Correia, 2013, p. 43).

Particularizando, na turma do 3.ºB integrava alunos sinalizados com NEE, de natureza intelectual e emocional, nomeadamente, perturbações emocionais graves, atraso global no desenvolvimento e desordem por défice de atenção com hiperatividade.

Com efeito, houve a pretensão de contrariar a prática assumida na sala de aula sob um trabalho destes alunos exclusivamente sobre si próprios, procurando uma interação com os pares que potenciaria a sua aprendizagem (Ainscow, 1996).

Do mesmo modo, Nielsen (1999) sustenta que os alunos ao trabalhar cooperativamente, “tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional” (p. 25).

Para tal, com base nestas asserções, era essencial dar resposta educativa às necessidades e características individuais dos alunos, contudo esta individualização não pode significar um trabalho exclusivamente sobre si próprio, no qual se descure a aprendizagem com os outros.

De tal modo, procurou-se conceber um ambiente educativo positivo com estratégias de diferenciação e de interajuda entre os alunos, com base nas tutorias, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE para que alcançassem o sucesso. Todavia, a meu ver, estas situações têm impacto positivo para ambos os intervenientes, na qual os alunos sem NEE beneficiam, igualmente, pois aprendem nas interações que se estabelecem, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e social.

2.4. Diferenciação Pedagógica

Cada criança é um ser individual com características particulares, sendo a aprendizagem uma delas. Por outras palavras, as crianças progridem ao seu ritmo e para equacionar a escola como um espaço de todos e para todos, é imperativo aceitar essa diversidade e a individualidade de cada aluno, desde as “suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais” (Cadima, 1997, p. 13).

Neste âmbito, e de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

Assim, olhar o aluno através das suas especificidades individuais e, sendo consensual, que todos os alunos aprendem é, pois, um princípio para partir para a introdução nos seus contextos educativos de uma pedagogia diferenciada, na qual o professor consiga gerir a heterogeneidade da turma, promovendo a igualdade dos alunos

na procura pelo sucesso (Cadima, 1997; Madureira & Leite, 2003; Morgado, 2004). Portanto, clarificando o conceito específico de diferenciação, esta “passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar o seu próprio lugar de ser reconhecido pelo grupo” (Perrenoud, 2001, p. 36).

Neste seguimento, acrescenta Tomlinson (2008) que o objetivo da diferenciação prende-se com o desempenho de uma diversidade de propostas educativas de forma a criar condições para que os alunos encontrem a mais conveniente para si. Par tal, Madureira e Leite (2003) apontam que através de uma pedagogia diferenciada é possível o progresso das aprendizagens dos alunos, de modo individual, mas em estreita cooperação com os pares, num contexto da turma com o currículo comum.

Deste modo, é da responsabilidade do professor considerar a possibilidade de integrar estratégias de diferenciação, de forma gradual, de modo a promover, assim, uma educação de qualidade, uma educação inclusiva (Morgado, 2004), pois o docente, com a sua ação prática e os seus dispositivos pedagógicos, influenciam diretamente a qualidade da diferenciação (Perrenoud, 2000, p. 11).

Na sequência destas diretrizes, diferenciar é, de um modo geral, “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000, p. 9). Assim, no estágio e, face à heterogeneidade dos alunos, foi imprescindível conceber uma pedagogia diferenciada, na qual privilegiaram-se o apoio dos colegas e num apoio individualizado aos alunos, numa forma de esbater as assimetrias e contribuir para a aprendizagem de cada um dos alunos, em particular.

2.5. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é ainda descurada dos contextos escolares, sendo uma metodologia pouco frequente nas salas de aula, argumentando-se as dificuldades na sua implementação. No entanto, é necessário rever a sua aplicação, pois sabe-se da necessidade da sociedade intervir em grupo, sendo objetivo da escola refletir essa realidade e fomentar nos alunos vivências democráticas (Bessa & Fontaine, 2002).

Antes de mais, importa esclarecer o conceito de aprendizagem cooperativa e adotando a definição concisa de Lopes e Silva (2009), “a aprendizagem cooperativa é

uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Acrescenta-se que podem ser realizadas inter-relações em pares ou em pequenos grupos de trabalho.

Nesta definição está, então, patente a interajuda dos discentes, princípio este, que se regeu a prática pedagógica, sobretudo numa medida de inclusão, através de estratégias de aprendizagem apoiadas pelos colegas. Por outras palavras, a cooperação entre alunos com NEE ou com mais dificuldades, na qual fossem apoiados pelos pares com mais capacidades, foi um objetivo no sentido de potencializar as aprendizagens dos alunos e, igualmente “atender às [suas] necessidades diversificadas” (Lopes & Silva, 2010, p. 242).

Neste âmbito, esta medida para os alunos com NEE resulta em aprendizagens académicas, de comunicação e sociais, contribuindo para o “desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspectos da vida escolar” (Correia, 2013, p. 24). Esta linha de pensamento remete, assim, para a teoria socioconstutivista de Vygotsky, em que a aprendizagem cooperativa permite desenvolver a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), na qual a cooperação entre o aluno com mais capacidades, na ZDP, possibilita o desenvolvimento de competências (Fontes & Freixo, 2004).

Particularizando para a implementação da aprendizagem cooperativa no estágio, ressalva-se que o clima de cooperação e a construção do espírito de equipa carece que existam fatores fulcrais na sua realização, nomeadamente incumbir-se aos alunos autonomia na realização das tarefas (Lopes & Silva, 2009). Todavia, é evidente que os alunos não nascem ensinados e o trabalho cooperativo, obviamente, exige a aprendizagem, pelo que a sua implementação fez-se, de modo gradual, para alcançar o sucesso individual e do grupo (Fontes & Freixo, 2004).

Assim, foi fundamental trabalhar, por um lado a autonomia dos alunos e por outro a aprendizagem de como se procede na realização do trabalho cooperativo. Portanto, procurou-se consciencializar os alunos para a partilha de objetivos e a interdependência positiva, na qual nos alunos reconheçam que o seu sucesso ou insucesso é o de todo o grupo, todos são corresponsáveis pela aprendizagem de todos (Fontes & Freixo, 2004).

Concluindo, os princípios intrínsecos à prática pedagógica cruzaram-se com a visão da aprendizagem cooperativa como trajeto para inclusão, assentes num trabalho de

tutorias em que alunos com mais capacidades auxiliavam alunos com mais dificuldades. A par deste fundamento, enumeram-se as vantagens da aprendizagem cooperativa enquanto fonte de aprendizagens sociais para os alunos, através da interiorização de regras, com o “desenvolvimento de uma cultura de solidariedade, tolerância e reciprocidade” (Madureira & Leite, 2003, p. 99). Posto isto, foram protagonizados ao longo de toda a prática diversos momentos de aprendizagem cooperativa, ora em pares, ora em pequenos grupos, numa organização intencional do trabalho dos alunos, perspetivando a mobilização de competências sociais e pessoais.

Capítulo III – Percurso Metodológico

O presente capítulo enquadra os pressupostos metodológicos de investigação adotados no decurso do estágio, inserido no contexto de formação inicial.

A identificação de problemáticas emergentes da prática pedagógica e a procura pelas soluções, através da investigação permanente das estratégias adequadas, constituiu o mote para a realização da metodologia de investigação-ação, que visa, essencialmente, promover uma ação modificadora de um dado contexto, potenciando o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, avançamos para uma maior compreensão da investigação-ação como instrumento promotor da qualidade da educação e esclarecem-se, por um lado as técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante e a análise documental; e por outro, os instrumentos metodológicos, designadamente, notas de campo, diários de bordo e registos fotográficos. Evidencia-se, ainda, o método de análise de dados e os limites da metodologia adotada. Por fim, são expostas as questões orientadoras da investigação, tendo a investigação-ação como base e a revisão preliminar sobre as problemáticas evidenciadas.

3.1. A Investigação-ação como promotor da qualidade da educação

A abordagem ao conceito de Investigação-ação não pode descurar o entendimento da Investigação Qualitativa pelo que se pretende elucidar primeiramente sobre esta.

Na opinião de Sousa e Baptista (2011), a investigação qualitativa é indutiva e descritiva, pois “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos” (p. 56). Note-se, assim, nesta perspetiva que a investigação qualitativa assenta na recolha de dados e ilações retiradas de cada contexto, mediante a observação participante a fim de compreender e explicar o objeto de estudo.

Aplicada pedagogicamente, a investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), constitui “um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas” (p. 291). Concebe, deste modo, ao investigador a possibilidade

de agir com os intervenientes a fim de levar a cabo uma ação modificadora, com objetivo da melhoria da qualidade dos processos educativos.

Sumariamente, a investigação qualitativa caracteriza-se quanto à fonte de dados no contacto com os indivíduos no seu ambiente natural. Os dados são, por isso, designados de qualitativos, sendo estes descritivos. O investigador, neste tipo de investigação, enfatiza mais o processo do que os resultados e analisa-os, no decorrer do processo de investigação, não sendo seu objetivo responder a questões prévias, sendo a investigação descritiva (Bogdan & Biklen, 1994). Sobressai, assim, o papel do professor-investigador, pois, “a qualidade (validade e sensibilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Neste sentido, a investigação-ação enquadra-se na investigação qualitativa, reunindo, por isso, algumas destas características. Todavia passaremos a uma análise mais detalhada desta metodologia de investigação que orientou o estudo realizado na *práxis*.

Antes de mais, o conceito de investigação-ação, pela sua complexidade, torna-se delicado apresentar uma definição precisa, pelo que é importante analisar diversos pontos de vista. Numa primeira análise destaca-se a conceptualização apresentada por Sousa e Baptista que apontam para o duplo objetivo da investigação-ação, isto é, visa a ação para modificar uma dada realidade e investigação para ampliar o conhecimento dos intervenientes. Nesta definição, esclarece, a meu ver o que é a investigação-ação, no entanto é ainda um pouco redutora à sua verdadeira definição.

Ainda na mesma linha da perspetiva apresentada, Bogdan e Biklen (1994) referem uma definição que aponta para investigação-ação como forma de mudar uma dada realidade social, na qual acrescentam o papel do investigador como agente de mudança. Nesta perspetiva o investigador recolhe dados sistematicamente tendo em vista a melhoria e adequação das práticas vigentes.

Avança-se para a proposta de Sousa (2005), na qual elenca um conjunto de características desta metodologia, nomeadamente: ser aplicada em pequena escala num contexto concreto; ser participativa, uma vez que nela colaboram professores e alunos pela procura das melhores soluções e ser auto avaliativa, pois exige uma avaliação sistemática de modo a encontrar respostas cada vez mais eficazes. Assim sendo, e apoiada neste pressuposto, a investigação-ação realizada no contexto do estágio é

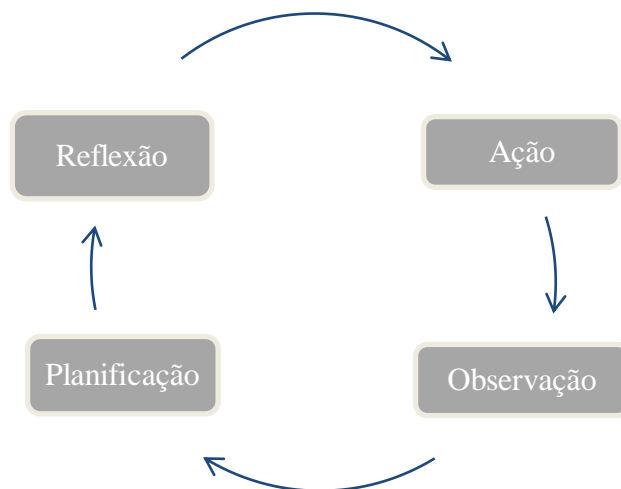
aplicada à realidade e alunos daquele campo de ação, não sendo transpostas para outras realidades.

Também, Altrichter et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008) dá-nos uma definição ligada à profissão do professor e ao seu papel reflexivo. Enunciam que a investigação-ação tem como objetivo “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma reflectida” (p. 18).

Na sequência destes postulados aqui enunciados, as preocupações da investigação-ação relacionam-se com procura pela resolução de problemas sociais, incluindo situações educacionais. Pode resumir-se então que em todas elas apresentam como base o melhoramento das situações em contexto específico, a partir da investigação e reflexão, havendo a preocupação de intervir, através de uma ação modificadora.

Para culminar, reforça-se a perspectiva que mais se aproxima com a nossa visão de investigação-ação e que, pela sua visão mais abrangente, complementa as perspectivas supramencionadas. Então para Grundy e Kemmis (1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21), a investigação-ação, no âmbito da educação, é uma metodologia na qual o professor-investigador identifica estratégias para agir de forma planeada, estratégias essas que são implementadas e alvo de constante observação, reflexão e mudança. As finalidades da investigação-ação cruzam-se com a melhoria da qualidade das práticas, da escola e do currículo e do próprio desenvolvimento profissional do docente.

Esta definição pateteia o ciclo inerente em toda a metodologia da investigação-ação e contempla, assim, a planificação, a ação, observação e reflexão, como se pode evidenciar no diagrama abaixo (ver figura 1). No fundo, a definição referida anteriormente resume o trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

Figura 1. Esquema das fases da Investigação-ação.

Fonte: Baseado de (Sousa & Baptista, 2011, p. 65).

Similarmente Lewin citado por Ponte (2002) refere que após cada ciclo, uma vez não alcançados os objetivos, inicia-se um novo ciclo, sendo que segundo Tripp (2005) em cada ciclo “se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446).

Posto isto, a investigação-ação é um caminho a seguir enquanto futura docente. Importa, assim, referir como toda esta metodologia contribui para a valorização do trabalho enquanto futura professora/educadora cada vez mais reflexiva e consciente do papel enquanto agente impulsionador de mudanças na melhoria da qualidade da educação.

No reconhecimento da pertinência da investigação-ação, decorrente das concetualizações acima mencionadas, surge a necessidade de adotar uma postura investigativa seguindo as fases previstas pelos autores anteriormente referidos. Nesta procedeu-se à observação, na qual com foram identificados os problemas, avançou-se para a pesquisa de informação sobre a problemática e conseqüente planificação. Seguidamente, avançou-se para a ação, mediante a implementação de estratégias e conseqüente reflexão e análise de dados. Este processo conclui assim as fases mencionadas tanto para o 1.º CEB e para o PE, resultando em períodos distintos para cada uma delas (ver tabela 1).

Tabela 1. Cronograma das fases do projeto de Investigação-ação.

Cronograma		
Fases do Projeto	Tempo	
	Turma do 3.º B	Sala dos 4 anos
Identificação do problema	1 semana	2 semanas
Pesquisa de informação sobre a problemática	2 semanas	2 semanas
Implementação de estratégias	8 semanas	8 semanas
Reflexão/Análise de dados	8 semanas	8 semanas

3.1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação-ação para que se concretize de modo fundamentado carece da recolha de dados que permitam, por um lado, perceber a natureza dos problemas a investigar e todo o percurso investigativo com a finalidade de operar a mudança; por outro lado, permite legitimar a investigação. Significa isto que o procedimento a uma construção de registos de dados é essencial, pois sem um registo detalhado não se faz investigação (Graue & Walsh, 2003).

Assim, recorre-se às técnicas de recolha de dados, enquanto, “conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70). Para tal, as técnicas qualitativas preconizadas na obtenção de informações foram a observação participante, as entrevistas etnográficas e análise documental.

Porém, as técnicas mencionadas carecem da utilização de ferramentas que permitam descrever sistematicamente a informação recolhida e, assim complementar o trabalho investigativo. Estas ferramentas designam-se instrumentos metodológicos e visam apoiar continuamente na recolha de dados (Graue & Walsh, 2003). Especificando, na dinâmica da investigação houve, deste modo, a necessidade de recorrer aos instrumentos, nomeadamente, às notas de campo, os diários e os registos fotográficos, para, mais facilmente, os interpretar e ser mais fácil e tirar ilações.

Assim, seguidamente especificam-se, em primeiro lugar as técnicas e, posteriormente, dos instrumentos de recolha de dados usados no decorrer do estudo.

3.1.1.1. Observação participante

Ao longo da prática pedagógica, a observação, sendo ela participante, reveste-se de grande importância, visto que permite inferir diretamente sobre aspetos reais de um dado contexto (Máximo-Esteves, 2008).

Fino (2003), enfatizando esta técnica, considera que a observação participante permite a “análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas” (p. 12). Neste sentido, a utilização da observação participante possibilitou uma visão global do contexto educativo, num sentido de perceber as características do grupo e dos alunos em particular, no que respeita aos seus interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem. O conhecimento alcançado, através da observação, possibilitou o desenvolvimento de estratégias coesas.

No entanto, como já foi referido esta carece de registo para que se torne exequível a sua análise. Desta forma, os dados provenientes desta técnica foram alvo de registo nas notas de campo e dos diários de bordo, explanados mais à frente.

3.1.1.2. Análise documental

A análise documental pressupõe uma observação de documentos, formais e informais, essenciais para o decurso da investigação-ação.

A análise mais formal incidiu na averiguação da documentação vigente na escola, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e na sala o Projeto Anual de Turma (PAT), no caso do 1.º CEB e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), no caso da EPE. O PEE contempla aspetos que permite aferir os objetivos das instituições e o seu contexto educativo e o PAT e o PCG para uma visão mais específica do contexto familiar dos alunos da sala, pois estas informações facultam contributos para uma cuidada análise dos comportamentos, atitudes e características evidenciadas nos alunos.

Por outro lado, considerou-se, igualmente, documentação informal, nomeadamente nos registos dos cadernos dos alunos e nas fichas de consolidação realizados, pois “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

No decurso da investigação, a arquivação dos trabalhos realizados, numa ordem cronológica, torna-os “bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Daí, proceder-se a um registo sistemático para ser passível de denotar-se a evolução dos processos.

3.1.1.3. Notas de campo

As notas de campo, enquanto instrumento de recolha de dados, permitem o registo dos acontecimentos decorrentes num dado contexto, bem como das interações que nele se desenvolvem (Máximo-Esteves, 2008).

Estas incluem uma componente descritiva e uma componente reflexiva. Na componente descritiva “a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). Inclui, também o “*material reflexivo*, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo- Esteves, 2008, p. 88).

Nestas notas de campo estava presente a preocupação de registar alguns aspetos das entrevistas etnográficas que foram sendo realizadas. Fino (2008) concetualiza-as como “conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios” (p. 5).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), as crianças no seu papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, devem ter também algo a dizer no processo de investigação. Portanto, as entrevistas dirigidas às crianças, tendo sido breves e de carácter informal, assim, “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Além destas, as entrevistas informais aos docentes constituíram, igualmente, uma forma de perceber sobre os contextos e sobre as problemáticas educativas. Contudo, é de referir que esta não foi uma técnica muito explorada nesta investigação.

Salienta-se que os registos efetuados nas notas de campo foram sujeitos a uma análise diária e conseqüente expansão nos diários de bordo.

3.1.1.4. Diários de bordo

Os diários de bordo assentam no registo dos dados da observação, nos quais foram incluídos os dados provenientes das notas de campo, além de outras análises e ilações emergentes da prática *in loco*. De acordo, com Máximo-Esteves (2008), este instrumento metodológico é fundamental no processo de investigação “pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva (p. 89).

Do mesmo ponto de vista é Zabalza (1994) que refere que “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela” (p. 91). Portanto, os diários são construídos, através da escrita centrada na acção da sua prática, na reprodução dos acontecimentos de modo exato, nas quais são também efetuadas algumas interpretações pessoais e reflexões.

Destaca-se, desta forma, as diversas funções dos diários de bordo (DB) apontadas por Brazão (2007), enquanto “método de colecta de dados, de descrição de processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção” (p. 292).

Posto isto, admitiu-se este instrumento na investigação em curso, resultante das observações realizadas na *práxis*, numa descrição diária dos momentos das rotinas, das estratégias, dos comportamentos e reacções. Além disto, releva-se a subsequente interpretação e reflexão sobre os aspetos menos positivos, no sentido de potenciar a procura por alternativas adequadas, que conferem, assim, ao diário um carácter eminentemente reflexivo.

3.1.1.5. Registos fotográficos

Os registos fotográficos, na visão de Bogdan e Biklen (1994), fornecem dados descritivos que são frequentemente usadas para perceber aspetos mais subjectivos.

A utilização da fotografia, bem como do vídeo, permite uma análise de aspetos relevantes, nomeadamente, momentos das interações entre os alunos, o registo de artefactos, realizados pelas crianças *in loco*. É, portanto uma ferramenta que permite um posterior estudo e análise, pois os registos fotográficos efetuados no contexto da

investigação “fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Neste sentido, foram utilizados regularmente ao longo do estágio, numa forma de efetivar momentos das interações entre crianças/alunos, das expressões das crianças na realização das tarefas, que pudessem de algum modo contribuir para a investigação. A retrospectiva proporcionada pelas imagens permitiu a análise de aspetos complementares à ação dos registos fornecidos pelos diários.

3.1.2. Método de análise de dados

No decurso da investigação-ação são efetuados os registos de dados, alvos de reflexão, para que se proceda à mudança significativa numa dada realidade. A análise do conteúdo da investigação qualitativa segundo Costa e Paixão (2004) é feita uma fase primeiramente descritiva dos dados para uma fase interpretativa, no sentido de lhes atribuir significado.

De tal modo, e tendo por base as diferentes fontes de dados, no momento de análise e interpretação “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue e Walsh, 2003, p. 128). Foi, portanto, fulcral proceder a uma triangulação de dados, no propósito de conferir a qualidade ao processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008).

Na triangulação, procedeu-se à análise e cruzamento de dados provenientes de diversas fontes, nomeadamente da observação *in loco*, como das próprias entrevistas realizadas, da análise documental e de dados teóricos.

3.1.3. Limitações e validade dos resultados

A investigação-ação pretende ser um catalisador no processo de mudança, pela procura pela melhoria e qualidade educativa. No entanto, surgem algumas limitações que se prendem com o tempo estipulado para o processo. Encaramos que o tempo disponível para a investigação-ação foi reduzido, pois não permitiu alcançar totalmente os objetivos propostos inicialmente.

Focam-se ainda os princípios éticos na investigação, uma vez que o professor-investigador no seu estudo tem de respeitar primeiramente as crianças. Neste particular, na dinâmica do estudo desenvolvido, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), procurou-se preservar a identidade dos intervenientes no processo de investigação, através da utilização de forma sigilosa das informações.

Com efeito, a validade dos resultados da investigação-ação são efetivados no contexto específico, não é de todo generalizável para outros contextos. É igualmente necessário ser objetivo na descrição dos resultados, tendo presente que “validar um estudo não é verificá-lo como um produto, mas como um processo, de modo a reflectir a sua credibilidade e veracidade autênticas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 117).

Portanto, nesta última fase, da realização do relatório compete, segundo Sousa e Baptista (2011), o registo rigoroso e autenticidade dos dados e na redação dos resultados e conclusões. Desta forma, atendendo a este pressuposto considera-se que no decurso da investigação houve a consciencialização para um registo fidedigno e ilações verosímeis de todos os registos para que o estudo fosse coerente, procurando eliminar o carácter subjetivo que neste tipo de investigação possa coexistir.

3.2. Questões orientadoras da Investigação-ação

Com base nestes postulados anteriores, na prática afluíu a necessidade de recorrer a toda a metodologia representada, anteriormente, elencando as questões da Investigação-ação para este percurso metodológico.

Assim, da prática *in loco* e da observação realizada tanto no contexto de 1.º CEB, na turma do 3.º B, como da EPE, na Sala dos 4 anos, evidenciaram-se algumas problemáticas que faziam todo o sentido modificar.

Na turma do 3.º B, notou-se que um dos problemas observados e discutido com o professor cooperante prendia-se com dificuldades no domínio da escrita, sendo este um problema geral. As dificuldades iam desde problemas de ortografia que se refletia também na própria escrita de textos. Os erros eram frequentes e, em situações de ditados, estas incorreções eram vistas como aspetos a penalizar mais do que um aspeto a melhorar, pelo que era necessário intervir. Segundo Barbeiro (2011) “[...] o maior perigo reside no facto de um frágil domínio da ortografia poder representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita” (p. 49). Neste

contexto, torna-se crucial tornar a relação do aluno com a escrita o mais favorável possível para que isso se evidencie ao longo da vida, pelo que era fundamental refletir e agir com base nessa questão.

Refletidos os problemas e elencados os objetivos de aperfeiçoamento da escrita dos alunos, foi formulada a questão orientadora do processo educativo.

Como promover a escrita, quer na sua dimensão textual, quer ortográfica na turma do 3º B?

Apurada a problemática foram implementadas as estratégias que serão referidas no capítulo seguinte.

No contexto da EPE, por outro lado, tendo ocorrido duas semanas de observação participante, resultou numa reflexão mais afincada sobre a problemática encontrada. Neste sentido, em diálogo com a educadora cooperante, emergiu a necessidade de abordar a questão dos problemas de expressão oral e linguística de algumas crianças. Estas manifestavam no seu discurso, problemas como a omissão de palavras e troca de fonemas. Integrava ainda algumas crianças que se manifestavam pouco oralmente.

Desta forma, com a pretensão de conduzir ao aperfeiçoamento do problema identificado, foi formulada a questão:

Como estimular expressão oral e linguística das crianças da Sala dos 4 anos?

Norteadas por esta questão procurou-se arquitetar um ambiente educativo com vista à estimulação da expressão oral e linguística.

3.3. Revisão preliminar para este estudo

Nesta linha discursiva foi necessário atender às problemáticas levantadas no âmbito da Investigação-ação em ambas as vertentes escolares e, deste modo, fazer uma revisão preliminar para o estudo sobre os problemas manifestados no 1.º CEB e na EPE.

3.2.1. Abordagem aos problemas de escrita na turma do 3.ºB

O processo de aprendizagem da escrita não é inato e implica a passagem por vários estádios. Deste modo, pela sua complexidade, traduz-se num dos maiores problemas para os alunos ao longo de toda a escolaridade e, por tal motivo, deve estar sujeito a uma ação eficaz desde início.

No âmbito da problemática da escrita levantada na turma do 3.º B, a intervenção através de experiências diversificadas é condição essencial, uma vez que esta competência constitui o mote para as aprendizagens futuras (Rebelo, 1993). É, evidente, que os primeiros anos escolares constituem a base e, como tal, deve investir-se na aprendizagem do domínio da escrita, de forma que os alunos adquiram competências para poderem utilizá-las em aprendizagens posteriores.

Numa análise aos problemas de escrita dos alunos, estes enquadram-se, sobretudo, na “competência compositiva” e na “competência ortográfica”, isto é, a primeira diz respeito à articulação das expressões da língua para produzir um texto e a segunda, às regras que ditam a forma como se escrevem as palavras (Barbeiro & Pereira, 2007).

Com efeito, a finalidade é tornar a relação do aluno com a escrita o mais favorável possível, pois de acordo com Barbeiro (2012), a afinidade que os alunos estabelecem com a escrita é construída a partir do grau de sucesso que experienciam, aquando da produção de textos e dos sentimentos experimentados durante o ato de escrever. Para tal, é fundamental refletir e agir com base nessa questão e proporcionar diversificação de estratégias adequadas a fim de melhorar amplamente o desempenho dos alunos.

Assim, no que concerne à dimensão ortográfica, a sua aprendizagem pressupõe a aquisição de “conhecimentos linguísticos variados, dos domínios fonológico, morfológico, sintático e semântico” (Lopes, 2011, p.18). Nesta competência da escrita, e referindo-se às incorreções ortográficas da parte dos alunos, foi necessário atuar, numa perspectiva preventiva, antecipando as suas dificuldades (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Deste modo, há que proceder à análise de todo o processo que o aluno terá seguido para optar por escrever daquela forma e não de outra.

Na competência compositiva, fomentou-se o contacto com géneros diversificados e escrita de textos de diversos tipos, para que assimilassem que a escrita encerra diversas funcionalidades (Pereira, 2008). Na produção textual, é importante motivar o

aluno para a escrita de textos, partindo dos seus interesse de modo a “proporcionar aos alunos experiências de escrita que tornem significativa a sua aprendizagem.” (Baptista et. al., 2011, p. 50). Passa, igualmente, por promover a criação de um ambiente propício à superação de eventuais problemas de escrita, através de situações de colaboração dos colegas e do docente, como pela valorização das conquistas, isto no decorrer do processo e no próprio produto. (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste pressuposto de colaboração supramencionado, Santana (2007) afirma que a aprendizagem em cooperação, no que se refere ao domínio da escrita, é mais eficaz em interação do que num trabalho individual. Na sequência destas ideias, mobilizou-se a ação com uma organização do trabalho, na qual se colocou “em interacção sujeitos diferenciados, com níveis de competência diversos em relação à escrita, incluindo os níveis de competência ortográfica” (Barbeiro, 2007, p. 111). Este propósito apresenta-se com impacto positivo nas produções dos alunos que, no apoio do colega, aprendem a escrever corretamente e a encadear as ideias na produção de textos.

Em conclusão, é papel do professor recorrer a uma análise detalhada para perceber as dificuldades e aferir sobre a natureza das mesmas (Rebello, 1993). Assim, a criação de dispositivos pedagógicos diversificados no decorrer do estágio de modo a consciencializar os alunos da importância da escrita e de se escrever corretamente, foi aspeto integrante para aprimorar a sua aprendizagem, com recurso a estratégias de escrita colaborativa.

3.2.2. Abordagem aos problemas de linguagem na Sala dos 4 anos

A educação PE pugna pelo desenvolvimento harmonioso e global da criança. Neste sentido, a progressiva aquisição da linguagem oral é condição essencial para efetivar esse desenvolvimento, pois através das suas múltiplas funções possibilita o domínio de outras aprendizagens. Por outras palavras, a apropriação da linguagem oral pela criança é condição basilar para o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas.

Assim, centralizar a questão do domínio da linguagem, provém da observação e da consciencialização das problemáticas evidenciadas na Sala dos 4 anos, numa tentativa de atenuar as assimetrias relativas à linguagem e aperfeiçoar a sua aprendizagem. Para tal, é necessário reconhecer que a linguagem é “um sistema

complexo de símbolos e regras de organização e uso de símbolos” (Sim-Sim, 1998, p. 38). Quer isto dizer que pela sua complexidade, é essencial promover múltiplas oportunidades à criança para se expressar verbalmente e ouvir, para interpretar e assimilar regras linguísticas.

Perante este pressuposto, e de acordo com Sim-Sim (1998), é essencial propiciar um ambiente educativo apelativo à criança, pois como refere as OCEPE (1997), o progressivo domínio da linguagem oral está condicionado à motivação que a criança tem em comunicar. Estou em crer que crianças que se sentem motivadas para partilhar os seus sentimentos e ideias, num contexto educativo aliciante e no qual se sintam ouvida e valorizada, mais facilmente desenvolve a faculdade da linguagem.

Além disso, reconhece-se que no campo da educação PE é necessário prestar particular atenção à espontaneidade da criança, em que se dê ênfase às suas vivências diárias para que, no relato e discussão com o adulto e com outras crianças, conduza ao “aumento de vocabulário e a utilização de estruturas sintáticas de complexidade crescente” (Sim-Sim, 1998, p. 35). Admite-se, ainda, que nas interações com o adulto, este deve ser um modelo e assumir a utilização da língua de modo eficaz (OCEPE, 1997).

Em suma, e à luz dos pressupostos supracitados foi essencial arquitetar um clima de comunicação estimulante no qual a criança se sentisse motivada em dialogar. No entanto, entenda-se que esta não se esgota na comunicação da criança, mas também no ouvir falar, como se referiu anteriormente, pois é importante para que igualmente possa amplificar o seu vocabulário, num desenvolvimento gradual da linguagem.

PARTE II – ENQUADRAMENTO DA PRÁXIS EDUCATIVA

Capítulo IV – Estágio em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da formação inicial, a Prática Pedagógica assume o papel central pois “a formação de professores não se pode fazer de modo desligado das escolas onde o futuro professor vai exercer as suas práticas” (Vasconcelos, 2009, p. 15).

Assim, este capítulo é dedicado ao estágio no 1.º CEB, fundamentado à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos supracitados. Espelha-se a prática pedagógica no 1º CEB, anteriormente ao PE, numa ordem sequencial dos acontecimentos.

O estágio decorreu na turma do 3.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena (EB1/PE da Pena), durante três dias da semana nos meses de outubro a dezembro, num total de 135 horas, das quais 15 horas foram de observação participante. Para perceber o trabalho desenvolvido, este capítulo subdivide-se em quatro tópicos principais.

No primeiro, é feita a contextualização do ambiente educativo, na qual expõe-se aspetos relevantes sobre o meio envolvente; a própria instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo pela qual a escola se rege; a caracterização da sala e a turma do 3.º B.

No segundo tópico, prossegue-se para a enunciação de aspetos relativos à intervenção *in loco*, na qual são patenteadas e refletidas as problemáticas levantadas no âmbito da Investigação-ação, as estratégias pedagógicas dinamizadas, bem como a avaliação global das aprendizagens efetivadas pela turma.

No terceiro, relata-se a intervenção com a comunidade educativa e para culminar no quarto, e último tópico é feita uma reflexão global resultante da intervenção e é dada resposta à questão de investigação-ação.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

As particularidades da instituição, do meio sócio-ambiental, cultural ou político influenciam direta ou indiretamente a ação educativa (Zabalza, 1992a). Por outras palavras, a escola não é um espaço isolado, daí advém as influências sociais, resultantes das diferenças culturais e económicas dos alunos e dos seus familiares.

Deste modo, a contextualização do ambiente educativo envolvente à criança faz sobressair neste âmbito, pois permite o reconhecimento das necessidades dos alunos para intervir de modo eficaz.

O estudo insere-se, sobretudo, na observação do contexto educativo, assim como pela consulta e análise documental, nomeadamente o PEE, para as informações relacionadas com a instituição e meio envolvente.

Quanto ao conhecimento das características da turma, advém dos diálogos com o professor cooperante e da observação e interação com os alunos. As informações mais restritas referentes aos encarregados de educação e às suas condições perante o trabalho e nível de escolaridade decorrem da análise do Plano Anual de Turma (PAT).

4.1.1. O meio envolvente

A EB1/PE da Pena localiza-se na freguesia de Santa Luzia, no concelho do Funchal. A freguesia de Santa Luzia apresenta uma área de 1,34 km² e está delimitada pelas freguesias de Imaculado Coração de Maria, Santa Maria, Sé, Santa Maria Maior e Monte. Segundo os Censos de 2011 (INE), na freguesia de Santa Luzia residem 5866 habitantes e as atividades económicas predominantes são o comércio, a indústria e a agricultura. O jardim de Santa Luzia é um dos espaços verdes da freguesia.

É, portanto, uma instituição pertencente ao meio urbano e integra alunos oriundos, sobretudo, de um nível sociocultural médio-baixo, sendo que alguns usufruem de Ação Social. Segundo o PEE (2012-2016), este facto traduz-se na heterogeneidade das turmas no que concerne às suas experiências e conhecimentos. Acresce referir que os encarregados de educação na sua maioria não têm curso superior, contudo apresentam mais do que a escolaridade obrigatória.

Nas proximidades da escola verifica-se a presença de outras instituições educativas, além de instituições religiosas, saúde e de serviços. Destas instituições destacam-se o Centro de Saúde, os Bombeiros Voluntários Madeirenses, a Junta de Freguesia, o Centro de Segurança Social, um Lar de 3^a Idade Vale Formoso e um Centro de Convívio e a Igreja de Santa Luzia.

4.1.2. EB1/PE da Pena

A Escola EB1/PE da Pena é um estabelecimento de carácter público, composto por dois edifícios cada um deles com dois pisos (ver figura 2).

Figura 2. Edifícios da EB1/PE da Pena.

O espaço físico da escola contempla diversas áreas de apoio à aprendizagem dos seus alunos (ver tabela 2). Inclusive, recentemente o espaço foi ampliado com a conversão de uma das estruturas anexas em salas de apoio para garantir uma maior oferta educativa aos seus alunos. O espaço exterior apresenta escassas áreas de espaço verde e, no que concerne às instalações e acessos, estes não são facilitadores à integração de alunos portadores de deficiência motora.

Tabela 2. Recursos físicos e materiais da EB1/PE da Pena.

Recursos físicos e materiais			
Edifício1	Edifício 2	Anexo	Espaço exterior
<ul style="list-style-type: none"> - 4 Salas de aula - 1 Gabinete da Diretora - 1 Sala de Informática - 1 Sala de Inglês - 1 Gabinete de Apoio Administrativo - 1 Sala de professores - 1 Biblioteca - Instalações sanitárias 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Sala de ensino - 3 Salas de Pré-Escolar - 1 Sala de Expressão Plástica - 1 sala de Expressão Dramática/ Musical - 1 Cantina - 1 Cozinha - 1 Despensa - 1 Sala para os auxiliares da Ação Educativa - Instalações sanitárias 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Salas de apoio pedagógico - 1 Sala de OTL - 1 Arrecadação 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Campo desportivo para Pré-Escolar - 1 Campo desportivo para o 1.º Ciclo

Fonte: Baseado nos dados do PEE da EB1/PE da Pena, 2012-2016.

Em relação ao número de alunos a frequentar a escola, esta reúne um total de 249 alunos, que perfazem três turmas de Ensino PE e oito turmas de 1.º Ciclo do EB, contemplando cada ano de escolaridade duas turmas. Destas crianças, 20 estão sinalizadas com NEE.

Os recursos humanos da instituição apresentam uma equipa pedagógica coesa composta por 26 docentes e 25 não docentes (ver quadro 2).

Tabela 3. Recursos humanos da EB1/PE da Pena.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não docente
6 Educadoras de Infância	1 Assistente técnica
8 Professores de atividades curriculares	1 Assistente operacional
4 Professoras de estudo e apoio pedagógico acrescido	5 Assistentes operacionais de cozinha
2 Professoras de Educação Especial	10 Assistentes operacionais
6 Professores das áreas extracurriculares	7 Ajudantes socioeducativas na Educação Pré-Escolar
	1 Técnica superior de Biblioteca.

Fonte: Baseado nos dados do PEE da EB1/PE da Pena, 2012-2016.

4.1.2.1. Projeto educativo “Ler mais, comunicar e escrever melhor”

O PEE é desenhado para colmatar as necessidades, interesses e especificidades das crianças das escolas. Este é elaborado pela comunidade educativa e “estrutura-se num diagnóstico sério da realidade e pretende a transformação do presente através de uma implicação conjunta e sustentada em estratégias onde se estabelecem meios e prioridades para alcançar um melhor futuro” (Marchão, 2012, p.48).

O PEE da EB1/PE da Pena designa-se “Ler mais, comunicar e escrever melhor” e nele encontram-se patentes aspetos relativos à instituição, aos princípios, estratégias e avaliação. A sua implementação é realizada a longo prazo, entre o período de 2012 a 2016.

A EB1/PE da Pena está ciente da responsabilidade por assegurar um desenvolvimento integral dos seus alunos, pelo que se propõe a orientá-los na reflexão sobre valores, diferença e regras. Na ótica de respeito pela diferença, tem como finalidade atender, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, à individualidade de modo a promover o sucesso educativo de todos os seus alunos, com igualdade de direitos. Os objetivos assentam, assim, na aprendizagem dos alunos no domínio do conhecer, do fazer, do estar, do conviver com o outro e do aprender.

Os princípios orientadores supracitados constituem a base para a ação educativa da escola e é na reflexão e conseqüente ação sobre as problemáticas de leitura, escrita e comunicação evidenciadas que pretende operacionalizar esses mesmos princípios.

As dificuldades apontadas relativamente a estes domínios do Português vão desde dificuldades de leitura e na escrita, vocabulário reduzido, dificuldades de expressão e de interpretação, associadas a poucos hábitos de leitura.

Neste sentido, para colmatar estas dificuldades tem como missão incentivar os alunos na procura do gosto pela leitura e da expressão escrita para uma maior e melhor comunicação oral. Na procura de alcançar o objetivo da formação de leitores críticos, com um vocabulário mais vasto, pretendem articular o trabalho com as famílias e a comunidade escolar.

O PEE está sujeito a uma avaliação de modo a regular todo o processo a fim de proceder-se ao aperfeiçoamento do mesmo. A avaliação do PEE é efetivada através de inquéritos realizados a alunos, a encarregados de educação e ao corpo docente e não-docente da escola, de observações, relatórios, diálogos da equipa pedagógica e atividades das turmas, no final do ano letivo. Através destas fontes é elaborado um relatório final com as reflexões e advertências para a melhoria do PEE seguinte.

4.1.3. A sala do 3.ºB

A sala do 3.ºB é bem iluminada com luz natural e artificial, com janelas amplas que lhe fornecem, igualmente, o arejamento necessário. A sala funciona a dois turnos, pelo que as alterações definitivas do espaço devem ser comunicadas e acordadas com a docente da turma do turno da manhã.

A sala está equipada com 26 mesas e cadeiras individuais. Relativamente à sua organização houve a necessidade da parte dos professores em alterá-la no decorrer do

estágio, passando de uma disposição tradicional para uma disposição da sala em “U” (ver figura 3). A intenção seria, por um lado, permitir um maior apoio da parte do professor aos alunos e, por outro, possibilitar a interação dos alunos. No entanto, considero que estes objetivos não foram cumpridos totalmente pois causou uma organização pouco fluída.

Figura 3. Planta bidimensional e tridimensional da sala do 3.º B.



Legenda:

- | | |
|----------------------------|--------------------|
| 1- Secretária do professor | 6- Armário e rádio |
| 2- Quadro | 7- Janelas |
| 3- Placares | 8- Armários |
| 4- Secretárias dos alunos | 9- Porta |
| 5- Cadeiras | 10- Balde do lixo |

A sala congrega ainda a secretária do professor e na parede frontal da sala existe um quadro branco amplo, placares e um relógio analógico. Nas paredes laterais coexiste outros placares, onde se encontram expostos mapas e poucos trabalhos dos alunos.

Para uma maior arrumação dos materiais, existem armários ao fundo da sala divididos para as duas turmas, nos quais estão organizados os manuais escolares, dossiês, material escolar e didático para aprendizagem da Matemática, nomeadamente, geoplanos, material multibásico, sólidos geométricos. No mesmo armário registado com

letras grandes, encontra-se a área da Biblioteca com histórias partilhadas entre ambas as turmas.

No decorrer do estágio, este espaço foi também utilizado no sentido de proporcionar uma maior oferta aos alunos, pelo que foram disponibilizados ficheiros das áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. A utilização dos mesmos pretendia promover a autonomia dos alunos em momentos de estudo – Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Ainda assim, ao longo da intervenção pedagógica a disposição era flexível, permitindo a alteração aquando da realização de trabalho cooperativo ou em TEA.

O tempo da turma do 3º ano é organizado numa rotina semanal, que se inicia às oito horas e termina às 18 horas. No turno da manhã, das oito às 12 horas decorrem as atividades de enriquecimento curricular. Por outro lado, à tarde, das 13 horas às 18 horas, sucedem as aulas das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente o Português, Estudo do Meio, Matemática, as expressões artísticas e motora, e ainda, a Informática e Biblioteca.

Embora haja a preocupação de atender ao tempo estipulado do Ministério da Educação com a carga semanal de cada unidade curricular, o horário tem um carácter flexível, de modo a respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos da turma.

Na verdade, a época do estágio coincidiu com o primeiro período letivo, sendo que o docente, em conjunto com a turma, ainda não tinha estabelecido um horário fixo e definitivo, no que concerne às áreas curriculares, estando este em construção.

Desta forma, o horário considerado, não obedecia a uma rotina determinada, sendo pensado ao longo de cada semana, atendendo aos pressupostos estabelecidos em conjunto com o professor cooperante.

Além das atividades curriculares estava delineado o TEA, sendo esta uma forma de procurar incitar a autonomia e reflexão sobre as suas próprias dificuldades (ver tabela 4).

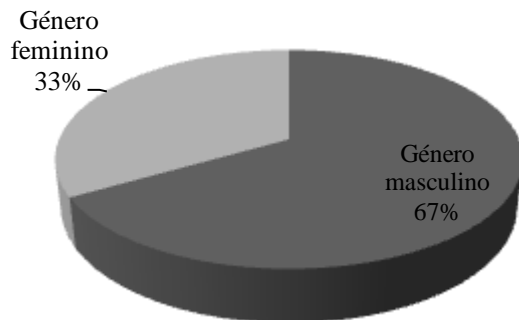
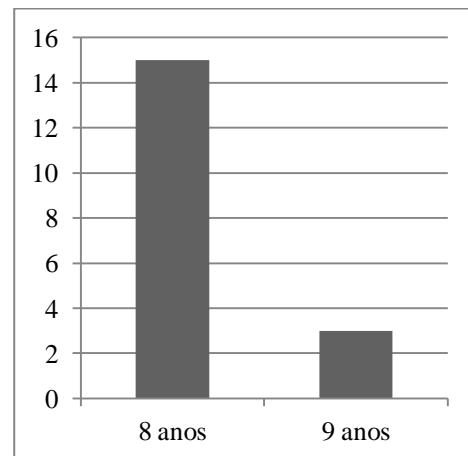
Tabela 4. Horário da turma do 3.º B.

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:00-8:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
8:30-9:30	Estudo	Inglês	Biblioteca	Expressão Plástica	EEFM
9:30-10:30	Informática	Inglês	Clube de Artistas	Estudo	Estudo
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-12:00	Música	Biblioteca	EEFM	Música	Inglês
12:00-13:00	Almoço				
13:00-14:00	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM	Informática	Mat./ Port./ EM
14:00-15:00			Biblioteca (15 em 15 dias)	Mat./ Port./ EM	
15:00-16:00			EEFM	Música	
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-18:00	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM	Mat./ Port./ EM

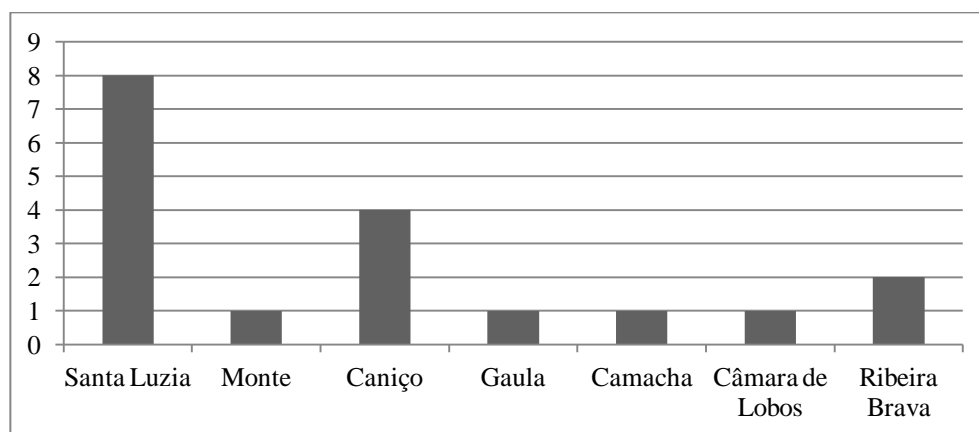
4.1.4. A turma do 3.º B

A turma do 3.º B da Escola da Pena era constituída por 20 alunos, cinco dos quais sinalizados com NEE. No entanto, no decorrer do estágio este número diminuiu, pois um aluno com muitas dificuldades ingressou numa escola com respostas educativas às suas necessidades e outra aluna foi transferida para outra localidade. Assim, a turma passou a ser de dezoito alunos, sendo seis pertencentes ao sexo feminino e 12 do sexo masculino (ver gráfico 1), igualmente com um número considerável de alunos com NEE, com quatro alunos.

Relativamente às idades, estas variam entre os oito e os nove anos (ver gráfico 2) e é de salientar quatro casos de alunos que já reprovaram algum ano, um dos quais está a repetir o 3.º ano.

Gráfico 1. Género dos alunos.**Gráfico 2.** Idade dos alunos.

No que concerne a aspetos relativos à área de residência dos alunos, através do gráfico verifica-se que a maioria reside no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia da instituição, Santa Luzia, sendo esta informação pertinente para a abordagem dos conteúdos de Estudo do Meio. No entanto, por a instituição pertencer ao meio urbano, com maior número de postos de trabalho concentra crianças de outras freguesias e concelhos da ilha, nomeadamente dos concelhos de Santa Cruz, Câmara de Lobos e Ribeira Brava (ver gráfico 3).

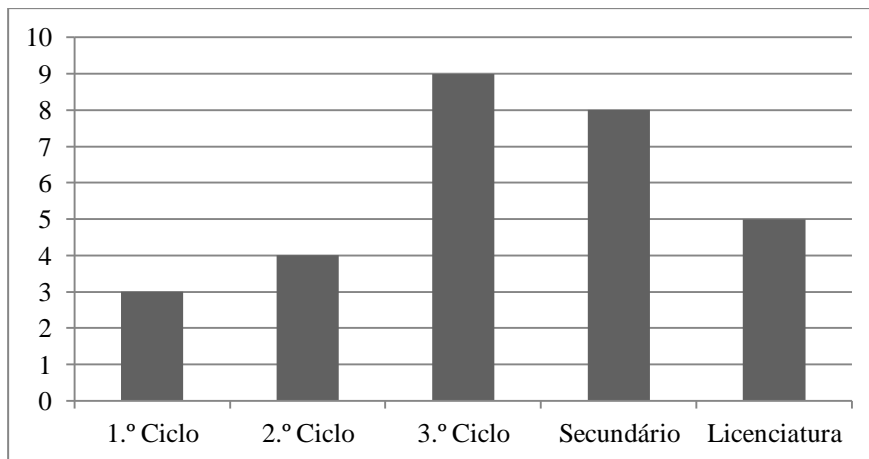
Gráfico 3. Área de residência dos alunos.

Fonte: Baseado nos dados do PAT, 2013-2014.

Em relação às habilitações académicas dos encarregados de educação, evidencia-se, através do gráfico, que os pais dos alunos detêm na maioria dos casos, o 3.º Ciclo e uma minoria com o 1.º Ciclo, sendo relevante o número de pais licenciados (ver gráfico

4). É de salientar que os dados relativos a alguns encarregados de educação não foram concedidos e devido à presença de gémeos, contabiliza-se uma amostra de 29 pais.

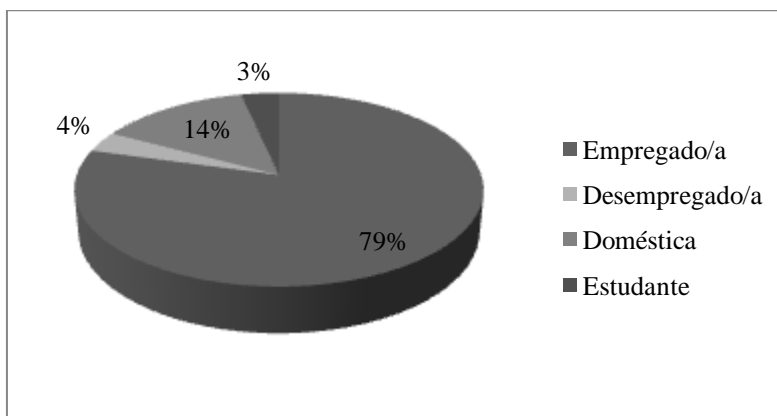
Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais.



Fonte: Baseado nos dados do PAT, 2013-2014.

Em termos da situação dos pais perante o trabalho, ocorre que a larga maioria está empregada, sendo uma minoria desempregada, ocorrendo casos de domésticas e uma situação de uma estudante (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Empregabilidade dos pais.



Fonte: Baseado nos dados do PAT, 2013-2014.

Constate-se que os dados relativos aos alunos foram alvo de uma triangulação efetivada a partir da observação participante, dos dados fornecidos pelo professor, bem como pelas entrevistas informais que foram sendo realizadas aos alunos dando aso a uma avaliação diagnóstica (ver apêndice 2).

Com efeito, apesar da questão de investigação-ação estar orientada para a problemática mais evidente, os problemas de ortografia, destacam-se algumas situações que haviam de ser pensadas. Neste sentido, relativamente à Matemática, os alunos demonstram algumas dificuldades ao nível do cálculo mental e da resolução de problemas, sendo que o Estudo Meio fora um pouco descurada dos contextos de aprendizagem das aulas,

A turma, do ponto de vista da aprendizagem, caracteriza-se por ser heterogénea, com alunos com mais facilidade e outros com mais dificuldade pelo que desta forma foram tidas em conta as suas individualidades, procurando desenvolver uma pedagogia diferenciada. Para tal, procurou-se partir destas características para assim desenvolver uma ação educativa que fosse diferenciada mediante estratégias de cooperação, numa partilha de conhecimentos.

Certamente que desenvolver uma prática pedagógica adequada alunos a fim de criar um clima securizante passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sócio-cultural, com os seu interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima, 1997, p. 14).

4.2. Prática Pedagógica na turma do 3.ºB

A prática pedagógica na turma do 3.º B iniciou com a semana de observação a partir da qual incidiu a recolha de dados, com a identificação das características dos alunos, das suas áreas fortes e fracas e dos seus interesses. Ressalva-se que a observação participante, na qual “o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades” (Fino, 2008, p. 4), não se esgotou nesta semana, mas sucedeu ao longo de todo o estágio, contribuindo para a recolha sistemática de dados.

Além da observação desenvolvida, procedeu-se à análise do PEE e do PAT e dos diálogos com o professor cooperante. A partir do levantamento de dados e tendo por base os pressupostos teóricos referidos em capítulos anteriores, seguiu-se para uma linha de ação.

No decurso da prática pedagógica, foram considerados os conteúdos programáticos, definidos e discutidos com o professor cooperante, semana após semana. As opções metodológicas, por seu lado, eram realizadas de forma autónoma e elencadas

nas planificações semanais (ver apêndice 3), sendo que o docente sempre se prontificou em auxiliar em momentos de dúvida.

Em toda a *práxis*, surge a “necessidade de construir e utilizar constantemente a consciência sobre os efeitos das suas acções nas aprendizagens dos alunos” (Marchão, 2012, p. 103). Com efeito, foram refletidas as ações, em cada prática diária, contempladas nos diários de bordo (ver apêndice 4) e agora aqui espelhadas ao longo da descrição das atividades, numa atitude reflexiva. Foram ainda efetivadas análises da prática pedagógica, em conjunto com o professor cooperante, numa plena abertura a sugestões para efetivar a melhoria de práticas seguintes.

No final, de toda uma ação educativa que preze pela intencionalidade educativa surge a avaliação da turma.

4.2.1. Estratégias pedagógicas dinamizadas

Ao longo da minha intervenção na turma do 3.ºB foi necessário reconhecer as dificuldades dos alunos e intervir junto delas. Nesse sentido, a problemática levantada sobre as dificuldades de escrita dos alunos, pelo que foi sempre uma prioridade no meu trabalho e atender, igualmente, ao PEE, que incidia nesta questão.

Igualmente, é de frisar que “a aula é um espaço do aluno: são as suas ideias e o seu esforço que constroem a aprendizagem” (Pato, 1995, p. 60). Desta forma, no decurso, de toda a prática, tivemos a pretensão de promover um ambiente positivo, valorativo das conquistas e aprendizagens dos alunos e onde as suas opiniões e sugestões fossem valorizadas. Simultaneamente, na promoção intencional da aprendizagem, constituiu um aspeto central procurámos desenvolver estratégias diversificadas que permitissem o desenvolvimento da autonomia e cooperação dos alunos e de um espírito crítico e reflexivo, mediante a autoavaliação e TEA.

Assim, neste tópico, serão levantadas as problemáticas e elencadas as estratégias desenvolvidas, organizadas pelas áreas curriculares, para uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido. Nesta, tentamos desenvolver uma articulação das áreas curriculares, numa interdisciplinaridade para que os conteúdos, sobretudo de Português e Estudo do Meio, para que “a natureza interactiva do mesmo pressupõe ainda a planificação dos espaços de ligação entre as várias disciplinas, de modo a evitar-se a compartimentação do saber” (Carvalho, Barbosa & Geraldês, 1990, p. 70).

Outra situação era sempre prevalecida a realização do plano diário para que, no grande grupo, conheçam o que se vai trabalhar e opinem sobre as suas realizações e reflitam no final o porquê de não concretizarmos o que fora previamente estabelecido.

4.2.2.1. Português

Para dar resposta à questão problema inicialmente colocada “*Como promover a escrita, quer na sua dimensão textual, quer ortográfica na turma do 3º B?*” foram delineadas e aplicadas estratégias, ponderando sempre caso a caso, no sentido de promover situações de aprendizagem e ultrapassar eventuais dificuldades (ver apêndice 5). As situações de aprendizagem do Português trabalhadas eram diversificadas, pelo que efetivamente estes domínios se interligam, nomeadamente, o CEL, a comunicação, a escrita e a leitura. É de salientar a procura pela constante participação oral dos alunos, para averiguar os seus conhecimentos prévios.

O incentivo à leitura, ortografia, produção de texto livre e ainda, com temáticas diversas e variedade de tipos de texto para que interpretam as múltiplas funções da escrita. Em seguida encontram-se, elencadas as estratégias ponderadas. A diversificação das estratégias com situações de escrita individual e em grupo.

Recordo, como já fora referido, Projeto Educativo intitulado “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, assim visou uma prática pedagógica que procurou também estar inserida nos objetivos do PEE. Além do mais, pretendi que os alunos tivessem diversos momentos de comunicação e com apresentação crítica para que adquiram um constante espírito crítico.

Produção textual em grupo

Na primeira semana, motivada pela observação efetivada na semana anterior, resultou na procura pela aplicação de uma estratégia diferente daquela que os alunos estavam habituados a realizar, o trabalho em grupo.

Assim, e ao ter introduzido a temática da família em Estudo do Meio, era pertinente articular os conteúdos programáticos e as áreas curriculares, com a produção de um texto sobre a família. Para tal, partiu-se do genograma realizado, do diálogo sobre as questões familiares para dar aso à produção textual.

Desta forma, os alunos foram distribuídos em grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos, sendo esta organização realizada em cooperação com o professor que alertou para determinados aspetos relativamente ao núcleo de alunos com mais dificuldades. Nesta primeira abordagem, ponderei a realização de grupos heterogéneos, pelo que este parecer do professor cooperante foi essencial, de forma a não juntar pares de alunos com padrões igualitários de capacidades. Verifique-se que, nesta primeira semana, ainda não tinha conhecimento suficiente sobre o modo de trabalho de cada um dos alunos em particular e das relações estabelecidas entre eles. Assim, procurou-se reunir no mesmo grupo alunos com mais dificuldades, com alunos com mais capacidades para que assim houvesse o apoio e o incentivo.

Além do mais, note-se que um dos alunos neste momento usufruía de apoio com a docente da Educação Especial que, embora tenha um apoio individualizado fora da sala, participou no grupo com esse aluno, auxiliando o grupo na realização do trabalho.

Antes de iniciar a proposta foi explicada a forma como os alunos teriam de trabalhar no seio de grupo, com a apresentação de algumas regras, nomeadamente, a distribuição de cartões com os papéis de responsabilidade – cronometrista, portanto responsável por controlar o tempo, visto esta atividade ter um tempo limite para a sua realização; o supervisor do tom de voz; o leitor; e, no grupo de quatro elementos, o harmonizador. O propósito desta era que estes estabelecessem dentro do grupo uma função específica no grupo, mas que todos contribuíssem para o sucesso do seu grupo (ver figura 4).

Figura 4. Distribuição de funções no grupo.



Contudo, após a realização da atividade “reflito que neste momento deveria ter dado mais orientações na concretização dos textos para não dar aso a interpretações

erróneas sobre o que pretendia que realizassem. Além do tema deveria especificar com mais detalhe os objetivos do trabalho” (DB, 14-18 de outubro de 2013). Devido à tentativa de explicar os propósitos e regras do trabalho de grupo, terei descurado um pouco a explicação do que pretendia com o texto.

Ainda assim, foram distribuídos os guiões/roteiros para orientar a produção do texto, sendo que seria também uma forma de concretização autónoma do trabalho. É proposto que “cada aluno se assuma como protagonista activo e responsável, no cenário de aprendizagem” (Pato, 1995, p. 60).

No decurso da atividade, observei, primeiramente, de fora do grupo para averiguar no cômputo geral como os alunos lidavam no interior do grupo. Na observação realizada, interpretei o modo como se organizavam, verificando assim a atribuição de papéis “eu posso escrever porque sou a mais rápida a escrever” (M.V), “então eu e ele vamos dando ideias para tu escreveres” (J.S).

Outros optaram por todos escreverem (ver figura 5).

Figura 5. Escrita em grupo.



Por outro lado, tendo em conta as situações observadas comecei a intervir e verificar o trabalho desenvolvido, as atitudes dos alunos para com os colegas na realização do trabalho, procurando, igualmente, incentivar a busca de ideias para realizar o trabalho pretendido. De acordo com Pato (1995), no trabalho de grupo, o professor deve desempenhar uma atitude observadora perante os grupos de trabalho, tendo um papel de comunicar em situação, apenas de questionamento, sugestão ou prestar informação aos alunos.

Adjacente a esta atividade de produção de texto, era estabelecida uma orientação na qual inicialmente os alunos tinham de colocar as ideias, no âmbito da planificação, articulá-las, mediante a realização do texto, e, posteriormente, tinham de efetuar a revisão no sentido do texto estar corretamente redigido, em termos ortográficos, como da própria articulação do texto, sintaxe. A fase de revisão é, por assim dizer, “determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno e, logo, funciona como estratégia para desenvolver a capacidade de detectar incorrecções nos textos” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 12).

Relativamente ao aluno que reúne mais dificuldades que é apoiado sempre pela professora do apoio, esta opta pela realização de atividades mais individualizadas com o aluno. Ainda assim, foi distribuída uma ficha com um pequeno texto para completar espaços, o que depressa concretizou a sua tarefa com o apoio da professora e com separação de sílabas, na linha do que verifiquei que era capaz de fazer aquando da semana de observação.

A atividade alargou-se, embora tenha sido estipulado um tempo para a sua concretização. Uma vez terminada a atividade, deu-se a apresentação dos textos produzidos, com o leitor eleito no dia anterior, com a distribuição dos papéis de responsabilidade (ver figura 6). Os alunos não estavam familiarizados com a realização de comunicações à turma, contudo foi um momento que tentei implementar durante toda a intervenção, no sentido de ir ao encontro do tema do PEE “Ler mais, escrever e comunicar melhor”.

Figura 6. Apresentação dos trabalhos de escrita.



Analogamente, e para estimular a comunicação e o espírito crítico foi fundamental promover a liberdade de expressão, numa atitude respeitadora dos pontos

de vista dos alunos (Sá & Varela, 2004). Para tal, os alunos opinaram sobre o trabalho dos colegas com sugestões para melhorar o trabalho e apresentação seguinte.

Os comentários realizados, pela maioria dos alunos eram, contudo, muito simplistas referindo apenas o seu gosto pelo texto. Contudo, alguns alunos já foram tecendo comentários mais pertinentes e completos como “acho que repetiram muito a palavra *depois*” (J. S., 9 anos) e da leitura dos colegas “deves treinar um bocadinho mais a leitura” (T. F., 9 anos).

“Alguns alunos, embora fossem estimulados a entrar no debate e dar também as suas opiniões, tinham receio e não se manifestavam, outros como o T.F e o J.S revelaram ser participativos, fazendo comentários pertinentes” (DB, 14-18 de outubro de 2013). Esta deve ser, portanto, trabalhada de forma que se torne uma prática enraizada nos alunos.

Em dias subsequentes, face à proposta do professor cooperante para que fossem abordados de um modo geral, os sinais de pontuação, considerei então pertinente destacar um texto dos alunos para, deste modo, serem abordados estes conteúdos gramaticais com produções textuais dos alunos. Neste sentido, novamente em grupo, realizaram a pontuação correta dos textos produzidos. Deste trabalho, resultou na perceção que os alunos ainda tinham algumas dúvidas em relação à pontuação (DB, 21-25 de outubro de 2013).

Ao aluno que apresenta um programa diferente foi dada uma ficha com os sinais de pontuação e respetiva função para que identificasse e registasse os sinais usados no texto do grupo. O aluno, inicialmente, recusou-se em realizar, mas após algum tempo acabou por fazer com motivação.

No decorrer das atividades, embora revelarem-se autónomos na concretização, “senti algumas dificuldades de alguns alunos na realização de trabalhos de grupo” (DB, 21-25 de outubro de 2013).

Mediante esta atividade foram levantadas algumas problemáticas e a estratégias ponderadas (ver tabela 5).

Tabela 5. Problemáticas e estratégias ponderadas.

Problemáticas encontradas	Estratégias ponderadas
<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre os elementos do grupo. - Individualização do trabalho. - Alguns alunos que esperam que o colega realize o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar em situações futuras trabalho em pares para progressivamente irem adquirindo conhecimento sobre a forma de trabalhar em grupo; - Trabalhar mais as regras a ter em conta no trabalho de grupo.

Este facto não é de todo generalizável, visto existir um número, embora restrito de alunos que apresenta já uma boa capacidade de trabalhar em grupo. Todavia, face a estas problemáticas e “repensando as minhas estratégias, considero que nas próximas aulas deverei iniciar com situações menos complexas de trabalho, em pares e ir progressivamente até culminar com o trabalho em grupo” (DB, 21 a 25 de outubro de 2013).

Desta primeira proposta de trabalho, considero que foi demasiado ambicioso da minha parte, ao saber que os alunos não estavam familiarizados com o trabalho em grupo, colocá-los, embora tendo sido atribuídos papéis de responsabilidade.

Neste sentido, avancei em trabalhos seguintes por apostar em trabalho inicialmente a pares para que fossem familiarizando com esta prática e crescerem neste domínio. Assim, “uma vez introduzido o trabalho de grupo na sala de aula não se resiste a uma procura incessante de aperfeiçoamento e de inovação” (Pato, 1995, p. 79). Portanto, não desisti de implementar esta estratégia e fui procurando aperfeiçoá-la.

Obra “A Cidade do Funcho – uma viagem de João Gonçalves da Câmara”

No âmbito da temática do Estudo do Meio sobre o tema O Passado do Meio Local e considerando que a escrita está intimamente relacionada com a leitura, foi considerada a abordagem ao livro A Cidade do Funcho – A primeira viagem de João Gonçalves da Câmara, de Maria Aurora Carvalho Homem. Na essência, a leitura permite aumentar o vocabulário e efetivar a aprendizagem de novas palavras (Morais, 1997) que, no âmbito da problemática da escrita era de todo o interesse praticar.

A literatura infantil apresenta a flexibilidade de providenciar uma relação entre as áreas curriculares, numa interdisciplinaridade (Oliveira, 2008). Tendo por base esta

asserção, através da leitura da obra visava a interpretação da História do Arquipélago da Madeira e do Funchal, em particular.

Parte assim, dos interesses dos alunos pelos livros e histórias, sendo uma forma de motivar para os conteúdos do seu meio local e, igualmente, para a escrita. Desta forma, pretendia-se reforçar a interdisciplinaridade, elencando um conjunto de atividades interligadas que visassem promover a leitura, a comunicação, mas, sobretudo, a escrita, para colmatar as eventuais carências sentidas neste domínio do Português.

Para introduzir a obra, em atividade de pré-leitura, foi realizado um diálogo, para explorar a estrutura do livro – capa, contracapa, lombada e folha de rosto, visto esta contemplar um elemento figurativo da constituição da Bandeira da Madeira.

Ao longo, desta abordagem, enfatizam-se as situações de escrita, sobretudo, num incentivo à escrita colaborativa, com alunos com níveis diferentes de capacidades, na qual providenciam-se a troca de Deste modo, e atendendo à heterogeneidade da turma, enfatizei as situações de escrita colaborativa, visto ao escreverem em conjunto pode emergir no diálogo dos alunos a correção ortográfica, além de que cada aluno, na situação de pares traz a sua perspetiva para o trabalho potenciando-o. Neste sentido, foram fomentadas diversas situações de escrita em pares.

Partindo da capa, foi proposta a atribuição de um título e posterior escrita detextos, em pares. Ainda nesta etapa, os alunos apresentam os seus trabalhos, que são posteriormente alvo de comentário e crítica por parte dos colegas (ver figura 7).

Figura 7. Análise da capa, escrita e apresentação.



Esta proposta inicial visou o confronto com o que consideravam que o livro trataria com a própria obra, sendo uma preparação para o trabalho da história a um nível

mais global. Como meio para saberem mais sobre a autora foi solicitada uma pesquisa. A pesquisa solicitada tinha o propósito de ser realizada pelos alunos no momento de TIC com o professor cooperante no dia em que não estaria na escola com os alunos. A pesquisa foi também uma estratégia recorrente adotada como forma de viabilizar a autonomia dos alunos na procura de conhecimento.

O livro pela sua extensão foi dividido em três capítulos. Na leitura realizada em três dias, seguiu-se sempre o diálogo, questões de interpretação de forma a consolidar aspetos relevantes da obra e porque e porque “a leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão” (Morais, 1997, p. 112). Ainda, abordaram-se conteúdos de Conhecimento Explícito da Leitura (CEL), concisamente, a família de palavras, sinónimos e antónimos, palavras variáveis e invariáveis e tipos de frase, tendo estes sido de índole mais lúdica para que envolvesse os alunos em aprendizagens significativas. Para a leitura, foram projetadas as imagens e texto da obra para que todos acompanhassem a leitura (ver figura 8).

Figura 8. Leitura, interpretação da história e CEL.



Na primeira parte já ficaram a conhecer as personagens e o espaço. Assim e, relacionando com o Estudo do Meio, realizaram o genograma (abordado em aulas anteriores) e a identificação num mapa de Portugal do local da partida (espaço da ação), portanto, o espaço e personagens. Esta articulação é importante para que os conteúdos surjam de modo interligado. A realização do BI das personagens também permitiu em traços gerais caracterizar as personagens.

Seguindo as diretrizes do Ministério da Educação (ME) (2009), “Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não

literário” (p. 62). Deste modo, contactaram com outro tipo de texto, o texto instrucional, nomeadamente, a receita. Assim, e como atividade de pré-leitura para o capítulo seguinte “A Viagem”, verificaram receitas para compreender, no grande grupo, a estrutura da receita e realizaram uma receita criativa em pares, tendo como tema “A receita para a viagem” com conseqüente apresentação (ver figura 9).

A gestão do tempo é um fator essencial no trabalho do professor, no entanto, apesar de ter estipulado um tempo a cumprir, houve um grupo que não concluiu a tempo. Averiguando sobre o que poderia estar por detrás desta situação, considero que este par divagou um pouco e resultou numa dificuldade em estruturar o texto, em conjunto. Há que reconhecer que os alunos têm o seu ritmo e, acresce que o trabalho cooperado ainda é uma organização recente para os alunos, pelo que deve ser investido mais tempo para que se alcance os objetivos (DB, 11 – 15 de novembro de 2013).

Figura 9. Escrita e apresentação da receita em pares.



As críticas dos alunos acabam por ser, por vezes repetitivas, no entanto os alunos com mais dificuldades são aqueles que me surpreendem de algum modo pelos comentários que realizam. Ainda assim, intervim de forma que cada vez mais sejam mais críticos e não refiram sempre os mesmos comentários (DB, 11 – 15 de novembro de 2013).

Na realização desta tarefa de escrita que acarretou o trabalho cooperativo, resultou em situações negativas relativamente a alunos que em aulas anteriores trabalharam bem em pares, mas que tiveram dificuldade.

Inicialmente, pensei em intervir e modificar a organização dos grupos de trabalho, mas pensei que seria melhor verificar como resolveriam o seu problema. No entanto,

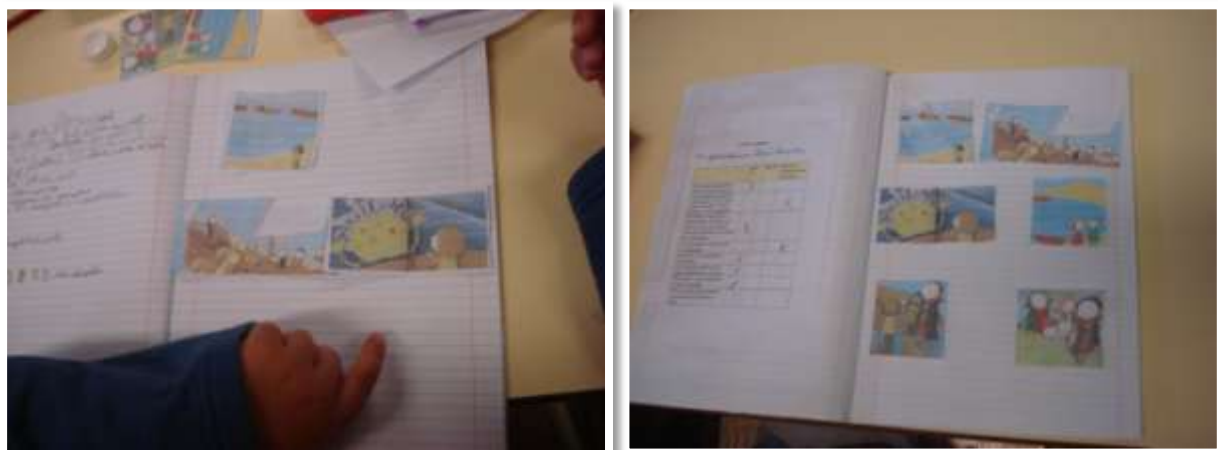
procurei dialogar com os alunos sobre a forma como estavam a proceder e auxiliei-os para que compreendessem o propósito da atividade. No decorrer da mesma houve melhorias significativas na relação entre ambos e no trabalho dele resultante (DB, 11-15 de novembro de 2013).

Por outro lado, outros alunos revelaram uma muito boa prestação, em termos de trabalho cooperativo que se refletiu na escrita do texto.

No dia seguinte, após a leitura e interpretação do capítulo “A Viagem”, envolveu a escrita individual de um passeio ou viagem que tivessem realizado, para partilhar as suas vivências ou inventassem uma história na qual vivessem aventuras numa viagem. A maioria das crianças apostou na partilha de um passeio/viagem que realizou.

Na última etapa da abordagem à obra foi feito o reconto escrito com recurso a imagens, nas quais realizam a sequência para auxiliar o processo de construção do texto. (ver figura 10).

Figura 10. Reconto da história com recurso a imagens.



Esta abordagem com diversas produções textuais, inicialmente, pareceu-me ser uma mais-valia para os alunos que teriam múltiplas oportunidades de trabalhar a escrita. Todavia, no decurso desta sequência didática, ponderei se não estaria a ser demasiado complexa e exaustiva para alunos com problemas de escrita, ainda assim, avancei e considero que os alunos estavam motivados para a realização dos textos.

Livro “A Magia da Escrita”

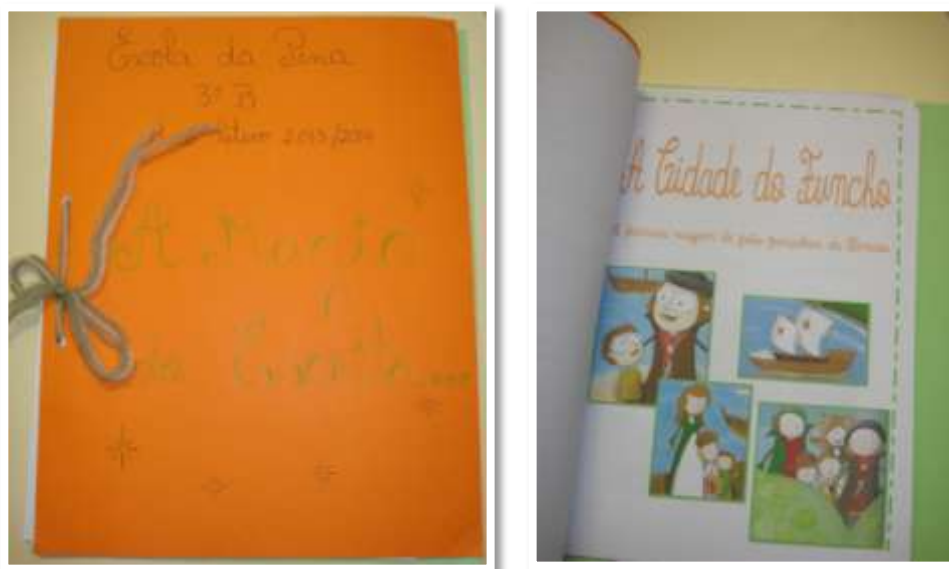
A intervenção pedagógica foi então direcionada para resolver os problemas de escrita dos alunos, coadjuvada com estratégias que os procurasse motivar. Neste sentido, o livro designado “A Magia da Escrita” foi construído com o propósito de reunir as produções escritas dos alunos no decurso da intervenção com a turma e que servisse de motivação para prosseguir com a sua construção ao longo do ano letivo.

Este seria um suporte no qual estaria representado a aprendizagem dos alunos e para o professor interpretar o progresso dos alunos no decurso do ano letivo. “Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação” (Ministério da Educação, 2009, p. 71). Desta forma, pretendia-se valorizar as suas produções textuais com a partilha com os pais e na biblioteca da escola. Este procedimento não aconteceu no decurso da minha intervenção mas era objetivo ser realizado no final do ano letivo.

Os textos antes de serem colocados sofriam um processo de constante aperfeiçoamento da parte dos alunos com o auxílio e orientação. Eram assim realizados em momentos destinados para o aperfeiçoamento de texto, em momentos de transição entre atividade, no qual os alunos terminavam atividades, consoante os seus ritmos de aprendizagem e ainda em momentos de TEA o qual especificaremos mais adiante.

O livro tinha ainda um separador destinado às produções de texto aquando abordagem da obra (ver figura 11).

Figura 11. Livro "A Magia da Escrita" e separador.



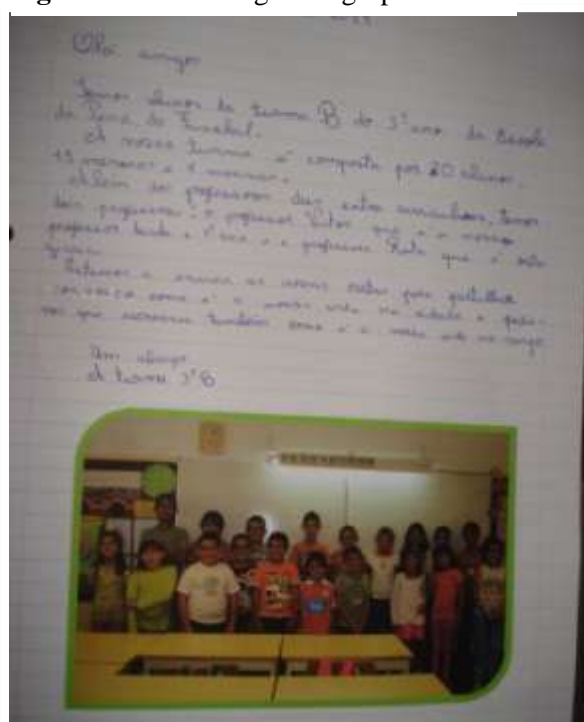
Troca de correspondência

Atendendo que o professor cooperante segue as propostas de texto do manual foi sugerida a leitura e interpretação do texto “A aldeia da avó”. Toda esta proposta de atividades deu aso a um diálogo sobre as diferenças entre a aldeia/campo e a cidade, tendo sido sugerida a realização de uma carta com alunos do mesmo ano do meio rural. Para tal, foi revista a estrutura da carta, no grande grupo, visto ser um conteúdo que os alunos já tinham conhecimento do ano transato.

Apraz referir que, numa linha de investigação-ação com vista a obter resultados eficazes na ação da escrita, é necessário “diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar – a partir de um determinado contexto social e cultural – e que, além disso, a escrita constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem, não só dos próprios processos que a compõem, como também de outros domínios do saber” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8).

Assim, foi realizada uma carta no grande grupo, na qual se davam a conhecer enquanto turma e retiraram uma fotografia para que fosse anexada à carta (ver figura 12). Consequentemente, cada um realizou a sua carta, especificando aspetos do seu quotidiano de vivência na cidade, de como é a sua endereçada a um aluno da Escola Básica do 1.ºCEB/PE da Lombada da Ponta do Sol, da turma do 3.º ano.

Figura 12. Carta do grande grupo.



Estas foram enviadas e foram lidas as respostas endereçadas a cada aluno. No dia que chegou a correspondência, os alunos leram as cartas atribuídas, numa forma de todos os alunos saberem o que diziam as diversas cartas endereçadas a alguns deles. Infelizmente, nem todos os alunos receberam uma carta, visto termos recebido pouca correspondência (ver figura 13).

Figura 13. Leitura das cartas no grande grupo.



Após a leitura, deu-se o diálogo sobre os aspetos redigidos na carta, num confronto com as suas vivências e a sua realidade e as diferenças existentes entre outras localidades. Toda esta abordagem deu aso a um debate no qual teciam as vantagens e desvantagens de cada meio.

Este momento procedeu-se em mais tempo do que previsto, pois os alunos revelaram interesse em saber mais sobre a localidade, inclusive sobre aspetos da toponímia. Foi um momento interessante sob o ponto de vista das aprendizagens realizadas até porque os alunos debateram sobre aspetos que conheciam sobre as diferenças entre a cidade e o campo, mas sobretudo, baseados em factos que tinham ficado a conhecer através das cartas recebidas (DB, 2 a 6 de dezembro de 2013).

Note-se que estas cartas foram recebidas após toda a abordagem realizada à obra trabalhada que será falada seguidamente, pelo que esta abordagem à obra despertou o interesse dos alunos em descobrir sobre a toponímia das localidades que o rodeiam.

Postal de Natal

Ainda na mesma linha de escrita com funcionalidade comunicativa, no último dia de estágio, e visto estar a aproximar-se o Natal, sugeri a realização de um postal. Como já fora referido, é importante que os alunos interpretem que a escrita contempla diversas funcionalidades. Daí que, quanto mais funcionalidades os alunos reconheçam na escrita mais motivação apresentem para escrever e progressivamente melhorem as suas dificuldades.

Nesta atividade,

embora tivesse explicado como se fazia um postal, alguns alunos tiveram algumas dificuldades, resultantes de não terem ouvido com atenção, ou por não ter explicado bem o que pretendia. Alguns alunos escreviam no verso do postal e quando se apercebiam do erro pediam outra folha para fazer corretamente (DB, 2 a 6 de dezembro de 2013).

À medida que culminavam a tarefa da realização da mensagem de Natal pediam para verificar antes de passar para o postal (ver figura 14). Neste processo, mostravam-se orgulhosos do trabalho desenvolvido.

Relativamente à escrita, observo que os alunos manifestam uma maior preocupação em redigir sem erros ortográficos, verificando, deste modo, uma evolução nalguns alunos. Todavia, e estando a culminar o estágio, aprecio que ainda há um caminho a percorrer para superar as dificuldades ao nível da escrita (DB, 2 a 6 de novembro de 2013).

Os alunos tinham os seus destinatários, sendo que muitos alunos entregaram-me o seu postal.

Figura 14. Realização do Postal de Natal.



4.2.2.2. Estudo do Meio

A família

A abordagem dos conteúdos programáticos fez-se sempre segundo as indicações do professor cooperante. Neste sentido, tinha a tarefa de operacionalizá-las com recursos a estratégias diversificadas e, sobretudo, contextualizadas e de acordo com as características e necessidades dos alunos.

Os conteúdos devem ter uma sequência lógica daí que atendendo ao programa, inicialmente, há que abordar primeiramente os conteúdos referentes ao seu contexto mais próximo, neste caso, a sua família.

Assim, intervimos com a realização da abordagem ao genograma. Para tal, foi feito um genograma para que trabalhássemos os graus de parentesco. Foram propostos pequenos desafios para que adivinhassem os graus de parentesco presentes no genograma e para o grande grupo, propusesse desafios aos colegas (ver figura 15).

Figura 15. Exercícios do genograma.



Particularizando, realizaram o seu próprio genograma no caderno e apresentaram no grande grupo.

Construção da linha de tempo com dados significativos da história da sua família e perceber o que significa o conceito “década”. Para partilhar com os colegas e numa ótica de trazer as suas vivências para a sua sala de aula, algo que os alunos gostam de fazer. Outro aspeto particular é a localização no mapa dos locais significativos na

história familiar, pelo que os alunos identificaram no mapa locais onde já estiveram com a sua família. (ver figura 16).

Figura 16. Partilha com a turma das suas vivências.



O professor deve fornecer as bases aos alunos e deixar que construam o seu conhecimento, procurando ser um orientador e mediador entre o aluno e a aprendizagem.

Projeto “Descobrindo o Meio”

Partir das pesquisas dos alunos. Solicitei a realização de uma pesquisa sobre a freguesia e concelho da escola, na internet (na aula de informática), em livros (na aula de Biblioteca) e em casa (questionando os pais). Efetivamente as “actividades de pesquisa, interpretação, comunicação e partilha contribuem para ajudar os alunos a serem construtores mais activos do conhecimento e para o desenvolvimento das capacidades de metaconhecimento e de pensamento crítico” (Fino, 2000, p. 144).

No entanto, tendo em conta que não desenvolveram estas pesquisas nas aulas solicitadas, dois alunos fizeram a pesquisa na internet em casa. De tal modo, estes alunos apresentaram as suas pesquisas na sala para toda a turma. Um deles desenvolveu sobre a freguesia e outro sobre o concelho do Funchal.

Desta feita, além do reconhecimento da freguesia de Santa Luzia, como uma das freguesias do Funchal, realizamos o puzzle das freguesias do concelho do Funchal para que tivessem uma maior visualização sobre o concelho como um conjunto de freguesias

(ver figura 17). Os alunos realizaram o puzzle no grande grupo. E, por fim sistematizaram, através da legenda do mapa.

Figura 17. Mapa das freguesias do Funchal.



Os símbolos da freguesia, a bandeira e o brasão de Santa Luzia e concelho do Funchal e identificar ao que corresponde.

Realização do puzzle da ilha da Madeira e seus concelhos, legendar o mapa e ouvir o hino (interpretação), se localizem no mapa, bandeira e mapa (ver figura 18).

Figura 18. Mapa da ilha da Madeira.



Em continuidade e articulação com o trabalho desenvolvido com a obra “A Cidade do Funcho – A primeira viagem de João Gonçalves da Câmara”, de Maria Aurora Carvalho Homem, foi projetada uma apresentação em PowerPoint com o

propósito de suscitar a curiosidade dos alunos para as questões da história do seu meio local.

Os alunos demonstraram interesse, através das questões levantadas sobre o nome de ruas e sobre o feriado da sua localidade. Nos comentários, relacionaram a obra trabalhada “A Cidade do Funcho”, que o facto de haver muito funcho poderia ter dado o nome à sua cidade. Foi assim interessante verificar nas associações que foram realizando ao interligar os conteúdos programáticos (DB, 11-15 de novembro de 2014).

O interesse, mas também as dúvidas que foram surgindo, constituíram o mote para a realização do projeto.

Por conseguinte, passámos para a planificação do trabalho.

A planificação do projeto, no grande grupo, fez-se através de uma tabela com os separadores “o que nós sabemos?”, “o que queremos saber?”, “como vamos fazer?” e foram elencados os instrumentos de pesquisa e os modos de apresentar (ver figura 19). Assim, nesta fase, perspectivam-se o que irá ser desenvolvido, sendo portanto, uma fase na qual os alunos “vão aprender a projectar e a projectar-se, a construir e a construírem-se” (Many & Guimarães, 2006, p. 25).

Figura 19. Planificação do trabalho no grande grupo.



A organização dos alunos, em grupos de três, foi realizada por mim, em cooperação com o professor cooperante, de modo a tornar os grupos heterogéneos e que estes fizessem uma colaboração positiva entre alunos com mais e menos dificuldades.

Os temas foram sorteados pelos grupos.

Os alunos tiveram, assim, a responsabilidade de em grupo fazer as suas pesquisas (ver figura 20). Note-se que os alunos não estavam habituados a realizar pesquisas em grupo, pelo que a sua realização precisou de um rigor e controlo e, sobretudo, de para a introdução em trabalho de pesquisa perceberem os elementos que poderiam pesquisar de forma simples.

Primeiramente, pesquisaram e encontraram a informação em livros seleccionados. “Efetivamente, a procura e consulta de documentação na biblioteca seria mais enriquecedor e, era minha intenção, no entanto, esta não continha os livros onde constassem as informações necessárias à realização do trabalho” (DB, 11-15 de novembro de 2013).

Figura 20. Pesquisa em livros.



Além das fontes de pesquisa utilizadas, era meu propósito facultar aos alunos uma visita de estudo ao museu Story Centre, no entanto não foi possível de ser concretizado.

“Por vezes sinto dificuldade em atender a todos os grupos de alunos, mas que por estar constantemente a verificar a situação de todos os grupos, acabo por não realizar um apoio mais eficaz junto de cada grupo” (DB, 11-15 de novembro de 2013).

A pesquisa realizada e os dados seleccionados, assim como, complementar estes dados era necessário, pelo que realizaram a pesquisa na internet na sala de informática (ver figura 21). “As novas tecnologias de informação podem ser utilizadas para suportar

formas diversificadas de interacção social, de comunicação e de colaboração nas tarefas de construção de conhecimento em que estão comprometidos os membros de uma comunidade de aprendizagem” (Fino, 2000, p. 145)

Figura 21. Pesquisa na internet.



“Neste momento, pude evidenciar sobre situações de alunos com capacidade de desenvolver pesquisas, selecionando informação que lhes interessa, procurar uma imagem para ilustrar o seu trabalho e na partilha de ideias com os colegas. Outros que não apresentam grande interesse em trabalhar, deixando para outro colega essa tarefa e quando questionados atribuem as culpas aos colegas” (DB, 11-15 de novembro de 2013).

Na última fase do trabalho de projeto, a divulgação, os alunos prepararam a sua apresentação e demonstraram aquilo que pesquisaram aos colegas. No decorrer foram realizadas questões e opiniões. O culminar do projeto foi marcado com as apresentações orais dos alunos à turma. A apresentação “constitui um processo comunicacional que conta entre as suas finalidades, a de fazer emergir uma reacção crítica e avaliativa da parte do público” (Many & Guimarães, 2006, p. 64). Pelo que nesta e noutras atividades foram sempre promovidas as apresentações dos trabalhos, visto ser igualmente uma forma de, por um lado, perceber aquilo que pode melhorar, e por outro, no ponto de vista do observador, ganhar o sentido crítico. (ver figura 22)

Figura 22. Apresentação dos trabalhos de grupo.

Todas as pesquisas dos alunos no decorrer do projeto constituíram o livro “Descobrimdo o meio” e através da concretização do livro “Descobrimdo o meio”, no qual ficaram patentes as pesquisas dos alunos (ver figura 23).

Figura 23. Livro "Descobrimdo o meio..."

4.2.2.3. Matemática

Na abordagem a esta unidade curricular, foi necessário considerar as características dos alunos para que se procedesse a uma planificação que fosse ao

encontro destas. Na verdade, como foi destacado, anteriormente, os alunos apresentavam, na generalidade, alguns problemas de desmotivação e a Matemática era, assim, também uma área em que alguns alunos possuíam algumas dificuldades.

Neste sentido, era necessário intervir com estratégias diversificadas que os motivasse para a aprendizagem. Uma destas práticas concebidas foi promover atividades que envolvessem o recurso a materiais manipuláveis, pois “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (Matos & Serrazina, 1996, p. 193). Deste modo, recorreu-se à utilização de materiais, alguns disponibilizados na escola, mas que não eram muito utilizados.

Além do mais, foi ponderada a organização do trabalho, ora em momentos de trabalho individual, ora em pares e em grande grupo, sendo que através da relação com os pares.

Por outro lado, no grande grupo, a comunicação desenvolvida em relação aos conteúdos é um aspeto determinante (Moreira & Oliveira, 2004, p. 27). Note-se que no exercício desenvolvido, a procura pela obtenção de explicação, mediante questões, de como o aluno procedeu para realizar o exercício, de modo a incitar o raciocínio dos alunos. No entanto, com a correção no quadro, pretendia-se, igualmente, motivá-los pois os alunos tinham apreço por tarefas a realizar no quadro.

Atividades de orientação espacial na sala e no campo

Como revisão de conteúdos do ano anterior de modo a partir dos conhecimentos prévios para que se pudesse avançar para conteúdos de complexidade crescente, foi sugerida a abordagem do conteúdo de orientação espacial com as noções de quartos de volta para a direita e para a esquerda. De tal modo, e para perceber se os alunos estavam inteirados, primeiramente, das noções de direita e esquerda, foi realizado uma pequena atividade de orientação no espaço da sala. A atividade consistiu em vendar os olhos a um aluno e outro daria as indicações necessárias para que chegasse a um local definido.

O que se verificou foi que os alunos ainda não tinham a lateralidade bem definida, existindo alunos que confundiam a direita com a esquerda. Posteriormente, com essas indicações, foi proposto que registassem e descrevessem um possível percurso, dentro da sala em pares. No entanto, muitos alunos acabaram por realizar

individualmente o seu percurso. “Verifiquei que alguns sentiram dificuldade na realização do exercício, umas por dificuldades na lateralidade, outros que não entenderam o pretendido e outros que apesar de terem os pontos inicial e final bem definidos, não o tinham registado” (DB, 14 – 18 de outubro de 2013).

Estes conteúdos foram então trabalhados progressivamente, sendo que do contexto da sala de aula e das informações referidas pelo aluno, foram acrescentadas novas noções e passado posteriormente para a orientação no espaço da escola com a deslocação da sala até ao campo.

Já no campo foram realizadas atividades em que os alunos a pares davam indicações um a outro, a pares e o professor trabalhava com cada par e, de forma, a sistematizar faziam o percurso e diziam as próprias indicações (direita, esquerda, quarto de volta, meia volta, volta inteira), seguindo as linhas do campo. Para finalizar, no grande grupo, percorreram um percurso ditado por mim e pelo professor cooperante (ver figura 24).

Figura 24. Atividades de orientação espacial no campo.



Algumas das dificuldades sentidas foi na lateralidade, com alguns alunos que trocavam a direita e a esquerda. Através dos exercícios, verifiquei que já estavam a assimilar de uma forma prática e ativa os conceitos. O aluno R.R., à semelhança das atividades desse dia na sala, não quis realizar a atividade inicialmente, sendo que no fim já se integrou (DB, 14 – 18 de outubro de 2013).

Na sala, foram tecidos comentários pelos alunos num diálogo sobre a atividade e numa revisão dos conceitos. Por fim, foram realizados exercícios de consolidação, com a resolução dos exercícios das páginas 15 e 16 do manual de Matemática.

Ao aluno com programa diferente da restante turma e embora soubesse que este não tinha os mesmos conteúdos que os alunos da turma, ponderei a realização com a mesma base dos colegas, sendo que com um nível de dificuldade mais baixo. É, certo, que este aluno está num nível de escolaridade do 2.º ano, pelo que procurei estimular com a concretização da ficha.

A atividade proposta para sistematizar os conteúdos foi realizada individualmente para que os alunos pensassem e refletissem sobre a forma de resolver o exercício, visando a procura de estratégias de modo autónomo. Todavia, visto os alunos com mais dificuldade recorrem a ajuda e os colegas mais capacitados à medida que iam terminado, ajudavam os colegas. “A verbalização do conhecimento para ajuda dos outros é uma estratégia metacognitiva que promove a elevação da qualidade do próprio conhecimento” (Sá & Varela, 2004, p. 38). Este confronto e interajuda constitui uma mais-valia para os alunos e para o professor que pode dar resposta a todos os alunos. Durante o percurso que visou a realização do trabalho cooperativo, foi sempre necessário expor algumas regras para que não dessem as respostas aos colegas (ver figura 25).

Figura 25. Alunos a auxiliar os colegas.



Coordenadas com geoplano;

Era necessário, apesar de serem conteúdos do ano anterior fazer um paralelo para que se pudesse incidir de seguida na prática mais avançada, de forma a esbater eventuais dificuldades, partindo do que os alunos já sabem, dos seus conhecimentos prévios.

Assim, como estava presente o objetivo de fazer os alunos perceberem que cada linha e cada coluna são identificadas por um símbolo, sendo que cada quadrícula é situada mediante um par de coordenadas. Para corresponder a este objetivo foi usado o geoplano que não era um material de uso corrente na prática diária da turma.

Por tal motivo, e tendo em conta conhecimentos prévios os alunos já sabiam as noções de “horizontal”, “vertical”, “linha”, “coluna”. Além do mais, era necessário definir, com recurso ao material, o critério explicar que cada ponto do geoplano terá uma coordenada. Portanto, para introduzir ocorreu um diálogo no grande grupo.

Para auxiliar este processo foi usado o cartaz quadriculado trabalhado na aula anterior. O diálogo neste momento foi essencial para que se introduzisse e para que os alunos compreendessem o propósito da atividade.

Note-se que, visto que os alunos não tenham contacto com este material, era necessário predispor um tempo para que os alunos se familiarizassem com o material, explorando-o livremente, percebendo sobre a funcionalidade do material (Moreira & Oliveira, 2004) (ver figura 26).

Figura 26. Exploração livre do geoplano.



Neste momento, apesar de ser pensado para ser realizado em pares, tendo em conta que havia material suficiente, cada aluno teve acesso a um geoplano o qual exploraram-no de modo individualizado.

Como recurso, foi distribuída a ficha de orientação, com exercícios de complexidade crescente e o papel pontado. Inicialmente, era proposta a representação de figuras consoante as coordenadas facultadas, no papel pontado e, numa fase

seguinte, pedia-se que ilustrassem as suas próprias figuras e identificassem as suas coordenadas (ver figura 27).

Figura 27. Exercícios com recurso a geoplano.

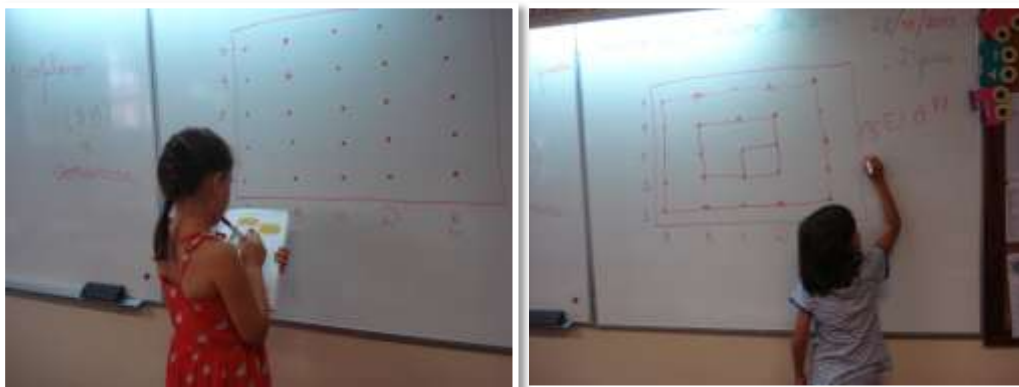


No final, com o propósito de perceber o trabalho desenvolvido, os alunos dialogam no grande grupo.

Esta abordagem continuou sendo que era necessário perceber se os alunos haviam interpretado os exercícios. Com a prática, denotamos que mesmo tendo o cuidado de atender todos os alunos, geralmente, ocorrem erros e assimetrias que devem ser esbatidas, assegurando a qualidade da educação. Contudo, na aula, era notória a dificuldade em conseguir dar sempre resposta a todos os alunos, sendo que era recorrida a ajuda de colegas com mais capacidades, sendo que ainda assim tem de ser considerado que os alunos não têm sempre a mesma facilidade face aos exercícios propostos e aos conteúdos apresentados.

Desta forma, na aula seguinte foram entregues as fichas realizadas, assim como, revistos os conteúdos trabalhados. Todavia, ainda prevaleceram algumas incorreções, revelando dificuldades. Desta forma, foram dialogados sobre os conteúdos, procurando que visualizassem e refletissem sobre as suas dificuldades.

Posteriormente, continuamos com a abordagem realizada com a realização da ficha da página 23 do manual, igualmente, com os geoplanos e papel pontado para clarificar os conteúdos. Neste momento, tentei orientar sobretudo aqueles alunos que revelaram mais dificuldades aquando da ficha anterior. Os exercícios foram corrigidos no grande grupo, com o diálogo e comunicação dos alunos (ver figura 28).

Figura 28. Correção no grande grupo.

Os materiais, por vezes, são descurados do trabalho em sala de aula. Contudo estes,

Exercícios sobre o tempo: horas

A abordagem dos conteúdos sobre o tempo – horas – foram efetivados diversos exercícios de índole inicialmente prática, para que se desse uma progressiva aprendizagem, partindo de algo mais concreto para cada vez um raciocínio mais abstrato.

Para introduzir o tempo (horas) e em articulação com a unidade curricular de Português, foi distribuída uma folha com a letra da música “O Relógio”, incompleta, com espaços por preencher (ver figura 29). Assim, tinham de escutar com atenção a música para poderem completar a letra da canção, com palavras do âmbito da temática a abordar, nomeadamente, tempo, relógio, hora e ponteiros.

Desta forma, os alunos que estavam indecisos pediram para ouvir novamente para poderem completar alguns espaços que não tinham interpretado. No final, cantaram a música.

Figura 29. Atividade auditiva de preenchimento de espaços.

A interpretação da letra da canção realizou-se no grande grupo com um diálogo para que constituísse o mote para iniciar a abordagem do conteúdo do tempo. Para tal, analisou-se que era um texto escrito em versos, e analisando cada verso, dialogaram sobre o conceito de tempo, como poderíamos medi-lo, falamos de conteúdos sobre a evolução dos relógios. “A aprendizagem na aula de Matemática será mais significativa e duradoura se for indissociável de acções como ler, escrever e falar. A mobilização, na aula de Matemática, de competências aprendidas e leccionadas na disciplina de Língua Portuguesa dará um novo enquadramento a essas aprendizagens com dividendos para ambas as disciplinas” (Sá & Zenhas, 2004, p. 7).

É, igualmente, certo que a aprendizagem faz-se de modo significativo quando os alunos manuseiam materiais, pelo que observaram e manusearam diferentes tipos de relógio (ver figura 30).

Figura 30. Exploração de relógios.



Posteriormente, os alunos, visto que foram solicitados para trazer caixas de cereais de casa, realizaram o seu próprio relógio analógico, colorindo e desenhando a seu gosto (ver figura 31).

Figura 31. Construção do relógio analógico.

Findado o trabalho, analisaram, e foram propostas situações em que os alunos teriam de mostrar no seu relógio situações como “Como podemos representar que passaram cinco minutos? E 10? E 20?”, “Quantos cinco minutos existem numa volta completa? E 10? E 20?”, “Se dissermos que é meio-dia e um quarto como representamos?”

Na generalidade os alunos, sabiam estas questões. Para consolidar, noutra dia, os alunos foram solicitados a realizar uma ficha em pares para que desta forma, se procedesse ao diálogo e à ajuda entre os colegas com mais facilidade para aqueles com menos dificuldade. Neste quadro, como já fora referido, o trabalho cooperativo revela-se mais eficaz e adequado, necessariamente com alunos com NEE (Pato, 1995).

Os exercícios propostos eram de leitura e escrita de medida do tempo, das horas e minutos, apresentada num relógio analógico.

Os exercícios realizados foram do manual e, nesta realização, tentei observar o diálogo dos alunos em trabalho de pares sobre os exercícios, procurando incitar os alunos à resolução dos exercícios. Os exercícios foram corrigidos no grande grupo, de modo, para que se desse a discussão sobre a forma como procederam na realização dos exercícios.

Os exercícios bastante enfatizados foram a resolução de problemas com horas e nos quais tinha de efetuar conversões de medidas de tempos e na adição e subtração de medidas de tempo.

A abordagem aos conteúdos do tempo foram se tornando cada vez mais complexa, denotando que quando chegou à componente de resolução de problemas, no contacto com os alunos apercebi-me das suas dificuldades e foram resolvidos em pares. “as crianças devem ter a oportunidade de explorar tarefas onde possam inventar,

conjecturar e resolver problemas, comunicando aos outros as suas estratégias de resolução” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 27).

Contudo, “verifiquei que ainda no início havia algumas dúvidas, provavelmente, por falta de compreensão do trabalho pretendido, que após o fornecimento de mais explicação e debate foram ultrapassadas” (DB, 4 a 8 de novembro de 2013).

“Nesta aula, o aluno Rafael não participou na aula, apesar de eu ter levado atividades para ele, visto ter tido apoio no exterior da sala, com uma professora de apoio” (DB, 4 a 8 de novembro de 2013).

Números decimais – material Cuisenaire

Para introduzir o conteúdo dos números decimais, foi proposta a realização de uma ficha do projeto Construindo o êxito em Matemática (CEM).

Como habitualmente não trabalham com o material Cuisenaire, questionei-lhes sobre o que se tratava sendo que uma pequena minoria de alunos respondeu que sabia de que se tratava. Desta forma, pedi que se organizassem em pares, ficando um grupo de três e foram distribuídas as caixas com o material a cada grupo. Tendo em conta que não era um material muito conhecido dos alunos, manusearam o material livremente, com o intuito de se familiarizarem com o material e descobrir características.

Nesta exploração, foram descobrindo que estes se podiam ordenar, tendo sido pedido que efetuassem o registo das suas construções (ver figura 32).

Figura 32. Exploração livre do material Cuisenaire.



Posteriormente, foi distribuída a ficha do projeto CEM, para que resolvessem então no grupo, com recurso ao material. No decurso da atividade, foram observadas as estratégias encontradas pelos grupos, na realização da ficha e procurou-se incitar os

alunos para que ultrapassassem as dificuldades encontradas (ver figura 33). Na situação de trabalho em grupo, os alunos

“têm mais oportunidades de verbalizar os seus pensamentos, confrontar os seus pontos de vista e contra-argumentar com os seus pares. A discussão em pequenos grupos encoraja a participação dos alunos mais tímidos e incentiva todos eles a assumirem riscos, fazendo os seus trabalhos da forma que lhes parecer mais oportuna” (Sá & Zenhas, 2004, p. 9).

Figura 33. Resolução da ficha do Projeto CEM com material Cuisenaire.



A abordagem a este conteúdo foi um pouco fragmentada, tendo em conta que os alunos após o intervalo ficam um pouco cansados, optou-se pela continuação da ficha no dia seguinte, com os mesmos grupos e, igualmente, com o material.

Finalizada a ficha, cada par teve oportunidade de comunicar sobre a forma como procedeu na realização do exercício e feita a correção com registo no quadro (ver figura 34).

Figura 34. Correção no grande grupo.



Confesso que, “em alguns momentos, solicitei a ajuda do professor, visto já terem abordado alguns daqueles conteúdos, de modo a articular e compreenderem melhor os conteúdos com um paralelo daquilo que já haviam realizado” (DB, 18-22 de novembro de 2013).

Contudo, “sinto que alguns alunos demonstraram ter percebido, outros revelaram mais dificuldade, pelo que é necessário desenvolver mais os conteúdos nas aulas seguintes” (DB, 18-22 de novembro de 2013).

Todavia, esta abordagem ficou a cargo do professor cooperante que prosseguiu com esta abordagem em aulas que não intervim na turma, tendo esta abordagem servido de introdução e motivação para o trabalho em aulas seguintes.

Ainda assim, julgo que esta motivou, inclusive os alunos com NEE, do qual “um dos alunos, o J.S., apesar de ser um aluno com NEE, também revelou boas capacidades, estando participativo (DB, 18-22 de novembro de 2013).

Jogo de adição

O algoritmo da adição é um conteúdo que os alunos, por norma, não apresentam dificuldades na sua resolução, facto que pude comprovar, através da observação do jogo da adição.

Desta forma, a proposta consistiu num jogo, realizado em grupos de três alunos, sendo que a escolha dos grupos ficou a cargo dos alunos. Antes de iniciar, distribuí o material e foram questionados sobre se sabiam fazer jogos de tabuleiro. Deste diálogo, verificou-se que alguns alunos nunca tinham realizado um jogo do género.

Foram, então, explicadas as regras do jogo e lembradas as regras da sala. Assim, “os alunos, neste momento, estiveram bastante entusiasmados. Embora tivesse sido referido nas regras que tinham de falar baixinho, e apesar das constantes chamadas de atenção, os alunos ouviam, mas passado alguns minutos continuavam”. (DB, 2 - 6 de dezembro de 2013).

Todavia, considero que este momento foi cativante para os alunos, tendo estes dado feedback sobre o jogo, revelando o gosto por esta atividade (ver figura 35).

Figura 35. Jogo de adição.



4.2.2.4. Tempo de Estudo Autônomo

Inserido nas linhas do modelo do Movimento da Escola Moderna, enquadrei no contexto da ação educativa, o TEA. Pretendia-se através deste momento, promover a autonomia dos alunos, mas sobretudo, diferenciar o contexto, no qual os alunos, atendendo às suas próprias características e dificuldades, procurassem promover a sua própria aprendizagem e aprendessem a definir hábitos de estudo e de trabalho.

Ressalva-se ainda o propósito, no âmbito da Investigação-ação, definida uma linha de ação que visou a procura de estratégias para reunir esforços na melhoria da escrita dos alunos. Visou então enquadrar, igualmente, as linhas fundamentais de diferenciação e aprendizagem cooperativa.

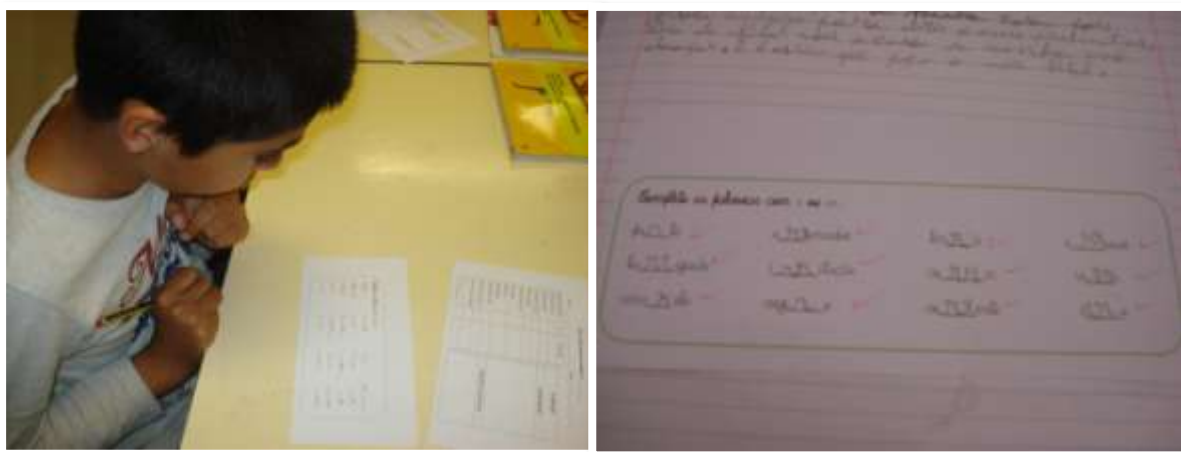
Assim, os alunos mediante a reflexão sobre as suas dificuldades definiam o que pretendiam fazer, através do Plano Individual de Trabalho (PIT) (ver figura 36).

Figura 36. Plano individual de trabalho.

Inicialmente, os alunos realizavam um número alargado de atividades, sendo que à medida que foram desenvolvendo esta prática foram alertados e consciencializaram-se que não conseguiriam fazer tudo aquilo que escolhiam. Para que assim realizassem menos tarefas, mas depositando maior qualidade em cada atividade que fizessem.

Desta forma, para que se praticasse a ortografia de modo mais interessante para os alunos. Assim, no TEA e em momentos de transição de tarefas foram disponibilizadas pequenas fichas de ortografia com palavras que os alunos mais erravam para que desta forma fossem praticando e encontrassem a forma correta. Estas eram pequenas fichas de modo que não os aborrecesse na sua realização e, contrariamente, àquilo que inicialmente pensei, os alunos aderiram bem a estas fichas e solicitavam constantemente a sua realização. Desta forma, e, infelizmente, considero que deveria ter sido uma medida implementada desde logo, considerando que implementei um pouco tarde.

Mediante estas atividades, propunha-se aos alunos a realização da atividade, refletissem e praticassem sobre os seus erros de modo a melhorar a sua escrita (ver figura 37).

Figura 37. Fichas de ortografia.

Em momentos lúdicas as crianças aprendem de modo significativo. Neste sentido, dois alunos realizaram o jogo do Stop, no qual os alunos tinham de registar palavras de acordo com categorias definidas por eles, sendo o objetivo ter mais respostas corretas do que o adversário. Esta era uma forma de realizarem uma lista de palavras e desta forma refletirem sobre a escrita correta das palavras (ver figura 38).

Figura 38. Jogo do Stop.

No plano da ortografia, a leitura pode, por exemplo, facilitar a formação da imagem mental da forma como as palavras se escrevem. No que se refere à sintaxe, ler permite uma familiarização com os padrões próprios da escrita que implicam o recurso a um conjunto de mecanismos linguísticos que permitem relacionar ideias e asseguram a coesão do texto (Carvalho, 1999, p. 75).

Os efeitos da leitura sob a escrita são inúmeros e desta forma, na Biblioteca de Turma, estavam disponíveis livros de diversos géneros para que os alunos tivessem contacto (ver figura 39).

Figura 39. Leitura.



Recorrente também foi a opção pelos ficheiros de Português, no qual os alunos, individualmente ou a pares, acediam ao ficheiro de Português e liam um texto e resolviam a ficha com questões de interpretação (ver figura 40).

Figura 40. Leitura e interpretação de texto.



Estes textos eram também acedidos para realizarem ditados a pares, sendo este um instrumento no qual podemos averiguar e diagnosticar problemas de escrita (Rebelo (1993). Nesta situação, os alunos em pares, um ditava e outro escrevia, sendo que neste processo, permitia depois a avaliação e reflexão dos alunos sobre a sua escrita e

ortografia, ponderando sobre a forma como escreveu e como deveria ter escrito. Os alunos optavam ainda por situações de escrita livre.

A dada altura implementou-se na sala a “Caixa dos desabafos”, na qual os alunos desabafavam sobre algum aspeto, opinavam sobre atividades que queriam realizar, o que gostaram de fazer ou não gostaram. Nesta os alunos escreviam livremente e dessa análise permitia perceber erros comuns, de forma a trabalhar essas palavras.

Efetivaram-se assim diversas situações com vista a melhoria da escrita dos alunos. Todavia, era essencial trabalhar as outras áreas curriculares, sendo que os alunos também recorriam aos ficheiros de Matemática, em pares ou individualmente (ver figura 41).

Figura 41. Exercícios de Matemática em pares e individual.



4.2.3. A avaliação da turma

Uma prática pedagógica realizada com intencionalidade educativa carece de ser realizada uma avaliação. Nesta propõe analisar as condições de aprendizagem dos alunos, se os objetivos propostos foram alcançados de forma a intervir na melhoria da intervenção pedagógica para que se adequem as práticas de forma que sejam fecundas de aprendizagem. Assim, as avaliações eram registadas em tabelas semanais (ver apêndice 6). Estas resultavam assim da “observação apoiada em registos estruturados acompanhada de entrevistas individuais sistemáticas, embora de curta duração, revelasse como sendo a técnica de avaliação potencialmente mais objectiva” (Pato, 1995, p. 77). Acresce referir da análise dos artefactos dos alunos.

No fundo, como refere Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa auxilia o docente, mas também os alunos a focarem-se nos objetivos de aprendizagem e a

fazerem um paralelo entre o trabalho desenvolvido e os objetivos inicialmente estabelecidos. Neste processo reflete-se, igualmente, sobre o percurso para os atingir.

Para tal, ao longo do estágio foi tido em consideração os instrumentos coadjuvantes da avaliação, nomeadamente as planificações com os objetivos assentes nos documentos reguladores do processo educativo proposto pelo ME. No que concerne à avaliação do Português ponderou-se recorrer ao *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), do Estudo do Meio, considerou-se o documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (2004) e Matemática pelo *Programa e Metas curriculares Matemática Ensino Básico* (2013).

Salienta-se a especificidade do aluno portador de muitas dificuldades com um currículo exclusivo, no qual cruzam-se aspetos do currículo do 1.º ano e do 2.º ano, visando então uma avaliação diferenciada.

De toda esta avaliação semanal remetida em apêndice, considerou-se a realização de uma avaliação global, neste tópico, de modo a perceber a evolução dos alunos, sendo sobretudo considerado neste processo os aspetos focados ao longo de todo o estágio.

Em traços gerais, ao longo do tempo denotou-se uma maior participação da parte dos discentes, com o constante intervir, desde o momento inicial da aula, com a realização do plano diário até ao final da aula. A procura por conceber ambiente educativo, essencialmente, na qual os alunos têm o papel principal, proporcionou esta também constante participação da parte dos alunos, com momentos de comunicar, de ir ao quadro, entre outras.

Na área curricular do Português, e focando a questão da escrita, da leitura e da comunicação, revelam uma maior aptidão na comunicação, com uma participação e comentários mais pertinentes. Na leitura, no grande grupo, alguns alunos que revelavam algumas dificuldades, denotaram-se melhorias significativas, devido ao treino da leitura efetivado ao longo do processo, carece ainda de algum acompanhamento na interpretação dos enunciados das questões. Na escrita ainda destacam-se algumas carências, que seguidamente destacar-se-á, no tópico seguinte.

Relativamente ao Estudo do Meio, a apreciação feita induz que os alunos estão mais despertos para as questões do seu meio próximo. Através da abordagem realizada foi-se evidenciando um maior interesse pelas questões inerentes à história do seu local e sobretudo sobre aspetos da toponímia, denotada através das questões e participação.

No que respeita à Matemática, considero que a estratégia implementada dos alunos trabalharem em pares, beneficiou-os em larga medida. Sendo esta área curricular uma área na qual alunos revelavam algumas dificuldades em termos da compreensão dos enunciados dos exercícios, destacou-se uma melhoria, relevando a prática do trabalho cooperativo. O recurso a materiais manipuláveis e exercícios práticos contribuíram, igualmente, por cativar os alunos, constituindo elementos essenciais à aprendizagem. Importa referir que, ainda assim, os alunos carecem de um trabalho de progressivo, na medida em que em exercícios com maior exigência, a maioria dos alunos ainda não os consegue resolver.

Destaca-se a melhoria das atitudes perante o trabalho cooperativo.

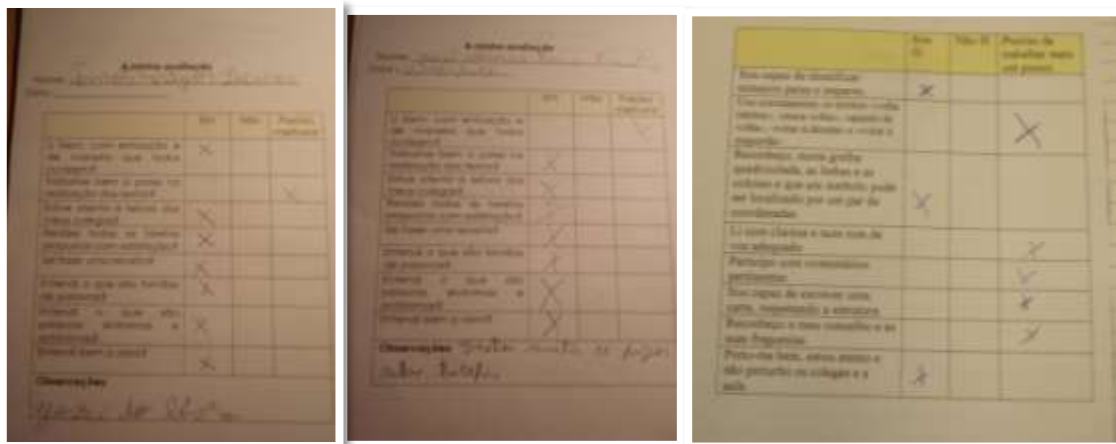
O aluno R.R. desde o início revelou sempre recusa pelos trabalhos propostos, sendo que ao longo do tempo foi demonstrando maior interesse pelas tarefas propostas. Ainda revela dificuldades na leitura e na escrita. Contudo, na Matemática é uma área o qual sobressai, revelando um bom raciocínio.

Apraz referir que o aluno enquanto representativo de todo o processo de aprendizagem era envolvido na sua avaliação, numa procura efetiva pela sua participação e consciencialização pelas suas dificuldades, pontos forte e fracos, e nos aspetos que poderiam melhorar. Desta forma, a prática constitui-se eminentemente reflexiva para os alunos, na qual realizaram sempre a sua autoavaliação, na qual “exige que o aluno avalie a sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos” (Lopes & Silva, 2012, p. 10).

Eram assim efetivadas as suas próprias avaliações resultante do seu trabalho autónomo e individual, mas também, em situação de trabalho cooperativo, no qual refletem “sobre o que ainda precisam de fazer para alcançar os seus objetivos e que competências sociais necessitam de melhorar para se tornarem mais eficazes como grupo” (Lopes & Silva, 2012, p. 11).

Para tal, recorriam-se a grelhas de autoavaliação (ver figura 42).

Figura 42. Autoavaliação.



4.2.4. Resposta à questão de investigação-ação

A investigação-ação realizada no âmbito do estágio na turma do 3ºB fez-me refletir as problemáticas dos alunos da turma, à luz do Projeto Educativo da Instituição “Ler mais, escrever e comunicar melhor”.

Neste processo de investigação resultante da prática, foi necessário sobretudo observar o contexto, as aprendizagens dos alunos, as suas dificuldades, além de um diálogo com o professor e com os próprios alunos para identificar o problema. Os alunos revelavam algumas dificuldades, sendo a principal destacada a escrita.

Assim sendo, durante a investigação foram procuradas soluções a partir do contexto da prática experimentando situações diversas para promover a aprendizagem, mas também considerando a teoria de modo a articular esta com a *praxis*, fundamentando toda a investigação. Assim sendo, procedendo à metodologia da Investigação-ação procurando corresponder ao ciclo observação, planificação, ação e reflexão, tentando obter resultados o mais favoráveis possível.

Partindo da teoria e observação do contexto específico desta turma foi possível intervir, implementando estratégias devidamente pensadas para que estes realmente sentissem-se valorizados e intervenientes do processo educativo (ver tabela 6):

Tabela 6. Estratégias implementadas.

Questão orientadora da Investigação-ação	Estratégias implementadas
<i>Como promover a escrita, quer na sua dimensão textual, quer ortográfica na turma do 3º B?</i>	-Escrita colaborativa; -Diversificação de tipos de texto; <ul style="list-style-type: none"> • Carta; • Postal; • Receita; • Escrita criativa; • Texto livre; -Fichas de ortografia; -Caixa dos desabafos; -Trabalho a partir de textos dos alunos; -Construção do livro “A Magia da Escrita”; -Leitura de obras e de livros à escolha dos alunos.

No cômputo da Investigação-ação, considero que não foram conseguidos alcançar todos os objetivos propostos, contudo é certo que a aprendizagem da escrita é um processo lento e moroso que exige um constante trabalho e rigor.

Ainda assim, considero que os alunos estão mais despertos para refletirem sobre os seus erros e sobre a sua aprendizagem.

No acompanhamento que fiz dentro de cada par, percecionei que os alunos que, em aulas anteriores, se revelaram interessados na correção e no constante questionar sobre a forma como se escrevem determinadas palavras revelaram uma ligeira evolução na escrita não só ao nível da orografia como da própria dimensão textual” (DB, 11- 15 de novembro de 2013).

Por tudo o que já fora referido e respondendo à questão de investigação-ação, considera-se que os resultados não foram assim tanto conclusivos, mas que em tudo contribuíram para um incentivo à escrita.

4.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

Um trabalho docente, quando desenvolvido em cooperação com a restante comunidade educativa, permite uma maior aprendizagem dos alunos.

Assim além da ação desenvolvida com o professor cooperante, professores, diretora, assistentes operacionais, famílias e as colegas estagiárias, foi desenvolvida então a atividade da realização da árvore de Natal.

Tendo em conta que nesta escola contava com um número considerável de estagiárias, quer a realizar a intervenção no contexto do 1.º CEB, quer no PE, decidimos realizar uma atividade que contasse com a participação de todas as crianças da escola, em parceria com as suas famílias, bem como toda a comunidade escolar.

Neste sentido, foi trabalhado em cooperação com as colegas e com o aval da diretora a realização da árvore de Natal. O objetivo da sua construção era sensibilizar as famílias e toda a comunidade educativa para a reutilização e reciclagem. Para tal, foi realizada com material reciclável, nomeadamente cartão, recolhido junto das funcionários, crianças e professores.

A decoração da árvore ficou a cargo das crianças do PE ao 4.º ano, cada um com um elemento simbólico a identificar a respetiva turma (ver figura 43). Para tal, foi distribuído um molde com material reciclável a ser decorado pelas crianças em colaboração com a família e registar uma frase que referisse o que significa o Natal para aquela família.

Figura 43. Atividade com a comunidade educativa.



O entusiasmo das crianças na realização destes trabalhos foi visível, desde a recolha de materiais à realização do enfeite. Tendo em conta a quantidade de material reunido, foram realizadas duas árvores, ficando expostas uma em cada edifício da escola.

No dia da festa de Natal, em visita à escola para assistir ao espetáculo dos alunos, pude verificar na presença de alguns familiares das crianças que aqui tiveram a oportunidade de ver os trabalhos expostos.

Ressalva-se que no decurso do estágio, e com a finalidade de complementar os dados de pesquisa no projeto “Descobrimo o Meio”, estava prevista a realização de uma visita de estudo ao museu Madeira Story Centre. Esta foi planeada por mim e a colega a estagiar na turma do 3.ºA, para as duas turmas, em colaboração com os professores cooperantes. Contudo, não foi passível de ser realizada por fatores económicos.

4.4. Reflexão Final da Prática Pedagógica na turma do 3.º B

Findada a referência aos conteúdos subjacentes à prática educativa, ressalva-se agora a reflexão crítica sobre o leque de situações resultantes de toda a intervenção *in loco*, num contributo ao crescimento enquanto profissional docente.

As experiências educativas que foram sendo realizadas, no decurso da licenciatura, constituíram práticas educativas em cooperação com o par pedagógico, sendo que nesta fase por ser uma prestação individual senti-me, de certo modo receosa em relação a esta nova jornada. Todavia, parti otimista para o estágio, confiante e predisposta para aprender e partilhar saberes com o professor cooperante e com os alunos. Nesta linha procurei integrar saberes científicos adquiridos na formação académica e ter uma visão crítica de toda a minha prática com a pretensão de enriquecer-me pessoal e profissionalmente.

Desta forma, efetuei uma análise iniciando assim na primeira fase deste estágio, a semana de observação. Nesta semana de observação participante, permitiu conhecer a dinâmica da turma e do professor, perceber os interesses, características dos alunos e atender às suas dificuldades, sendo na primeira semana já discutidos e debatidos problemas com o professor cooperante.

No decurso do estágio, no final das aulas, a reflexão da aula era partilhada com o professor, na qual numa análise crítica geral do dia eram debatidas as situações, comportando os aspetos a melhorar e a forma ponderada para os ultrapassar. Considero que todo este processo foi fundamental para ir aperfeiçoando progressivamente a prática.

A par disto, ao longo de toda a intervenção procurei basear-me numa prática enquadrada com fundamentos teóricos, procurando conceber uma ação educativa, com os postulados de aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica e tendo por base alguns princípios do modelo MEM. Acredito que uma prática faz-se na procura de uma simbiose entre teoria e prática e, sobretudo, das influências de teóricos, enquadradas de acordo, igualmente, com as nossas crenças pessoais, cingindo, necessariamente, à especificidade da turma.

Os diálogos, as comunicações à turma como forma de valorizar os seus trabalhos, numa forma gradual.

Procurei proporcionar um ambiente educativo onde os alunos se sentissem seguros, encarar o erro como aspeto a melhorar e construtor de aprendizagens, procurando diversificar as estratégias e os recursos. Um incentivo durante este percurso passou pelo promover estratégias que os alunos refletissem sobre as suas aprendizagens e as suas dificuldades, mediante a sua autoavaliação e pensarem na forma de as ultrapassar, com recurso ao TEA. Neste momento, considero que deveria ter tornado uma prática mais enraizada, com um maior controlo com recurso a registos nos ficheiros.

Considero que deveria ter apostado ainda mais em estratégias de jogo, mais motivadoras, que apelassem a uma aprendizagem mais aliciante para os alunos. Igualmente pondero que a gestão do tempo era um problema e, por vezes, a gestão dos comportamentos da turma.

Recordo que o horário definido também não foi muito facilitador de desenvolver uma prática articulada, pois para os alunos, deveria ser difícil estar a trabalhar um determinado assunto, que era depois retomado pelo professor cooperante e concluído na sexta-feira.

No que concerne à intervenção com a comunidade educativa, considero que à partida foi um pouco redutora, sendo que determinadas propostas nem sempre foram viáveis de acontecer, nomeadamente a visita de estudo.

Este trabalho de intervenção em contexto real na turma do 3º B constitui um importante desafio ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, da forma que contribui para a aquisição de uma identidade profissional, além de uma própria ação junto dos alunos, favorecendo a sua aprendizagem. Este trabalho é assim, uma importante forma de ganharmos consciência dos problemas, através da observação *in*

loco refletirmos sobre os mesmos e agirmos no sentido de melhorar alguma situação. Esta é a base de um trabalho eficaz de modo a tornarmo-nos professores reflexivos.

É nesta linha que mediante estas reflexões e aprendizagens delas resultantes possibilitar uma melhorada prática e a construção de um perfil de docente. Contudo, face a estas aspetos a melhorar, estou consciente das minhas aprendizagens da minha evolução ao longo de todo este período.

Por fim par concluir toda esta reflexão, e tendo já especificado ao longo deste relatório, a profissão docente não é estanque, é alvo de constantes reflexões que, acredito que contribuem verdadeiramente para o crescimento profissional pessoal.

Considero que no tempo proposto tentei dar o meu melhor, sendo que hoje, reflito que algumas situações fossem vivenciadas, fá-las-ia diferente, pois também é nesta reflexão que faz da prática que um professor melhora a sua ação.

Reflexão: acho que foram abordados conteúdos um pouco fragmentados, com dita no manual, sendo que a abordagem poderia ter sido mais coesa se fosse realizada com uma continuidade dos conteúdos.

Ressalvo o momento final de toda esta intervenção com a apresentação do vídeo feito para os alunos com os registos fotográficos decorrentes da minha prática, na qual numa reflexão final com os alunos demonstrarem recordarem-se das atividades, e dos momentos que mais gostaram, revelando que estes momentos tenham sido significativos para os alunos (ver apêndice 7).

A formação de alunos críticos e reflexivos que saibam defender os seus pontos de vista perante o trabalho dos colegas, além de uma reflexão do seu próprio trabalho por isso eram chamados a participar na sua própria avaliação através da autoavaliação, assim como dos colegas – heteroavaliação.

Capítulo V – Estágio em Contexto de Educação de Infância

Ao longo deste capítulo serão destacados aspetos resultantes da intervenção pedagógica no contexto de EPE no Infantário “O Girassol”, na Nazaré. O estágio decorreu no período de março a final de maio em horário rotativo em três dias da semana, sob a orientação da educadora cooperante e da orientadora científica de estágio.

Reconhecendo que “a acção educativa não é indiferente às características dos sujeitos nem ao marco normativo institucional em que actua, nem ao meio ambiente em que está inserida” (Zabalza, 1992a, p. 10), é feita uma breve contextualização do meio e da instituição, recorrendo ao PEE pela qual o infantário se rege.

No que concerne ao particular da Sala dos 4 anos, relevamos, por um lado, os aspetos inerentes ao grupo e ao seu contexto familiar e, por outro, a organização do tempo, dos materiais e do espaço físico.

A observação permitiu averiguar as características do grupo, a individualidade de cada criança e as problemáticas levantadas para poder agir. Neste sentido são espelhados e refletidas as estratégias implementadas, assentes numa base teórica, não descurando a avaliação como instrumento regulador do trabalho do educador.

A ação com a comunidade educativa na valência de EPE tornou-se fundamental para o desenvolvimento do estágio, pelo que são também explanados os momentos de intervenção em cooperação com a comunidade.

Por fim, a reflexão da ação educativa traduz-se no cerne da aprendizagem e desenvolvimento enquanto futura educadora, pelo que é realizada a análise da *práxis*.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Uma ação educativa junto das crianças deve variar, de acordo com Zabalza (1992a):

em função do desenvolvimento prévio das crianças, do tipo de centro que se trate, da particular hierarquia de necessidades e prioridades que em função do meio ambiente caiba estabelecer em cada caso, das atitudes das famílias em relação à educação e à cultura, e também das suas disponibilidades económicas e, desde logo, em função da política educativa que as diversas administrações implantem nas suas áreas de competência” (p. 58).

Por outras palavras, a contextualização do ambiente educativo é fundamental, pois o educador na sua ação deve fazer uma observação do contexto e análise do meio sócio-ambiental das crianças, de modo a garantir um amplo conhecimento sobre as características das crianças para que possa adequar a sua ação. Naturalmente, salientam-se os seus conhecimentos prévios e interesses das crianças para que a aprendizagem seja significativa.

Em conformidade com este pressuposto, e à semelhança com o exposto no 1.º Ciclo, retratamos as realidades do meio, da instituição, da própria sala, seguidamente.

5.1.1. O meio envolvente

O infantário “O Girassol” localiza-se na Rua da África do Sul, na Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

Sumariamente, a freguesia foi criada a 3 de março de 1.579 e, geograficamente, faz fronteira a oeste com a freguesia de Câmara de Lobos, a leste com a freguesia de São Pedro e a norte com a freguesia de Santo António.

Segundo os dados dos Censos de 2011 (INE), relativamente à sua população, São Martinho constitui a segunda freguesia mais numerosa do concelho e da ilha, com 26.482 habitantes e uma área de 8,06 Km². Ainda, segundo informações contempladas nos Censos de 2011, São Martinho é a freguesia com mais famílias clássicas residentes (10.015) da RAM e com o maior número de alojamentos familiares (13.691). As famílias são compostas entre uma a cinco pessoas residentes.

A freguesia caracteriza-se pela existência de dois bairros sociais, sendo o bairro da Nazaré um deles.

Os sectores económicos que caracterizam a freguesia são a atividade hoteleira, comércio diversificado e agricultura. A localidade da Nazaré contém, ainda, um número considerável de infraestruturas desportivas, culturais, religiosas, educativas e instituições sedadas.

O infantário beneficia de apoios externos e desenvolve parcerias com alguns órgãos, nomeadamente, a Junta de Freguesia de São Martinho, a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, o centro de saúde, a segurança social e com a Polícia de Segurança Pública.

5.1.2. Infantário “O Girassol”

O Infantário “O Girassol” é uma instituição de caráter público e está em funcionamento desde 1985 (ver figura 44). Esta abarca crianças dos quatro meses aos quatro anos de idade e, no ano letivo em questão, 2013/2014, acolheu 91 crianças.

Figura 44. Infantário "O Girassol".



O Infantário subdivide-se em duas valências: creche e jardim-de-infância. Esta divisão é verificada através da organização do estabelecimento, na qual no piso um comporta as quatro salas de creche e, no piso dois, as quatro salas de jardim-de-infância. O espaço físico da instituição contempla diversos espaços e instalações amplas, com segurança para as crianças e recursos didáticos adaptados a cada faixa etária (ver tabela 7).

Tabela 7. Espaço físico do Infantário "O Girassol".

Piso 1	Entre pisos	Piso 2
Berçário I	Salão	Sala de Transição I
Berçário II	Pequeno pátio exterior	Sala de Transição II
Berçário III	1 Refeitório	Sala dos 3 anos
Sala parque	1 Cozinha/Copa	Sala dos 4 anos
Espaço exterior à creche	1 Arrecadação	Espaço exterior
1 Secretaria		1 Casa de banho adaptada às crianças
1 Sala de convívio		1 Arrecadação
1 Gabinete da diretora		
1 Casa de banho		
1 Copa de leites		
3 Arrecadações		
1 Lavandaria		

Fonte: Baseado nos dados do PEE do Infantário “O Girassol”, 2013-2017.

Contempla, ainda recursos educativos diversificados, desde livros, TV, leitor de DVD, computador, rádio, leitores de CD e projetor multimédia.

No que se concerne aos recursos humanos, a instituição, no referido ano letivo, apresenta uma equipa de 14 educadoras de Infância, uma das quais, a diretora, três professoras de atividades de enriquecimento curricular (Língua Inglesa, Expressão Musical/Dramática e Educação Física) e uma docente da Educação Especial.

O pessoal não docente é constituído por 16 assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma assistente administrativa, sete auxiliares e uma encarregada de lavandaria.

O horário de funcionamento do infantário é das 8h às 18h30m.

5.1.2.1. Projeto educativo “Educar pela Arte”

O PEE do infantário “O Girassol” designa-se “Educar pela Arte” e tem um período de implementação de quatro anos, de 2013 a 2017.

O levantamento da problemática surgiu da observação que os hábitos culturais familiares são escassos, pelo que é objetivo da instituição fomentar o gosto pela arte, com recurso a um desenvolvimento de estratégias para um trabalho interdisciplinar.

Portanto, em cada um dos anos pretendem trabalhar afincadamente cada uma das expressões. No ano letivo de 2013/2014, o tema a trabalhar foi “Sentir e Viver a Música”, no qual os objetivos se cruzam com a expressão musical. Assim, as metas de aprendizagem são “desenvolver a expressão musical, através da voz; identificar sons e ruídos da vida quotidiana; trabalhar a memória auditiva; despertar o gosto por diferentes géneros musicais; explorar as propriedades sonoras do corpo” (PEE, p. 26).

Por esta razão contam com a participação dos vários intervenientes que compõem a comunidade educativa para efetivar os objetivos propostos.

O PEE é um documento de carácter dinâmico, pelo que através da avaliação, é reajustado às exigências e à realidade envolvente, através da reestruturação das estratégias e dos objetivos. Assim, esta avaliação visa ser permanente no sentido de haver uma constante regulação do projeto.

A par de tudo o que foi, aqui, expresso, a divulgação do PEE é feita mediante as reuniões com os pais e encarregados de educação, através das fotos e vídeos dos diversos momentos da implementação do projeto e, ainda, com recurso à divulgação através dos meios de comunicação social.

5.1.3. A Sala dos 4 anos

No que concerne à Sala dos 4 anos, expõem-se alguns aspetos essenciais, são eles, o PCG e a equipa pedagógica, a organização do ambiente físico e recursos materiais e a organização do tempo.

No que concerne à equipa pedagógica, esta é constituída por duas educadoras com horário rotativo e por duas assistentes operacionais, contando ainda com o apoio de uma assistente operacional extra. Esta foi uma situação provisória na medida em que uma das assistentes teve de baixa médica durante algum tempo. Ainda assim, o facto de ter mais assistentes operacionais beneficiou claramente as crianças que usufruíram de um maior apoio e atenção centrada a cada um deles. As educadoras na troca de turnos efetuam troca de informação relevante para que a aprendizagem e não se faça de forma segmentada, mas de um modo global.

Numa abordagem ao PCG da Sala dos 4 anos, pode-se referir, em linhas gerais, que este segue a temática do PEE “Educar pela arte”, sendo o tema do presente ano letivo “Sentir e Viver a Música”. Contempla aspetos relativos à caracterização do grupo de crianças, dos objetivos a atingir ao longo do ano e a metodologia a utilizada, neste caso, a opção recai nos princípios do modelo curricular High/Scope.

O PCG faz menção, igualmente, à organização do ambiente educativo, bem como as propostas de atividades para a cada área de conteúdos e as visitas de estudo para alcançarem os objetivos propostos. Um ponto essencial na EPE é a intervenção com comunidade educativa, sendo assim, propostas atividades com os familiares e diálogos para que ocorra uma maior aproximação da instituição-família, em benefício das crianças. Por fim, enfatizam-se os instrumentos de avaliação no sentido da adequação das práticas educativas.

A qualidade da organização do espaço educativo e dos recursos materiais interfere na aprendizagem das crianças. Para Zabalza (1992), o ambiente em EPE deve ser estimulante, acolhedor, com uma riqueza de estímulos e variedade de oportunidades para que potencie “o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119). Por outras palavras, um ambiente desta índole de bem-estar e de iniciativa à criança possibilita o seu envolvimento e experimentação, sendo contributivo para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Concretizando para o espaço físico da Sala dos 4 anos, este é amplo, facilitador da circulação das crianças e acolhedor. É, igualmente, iluminado e arejado, devido à existência de inúmeras janelas que permitem a entrada de luz natural.

Nas paredes, encontram-se o quadro de presenças, no qual as crianças fazem o seu registo com um círculo de uma cor específica correspondendo a cada dia da semana. Esta atividade que pude acompanhar, possibilita às crianças consciencializar-se que é fundamental ir à escola e de que pertence ao grupo, sendo ainda que mediante esta atividade as crianças interagem, apoiando-se umas às outras, igualmente, “aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única. O processo de registar as presenças passa a ser algo de intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado” (Vasconcelos, 1997, p. 125). Consta ainda um quadro de regras e um quadro com os aniversários das crianças. Existem dois placares na sala: um, onde estão alguns trabalhos de algumas crianças, sendo o espaço abrangente ao espaço exterior da sala com vários placares nos corredores; e outro, para apontar recados para os pais.

Há, ainda um compartimento de primeiros-socorros, armários, um baú, caixas de arrumação de materiais, um rádio e duas mesas redondas.

Subsistem, ainda, uma diversidade de recursos materiais apelativos e seguros, adequados à faixa etária do grupo de crianças. Estes estão dispostos ao alcance das crianças e devidamente identificados para que lhes permita agir autonomamente na sala.

É, portanto, um espaço organizado à luz dos pressupostos do modelo curricular High/Scope, concebido intencionalmente para que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 163). Quer isto dizer, que o espaço procura que as crianças possam fazer, autonomamente, as suas próprias escolhas e aprendam com base nas suas próprias ações.

Está, assim, delineado, segundo Oliveira-Formosinho (2013), numa orientação construtivista em “áreas diferenciadas para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p. 83). São elas: a área do acolhimento, a área da biblioteca, a área da casinha e a área dos jogos e construções e a área da expressão plástica (ver figura 45).

Figura 45. Planta bidimensional e tridimensional da Sala dos 4 anos.



Legenda:

1 – Área da casinha

2 – Área da Expressão Plástica

3 – Área do acolhimento

4 – Área dos jogos e construções

5 – Área da Biblioteca

6 – Brinquedos

A área do acolhimento é o espaço onde as crianças se reúnem para refletir e debater sobre diversos assuntos com a educadora, ouvir histórias e partilhar as suas vivências. Devido à sua organização, e por ser bem iluminada apresenta-se como uma área transversal a outras áreas, nomeadamente à área da Biblioteca e à área dos jogos e construções.

Na área adjacente, a área dos jogos e construções, evidencia-se uma diversidade de jogos, nomeadamente legos, *puzzles*, dominós, jogos de encaixe, entre outros que as crianças partilham com os amigos, desenvolvendo competências sociais e o raciocínio lógico-matemático.

A área da biblioteca é composta por uma estante com histórias e contos, de diversas temáticas; no entanto, carece de espaço iluminado e confortável para as crianças, pelo que se dirigem à área do acolhimento, onde ouvem as histórias lidas pela educadora e/ou exploram individualmente ou com o amigo.

Na área da casinha, as crianças acedem a roupa, acessórios, bonecos, materiais de cozinha, entre outros. Nesta área as crianças brincam ao faz-de-conta e experienciam situações do quotidiano. No decorrer da intervenção pedagógica foram acrescentados alguns materiais que trouxeram novidade e interesse acrescido à referida área que contribui com experiências e aprendizagens plurais.

A área da expressão plástica constituída por duas mesas e por duas estantes com materiais plásticos, nomeadamente lápis de cor, de feltro, de cera, folhas, plasticina, tintas e pincéis, cola branca e materiais de desgaste. Alguns dos materiais referidos nesta área estavam condicionados, sendo a sua utilização alvo de auxílio do educador, nomeadamente as tintas e pincéis. Esta área serve, igualmente, de suporte à área de jogos e construções.

Relativamente à organização do tempo educativo na educação pré-escolar “deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.9).

Assim, a organização temporal na Sala dos 4 anos é realizada de forma flexível, numa atitude de respeito e consideração pelo ritmo das crianças (ver tabela 8).

Através da rotina, as crianças sentem-se seguras, pois têm um marco de referência e aprendem o encadeamento sequencial dos acontecimentos temporais (Zabalza, 1992a).

Tabela 8. Rotina diária do grupo.

Horas	Rotinas
8h – 9h30	Acolhimento e atividades livres e/ou orientadas Marcação das presenças
9h30 – 11h	Higiene, lanche e recreio
11h – 11h45	Atividades orientadas/livres
11h45 – 12h30	Higiene/almoço
12h30 – 15h30	Repouso
15h30 – 17h	Higiene, lanche e recreio
17h – 18h30	Atividades orientadas ou livres

No momento do acolhimento, as crianças têm como rotina marcar a presença no mapa semanal de presenças. Observei que algumas das crianças tinham esta prática mais delineada do que outras. As crianças que chegam mais cedo têm por hábito colocar logo a presença, com a supervisão dos familiares que os acompanham, no entanto, revelam autonomia. As crianças desta sala chegam a diversas horas, sendo que existem crianças que chegam apenas na hora do recreio. Deste modo, estas crianças não têm a prática da presença tão enraizadas como as crianças que chegam mais cedo.

Salienta-se que, o momento do recreio deverá ser um tempo que as crianças possam usufruir de modo livre, estabelecendo interações sociais. No entanto, tal como na sala, as atividades do recreio podem ser alvo de acompanhamento da parte do educador, no qual poderá intervir de modo ativo, através dos diálogos com as crianças sobre aquilo que estão a realizar e apoiá-las na resolução de problemas (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

As crianças beneficiam, ainda, de atividades de enriquecimento curricular (ver tabela 9).

Tabela 9. Atividades de enriquecimento curricular da Sala dos 4 anos.

Quinta-feira	10h – 10h45	Educação Físico-Motora
	11h15 – 11h45	Expressão Musical e Dramática
Sexta-feira	11h45 – 12h	Inglês

5.1.4. O grupo de crianças da sala dos 4 anos

A Sala dos 4 anos é formada por um grupo 19 crianças, sendo que dele integram 10 pertencem ao género masculino e nove ao género feminino (ver gráfico 6). É um grupo heterogéneo, sob o ponto de vista etário, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade (ver gráfico 7).

Gráfico 6. Género das crianças.

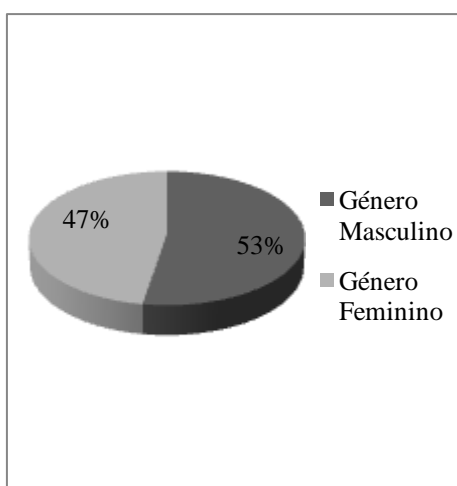
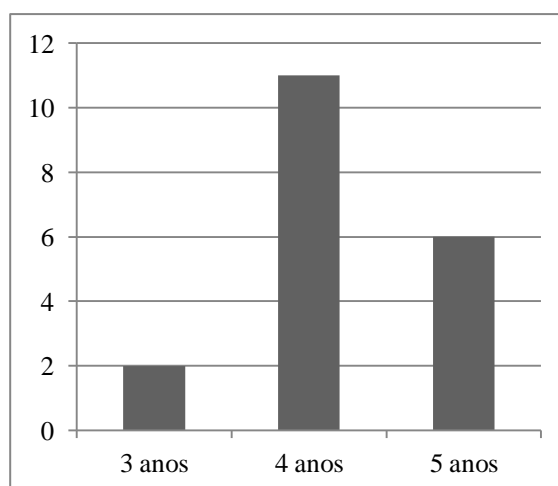


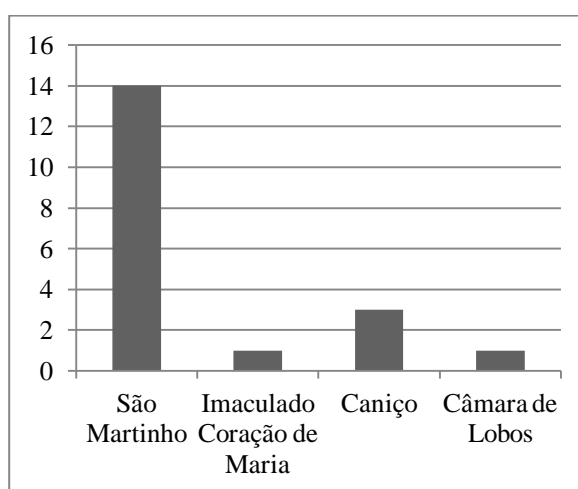
Gráfico 7. Idades das crianças.



Através das informações disponibilizadas no PCG, evidenciou-se que a grande maioria das crianças reside em zonas anexas ao infantário, na freguesia de São Martinho

e uma das crianças na freguesia do Imaculado Coração de Maria. Todavia, quatro crianças vivem em outras áreas geográficas, nomeadamente, no Caniço (concelho de Santa Cruz) e em Câmara de Lobos, que frequentam este estabelecimento por uma questão de proximidade com o trabalho dos pais (ver gráfico 8).

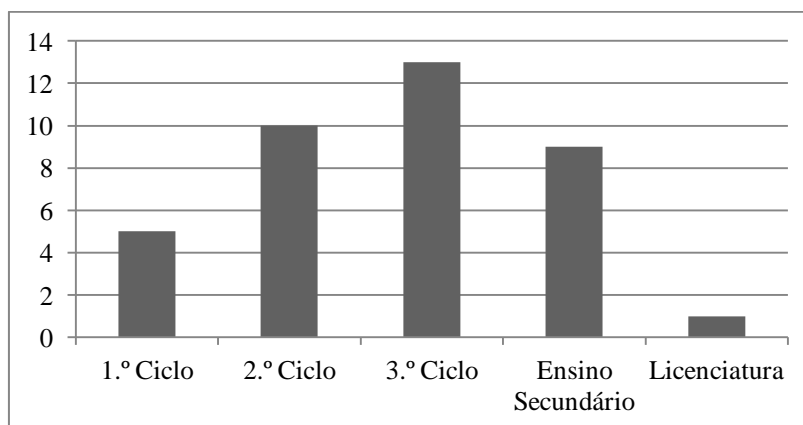
Gráfico 8. Área de residência das crianças.



Fonte: Baseado nos dados do PCG, 2014-2015.

No que compete às habilitações académicas dos pais, os dados apontam para que a maior incidência seja para pais com um nível académico do segundo ciclo, seguido do ensino secundário. Ainda existem dois casos que apenas frequentaram o primeiro ciclo e quatro pais que detêm o terceiro ciclo. Não ocorre, assim, nenhum elemento do agregado que tenha frequentado o ensino superior (ver gráfico 8).

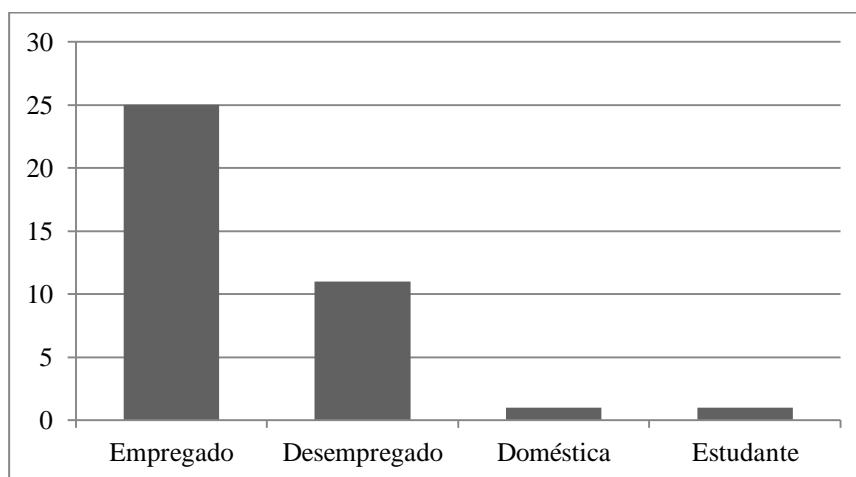
Gráfico 9. Habilitações académicas dos pais.



Fonte: Baseado nos dados do PCG, 2014-2015.

As crianças provêm de agradaos familiares com um nível socioeconómico baixo. Assim, no âmbito da situação perante o trabalho, prevalece o número de pais empregados, coexistindo, porém um número considerável de pais desempregados e ainda uma mãe doméstica e outra estudante (ver gráfico 10).

Gráfico 10. Empregabilidade dos pais.



O grupo da Sala dos 4 anos trata-se de um grupo coeso, com boa adaptação, embora alguns deles frequentem esta sala e instituição recentemente. No geral, é um grupo participativo e interessado, contudo algumas crianças revelam uma maior timidez. As crianças mais tímidas têm maior dificuldade nas situações em que têm de se expressar oralmente, no entanto revelam um gosto especial pela música pelo que a sua maior participação incide sobretudo nas atividades que envolvam esta área (ver apêndice 8).

O grupo é heterogéneo do ponto de vista etário tem como áreas de maior interesse as áreas das expressões artísticas – musical e plástica – e ainda expressão físico-motora. Além disto, o grupo é bastante agitado, revelando alguns comportamentos menos positivos.

Um fator preocupante que destaquei e discutido com as educadoras da sala foi o problema da linguagem manifestado por algumas das crianças. Neste sentido destaquei o A.F., J.L., S.F. como crianças com problemas mais evidentes ao nível da linguagem.

No geral gostam de conversar com o adulto e de partilhar ideias e aspetos da sua vida quotidiana. Ainda assim, relativamente à partilha dos materiais algumas das crianças têm alguma dificuldade.

Algumas crianças são bastante autônomas, revelando o gosto por participar nas atividades de arrumação, outras ainda carecem de apoio nalgumas atividades. Algumas das crianças mostravam interesse pela escrita e tentam reproduzir o seu nome.

5.2. Prática Pedagógica na Sala dos 4 anos

“A arte de uma educadora é facultar às crianças o apoio necessário, com força, sutileza, sensibilidade e sabedoria. Nisto consiste a paixão de educar”
(Vasconcelos, 1997, p. 208)

A intervenção pedagógica na Sala dos 4 anos orientou-se pelas práticas vigentes na sala, sendo planificadas semanalmente (ver apêndice 9). Neste sentido, orientou-se pelas celebrações e comemorações festivas, que constituíam as principais temáticas a trabalhar, além do tema do PEE. Para tal foi objetivo “catalisar o seu desenvolvimento cognitivo, interpessoal, ético e estético” (Cosme & Trindade, 2013, p. 44), com recurso a estratégias que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Certamente, que durante este percurso não poderiam deixar de ser consideradas situações que, embora triviais do dia-a-dia das crianças, lhes despertava interesse para operar sobre elas transformando-as em atividades “social e intelectualmente estimulantes” (Vasconcelos, 1997, p. 239). Com isto, foram delineadas estratégias no sentido de facultar potenciar a sua aprendizagem e desenvolvimento através de situações ricas e diversificadas.

O relato dos momentos de aprendizagem baseia-se numa organização e descrição por temáticas baseadas nas reflexões presentes nos diários de bordo (ver apêndice 10). Em cada atividade, existe uma articulação das várias áreas de conteúdo, sendo que igualmente as temáticas tiveram uma sequência integradora. Note-se que no decorrer das atividades, pretendeu-se estimular a linguagem e comunicação das crianças, por ser uma área que as crianças revelavam maior dificuldade.

Portanto, reconhecendo a natureza ativa e curiosa da criança, foi essencial dessa “sede de descoberta de modo a ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e a fazê-la descobrir o prazer do conhecimento” (Chauvel & Michel, 2006, p. 5).

5.2.1. Estratégias pedagógicas dinamizadas

No contexto de EPE, e reconhecendo a importância dos momentos de rotina e as atividades livres desenvolvidas pelas crianças, foi necessário proporcionar um ambiente educativo acolhedor.

Além destes momentos potenciadores de aprendizagem, foram planificadas estratégias para o grupo, tendo por base os interesses das crianças e a questão de investigação-ação. Por outro lado, considerou-se o PEE e a planificação mensal da educadora. Assim, ponderou-se a realização de um processo educativo estruturado e intencional, com um encadeamento de estratégias e atividades transversais.

Com efeito, há que referir que fora realizada duas semanas de observação com o intuito de ser efetivada uma recolha de dados, bem como uma análise ao contexto educativo, para então prosseguir para a intervenção prática.

Neste caso, expõem-se alguns dos momentos de aprendizagem desenvolvidos com as crianças, encadeados pelos temas desenvolvidos, seguidamente. Organiza-se desta forma, uma vez que as atividades são de índole transversal, envolvendo as diversas áreas.

Para efetivar toda uma prática, na qual se tinha em conta a intencionalidade educativa tivera, de ser considerados os dispositivos coadjuvantes de todo o processo.

Assim, partiu-se para um plano de intervenção no qual assumia as crianças como cerne da aprendizagem, sendo o principal propósito da ação ampliar competências de cada criança em particular. Nesta linha, o educador é o mediador da aprendizagem, promovendo às crianças o envolvimento em situações que se prezam por experiências ricas e diversificadas.

De frisar, que embora a questão essencial da investigação-ação estar relacionada com a procura por potenciar as competências linguísticas das crianças, foram tidas em conta outras necessidades para que se potenciasses as aprendizagens.

Neste processo educativo, as planificações tiveram um carácter amplamente flexível, tendo em dados momentos da prática desencadeado outras situações que faziam mais sentido.

Não menos importante, é a relação com a comunidade educativa, sendo que neste processo abordam-se igualmente, os momentos de intervenção.

5.2.1.1. A Páscoa

Na semana de observação, a educadora cooperante, a partir de um fantoche de pelo, dialogou com as crianças sobre os animais que tinham aquele tipo de revestimento. Nesta linha de pensamento, procurou uma articulação entre as temáticas da Primavera, que estava a trabalhar para o tema da semana seguinte que seria a festividade da Páscoa, promovendo um diálogo sobre o coelho. O diálogo foi fluído e as crianças demonstraram interesse por saber mais sobre o animal. Desta forma, e porque a aprendizagem é mais significativa se as crianças observarem um animal verdadeiro, ponderou-se surpreendê-las ao levar um coelho para a sala.

A maioria das crianças da sala não tem animais de estimação e não têm contacto com animais pelo que foi uma motivação extra para levar o animal.

As crianças, de acordo com Wassermann (1994), aprendem mediante a observação, sendo que pela sua curiosidade natural revelam-se “observadores atentos que adquirem dados e os processam sem qualquer intervenção por parte dos adultos (p. 117).

Com efeito, observaram as características de revestimento, a sua alimentação, a sua locomoção, tendo sido libertado para que as crianças verificassem o seu comportamento.

Deixei que este fosse um momento mais de exploração da parte das crianças, pelo que não intervim com muitos comentários, tentando observar mais os seus comportamentos e observações em relação ao animal (ver figura 46). Nestes momentos foi possível escutar comentários como “O coelho tem o pelo lisinho.” (M.B, 3 anos), “O coelho tem 4 patas, as duas da frente são pequenas e as de trás são grandes.” (Clara, 5 anos) “ele tem bigodes” (C.D., 4 anos).

Figura 46. Observação do coelho.



Ainda neste dia, tiveram a visita de outros meninos das outras salas que vieram visitar o coelhinho. “Considero que este momento foi enriquecedor para as crianças de uma e outra sala, pois são importantes pela socialização e partilha de comentários resultantes das observações” (DB, 31 de março a 3 de abril de 2014).

Porém, é de registar que “no diálogo estavam, na sua maioria participativas, no entanto, ainda existem crianças que não participam, pelo que devo ponderar estratégias” (DB, 31 de março a 3 de abril de 2014).

Para sistematizar, no grande grupo, dialogaram o coelho e foi realizado um cartaz com as características do animal (locomoção, revestimento, alimentação, características externas e habitat), na qual as crianças tinham de escolher que características presentes no cartaz eram atribuídas ao coelho (ver figura 47).

Figura 47. Cartaz sobre as características do coelho.



A atividade realizada no grande grupo permitiu às crianças a partilha de conhecimentos e o diálogo gerou situações interessantes. As crianças manifestaram interesse no cartaz, no entanto, todas as crianças queriam colar e não havia círculos para todos. Em atividades seguintes, tenho de ponderar a realização de tarefas que envolvam todas as crianças de modo pleno. Considero que ainda assim, a atividade pecou em alguns aspetos, pois o formato do cartaz e a posição em que me coloquei não dava para todos verem, o que gerou alguma confusão. A minha prioridade, antes de iniciar, deveria ser certificar-me que estava numa posição que todos estavam calmos para que corresse bem (DB, 31 de março a 3 de abril de 2014).

Uma vez que a observação só pode ser complementada com o seu registo, as crianças realizaram uma ilustração das características (ver figura 48). Visto que as crianças saem em diferentes momentos, foi sugerida a realização do desenho a lápis, embora estivesse planificado que fosse realizado com digitinta.

Figura 48. Registo das características do coelho.



“Algumas crianças não tiveram dificuldade na realização do coelho, como animal mais pequeno do que o humano e como disse o Santiago, de 4 anos “ o coelho tem o corpo baixo”, referindo-se ao facto do coelho não ter o corpo ereto como o ser humano” (DB, 31 de março a 3 de abril de 2014).

De relevar que um dos problemas manifestados pela educadora prendia-se com algumas crianças que ainda não tinham definida a motricidade fina, com algumas crianças que ainda têm alguma dificuldade em segurar o lápis. Ainda assim, a educadora referiu que ao longo dos tempos têm vindo a melhorar devido à insistência nesta prática. Assim, as crianças realizaram a ilustração com lápis de cor, para efetivar esta prática, de modo a assegurar o desenvolvimento da motricidade fina.

Assim, sentados ao redor da mesa, as crianças iam comentando as suas realizações com as outras crianças, ajudando-as, constituindo uma forma de experienciar momentos de aprendizagem em cooperação (Vasconcelos, 1997). No momento do desenho as crianças faziam comentários “As patas da frente do coelho são maiores do que as patas de trás” (M.J., 4 anos). “Eu estou a fazer o pelo do coelho” (L.S., 4 anos).

De frisar que ao longo desta semana e em semanas subsequentes, o respeito pelo ritmo das crianças, as atividades não foram realizadas em dias que inicialmente estipulava, sendo que neste processo eram prolongadas no tempo, dando margem para

que a criança continuasse ou efetuasse noutra momento, sendo esta continuidade determinante para “a qualidade da vida intelectual das crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 229).

Atendendo que estavam a ser realizados os preparativos para a comemoração da Páscoa, e uma vez que um propósito importante é a cooperação com as famílias, solicitei a realização de um elemento da Páscoa para decorar os corredores da instituição. Para tal, atribui um molde a cada criança para que fosse decorado em conjunto com a família.

As crianças chegaram orgulhosas com o seu trabalho realizado com os pais e auxiliaram na decoração dos placares com o seu ovo, escolhendo, onde queriam que ficasse o seu trabalho (ver figura 49).

Figura 49. Ovos da Páscoa realizados pelas crianças e pais.



Contudo, algumas crianças não o realizaram em casa, pelo que por sua iniciativa pediram para realizar na sala. Para tal, foram disponibilizados os materiais e o devido apoio na sua realização. As crianças fizeram as suas escolhas em relação aos materiais a utilizar, sendo que, na sua maioria, optaram por colorir e colar alguns recortes, por colocar brilhante e lacinhos (ver figura 50).

Figura 50. Realização de ovos da Páscoa.

Em continuação da comemoração da Páscoa, e indo ao encontro dos interesses manifestados na semana anterior, foram levados fantoches de vara, acrescentando aos que existiam na sala para contar uma história sobre a festividade e dramatizar a canção da Páscoa.

Considero que, porventura, deveria ter proporcionado às crianças a realização dos seus próprios fantoches, para que o seu envolvimento na atividade fosse superior. Ainda assim, exploraram os fantoches livremente em interação com outras crianças, dramatizando com o fantoche (ver figura 51). Estes recursos concebem à criança a possibilidade de desenvolver “a fantasia, a imaginação e liberdade de expressão” (Pereira & Lopes, 2007, p. 45), além de que aperfeiçoam a linguagem ao “assumirem-se como seres expressivos, comunicativos e participativos” (Ibidem). Como já fora referido, no decurso do estágio era fundamental contemplar estratégias com enfoque na linguagem para conseqüentemente a aperfeiçoassem esta competência.

Figura 51. Dramatização com recurso a fantoches.

Após este momento livre, houve a dramatização de uma pequena peça de fantoches, na qual estava subjacente o significado da Páscoa, inspirada no conto “Um presente de Páscoa”, de Coby Hol. As crianças da sala de transição assistiram à peça, numa envolvência da comunidade nas atividades da sala.

Após a história, houve o diálogo sobre a mesma e sobre a Páscoa e deu-se a dramatização da canção do coelhinho da Páscoa pelas crianças (ver figura 52). Antes disso, foi relembrada a canção, acompanhada com produções rítmicas corporais.

Figura 52. Dramatização da canção "Coelhinho da Páscoa".



O objetivo inicial seria realizar um cesto da Páscoa com materiais recicláveis, contudo esta tarefa ficou a cargo da outra educadora da sala, pelo que efetivou-se a realização dos postais (ver figura 53).

Para a sua realização recorreu-se à técnica da pintura com esponja com um molde. Esta foi uma situação em que tive de repensar a atividade ponderada.

Figura 53. Pintura dos postais de Páscoa.



O objetivo seria realizar um coelho para colocar no postal, contudo este como ficou maior do que o pretendido, não deu para ser utilizado para o postal. Todavia foi colocado nos placares para decorar a sala-

No dia destinado à caça ao ovo, este tinha o propósito de serem desenvolvidas um conjunto de atividades que envolviam os alunos em atividades de expressão físico-motora, no polivalente, com recurso a arcos. Estas atividades tinham o propósito de serem realizados jogos, com a base que as crianças seriam coelhos e os arcos tocas, nas quais fossem feitas explorações do esquema corporal, lateralidade. Assim estariam a preparar-se para depois realizar a atividade no espaço exterior da caça ao ovo.

Contudo, tendo em conta que a colega do lado tinha pensado igualmente, na atividade da caça ao ovo, ponderou-se a realização da atividade com as duas salas, tendo sido ponderada, da mesma forma com as educadoras cooperantes. Assim, considerou-se que seria também interessante envolver as outras duas salas de infantário para que a atividade fosse ainda mais rica para todas as crianças.

Neste sentido, tendo sido uma situação pensada no dia, foi então preparada organizada a atividade em colaboração com as educadoras cooperantes com a realização de orelhas de coelho para que desse mais impacto para as crianças. Foram partilhados ovos e recompensas entre as duas salas para que se desse a partilha igualmente para as outras salas (ver figura 54).

Figura 54. Atividade da comunidade educativa de caça ao ovo.



Após este momento, de brincadeira e convívio com as crianças da instituição, na sala, após o momento da caça ao ovo, as crianças dialogaram sobre a atividade. Neste diálogo, as crianças organizaram conjuntos com os ovos, sendo o seu critério a cor, estabeleceram comparações em relação às quantidades dos ovos (maior, menor, igual) (ver figura 55). Realizaram ainda a contagem dos ovos, numa associação da quantidade

de ovos, verificando já algumas características de soma, sendo que é nesta exploração e manipulação de materiais que se apropriam de conteúdos matemáticos (Caldeira, 2009).

Figura 55. Conteúdos matemáticos a partir dos ovos da Páscoa.



“Senti que foi um momento bem proporcionado, que partiu do contexto e dos seus interesses” (DB, 7 – 9 de abril de 2014), sendo que “é necessário que a escolha das tarefas se baseie nas competências matemáticas a desenvolver mas, também, nos interesses das crianças” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 27).

5.2.1.2. As plantas e as flores

A instituição, em parceria com a junta de freguesia de São Martinho proporcionou às crianças da Sala dos 4 anos uma visita ao Jardim Botânico. Esta estava enquadrada no tema da Primavera, tendo sido realizada na primeira semana de estágio. A visita motivou as crianças e lhes despertou o interesse sobre os animais e as plantas lá existentes (ver figura 56).

Figura 56. Visita ao Jardim Botânico



Assim, no dia posterior à visita foi realizado um diálogo sobre a visita de estudo para perceber o que mais as marcou no Jardim Botânico. Questionei diretamente uma das crianças e se queria se levantar para que todos os amigos ouvissem atentamente o que iria dizer. Esta criança manifesta algumas dificuldades na linguagem, pelo que fora solicitado para que pudesse dialogar sobre algo que tivesse sido importante para ele.

No entanto, apesar de ter manifestado interesse por ir lá à frente falar e ter vindo voluntariamente, ficou inibido à frente e não se expressou muito. Em próximas oportunidades deverei ter conta que não apresentam muito à-vontade para dialogar à frente de todos os amigos e tentar proporcionar um ambiente mais caloroso no qual não se sintam tão inibidos (DB, 7 – 9 de abril de 2014).

Através dos diálogos realizados no grande grupo e em cada criança percecionei o seu interesse. O registo que efetuaram através da digitinta destacavam sobretudo as plantas e referiam até alguns nomes ditos pela responsável pela visita guiada (ver figura 57).

Figura 57. Registo da visita com digitinta.



No decorrer da atividade iam especificando o que iam realizando: “Eu vou fazer uma árvore dragão” (R.P., 4 anos), referindo-se ao drageiro observado no Jardim. “Eu realizei uma tartaruga” (M.B., 3 anos), mostrando as patas, a cabeça e a carapaça realizada. Outras desenharam flores, outros desenharam árvores e apenas um desenhou um passarinho (L.S, 4 anos).

Em diálogo com as crianças foi elaborado um pequeno guião no qual ficou definido aquilo que sabiam, o que queriam saber e como pretendiam ficar a saber sobre

as flores (ver tabela 10). É importante conhecer os interesses e as necessidades das crianças e dar voz e trabalhar a partir daquilo que querem conhecer.

Tabela 10. Planificação do trabalho com as crianças.

O que sabemos?	O que queremos saber?	O que vamos fazer?
<ul style="list-style-type: none"> - “As plantas não são todas iguais” (R.S.). - “As flores nascem com terra e água” (R.S.) - “As flores têm muitas cores: vermelhas e verdes” (M.B.). - “Há flores que comem carne” (M.B.). - “As flores precisam de água e sol” (S.L.). - “A planta para nascer precisa de um bocadinho de água e um bocadinho de sol” (L.S.). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Como as plantas bebem água?” (R.S.). - “Como nascem as plantas?” (M.B.) 	<ul style="list-style-type: none"> - “Pintar flores” (R.S.). - “Fazer jogos” (M.B.). - “Fazer desenhos” (M.J.).

Foram então realizados os registos das ideias das crianças acerca das plantas, as noções daquilo que já sabiam e dos aspetos que gostariam de saber e fazer, no fundo, ficou definida a planificação do trabalho a desenvolver. Era necessário perceber os conhecimentos prévios das crianças pois “funcionam como ancoradouros cognitivos para novos conhecimentos” (Valadares & Moreira, 2009, p. 116). Por outras palavras, nesta e noutras atividades, para que a aprendizagem seja significativa é preponderante partir do que as crianças já sabem pois “neste processo, os novos conhecimentos ganham significados e os conhecimentos preexistentes ficam mais ricos, mais elaborados, mais estáveis cognitivamente e mais capazes de prover ancoragem cognitiva para outros conhecimentos” (Ibidem).

Embora o objetivo fosse realizar um projeto no qual seriam envolvidos ativamente no projeto, recorde-se que a sala trabalha dentro de temáticas específicas.

Como nascem e crescem as plantas?

Para responder ao que as crianças queriam conhecer introduziu-se a partir da história “A Sementinha que não queria nascer”, no grande grupo. A leitura de histórias

às crianças contribui para Através da mesma foram exploradas as emoções e as crianças à medida que escutavam na história.

A história, além da componente pedagógica referente à germinação de sementes, envolvia uma componente relacionada com as emoções, pelo que ao longo da história eram enfatizadas algumas emoções que as crianças tinham de dramatizar. “No entanto considero que dever-se-ia ter concretizado de um modo mais dinâmico” (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

Partiram para o diálogo falando sobre a ação e as personagens e a história, sendo que houve a preocupação de comparar com o caso de algumas crianças que teriam um irmão, que as sementinhas são embriões. Assim, procurou-se orientar o diálogo e incitar a participação das crianças, inclusive aquelas mais reservadas para que entrassem no diálogo.

No diálogo realizado as crianças foram comentando aspetos da história e daquilo que se aperceberam das ilustrações, “A planta tem umas caudas” (L.S.) ao observar a planta da história, ao que uma criança referiu “não são caudas, são as raízes” (V.S.). “Estes comentários revelaram-se pertinentes em que os diálogos realizados permitem a descoberta e o levantar questões que vão sendo resolvidas e aprendidas também uns com os outros” (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

No momento do diálogo, surgiu a canção da sementinha, então no grande grupo, aprenderam a canção da sementinha, e marcaram a pulsação nas pernas. Estas atividades na qual há a componente rítmica.

Posteriormente, organizaram a sequência da história de acordo com os acontecimentos e de acordo com a evolução da semente. Todavia, “as crianças revelaram alguma dificuldade em realizá-lo, pois trocavam algumas imagens dos acontecimentos, sendo que o primeiro e último acontecimento revelaram certezas” (DB, 22 e 23 de abril de 2014). Para tal, foram incitados a verificar apenas para a semente e verificar as diferenças para que não dispersassem e olhassem essencialmente para esse ponto da imagem. Aí, as crianças conseguiram, em interação, organizar a história (ver figura 58).

Figura 58. Organização das partes da história.



Como no recreio uma das crianças manifestou-se interessada em regressar para a sala para fazer desenhos, sugeri que realizassem o desenho da história (ver figura 59).

O S.L. revelou logo “vou desenhar a parte da história em que a sementinha conversou com a minhoca”. E no seu desenho realizou a sementinha e uma minhoca, revelando um sentido de observação bastante considerável. Pelo seu discurso apercebi-me da relevância da sua observação “a minhoca na história tinha os olhos como um humano”, “esta semente tem forma de círculo” (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

Figura 59. Ilustração da história.



Algumas crianças denotam já sentido de responsabilidade e enquanto não terminam as suas tarefas, por vezes, não querem sair sem terminar.

Todavia, algumas crianças como, habituadas a fazer desenho livre, acabaram por dispersar:

O R.P. mostrou uma planta que tinha realizado, mas como o Lucas estava interessado em realizar as mãos, este também achou que seria divertido fazê-lo. Deste modo, deu para explorar lateralidade, tendo interrogado sobre qual era a mão direita e esquerda. A Maria também acabou por imitar a Letícia. As crianças são de idades diferentes e gera por vezes este tipo de ações, em que as crianças mais novas tendem a imitar as mais velhas (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

No dia seguinte, observaram e exploraram as sementes, estabeleceram comparações entre os diversos tipos de sementes, referindo as suas características, formaram conjuntos, de acordo com determinado critério e contaram-nos (ver figura 60).

Figura 60. Formação de conjuntos com sementes.



Considero que as crianças têm alguma dificuldade em partilhar e esperar a sua vez, pelo que em dado momento, estavam em cima do material, não esperando que o amigo terminasse o que estava a fazer. Deveria ter ponderado em realizar com menos crianças, de cada vez ou então controlar melhor o grupo definindo regras iniciais (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

Escolheram as sementes que queriam semear e posteriormente deu-se a realização da experiência, com a questão problema “Como nascem e crescem as plantas?”, algumas crianças, no diálogo, já foram levantando hipóteses “nascem com

sementes” e ainda referiram com água e terra. Ainda outros referiram com sol. Assim, cada um deitou no seu copo, algodão e uma semente à escolha (milho, semente de abóbora, fava e milho) (ver figura 61).

Figura 61. Realização da atividade experimental.



Apesar da maioria das crianças ter dito que necessitava de água e sol, outras ficaram mais reticentes pelo que, para testar as hipóteses das crianças, realizamos duas experiências com feijão para que pudessem evidenciar se sem água, as sementes nasciam e sem sol (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

As crianças referiram comentários como “teremos de regar as plantas” (S.L.), “irá crescer uma flor” (L.P).

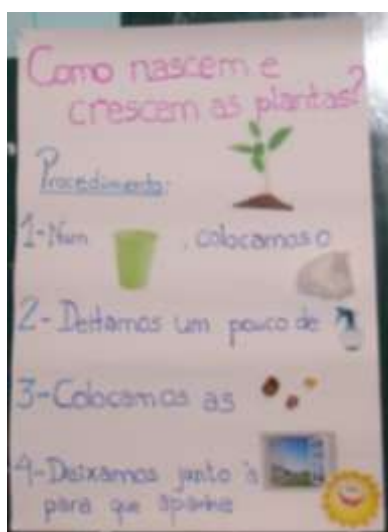
Importa referir que a S.F. realizou depois a atividade, tendo sido necessário ir ao seu encontro com o material para que despertasse o seu interesse. Esta criança distingue-se das outras por uma teimosia e por carecer de apoio nas diversas atividades por ser mais imatura. Esta gostou de realizar, tanto que não queria sair da mesa, desenvolvendo brincadeiras com as sementes que sobraram. O L.M, embora nas atividades em semanas anteriores revelar por vezes desinteresse, este demonstrou nesta atividade um particular interesse, tendo ficado no final a criar desenhos com as sementes que sobraram (DB, 22 e 23 de abril de 2014).

No final do processo realizam o registo da atividade, como meio de perceberem a evolução na tabela de registo.

Neste quadro, procurou-se estimular algumas faculdades que já estão inerentes na criança como “observar, de analisar, de comparar, de estabelecer semelhanças e diferenças, de ordenar, de classificar, de relacionar, de conceber, de construir, de levantar hipóteses, de experimentar” (Chauvel & Michel, 2006, p. 7).

No momento seguinte e para ficar tudo assente, é relembrado o procedimento através do cartaz no qual ficaram registados os materiais e procedimento usado e assim perceber que aquilo que dizemos pode ser escrito, mediante o registo escrito e icónico (ver figura 62).

Figura 62. Procedimento experimental.



Assim, o objetivo da atividade prendia-se com a procura de dar respostas às perguntas iniciais das crianças relativamente às plantas. Igualmente, fazê-las compreender as condições que as plantas necessitam para nascer e crescer. Desta forma, as crianças tinham a responsabilidade de regar as sementes, sendo que decidimos experimentar uma no escuro, outra na janela, mas sem água para ver o que acontecia (ver figura 63).

Figura 63. Crianças a regar as sementes.



Assim ao longo das semanas, foi sendo acompanhado o crescimento das plantas e estabelecidos os devidos registos e diálogos, num quadro figurativo de comunicação.

Com efeito, é por via da linguagem oral que se estabelecem as pontes entre o conhecimento do quotidiano – que explica os fenómenos da linguagem informal das crianças – e o conhecimento científico, para que se caminha, no processo de exploração intencional dos fenómenos, conhecimento esse expresso numa linguagem específica e mais elaborada (Sá e Varela, 2004, p. 36).

Efetivamente os discursos proferidos da observação eram então ilustrados, mediante o desenho na folha de registos e complementados com o que referiam. Iam verificando que as sementes sem água e sem luz não germinavam (ver figura 64).

A temática da questão da linguagem oral constituiu o cerne da prática pedagógica na EPE. Desta forma, esta atividade na qual os diálogos eram uma constante, revelavam-se fundamentais uma vez, igualmente, nestes processos de interação ao equipararem a sua visão acerca das suas observações constroem significados acerca dos fenómenos em estudo (Sá & Varela, 2004).

Figura 64. Registos da atividade.



Nos últimos dias e visto as plantas estarem a crescer, pretendia-se transplantá-las para um espaço exterior no qual já existiam algumas plantas. Todavia, como houve fim-de-semana prolongado e, tendo as plantas ficarem demasiado tempo expostas à iluminação da sala, acabando por murchar. Ainda assim, ilustraram na tabela de registos o que observaram e fizeram alguns comentários “Algumas plantas estão estragadas” (L.R., 4 anos). Pelo que fez com que as crianças interpretassem que as plantas sem água acabam por morrer.

Desta forma, foram semeados novamente em recipientes de terra no espaço exterior para que se construísse uma pequena horta. Estas teriam o propósito de serem regados sempre e naquele sítio em que a exposição ao sol não era demasiada, para que pudessem acompanhar o desenvolvimento (ver figura 65).

Ao longo do processo as crianças compreenderam os conceitos adequados e o vocabulário específico da planta – folhas, flores, caule, raízes, flor e fruto, embora esta não tenha dado fruto.

Figura 65. Semeio e rega.



Como as plantas “bebem” água? Como é que as plantas se alimentam?

Para compreender a alimentação das plantas, algumas das crianças referiram que as plantas tinham uma boca e que “bebiam” água através dela.

Assim sendo, foi realizada a experiência das flores. Neste sentido, pedi que as crianças trouxessem flores brancas para que fosse possível de concretizar.

Através das atividades experimentais sobre questões pensadas por elas próprias, vão se tornando “pensadores activos e críticos, desenvolvem competências sociais, promovem a sua auto-estima, a motivação intrínseca, a autonomia, a capacidade de tomar decisões” (Sá & Varela, 2004, p. 11). Estas, foram realizadas “numa atmosfera de estimulação do pensamento e criatividade, baseado nos princípios de respeito, de liberdade de comunicação e expressão da sua afectividade” (Sá & Varela, 2004, p. 11), para que superassem as suas dificuldades.

Antes de iniciar a atividade e tendo em conta que as atividades envolvem diversas aprendizagens, as crianças perceberam as diferentes quantidades em frascos, estabelecendo comparações entre os mesmos. Além disto, verificaram que através de um frasco e água podemos criar um instrumento musical. Nesta atividade escutaram o som grave e mais agudo (ver figura 66).

Figura 66. Exploração de sons.



Esta atividade despertou-lhes o interesse e levantou-lhes questões devido ao que aconteceria à planta. Outra questão “E se misturarmos as duas cores o que acontece?” (V.S.), esta questão revelou-se interessante devido-se à mistura de cores com os corantes, dúvida levantada por uma das crianças. Para satisfazer a dúvida, misturamos as duas cores (ver figura 67).

Figura 67. Realização da atividade experimental “Como as plantas se alimentam?”

Qualquer atividade de índole experimental, ou observação deve ser acompanhada de registo. Desta forma, igualmente, realizaram o registo da atividade (ver figura 68). Neste sentido, “é importante falar às crianças, fazê-las falar, colocá-las em situações de procura de conhecimentos, de tratamento de informação de resolução de problemas, de avaliação crítica de acções e julgamentos” (Morais, 1997, p. 258).

Figura 68. Registo da atividade.

Infelizmente esta atividade não decorreu como esperado sendo que as flores não adquiriram um cor relevante. Todavia, através da lupa, algumas crianças conseguiram verificar a presença de cor nas pétalas da flor, que os levou a concluir que as plantas sugam a água e as transporta para o resto da planta (ver figura 69). É assim preponderante a criação de um espaço no qual a criança possa explorar e contactar com

materiais diversificados que vão ao encontro dos seus interesses, para que se aproprie de novos materiais.

Eventualmente teriam de ser repensados os procedimentos e a escolha das flores para que a atividade tivesse decorrido com um caráter seguramente mais satisfatório que os induzisse para os resultados.

Figura 69. Observação da flor à lupa.



Para que as crianças tivessem acesso a uma observação adequada das flores, primeiramente colheram flores e depois tiveram a oportunidade de olhar à lupa estereoscópica requisitada na Universidade.

Foi necessário explicar o mecanismo da lupa, no sítio onde podiam rodar para visualizar com mais detalhe, sendo que este procedimento já era quase instintivo que quase todas as crianças com a necessidade de explorar o aparelho (ver figura 70).

Figura 70. Observação de flores na lupa estereoscópica.



5.2.1.3. A família

A temática da família foi também constante no decorrer do estágio. Iniciada com a preparação do dia do pai, na semana de observação, esta foi posteriormente uma prática, com a posterior celebração do dia da mãe e o dia da família.

Por tal motivo, foram assim as atividades em torno do assunto da família.

Para o dia da mãe, e de modo a assegurar o desenvolvimento da linguagem das crianças, problemática levantada, na componente de Investigação-ação, era necessário facultar às crianças vastas situações de comunicação, diálogo e interações verbais. Desta forma, e sendo um assunto que gostam de partilhar que é sobre as mães, estas foram interrogadas sobre as suas mães. Nesta atividade, são registadas as ideias das crianças para que entendam que aquilo que se diz pode ser escrito. Certamente, nestes momentos de diálogo em grande grupo e com cada criança em particular era necessário uma sensibilização da parte da “criança para o carácter “bem formado” ou “mal formado” das estruturas da frase, para a morfologia bem como para o facto de a linguagem falada ter propriedades expressivas a uma forma sonora” (Morais, 1997, p. 260). Por outras palavras, a ação de utilizar a língua de forma correta, com as palavras bem pronunciadas e as frases estruturadas corretamente, foi sempre necessário, para que desta forma as crianças crescessem linguisticamente.

Além do mais, foi lido um poema para que ocorresse a exploração da rima.

Foram ainda facultadas às crianças revistas para que explorassem nelas, alguém que se assemelhasse. Desta forma, as crianças na sua realização, descreviam características das suas mães, justificando porque aquela se assemelhava à sua mãe (ver figura 71).

Figura 71. Recorte de revista.



Inicialmente, se propuseram a pintar flores, desta forma foi facultado um molde de flor para que pintassem com a técnica do berlinde. Esta é uma técnica que as crianças não haviam trabalhado ainda e acharam divertido, além de poderem verificar a mistura de cores (ver figura 72).

Figura 72. Pintura da flor com a técnica do berlinde.



Para poder colocar a flor, realizaram uma jarra com recurso a material reciclável, nomeadamente, frascos de café, no qual cada criança pintou o seu com vernizes. Apesar de ser algo um pouco complexo, visto que com o pincel, exigindo alguma minúcia, sugeri a realização deles com a sua mãe. Embora, inicialmente, tive algum receio que esta poderia não resultar, a atividade decorreu favoravelmente, sendo que as crianças revelaram autonomia na sua concretização. A M.S., embora das crianças mais novas realizou-a autonomamente, com grande entusiasmo (ver figura73).

Figura 73. Pintura da jarra.



Para o dia da família, foi introduzido com uma história digital, na qual podiam-se ver uma diversidade de famílias (ver figura 74).

Figura 74. Visualização da história.



Posteriormente, foram realizadas as árvores genealógicas, que não consegui culminar com as crianças, a parte do tronco, tendo esta tarefa sido realizada, com a educadora nos dias subseqüentes (ver figura 75). Esta deveu-se aos ensaios para a festa da família. Ainda assim, a educadora sugeriu expor para a festa da família, apenas com a copa da árvore, nos placares.

Figura 75. Colagem da árvore genealógica.



Para comemorar a festa da família, as crianças já haviam introduzido a canção com o professor de música, pelo que o trabalho assentou assim nos ensaios da música aprendida para ser apresentada com a restante comunidade escolar às famílias presentes no dia da festa. Assim, foram ensaiadas, marcando a pulsação, com batimentos

corporais, ensaiadas coreografias, para depois realizarem os ensaios gerais com as outras crianças.

Foi ainda trabalhado um poema, visto as crianças terem gostado do poema da família, foi aprendido assim um poema com o propósito de ser apresentado igualmente na festa da família. Todavia no enredo da festa, as atividades foram conjuntas com as restantes crianças, daí não ter acontecido a declamação do poema da família. De tal modo, no dia da apresentação do blogue e visto esta atividade ter sido realizada com a finalidade de serem partilhadas com as famílias algumas das suas aprendizagens, foi assim declamado o poema na festa.

Ainda enquadrado no âmbito da família e aquando da apresentação do blogue “Brincar, crescer e aprender” foi realizada uma receita de salame de chocolate. Assim, foram distribuídos convites aos familiares para a apresentação do blogue e no dia anterior à apresentação, as crianças realizaram o salame para que dessem o seu contributo para a festa com as famílias.

A atividade foi introduzida através do diálogo sobre o que estava previsto para o dia seguinte. As crianças referiram o que poderia ser feito para partilhar com os pais, desde bolos, bolachas, entre outros aperitivos. Assim sendo, foi-lhes proposta a realização do salame de chocolate, por ser uma receita simples. Como tinha um saco grande, as crianças ficaram curiosas por saber o que havia lá dentro. À medida que ia retirando os ingredientes de dentro do saco, identificavam o seu conteúdo. Antes de passarmos para a confeção do salame de chocolate, foram alertados para os cuidados de higiene a ter.

Entretanto, o espaço foi organizado para realizar e as crianças foram tratar da sua higiene antes de confeccionar salame. De tal modo, a atividade realizou-se num momento em que as crianças iam chegando e desta forma iam se inteirando daquilo que estávamos a fazer.

A realização do salame implicava assim que as crianças tivessem a noção das quantidades, pelo que eram referidas o número dos conteúdos para que desta forma as crianças desenvolvessem assim a noção da quantidade e de contagem.

Foi lida inicialmente numa forma de perceber as diversas funcionalidades da escrita e iam sendo distribuídos bolachas para que fossem partindo em bocadinhos para juntar ao global do salame. Todas as crianças mexeram e deram o seu contributo para a realização do salame, no qual todas as crianças misturaram uma de cada vez (ver figura 77).

Figura 76. Confeção do salame.

Relativamente ao proceder da atividade destacam-se alguns aspetos que devem ser refletidos, nomeadamente, no que concerne à organização do grupo e disposição dos materiais. As crianças desta sala são curiosas e agitadas e esta por ser uma atividade que envolvia todas as crianças no mesmo momento, carecia de uma atenção acrescida da minha parte. Neste sentido e, infelizmente, descurei em algumas situações uma visão global do grupo e da disposição dos materiais, aspeto a reconsiderar em momentos futuros (DB, 19 – 21 de maio de 2014).

No final, realizou-se um diálogo a relembrar todo o procedimento da receita e embora não estivesse planificado foram realizados os registos, no qual as crianças desenharam o momento da confeção de salame, sendo que estes registaram os ingredientes usados e materiais (ver figura 77).

Figura 77. Registo da confeção do salame.

No decorrer da tarefa, iam mostrando orgulhosos os seus desenhos, sendo que algumas crianças ainda carecem de apoio na sua realização. Neste sentido, diferenciei, dando autonomia às crianças que não revelam grandes dificuldades na área da expressão plástica. Às que tinham mais dificuldade dei um apoio acrescido. Um dos casos, o L.S. fez inicialmente uns rabiscos, sendo que em diálogo foi aprimorando o seu desenho, acrescentando os elementos que referia (os elementos do corpo dele, os materiais e ingredientes usados na atividade). O J.L. fez uma descoberta ao sobrepor azul e amarelo verificou que dava a cor verde, mostrando o que realizou (DB, 19 – 21 de maio de 2014).

5.2.1.4. ExpressArte

O projeto *ExpressArte* resulta de um trabalho realizado na unidade curricular de Didática das Expressões. Assim, e atendendo ao tema do PEE “Educar pela Arte”, procedeu-se à realização de um trabalho em cooperação com a colega a estagiar no mesmo estabelecimento da implementação deste projeto.

Para tal, cada uma de nós atendendo às necessidades e interesses das crianças de cada grupo, partimos para uma planificação geral, com objetivos comuns que seria posteriormente ajustada às especificidades de cada grupo. Assim, procurámos uma articulação entre as Expressões Plástica, Dramática, Musical e Físico-Motora.

Para a implementação deste trabalho, foi necessário iniciar com um diálogo no qual se explicassem às crianças o que seria realizado. Desta forma, nos dias que antecederam à atividade, as crianças foram sendo feitos diálogos com educadora cooperante sobre o que iriam realizar. No dia da atividade, foram então lembrados por mim acerca do que seria realizado, em conjunto com as crianças da sala dos 3 anos. Assim, dividimos as crianças em grupos, nos quais constavam sempre crianças de ambas as salas para que, além dos objetivos nas áreas expressivas, se desenvolvessem a nível social. Além do mais o guião foi igualmente dividido para que fosse realizado o guião, sendo a área transversal em todas as componentes do guião a música. Toda esta dinâmica foi desenvolvida no polivalente, espaço de eleição para atividades que envolvem muitas crianças, por ser amplo e permitir, assim, uma maior exploração do espaço e do corpo.

O guião adaptado às crianças foi, então, desenvolvido seguido da caracterização das crianças. As crianças foram questionadas sobre como se vestiam os índios e

caracterizaram-se de índios, recorrendo ao material de base, que eram os jornais. A atividade procurou que fosse desempenhada num ambiente propício à livre expressão das crianças, com sons e caracterização para que se envolvessem de modo ativo na atividade. As crianças realizaram assim as pinturas nas caras uns dos outros com tintas específicas para pinturas faciais com a supervisão do adulto. Tiraram os sapatos e realizaram os figurinos com recurso a jornal. Foram questionados como poderiam representar a roupa dos índios, e então com o jornal fizeram uma espécie de saia (ver figura 78).

Figura 78. Caracterização das crianças.



Com estes adereços, exploraram o espaço como se fossem índios, vagueando pelo local, imitando gestos característicos dos índios.

Posteriormente, iniciámos o conto da história “A Festa da Primavera na Cidade da Dança”, estando estes atentos para representar o que era dito no guião (ver apêndice).

Assim, ao longo da história iam circulando e mimando as emoções, as ações ouvidas e criando adereços com jornal (ver figura 79).

Figura 79. Exploração livre e dramatização.



No que concerne à parte da dramatização, senti que foi a parte mais interessante, visto que as crianças escutaram atentamente a história e através do material utilizado (jornais), representavam elementos inerentes à mesma (DB, 26 - 28 de maio de 2014).

Nesta atividade, uma das crianças, inicialmente, não queria realizar a atividade, atitude que geralmente tem, todavia, passado um momento a observar acabou por se envolver na atividade e quis continuar.

Num momento seguinte, foi preparado uma atividade na qual as crianças podiam explorar os instrumentos de percussão. Os instrumentos tinham um som semelhante pelo que era importante que conseguissem discriminá-los para a realização da atividade.

A atividade consistia na discriminação dos sons, tentando adivinhar a que instrumento pertencia o som produzido. Assim, deitados no chão, e de olhos fechados, evitando também desta forma copiar os gestos dos amigos, escutavam atentamente o som e faziam um determinado gesto previamente estabelecido. Caso fosse a coroa de guizos, tinham de levantar a mão, se fosse a pandeireta tinham de levantar a perna (ver figura 80).

Figura 80. Atividade de exploração de instrumentos musicais.



Além do mais, realizaram a atividade em pé, com no mesmo sítio, na qual se exploram os níveis corporais (baixo, cima), no qual com o som da coroa de guizos levantam e abanam os braços e com a pandeireta baixam-se.

Após a atividade, pondero que poderiam ter sido efetuadas variantes desta atividade, procurando complicar, com a integração de mais instrumentos estimulando a acuidade auditiva da criança. Variar que em vez de parados poderiam estar a deslocar-se no

espaço e irem efetuando movimentos, numa exploração maior do corpo, aliada à música (DB, 26 – 28 de maio de 2014).

Outro momento, com uma música que permitia a exploração do corpo, com o nível baixo, cima (ver figura 81).

Figura 81. Exercícios de exploração corporal.



No âmbito da Investigação-ação e dos problemas linguísticos, registou-se que a “B.V. desempenhou a atividade com grande entusiasmo. Relativamente à socialização, teve um certo receio em interagir com as crianças da outra sala, obstáculo que à medida que decorreu a atividade se foi dissipando, comunicando com os pares” (DB, 26 - 28 de maio de 2014).

Noutro momento da atividade, foi colocada uma música clássica inicialmente, e pintados os pés e tinham de se mover ao som da música. Posteriormente foi colocada uma música mais mexida. Desta forma, para as crianças o facto de estarem a dançar ao mesmo tempo que pintavam fez-lhes despertar o interesse (ver figura 82).

Figura 82. Atividade de exploração corporal e artística.



A atividade desenrolou-se como planeamos, embora não tivéssemos tintas suficientes, o que produziria um efeito mais interessante para as crianças no qual até pudessem evidenciar mudanças de cor, entre outras, explorando mais a parte plástica. Outro aspeto a refletir reside que poderíamos ter investido numa maior disponibilização de espaço. Por outras palavras, a atividade seria mais coesa se tivéssemos considerado uma maior amplitude de papel de cenário, de forma a permitir uma maior liberdade de movimentos por parte das crianças. (DB, 26-28 de maio de 2014).

Por fim, num momento de diversão e brincadeira, acompanhado de uma música alegre, com balões, pintaram livremente ao som da música com um balão. Em termos plásticos, o balão apesar de não ser um elemento que possa enriquecer as atividades das crianças, é um elemento que as crianças adoram e que por si só as motiva. Neste momento, seria um momento de libertação de energia. Para culminar a atividade foi realizado um diálogo de modo a refletirem sobre os aspetos da atividade.

No final da atividade, considero, é certo, que esta seria uma atividade para ser realizada num espaço maior de tempo, contudo, foi pensada já um pouco tarde. Ainda assim considero que foi uma atividade rica em aprendizagens sociais e expressivas, que articulou as diversas componentes expressivas numa dinâmica com outras crianças.

5.2.2. Avaliação

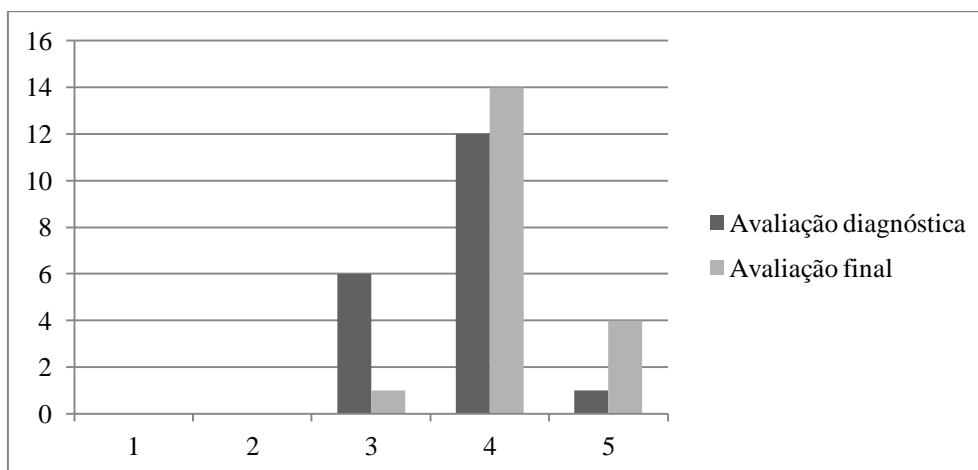
A avaliação é encarada como instrumento regulador da prática educativa e, de tal modo, que na EPE é, igualmente, imprescindível. Efetivamente, que uma prática de qualidade deve ser avaliada e desta forma, no contexto da educação de infância, tal como no 1.º CEB realizou-se uma avaliação semanal de competências (ver apêndice 11). No processo educativo, orientou-se pelos princípios debatidos na Circular 17 e as orientações contempladas nas Orientações Curriculares, coadjuvada pelas planificações, contemplando a utilização de técnicas e instrumentos de recolha. Nestes constam assim, a recolha sistemática de informações, a observação, os próprios diálogos com as crianças e com a equipa pedagógica, integradas nos registos efetuados nas notas de campo e reflexões nos diários de bordo e nas grelhas de avaliação.

Mediante a consciencialização providenciada pela avaliação procedia-se a adequação ao nível do processo educativo, procurando corresponder às necessidades do grupo e de cada criança.

Debatendo sobre a minha prática educativa, ponderei a realização da avaliação do Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC, na ficha 1 g, no início do estágio, repetindo-a no final do estágio, com a pretensão de compreender o progresso das crianças. É de referir que nesta avaliação consideram-se os níveis de bem-estar e implicação das crianças (ver apêndice 12). Com base nestas avaliações, foram projetados os seguintes gráficos para evidenciar o progresso das crianças mediante a comparação entre os níveis de bem-estar e de implicação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final.

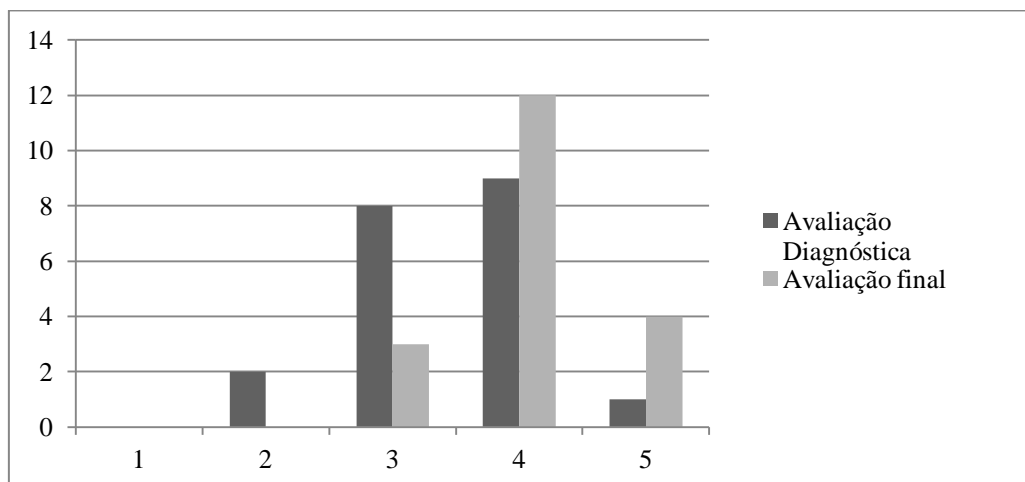
Mediante a observação do gráfico referente aos níveis de bem-estar (ver gráfico 11), evidencia-se um acréscimo de crianças com nível de bem-estar 4 e também no nível 5, decrescendo o número de crianças com o nível 3. Desta análise aponta que as crianças da Sala dos 4 anos estão maioritariamente no nível 4.

Gráfico 11. Comparação dos níveis de bem-estar das crianças (avaliação diagnóstica e final).



No que concerne à avaliação da implicação das crianças, representadas no gráfico abaixo (ver gráfico 12), na avaliação diagnóstica existiam duas crianças com nível de implicação 2 o que na avaliação final já não acontece. Ocorre ainda um decréscimo dos níveis de implicação 3, que por outro lado, aumentam nos níveis 4 e 5.

À semelhança do gráfico da avaliação do bem-estar, as crianças se situam maioritariamente no nível 4 de implicação.

Gráfico 12. Comparação dos níveis de implicação das crianças (avaliação diagnóstica e final).

5.2.3. Resposta à questão da Investigação-ação

O percurso metodológico adotado de Investigação-ação desenvolve-se com a pretensão de induzir a modificação num dado contexto. Neste sentido, face às problemáticas inerentes à prática educativa na EPE, foi elaborada a questão “*Como estimular expressão oral e linguística das crianças da Sala dos 4 anos?*” que norteou este processo tendo em vista o seu esclarecimento e produção de resultados.

A procura por coadjuvar nos problemas de linguagem advém que esta constitui uma fonte basilar de aprendizagem, sendo de todo o interesse potenciar o desenvolvimento da linguagem de cada criança.

Para procurar dar resposta à questão, e, no fundo, a todo este problema, procurou-se arquitetar e promover um ambiente educativo de afeto e estimulante, no qual as crianças se sentissem seguras e confiantes em partilhar vivências, comunicar ideias e pensamentos. Além do mais, as estratégias desenvolvidas visavam o desenvolvimento linguístico, numa procura pelo um envolvimento das crianças, com recurso a situações de aprendizagem que partissem dos seus interesses e motivações de forma que se sentissem mais predispostas em comunicar. O desenvolvimento de estratégias essencialmente, de diálogo, em diversos contextos, ora no grande grupo, mas sobretudo de modo individualizado com as crianças com mais dificuldades. A leitura de histórias no grande grupo e de modo individualizado em momentos da rotina, a leitura de poemas que através da exploração da rima explorassem a língua.

Os resultados subjacentes à implementação destas estratégias foram analisados e interpretados, sendo que estes carecem de uma contínua estimulação com as crianças. Em primeira instância foca-se o facto do tempo estipulado para este processo não permitir uma grande diferença em termos de melhoria da expressão oral das crianças.

Contudo, destaca-se que ao longo do estágio as crianças foram se sentindo progressivamente mais seguras em se expressar verbalmente. Uma das crianças, embora afetuosa teve sempre mais problemas em comunicar no grande grupo, contudo, individualmente ou com os pares comunicava.

No discurso proferido com as crianças procurou-se, mediante, o reforço positivo, valorizar as suas opiniões, as suas aprendizagens, os seus discursos e procurar que fossem comunicando cada vez melhor e, com um vocabulário, cada vez mais amplo e correto. Ao longo desta etapa verifica-se que as crianças, na sua maioria estavam mais predispostas em dialogar e comunicar.

5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção com a comunidade educativa da instituição revelou-se fundamental para o meu desenvolvimento profissional, na medida em que permitiu a partilha de conhecimento. A ação educativa de qualidade deve privilegiar um trabalho cooperativo entre a equipa pedagógica. Além da colaboração com a educadora e com as assistentes operacionais da sala, foram criadas situações para envolver a restante comunidade de modo a contribuir para o bem-estar e aprendizagem das crianças. Há a necessidade de articular o trabalho da instituição com os pais para que a criança se sinta confortável e segura em ambos os ambientes.

Neste sentido, a intervenção pedagógica munuiu-se de diversos momentos, em que alguns deles foram realizados em cooperação com a colega a estagiar no mesmo estabelecimento.

Das atividades realizadas algumas foram realizadas com pequenas colaborações das famílias em que de acordo com a temática da Páscoa, as crianças em conjunto com as famílias em casa, decoraram um ovo da Páscoa para comemorar essa época festiva, de modo a envolverem-se com o trabalho realizado na instituição.

O jogo da caça ao ovo, foi também uma atividade organizada pelas nossas duas salas para que as crianças das quatro salas de infantário (as nossas salas e duas sala de transição).

Além disto, no âmbito do tema do Projeto Educativo da Instituição “Educação pela Arte”, com subtema da música, as educadoras da sala tiveram sempre um ótimo trabalho para demonstrar às crianças diversos instrumentos, contando com a participação de pessoas de fora da instituição. Procuramos também levar alguém para continuar esse trabalho da equipa pedagógica, no entanto não foi possível de se concretizar.

As atividades com as crianças da Sala dos 3 anos e a Sala dos 4 anos, no âmbito das Expressões, sendo a área transversal a todas as atividades a Expressão Musical, intitulado o dia das Expressões.

Num mundo que já se tornou cada vez mais virtual e sabendo que a maioria das famílias possuía internet em casa, ponderámos a realização de um blogue. Intitulámo-lo “Brincar, crescer e aprender”, pois considerámos que estas três expressões enquadravam a nossa perspetiva de criança e, com efeito, as preocupações inerentes à nossa intervenção.

O objetivo da sua realização era a partilha dos registos fotográficos com as famílias dos momentos das crianças, das atividades e trabalhos desenvolvidos ao longo da prática pedagógica. De salientar que no início do estágio os pais foram informados e pedida a devida autorização para que fosse possível de registar, pelo que todos concordaram.

Para tal, em conjunto com a colega convocámos as famílias, bem como com a restante comunidade da instituição para assistir à apresentação do blogue, no sentido de explicar a finalidade e a dinâmica do mesmo. Foram distribuídos convites nos quais podiam aceder ao link: <http://brincarcrecereapr.wix.com/sercrianca>, bem como a palavra passe para aceder às páginas e fotografias girassol34, de modo a preservar a identidade de cada criança. Para que este momento fosse também das crianças, estas recitaram o poema “A família”, aprendido e cantaram em conjunto com as crianças da Sala dos 3 anos.

Para finalizar, foi realizado também um pequeno convívio com aperitivos confeccionados pelas crianças (salame de chocolate) de ambas as salas e partilhados com as famílias (ver figura 83).

Figura 83. Apresentação do blogue "Brincar, crescer e aprender".

Neste momento de convívio e partilha, houve espaço para conversas com os pais para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre o blogue e sobre as suas crianças. Além disto, esteve em exposição o livro com os registos das experiências para ser mostrados aos pais, assim como a possibilidade de verem a horta, embora esta ainda estivesse em construção.

5.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala dos 4 anos

Concluído o estágio na valência EPE, na Sala dos 4 anos, é pertinente realizar uma análise crítica de toda a experiência vivida, das aprendizagens realizadas e, sobretudo da ação pedagógica desenvolvida junto das crianças. Foi necessário compreender as problemáticas desenvolvidas na sala para partir daí para trabalhar com as crianças, tendo necessariamente pensado sobre os conhecimentos prévios das crianças, os seus interesses e as suas necessidades. As atividades, normalmente, apesar de planificadas arrastavam-se para dias subsequentes e até por vezes não eram realizadas, sendo substituídas, porventura, por outras situações que naquele momento faziam mais sentido. A avaliação afigurou-se complexa inicialmente, sendo que com a prática e com o desenrolar do estágio foram sendo esbatidas as dificuldades. Um dos aspetos que relevo desta reflexão, é que considero que face à pouca participação com a comunidade educativa no estágio anterior, procurei ter uma ação muito mais interventiva em prol das crianças, daí que foram muitos os momentos de intervenção junta da comunidade. Nesta linha, além de todas as situações proferidas ao longo do relatório e visto as crianças estarem, a maioria delas, a concluir a sua fase naquela instituição fora realizado um vídeo, contendo aspetos relacionados com os momentos de aprendizagem desenvolvidos no ano letivo, como do momento de entrada na instituição para que igualmente ficasse uma recordação da instituição (ver apêndice 13).

Considerações Finais

Nesta etapa final, importa fazer menção, numa retrospectiva geral, ao modo como o estágio, a redação deste relatório e, no fundo, como todo este percurso enriqueceu a minha formação profissional e pessoal.

A prática pedagógica, enquanto parte integrante da formação profissional, principia a ação docente para um desenvolvimento de “competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p. 98). Desta forma, veiculou um conjunto de aprendizagens inerentes ao desempenho da profissão na qual adestraram-se metodologias e saberes científico-pedagógicos adquiridos na formação académica. Fui, assim, evocada a agir mediante o papel de docente, numa compreensão do seu quotidiano, vivenciando a experiência da procura incessante por conceber uma prática com intencionalidade educativa, com recurso a ferramentas coadjuvantes ao processo, de modo a veicular uma ação progressivamente mais eficaz, em prol das crianças e numa perspetiva de busca pela excelência.

Contudo, não é um percurso de todo facilitador. A profissão docente é revestida de imprevisibilidade, cada grupo é *uno* e que daí advém a capacidade do docente atuar, ser flexível e moderado, na procura incessante por corresponder à individualidade de cada criança. Ao longo do estágio, nem sempre foi fácil, contudo, considero que face aos desafios tive de aprender a lidar a agir consoante as situações, numa superação das dificuldades e obstáculos, num progressivo aperfeiçoamento de competências.

Neste sentido, toda esta experiência facultou a possibilidade de ter uma proximidade com a realidade docente, tendo sido minha pretensão tirar partido de todas as possibilidades, da troca de saberes com os profissionais cooperantes neste estágio, numa relação de estreita cooperação e reflexão.

Como foi sendo relevado ao longo de todo este relatório os momentos de indagação aos quais foram sendo procuradas das respostas, numa linha de ação na procura pelo constante melhoramento, foi também face a essas dúvidas e incertezas que foram sobressaindo as aprendizagens. Efetivamente neste quadro enfatizam-se os estágios realizados, mas importa fazer referência às aulas práticas desenvolvidas aquando da licenciatura que foram parte integrante de toda a aprendizagem, constituindo mote de aprendizagens e aquisições relevantes para que todo este processo decorresse de uma forma cada vez mais melhorada.

Num debate conceptual à luz das teorias, numa simbiose entre teoria e prática, bem como as nossas convicções, privilegiando sempre uma atitude eminentemente reflexiva em todo o processo, condição essencial e basilar.

Após um longa caminhada, o estágio assinala uma importante fase na minha formação pois permite implementar em contexto real com crianças e grupos de crianças reais, atendendo à sua individualidade. É nestas que se incidiu toda a ação ao encará-las como protagonistas nucleares do processo educativo. Os conhecimentos teóricos variados, num quadro de diferenciação e respeito pela criança, dos seus interesses e necessidades. Assumir as crianças como protagonistas, construtoras do seu conhecimento, constituindo o cerne das preocupações. Em remate final, enquanto futura docente, toda esta experiência permitiu a construção de significados sobre a ação docente, integradores de uma ação prática educativa cada vez mais melhorada.

Decerto que não podemos deter uma visão simplista da educação, sendo daí o foco, igualmente, por neste trabalho abordar a formação contínua, sendo que “a função docente é uma actividade complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (Formosinho & Machado, 2009, p. 147).

Nesta visão, pretende-se ressaltar que embora estar a culminar esta etapa de formação académica, sendo um processo que se desenvolve em progressiva aprendizagem e busca do saber e conhecimento ao longo da vida. Sinto assim que é uma longa caminhada, numa ambição por poder contribuir com uma ação direcionada para uma educação de qualidade e para aprendizagem e bem-estar das crianças.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* 1, pp. 21-31. Porto: Porto Editora. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>. Consultado em: 16 de outubro de 2014.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, M., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. Alves, & J. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação da avaliação ao currículo*. (pp. 59-67). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7 (2), 5-25. Retirado de: <file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/570-2129-1-PB.pdf> Consultado em: 24 de outubro de 2013.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007). Episódios Ortográficos na Escrita Colaborativa. In *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa Linguística* (pp. 111-125). Lisboa: APL.

- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2012). Escrever: Processo e emoção nos alunos do Ensino Básico. *EXEDRA – Revista Científica ESEC*, 31-45. Retirado de: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2012/07/02-numero-tematico-2012V3.pdf> Consultado em 15 de outubro de 2014.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico. In J. M. Sousa. & C. Fino (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (1994). Formação contínua e profissão docente. *Educação e Matemática*, 31, 18-20.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Carvalho, J. R., Barbosa, L. M., & Geraldês, F. C. (1990). *A formação do jovem: um modelo interactivo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

- Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Costa, M., & Paixão, M. (2004). *Investigação em Educação – Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Delors, et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Alfragide: Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.). (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Estrela, T. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*, (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. In *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.

- Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>.
- Fontes, A., & Freixo, A. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1.º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários* (pp. 25-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em acção* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores, & A. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. (pp. 39-60). Portugal: Edições Pedagogo.
- Lopes, F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de letras de Coimbra.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - um guia prático para o professor. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Madureira, P., & Leite, S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: teoria, dados e implicação na formação. *Revista de Educação*, 24, 91-100.

- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf. (Consultado em 30 de setembro de 2014).
- Mialaret, G. (1981). *A Formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (Coords.). (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Edições Asa.

- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia* 41 (2), 207-218. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1202/650>. Consultado em: 29 de setembro de 2014.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9 (5), 39-46.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-31). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. A. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira- Formosinho, J. (2009) (Org.). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (pp. 11- 30). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P., (2011). *Trabalho Docente: Representações e Construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, J. D., & Lopes, M. S. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante: Edição Intervenção.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. São Paulo: Artmed
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da Escrita Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora

- Sá, A. C., & Zenhas, M. G. (2004). *Como abordar... a comunicação escrita na aula de Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 53-75.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 80-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores: modelos, políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (2.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto : Edições Asa.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação sobre a prática docente Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. 31(3), 443-466. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Consultado em: 24 de outubro de 2013).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Espanha: UNESCO. Retirado de:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Consultado em: 17 de outubro de 2014.

Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992a). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1992b). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo – estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – [Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar- estabelece o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar].

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – [2ª alteração à Lei de bases do sistema educativo].

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto – [Aprova o perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto – [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – [Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização].

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – [Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – [2ª alteração à Lei 139/2012, de 5 de julho

Apêndices - Conteúdo do CD-Rom

Pasta – Documentos Gerais

Relatório de Estágio de Mestrado (versão eletrônica).

Apêndice 1 – Pedido de autorização aos encarregados de educação.

Pasta – Estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 2 – Avaliação diagnóstica dos alunos.

Apêndice 3 – Planificações.

Apêndice 4 – Diários de bordo.

Apêndice 5 – Estratégias de intervenção no âmbito da Investigação-ação.

Apêndice 6 – Avaliação semanal da turma do 3.ºB.

Apêndice 7 – Vídeo síntese da intervenção pedagógica apresentado aos alunos.

Pasta – Estágio em contexto do Pré-Escolar

Apêndice 8 – Características das crianças da Sala dos 4 anos.

Apêndice 9 – Planificações.

Apêndice 10 – Diários de Bordo.

Apêndice 11 - Avaliação semanal das competências das crianças da Sala dos 4 anos.

Apêndice 12 – Avaliação do bem-estar e implicação das crianças.

Apêndice 13 – Vídeo apresentado a pais e crianças.