



Centros de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio realizado no infantário “O Girassol” e na Escola Básica do 1º Ciclo
com Pré-Escolar da Nazaré**

Relatório de Estágio Apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cristina Maria Vieira Paulos Pinto

Orientadora Científica: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Funchal, 2013

À minha paixão;

Aos meus pais e irmão;

Aos meus amigos;

À minha família;

Aos meus futuros meninos e meninas;

A todos os que acreditaram em mim e me apoiaram nos bons e maus momentos.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram e me apoiaram durante todo o processo de formação académica.

Agradeço, de forma especial, à minha família e amigos por terem acreditado em mim, apoiado e incentivado, nos bons e nos maus momentos, que vivenciámos ao longo desta longa caminhada de formação pessoal e académica.

Agradeço a todos os docentes que, desde o início da formação, se empenharam em mostrar-me o outro lado da educação e o que se pretende desta na atualidade.

Agradeço a todos os cooperantes que, desde a licenciatura, me abriram as portas das suas salas e me mostraram muito do que de bom e de mau se faz em educação.

Agradeço a todas as crianças/alunos com quem tive o enorme prazer de contactar ao longo da formação e que me fizeram ver a sua perspetiva da educação, mostrando-me o outro lado da educação.

Agradeço especialmente à educadora Delta Cafôfo e às crianças da sala I dos três anos do infantário “O Girassol” por me terem acolhido, por acreditarem em mim e por me terem deixado implementar algumas das minhas ideias “malucas”.

Agradeço também à professora Teresinha Gouveia e aos alunos do 2.º B da Escola Básica da Nazaré por nos terem dado o benefício da dúvida e terem aceitado as modificações efetuadas.

V RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Por último, mas não menos importante, agradeço à Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa, pela orientação prática e teórica expressa durante a elaboração do relatório e ao Doutor Fernando Correia, orientador da prática pedagógica de 1.º Ciclo, por nos ter guiado e orientado ao longo deste processo de formação.

Resumo

O presente relatório procura divulgar as práticas pedagógicas desenvolvidas no infantário “O Girassol” e na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, práticas desenvolvidas de acordo com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Em cada valência procedeu-se à planificação semanal das atividades, desenvolvendo-se posteriormente uma reflexão, com bases teóricas, que procurou fundamentar/esclarecer as intervenções desenvolvidas à luz das teorias atuais de educação e de acordo com as nossas conceções pedagógicas. As práticas iniciaram-se com uma observação participante que nos permitiu verificar/constatar alguns dos problemas/dificuldades das crianças/alunos.

Posteriormente à definição das estratégias/metodologias de intervenção, optou-se, na valência de creche, por realizar uma avaliação semanal com o intuito de verificar se o grupo se encontrava a desenvolver/trabalhar as dificuldades/problemas detetados. Já no 1.º Ciclo, procurou-se desmistificar o chavão da avaliação, procedendo-se à verificação dos conhecimentos com o recurso a estratégias lúdico didáticas.

Palavras-chave: Bem-estar, Implicação, Aprendizagens ativas; Aprendizagens significativas; Cooperação, Grupos heterogéneos, Avaliação, Prática pedagógica.

VII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

The present report seeks to spread the pedagogical practices developed at the nursery "O Girassol" and in Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, these developed according to the curriculum of a master's degree in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, of the University of Madeira.

In each valence proceeded to the weekly planning of the activities, developing later a reflection, with theoretical bases, which sought to substantiate and clarify the interventions carried out in the light of current theories of education and in accordance with our pedagogical conceptions. The practice began with a participant observation that allowed us to check / verify some of the problems and difficulties of children / students.

After the definition of strategies / methodology of intervention chosen, in valence of nursery school, by performing a weekly review to see if the group was to develop / work difficulties / problems detected, already on the first cycle, sought to demystify the big matter of the evaluation by proceeding to the verification of knowledge using playful teaching strategies.

Keywords: Well-being, Involvement, Active learnings, Significant learnings; Cooperation, Heterogeneous groups, Pedagogical practice.

Lista de Abreviaturas

CEM - Projeto Construindo o Êxito em Matemática

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCPEPE - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

PE - Projeto Educativo

PEE - Projeto Educativo de Escola

PNL - Plano Nacional de Leitura

PSP - Polícia de Segurança Pública

RG3 - Regimento de Guarnição n.º 3 – Exército

SAC - Avaliação em educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	VI
Lista de Abreviaturas	VIII
Índice de Figuras.....	XIV
Índice de Gráficos	XVI
Índice de Quadros	XVII
Índice de Apêndices	XVIII
Introdução	1
Parte I. Componente teórica	4
Metodologias de investigação-ação.....	4
Perfil dos Profissionais de Educação.....	11
Estratégias/metodologias implementadas.....	16
Parte II Componente prática	22
Caracterização do meio envolvente aos estabelecimentos de ensino.....	22
Prática Pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol”.....	24
Caracterização do Infantário “O Girassol”	24

Caracterização do Grupo de Crianças.....	25
Espaço educativo	35
Tempo educativo	39
Opções pedagógicas	44
Metodologias implementadas.	44
Alterações introduzidas.....	45
Estrutura da planificação.....	46
Modelos de avaliação.....	48
Prática Pedagógica.....	50
Semana de observação.	50
Reflexão: Avaliação dos interesses e necessidades do grupo.....	51
1.ª semana de prática pedagógica.....	54
Reflexão: A importância do tempo individualizado e das atividades que vão ao encontro das curiosidades e necessidades do grupo.	55
Avaliação.	58
2.ª semana de prática pedagógica.....	59
Reflexão: Desenvolvimento da motricidade e da satisfação das curiosidades do grupo.	60
Avaliação.	64

XI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

3. ^a semana de prática pedagógica.....	65
Reflexão: A Importância do contacto com os livros e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.....	66
Avaliação	71
4. ^a semana de prática pedagógica.....	72
Reflexão: A importância dos momentos de partilha de conhecimentos entre pares....	72
Avaliação.	74
Avaliação de uma Criança.	76
Outras atividades.....	91
Intervenção com as famílias.....	91
Projeto com a comunidade.....	92
Reflexão final.....	96
Prática Pedagógica desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré	98
Caracterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.....	98
Caracterização da turma.....	100
Caracterização do modelo e espaço pedagógico.....	103
Opções pedagógicas	106
Dinâmica de estágio.....	106
Metodologia e alterações implementadas.....	107

Trabalhos de casa.....	109
Capa “Ajuda-me a estudar”.....	110
A Matemática e os materiais didáticos.....	111
Avaliação.....	116
Estratégias lúdico didáticas de avaliação.....	119
Intervenção pedagógica.....	120
Semana de observação.....	120
1.ª semana de intervenção direta.....	121
Reflexão: Trabalho em grande grupo e trabalho cooperativo.....	122
2.ª semana de intervenção direta.....	124
Reflexão: Trabalho cooperativo e o TEA.....	126
3.ª semana de intervenção direta.....	128
Reflexão: Integração das produções dos alunos nos contextos pedagógicos.....	130
4.ª semana de intervenção direta.....	132
Reflexão: TEA.....	133
5.ª semana de intervenção.....	135
Reflexão: Criação de texto livre.....	136
Avaliação.....	138
Outras atividades desenvolvidas.....	144

XIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Convidados	144
Trabalho desenvolvido com as famílias e comunidade educativa	145
Reflexão final.....	147
Considerações finais	151
Referências	154

Índice de Figuras

Figura 1. Etapa de investigação-ação implementada no 1.º Ciclo	10
Figura 2. Planta da sala de atividades	37
Figura 3 e 4. Cooperação na marcação das presenças	57
Figuras 5 e 6. Observação do milípede encontrado pelo Pedro	58
Figura 7 e 8. Observando animais à lupa as formigas	61
Figura 9. As crianças das diferentes salas tentando observar uma lagartixa	63
Figura 10. As crianças, de outra sala, ensinam a Emanuela a brincar com o iô-iô.....	64
Figura 11. Lourenço a contar uma história	68
Figuras 12 e 13. Observação do “Tabita” pelas crianças da instituição	70
Figuras 14 e 15. Manipulação de uns binóculos	71
Figura 16. Exploração ativa de frutos da época	73
Figuras 17 e 18. Exploração do ficheiro de outono	92
Figuras 19, 20, 21 e 22. <i>Workshop</i> , construção de jogos pelas crianças e famílias.....	94
Figuras 23, 24, 25 e 26. Dia da Brincadeira, exploração dos jogos.....	95

XV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 27. Planta da sala	106
Figuras 28, 29, 30 e 31. Trabalho de grupo: Pesquisa, Seleção, Elaboração e apresentação	127
Figuras 32 e 33. Elaboração das decorações para a sala.....	146
Figuras 34, 35 e 36. Participação das famílias: presépio, árvore e Bazar de Natal	147

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Empregabilidade dos Encarregados de Educação do grupo segundo o INE 2010	27
Gráfico 2. Escalões da ação social.....	29
Gráfico 3. Necessidades do grupo	33
Gráfico 4. Interesses do grupo	34
Gráfico 5. Empregabilidade dos Encarregados de Educação segundo o INE 2010	101
Gráfico 6. Escalões da ação social.....	103

Índice de Quadros

Quadro 1. Rotina da sala I dos três anos.....	41
Quadro 2. Horário das atividades de enriquecimento curricular	42
Quadro 3. Avaliação individual da Lara.....	77
Quadro 4. Objetivos delineados e trabalhados no decorrer da prática pedagógica	139

Índice de Apêndices

(Disponíveis no CD)

Apêndice A. Avaliação geral de grupo, semana de observação	CIXV
Apêndice B. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto	CLXIX
Apêndice C. Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo	CLXXI
Apêndice D. Planificação da primeira semana de intervenção pedagógica.....	CLXXIII
Apêndice E. Avaliação geral de grupo um e dois de outubro de 2012.....	CLXXVIII
Apêndice F. Avaliação contínua das crianças da primeira semana de intervenção.....	CLXXVIII
Apêndice G. Planificação segunda semana.	CLXXXI
Apêndice H. Avaliação geral de grupo.	CXCI
Apêndice I. Avaliação contínua das crianças da segunda semana de intervenção .	CXCIII
Apêndice J. Planificação terceira semana de intervenção	CXCIV
Apêndice K. Avaliação geral de grupo.	CCIV
Apêndice L. Avaliação contínua das crianças da terceira semana de intervenção	CCVI
Apêndice M. Planificação quarta semana.	CCVI
Apêndice N. Avaliação geral de grupo	CCXVIII
Apêndice O. Avaliação contínua das crianças na quarta semana de intervenção....	CCXX

XIX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndice R. Planificação 3.^a semana de intervenção. CCXLI

Apêndice S. Planificação 4.^a semana de intervenção..... CCLIV

Apêndice T. Planificação 5.^a semana de intervenção CCLXIX

Introdução

Com o presente relatório, procura-se divulgar, de forma fundamentada e reflexiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas no infantário “O Girassol”, na valência de creche, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, no 2.º B. O desenvolvimento da prática pedagógica teve a duração de 100 horas em cada valência e foram desenvolvidas de forma individualizada e em par pedagógico, respetivamente, tal como preconiza o plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Na componente inicial do relatório realiza-se um olhar inerente à componente da investigação-ação, que se torna indispensável nas práticas pedagógicas atuais, na medida em que conduz os docentes numa reflexão contínua com o intuito de solucionarem/ultrapassarem os problemas inerentes às práticas educativas. Refletindo-se, posteriormente, no perfil específico da profissão docente e apresentando-se uma breve contextualização da identidade profissional docente interligada com algumas das nossas visões e crenças inerentes à educação. Como conclusão, reflete-se sobre algumas das estratégias/metodologias que serviram de fio condutor às práticas pedagógicas, desenvolvidas nas duas valências, com o intuito de as fundamentar teoricamente e as enquadrar nas realidades educativas, apresentando os seus benefícios e evidenciando o nosso posicionamento perante as mesmas.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao iniciarmos a componente prática do relatório, descreve-se a caracterização do meio envolvente aos estabelecimentos de ensino, visto a caracterização ser a mesma, pois os dois estabelecimentos localizam-se na freguesia da Nazaré, Funchal, a poucos metros um do outro. Deste modo, na parte prática apresentamos uma parte inerente à prática pedagógica desenvolvida na componente do Pré-Escolar e uma parte inerente à prática pedagógica desenvolvida na componente do 1.º Ciclo.

Relativamente à prática desenvolvida na valência de Pré-Escolar, efetua-se uma breve caracterização do grupo, espaço pedagógico, tempo pedagógico e metodologia, fundamentando-se a necessidade de se ter privilegiado o bem-estar do grupo e a satisfação das suas curiosidades. Indicam-se, também, as alterações metodológicas introduzidas, justificando-se a sua pertinência. Em cada semana de prática pedagógica, apresenta-se a planificação, reflexão e avaliação, na medida em que estas três componentes foram preponderantes para o desenvolvimento e adequação das atividades planificadas ao grupo. Paralelamente a estas, desenvolveu-se atividades que iam ao encontro dos interesses e motivações do grupo, sendo estas o foco principal do relatório, na medida em que, no nosso entender, foram as atividades mais significativas e que permitiram ao grupo desenvolver-se nas mais diversas áreas de conhecimento e formação pessoal e social. Por fim, apresenta-se resumidamente o trabalho desenvolvido com as famílias e a comunidade, justificando-se a pertinência dos mesmos.

Relativamente à parte prática da valência do 1.º Ciclo, esta inicia-se com uma breve caracterização da turma, modelo e do espaço pedagógico. Seguindo-se, posteriormente, a apresentação de algumas das alterações introduzidas pelo par pedagógico, justificando-se a sua pertinência e adequabilidades ao contexto educativo em evidência. Em cada semana de prática pedagógica, apresenta-se a respetiva planificação e reflexão. Na reflexão semanal não nos debruçamos sobre os aspetos inerentes ao desenvolvimento das atividades planificadas, mas sim, sobre os conteúdos mais significativos para a turma, dado que estes foram, no nosso entender, mais significativos, sendo por isso necessário refletir-se de forma crítica e fundamentada sobre a sua pertinência e adequabilidades ao contexto educativo em causa.

Nesta valência, a avaliação desenvolvida assumiu um carácter meramente diagnóstico e formativo e realizou-se de forma integrada com o desenvolvimento lúdico didático de algumas atividades, procurando-se desmistificar o chavão da avaliação. Seguidamente, refere-se sinteticamente o trabalho desenvolvido com as famílias e comunidade, justificando-se a sua pertinência.

Como conclusão do relatório, efetua-se uma reflexão final inerente ao desenvolvimento da prática pedagógica, nomeadamente sobre as metodologias/estratégias implementadas em cada uma das valências, refletindo-se também sobre as práticas desenvolvidas, tendo em conta os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, as nossas crenças e visões.

Parte I. Componente teórica

Metodologias de investigação-ação

Em paralelo com o desenvolvimento da atividade docente – entenda-se neste contexto por docente a conjugação dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo – é fundamental observarmos os contextos educativos para que possamos visualizar os problemas inerentes aos mesmos e assim realizarmos as alterações necessárias para os solucionar. Segundo Coutinho *et al.*, (2009), na investigação em educação a metodologia mais adequada para solucionar os problemas educacionais é a investigação-ação.

John Dewey e Kurt Lewin, precursores da investigação-ação, esta deve, na perspectiva de John Dewey, basear-se no pensamento reflexivo, que, por sua vez, deve traduzir-se, efetivamente, em ações que visem a resolução dos problemas detetados. Para Kurt Lewin, as soluções para a resolução do problema devem partir do grupo a que dizem respeito para que se adequem à sua realidade (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a investigação-ação caracteriza-se, essencialmente, por proporcionar aos docentes momentos de contínua reflexão e a consequente reformulação das práticas até que os problemas estejam solucionados. Para tal, e segundo Ponte (2008), é fundamental que esta metodologia se baseie no estudo de um aspeto funcional, ou seja, de um problema vivenciado pelo grupo, pois o fundamental na investigação-ação são os procedimentos que levam às

mudanças educativas (Benavente, 1990). Para Coutinho *et al* (2009), o que se pretende efetivamente com a implementação desta metodologia é “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias [...]”(p. 366), que venham solucionar o problema detetado, sendo que para tal é fundamental que se efetivem as alterações necessárias nas práticas docentes (Fernandes, 2006, Sanches, 2005). Para Fernandes (2006), esta metodologia só será eficaz se for baseada num processo cíclico, assumindo a organização em espiral que a caracteriza, na medida em que o conhecimento desenvolve-se tendo em conta “[...] uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas [...] um ciclo de análise e re-conceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção [...]” (Matos, 2004, p. 17).

Tendo em conta os pressupostos anteriores, a investigação-ação surge como a metodologia preferencial das ciências da Educação (Coutinho *et al.*, 2009), na medida em que se baseia num processo contínuo de planificação, ação e reflexão, inerentes aos problemas reais que os docentes vivenciam nos contextos educativos (Fernandes, 2006).

Moriera (2001) refere que é neste processo contínuo de ação/reflexão que se focaliza a essência da investigação-ação, já que o docente reajusta e reestrutura a sua prática pedagógica, baseando-se nos dados recolhidos e na sua análise.

Para Benavente (2009), o papel central da investigação-ação é a promoção de conhecimentos científicos que possam operacionalizar uma mudança na educação. Esse

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

conhecimento pode ser de dois géneros. Por um lado, o conhecimento teórico que visa operacionalizar uma mudança nos paradigmas educacionais, ou seja, que focaliza a sua atenção nas práticas e nas problemáticas inerentes às mesmas, encarando-se, neste caso, os docentes como investigadores. Por outro lado, o conhecimento prático decorrente dos conhecimentos adquiridos pelo docente, enquanto educador, uma vez que operacionaliza as mudanças e disponibiliza os materiais necessários para a resolução dos problemas encontrados, visando-se a implementação efetiva das alterações necessárias para solucionar os problemas detetados (Cortesão e Stoer, 1997).

Neste sentido, a investigação-ação caracteriza-se pela utilização de diferentes instrumentos/técnicas que facilitem a obtenção das informações necessárias para a produção dos respetivos conhecimentos. Latores (2003), citado por Coutinho *et al* (2009), agrupa os diferentes instrumentos/técnicas em três grandes grupos: técnicas de observação, técnicas de conversação e técnicas de análise documental. As técnicas de observação participante centram-se no docente como interveniente ativo nos contextos e, simultaneamente, no docente investigador, na medida em que este exerce uma observação ativa, observando e reformulando as práticas no momento da ação. As técnicas de conversação referem-se aos diálogos e às entrevistas que podem assumir um carácter formal ou informal. Em relação à análise documental, Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), reafirmam que esta subdivide-se em dois subgrupos: análise documental, caracterizada pela seleção das informações fidedignas e

relevantes para a concretização do estudo em causa, e a análise de conteúdo que se debruça sobre o conteúdo dos documentos selecionados, esmiuçando as respetivas informações, selecionando-as e trabalhando-as. Neste sentido, e posteriormente à análise documental, realizou-se a análise de conteúdo de alguns documentos oficiais, tais como o Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) e Projeto Curricular de Turma (PCT), bem como a análise de documentos não oficiais, como os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, que nos permitiram aceder a informações relevantes para o desenvolvimento e adequação das nossas práticas.

A metodologia de investigação-ação permitiu-nos observar os contextos, levantar questões, identificar problemas e repensar as práticas pedagógicas tendo em conta o grupo e as nossas visões e crenças inerentes à educação que se pretende na atualidade. Para tal, foram utilizados diferentes instrumentos/técnicas na recolha de dados. A observação participante teve um papel preponderante, pois proporcionou-nos a adaptação das intervenções às realidades vivenciadas em cada momento. Também foram realizadas notas de campo nos momentos da ação e posteriormente às mesmas. Estas, complementadas com as visões das cooperantes e do par pedagógico, formam um elemento importantíssimo, dado que serviram de base à reflexão e à alteração das práticas. As fotografias e vídeos foram, também, alvo de análise e reflexão, na medida em que permitiram recordar determinados acontecimentos e visualizar as realidades vivenciadas (Ruiz, 2004). A análise documental dos trabalhos

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

realizados foi, segundo Máximo-Esteves (2008), preponderante, visto que um dos focos da investigação centrava-se no desenvolvimento de competências e aprendizagens e esta abriu portas para verificar o nível de aquisição dos mesmos.

Realizaram-se ainda entrevistas informais e formais às cooperantes. As primeiras procuraram compreender/analisar alguns dos acontecimentos vivenciados no momento, enquanto as segundas procuram aprofundar/esclarecer algumas das situações mais complexas. A conjugação de diferentes instrumentos/técnicas de investigação é uma das vantagens da investigação-ação, daí a sua relevância na investigação em educação (Maximo-Esteves, 2008).

É difícil efetuar a definição exata da estrutura da metodologia de investigação-ação, na medida em que são muitos os investigadores que se têm dedicado à sua análise. Para Lavoie, Marquis e Laurin (1940), a investigação-ação deve basear-se num processo cíclico de cinco etapas: reflexão inicial, perceção do problema e do contexto, planificação do plano de ação, ação e observação, avaliação e tomada de decisão, iniciando-se ou não um novo ciclo.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988), citados por Lavoie, Marquis e Laurin (1940), esta metodologia deve basear-se na planificação, ação, observação e reflexão que pode iniciar ou não um novo ciclo. Por sua vez, Ramos (2004) refere que a investigação-ação tem como linhas orientadoras a constatação do problema, definição do plano de atuação, atuação, observação e reflexão que pode levar/ou não a um novo ciclo. Já, o Ministério da Educação

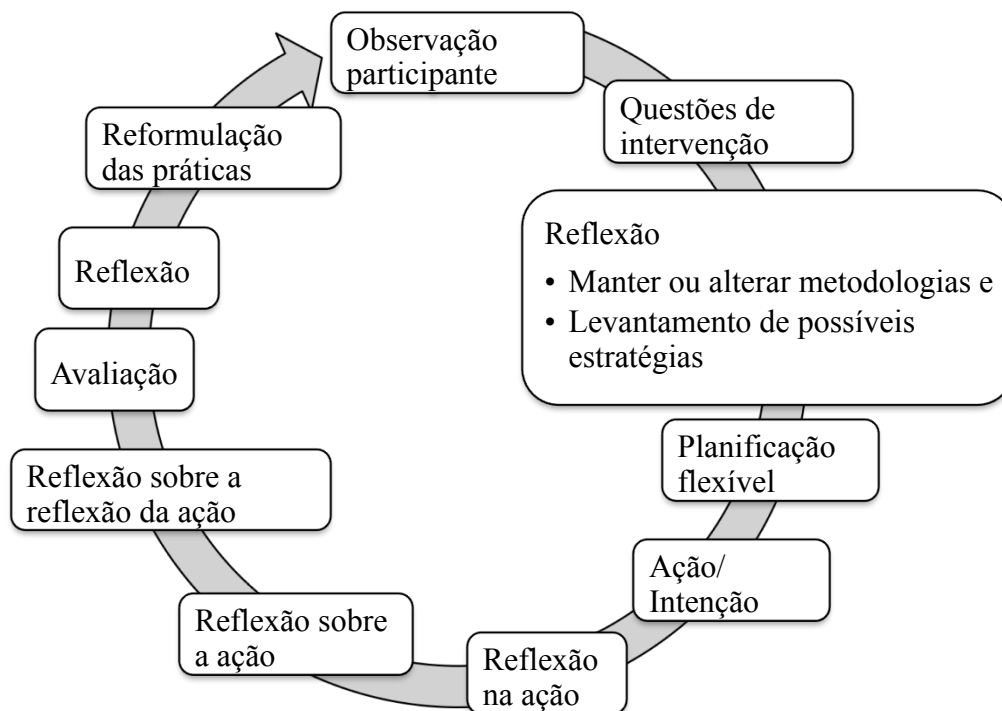
(ME)(2001, 2009) reafirma a necessidade dos docentes basearem a sua prática nos atos de observar, planejar, realizar, avaliar/refletir, comunicar e articular, assumindo uma atitude reflexiva que reformule as suas intervenções, adaptando-as às diferentes realidades (Zabalza 1994, ME, 2009).

Tendo em consideração que são vários os modelos e as estruturas inerentes à investigação-ação na prática pedagógica, optou-se por não desenvolver um modelo ou uma estrutura específicos. A decisão recaiu sobre a compilação de aspetos preponderantes e transversais aos vários modelos e que, na nossa opinião, se ajustavam à realidade dos contextos e ao que pretendíamos desenvolver.

Desta forma, partindo da observação participante, formulou-se “questões de intervenção” e delineou-se algumas das estratégias de intervenção (Máximo-Esteves, 2008, p.80). Posteriormente, desenvolveu-se uma reflexão sobre os benefícios de se manter/ou alterar algumas das conceções pedagógicas observadas e o levantamento de possíveis estratégias de intervenção pedagógica. Após este processo reflexivo, realizou-se uma planificação flexível das estratégias que poderiam solucionar alguns dos problemas encontrados (Máximo-Esteves, 2008). No momento da acção, realizou-se uma “reflexão na acção”, que visou a adequação imediata das estratégias às situações vivenciadas. Efetuou-se, ainda, uma “reflexão sobre a acção”, refletindo-se sobre as opções metodológicas iniciais e as alterações implementadas. Por último, desenvolveu-se uma “reflexão sobre a reflexão da

acção” que avaliou as opções metodológicas tendo em conta uma base teórica e, partindo da avaliação implementada, iniciou-se um novo ciclo com a reflexão e consequente reformulação das práticas seguintes (ver Figura 1) (Coutinho *et al*, 2009).

Figura 1. Etapa de investigação-ação implementada no 1.º Ciclo



Ciclos consequentes



Concluí-se que independentemente da aplicação integral de um modelo, ou da sua adaptação, esta metodologia é de elevada relevância nos contextos educativos, levando os docentes a repensar e refletir sobre as suas práticas, melhorando-as e adaptando-as à realidade do grupo e às novas teorias educacionais. Para tal, é fundamental que desde a formação inicial se preparem os futuros docentes para esta realidade e para a utilização desta metodologia de investigação.

Deste modo, a prática baseada numa reflexão profunda e conjunta, com as cooperantes e par pedagógico, permitiu-nos desenvolver, fundamentar e reformular as nossas intervenções para que fossem ao encontro dos problemas detetados e ainda refletissem as nossas crenças pedagógicas. Neste sentido, a investigação-ação foi implementada não como “[...] uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.”, visto que o pretendido era melhorar as práticas, visando-se simultaneamente uma melhoria na educação (Coutinho *et al*, 2009, p 376).

Perfil dos Profissionais de Educação

Muito se tem debatido sobre o futuro da educação e o que se pretende desta numa sociedade em constante evolução, onde, cada vez mais, é impensável visualizar os educandos como tábua rasa ou folhas em branco. Tem-se revelado imprescindível compreender que estes são portadores de conhecimentos, curiosidades e necessidades que devem ser

conduzidas pelos docentes com o objetivo de se adaptar as práticas pedagógicas às realidades educativas.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação estabelecem as linhas orientadoras para um adequado perfil dos docentes. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto especifica o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, referindo que os profissionais de educação têm como função específica ensinar, devendo fundamentar “as suas práticas em saberes específicos” (ME, 2001, p. 5570), nas vivências da comunidade. Reforça-se a ideia de que os docentes devem refletir sobre o futuro da profissão docente, devendo ter em consideração “a análise problemática da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (ME, p. 5571).

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico - complementa o Decreto-Lei n.º 240/2001, referindo as especificidades de cada uma das profissões docentes. No anexo um do Decreto-Lei nº 241/2001 encontra-se as referências teóricas inerentes às competências dos educadores de infância, ressaltando a sua intervenção na construção, gestão e estruturação de um currículo integrado nas diferentes áreas de conteúdo e nas vivências do grupo.

No anexo dois do mesmo Decreto-Lei reflete-se sobre o Perfil Específicos dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, referindo-se a ação do professor perante o currículo, a importância deste desenvolver nos alunos as competências relevantes para a sociedade atual e as estratégias a utilizar nas várias áreas curriculares.

No início dos referidos anexos, salienta-se as grandes diferenças entre o perfil geral dos educadores e dos professores. Enquanto o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572); o professor “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p.5574). Neste sentido, e de acordo com o ME (2001, 2009), é da responsabilidade do educador conceber um currículo que vá ao encontro das curiosidades, motivações e interesses do grupo e que tenha em consideração as diretrizes expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPEPE). Por sua vez, é da responsabilidade do professor do 1.º Ciclo desenvolver os conteúdos e os programas do currículo nacional pré-estabelecido para cada nível de ensino.

No que concerne à integração do currículo, verifica-se algumas diferenças: o educador “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um

currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573), o professor “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p. 5574). Assim, na educação de infância, os profissionais preocupam-se com um desenvolvimento integral das crianças, interligando os vários saberes e as várias áreas do conhecimento sem se preocuparem exaustivamente com o desenvolvimento de temas específicos em determinados momentos. Já os professores têm a responsabilidade de desenvolver nos alunos os conhecimentos socialmente determinados para cada nível de ensino, bem como devem promover e fomentar uma cidadania ativa e responsável.

As opções metodológicas dos docentes refletem o que estes pensam sobre a educação e o seu posicionamento em relação à mesma (Ferreira & Santos, 1994). Neste sentido, cabe aos docentes repensarem a educação, moldando-a às suas visões, crenças, valores, concepções pedagógicas e tendo em consideração as novas teorias educacionais. Deste modo, emerge o conceito de identidade profissional docente, que, segundo Marcelo (2009), vai-se coconstruindo a par e passo com o desenvolvimento da profissão e com a formação do indivíduo enquanto pessoa. Para Marcelo, a identidade profissional docente é influenciada pelo conjunto de variáveis externas e internas que se vão moldando à perspetiva que o

docente detém da educação, sendo um processo evolutivo, gradual e constante, baseado na reflexão pessoal de cada profissional.

Pimenta (1997) reforça a ideia de que a identidade profissional docente inicia-se quando o aprendiz de docente ingressa no ensino, sendo as suas crenças e valores influenciadas por toda a vivência escolar. Primeiro, como aluno; depois, enquanto futuro docente e, por último, como docente. Portugal (2009) refere que para que exista evolução nas concepções teóricas sobre a educação é fundamental que os novos docentes possuam uma atitude de investigação e de reflexão. Salientando ainda a necessidade destes refletirem profundamente sobre as suas crenças, fundamentando-as e assimilando-as ao longo da formação académica. Caso isto não se verifique, corre-se o risco de termos profissionais que retomarão as práticas que vivenciaram enquanto alunos. Neste sentido, e segundo Portugal, torna-se crucial efetuar um levantamento das concepções pedagógicas para que estas se vão consolidando conjuntamente com a formação da identidade docente. Neste caminho, é preponderante que o aprendiz de docente seja capaz de implementar nas suas práticas as suas crenças e visões de uma forma clara, estruturada e fundamentada, para que não se caia no erro de se voltar ao paradigma tradicional da educação.

Desta forma, a observação participante permitiu-nos levantar questões de intervenção que, aliadas às nossas crenças e visões, foram o fio condutor de toda a prática, orientando-nos na implementação das estratégias/metodologias que, no nosso entender, e tendo em conta os

conhecimentos práticos e teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica, manifestaram-se como as mais adequadas para solucionarmos os problemas encontrados, otimizando o que julgamos ser a educação pretendida na atualidade.

Estratégias/metodologias implementadas

O cenário encontrado nas práticas pedagógicas levou-nos a determinar algumas estratégias/metodologias de intervenção que procuraram solucionar os problemas e as questões de investigação encontrados no decorrer das práticas pedagógicas, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Uma das nossas preocupações foi proporcionar às crianças/alunos um contexto escolar baseado na afetividade, cumplicidade e segurança, proporcionando-se ao mesmo tempo bem-estar. Portugal e Laevers (2010) referem que isto é vital, na medida em que, só depois das crianças/alunos alcançarem e vivenciarem bem-estar, estarão despertos para o ambiente que os rodeia e para a satisfação das suas curiosidades. Por isso, é fundamental que os diferentes contextos de aprendizagem sejam acolhedores, familiares e que proporcionem um ambiente de afetividade, cumplicidade e segurança. Portugal (2000) salienta também a importância das relações afetivas no desenvolvimento intelectual das crianças, referindo que o desenvolvimento cognitivo realiza-se a par e passo com o desenvolvimento emocional, social e físico, sendo, por conseguinte, elementos chave no desenvolvimento das crianças.

Acredita-se que os docentes devem disponibilizar um tempo individualizado que atenda às características de cada criança/aluno e do grupo/turma, visando apenas “Um tempo de qualidade em que não se visa nada em especial” (Portugal, 2000, p. 92), mas que fomenta a autoestima, cumplicidade, segurança e a confiança no adulto. Neste tempo, mesmo não se visando “nada em especial”, a criança encontra-se a trabalhar e a desenvolver as mais diversificadas áreas do conhecimento bem como a sua formação pessoal e social. Desta forma, este é um tempo oportuno para que o docente desenvolva uma verdadeira diferenciação pedagógica, tendo em conta os interesses e as necessidades de cada criança em cada momento de aprendizagem. Tomlinson (2008) refere que é importante clarificar o respetivo conceito, dado que diferenciar não passa por diminuir/aumentar as tarefas, da mesma forma que diferenciar não se resume ao ato de simplificar/complicar as tarefas. Pelo contrário, significa que se devem adaptar as tarefas às realidades individuais, fornecendo-se o acompanhamento individualizado a cada criança/aluno, os utensílios e as ferramentas necessárias para que todos alcancem os objetivos estipulados. E, no caso em que tal já aconteceu, é da responsabilidade dos docentes acompanhar as crianças/alunos, guiando-os aos patamares seguintes do conhecimento. Para Sanches (2005), a verdadeira diferenciação pedagógica não passa por uma discriminação dos alunos, seja ela positiva ou negativa, mas pela conceção de estratégias/metodologias de diferenciação pedagógica que se adequem aos interesses, necessidades e dificuldades da criança/aluno. A autora destaca que, “[...] o

trabalho cooperativo, a intervenção em parcerias, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efetivo.” são instrumentos utilizados numa efetiva diferenciação pedagógica (p. 132).

Neste âmbito, ao perspetivar-se as mais-valias inerentes à implementação do trabalho cooperativo, da entreajuda, dos grupos heterogéneos, da integração dos conhecimentos prévios e da partilha de saberes nos contextos educativos, procuramos incentivar as crianças/alunos a desenvolverem as aprendizagens entre pares, desmistificando-se a imagem do docente como único detentor e transmissor do conhecimento. Niza (1998) reafirma que esta organização do trabalho de forma cooperativa – a pares ou em grupos – desenvolve o cooperativismo, a entreajuda e a partilha de saberes entre o grupo. Desta forma, fomenta-se a consciência de que um objetivo geral só será alcançado quando todos os elementos do grupo o alcançarem, renegando-se a competição existente em algumas salas de ditas tradicionais. Niza (1998) refere alguns dos benefícios do trabalho cooperativo, nomeadamente a satisfação na realização das atividades, o aumento da cooperação e colaboração, desenvolvimento de uma autoestima mais positiva, maior aceitação e respeito pelas minorias, relacionamentos mais positivos com os adultos, maior capacidade de empatia, diminuição da ansiedade, aumento da motivação individual e a promoção de um maior número de aprendizagens significativas – entenda-se por atividades significativas “[...] as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou a

ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.” (ME, 2004, p.23). Assim, o trabalho cooperativo é deveras essencial na educação, visto desenvolver nos alunos muito mais que simples competências académicas.

Relativamente às aprendizagens entre pares e a formação dos grupos heterogéneos, Sanches (2005) aponta que estas são estratégias indissociáveis da escola actual, pois permitem que as crianças/alunos desenvolvam não só as competências académicas e socializadoras – entenda-se por competências socializadoras a organização do trabalho escolar que simultaneamente prepara as crianças/alunos para “[...] o exercício de trocas culturais, da circulação, partilha da informação e da criação de hábitos de entreaajuda em todas as actividades educativas” mas também desenvolvendo-os enquanto pessoas e enquanto seres sociais (ME, 2004, p.23).

O ME (2001) refere que devemos desenvolver as aprendizagens partindo dos conhecimentos prévios, criando-se estratégias para que estes sejam integrados nos processos práticos e científicos da aprendizagem. Ao constataremos os conhecimentos prévios dos alunos, estamos a verificar o ponto de partida deste e, ao ancorarmos os novos conhecimentos nos anteriores, desenvolvemos aprendizagens integradas – aprendizagens integradas são aquelas que partem das realidades conhecidas/imaginadas e que têm uma funcionalidade

prática na cultura da comunidade (ME, 2004) - tornando funcionais os conhecimentos acadêmicos.

As atividades ativas – atividades estimulantes onde as crianças/alunos têm a oportunidade de observar, manipular, explorar, manusear, etc. (ME, 2004) - tornam as aprendizagens mais ricas e se, simultaneamente, forem interligadas com as aprendizagens culturais, demonstramos às crianças/alunos que as aprendizagens acadêmicas não têm significado e funcionalidade apenas no contexto escolar. As aprendizagens ativas permitem-lhes criar uma estrutura própria do conhecimento que tem significado pessoal, daí a extrema importância que evidenciam nos contextos educativos (Salvador *et al*, 2000), sendo, por isso, imprescindível que os docentes as integrem nas suas práticas, em oposição à utilização das aprendizagens por retenção. Ausubel (2000) defende que a grande diferença entre estes dois tipos de aprendizagens consiste na descoberta dos conteúdos ou na apresentação translinear dos mesmos. Ausubel salienta os benefícios das aprendizagens realizadas por descoberta, pois sistematizam e relacionam os conhecimentos, tornando as aprendizagens mais agradáveis, despertando a curiosidade por novos conhecimentos e proporcionando uma retenção mais prolongada e vasta de conteúdos. Em contrapartida, as aprendizagens por retenção não efetuam interligações com os conhecimentos anteriores ou com a realidade vivenciada, tornando as aprendizagens mais pobres e muitas vezes efémeras.

Acredita-se, assim, na importância do desenvolvimento de aprendizagens ativas que vão ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças/alunos e simultaneamente promovam a autonomia, livre iniciativa e criatividade. Defende-se a utilização de materiais lúdico didáticos que facilitem a compreensão e assimilação dos conhecimentos. Contudo, compreende-se que estes devem ser vistos como um meio que facilita as aprendizagens, mas que não deve ser utensílio que serve apenas para obter resultados. Neste sentido, a par e passo com a utilização dos materiais didáticos adequados, é preponderante refletir e analisar, conjuntamente com as crianças/alunos, os processos e as estratégias utilizados para que estes compreendam o raciocínio subjacente às aprendizagens realizadas com os materiais.

Gilbert (1973) referencia que os docentes devem adequar os processos educativos e os objectivos, tendo em conta o grupo e a educação atual, excluindo-se as ideologias do ensino tradicional que impõem os conhecimentos. O autor salienta que mais que uma escola que oriente os alunos para os conhecimentos do quotidiano, atualmente a escola dever ser uma escola de vida, com conteúdos significativos e úteis, devendo ser um local de democracia direta, verificando-se uma gestão partilhada do tempo, espaço e conteúdos, onde todos sejam ouvidos e onde todos participem ativamente nas decisões inerentes à realidade educativa. Segundo Niza (1998), é essencial que se fomente a cooperação, partilha, livre expressão e a negociação no seio do grupo. Desta forma, os alunos vivenciarão a função social da escola e

compreenderão a necessidade de cooperação e partilha, inerentes ao exercício de democracia direta, onde todos os intervenientes são ouvidos, e onde todas as opiniões são tidas em consideração e analisadas.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, apresentaremos as práticas pedagógicas que procuraram abrir os contextos educativos aos benefícios da implementação destas estratégias/metodologias nas salas de actividades/aulas.

Parte II Componente prática

Caracterização do meio envolvente aos estabelecimentos de ensino

As instituições onde se desenvolveram as práticas pedagógicas situam-se na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A freguesia de São Martinho foi fundada a três de março de 1579, através de um alvará do Cardeal Rei D. Henrique (EB1/PE da Nazaré, 2011, Infantário “O Girassol” 2009). Atualmente, a sua população residente é de aproximadamente 26.400 moradores, que habitam maioritariamente em apartamentos sociais, nomeadamente no Bairro Social da Nazaré (EB1/PE, 2011). Nas imediações dos estabelecimentos de ensino encontram-se também algumas moradias e quintas, no entanto, o seu número é relativamente reduzido.

Segundo as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCPEPE) (ME, 2009), a comunidade e o meio envolvente são dois importantíssimos aliados das instituições de educação, existindo benefícios mútuos nos relacionamentos positivos, na medida em que podem melhorar as respostas educativas das instituições, aproximando-as da realidade do contexto sociocultural local.

Torna-se, assim, pertinente analisar o meio envolvente aos estabelecimentos de ensino com o objetivo de realizarmos o levantamento de possíveis parceiros que proporcionem aos grupos vivências relacionadas com a comunidade local. Ao observarmos as imediações envolventes ao infantário "O Girassol", onde se desenvolveu a prática pedagógica do Pré-Escolar na valência de creche e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, onde foi desenvolvida a prática pedagógica do 1.º Ciclo, numa turma de 2.º ano, encontramos possíveis parceiros desportivos (Estádio dos Barreiros; Polivalente da Nazaré; O Barreirense; Alma Lusa; Clube Naval; Clube Amigos do Basquetebol; Centro de Ténis de Mesa e o Centro de Atletismo da Madeira). Também detetamos prováveis parceiros culturais (Casa da Cultura, Biblioteca Gulbenkian e o Grupo folclórico de São Martinho); instituições de segurança pública (Regimento de Guarnição n.º 3 – Exército (RG3) e destacamento da Polícia de Segurança Pública (PSP), salientando-se, ainda, a existência de diversificadas infraestruturas de comércio, restauração, farmácias, centro de saúde, igreja, jardim municipal e centro da mãe, entre outras.

Relativamente à rede educativa, a freguesia de São Martinho possui cinco estabelecimentos de educação de infância, entre eles, o infantário "O Girassol", quatro estabelecimentos de Ensino Básico, nomeadamente a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, e uma instituição do Ensino Básico e Secundário.

Prática Pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol”

Caracterização do Infantário “O Girassol”

O infantário “O Girassol” encontra-se em funcionamento desde 26 de setembro de 1985 e localiza-se na Rua da África do Sul, São Martinho, Funchal. O estabelecimento de ensino é um estabelecimento público de educação Pré-Escolar e acolhe crianças dos quatro meses aos quatro anos de idade.

Em relação às infraestruturas, e segundo o Projeto Educativo (PE), o infantário possui três salas de berçário e uma sala parque, localizadas no piso zero. No piso menos um localiza-se duas salas de transição, duas salas de três anos e uma sala de quatro anos. No patamar entre os pisos, localizam-se o polivalente, a cantina e a cozinha.

Relativamente aos espaços exteriores, verificamos a existência de um pátio parcialmente coberto, no piso zero, destinado às crianças da creche. O piso menos um contém

um parque amplo, com zonas ajardinadas e parques infantis, existindo ainda entre os dois pisos um pequeno espaço exterior em cimento.

A instituição funciona das 08:30 às 18:30, embora o horário de frequência das crianças seja flexível, podendo ser combinado previamente com a equipa pedagógica da sala de acordo com as atividades da instituição e a disponibilidade das famílias.

No presente ano lectivo, a instituição encontra-se a desenvolver atualmente o subtema “Educação para o Consumidor”. Tema está inserido no PE denominado “Educar para a Cidadania”, em vigor nos anos letivos 2009/2013. O referido projeto enquadra o seguinte objectivo: educar as crianças e as famílias para o não consumismo, para a partilha e reutilização, alertando e incentivando um consumismo saudável e informado. Assim, a instituição privilegia a utilização de materiais de desperdício, reutilizados, reciclados e partilhados (Infantário “O Girassol”, 2009).

Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a prática pedagógica na valência de creche é constituído por um total de 14 crianças, sendo um grupo maioritariamente masculino (10 crianças) e um reduzido número de crianças do género feminino (4). A faixa etária do grupo localiza-se entre os dois e os três anos, verificando-se a primazia das crianças com dois anos (10 crianças) tendo as restantes quatro crianças três anos. Segundo Piaget, esta faixa

etária encontra-se na fase de transição do período sensório-motor para o período pré-operatório ou intuitivo. Este estágio caracteriza-se, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), pelo aparecimento do pensamento intuitivo, criatividade, aumento da capacidade de retenção de informações, egocentrismo e um extraordinário desenvolvimento da linguagem. Segundo os mesmos autores, a aprendizagem neste período realiza-se de uma forma rápida e extremamente flexível.

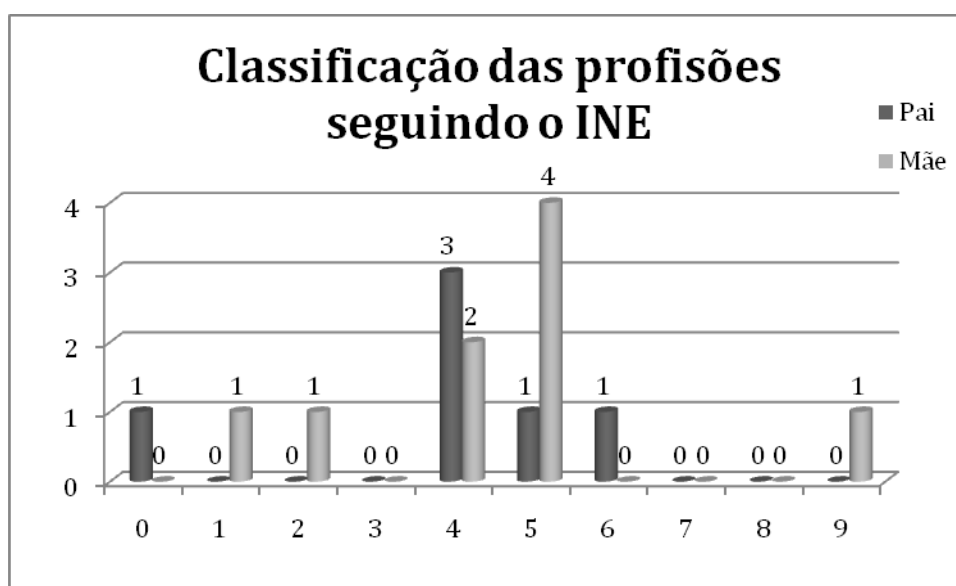
Relativamente à área de residência do grupo, constatámos que três crianças residem fora da cidade do Funchal, nomeadamente uma em Câmara de Lobos e duas no Caniço. Salienta-se que as restantes 11 crianças residem na área de São Martinho, sendo que sete delas moram na Nazaré.

Segundo o ME (2009), os estabelecimentos de ensino de Pré-Escolar servem de complemento à ação educativa das famílias e o documento OCPEPE salienta que estas, sendo as principais interessadas no desenvolvimento harmonioso dos seus educandos, têm também um papel de relevo na sua educação. Deste modo, devem ser desenvolvidas atividades pedagógicas que convidem e incentivem a participação ativa das famílias na vida da instituição. Para prevermos as possíveis participações que as famílias podem realizar nas vivências do grupo, analisámos a empregabilidade dos encarregados de educação. Constatou-se que 11 encontram-se desempregados e que 16 estão empregados em diferentes áreas. Para melhor standardizarmos as respetivas profissões e a forma como estas poderiam servir de

complemento à ação educativa da escola, utilizou-se a Classificação Portuguesa das

Profissões do INE (2010), a qual foi representada no Gráfico 1.

Gráfico 1. Empregabilidade dos Encarregados de Educação do grupo segundo o INE 2010



Ao analisarmos os dados, verificamos que nos encarregados de educação do género masculino a melhor classificação encontra-se grande grupo zero, grupo correspondente às forças armadas. Seguindo-se o grande grupo quatro, com um encarregado de educação no sub-grande grupo 42 (empregado de balcão) e dois no 43 (empregado e chefe de armazém). Relativamente às profissões menos qualificadas, estas localizam-se no sub-grande grupo 52 (comerciante) e 61 (jardineiro).

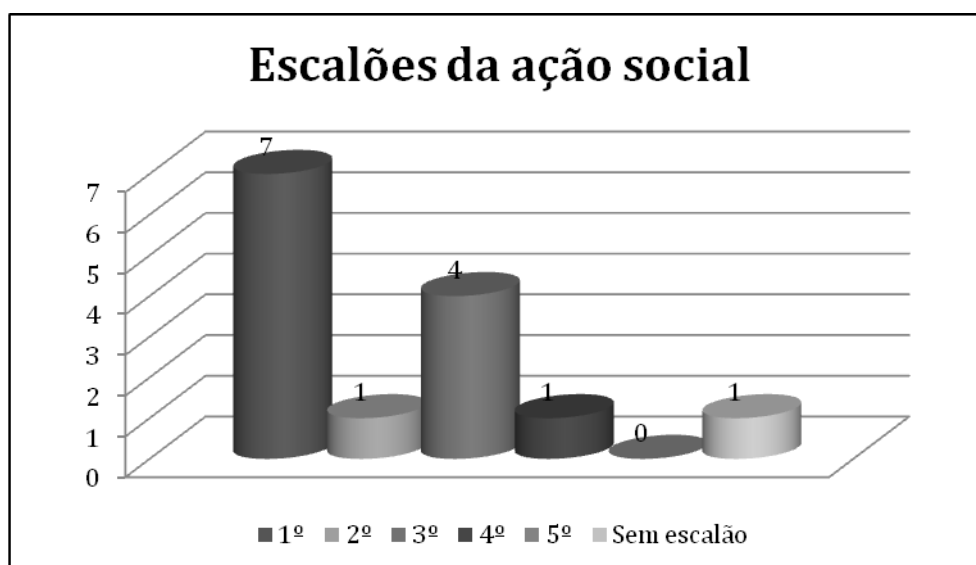
Relativamente à empregabilidade das encarregadas de educação, constata-se que a profissão melhor classificada encontra-se no sub-grande grupo 14 (gerente), seguindo-se o 21 (arquiteta). O maior aglomerado verifica-se no grande grupo cinco, grupo correspondente aos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. A distribuição das quatro encarregadas de educação pelos respetivos sub-grandes grupos faz-se da seguinte forma: 51 (duas domésticas), 52 (vendedora) e 53 (auxiliar da ação educativa). Relativamente às profissões menos qualificadas, aferimos que apenas uma das encarregadas de educação se encontra no sub-grande grupo 91 (empregada de limpeza).

Analisando globalmente o gráfico, verificamos que o maior aglomerado profissional localiza-se nos grandes grupos quatro e cinco. Segundo o INE, este cenário indica que a maioria dos encarregados de educação podem possuir habilitações literárias entre o 2.º Ciclo e o pós-secundário não superior. De acordo com o mesmo documento, os resultados referentes à habilitação elucidam que a habilitação literária mínima localiza-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a máxima no ensino superior. Estes dados confirmaram-se aquando da consulta e análise das fichas biográficas das crianças.

Ao analisarmos a empregabilidade dos encarregados de educação, constatámos ainda que 11 encarregados de educação estão, profissionalmente, desempregados. Para percebermos a forma como estes dados influenciam as necessidades socioeconómicas das

famílias e das crianças, analisámos os dados referentes aos escalões da ação social do grupo que estão disponíveis no Gráfico 2.

Gráfico 2. Escalões da ação social



Os dados anteriores indicam-nos que metade do grupo beneficia do 1.º escalão (sete crianças) - escalão atribuído às famílias com menores rendimentos socioeconómicos -; o 2.º escalão foi atribuído a uma criança; o 3.º escalão a quatro crianças e apenas uma criança não beneficia de apoio da ação social. Estes dados demonstram que metade do grupo está inserido numa situação socioeconómica não favorecida. Contudo, e apesar dos fracos rendimentos socioeconómicos das famílias, na grande maioria dos casos, as crianças são devidamente acompanhadas, verificando-se uma preocupação com a adequada satisfação do seu bem-estar e das suas necessidades afetivas e educativas.

Ao analisarmos globalmente o grupo, constatámos que é coeso, alegre, bem-disposto, gosta de cantarolar, aprender novas canções, de ajudar o adulto e os colegas. No entanto, evidencia ser pouco colaborativo, cooperativo, autónomo e apresenta um baixo nível de livre iniciativa. Relativamente à independência, autonomia, criatividade, partilha de poder e capacidade de escolha e decisão, o grupo é muito heterogéneo.

Em termos de actividades, os fantoches, livros e histórias fascinam-no e os jogos de mesa cativam e despertam o seu interesse e motivação. As histórias e os livros são fundamentais nas rotinas do grupo e, após cada história, uma “*outa*” surge naturalmente. Este interesse torna imprescindível a presença dos livros e das histórias nas rotinas diárias. Por conseguinte, procura-se proporcionar um ambiente rico e diversificado para que ocorra um correto desenvolvimento linguístico, pois, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), este é de extrema importância nesta faixa etária. Sendo, por isso, necessário proporcionar às crianças um ambiente rico e diversificado, desenvolvendo-se, sempre que possível, actividades que privilegiem o desenvolvimento da linguagem, mesmo que estas não estejam contempladas na planificação.

A exploração do conteúdo da caixa dos brinquedos - denominação atribuída pelo grupo a uma caixa que contém uma grande diversidade de brinquedos - transporta-o para um mundo de imaginação de constantes descobertas e aprendizagens, presenciando-se momentos de elevada implicação do grupo. Este envolve-se ativamente e recriam brincadeiras sem fim

através de um faz-de-conta generalizado. As descobertas dos brinquedos que se encontravam “perdidos” no meio de todos os outros transporta-o para momentos únicos de aprendizagem e diversão, apesar desta exploração ser propícia a alguns conflitos entre as crianças, contribui também para o desenvolvimento pessoal e social do grupo.

Ao concretizarmos uma análise utilizando as diferentes áreas de conteúdo definidas pelas OCPEPE (ME, 2009), constatámos que, na área de Formação Pessoal e Social, o grupo tem consciência dos valores e normas, no entanto, nem sempre consegue aplicá-las, sendo, por isso, importante que se estabeleçam momentos de reflexão em cada situação. A relação estabelecida entre adulto/criança e criança/criança norteia-se pela primazia da afetividade e do bem-estar físico e emocional, valorizam-se as vivências e as aprendizagens do grupo, escutando-se individual e coletivamente cada criança.

Quanto ao domínio da Expressão Motora, é necessário desenvolver as componentes da motricidade global e fina, pois algumas crianças evidenciam algumas dificuldades nesta área, tendo em conta a faixa etária.

No que concerne à Expressão Dramática, o grupo participa nos jogos dramáticos e simbólicos, de forma ativa e implicada. As atividades de expressão musical, como as canções e jogos de movimentos, cativam e implicam o grupo.

Na Expressão Plástica, e relativamente ao desenho, o grupo é muito heterogéneo e encontra-se na fase da Garatuja, verificando-se características dos diferentes níveis da

Garatuja – Garatuja Desordenada; Garatuja Ordenada e Garatuja Nomeada (Reis & Carvalho, 2005). Relativamente ao manuseamento de massas de moldar e tintas, nota-se uma heterogeneidade no grupo e, enquanto algumas crianças exploram ativamente os respetivos materiais não demonstrando desconforto emocional ao manipulá-los, outras manifestam inicialmente algum receio, implicando-se posteriormente no desenrolar da atividade.

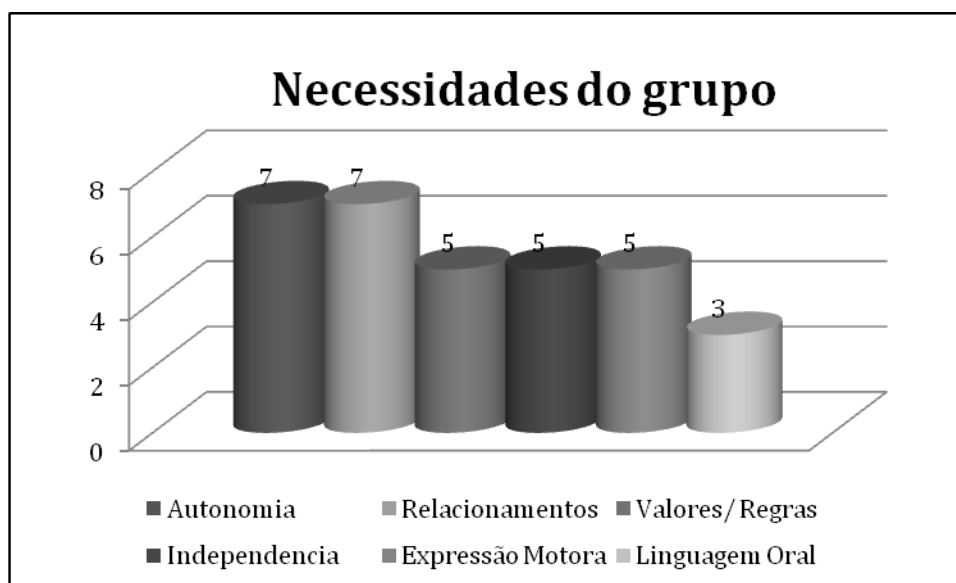
No domínio da linguagem oral e iniciação à escrita, verifica-se que algumas crianças demonstram interesse em reproduzir a representação escrita do seu nome e de algumas palavras. Na linguagem oral, pudemos diferenciar três patamares de desenvolvimento: o das crianças que falam de forma compreensível e fluente (11 crianças), o das crianças que tentam comunicar com os adultos mas que o fazem, ainda, de uma forma pouco compreensível (duas crianças) e o das crianças que tentam comunicar, mas a comunicação não se realiza de forma adequada (uma criança).

No domínio da matemática, o grupo encontra-se em fase de aquisição dos conteúdos de espaço e tempo, sendo capaz de referenciar os acontecimentos de uma história, da rotina diária e seriar objetos. A numeração realiza-se de forma gradual e diversificada no interior do grupo. Salienta-se o facto de uma criança ser capaz de identificar as quantidades e os números, realizando a respetiva correspondência.

No que respeita ao Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram interesse e curiosidade pelo ambiente e seres que os rodeiam. Relativamente a alguns dos elementos sazonais, o grupo é capaz de os reconhecer e identificar, utilizando a denominação adequada.

Perante a leitura de todos os dados enumerados anteriormente, para compreendermos melhor as necessidades do grupo, nas diferentes áreas, procedeu-se à elaboração do Gráfico 3.

Gráfico 3. Necessidades do grupo

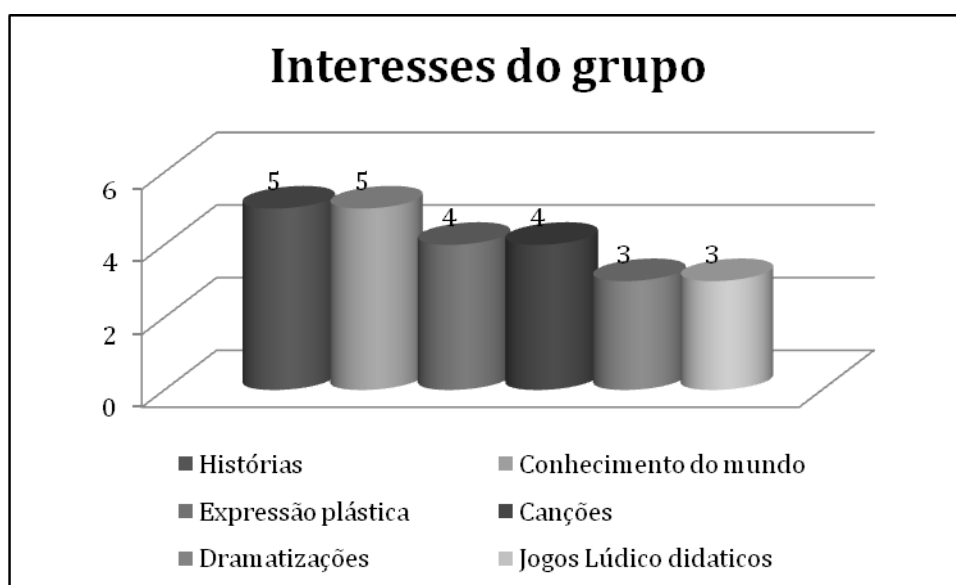


Os dados do gráfico demonstram-nos que as principais necessidades do grupo prendem-se com o desenvolvimento da autonomia e relacionamentos pessoais (sete crianças), seguindo-se os valores/regras, a independência na realização das atividades, interiorização

das rotinas e expressão motora (cinco crianças) e, por último, o desenvolvimento da linguagem oral (três crianças).

Tendo em conta as necessidades do grupo, procedeu-se ao levantamento dos seus interesses e motivações, Gráfico 4, na medida em que estes dois podem ser conjugados para que se proporcione às crianças aprendizagens mais ricas e, simultaneamente, mais significativas.

Gráfico 4. Interesses do grupo



Relativamente aos interesses, podemos verificar o elevado interesse pelas histórias e conhecimento do mundo (cinco crianças), seguindo-se a expressão plástica e as canções (quatro crianças) e, por último, as dramatizações e os jogos lúdico didáticos (três crianças).

Espaço educativo

Segundo as OCPEPE (ME, 2009), o espaço educativo pode organizar-se de diferentes formas e os materiais disponibilizados devem ser diversos quer sejam reais ou imaginários. A organização dos materiais e do espaço irá influenciar as aprendizagens e as vivências do grupo, sendo por isso imprescindível pensar e repensar a organização do espaço educativo. Para facilitar a familiarização das crianças com o espaço, o documento OCPEPE do ME (2009) relembra que estas devem ser implicadas na sua organização, cabendo ao adulto a responsabilidade de assegurar que o espaço é organizado, tendo em consideração as necessidades, interesses e opiniões do grupo.

Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) salientam que este deve ser um local estruturado que fomente o bem-estar do grupo, a alegria e o gosto em aprender, pensado com e para o grupo e com e para cada criança. A sua organização deve contemplar locais de trabalho e diversão, de acolhimento e compreensão, deve apresentar uma organização clara, lógica, funcional e acessível, na medida em que este é um elemento preponderante para que a criança se sinta segura, serena e acolhida.

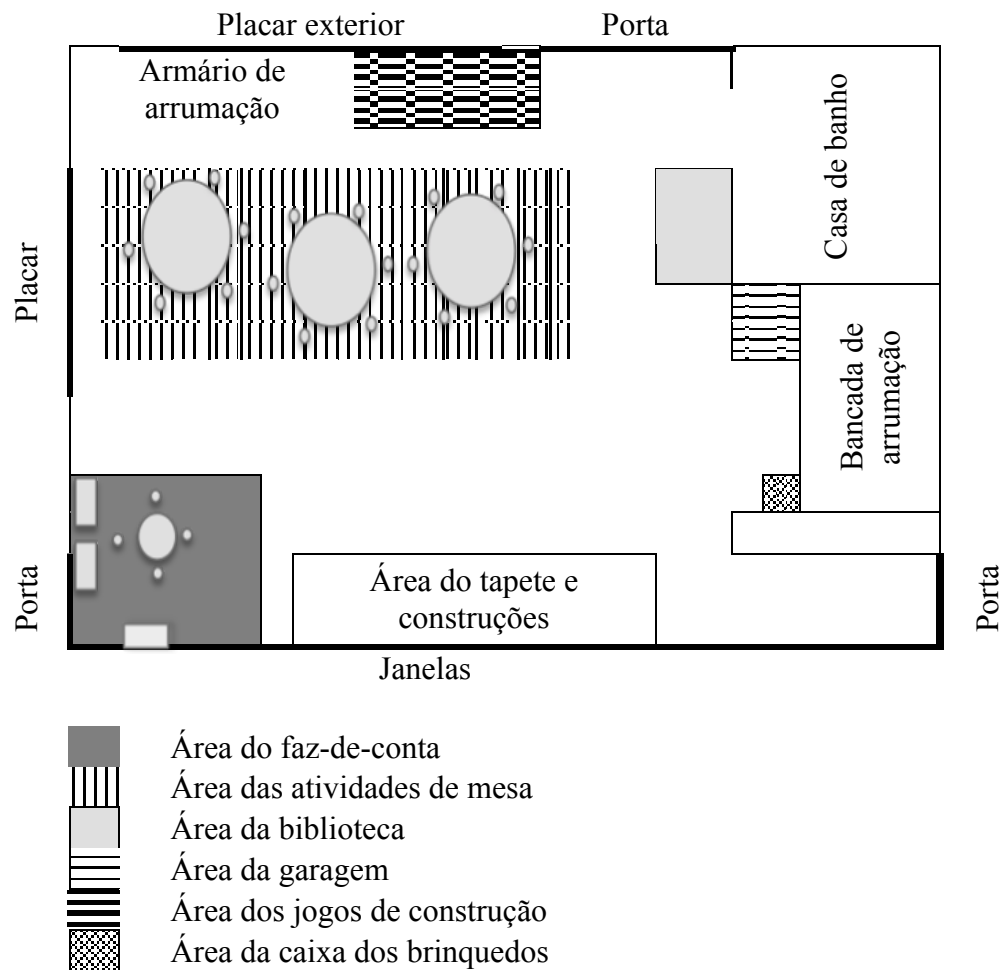
Neste sentido, e analisando o espaço educativo, conjuntamente com a educadora cooperante, constatou-se que este é relativamente amplo, tendo em consideração o grupo de crianças.

As janelas permitem uma iluminação natural e adequada à realização de algumas atividades, embora complementada pela iluminação artificial. O facto das casas de banho estarem integradas na sala favorece o desenvolvimento da autonomia das crianças nas rotinas de higiene. Consideramos também relevante a ligação direta da sala para o exterior, uma vez que também os pátios, jardins e parques são locais importantíssimos para o desenvolvimento de atividades educativas que podem ser intencionais ou não, planeadas ou não pelo educador/crianças e que proporcionam momentos de aprendizagens ativas e significativas (ME, 2002). Segundo Oliveira-Formosinho *et al* (2011), esta abertura do espaço educativo é importante para que as crianças compreendam que o espaço de aprendizagem não se restringe à sala. O ME (1998) reforça a ideia, afirmando que este deve ultrapassar as paredes da instituição, abrangendo a comunidade e as respetivas infraestruturas.

Relativamente à organização do espaço pedagógico, a sala encontra-se estruturada em áreas de conteúdo claramente definidas - subentenda-se por áreas de conteúdo o conceito definido pelo ME (2009), na medida em que estas são áreas de aprendizagens, onde as crianças realizam inferências e desenvolvem conhecimentos explorando ativamente o que as rodeia – tais como a área do tapete e construções, área do faz-de-conta, área da garagem; área das atividades de mesa, área da biblioteca e a área dos jogos de construção, como podemos constatar na Figura 2.

Reforce-se a ideia de que estas áreas são locais de aprendizagem ativa, e não áreas de atividades onde as crianças se limitam a realizar o estipulado pelo educador.

Figura 2. Planta da sala de atividades



A área do tapete assume o papel central nas vivências do grupo. É uma área de extrema importância, pois é nesta que se exploram novos acontecimentos, contacta-se com histórias orais, realizam-se atividades de exploração ativa, desenvolvem-se jogos de construção e encaixe, partilham-se momentos de brincadeira e interação com as outras crianças e adultos e

desenvolve-se atividades de exploração ativa, nomeadamente a exploração do conteúdo da caixa dos brinquedos.

Relativamente à área do faz-de-conta, esta é formada pela área da casinha e do quarto de dormir. O grupo prefere essencialmente a primeira, desenvolvendo nestes jogos simbólicos associados às atividades observada e/ou vivenciadas no seu dia a dia.

A área da garagem é utilizada por elementos dos dois géneros. No entanto, é ocupada maioritariamente pelos elementos do género masculino. Por ser uma área relativamente pequena para a quantidade de crianças que, muitas vezes, pretendem desenvolver lá as suas atividades, esta assume um papel de declarada relevância no desenvolvimento e consciencialização do grupo em torno das regras de convivência social e na sua formação social e pessoal.

A área da biblioteca encontra-se acessível ao grupo e a utilização dos livros realiza-se na área das atividades de mesa. Neste espaço, as crianças manipulam livremente os livros, observando as imagens e a mancha gráfica, simulam a leitura das histórias, inventam novas histórias e ouvem, por vezes, a leitura realizada pelos adultos/colegas. Este contacto com os livros é fundamental para que as crianças desenvolvam gradualmente competências de leitura e escrita. Lordes (2008) refere que ao contactar com o código escrito em diferentes contextos, a criança despertará, naturalmente, para o mesmo, colocando questões, tentando imitá-lo e desenvolvendo motivação para a sua aprendizagem. Por isso, é fundamental que os

educadores proporcionem às crianças o contacto com o mesmo nos mais diversificados contextos pedagógicos.

Os materiais da área dos jogos de construção estão organizados num armário acessível ao grupo e podem ser manipulados livremente. A diversidade dos jogos existentes permite ao grupo trabalhar diferentes conteúdos e conhecimentos de uma forma lúdico didática, como por exemplo a aquisição de referências espaciais e temporais e o desenvolvimento da motricidade.

Na área das atividades de mesa, as crianças realizam tarefas diversificadas, como por exemplo a exploração de livros e jogos de tabuleiro bem como desenvolvem atividades de expressão plástica e de contacto com o código escrito.

Tempo educativo

Segundo o ME (2009), o tempo educativo deve ser organizado de forma a conjugar adequadamente uma periodicidade, que permita às crianças apropriarem-se da rotina diária e, simultaneamente, ser flexível e ajustar-se aos diversos acontecimentos do dia a dia. Oliveira-Formosinho *et al* (2011) referem que este deve respeitar os ritmos individuais das crianças, sendo promotor de bem-estar e de descobertas, devendo ser criticamente pensado e organizado de acordo com as características de cada criança e do grupo. Oliveira-Formosinho, Spodek, Brow, Lino e Niza (1996) salientam que a definição de uma rotina clara

proporcionará às crianças a segurança necessária para um desenvolvimento harmonioso, daí a necessidade da rotina contemplar uma organização do tempo que propicie a realização de diferentes atividades, não devendo determinar um tempo rígido para a sua execução. Desta forma, os educadores devem criar uma rotina que seja “[...] um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Oliveira-Formosinho *et al*, 1996, p. 71), devendo, assim, permitir “[...] um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir.” (p.71).

O ME (2009) e Oliveira-Formosinho (2011) referem que a organização do tempo pedagógico deve contemplar a existência de diferentes ritmos, necessidades, interesses e motivações dentro do mesmo grupo, admitindo ainda o desenvolvimento de atividades individuais, em pequeno e grande grupo. Tendo em consideração os pressupostos anteriores, analisámos a rotina base da sala onde desenvolvemos a prática pedagógica, Quadro 1. Pode-se aferir que, embora existam tempos estabelecidos para o desenvolver das atividades, estes são extremamente flexíveis, adaptando-se aos interesses e às necessidades demonstrados pelo grupo.

Quadro 1. Rotina da sala I dos três anos

Tempos	Rotina
08:00 - 09:30	Acolhimento e atividades lúdicas e/ou orientadas
09:30 - 10:00	Rotinas de higiene e lanche
10:00 - 10:30	Recreio
10:30 - 11:45	Atividades livres e/ou orientadas
11- 45 - 12:30	Rotinas de higiene e lanche
12:30 - 15:30	Rotina de higiene e descanso
15:30 - 16:00	Despertar, rotinas de higiene e lanche
16:00 - 16:30	Recreio
16:30 - 17: 30	Atividades livres e/ou orientadas
17:30 - 18: 30	Saída personalizada

A rotina anterior é complementada com as atividades de enriquecimento curricular, expressas no Quadro 2. Embora estas atividades sejam contempladas em momentos específicos e lecionadas por docentes especializados, não podem, na educação de infância, restringir-se a um horário pré-determinado, devendo integrar e complementar as aprendizagens realizadas nas diferentes áreas e ao longo de toda a rotina. Deste modo, estas atividades desenvolvem-se sempre que o grupo demonstre motivação e interesse na sua realização.

Quadro 2. Horário das atividades de enriquecimento curricular

Atividades de enriquecimento curricular			
Dias da semana	Atividade	Horário	Local
Terça-feira	Expressão Musical	10:00 - 10:30	Sala parque
quarta-feira	Expressão Físico-Motora	10:30 - 11:30	Polivalente, Pátio exterior
Sexta-feira	Sensibilização à língua inglesa	10:45 - 11:05	Sala

A afetividade e a promoção do bem-estar emocional são os elementos chave do tempo pedagógico vivenciado na sala. Neste sentido, desenvolvem-se os princípios de Gonzalez-Mena e Eyer (1989) referenciado por Portugal (2000), os quais privilegiam as relações pessoais, visto que “As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atendendo às suas necessidades individuais.”(Portugal, p.88). Desta forma, no decorrer de toda a rotina diária, desde o acolhimento até à despedida, prevalece um ambiente de cumplicidade e afetividade entre adulto e criança, numa individualização do tempo pedagógico. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), o acolhimento é o momento de receber, devendo ser “[...] lugar de abrigo [...]” (p. 73), sendo de extrema importância para as crianças, pois permite-lhes sentir segurança nos contextos educativos.

Relativamente ao papel do adulto, este acompanha as crianças, tornando-se parceiro nas descobertas, tentando levá-las a atingir novos patamares de conhecimento. Este

acompanhamento procura impulsioná-las para o que Vigostky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, segundo Fino (2001), só poderá ser alcançada quando a criança é acompanhada por um elemento mais experiente – adulto ou par – que disponibilize os elementos necessários para que a criança alcance novos níveis de conhecimento. Fino reafirma a importância destes relacionamentos sociais para o desenvolvimento de novos patamares mentais nas crianças e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento intelectual social e cultural.

O momento do recreio é também um momento propício para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Neste sentido, procurou-se estimular as brincadeiras livres, autônomas e criativas, embora o grupo veja nos adultos parceiros de brincadeira a quem recorrem frequentemente para os ajudar a ultrapassar obstáculos. Segundo o ME (1998), é fundamental que o educador esteja atento e disponível para implicar-se nas atividades, conjuntamente com as crianças, explorando e proporcionando, de forma não diretiva, os materiais necessários para que ocorram efetivamente aprendizagens significativas.

Nas rotinas de higiene e lanche é dada oportunidade para que o grupo as desenvolva de forma autônoma, verificando-se momentos de cumplicidade, incentivo e estímulos à entreajuda e cooperação entre pares. No descanso, privilegia-se um clima calmo, sereno e relaxante, no qual as crianças têm oportunidade de descontraírem e adormecer calmamente.

A transição entre as atividades faz-se de forma gradual, dando-se, sempre que possível, tempo para que o grupo termine as atividades, respeitando-se os diferentes ritmos individuais.

Opções pedagógicas

Metodologias implementadas.

Durante a prática pedagógica continuou-se a implementar o clima de afetividade e cumplicidade, desenvolvendo-se os princípios educativos em creche (Gonzalez-Mena & Eyer, 1989, Portugal, 2000), na medida em que uma relação positiva e afectuosa proporcionará às crianças um desenvolvimento harmonioso, desenvolvendo a autoconfiança, alegria, bem-estar e criando-se um suporte encorajador para a exploração ativa do mundo que as rodeia Portugal (1998). Deste modo, o afeto, a cumplicidade, a promoção do bem-estar físico e emocional, a atenção individualizada, o ouvir a criança, as brincadeiras e os mimos foram os guias da prática pedagógica e estiveram presentes em todo o tempo pedagógico, sendo transversais às rotinas, às atividades livres/orientadas, aos recreios, às deslocções na instituição, etc.

As atividades preferidas das crianças desenrolaram-se constantemente, tendo o adulto desempenhado um papel de parceiro, de guia, procurando envolver o grupo, levando-o a alcançar novos conhecimentos e atingindo novos níveis de implicação.

O fascínio demonstrado pelo Pedro em torno de pequenos animais que encontrava no recreio cativou o interesse e a motivação do grupo. Deste modo, tornou-se pertinente proporcionar tempo para que as crianças explorassem ativamente os animais e coconstruíssem aprendizagens em cooperação, numa pedagogia de situação, centrada nas crianças e nas suas curiosidades. Procurou-se tirar partido da ligação direta da sala com o exterior, privilegiando-se o contacto das crianças com este espaço, desenvolvendo-se, sempre que possível, atividades no jardim e nos pátios da instituição, o que permitiu, por exemplo, a observação de alguns dos animais no seu ambiente natural e a exploração ativa do recinto.

As atividades planificadas, conjuntamente com a educadora cooperante, complementaram o trabalho desenvolvido, adaptando-se às necessidades do grupo.

Alterações introduzidas.

As rotinas da sala fornecem referências temporais - antes, depois, agora, ontem, hoje e amanhã - que desenvolvem um clima e um ambiente securizante no grupo. Neste sentido, e embora as rotinas possam, e devam, ser flexíveis, achou-se pertinente manter a sua estrutura principal. Contudo, em diálogo com a educadora cooperante, sentiu-se a necessidade de realizar pequenos ajustes com vista a tornar o ambiente educativo mais acolhedor.

O gosto e fascínio demonstrados pelas músicas levou-nos a proporcionar ao grupo o contacto com diferentes géneros musicais que, para além de tornarem o ambiente mais

acolhedor, permitiu desenvolver no grupo diferentes competências, nomeadamente na linguagem oral - ao cantarolarem as músicas conhecidas - e o desenvolvimento motor - com a realização de pequenas coreografias, ou através da simples movimentação ao som da música.

Realizaram-se alterações, mínimas, na estrutura da sala com vista a facilitar o acesso do grupo aos conteúdos das diferentes áreas. Referimo-nos, por exemplo, ao simples facto de retirarmos a caixa dos brinquedos de cima do armário e colocá-la no chão. Uma pequeníssima alteração, debatida com o grupo e que permitiu o seu envolvimento na organização da sala e facilitou o acesso e a exploração autónoma e ativa dos conteúdos da caixa dos brinquedos.

Estrutura da planificação.

A planificação das atividades realizou-se tendo em consideração as observações do grupo, as suas necessidades e interesses e as indicações da educadora cooperante.

Segundo Portugal (2000), as atividades estruturadas não são o fundamental na creche. Mais importante que isso é a organização flexível e adequada do tempo que proporcione o desenvolvimento de atividades livres e significativas. Nesta linha de pensamento, a par das rotinas e das atividades estruturadas, desenvolveu-se atividades individuais e/ou em pequenos grupos que partiram do interesse das crianças e iam ao encontro das suas necessidades. As atividades desenvolvidas em paralelo com a planificação sobrepuseram-se às atividades

previamente estruturadas. Esta situação decorreu do facto de, para o grupo, aquelas vivências se revelarem mais significativas, e por se considerar pertinente continuar a desenvolvê-las, em vez de as terminar apressadamente para iniciarmos as atividades planificadas. As atividades desenvolvidas em paralelo, para além de se encontrarem expressas nas planificações, foram o alvo das reflexões semanais, pois foram atividades significativas, que partiram do interesse de algumas crianças e abrangeram gradualmente o restante grupo.

Portugal (2000), citando Bronfenbrenner (1979), reafirma que na creche as crianças aprendem melhor durante as interações individualizadas com os adultos do que propriamente com o desenvolvimento de atividades previamente estruturadas. Partindo desta premissa, e sabendo que as rotinas são momentos privilegiados para o estabelecimento de interações individualizadas, optou-se por expor em cada uma das planificações as linhas orientadoras de todos os elementos da rotina, visto estas serem momentos únicos de aprendizagem, não podendo ser descurados no processo de planeamento. Contudo, para evitar que as planificações fossem extensas e repetitivas, achou-se pertinente exemplificar apenas uma vez as respetivas atividades da rotina, pressupondo-se que nos restantes dias estas seriam adaptadas aos contextos vivenciados.

Salientamos que a estruturação destes momentos são guias e não orientações rígidas e, embora procurem representar os contextos afetivos experienciados durante a rotina, a verdade é que pecam na transmissão dos mesmos, visto que, em cada dia, em cada situação, as

interações adulto/criança e criança/criança sofrem alterações e por muito que se tente prever o que vai acontecer, na maioria das vezes, ou na sua totalidade, a riqueza das interações e dos ambientes é muito maior do que a prevista.

Modelos de avaliação.

O ME (2011) salienta que a avaliação deve ser um elemento integrador e regulador das práticas educativas e que, no Pré-Escolar, deve assumir um caráter formativo. Neste sentido, o ato de “[...] avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.”(p. 1) .

Desta forma, delinearão-se objetivos transversais à prática pedagógica que visavam a promoção do bem-estar e o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, criatividade, comunicação oral, motricidade, autoestima, cooperação e o desenvolvimento das necessidades observadas no grupo. Para procedermos à avaliação destes objetivos, implementou-se uma classificação baseada numa escala de um a cinco, onde um significa o nível mais baixo e cinco o nível ideal a ser alcançado pela criança. Salientamos que os valores inerentes a estes objetivos foram alvo de reflexão conjunta com a educadora Delta, e serviram para avaliar a prática pedagógica e para orientar/reformula-la.

Segundo os estudos recentes, para avaliarmos de forma adequada os contextos educativos temos que atender também ao bem-estar das crianças e ao nível de implicação. Os níveis de bem-estar referem-se ao “[...] estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia.”(Portugal & Laevers, 2010, p.20 citando Laevers *et al*, 1997, 2005). Relativamente ao nível de implicação, Portugal e Laevers (2012), citando Laevers (1994), afirmam que esta é uma particularidade “[...] da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.” (p. 25).

Assim, constata-se que a avaliação proposta pelo ME visa a análise formativa das crianças, proporcionando-nos uma visão clara destas e permitindo-nos reajustar rapidamente as estratégias pedagógicas. A avaliação expressa no livro, *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*, (SAC) divide-se em duas partes: a avaliação do grupo e a avaliação individual e tem como base uma análise pormenorizada dos respetivos contextos. Por ser uma avaliação mais pormenorizada, permite ao educador detetar lacunas no desenvolvimento da criança e relacioná-las com as diversas áreas de

desenvolvimento. Todavia, por ser extremamente pormenorizada, exige que se despenda algum tempo na recolha de dados para o preenchimento das respetivas fichas.

Tendo em consideração os pressupostos anteriores, definiu-se que a avaliação expressa no SAC seria complementada com a avaliação proposta pelo ME, na medida em que a avaliação do SAC, embora nos fornecesse mais dados, revelou-se mais morosa e não podíamos suspender as práticas pedagógicas enquanto não obtivéssemos os dados necessários para o preenchimento das respetivas fichas. Desta forma, o modelo de avaliação do ME permitiu, com base na observação e reflexão, reajustar rápida e eficazmente as práticas consoante os contextos, daí o complemento entre os dois modelos da avaliação.

Prática Pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida na sala I dos três anos do infantário “O Girassol” teve a duração de 100 horas de intervenção directa com o grupo. Esta iniciou-se com 20 horas de observação participante, distribuídas entre 24 e 27 de setembro de 2012, e 80 horas de intervenção direta com as crianças distribuídas entre 1 e 26 de outubro de 2012.

Semana de observação.

Na primeira semana de contacto com o grupo, desenvolveu-se a componente da observação participante que nos permitiu recolher informações que serviram de base às caracterizações

apresentadas e adaptação da prática pedagógica ao grupo e aos contextos. Neste sentido, o grosso da observação realizada, caracterização do grupo, contextos, metodologia e espaço pedagógicos, já foi referenciada. Nesta reflexão, analisaremos a avaliação efetuada ao grupo, na medida em que esta constituiu um dos pontos de partida para a adequabilidade da prática pedagógica.

Reflexão: Avaliação dos interesses e necessidades do grupo.

Para compreendermos o impacto que as atividades têm no grupo, é necessário realizar-se uma reflexão sobre a ação e avaliar as atividades e as práticas. Tendo em conta os pressupostos inerentes à avaliação proposta no SAC, procedemos ao preenchimento da ficha 1g, observando-se os níveis de bem-estar e implicação das crianças, apêndice I.

Na ficha 1g referem-se os aspetos verificados no comportamento de cada criança, justificando-se os níveis atribuídos. Ao analisá-la, constata-se que apenas duas crianças se situam no nível vermelho - nível atribuído às crianças que suscitam preocupações no que concerne aos níveis de bem-estar e implicação. No caso do Pedro, a atribuição deve-se ao facto deste demonstrar um olhar perdido durante as atividades, não falar e preferir isolar-se do restante grupo. A Yara demonstra ser uma criança afetuosa, simpática e preocupada com os colegas, contudo evidencia um elevado desconforto emocional, o que pode estar relacionado com o facto de não ser uma criança assídua.

A classificação amarela - atribuída às crianças que oscilam nos níveis de bem-estar e implicação, que se encontram nos níveis médios ou levantam dúvidas - verifica-se em três crianças. Nos casos do Guilherme e do Gonçalo, esta classificação deriva do facto de serem crianças com uma elevada oscilação nos níveis de implicação. Por sua vez, o Rafael é uma criança que pondera muito bem os relacionamentos interpessoais, preferindo manter um distanciamento reservado face a alguns colegas e adultos.

Às restantes crianças foi atribuída a classificação verde - classificação que demonstra que a criança evidencia bem-estar e um envolvimento satisfatório nas atividades, bem como uma relação positiva com o grupo e equipa pedagógica. A Lara localiza-se nos níveis máximos, tanto no bem-estar como na implicação, pois irradia vitalidade, simpatia, autoconfiança e bem-estar físico e emocional. A Emanuela parece menos confortável relativamente ao bem-estar, mas demonstra o nível máximo de implicação, enquanto o restante grupo apresenta o nível quatro no bem-estar e na implicação.

De acordo com as indicações do SAC, após a recolha dos dados anteriores, a reflexão inerente aos mesmos e as observações realizadas, deve-se efetuar o preenchimento da ficha 2g, apêndice II. Esta ficha permite sistematizar a informação recolhida de forma clara e precisa, focando a atenção na análise do grupo, contexto, opinião das crianças, características/recursos da comunidade e famílias, sendo ainda sugerido que se realize um

balanço geral das inferências anteriores e se sintetizem as propostas de atividades para melhorar a prática educativa e o contexto pedagógico.

De acordo com os dados agrupados na respectiva ficha, torna-se pertinente refletir sobre os aspectos positivos e negativos encontrados no grupo, nomeadamente a existência de um número reduzido de crianças que demonstram livre iniciativa, autonomia, cooperação e, um reduzido número de crianças, nos níveis máximos de implicação e bem-estar. O gosto demonstrado pela exploração das histórias e músicas contrapõe-se, positivamente, às necessidades de desenvolvimento da linguagem em algumas crianças, podendo servir de incentivo para o seu desenvolvimento.

Relativamente às propostas de intervenção que visassem minimizar os aspectos negativos referenciados anteriormente, propusemo-nos desenvolver a autonomia, criatividade e cooperação no grupo, proporcionando momentos de verdadeira exploração ativa nas diferentes áreas e contextos. Também foi nossa intenção incentivar a participação das famílias nos contextos educativos através da sua real e efetiva participação no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Depois de sintetizar e analisar os dados recolhidos na ficha 2g, é necessário, segundo o SAC, definir-se de forma mais clara os objetivos e as respetivas estratégias, através do preenchimento da ficha 3g, focando a atenção nos aspectos promotores do bem-estar e no desenvolvimento do grupo, atendendo às suas necessidades e interesses (ver apêndice III). Na

ficha 3g especifica-se os objetivos que nos propusemos alcançar durante a prática pedagógica e as iniciativas previstas. De realçar que estas foram delineadas, em parceria com a educadora Delta, após um curto contacto com o grupo, salvaguardando-se, por isso, que poderão sofrer alterações de acordo com o conhecimento mais profundo inerente ao contacto e à convivência com o grupo no decorrer das práticas pedagógicas.

Os objetivos, expressos no apêndice III, são fundamentais no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo o seu fio condutor. Desta forma, propusemo-nos a desenvolver atividades significativas e que permitam um adequado bem-estar físico e emocional.

Incentivaremos a autonomia, livre iniciativa e a criatividade e procuraremos desenvolver a autoconfiança, a linguagem oral, a cooperação e o reforço dos conhecimentos anteriores.

Tendo presente os dados anteriores, os objetivos propostos, a formação académica, as práticas anteriores e a nossa identidade profissional docente, nomeadamente as nossas perspetivas e crenças em relação à educação de infância, desenvolveu-se, em cooperação, a planificação da primeira semana de prática pedagógica.

1.ª semana de prática pedagógica.

Na 1.ª semana de intervenção, um e dois de outubro, a planificação, elaborada de acordo com as indicações da educadora cooperante, visava a introdução do quadro das

presenças e a sensibilização do grupo para o outono e alguns elementos sazonais da referida estação (ver apêndice IV).

Reflexão: A importância do tempo individualizado e das atividades que vão ao encontro das curiosidades e necessidades do grupo.

As planificações devem ser flexíveis e adaptar-se ao grupo e às situações vivenciadas em cada momento (ME, 1998). Para tal, é fundamental que o educador esteja atento às necessidades demonstradas pelas crianças e permaneça disponível para proceder às alterações necessárias que visem a melhoria dos contextos pedagógicos (ME, 1998). Neste sentido, observando a curiosidade de algumas crianças, aquando da introdução do quadro das presenças, optou-se por uma estratégia distinta da expressa na planificação, permitindo às crianças que ajudassem ativamente na construção do quadro e dos respetivos materiais.

À medida que as crianças iam se envolvendo na construção, a funcionalidade e a intencionalidade educativa do mesmo ia sendo transmitida entre pares, de uma forma clara, precisa e acessível. Esta transmissão entre pares despertou nas crianças a vontade de procederem à marcação da sua presença.

Sabendo que as aprendizagens devem ser integradoras, vistas como um todo e não como elementos situados e desligados dos restantes conteúdos, achou-se pertinente conciliar a marcação das presenças com o desenvolvimento de outros conteúdos. Desta maneira, o

quadro das presenças serviu também para sensibilizar/reforçar os conteúdos relacionados com as cores, quantidades, dias da semana e referências espaciais e temporais. Apesar de todos os conceitos subjacentes ao quadro, pretendia-se, essencialmente, que as crianças tomassem a iniciativa e fossem autónomas na realização dessa atividade.

Num grupo de crianças tão pequenas, é crucial desenvolver trabalho cooperativo e colaborativo com vista a desenvolver no grupo a consciencialização para a importância dos mesmos no desenvolvimento das aprendizagens. Para tal, aproveitou-se o interesse demonstrado pelas crianças e acompanhou-se, de forma individualizada, o grupo inicial, proporcionando-lhes espaço para realizarem autonomamente a tarefa. No grupo seguinte, foram as crianças que realizaram a construção do quadro e que já tinham marcado a respetiva presença, que orientaram os colegas, explicando o que tinham feito e acompanhando-os na marcação da presença. Este momento de entreajuda entre pares permitiu-nos constatar que a grande maioria do grupo estava pronto para a realização de um trabalho colaborativo, e talvez cooperativo, ajudando e aceitando a ajuda dos colegas (ver Figuras 3 e 4).

Figura 3 e 4. Cooperação na marcação das presenças

Nas atividades desenvolvidas em paralelo com a planificação, salienta-se o entusiasmo demonstrado pelo Pedro ao encontrar um milípede (bicha vaca) no recinto da instituição. A forma como a descoberta contagiou as restantes crianças fez, daquele momento, um momento de construção e partilha ativa de conhecimentos (ver Figuras 5 e 6). O grupo observava, em conjunto, as características do ser vivo e partilhavam-nas com os colegas - *“Olha, tem muitas patas!”*, *“Faz cócegas!”* *“Parece uma bola!”*.

Neste momento, desenvolveram-se as relações pessoais, o respeito pelos colegas e a necessidade de resolverem pequenos conflitos com base no diálogo - *“Posso ver?”*, *“Agora eu.”*. Nesta atividade, o grupo desenvolveu a expressão oral e físico motora, na medida em que falavam euforicamente com os colegas e movimentando-se para observar melhor o *“Bichinho”* encontrado pelo Pedro.

Figuras 5 e 6. Observação do milípede encontrado pelo Pedro



Avaliação.

Na avaliação realizada, segundo o SAC, apêndice V, constata-se que, em relação à avaliação anterior, algumas crianças subiram no nível de bem-estar (Emanuela e Rodrigo). Os níveis de implicação também sofreram alterações positivas ao longo da semana (Guilherme, Emanuela e Rafael). Relativamente às classificações atribuídas, as do Pedro continuam localizadas no vermelho, pois continuou distante e isolado do restante grupo durante grande parte da prática pedagógica. A classificação amarela foi atribuída ao Guilherme e ao Rafael, tendo-se verificado algumas melhorias no bem-estar. Já nos níveis de implicação, estes continuam a suscitar dúvidas. A criança que evidenciou uma alteração mais significativa nos referidos níveis foi o Lourenço, pois extravazava uma personalidade e temperamento fortes, conseguindo demonstrar extrema resistência à realização de uma atividade e, posteriormente, por iniciativa própria, implicar-se significativamente na sua realização, e ainda é capaz de orientar e ajudar os colegas.

No apêndice VI, podemos observar a avaliação contínua do grupo. Ao analisarmos os resultados, constatamos que os três valores mais baixos referem-se ao reforço dos conhecimentos anteriores (29 valores); autonomia; livre iniciativa e criatividade (30 valores), seguindo-se, em terceiro lugar, a confiança nas suas capacidades e o envolvimento significativo nas atividades (31 valores).

Estes dados permitiram-nos verificar as áreas nas quais as crianças apresentam resultados menos positivos e, simultaneamente, reformular a prática pedagógica da semana seguinte, com o intuito de proporcionarmos atividades que permitissem ao grupo melhorar estes aspetos.

2.^a semana de prática pedagógica.

Na 2.^a semana de prática pedagógica, de oito a doze de outubro, as atividades planificadas tinham como intuito continuar a abordagem à temática do outono, introdução do quadro do tempo e o desenvolvimento de atividades que fossem ao encontro das necessidades de desenvolvimento da motricidade do grupo (rasgagem, colagem e *digitinta*), (ver Apêndice G).

Reflexão: Desenvolvimento da motricidade e da satisfação das curiosidades do grupo.

A motricidade desempenha um papel importante no desenvolvimento do ser humano, daí a necessidade de se proporcionar às crianças o seu adequado desenvolvimento.

Godtsfriedt (2010), referindo-se ao trabalho de Marques (1979), salienta que o desenvolvimento das diferentes motricidades é gradual e sequencial. Nesta perspetiva, a motricidade fina, que se refere aos movimentos mais minuciosos ou localizados, só se desenvolverá quando a criança tiver desenvolvido adequadamente a motricidade grossa, que corresponde ao controlo dos movimentos corporais mais amplos. Deste modo, antes da criança aperfeiçoar a motricidade fina, é fundamental que domine os movimentos mais amplos. Tendo em conta os pressupostos anteriores, desmistificou-se o facto de algumas crianças evidenciarem problemas na motricidade fina, pois o seu desenvolvimento é um processo gradual decorrente das vivências ativas e dos ritmos de cada criança.

Consequentemente, optou-se por proporcionar espaços e momentos de atividade física que propiciassem o aperfeiçoamento das motricidades, pois, no ponto de vista de Godtsfriedt (2010), a educação física, as atividades motoras e a exploração ativa dos espaços e materiais desempenham um papel preponderante no desenvolvimento adequado das diferentes motricidades.

Relativamente às brincadeiras livres do grupo, constatou-se que o Pedro continuava a evidenciar curiosidade em torno de diferentes animais, verificando-se a predileção por animais em plástico e pela procura e observação atente destes, no interior e exterior da sala.

Em diálogo com a educadora Delta, achou-se pertinente fomentar e acompanhar este interesse, oferecendo-se uma lupa à criança para que pudesse observar mais atentamente alguns animais. Perante a ferramenta desconhecida, o Pedro começou por observar diferentes objetos na sala, talvez com a finalidade de compreender para que servia aquele instrumento.

Pouco tempo depois, passou para os animais de plástico e para as formigas que tinham “invadido” a sala. O novo instrumento cativou alguns elementos do grupo e, passados alguns minutos, uma parte significativa deste acompanhava-o nessa exploração ativa de diferentes animais dentro e fora da sala (ver Figuras 7 e 8).

Figura 7 e 8. Observando animais à lupa as formigas



Pereira (s/d) salienta que a melhor maneira de envolver as crianças no processo de aprendizagem é despertar a curiosidade das mesmas em torno de algo. Neste caso, não foi necessário despertar a curiosidade do Pedro, já que ele próprio a despoletou no restante grupo. Com a generalização da curiosidade e o interesse demonstrado pelo grupo, tornou-se evidente que seria indispensável desenvolver-se pequenas atividades em torno desta temática, pois algumas crianças estavam interessadas em observar outros animais.

Desta forma, com o material necessário e com o acompanhamento do adulto, as crianças realizaram pequenas grandes descobertas, explorando ao longo da semana diferentes animais. Com estas actividades, as crianças envolverem-se e desenvolveram-se nas mais diversas áreas, desde a expressão oral, desenvolvimento motor, conhecimento do mundo e formação pessoal e social.

O grupo demonstrou interesse por diferentes animais: formigas, “bichas-vacas”, lagartixa e gafanhotos e evidenciou sempre muito cuidado com os mesmos, procurando protegê-los e ao mesmo tempo observá-los. Numa das actividades, uma criança, de outra sala, acabou por pisar uma lagartixa, o que provocou o descontentamento no grupo, no entanto continuaram a observar o animal, assimilando a informação transmitida entre pares (ver Figura 9).

Figura 9. As crianças das diferentes salas tentando observar uma lagartixa



Damiani (2008) salienta a importância das atividades desenvolvidas em grupo, na medida em que proporcionam aprendizagens que não seriam alcançadas em explorações individuais. Esta postura vai ao encontro das concepções defendidas por Vygotsky no que se refere a ZDP, uma vez que as aprendizagens serão mais profundas e mais facilmente alcançadas quando desenvolvidas em cooperação com pares mais experientes. Neste sentido, reforça-se a importância da partilha do conhecimento e o acompanhamento das crianças por pares, mais experientes, ou adultos para que as ajudem a atingir novos conhecimentos.

Ao longo desta semana, verificamos outro momento de partilha de conhecimentos. Desta vez, entre a Emanuela e duas crianças de outra sala (ver Figura 10). A Emanuela evidenciou curiosidade em torno da representação de um iô-iô e esta atitude encaminhou-a na solicitação de um para brincar. No dia seguinte, outra criança da instituição tinha levado um iô-iô e ofereceram-se para ensinar/ajudar a Emanuela a brincar com o mesmo. Este momento de partilha de conhecimentos foi significativo para a Emanuela que aprendeu a manipular o

iô-iô e solicitou-nos autorização para levá-lo e mostrá-lo aos avôs. No dia seguinte, o entusiasmo e a partilha de conhecimentos realizada entre a criança e avô eram evidentes.

Figura 10. As crianças, de outra sala, ensinam a Emanuela a brincar com o iô-iô



Avaliação.

Ao avaliarmos os níveis de bem-estar e implicação do grupo, ver Apêndice VIII, verificamos que, em relação às semanas anteriores, uma criança (Gonçalo), aumentou o nível bem-estar. No que concerne à implicação, três crianças aumentaram o respetivo nível (Emanuela, Gonçalo e Rafael).

Relativamente à classificação por cores, notamos que apenas a Yara se encontra na classificação vermelha. O Pedro encontra-se na classificação amarela, pois esta semana envolveu-se no desenrolar das actividades, desenvolvendo contactos positivos com os colegas. O Lourenço evidencia uma classificação verde no bem-estar e no que concerne à implicação, esta é bastante oscilante, obtendo, por isso, uma classificação amarela. O Rafael

aumentou o nível de implicação nas atividades devido ao empenho e interesse demonstrados aquando da construção do quadro do tempo. A Emanuela, a Laura e o Rodrigo Sequeira atingiram, nesta semana, os níveis mais altos de bem-estar e implicação. O Santiago e o Rodrigo Spínola, apesar de demonstrarem interesse pelo desenrolar das actividades, não atingiram o nível mais alto, ficando-se por uma implicação de nível quatro.

Relativamente à avaliação dos objetivos, ver Apêndice IX, verifica-se que os três valores mais baixos concernem à autonomia, à criatividade e aos conhecimentos anteriores (33 valores), autoconfiança e livre iniciativa (34 valores) e aplicação dos novos conhecimentos inerentes ao quadro do tempo (36 valores). Podemos constatar que em comparação com os dados da semana anterior, os níveis mais baixos verificam-se nos mesmos conteúdos, embora se destaque um aumento dos respetivos valores. Os dados recolhidos indicam-nos que será importante reorganizar a prática pedagógica para que estes valores continuem a apresentar uma evolução positiva.

3.^a semana de prática pedagógica.

No decorrer na semana de 15 a 18 de outubro, as atividades planificadas visavam o desenvolvimento da criatividade e autonomia, através da realização de atividades livres nas áreas do desenho livre e/ou orientado e da exploração dos jogos de construção (ver Apêndice

X). Para satisfazermos algumas curiosidades do grupo, proporcionou-se o contacto do mesmo com um livro/história referente aos leões.

Reflexão: A Importância do contacto com os livros e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

O grupo demonstra um interesse surpreendente pelos livros e pelas respetivas histórias, desde o início da prática pedagógica. Segundo o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o ME (2006), este contacto com os livros é de extrema importância a fim de desenvolver diversas competências linguísticas nas crianças. Os autores salientam, ainda, o facto de que:

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (PNL &ME, 2006, p. 5).

Para além do desenvolvimento das estruturas mentais, o contacto precoce com a língua materna e com atividades que desenvolvam a expressão oral é preponderante para a aquisição e consolidação de competências linguísticas adequadas. Logo, desde o jardim de infância,

torna-se imperativo desenvolver e fomentar atividades de exploração e contacto com a expressão oral e escrita (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Neste sentido, proporcionou-se o contacto diário com livros, privilegiando-se o prolongamento da atividade de acordo com o desenvolvimento e motivação de cada criança, como já foi referido anteriormente. PNL e Rosa (2010) referenciam que “as sessões de leitura devem ser curtas, por exemplo, cinco a dez minutos com crianças mais pequenas e pouco mais com as mais velhas”(p.12), no entanto, as secções desenvolvidas, com algumas das crianças, prolongavam-se para além desse tempo, visto o interesse demonstrado e a solicitação constante por novas histórias. Os autores referem também que o importante é que a atividade seja realizada enquanto a criança evidenciar prazer na sua realização e que termine antes que esta demonstre cansaço, o que neste grupo era muito improvável.

Segundo PNL e Rosa (2010), existem benefícios variados quando se proporciona momentos de leitura-a-par, salientando que este processo pode ser desenvolvido por crianças mais velhas, profissionais de educação ou até pelos familiares. Independentemente da forma como se realiza esta leitura-a-par, os benefícios serão evidentes, destacando-se um interesse crescente pela leitura e pelo código escrito, um aumento do vocabulário e o crescente desenvolvimento da compreensão linguística.

Neste sentido, ao longo do estágio, oferecemos o contacto diário do grupo com os livros, realizando-se diferentes atividades que procuravam aumentar o gosto pela leitura e

pelos livros (ver Figura 11). Ao compreendermos a importância de uma parceria com as famílias e os respectivos benefícios para as crianças, disponibilizamos um espaço na sala para que se realizasse a leitura-a-par entre as crianças e as famílias. Alertamos os adultos para os benefícios destes momentos e para alguns aspectos que, segundo PNL e Rosa, são relevantes para que os resultados sejam significativos. Referimos, nomeadamente, a importância de se desenvolver a atividade num local calmo e tranquilo, a duração e periodicidade, a observação do livro no seu todo, acompanhar a leitura, identificando-se o que está a ser lido, dialogar com a criança sobre o conteúdo do livro, seleção do livro pela criança e incentivá-la a contar a história sempre que evidenciem essa necessidade.

Figura 11. Lourenço a contar uma história



Relativamente às atividades desenvolvidas em paralelo, destaca-se, nesta semana, a observação do “*Tabita*” – denominação atribuída pelas crianças a um gato que apareceu na instituição e foi prontamente acolhido por estas (ver Figuras 12 e 13).

O interesse em torno do gato prolongou o momento de recreio pelo resto da tarde. A observação iniciou-se com as crianças da sala I dos três anos, contudo, passado pouco tempo, as restantes crianças que se encontravam no parque da instituição tinham-se juntado ao grupo para o observarem. Já em grande grupo, as crianças iniciaram uma partilha de conhecimentos entre pares, onde as mais velhas partilhavam os seus conhecimentos, proporcionando novas informações sobre o gato e as suas atividades “*Está a tomar banho*”, “*Ele não gosta de água*”, “*Come ratos*”, “*... e peixe*”. As crianças mais pequenas não se limitaram a escutar o que os colegas diziam e foram acrescentando algumas inferências sobre alguns dos aspetos observados no gato “*Ele anda rápido*”, “*É branco*”, “*Tem olhos verdes*”. Durante a observação, as crianças demonstraram ser extremamente protetoras “*Cuidado, cuidado*”, “*Não pises*”, “*Põem no chão, põem no chão*”. Estes comentários demonstram que estão consciencializadas para a necessidade de se proteger e respeitar os animais.

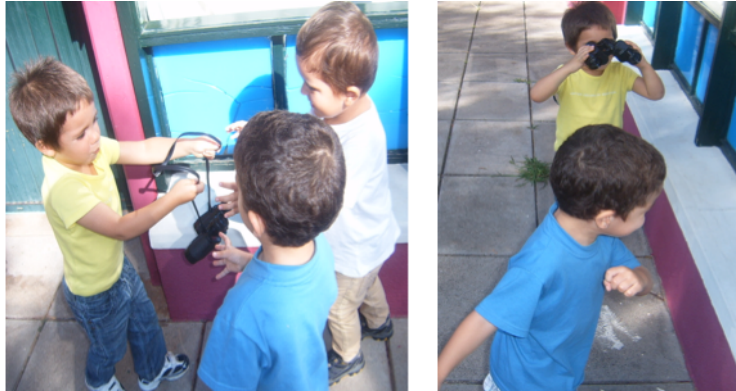
Tendo em consideração a implicação das crianças, as informações transmitidas e as atividades desenvolvidas em torno do gato, pudemos confirmar que desenvolveram mais competências que aquelas que teriam desenvolvido com as atividades planificadas. Esta afirmação decorre do facto do grupo ter adquirido conhecimentos referentes ao gato, ter desenvolvido a expressão oral, dialogando entre si e cantando canções. Desenvolveram a expressão físico motora, visto que o momento foi vivenciado ativamente pelas crianças –

correndo, saltando, sentando-se, levantando-se, realizando pequenas coreografias e movimentando-se para visualizar melhor o gato.

Figuras 12 e 13. Observação do “Tabita” pelas crianças da instituição



Ainda nas atividades desenvolvidas em paralelo, destaca-se a curiosidade demonstrada pelo grupo em torno de uns binóculos de brincar encontrados na caixa dos brinquedos. Em diálogo com o grupo e com a educadora cooperante, achou-se pertinente proporcionar o contacto com uns binóculos reais. Este novo objeto despertou o interesse do grupo que quis manipulá-los e observá-los (ver Figuras 14 e 15). O entusiasmo em torno dos binóculos resultou num momento de exploração ativa e partilha de informações, pois, ao explorarem em grupo o objecto, as crianças cooperaram com os colegas, ajudando-os e transmitindo-lhes informações, nomeadamente a denominação e funcionalidade “*para ver mais perto*”.

Figuras 14 e 15. Manipulação de uns binóculos***Avaliação***

No que concerne à avaliação, segundo o SAC, pudemos inferir que duas crianças aumentaram o nível de bem-estar (Lucas e Yara), e que quatro crianças aumentaram o nível de implicação (Lucas, Santiago, Pedro e Yara) (ver Apêndice XI). Relativamente às classificações por cores, estas mantêm-se praticamente inalteradas, tornando-se, no entanto, imperioso clarificar a classificação atribuída à Yara, visto a criança encontrar-se no nível quarto e estar classificada com a cor vermelha. Este facto ocorre porque a criança sabe que, depois do descanso, irá com os pais, evidenciando, nestes momentos, um bem-estar relativo e uma implicação oscilante. Por não se verificar um bem-estar pleno e uma implicação verdadeira, atribui-se a cor vermelha, pois, apesar de apresentar níveis altos, estes são fonte de preocupação por parte da equipa pedagógica.

Relativamente à avaliação geral, ver Apêndice XII, destaca-se a melhoria na autonomia, autoconfiança e criatividade. Nesta semana, os valores mais baixos observam-se

na livre iniciativa (42), reforço dos conhecimentos anteriores (43) e conhecimentos inerentes ao quadro das presenças (44).

4.^a semana de prática pedagógica.

As atividades planejadas para a semana de 22 a 26 de outubro inseriram-se na temática do pão por Deus e decorreram em torno dos respectivos frutos da época (ver Apêndice XIV). As crianças tiveram oportunidade de realizar jogos de descoberta, identificar semelhanças e diferenças e explorar ativamente os diferentes frutos. Nesta semana, consolidaram-se algumas das aprendizagens referentes à estação do outono, através da construção e exploração do fichero de outono construído pelas crianças e respectivas famílias.

Reflexão: A importância dos momentos de partilha de conhecimentos entre pares.

Uma das atividades planejadas que despertou o interesse e a motivação do grupo foi a exploração ativa de alguns frutos da época (ver Figura 16). As crianças tiveram oportunidade de manipular alguns frutos e em conjunto realizaram algumas inferências, identificando a denominação do fruto, a cor, a forma, a textura, compararam alguns frutos e relacionaram algumas das suas características. Algumas crianças quiseram provar a romã, pois era um dos frutos menos conhecidos. Ao partirmos o fruto, o Guilherme ficou extremamente preocupado, uma vez que pensou que o sumo da romã era sangue. Ao verificar,

desconfiadamente, que não me tinha cortado, voltou a implicar-se na atividade, demonstrando sempre alguma desconfiança em relação ao fruto. O grupo observou o interior da romã: “*É vermelho*”, “*Tem bolinhas*”. Em relação à degustação, nem todas as crianças quiseram realizá-la e as reações das que experimentaram foram diversas. Por detrás de algumas caretas, enunciavam: “*Não é bom!*” e das caras de aprovação ouvia-se: “*Eu goto!*”. Parte do grupo provou a romã e bebeu um pouco de sumo e, enquanto algumas crianças repetiram, outras continuavam a olhar para o fruto como algo estranho a evitar.

Figura 16. Exploração ativa de frutos da época



Estes momentos de exploração ativa, cooperação e partilha de informações facilitam as aprendizagens, visto que, as crianças, ao contactarem com os objetos concretos, apropriarem-se mais facilmente das suas características e, ao ouvirem as informações dos colegas, retêm-nas. Neste sentido, ao explorarem ativamente os frutos, o grupo apreendeu de forma prática que alguns têm casca dura e outros não, que uns são compridos e outros redondos, que uns

são grandes e outros pequenos. Porém, mais do que a exploração ativa e a assimilação das características dos frutos, este momento permitiu ao grupo trabalhar cooperativamente e proporcionou momentos para desenvolver a capacidade preceptiva, a expressão oral e as relações pessoais.

Nas atividades paralelas, concretizou-se a partilha de conhecimentos entre as crianças. O Santiago partilhou informações e características relacionadas com alguns dos seus animais e, outras crianças, como o Rodrigo, trouxeram livros/histórias para partilharem com os colegas. Estes momentos de partilha permitem que as crianças contactem com diferentes animais, obtendo algumas informações sobre os mesmos. Niza (1979) refere que as aprendizagens não ocorrem com trabalhos individualizados, salientando que as evoluções cognitivas passam pela cooperação através do confronto de ideias, daí a importância destes momentos de partilha onde o grupo possa observar e manipular livros e animais de brincar.

Avaliação.

Nesta semana, os dados da avaliação, segundo o SAC, indicam que três crianças aumentaram os níveis de bem-estar (Guilherme, Lourenço e Rafael) e quatro aumentaram os níveis de implicação (Guilherme, Gonçalo, Afonso e Lourenço) (ver Apêndice XIII). Relativamente à classificação consoante as cores, constata-se que nenhuma criança se encontra no patamar vermelho. A Yara, apesar de se encontrar nos mesmos patamares da

semana anterior, evidenciou uma evolução muito positiva em relação aos valores apresentados no início da prática pedagógica, o que nos revela que estaria perfeitamente integrada e atingiria os níveis altos de bem-estar e implicação se fosse assídua, o que aconteceu nas últimas semanas, daí os níveis alcançados. O Gonçalo demonstrou um relacionamento interpessoal inadequado para com os colegas, sendo-lhe, por conseguinte, atribuída a coloração amarela. Alguns acontecimentos recentes na vida da criança podem estar a influenciar negativamente o seu comportamento, logo constitui um alerta para a equipa pedagógica. Numa análise global, podemos notar que todas as crianças evoluíram positivamente nos níveis de bem-estar e implicação, atingindo os patamares mais altos, em oposição aos níveis verificados na semana de observação (ver Apêndice I).

Relativamente à avaliação final dos objetivos inerentes ao desenvolvimento da prática pedagógica, (ver Apêndice XIV), os níveis mais baixos referem-se à livre iniciativa (53), assimilação das características sazonais do outono (54) e, por último, o bem-estar físico e emocional e conhecimentos inerentes ao quadro das presenças (55).

Tendo em consideração que o valor máximo em cada um dos parâmetro é 60 - cinco valores atribuídos às 12 crianças que frequentaram a instituição ao longo da semana - podemos considerar que todos os parâmetros se situam num patamar positivo, apesar de nem todas as crianças terem frequentado a instituição, facto que influenciou os valores obtidos.

Constata-se ainda que, no decorrer do estágio, os valores nos vários objetivos sofreram uma evolução contínua e positiva, o que nos pode indicar que o grupo atingirá, se acompanhado e incentivado, patamares superiores nos respectivos parâmetros, tornando-se um grupo mais autónomo, autoconfiante, com livre iniciativa, criativo e cooperativo.

Avaliação de uma Criança.

A avaliação individual de uma criança desenvolveu-se de acordo com as diretrizes inerentes à prática pedagógica e teve, essencialmente, o objetivo de compreender a forma como as atividade e o ambiente educativo influenciam as competências e o desenvolvimento da criança. Para a consecução desta tarefa, no decorrer das práticas, desenvolvemos a avaliação individual de uma criança, procedendo-se ao preenchimento da ficha 1i do SAC. Tendo em conta o desenvolvimento do grupo, achou-se pertinente realizar a avaliação ao Pedro, com o intuito de compreendermos e adaptarmos a intervenção à criança. Tínhamos o objetivo de ajudar, acompanhar e proporcionar os materiais e as estratégias necessárias para que a criança conseguisse ultrapassar algumas das suas dificuldades, nomeadamente, as de integração e relacionamento com os colegas. Contudo, em diálogo com a educadora Delta, achou-se inapropriada a realização desta avaliação mais profunda, visto a criança estar a iniciar o processo de observação e referenciação por parte de uma especialista da Educação Especial, podendo esta avaliação gerar ansiedade e insegurança na família da criança.

Neste sentido, e tendo em conta as observações realizadas, optou-se pela realização da avaliação à Lara Valeria Cardoso Silva, pois esta destaca-se no grupo por ser uma criança bem-disposta, comunicativa, cooperativa e evidenciar níveis altos de bem-estar e implicação logo na semana de observação participante. A criança demonstra gosto pelas histórias e canções, solicitando-as diariamente. Por ser uma das crianças mais novas do grupo, e por evidenciar um desenvolvimento superior à maioria dos colegas, achou-se pertinente realizar a sua avaliação, de modo a podermos acompanhá-la e proporcionar-lhe atividade e momentos que proporcionem o seu crescimento e desenvolvimento.

Para a realização da avaliação, apresentada no Quadro 3, procedeu-se à observação da criança, tendo como base as linhas orientadoras de Portugal e Laevers (2010). A recolha de dados decorreu ao longo de toda a prática pedagógica, o que nos permitiu completar e reformular a avaliação de acordo com o desenvolvimento da criança.

Quadro 3. Avaliação individual da Lara

Ficha 1i

(Versão completa)

Fase 1 – Avaliação individual

Data: Inferências realizadas durante a prática pedagógica, (24 de setembro a 26 de outubro de 2012)	Idade da criança: Dois anos
Nome da criança: Lara Valeria Cardoso Silva	Data de nascimento: 01/01/2010
Competências pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar	

Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima Auto-organização / Iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade Fina Motricidade Grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social

Atitudes

Autoestima – Indicadores
A criança...
a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?
A Lara demonstra sinais de uma adequada satisfação das suas necessidades emocionais, irradiando alegria e simpatia. Não evidenciando comportamentos ou experiências traumáticas.
b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?
Parece compreender os seus sentimentos e necessidades, expressando-os adequadamente " <i>não estou triste</i> ". É uma criança autoconfiante que solicita ao adulto, quando necessário, as condições apropriadas para a satisfação de algumas das suas necessidades.
c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?
A criança demonstra autoconfiança em si e nos seus conhecimentos. Gosta de experimentar novas actividades, referindo entusiasticamente " <i>Eu sei</i> ", " <i>Eu faço</i> ", " <i>Agora eu</i> ". Explora o ambiente educativo de forma autónoma e criativa. Quando ocorrem mudanças no contexto educativo, a Lara lida naturalmente com as mesmas.
d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?
A criança demonstra uma atitude assertiva perante conflitos no grupo. Preocupa-se com as consequências de algumas atividades e com o bem-estar dos colegas. A Lara observa as situações em que está envolvida e, quando acha que não é seguro, alerta os colegas, " <i>Cuidado</i> ", e a equipa pedagógica.

Auto estima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa – indicadores	
A criança...	
a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?	
Focaliza-se em algumas atividades, mas, passado algum tempo, outros estímulos, mais cativantes, podem prender a sua atenção e distanciá-la da atividade inicial. Contudo, maioritariamente, as suas atividades são prolongadas no tempo e evidenciam elevados níveis de implicação.	
b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?	
Sim, a Lara é relativamente autónoma, realiza as suas escolhas e desenvolve as atividades, delineando o que é necessário para a realização das mesmas.	
c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?	
A criança consegue realizar as atividades autonomamente. Consegue prever as atividades que seguem na rotina diária e realizá-las sem precisar de constante orientação. Quando se depara com algum problema, primeiro tenta solucioná-lo, só depois solicita a participação do adulto. É uma criança relativamente criativa no desenrolar das atividades livres.	
d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?	
A Lara consegue descrever as pequenas atividades que quer desenvolver, “ <i>Fazer o almoço</i> ”, estabelecendo uma linha de sucessão dos acontecimentos. É capaz de observar a atividade e fazer inferências sobre a mesma, referindo o que foi realizado até então.	
e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?	
A criança voluntaria-se para realizar algumas tarefas e ajudar os colegas e adultos. Quando pedimos a sua colaboração, está sempre disponível. Demonstra satisfação quando consegue realizar as atividades em cooperação com os colegas.	

Auto organização / iniciativa – Apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidades e desejo de aprender, criativamente, ligações ao mundo

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comportamento no grupo

Competências sociais – Indicadores	
A criança...	
a) Gosta de explorar o mundo dos sentidos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?	
A Lara estabeleceu uma relação positiva com todos os elementos do grupo. Gosta de observar os adultos e estabelece relações de confiança com alguma facilidade. No recreio, interage com as crianças de todas as salas, procurando envolver-se nas atividades e aprender com elas.	
b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?	
A criança reconhece os seus sentimentos e consegue verbalizá-los adequadamente: “ <i>Estou bem</i> ”.	
c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?	
A Lara sabe o que é capaz de fazer e demonstra-o frequentemente: “ <i>Eu sei</i> ”, “ <i>Eu ajudo</i> ”. Identifica as atividades que gosta de realizar e solicita-as frequentemente: “ <i>Outa</i> ”.	
d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?	

A criança compreende quando algumas situações são inapropriadas. Preocupa-se frequentemente com o bem-estar dos colegas e adultos: “ <i>Não chora</i> ”.
e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?
A criança sabe relacionar-se com os colegas. Gosta de trabalhar em cooperação com os mesmos.
f) Faz boas interpretações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?
A criança antecipa acontecimentos e estados emocionais das personagens das histórias, prevendo o que vai acontecer.
g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?
A Lara demonstra uma preocupação com os colegas. Compreende as regras do grupo e respeita-as, coopera frequentemente, de forma espontânea, com os colegas e adultos.

Competência social – Apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Domínios Essenciais

Motricidade fina – Indicadores
A criança...
a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?
A Lara implica-se nas atividades motoras. Nos jogos de construção procura ir mais além, ficando feliz e entusiasmada quando consegue atingir novos patamares de dificuldade: “ <i>Consegui</i> ”. A criança explora ativamente os materiais, testando as várias funcionalidades dos mesmos. Procura explorar cada uma das partes, posições e funcionalidades do brinquedo.
b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia a dia?
Consegue manipular os utensílios que lhe são familiares de uma forma adequada, como por exemplo os talheres. É capaz de pegar nos pincéis e lápis, no entanto, a forma como os segura não é a mais indicada.
c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?

A criança manipula adequadamente alguns materiais lúdico didáticos, tais como a plasticina, os jogos de encaixe, livros, *puzzles* e bolas, manuseando-os com facilidade. Na área da biblioteca, manipula os livros com facilidade, mas com extremo cuidado para não os estragar.

d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?

A criança utiliza com alguma facilidade os instrumentos bidimensionais, embora a forma de segurar nos lápis, cores e pincéis, ainda não ser a mais indicada.

e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?

A Lara consegue realizar autonomamente as rotinas de higiene, alimentação e descanso. Consegue despirm-se e vestir-se, calçar-se e descalçar-se com facilidade.

Motricidade fina – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
Motricidade grossa – Indicadores				
A criança...				
a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?				
Nos momentos de recreio ou educação física motora, a criança envolve-se nas atividades e realiza-as sem grandes dificuldades, evidenciando sinais de satisfação e implicação.				
b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?				
A Lara orienta-se adequadamente no espaço. Relativamente à locomoção anda e corre sem dificuldade, consegue pontapear, jogar as bolas, saltitar, saltar, pular, rastejar e é capaz de trepar com relativa facilidade. A locomoção faz-se de forma fluida, sem grandes paragens.				
c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?				
A conjugação de vários elementos faz-se fluidamente. É capaz de subir escadas, trepar, saltar. Movimenta-se no parque de forma adequada, não evidenciando dificuldades.				
d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?				
A Lara consegue manusear os materiais disponibilizados pelo professor de educação física com alguma facilidade e de forma assertiva. E demonstra-se colaborante para ajudar os colegas.				
e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?				

A criança realiza adequadamente as atividades motoras adequadas à sua idade, e quando tem dificuldades adapta-as às suas capacidades com alguma facilidade. Consegue transportar objetos de vários tamanhos e, quando surgem dificuldades, adapta a forma de transporte.

f) Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

A Lara tem consciência que se pode magoar, e alerta os colegas para esse facto. No entanto, isso não a impede de brincar livremente no recreio ou de realizar as atividades propostas. Quando acha que é perigoso para e pondera o risco, só depois realiza a atividade.

Motricidade grossa – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Expressões artísticas – Indicadores

A criança...

a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz... para se expressar e desfrutar de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?

A Lara é uma criança ativa, gosta de brincar na área da casinha, gosta da área da expressão plástica: “Gosto de pintar”, “Desenhar”. É também evidente o gosto da criança pela plasticina. Estas atividades são realizadas de forma implicada e a criança evidencia sinais claros de satisfação durante a sua realização.

b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar perceções, experiências, intuições e fantasias de forma pessoal e intensa?

A Lara utiliza criativamente diferentes formas de expressão. O desenho é o mais comum, visto ser o mais proporcionado ao grupo. Durante a realização de outras atividades de expressão plástica, a criança procura ser criativa, utilizando diferentes materiais e realizando diferentes representações. A criança demonstra estar implicada e o seu trabalho evidencia a sua satisfação e sentimentos.

c) Utiliza as propriedades dos sons, voz, e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A Lara gosta muito de canções e frequentemente pede-nos para cantar diferentes géneros. Tenta acompanhar as canções, evidenciando algumas dificuldades. Contudo, isso não a impede de solicitar frequentemente ao adulto que cante com diferentes intensidades: “Alto”, “Baixo”, “Mais rápido”.

d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz de conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança gosta de brincar na área do faz de conta, utilizando o espaço, materiais e corpo para representar situações reais e imaginárias. Porém, não evidencia sinais de reinterpretações dos acontecimentos vivenciados, ainda não é capaz de reinventar os acontecimentos.

e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A Lara realiza adequadamente pequenas coreografias ao som de músicas conhecidas, mas mantém-se fiel às mesmas, não sendo capaz, ainda, de as adaptar.

Expressões artísticas – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem – Indicadores

A criança...

a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

A Lara, tal como a maioria do grupo, adora histórias e depois de ouvir uma história, uma “Outa” surge naturalmente. A criança participa ativamente no reconto de histórias. Adora fantoches e toda a magia que os envolve. Na área do faz de conta, é possível verificar as interações verbais que realiza com os bonecos e colegas.

b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreender o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

A criança é capaz de ouvir e decifrar os conteúdos das conversas orais e fazer os seus próprios recontos sobre o que era mais importante. Nas histórias, apreende facilmente o conteúdo e realiza espontaneamente o reconto ao visualizar as imagens.

c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

A Lara gosta de conversar com as outras crianças e adultos. Sendo perceptível ao grupo e aos adultos. O seu vocabulário é relativamente rico, tendo em conta a sua idade, contudo não verbaliza, ainda, apropriadamente todas as palavras. Utiliza adequadamente a linguagem oral para se dirigir aos colegas e adultos, expondo as suas preocupações, interesses e necessidades.

d) Compreende as funções escritas enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?

A Lara desenha o que sente, e é capaz de reconhecer o seu trabalho, identificando o que está representado. Quando está a ouvir uma história, a criança observa a mancha gráfica atentamente. Quando manipula os livros e realiza o reconto, acompanha a mancha gráfica.

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores

A criança...

a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros?

A Lara é curiosa e procura respostas às suas dúvidas. Gosta de observar e comentar o que viu. As suas atividades desenvolvem-se de forma ativa, gosta de experimentar, de tentar solucionar problemas e de os ultrapassar.

b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?

A Lara consegue realizar seriação de materiais/jogos de construção de forma adequada, explicando o porquê das suas escolhas com sentido lógico. Quando organiza a área da casinha, fá-lo tendo em consideração uma organização, que para si é lógica: “*Aqui os pratos*”, “*Copos aqui*”. É capaz de seriar objetos de acordo com uma característica. Quando pedimos um nível superior de seriação, a criança consegue realizá-la, demorando um pouco mais de tempo e necessitando de orientação do adulto.

c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?

A criança é capaz de ordenar pequenas quantidades de objetos de acordo com determinações específicas, tamanho, cor, altura. Posteriormente, é capaz de identificar o maior, menor e o médio das respetivas ordenações.

d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

A Lara consegue contar pequenas quantidades, e lidar com quantidades, “*Mais*”, “*Menos*”, “*Maior*”, “*Muitos*”, “*Poucos*”. Se solicitarmos que tire ou acrescente, a criança realiza a respetiva ação. Contudo, não identifica, ainda, os números nem os respetivos sinais.

e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?

A criança conhece as rotinas da sala e prevê os acontecimentos futuros, utilizando denominações como: “*Antes*”, “*Depois*”, “*Ontem*” e “*Hoje*”.

f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?

A Lara identifica algumas figuras geométricas e é capaz de correlacioná-las com objetos reais. Consegue criar sequências simples, é capaz de realizar *puzzles*, com alguma facilidade. Nos jogos de encaixe, maioritariamente recorre ao processo de tentativa e erro, no entanto, em alguns casos, já é capaz de os resolver sem grandes dificuldades.

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

A criança observa e realiza inferências sobre o observado.

Pensamento lógico, conceptual e matemático – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

A criança...

a) Evidencia curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?

A Lara gosta de experimentar e vivenciar novas situações. Observa e manipula espontaneamente novos materiais, objetos e equipamentos, com o intuito de compreender as suas funcionalidades e características.

b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

A Lara identifica as características gerais de diferentes objetos, utilizando a exploração ativa (mole, duro, macio...). Reconhece diferentes características nos seres vivos e é capaz de as comparar. Identifica algumas partes do corpo e algumas das características do outono.

c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar?

A criança utiliza adequadamente os materiais nos devidos sítios, mas isso não impede que recrie novas utilizações em diferentes contextos. A criança conhece alguns elementos tecnológicos e manipula-os adequadamente.

d) Identifica características dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?

A criança identifica adequadamente alguns animais e manifesta preocupação pelo seu bem-estar. Sabe que os animais andam, mexem-se, comem e têm características diferentes como a cor e o tamanho. Reconhece que alguns animais nascem, crescem e compreende que alguns morrem.

e) Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?

A Lara compreende a necessidade das rotinas de higiene e é capaz de se alimentar sozinha. Sabe que é importante comer, para crescer, compreende que não podemos comer de tudo. É capaz de identificar alguns dos alimentos que um dos colegas não pode comer e alerta-o para isso. A criança alerta os colegas e adultos para situações de perigo.

f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

A Lara demonstrou ter muito cuidado com todos os animais observados pelo grupo, referindo para os colegas terem cuidado com o gato, “*Não magoes*”, manifestando também alguma preocupação com o seu bem-estar “*Põem no chão*”, “*Deixa ele andar*”. Sabe que devemos ter cuidados com as plantas e que não devemos estragar o jardim.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – indicadores

A criança...

a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?

A Lara manifesta algum interesse em ouvir histórias relacionadas com a sua família e o seu quotidiano. Não sabemos, no entanto, até que ponto compreende que são histórias relacionadas com os seus familiares.

b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?

A criança reconhece a existência de instituições de saúde e segurança pública e as suas funções.

c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?

A criança identifica os locais onde podemos adquirir os bens e serviços básicos. Compreende que é importante trabalhar e identifica algumas profissões.

d) Conhece formas de comunicação entre pessoas e meios de comunicação em massa?

A criança identifica os meios de comunicação, revistas, jornais, televisão, rádio e compreende que os livros transmitem histórias.

e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?

A Lara sabe que podemos comunicar de diferentes formas. E compreende que a expressão plástica, além de ser uma forma de arte, pode ser uma forma de comunicar .

f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?

A Lara compreende a necessidade de se criarem regras de convivência na sala e compreende a sua importância e funcionalidade.

g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?

A criança consegue identificar regras de convivência social e identifica os grupos a que pertence, escola e família.

h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?

A Lara conta, frequentemente, situações ocorridas no meio familiar, referindo-se normalmente ao irmão mais velho.

i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?

A Lara identifica-se com a família e com o “certo e errado”, tentando aplicá-los na vida do grupo. Demonstra possuir um bom relacionamento com a família e gosta de todos os seus membros.

Compreensão do mundo social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

A Lara é uma criança que demonstra vitalidade, simpatia, bem-estar e elevados níveis de implicação. Relaciona-se positivamente com os colegas da instituição e com os adultos. Gosta de atividades ligadas à área do faz de conta e expressão plástica, mas o seu fascínio são as histórias e as atividades musicais.

É uma criança que demonstra preocupação com o bem-estar e segurança dos colegas, e nas atividades desenvolvidas em paralelo com a planificação, ressalta a implicação da criança, a curiosidade, a vontade em descobrir e aprender.

A Lara destaca-se do resto do grupo pelo desenvolvimento da motricidade e pela realização das atividades motoras.

É criativa e desenvolveu, durante o tempo de prática pedagógica, a autonomia, criatividade e livre iniciativa, sendo extremamente cooperativa com os colegas e adultos.

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Coisas que já aprendi: (a criança demonstra que adquiriu os conhecimentos a seguir referenciados, nos diálogos desenvolvidos ao longo da prática pedagógica, no entanto, não é verbalizado, especificamente, a sua aquisição)

A criança consegue identificar as cores e algumas figuras geométricas, realizando correspondências com os objetos/utensílios da sala: “*Ve[r]de*”, “*Azul*”, “*Triângulo*”, “*Quadrado*”.

Compreendeu alguns dos elementos sazonais do outono e ampliou o conhecimento sobre a referida estação, nomeadamente a designação de alguns frutos, “*Folhas amarelas caem*”, “*Faz frio*”, “*Castanha*”, “*Noz*”.

A criança adquiriu, com relativa facilidade, a funcionalidade dos quadros das presenças e do tempo. O desenvolvimento da linguagem foi evidente ao longo do estágio, desenvolveu a linguagem oral e ampliou o vocabulário.

Coisas em que sou bom/boa:

Quando questionamos a Lara sobre o que gosta de fazer, esta refere: “*gosto de desenhos*”, mas, durante o decorrer da prática, constatámos que a criança gosta de ouvir e recontar histórias, gosta de cantarolar canções. Implicou-se nas explorações ativas realizadas.

Coisas que eu gostava de melhorar:

A criança não refere, explicitamente, as coisas que gostaria de melhorar. Contudo, apercebemo-nos que gosta especialmente das histórias e da sua manipulação. Este facto pode representar uma necessidade da criança de contactar com o código escrito e iniciar o trabalho de decifração do mesmo.

Conversa com os pais:**Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:**

Em conversa com os pais, constatou-se que a criança em casa fala da instituição e das atividades desenvolvidas, nomeadamente das histórias, das explorações ativas e dos jogos de construção. Referiu-se a importância da Lara continuar a manipular livremente os livros e de contactar com o código escrito. Dialogou-se com os pais sobre a importância da exploração ativa dos materiais e objetos. Relativamente aos jogos de construção, alertou-se para os benefícios das interações adulto/criança durante a realização dos mesmos.

Estratégias de apoio:

A Lara não necessita, para já, de estratégias de apoio específico para um adequado desenvolvimento.

Outros aspetos:

Realizando a compilação geral dos dados anteriores, podemos constatar que a Lara evidencia sinais claros de conforto emocional, bem-estar, autoconfiança em si e nas suas capacidades e demonstra ter consciência dos seus próprios sentimentos. É uma criança extremamente curiosa e explora ativamente o ambiente/objetos que a rodeiam, procurando respostas para as suas dúvidas/curiosidades. Aparenta ser uma criança organizada, capaz de delinear um plano simples de intervenção, identificando a sequência das atividades programadas. Apresenta um relacionamento positivo com os colegas/adultos, mostrando preocupação com o seu bem-estar e segurança, analisando e identificando possíveis situações de perigo e alertando-os para as mesmas.

No que concerne ao desenvolvimento da motricidade fina, manuseia adequadamente os diferentes materiais/objetos, salientando-se, no entanto, a forma menos adequada como segura e manipula alguns objetos/materiais, como os lápis, cores e pincéis. Em relação à motricidade grossa, demonstra um desenvolvimento adequado da mesma, já que os deslocamentos são realizados de forma fluida, quando confrontada com algum obstáculo/barreira, observa-o, pondera o risco e procura superá-lo.

Nas expressões artísticas, a criança evidencia um fascínio pelos desenhos, sendo capaz de expressar os seus sentimentos e emoções através dos mesmos. As canções e a expressão dramática são outros elementos artísticos que despertam especial interesse na

criança, o que demonstra ser criativa ao realizar diferentes interpretações vocais e corporais das músicas.

No que se refere à linguagem, a Lara evidencia um desenvolvimento adequado da mesma, tendo em consideração a sua faixa etária e as competências médias do grupo. Este facto poderá estar relacionado com as constantes interações da criança com os colegas e adultos e com o gosto intenso pelas histórias e músicas.

Num balanço global, concluí-se que, tendo em consideração que a criança é a mais nova do grupo e o desenvolvimento médio deste, os resultados obtidos com a avaliação individual da Lara indicam-nos que apresenta um desenvolvimento adequado para a faixa etária, verificando-se ainda a obtenção de valores superiores à média do grupo em alguns aspetos do seu desenvolvimento.

Outras atividades.

Intervenção com as famílias.

No início do estágio, por sugestão da educadora cooperante, trabalhou-se o tema do outono. Pretendia-se que as crianças ficassem a conhecer esta estação do ano e identificassem algumas das suas características. Tendo em consideração que as famílias são fonte de conhecimentos que devem ser aproveitados pelas instituições, realizou-se um trabalho de

parceria com as mesmas: solicitou-se-lhes que dialogassem com a criança sobre esta temática, decorassem uma imagem e, como conclusão, escrevessem uma frase relacionada com a conversa e/ou com a imagem. Com os trabalhos realizados, construiu-se um fichero de outono. Todas as famílias participaram e, após a conclusão do fichero, foi evidente o orgulho demonstrado pelas crianças no momento em que identificavam o seu trabalho e quando exploravam o fichero, mostrando-o aos familiares (ver Figuras 17 e 18).

Figuras 17 e 18. Exploração do fichero de outono



Projeto com a comunidade

Partindo das linhas orientadoras do PE e analisando as relações da instituição com as famílias, achou-se pertinente desenvolver um projeto que unisse a instituição e as famílias, consciencializando-as para a importância da criação de relações positivas. Neste sentido, e tendo-se em consideração o reduzido número de materiais existentes nos recintos exteriores

da instituição, empreendeu-se um projeto de construção de jogos lúdico didáticos que visassem o enriquecimento dos recreios da instituição.

O projeto intitulado “Reciclar a Brincar: Venha brincar com o seu filho”, tinha como objetivo a construção conjunta de jogos tradicionais, entre familiares e crianças, utilizando materiais reciclados. O projeto propunha às famílias um momento de partilha de saberes e de construção de jogos que seriam manipulados no Dia da Brincadeira desenvolvido com as crianças e as respetivas famílias.

Para a realização do projecto, incentivamos a participação de toda a comunidade através da afixação de cartazes e distribuição de panfletos, onde expusemos as nossas intenções e solicitávamos a participação de todos nas várias etapas do processo: recolha de materiais, construção e exploração dos jogos. Nas salas, falou-se com as famílias a fim de clarificar o objetivo e a importância do desenvolvimento deste género de atividades, nomeadamente o alcance do desenvolvimento conjunto de atividades com as crianças.

No dia do *workshop*, tínhamos, não só o material necessário para a construção dos jogos, como dispúnhamos de materiais que nos permitiram realizar vários exemplares de cada jogo. A afluência da comunidade ao projeto foi elevada, o que superou as nossas expectativas e as da própria instituição.

As famílias foram chegando gradualmente e, conjuntamente com as crianças, envolveram-se na realização dos jogos. O número de familiares que aderiram ao projeto foi

surpreendente, visto não ser essa a ideia que nos tinha sido transmitida ao longo da planificação da atividade.

Analisando a comparência dos familiares da sala I dos três anos, verifica-se que todos os familiares das crianças que permaneciam na instituição, na hora da realização da atividade, demonstraram disponibilidade para participarem na construção dos vários jogos, implicando-se e implicando as crianças nas respetivas construções (ver Figuras 19 a 22). Durante o *workshop* foi possível verificar vários momentos de partilha de conhecimentos entre familiares e crianças, quando estes explicavam como se utilizava determinados jogos e como eram divertidos.

Figuras 19, 20, 21 e 22. *Workshop*, construção de jogos pelas crianças e famílias



Apesar do objetivo inicial visar a exploração dos jogos com as famílias, este não se realizou, visto que, segundo a instituição, esta atividade não seria viável. Contudo, foi permitida a visita de crianças de outra instituição para a realização da exploração dos jogos. Neste sentido, e tendo em conta que a colega estagiária da Escola Básica do 1.º Ciclo de São Martinho, estava a realizar um projeto similar, achou-se pertinente e benéfico convidar o respetivo grupo para participar no Dia da Brincadeira (ver Figuras 23 a 26). Neste dia, a partilha e a exploração dos jogos construídos nas duas instituições foram imperadores. Sendo agradável constatar a cooperação existente entre as crianças, de São Martinho, que acompanhavam as mais pequenas, do “Girassol”, explicando-lhes como funcionavam os diferentes jogos e ajudando-as.

Figuras 23, 24, 25 e 26. Dia da Brincadeira, exploração dos jogos



No final da actividade, as crianças, de São Martinho, mostravam-se reticentes em deixar de jogar e regressar à escola. Por sua vez, as crianças do “Girassol” puderam continuar a explorar os jogos por mais algum tempo, regressando gradualmente às actividades desenvolvidas nas respetivas salas.

Reflexão final

A presente reflexão tem como objetivo clarificar algumas das escolhas inerentes ao desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida na valência de creche na componente do Pré-Escolar e apresenta-se uma perspetiva pessoal em relação à mesma.

Nesta componente do relatório, não enfatizámos as reflexões inerentes às actividades planificadas, que, naturalmente, são relevantes, mas porque procurámos enfatizar as actividades que, no nosso entender, foram mais significativas para o grupo. Embora tenhamos mantido em segundo plano as actividades planificadas, reconhecemos, igualmente, a sua importância para o desenvolvimento do grupo, pois consubstanciaram-se em oportunidades para trabalhar as suas necessidades e dificuldades.

Relativamente aos objetivos delineados no início da prática, aferimos uma evolução gradual e positiva, salvaguardando-se, no entanto, que alguns dos parâmetros devem continuar a ser trabalhados, na medida em que será benéfico continuar a desenvolver a autonomia, criatividade, cooperatividade, implicação e livre iniciativa no grupo. Uma análise

aos níveis de bem-estar e implicação indica que estes sofreram evoluções contínuas e positivas ao longo do decorrer da prática, embora alertemos para os casos específicos da Yara e do Pedro que devem continuar a merecer atenção por parte da equipa pedagógica.

Salienta-se a afetividade estabelecida reciprocamente com o grupo que abriu alas para desenvolver um clima de proximidade, segurança e cumplicidade. Este fator foi condição vital para que o grupo nos aceitasse e nos visse como parceiros, autorizando o nosso envolvimento nas explorações e descobertas realizadas dentro e fora da sala.

Refletindo, a posteriori, sobre o desenrolar da prática e revendo algumas das atividades desenvolvidas, o interesse do grupo e a sua motivação, outras actividades que poderíamos ter realizado e investido mais no registo dos conhecimentos - através de desenhos, moldagem, fotografias, etc., o que não se verificou talvez pelo pouco tempo de prática ou pela minha inexperiência pedagógica com esta faixa etária.

Com esta prática, constatou-se que, mais do que realizarem trabalhos “bonitinhos”, as crianças devem “sujar-se”, implicando-se ativamente na exploração efetiva do meio e dos materiais, desenvolvendo, desta forma, competências significativas, transformando-se em exploradores/investigadores ativos e reformulando ou transformando os contextos pedagógicos em lugares e momentos ricos de aprendizagens com interações positivas entre criança/criança e criança/adulto.

Analisando o meu desenvolvimento pessoal e profissional, concluo que esta prática permitiu-me contactar com uma realidade da educação de infância até então desconhecida, e que, após o choque inicial, pela prática ser desenvolvida na valência de creche e com crianças tão pequenas, as minhas expectativas iniciais foram amplamente superadas, tendo sido das práticas onde me senti mais acolhida e inserida afetivamente no grupo. Se inicialmente tinha uma perspetiva da minha identidade profissional docente, esta prática levou-me a privilegiar, ainda mais, a componente afetiva em detrimento da componente “académica”. E tendo em consideração os pressupostos defendidos por Portugal (2000), o importante nestas idades não são propriamente as atividades planificadas e estruturadas, mas sim, o desenvolvimento harmonioso da criança, devendo-se, por isso, apostar na cumplicidade, no companheirismo, na afetividade e proporcionando momentos onde a criança vivencie segurança e lhe permita explorar ativamente e significativamente o ambiente e os materiais que a rodeiam.

Prática Pedagógica desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré

Caracterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré ocupa as atuais instalações desde 1985, funcionando desde o ano letivo 1997/98 como escola a tempo inteiro. Esta escola é composta pelo edifício principal, onde se desenvolveu a prática pedagógica, localizado na

Avenida do Colégio Militar, São Martinho, Funchal e um edifício anexo, denominado de Escola da Azinhaga, localizada na Rua Dr. Pita, São Martinho, Funchal. A instituição pertence à rede pública de estabelecimentos educativos, abrangendo crianças desde o Pré-Escolar até ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EP1/PE, 2011).

O edifício principal é constituído por dois andares e segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE), contém 22 salas, distribuídas pelas componentes curriculares, atividade de complemento curricular e apoio, contém ainda uma reprografia, um refeitório, casas de banho, cantina, cozinha e um salão polivalente. No exterior, verificamos a existência de um pátio semicoberto, um parque infantil e um campo polivalente. No total, os dois edifícios contemplam a formação de cinco turmas do Pré-Escolar e 15 turmas do 1.º Ciclo.

A instituição funciona entre as 08:30 e as 18:30, sendo que as atividades de enriquecimento curricular funcionam em regime cruzado com as atividades curriculares.

O PEE que se encontra em desenvolvimento até ao ano letivo 2014/15 intitula-se “Educar Para os Valores”. Este abrange diferentes temas em cada nível de ensino, nomeadamente, cumprir regras; descobrir os valores; descobrir os direitos e deveres dos alunos e cidadania/direitos (EP1/PE, 2011). Paralelamente a este projeto, a instituição integra o projeto Eco Escolas, desenvolvido pela Fundação para a Educação Ambiental, que visa consciencializar a comunidade e os alunos para as questões relacionadas com o meio

ambiente, particularmente para um desenvolvimento mais sustentável da escola e da comunidade.

Caracterização da turma

A prática pedagógica desenvolveu-se na turma do 2.º B da Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, sob orientação da professora cooperante Teresinha Gouveia. O grupo é composto por 24 alunos, sendo muito heterogéneo a nível de aquisição de competências, notando-se, claramente, a existência de alunos que acompanham os conteúdos com alguma facilidade, enquanto outros necessitam de apoio específico. Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), um elevado número de alunos, 11, beneficiam de apoio pedagógico acrescido e as maiores dificuldades dizem respeito à expressão oral e escrita da Língua Portuguesa e ao cálculo mental, evidenciando-se também ausência de competências de estudo autónomo e hábitos de leitura.

No geral, o grupo é trabalhador, empenhado e expressa um comportamento indicado ao contexto educativo. Relativamente ao tempo de concentração, este é influenciado pelas atividades desenvolvidas e pela disponibilidade dos alunos.

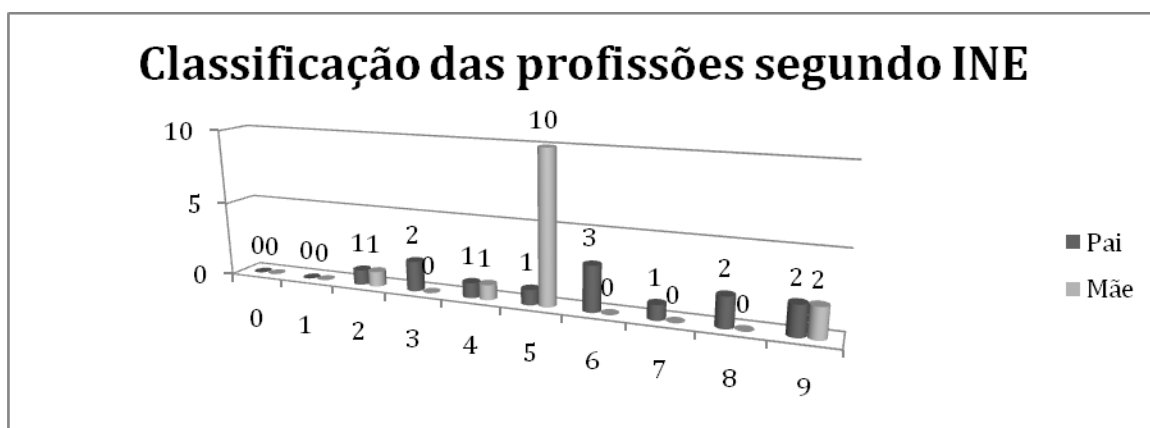
Em relação à constituição da turma por género, dos 24 alunos da turma, 13 são do género masculino e 11 do género feminino. A faixa etária localiza-se maioritariamente nos

sete anos (20 alunos), existindo uma minoria de alunos com oito anos (quatro). Ainda segundo o PCT, três dos alunos com oito anos encontram-se retidos neste nível de ensino.

Ao analisarmos a área de residência dos elementos do grupo, segundo o PCT, a grande maioria reside no Funchal, maioritariamente em São Martinho (22) e apenas dois alunos habitam fora do Funchal, nomeadamente no Caniço e Câmara de Lobos.

No que toca aos agregados familiares, 13 pais e 14 mães encontram-se empregados em diferentes setores e um pai e uma mãe estão em situação de desemprego. De notar que não existem referências às condições de empregabilidade de dezasseis encarregados de educação. Para melhor standardizarmos as respetivas profissões, utilizou-se a Classificação Portuguesa das Profissões do INE (2010), Gráfico 5.

Gráfico 5. Empregabilidade dos Encarregados de Educação segundo o INE 2010



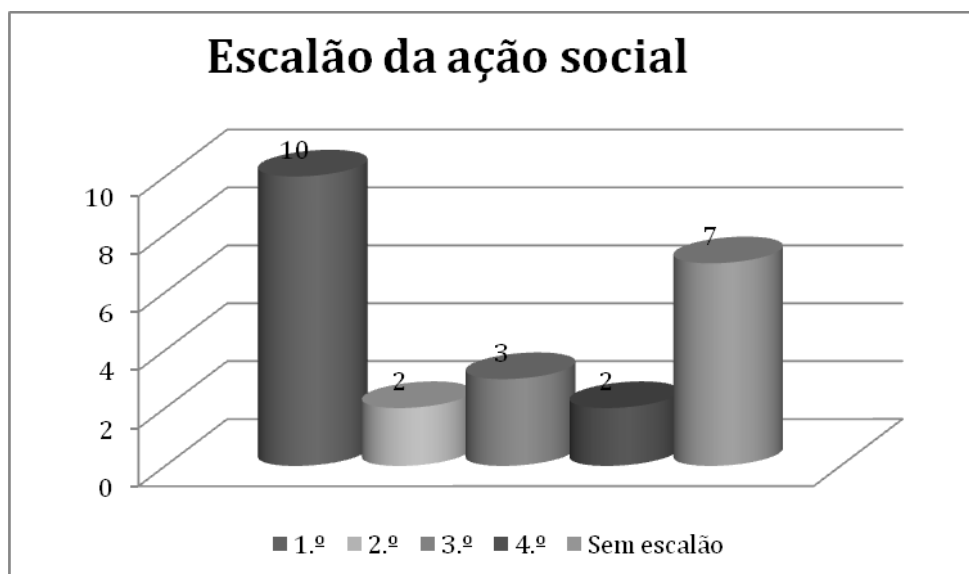
Relativamente à empregabilidade dos pais, destacamos que os mais qualificados encontram-se nos sub-grande grupo 26, (economista), 34 (agente da PSP e futebolista) e os

menos qualificados localizam-se nos sub-grande grupo 83 (condutores) e 94 (copeiros). Das mães, a mais qualificada situa-se no sug-grande grupo 23 (professora), seguindo-se sub-grande grupo 42 (empregada hoteleira). As menos qualificadas encontram-se no sub-grande grupo 93 (repositoras). Saliente-se a aglomeração de 10 das 14 mães no grandes grupo 5, grupo que se refere aos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.

Ao analisarmos os dados anteriores, segundo a Classificação Portuguesa das Profissões, a maioria dos encarregados de educação encontra-se localizado nos grandes grupos mais baixos. Esta realidade pode indicar que as habilitações literárias estão localizadas maioritariamente no nível dois, correspondente aos níveis de ensino entre o 2.º ciclo e o ensino pós-secundário não superior. O que se confirma, segundo o PCT, na medida em que 16 dos encarregado de educação possuem o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Para compreendermos a forma como esta classificação e os níveis literários influenciam os respetivos rendimentos dos agregados familiares, analisámos os escalões da ação social atribuídos aos alunos, Gráfico 6.

Gráfico 6. Escalões da ação social



Pela análise do gráfico, verifica-se que o primeiro escalão abrange 10 alunos, sendo o escalão mais alto da instituição, o que nos indica que uma parte significativa das famílias evidencia dificuldades financeiras; sete alunos beneficiam do 2.º, 3.º e 4.º escalões e sete alunos, por apresentarem uma estabilidade financeira estável, não beneficiam, por essa razão, de escalão da ação social.

Caracterização do modelo e espaço pedagógico

A organização do espaço pedagógico serve de base à prática docente, devendo ser estruturado e facilitador das aprendizagens dos alunos (Niza, 1998). Neste sentido, torna-se preponderante que a organização do espaço tenha em consideração o grupo, a metodologia de

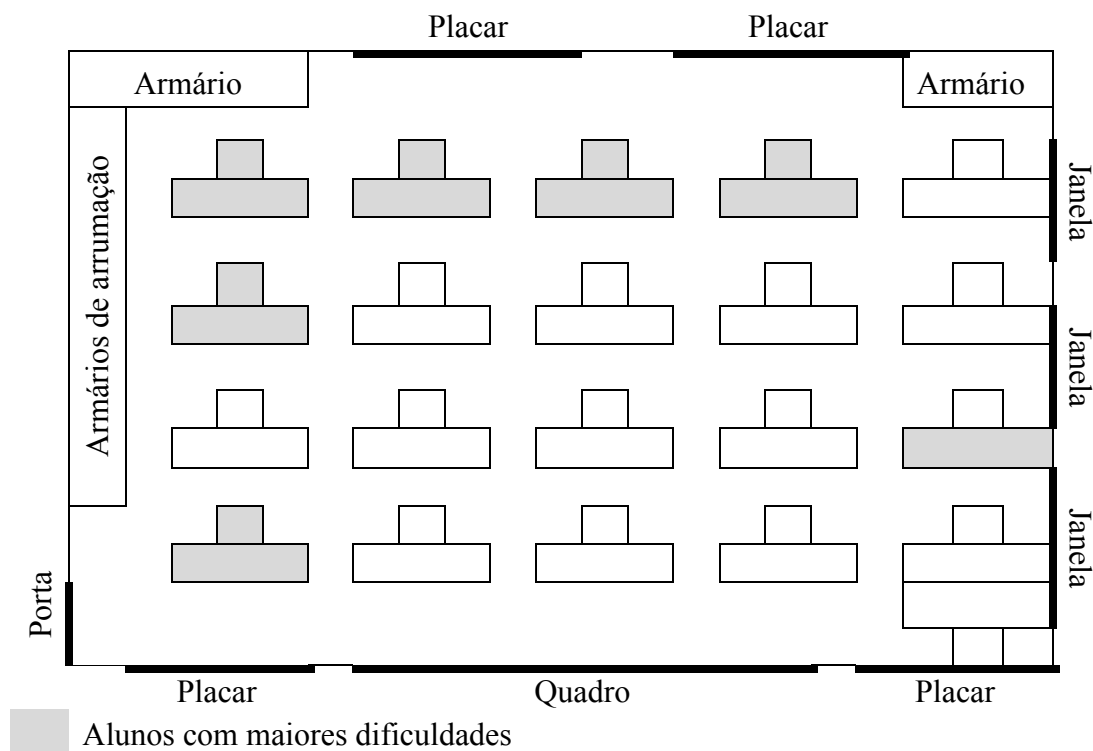
ensino, os objetivos, as atividades e as crenças pedagógicas dos profissionais de educação (Moura, 2005).

Segundo o mesmo autor, as aulas podem tomar três rumos diferentes “Aula transmissiva [...] Aula construtivista [...] Aula problema” (p. 304). Observando a estruturação do espaço educativo e a iniciativa permitida à turma, a metodologia de ensino preconizada baseia-se no modelo transmissivo dos conhecimentos ou na denominação de aulas tradicionais, nas quais as interações e as movimentações são limitadas no tempo e os conhecimentos são unidirecionais, do professor para o aluno (Carneiro, Leite e Malpique, 1983), assistindo-se ao que Sprinthall e Sprinthall (1993) caracterizam por “[...] palestras[...]” onde o “[...] trabalho das aprendizagens é excessivamente controlado e dirigido pelo professor.” (p. 319).

Por concordarmos com Moura (2005), parafraseamos a sua descrição das salas tradicionais ou de modelo transmissivo, uma vez que foi essa impressão vivenciada, pois, segundo o autor, ao entrarmos na sala, vivenciamos uma organização metódica do espaço e um ambiente calmo e relaxante, mas, com o decorrer do tempo, os alunos demonstram alguma agitação e entusiasmo. A partilha do saber faz-se maioritariamente em monólogos ou palestras, onde o docente expõe o conhecimento e os alunos apreendem-no ou não e não se permite aos alunos que circulem pela sala nem mantenha conversas paralelas. Nesta sala, os recursos didáticos utilizados são, maioritariamente, o quadro, os manuais e as fichas de

trabalho e avaliação. A manipulação dos materiais lúdico didáticos que proporcionem a aquisição de conhecimentos faz-se esporadicamente e o trabalho inicia-se de imediato, não sendo dada oportunidade para que os alunos explorem o material. O espaço educativo está decorado com materiais estandardizados que sistematizam e transmitem o conhecimento e os materiais dos alunos encontram-se na posse do docente, sendo disponibilizados nos momentos pertinentes. Estas sensações, observações e evidências indicam, segundo Moura, que esta sala insere-se no modelo tradicional, onde o foco das aprendizagens centra-se na transmissão dos conhecimentos de forma unidirecional do professor para os alunos.

A rotina diária segue uma linha pré-estabelecida pelo docente, sendo ele que determina o início e o fim das atividades, tendo em consideração o tempo médio de cada uma. A estrutura da sala, segundo Moura (2005), segue a organização tradicional, na medida em que as secretárias estão organizadas individualmente e voltadas para o quadro, onde cada aluno possui um local predeterminado e salvo raras exceções verificam-se alterações nos mesmos (ver Figura 27).

Figura 27. Planta da sala

Opções pedagógicas

Dinâmica de estágio.

O estágio realizado no 1.º Ciclo foi desenvolvido em colaboração com a Ana Filipa Cardoso e as alterações efetuadas nas rotinas, nas dinâmicas, e na metodologia da sala foram previamente analisadas e debatidas, sendo alvo de reflexão por parte do par pedagógico.

Todo o trabalho, desde a planificação, construção de materiais lúdico didáticos, fichas de trabalho, seleção e elaboração de texto, ficheiros de diferenciação pedagógica, etc, foram elaborados cooperativamente pelo par pedagógico.

No desenvolvimento da prática pedagógica, tivemos em conta os conhecimentos inerentes às práticas anteriores e às concepções pedagógicas de cada elemento do par pedagógico, enriquecendo-se, desta forma, todo o trabalho desenvolvido com as diferentes perspetivas do par. Salienta-se que, embora a planificação e os respetivos materiais tenham sido realizados em cooperação, as intervenções pedagógicas eram de responsabilidade individual. Por esta ordem de ideias, as decisões finais eram tomadas, alternadamente, pelo elemento responsável pela prática pedagógica, tendo em conta a construção da sua identidade profissional. Neste sentido, a Ana Filipa foi responsável pela prática pedagógica na primeira e terceira semanas e, à minha responsabilidade, ficaram as práticas desenvolvidas na segunda e quarta semanas na quinta semana a responsabilidades pelas práticas foi partilhada.

Metodologia e alterações implementadas.

Durante o decorrer da nossa intervenção, achou-se pertinente realizar algumas alterações na organização da sala, na metodologia e na liberdade dada os alunos na construção do seu próprio conhecimento. Estas alterações foram fundamentadas nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, na observação participante, que nos permitiu constatar algumas das dificuldades da turma e nas nossas crenças e visões em relação à educação que se pretende na atualidade.

De acordo com as actividades, a estrutura da sala sofreu modificações ao longo da prática pedagógica. Seleccionámos uma organização em grandes e pequenos grupos e em pares pedagógicos, de acordo com os objetivos pretendidos e a metodologia de trabalho implementada em cada actividade.

Procurou-se, também, modificar a metodologia implementada na sala aproximando-nos dos modelos mais democráticos, que envolvem os alunos na construção/ampliação dos seus conhecimentos e que, simultaneamente, proporcionem momentos para desenvolver/trabalhar as dificuldades individuais, facilitando-se o trabalho em cooperação e a entreajuda. Pretendia-se desenvolver uma metodologia de ensino centrada no aluno e nos processos de aquisição e partilha de conhecimentos, a fim de contrariar a centralização desse processo no professor e na transmissão de informação. Nesta perspectiva, e tendo em conta a nossa formação académica, optou-se pela implementação de alguns instrumentos/estratégias inerentes ao Movimento da Escola Moderna (MEM), tais como: Tempo de Estudo Autónomo (TEA), trabalho de texto, trabalho de projeto/grupo e o incentivo ao trabalho cooperativo.

Procurou-se proporcionar momentos onde os alunos trabalhassem as suas dificuldades através de trabalho individualizado de diferenciação pedagógica, pois todos têm direito a uma educação que lhes permita desenvolver as suas capacidades e que proporcione as oportunidades e os materiais necessários para que possam atingir novos níveis de aprendizagens e de conhecimentos (UNESCO, 1994).

Para facilitar esta aquisição de conhecimentos, optou-se pelo desenvolvimento de estratégias de interligação das aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, já que, segundo López (1968), as aprendizagens devem assumir um papel unificador na formação de um conhecimento global, fluido e relacionado entre si, abandonando-se a ideia de saberes compartimentados e estanques. Deste ponto de vista, é importante que as atividades se interliguem, fazendo sentido para os alunos, pois só assim estes compreenderão que os conhecimentos fluem entre as diferentes áreas do saber e não constituem áreas estanques e compartimentadas. Para a eficácia destes pressupostos, as atividades planificadas têm de contemplar um trabalho interligado nas várias áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática ou de Estudo do Meio, pois, ao interligarmos os conhecimentos, os alunos aprendem a desenvolver esquemas mentais de interligação e correspondência entre diferentes conteúdos, proporcionando-se, assim, uma compreensão mais global dos conteúdos (Pinto,1998) .

Trabalhos de casa.

A pertinência da manutenção ou não dos trabalhos para casa foi debatida pelo par pedagógico, concordando-se que estes seriam desnecessários, pois, de acordo com a perspectiva de Araújo (2004, 2009), estes muitas vezes ocupam os alunos por longos períodos de tempo e assumem-se como tarefas obrigatórias que não lhes facultam prazer nem

satisfação. Acrescente-se que, maioritariamente, servem apenas de complemento ao trabalho desenvolvido na escola e não colaboram para que o aluno adquirira novos conhecimentos e hábitos de estudo autónomo.

Neste sentido, sugeriu-se que os alunos realizassem atividades escolares em casa, sempre de uma forma autónoma e simultaneamente significativa. Esta atitude conduziu-os a visualizar este trabalho como fonte de ampliação de conhecimentos e desenvolvimento de competências numa perspetiva de trabalhos de casa e não trabalhos para casa.

Capa “Ajuda-me a estudar”.

Tendo em conta as observações realizadas, constatamos que os materiais de estudo, manuais e cadernos, só eram disponibilizados quando os alunos tinham que desenvolver atividades ou nos momentos precedentes às avaliações. Por achar-se que esta estratégia não era a mais adequada, na medida em que se pretendia desenvolver hábitos de estudo autónomo na turma, achou-se pertinente criar conjuntamente com os alunos um instrumento de estudo onde estes pudessem compilar informações relevantes e que os ajudasse a estudar sempre que sentissem vontade. A denominação atribuída pelo grupo ao instrumento de estudo foi capa “Ajuda-me a estudar”. Ao longo da prática pedagógica, verificamos que o grupo fazia-se acompanhar pela capa e, muitas vezes, questionavam-nos se não íamos fazer o resumo para a capa, ou se determinadas tarefas eram para colocar na capa. Este instrumento de estudo,

criado com o grupo, permitiu-lhes contactar diariamente com os resumos e os exemplos dos conceitos trabalhados, abrindo a possibilidade de serem mais desenvolvidos. Com a constante utilização da capa, algumas folhas estragaram-se e, quando a pedimos para reforçá-las, alguns alunos opuseram-se, afirmando “*Hoje não, temos que estudar no fim de semana*”, o que nos permitiu deduzir que a funcionalidade da capa foi apreendida pelo grupo e que, mesmo durante a nossa ausência, estes utilizavam-na, acrescentando novas informações e desenvolvendo as competências de estudo autónomo pretendidas.

A Matemática e os materiais didáticos.

Na área da Matemática optou-se pela implementação de atividades/estratégias inerentes ao projeto “Construindo o Êxito em Matemática” (CEM) que tem como objetivo melhorar as competências matemáticas dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Deste modo, apoiadas nos pressupostos do projeto CEM foram disponibilizados materiais que facilitassem e promovessem as aprendizagens dos conteúdos matemáticos abordados.

Segundo Fiscarelli (2007), os materiais didáticos são vistos pelos docentes como instrumentos que facilitam a prática. Contudo, isso não quer dizer que as alterem, posto que a sua simples utilização não traz benefícios pedagógicos aos alunos. Para que tal aconteça, é necessário que os professores proporcionem os materiais adequados aos saberes que pretendem desenvolver e que permitam a manipulação livre dos mesmos pelos alunos.

Segundo o ME (2001), os materiais didáticos são uma fonte privilegiada para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, por isso é importante a sua utilização nas tarefas escolares como complemento do processo educativo. Para Almiro (2004), não basta que os alunos observem a manipulação dos materiais, é fundamental que resolvam as actividades, manipulando-os e explorando-os. Caso seja privilégio exclusivo do docente, o material em nada ajuda os alunos a interiorizarem os conceitos. Desta forma, Smole (1996) complementa, afirmando que os materiais devem ser manipulados através de tentativas e erros pelos alunos.

Caldeira (2009) relembra que a utilização dos materiais didáticos “[...] por si só, não traduz uma aprendizagem eficaz e significativa da matemática, que deve ser um processo ativo, vivenciado pela criança, onde pode explorar, desenvolver, testar, aplicar ideias, refletir de modo a serem um meio e não um fim.” (p. 32). Por conseguinte, é, deveras, útil que os docentes reflitam e analisem, conjuntamente com os alunos, as diferentes estratégias utilizadas e os resultados obtidos (Smole, 1996).

Neste sentido, generalizando os pressupostos anteriores e tendo em consideração as observações realizadas, proporcionámos, ao longo da prática pedagógica, vários momentos onde os alunos manipularam ativamente diferentes materiais didáticos, nas diferentes áreas de conteúdo, com o intuito de facilitar as aprendizagens, visando-se a compreensão dos

conteúdos através de atividades estimulantes, significativas e cativantes, procedendo-se posteriormente à análise das estratégias utilizadas e à reflexão sobre os dados encontrados.

De acordo com Piaget (1977), Sutherland (1996), a turma encontra-se na fase de transição entre o pensamento intuitivo ou pré-operacional e o pensamento operacional, subjacente ao estágio de operações concretas. Esta fase caracteriza-se pela generalização de alguns conhecimentos anteriores, no entanto algumas não ocorrem na mesma altura, logo é fundamental a utilização de instrumentos/materiais que ajudem os alunos a compreender determinados acontecimentos. Neste ponto materializa-se a importância de proporcionarmos materiais lúdico didáticos que facilitem a compreensão dos conhecimentos transmitidos, principalmente nas áreas do Estudo do Meio e da Matemática (Sutherland, 1996).

Rotular comportamentos.

Segundo Camisão (2004), os problemas de comportamento influenciam a vida académica, pois as crianças evidenciam dificuldades de concentração, persistência, implicação, baixas competências de estudo e organização. Por estas razões, são fonte de preocupação para os docentes que tentam controlar os comportamentos desadequados, evitando que perturbem o grupo e que desrespeitem as regras. Talvez numa tentativa de controlarem esses comportamentos inapropriados, as colegas do par pedagógico anterior, que desenvolveu a prática nesta sala, iniciaram a marcação do comportamento, atribuindo a

classificação verde, amarela ou vermelha aos comportamentos dos alunos. Este rótulo nos comportamentos dos alunos tinha como objetivo incentivar um comportamento adequado, o que significava que teriam direito a uma recompensa material no final da semana. Pelo facto desta lógica, “se tiveres um bom comportamento recebes uma recompensa”, já estar enraizada na turma, achou-se que seria imprescindível terminar ou reformular a lógica subjacente a esta marcação do comportamento. A manutenção desta atividade não foi consensual no par pedagógico, pois, na minha opinião, os alunos têm que evidenciar um comportamento adequado por terem consciência que isso influencia a sua aprendizagem e a dos colegas e não porque no fim da semana vão receber uma recompensa.

Segundo Camisão (2004), ao rotularmos o comportamento das crianças, estamos a identificá-las com sendo fontes de problemas comportamentais, o que influencia a sua imagem perante os colegas e restantes docentes. Estas crianças, normalmente, são criticadas, o que irá influenciar a perceção negativa que os colegas desenvolvem a seu respeito e pode suscitar um desenvolvimento inapropriado das relações interpessoais, pois os pares podem rejeitar a criança, o que conduzirá a uma baixa autoestima e a um sentimento de não pertença ao grupo. Este cenário, por sua vez, influenciará um comportamento inadequado e despoletará um ciclo vicioso que se pretende evitar. Contudo, também se concordou que seria inapropriado terminar repentinamente com a atividade, visto esta já estar enraizada nas rotinas do grupo. Assim, dialogou-se com o mesmo e acordou-se que esta marcação passaria

de semanal para quinzenal, e tentou-se transmitir que o importante não era a recompensa, mas saberem que tiveram um comportamento adequado, que adquiriram conhecimentos e realizaram as diferentes atividades propostas. Debateu-se e acordou-se que o menos importante seriam as recompensas e, como tal, estas deixariam de ser materiais, pois não pretendíamos que os alunos andassem a vangloriar-se e a superiorizar-se perante os outros, porque receberam um lápis ou um bombom. A única recompensa atribuída passou a ser um certificado onde felicitávamos os alunos pelos seus comportamentos.

No momento da entrega dos certificados, verificámos que alguns alunos ficaram tristes porque nunca tinham recebido uma recompensa. Para ultrapassarmos essa questão, elaborou-se um contrato com a turma, acordando-se que o enfoque era envolver-se e desenvolverem as atividades, trabalhando e empenhando-se ao máximo e expondo sempre as suas dúvidas. Acordou-se que se a turma respeitasse este acordo, no final da nossa prática pedagógica, todos receberiam um certificado, o que cativou os alunos que nunca tinham tido oportunidade de receber uma recompensa, pois o seu comportamento era sempre rotulado como inapropriado e foram os primeiros a comprometer-se com o nosso acordo. Neste sentido, e de acordo com Sprithall e Sprithall (1993), o que fizemos foi provocar uma mudança de paradigma nestes alunos, ou seja, invertermos a tendência negativista sobre os seus comportamentos para uma perspetiva positivista, pois os autores referem que os indivíduos têm a tendência para corresponder às expectativas que o grupo tem a seu respeito.

Assim sendo, os alunos tinham um comportamento inadequado, talvez porque correspondiam às expectativas negativas evidenciadas em relação ao seu comportamento. Ao afirmarmos que acreditamos que todos seriam capazes, emitimos um paradigma de confiança, acreditando neles e afirmando que seriam capazes. Desta forma, reforçamos positivamente o que queríamos desenvolver no grupo, esperando obter *feedback* positivo em relação aos seus comportamentos.

Avaliação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, a avaliação no 1.º Ciclo deve assumir três vertentes: a vertente diagnóstica que tem como objetivo detetar o nível de conhecimentos dos alunos em relação a determinados conceitos, estabelecendo-se a partir deste as linhas orientadoras da prática e as diferentes estratégias de diferenciação pedagógica. A vertente formativa da avaliação permite verificar o nível de aquisição dos conhecimentos de cada aluno, podendo ser desenvolvida através de diferentes materiais, que devem estar adaptados às características do grupo e aos conteúdos lecionados. Por sua vez, a vertente da avaliação sumativa procura verificar as reais aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, classificando-as.

Então, a avaliação deve ser um processo gradual e desenvolvido ao longo do tempo, devendo ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos lecionados

e os níveis de conhecimento alcançados. Mendes (2005) reafirma que a avaliação deve ser um processo dinâmico e pedagógico, devendo realizar-se de forma cooperativa entre docentes e alunos, num processo interativo que não diferencie os momentos de aprendizagem e de avaliação, devendo, pelo contrário, realizar-se os dois em simultâneo. Como tal, o par pedagógico achou eficaz desenvolver uma avaliação contínua, ao longo da prática, que integrasse os momentos de verificação de conhecimentos no decorrer natural das atividades letivas. Deste modo, pretendia-se desmistificar o chavão avaliação que acarreta consigo uma imagem pesada de um momento extremamente formal e individualizado de verificação e classificação efetivas das aprendizagens e muitas vezes também dos alunos. Assim, a avaliação realizou-se, recorrendo-se a momentos de trabalho mais lúdico e ao trabalho realizado TEA através da utilização dos ficheiros de diferenciação pedagógica que visavam trabalhar os novos conteúdos e os lecionados anteriormente. Salientamos que tanto as atividades mais lúdico didáticas como as atividades mais didáticas tinham como objetivo verificar os diferentes níveis em que se encontravam os alunos para que se pudesse readaptar as práticas educativas, tendo em conta as características do grupo, os conhecimentos assimilados e os objetivos delineados.

Durante a prática, realizou-se a vertente da avaliação diagnóstico para averiguar os conhecimentos prévios antes de se iniciar uma nova temática (Abrantes, *et al* 2002). Esta verificação realizou-se de forma oral e/ou escrita e serviu de base para a reflexão e

reformulação dos conhecimentos anteriores dos alunos. Este trabalho de reflexão e reformulação tinha o intuito de valorizar os seus saberes, ampliá-los e simultaneamente reformulá-los.

A vertente da avaliação formativa acontece quando os processos de desenvolvimento do currículo proporcionam momentos de aprendizagens significativas, integradoras e funcionais, Abrantes *et al* (2002). Neste sentido, é fundamental que se desenvolvam metodologias ativas de ensino, onde os alunos sejam construtores das aprendizagens e que se desenvolvam diferentes estratégias para se proceder à avaliação, o que foi constatável ao longo da prática com o desenvolvimento de estratégias lúdico didáticas de avaliação que serão apresentadas posteriormente.

A vertente da avaliação sumativa não foi abordada de modo formal pelo par pedagógico, embora tenhamos desenvolvido atividades lúdico didáticas que nos permitiram verificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, optámos por não classificá-las. Esta decisão deveu-se ao facto de, na nossa opinião, não termos passado tempo suficiente com a turma para compreendermos as individualidades e as especificidades de cada criança e considerarmos que a avaliação realizada não seria uma avaliação individualizada - que atendesse às necessidade de cada aluno - mas sim individual - igual para todos e feita individualmente e ao mesmo tempo - tal como acontece na grande generalidade do ensino, com a realização de fichas de avaliação estandardizadas pelas editoras que, na grande maioria

dos casos, nem contemplam as especificidades regionais, quanto mais as especificidades das turmas e dos alunos.

Estratégias lúdico didáticas de avaliação.

Tal como já foi referido, não procurámos desenvolver a avaliação da aquisição de conteúdos tal como esta é normalmente conhecida. Não descurámos, no entanto, o papel de extrema importância que a avaliação evidencia no ensino, na medida em que esta é um elemento regulador das práticas e que, com base na sua aplicabilidade, podemos constatar as dificuldades de aprendizagens dos alunos e trabalhá-las (ME, 2001, 2005).

Contudo, procurou-se valorizar as aprendizagens dos alunos, aprendizagens expressas através dos trabalhos autónomos e/ou orientados, recorrendo-se à utilização de instrumentos diversos que nos permitiram verificá-las e, simultaneamente, desmistificar a ideia de que a avaliação apenas pode assumir um carácter formal e individual (ME, 2001).

Neste âmbito, procurámos desenvolver jogos/atividades (dominós dos sinónimos, antónimos, linhas e plural e singular, jogo da prevenção rodoviária, jogo calculadora, etc.) que, para além de ir ao encontro dos conteúdos abordados, procuravam verificar a profundidade das aprendizagens desenvolvidas.

O trabalho de texto desenvolvido com os alunos, em que estes escreviam no quadro ou ditavam as letras/palavras aos colegas, permitiu-nos averiguar as dificuldades na utilização

do código escrito e, simultaneamente, proporcionou ao restante grupo trabalhar os conteúdos sintáticos, morfológicos e gramaticais da Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas a partir do TEA, ofereceram ao grupo oportunidades para se consciencializar das suas dificuldades e desenvolver aprendizagens de forma cooperativa.

O jogo, Quem quer ser Sabichão, permitiu-nos, de uma forma menos formal, verificar as aprendizagens dos alunos, constatando-se os aspetos que necessitava de aprofundar. Revelou-se um jogo preponderante também para compreendermos em que patamar de conhecimento se encontravam os alunos.

Intervenção pedagógica

A prática pedagógica no 1.º Ciclo subdividiu-se em duas componentes na observação participante desenvolvida entre cinco e sete de novembro de 2012 e a intervenção direta, partilhada pelo par pedagógico, desenvolvida entre 12 de novembro e cinco de dezembro de 2012.

Semana de observação.

Na semana de observação participante, efetuou-se o levantamento de dados determinantes para a adequabilidade da prática pedagógica ao grupo e para a definição das estratégias pedagógicas.

Aquando da semana de observação, o par pedagógico delineou os objetivos principais que seriam transversais à prática pedagógica, tais como: estimular o gosto pela leitura; aumentar o vocabulário; desenvolver a comunicação oral e escrita; respeitar a opinião dos outros; desenvolver hábitos de trabalho em grupo de entreajuda de cooperação e estudo autónomo; ampliar a capacidade de concentração e argumentação; incentivar a criatividade e desenvolver a capacidade de falar em público. Estes foram os objetivos iniciais da prática pedagógica que foram, posteriormente, ampliados e reformulados de acordo com as diretrizes da professora cooperante e com os conteúdos pedagógicos abordados.

1.ª semana de intervenção direta.

As atividades planificadas para a 1.ª semana de intervenção direta, 12 a 14 de novembro, visavam a introdução na Língua Portuguesa do conteúdo gramatical adjetivos, na Matemática as estimativas e regularidades e, no Estudo do Meio, o conhecimento e a aplicabilidade das normas de higiene alimentar, não se descurando a verificação/reformulação e ampliação dos conhecimentos anteriores, ver Apêndice XV. Para abordarmos os conteúdos programáticos, escolhemos como tema unificador a história “Os frutos”. Para trabalharmos os conteúdos da Língua Portuguesa, realizámos atividades/jogos onde os alunos analisaram as palavras e identificaram a sua designação, procederam à construção da definição e elaboraram uma lista de palavras para a capa “Ajuda-me a estudar”.

O facto de serem os alunos a encontrarem a designação e a definição do termo, permitiu-lhes envolverem-se nas atividades e, simultaneamente, adquirirem mais facilmente o respetivo conceito. Também na Matemática, o conceito de estimativa foi trabalhado, partindo da estimativa do número de palavras utilizadas num jogo de Língua Portuguesa, analisando-se, posteriormente, com a turma, a definição do conceito “Estimativa” e proporcionando a realização de atividades com materiais didáticos para a sua consolidação. A sensibilização para a definição do conceito de regularidades foi iniciada com a realização de exercícios, recorrendo-se aos materiais didáticos para incentivar os alunos a observar e identificar crítica e reflexivamente o que se repetia/acontecia ao longo dos mesmos. Com a realização e análise crítica de alguns exercícios, estes compreenderam o conceito e, após a sua compreensão/definição do tema, os alunos propuseram-se a desenvolver as suas próprias regularidades, tendo algumas delas nos surpreendido positivamente pelo seu nível de complexidade. Como consolidação final dos conteúdos trabalhados, utilizámos a letra de uma música solicitando-se aos alunos que identificarem adjetivos, regularidades e efetuarem estimativas.

Reflexão: Trabalho em grande grupo e trabalho cooperativo.

Nesta primeira semana, privilegiou-se o trabalho em grande grupo, visto ser a metodologia preconizada pela cooperante, o que, segundo Moura (2005), significa que, no

trabalho colectivo, os alunos desenvolvem a mesma tarefa ao mesmo tempo, existindo uma forte componente individual do trabalho. Moura alerta-nos para o facto deste trabalho individual não ser trabalho individualizado, pois, embora cada aluno esteja a realizar o seu trabalho, este é igual para todos, não existindo especial atenção para com as necessidades/dificuldades individuais dos alunos.

O trabalho cooperativo, por sua vez, implica que cada aluno trabalhe para o grupo, ajudando-o e partilhando os conhecimentos adquiridos. Mas, para que tal ocorra, é fundamental repensar e reformular a organização do espaço educativo para que os alunos possam trabalhar em grupo/pares, visto que em “cooperação com os outros em projectos e trabalhos comuns, realizando actividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, reflectindo sobre a experiência individual e a percepção que cada um tem da realizada [...]” (ME, 2001, p. 109), os alunos desenvolvem conhecimentos mais profundos e significativos.

Neste sentido, e tendo em consideração os benefícios do trabalho cooperativo, em comparação com os benefícios do trabalho em grande grupo, o par pedagógico propõe-se a desenvolver actividades em grupo/pares heterogéneos, para que os alunos possam ser coadjuvantes do processo educativo, ajudando-se mutuamente. Neste sentido, privilegiámos a criação de grupos/pares heterogéneos, já que, segundo Niza (1979), os grupos heterogéneos devem proliferar nas escolas, na medida em que as aprendizagens e os novos conhecimentos realizam-se partindo da confrontação de ideias do debate e não no isolamento intelectual dos

indivíduos. Por sua vez, Sanches (2005) reforça a ideia, afirmando que a escola deve debater-se pela heterogeneidade contra a homogeneidade.

2.º semana de intervenção direta.

A planificação da 2.ª semana de intervenção, 19 a 21 de Novembro, visou a introdução na Língua Portuguesa dos conteúdos gramaticais, sinónimos e antónimos, na Matemática a classificação das linhas e, no Estudo do Meio, a higiene nos espaços e vestuário (ver apêndice XVI). Neta semana, o tema unificador das atividades foi a história “Cheré, o Jacaré de Chulé” e, tal como na semana anterior, os alunos desenvolveram o vocabulário, explorando, recontando e recriando o texto. Para trabalharmos os conteúdos programáticos da Língua Portuguesa, envolvemos os alunos no processo de designação, definição e na criação dos exemplos necessários para completarem os excertos da história com os respectivos sinónimos/antónimos das palavras em falta. No final dos trabalhos, procederam à apresentação dos respectivos textos, partilharam as definições de sinónimos/antónimos e criaram listas de palavras para a capa “Ajuda-me a Estudar”. Na Matemática, representámos diferentes linhas e os alunos procederam à sua identificação. Esta atividade permitiu-lhes começar a expor, fundamentadamente, as suas ideias e a aceitar as dos colegas. Para consolidar os conhecimentos, pedimos que, utilizando lã, construíssem diferentes linhas e efectuassem o seu registo. No decorrer da actividade, verificou-se a partilha dos

conhecimentos entre pares, consolidando-se, desta forma, mais eficazmente as aprendizagens. Com o intuito de reforçarmos os conteúdos inerentes à designação das linhas proporcionámos o contacto da turma com geoplanos, permitindo a exploração livre e desenvolvendo, posteriormente, desenvolveram-se atividades relacionadas com a história do Cheré e os conteúdos a serem abordados no Estudo do Meio. Com esta atividade, procedemos à sensibilização da turma para algumas questões de higiene do vestuário e dos espaços que foram, posteriormente, abordadas no Estudo do Meio através da realização de um jogo de análise de atitudes adequadas e inadequadas. Para consolidação das aprendizagens, a turma foi dividida em grupo aos quais propusemos que escolhessem um tema para desenvolver (higiene do vestuário, higiene dos espaço, roda dos alimentos). Como conclusão, os grupos apresentaram os seus trabalhos e partilharam os registos com os colegas, complementando a informação integrada na capa “Ajuda-me a estudar”.

Nesta semana, realizámos jogos (dominó das linhas, dominó dos sinónimos e antónimos e dominó do singular e plural) de consolidação de conhecimentos, optando-se por realizar essa consolidação em pequenos grupos e, simultaneamente, verificar-se os níveis de conhecimento dos alunos, procurando-se reformular/consolidar os temas trabalhados anteriormente. Outra das atividades desenvolvidas nesta semana foi a iniciação ao TEA.

Reflexão: Trabalho cooperativo e o TEA

Nesta semana, privilegiou-se o trabalho cooperativo entre os alunos. Realizou-se atividades em grande grupo e em pares heterogêneos que visaram a partilha mútua de conhecimentos para a compreensão dos conteúdos trabalhados. Iniciámos a semana com a formação de dois grandes grupos para que cada um contasse com o acompanhamento de um elemento do par pedagógico, pois esta não é uma metodologia frequente na sala de aula e previmos que os alunos fossem necessitar de alguma orientação e acompanhamento. Ao longo da semana, os grupos tornaram-se mais pequenos, na medida em que se pretendia autonomizá-los na pesquisa, recolha, compilação, organização e partilha da informação. Segundo Cunha (2009), para que esta autonomia ocorra, é fundamental que se proporcionem momentos de participação efetiva, onde se valorizem as opiniões de cada aluno durante todo o processo. Neste sentido, proporcionou-se tempo para que tal ocorresse, desenvolvendo-se, desta forma, um trabalho verdadeiramente cooperativo entre o grupo e não um trabalho colaborativo (ver Figuras 28 a 31). A cooperação implica que todos os alunos trabalhem juntos, tendo em vista alcançar um objetivo único e comum; já no trabalho colaborativo, os indivíduos realizam tarefas determinadas que, no fim, visam atingir um objetivo individual que depois será integrado num objetivo comum para o qual todos contribuíram (Fernandes, 1997).

Figuras 28, 29, 30 e 31. Trabalho de grupo: Pesquisa, Seleção, Elaboração e apresentação



Nesta semana, introduziu-se o TEA, um momento de trabalho inerente à metodologia pedagógica do MEM. O TEA é um momento de trabalho individualizado em que os alunos trabalham competências curriculares e treinam as áreas onde apresentam maiores dificuldades. Neste momento, procura-se desenvolver o estudo autónomo, levando-os a procurar e encontrar formas para ultrapassarem as dificuldades, salientando-se que, quando isso não ocorre, devem tomar nota das suas dúvidas para as esclarecer posteriormente com um par mais experiente ou com o docente (Niza 2009, Assunção 2011).

Durante este tempo, o professor dedica-se, por rotatividade, aos alunos que necessitam de apoio específico, trabalhando com eles as suas dificuldades, numa verdadeira

diferenciação pedagógica (Niza 2009), na medida em que o professor proporciona ao aluno um acompanhamento individualizado. Desta forma, estamos a promover momentos de confronto direto com as dificuldades dos alunos, proporcionando-lhes os materiais e as estratégias necessárias para os ajudar a atingir novos níveis de conhecimento.

Niza refere que o TEA deve ter uma periodicidade diária e a duração de aproximadamente 60 minutos, sendo que 10 destinam-se à avaliação dos obstáculos encontrados e das possíveis soluções. Ao avaliarmos o desenrolar da actividade, infere-se que a mesma não se desenvolveu no dia mais apropriado, visto que, por iniciarmos a atividade na quarta-feira, último dia de estágio, o grupo não contactou com esta o tempo suficiente para que se tornassem autónomos no seu desenvolvimento. Assunção (2011) aponta que a autonomia dos alunos e a sua consciencialização para a essência do TEA é um processo gradual, que se vai coconstruindo, conjuntamente, com o decorrer do tempo e com o aperfeiçoamento do mesmo. Neste sentido, este deveria ter-se iniciado no início da semana, para que na quarta-feira o grupo tivesse as mínimas noções do que é e como funciona o TEA e o mantivessem durante a ausência do par pedagógico.

3.^a semana de intervenção direta.

Nesta semana, 26 a 28 de Novembro, as atividades planificadas visavam a introdução do conceito de centenas na Matemática e a importância das vacinas no Estudo do Meio. Na

Língua Portuguesa, lembrou-se os sinais de pontuação e concretizou-se uma sensibilização para a sua correta utilização, ver Apêndice XVII. Procurámos integrar as produções dos alunos nos contextos pedagógicos, trabalhando-as de acordo com os temas desenvolvidos. Assim, as produções foram utilizadas para se verificar os conhecimentos da turma em relação à utilização dos sinais de pontuação. Posteriormente, apresentou-se a adaptação da história “Sabia, Sabia” que procurava dar a conhecer alguns dos sinais de pontuação e a sua função. Partindo desta história, realizou-se o habitual desenvolvimento de vocabulário, interpretação e reconto da mesma e a reflexão sobre as funções sintáticas dos sinais de pontuação. Os alunos também pesquisaram e debateram entre si e, como conclusão, elaboraram um *PowerPoint* com as definições e funções de cada sinal de pontuação. Outra das atividades desenvolvidas na Língua Portuguesa foi a produção de texto, para a execução desta tarefa distribuiu-se excertos de um texto e solicitou-se à turma que efetuasse a respetiva pontuação e identificasse a posição do seu excerto no texto final e organizou-se a história. Como conclusão, observou-se a história original e, tal como a personagem principal, redigiu-se uma carta destinada ao Pai Natal que foi, posteriormente, depositada, pelos alunos, no posto de correios local.

Na Matemática, os trabalhos iniciaram-se com situações problemas inerentes à história e aos sinais de pontuação. Para introduzirmos o tema das centenas, proporcionámos o contacto dos alunos com diferentes materiais didáticos (Kit das centenas – constituídos por

12 barras de dezenas, 10 unidades e uma cartão representativo das centenas – e com o ábaco) para que compreendessem o conceito de centena, manipulando os materiais. Na área do Estudo do Meio, trabalhou-se o tema da vacinação, procurando consciencializar a turma para a sua importância através da história “O João tem medo de vacinas”. Após a análise da respetiva história, os alunos apresentaram as suas ideias inerentes a esta temática, partilhando com os colegas os seus conhecimentos.

Reflexão: Integração das produções dos alunos nos contextos pedagógicos.

Na presente planificação, integrámos, sempre que possível, os temas partilhados pelos alunos nos contextos pedagógicos. Graves-Resendes e Soares (2002) referem que, quando o funcionamento da língua é trabalhado com base nos textos produzidos pelas crianças, este torna-se mais significativo. Deste modo, ao reformulá-los e ao melhorá-los, as crianças apreendem o sentido e a funcionalidade da escrita, visualizando os textos, não como obras acabadas, mas como textos que podem ser reescritos. Este conhecimento, segundo as autoras, irá proporcionar uma compreensão mais profunda da funcionalidade da língua do que aquela alcançada com a análise de textos de autores desconhecidos.

A este respeito, Rebelo (1990) relembra que a linguagem escrita tem especificidades que a diferenciam da linguagem oral. O ME (2003) salienta que a linguagem escrita não é inata, ao contrário da linguagem oral, daí a necessidade de se proceder formalmente à sua

aprendizagem. Rebelo afirma ser fundamental que os alunos automatizem as competências da linguagem escrita, pois só desta forma conseguirão ser capazes de escrever, o que significa, para a autora, ser capaz de comunicar através do código escrito e de forma perceptível os diferentes aspetos da vida diária.

Ao realizarem trabalho de texto, os alunos obtêm informações com o objetivo de enriquecerem/melhorarem o texto inicial

Este [melhoramento] pode ser desenvolvido a partir das perguntas que os colegas fazem ao autor para se informarem melhor sobre o conteúdo do texto: o nome dos intervenientes, a sequência dos acontecimentos, o tempo ou o espaço em que se desenrolaram, etc., o que obriga o autor do texto a fazer um esforço de clarificação daquilo que quis dizer por escrito. (Martins & Niza, 1998, p. 218).

Neste sentido, o trabalho de texto é essencial, pois fornece aos alunos informações importantes inerentes ao vocabulário, sequência lógico textual que desenvolve a complexidade dos textos produzidos pelos mesmos.

Nesta semana, tal como ao longo de todo o estágio, privilegiou-se o envolvimento dos alunos na construção dos seus próprios conhecimentos, pesquisando, em gramáticas e livros de língua portuguesa, as funções de cada sinal de pontuação e efetuando, em conjunto, um resumo para cada sinal. O facto de serem eles a pesquisar, resumir e construir um texto lógico, tendo em conta os seus conhecimentos, facilitou a aquisição dos conteúdos

trabalhados. Saliente-se que a utilização das novas tecnologias veio envolver e cativar os alunos, contudo foi o seu envolvimento ativo que despoletou os mecanismos para atingir novos níveis de conhecimento.

4.^a semana de intervenção direta.

Na semana de três a cinco de dezembro, privilegiou-se atividades de consolidação de conhecimentos na Língua Portuguesa, recorrendo-se à produção de texto e ao TEA. Na Matemática, recordou-se os conceitos de unidade, dezena, centena e a classificação de linhas, introduzindo-se, posteriormente, a classificação dos polígonos e não polígonos. No Estudo do Meio, abordou-se a prevenção rodoviária com a colaboração de um técnico especializado na matéria (ver Apêndice XVIII). O tema estruturador das aprendizagens ao longo desta semana centrou-se fundamentalmente na prevenção rodoviária. Na Língua portuguesa, deu-se a conhecer a história “A pé e sozinhos pela primeira vez”, que, por ser uma banda desenhada, decidiu-se explorar este género de texto, analisando a sua designação e características. Como verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, propusemo-nos a realizar um jogo de mímica. Outra atividade desenvolvida foi a exploração dos conteúdos gramaticais trabalhados anteriormente a partir de uma música intitulada “Segurança para todos”.

Relativamente à Matemática, reformularam-se os conceitos de unidade, dezena e centena e procedeu-se à representação de números, utilizando-se para tal os *kits* das centenas.

Efetuuou-se a revisão das designações das linhas e introduziu-se os conceitos de polígonos e não polígonos. Começou-se por distribuir diferentes figuras à turma e solicitou-se que as separassem de acordo com um critério escolhido por eles. Posteriormente, proporcionou-se uma atividade lúdico didática para encontrar a definição da terminologia polígono. Quanto à terminologia e definição, alguns alunos compreenderam que algumas das figuras não estavam bem posicionadas e que seria necessário reposicioná-las. Como consolidação dos conhecimentos, os alunos construíram a definição de polígonos e não polígonos e criaram diferentes exemplos que foram inseridos na capa “Ajuda-me a estudar”.

Uma atividade extremamente importante desenvolvida no decorrer desta semana foi a relativa ao TEA, a qual será analisada na reflexão seguinte.

Reflexão: TEA

Nesta semana, continuámos a trabalhar o funcionamento da língua, partindo das frases e dos conhecimentos dos alunos, aproveitando-se também para trabalhar os conteúdos gramaticais abordados anteriormente. Outra das formas utilizada para verificarmos/consolidarmos/reformularmos os conhecimentos dos alunos, realizou-se através do TEA. Nesta semana, propusemos aos alunos que se tornassem autónomos nos momentos de estudo, que recordassem o que tinham aprendido e que tirassem dúvidas com os colegas e/ou adultos. Para tal, em conjunto, estabelecemos um tempo para essa actividade e, passado

esse tempo, fez-se a verificação dos conhecimentos dos alunos através de um jogo. O objetivo era que respondessem a algumas questões relacionadas com os conteúdos estudados, consciencializando-os para a importância do estudo.

No dia seguinte, analisámos, em conjunto, algumas das respostas dos alunos e colaborativamente estes realizaram as respetivas correções e reformularam-nas para que ficassem mais completas. O respetivo registo da atividade foi integrado na Capa “Ajuda-me a estudar” como forma de facilitar o acesso aos conteúdos.

Aquando da preparação da visita do técnico de prevenção rodoviária, os alunos tiveram oportunidade de rever os conhecimentos adquiridos ao longo da semana. Ao efetuarem o levantamento coletivo de algumas das dúvidas da turma, verificou-se uma partilha de informação entre os alunos, pois alguns tinham resposta para a dúvida do colega e empenhavam-se na mesma, dando exemplos, o que incutiu naquele momento uma riqueza de aprendizagem cooperativa e de partilha de informação.

Segundo Niza (1979), os estes dois momentos de partilha e reformulação conjunta de informação são de extrema importância, na medida em que as aprendizagens tornam-se muito mais ricas, pois integram diferentes pontos de vista. Os momentos de conflito e tensão cultural são também momentos de aprendizagem, daí a importância do confronto de ideias, dos diálogos e do burburinho que se estabelece em torno destes momentos. Saliente-se que, nestes casos, o burburinho é de conhecimento, sendo de capital importância que se verifique

no contexto educativo. Quando tal não se verifica, estamos na presença de contextos pedagógicos menos ricos e estimulantes para os alunos, devendo ser uma fonte de preocupação a ausência deste burburinho nos contextos pedagógicos.

Um dos aspetos mais preponderantes que se desenvolveu ao longo da semana, foi a criação de pares heterogéneos com o intuito de experienciar a cooperação e a ajuda entre os mesmos. Este aspeto foi importante, visto que, em cooperação, os alunos desenvolveram não só as competências académicas pretendidas mas também trabalharam a componente sócio pessoal, aprendendo a respeitar, ouvir, partilhar ideias e dialogar com o colega, sendo este também um aspeto importante no trabalho entre pares.

5.ª semana de intervenção.

As atividades programadas para a 5.ª semana, 10 a 12 de dezembro, visavam a revisão dos conteúdos trabalhados anteriormente nas áreas da Língua Portuguesa e Estudo do Meio e a introdução da utilização do tangram e da calculadora na Matemática (ver Apêndice XIX).

Para a introdução dos novos conteúdos realizaram-se atividades lúdico didáticas que permitiram a exploração da calculadora e a compreensão das suas funcionalidades. Para efetuarmos a verificação dos conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas de conteúdos desenvolvidos ao longo da prática pedagógica, realizou-se o jogo “Quem quer ser Sabichão” que nos permitiu constatar os níveis de conhecimentos desenvolvidos/alcançados pelos

alunos nos diferentes conteúdos/temáticas, salientando-se os resultados positivos manifestados com a realização do jogo.

Como revisão dos conhecimentos trabalhados na Língua Portuguesa, analisou-se os sinais de pontuação através da análise dos mesmos e a sua comparação com as figuras geométricas. Desenvolveu-se, posteriormente, a criação de um postal de natal relacionado com as referidas temáticas. Ainda como ligação de conteúdos entre a Língua Portuguesa e a Matemática, procedeu-se à análise da história “A menina que não queria ser quadrada”, proporcionando-se, simultaneamente, a manipulação livre do tangram. Seguidamente, iniciámos uma atividade onde os alunos foram convidados a construir figuras específicas e posteriormente pediu-se que sugerirem ideias para efectuar-se a construção de uma história com as respectivas figuras. Assim, procedeu-se ao levantamento coletivo das diferentes ideias e incentivou-se a construção individualizada das histórias. Aproveitou-se o facto dos alunos estarem motivados para a manipulação do tangram e proporcionou-se tangrans em folhas de papel para construírem e decorarem figuras com o objetivo final de enfeitarmos a árvore de natal da sala.

Reflexão: Criação de texto livre.

Segundo Freinet (1975), o texto livre deve ser livre, não devendo ser condicionado por um tema. Contudo, o autor também salienta que, quando os alunos estão habituados a

uma determinada metodologia de trabalho mais directiva, as suas ideias encontram-se limitadas, sendo fundamental que se realize um trabalho gradual de individualização de cada criança, para que os textos sejam originais e reflitam a sua individualidade e personalidade.

Neste sentido, e na lógica de encadeamento das atividades que foi transversal à prática pedagógica, propusemos aos alunos que, com as diferentes figuras construídas com as peças do tangram, desenvolvessem um texto. Após o levantamento de algumas ideias, propôs-se que redigissem individualmente o seu texto. Com o fim da actividade, algumas histórias foram lidas ao grupo, realizando-se uma espécie de trabalho de texto oral, onde identificámos algumas expressões e construções gramaticais inadequadas.

A partilha das várias histórias procurou demonstrar aos alunos que são capazes de desenvolver histórias criativas e engraçadas, numa tentativa de os incentivar à construção de verdadeiros textos livres. Quando esta situação se constar, segundo Freinet (1964), os textos serão individualizados sendo reflexo do estado da criança “[...] do que a agita emotivamente, do que a faz rir ou chorar, do que lhe povoa os sonhos, do que a faz experimentar sensações inexprimíveis, mas que são sobretudo o que sente em si de mais precioso e insubstituível.” (p.65). Assim, surgindo momentos para a criação de textos livres, até os alunos embebidos na organização da escola tradicional, redescobrirão a sua criatividade e o gosto pela sua elaboração. Porém, para que tal se verifique, é fundamental que os professores compreendam os benefícios do mesmo e agendem momentos para a sua realização, pois a complexidade que

um texto livre pode assumir faz dele um meio de “[...]confissão, desabrochar, explosão e terapêutica.” (p.65).

No final da prática pedagógica, e como acordado com a turma, distribuíu-se certificados a todos os alunos. Estes documentos contemplaram o enaltecimento dos progressos e das conquistas individuais de cada um, salientando também os aspetos que deveriam ser melhorados por cada um. Eles receberam-nos, leram os nossos comentários, referindo que iriam ter em atenção as nossas indicações, tentando melhorar os aspetos menos positivos e manter as evoluções verificadas.

Avaliação

A avaliação inerente ao desenvolvimento das competências adquiridas pelos alunos ao longo da prática resulta de uma análise realizada em cooperação com o par pedagógico, das observações realizadas ao longo das semanas de intervenção e do *feedback* da professora cooperante.

Com o decorrer da prática, verificámos que a maioria do grupo demonstrou possuir um vasto leque de conhecimentos, sendo curioso e implicado na exploração dos temas.

Relativamente à participação, uns alunos participaram ativa e constantemente, enquanto outros necessitaram de encorajamento. A participação da turma foi fundamental, pois pretendia-se que os conteúdos programáticos fossem trabalhados tendo em conta os

conhecimentos prévios dos alunos, partindo-se, seguidamente, para a sua reformulação e enriquecimento.

A avaliação empreendida, ao longo da prática, realizou-se de uma forma lúdico didática através de jogos, concursos, trabalhos de texto e através da análise de todas as atividades desenvolvidas. Desta forma, foi possível desenvolver uma avaliação formativa na turma, constando-se que a maioria dos alunos atingiu os objetivos delineados, Quadro 4, os quais estão em consonância com os blocos do 2.º ano, expressos na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (ME 2004).

Quadro 4. Objetivos delineados e trabalhados no decorrer da prática pedagógica

Área Curricular	Bloco	Objetivos delineados e trabalhados
Língua Portuguesa	1 – Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o gosto pela leitura; - Reter informações a partir da leitura do texto; - Identificar as personagens principais e secundárias de um texto; - Identificar a mensagem da história; - Saber identificar/resumir a informação mais relevante; - Aumentar o vocabulário; - Desenvolver a comunicação oral;
	2 – Comunicação Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação escrita; - Construir/ reformular definições; - Desenvolver o gosto pela redação de textos; - Utilizar dicionários e/ou gramáticas; - Compreender as funções e características dos conceitos gramaticais (adjetivo, sinónimos e antónimos); - Identificar as funções e os sinais de pontuação; - Desenvolver o contato com diferentes géneros de texto; - Adquirir e reforçar competências de leitura e escrita;

Matemática	1-Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conceito de estimativa; - Aperfeiçoar o pensamento abstrato; - Desenvolver o conceito de regularidades; - Ordenar sequências por ordem crescente, decrescente e tendo em consideração determinadas regularidades; - Completar sequências; - Analisar dados; - Construir gráficos; - Desenvolver o raciocínio; - Resolver adições simples; - Aperfeiçoar o conceito de unidade, dezena e centena;
	2-Forma e Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conceito de centena; - Identificar os diferentes tipos de linhas (reta, curva e poligonais abertas e fechadas); - Fazer representações com as diversas linhas; - Usar a terminologia adequada; - Utilizar os materiais lúdico didáticos na resolução dos exercícios (geoplanos, quites das centenas, ábaco, tangram); - Identificar polígonos e não polígonos; - Identificar figuras geométricas;
Estudo do Meio	1-À Descoberta de Si Mesmo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer hábitos alimentares saudáveis; - Respeitar normas de higiene dos alimentos; - Conhecer e aplicar normas de higiene do vestuário e espaços; - Identificar os comportamentos/atitudes corretas ou incorretas; - Aplicar os comportamentos/atitudes corretas; - Compreender a importância da vacinação; - Perceber a importância do cuidado do corpo; - Conhecer e aplicar regras de prevenção rodoviária;
	2-À Descoberta dos Outros e das Instituições	

Objetivos transversais às diferentes áreas curriculares

- Compreender que explorar e jogar também é uma forma de aprendizagem
- Respeitar a opinião dos outros;
- Trabalhar em grupo;
- Desenvolver estratégias de ajuda;
- Desenvolver hábitos de cooperação;
- Desenvolver hábitos de estudo autónomo;
- Desenvolver a capacidade de interligação dos conhecimentos nas diferentes áreas;
- Ampliar a capacidade de concentração;
- Desenvolver a capacidade de argumentação;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a capacidade de falar em público;
- Desenvolver a percepção de que podem utilizar diferentes materiais para facilitarem a aquisição das aprendizagens (materiais didáticos);

No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, nomeadamente à Comunicação

Oral/Escrita, conclui-se que todos os alunos mostraram evoluções positivas nestes aspetos. A

grande maioria adquiriu um à vontade para expressar as suas opiniões e defendê-las em público perante as opiniões divergentes dos colegas e desenvolveram também a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos outros.

Relativamente à interpretação de textos orais ou escritos, verificou-se que o grupo ampliou gradualmente a capacidade de retenção e perceção das informações e demonstrou um gosto crescente pela criação de textos livres e/ou orientados.

Percebeu-se melhorias na organização dos cadernos diários, e no desenvolvimento do trabalho cooperativo, nomeadamente na recolha de informação, realização e apresentação de trabalhos, na partilha de informação e na construção coletiva de definições e textos.

As aprendizagens decorrentes da capa “Ajuda-me a Estudar” surpreenderam-nos positivamente, na medida em que apercebemo-nos de um crescente interesse em adicionar novos conteúdos, desenvolvimento gradual das competências de estudo autónomo, aumento do vocabulário e permitiu o contacto da turma com as definições e listas, o que ajudou à compreensão e assimilação dos respetivos conteúdos.

Contudo, sabemos que nem todos os alunos assimilam os conteúdos com a mesma facilidade e ao mesmo tempo, sendo imprescindível acompanhá-los e proporcionar-lhes novas atividades para desenvolverem os respetivos conhecimentos. Tendo isto em consideração, alerta-se para a existência de um grupo de oito crianças que apresenta maiores dificuldades na aquisição e desenvolvimento de determinadas competências, sendo, por isso,

fundamental que se continue a apostar numa diferenciação pedagógica individualizada que permita a este grupo continuar as evoluções positivas alcançadas com o desenrolar da prática.

Na área da Matemática, trabalharam-se os Blocos 1 – Números e Operações e 2 – Forma e Espaço. Sempre que pertinente e adequado, os materiais didáticos foram disponibilizados à turma, pois esta evidenciava dificuldades em resolver situações em abstrato, daí a importância, nesta fase, de materiais que ajudassem a resolver os enunciados.

A turma demonstra facilidade em lidar com contagens, ordenações, comparações e demonstrou fascínio na construção e desconstrução de sequências. Na aquisição do conceito de centena, a turma apresentou inicialmente algumas dificuldades, mas, ao proporcionarmos novas atividades e reformulando os conceitos de unidade e dezena, esta adquiriu facilmente o conceito e compreendeu as relações existentes entre os mesmos. Relativamente às operações aritméticas, a turma evidenciou maior facilidade com as operações de soma, no entanto, com o auxílio de materiais, conseguiu resolver as operações de subtração com alguma facilidade. A interpretação dos enunciados faz-se de acordo com a sua complexidade: os enunciados mais complexos podem gerar algumas dúvidas, mas, no geral, a turma faz uma adequada interpretação dos mesmos.

No que concerne à classificação das linhas, apercebemo-nos de alguma facilidade na apreensão dos respetivos conceitos, na medida em que as atividades desenvolvidas concederam à turma momentos para trabalhar com objetos e figuras concretas e não no

abstrato. O trabalho desenvolvido nesta área permitiu também que o grupo adquirisse facilmente os conceitos de polígonos e não polígonos.

O desenvolvimento dos conteúdos curriculares, na área de Estudo do Meio, materializaram-se nos Blocos 1 – À Descoberta de Si Mesmo e 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições. Os trabalhos desenvolvidos nestes blocos mostraram-nos que os alunos compreenderam o conceito de alimentação saudável, distinguindo os alimentos que devem ingerir regularmente e o respetivo grupo. Possuem as normas básicas relativamente à higiene pessoal, alimentos, vestuário e espaços, bem como estão sensibilizados para as normas de prevenção rodoviária. Contudo, em alguns casos, os alunos não transferem os conhecimentos para o dia a dia, sendo necessário reforçar que as aprendizagens escolares devem ser transferidas para as suas vidas, aplicando-as no seu quotidiano.

Em suma, e relativamente às relações interpessoais, é possível avançar que os alunos começaram a respeitar as opiniões dos outros, conseguiram dialogar, expondo os seus pontos de vista e, quando é necessário, sabem defender as suas opiniões, argumentando adequadamente.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia nas aprendizagens, confirma-se que os alunos compreenderam a funcionalidade e a importância do estudo autónomo e a necessidade de pesquisarem em diferentes suportes para adquirirem conhecimentos e solucionarem as suas dúvidas.

Salienta-se a evolução sentida no desenvolvimento dos trabalhos de grupo e pares numa cooperação efetiva entre os alunos, bem como a crescente desinibição da turma na apresentação dos seus trabalhos e na defesa das suas ideias.

Outras atividades desenvolvidas.

Durante a intervenção, o par pedagógico convidou três representantes de diferentes áreas para partilharem os seus saberes com os alunos e incentivou a participação das famílias nos contextos educativos, bem como procedeu à organização de um Bazar de Natal.

Convidados.

A presença da nutricionista realizou-se na primeira semana de intervenção e teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável, destacando-se ainda alguns cuidados a ter aquando da confeção dos alimentos. Os materiais utilizados pela nutricionista proporcionaram a aquisição dos conteúdos programáticos de uma forma lúdica didática, ver Apêndice XX.

Na terceira semana de intervenção e de acordo com a temática abordada, achou-se pertinente levar o grupo a conhecer o centro de saúde e os profissionais de saúde, desmistificando-se, assim, a ida ao médico e tentando consciencializa-lo para a importância da realização da vacinação e das consultas de rotina. Todavia, a saída não foi possível, pois o

centro não dispunha de nenhuma sala para o efeito, mas a enfermeira responsável dispôs-se a colaborar de outra forma e esteve na sala a realizar a respetiva sensibilização. Com a visita da enfermeira, o grupo visualizou um boletim de vacinação, filmes inerentes à temática e foi sensibilizado para a sua importância.

Na semana seguinte, foi a vez da turma beneficiar da presença de um técnico em segurança rodoviária. Durante a sua presença, abordou-se três vertentes da prevenção rodoviária: a criança peão; a criança passageiro e a criança condutor. Através destes três temas, o grupo obteve informações importantes inerentes à segurança rodoviária, nomeadamente como atravessar a rua, a utilização correta do sinal e os sinais de trânsito. No final da visita, a turma teve oportunidade de colocar as questões que tinham suscitado dúvidas ao longo da preparação da visita.

Trabalho desenvolvido com as famílias e comunidade educativa.

As famílias da turma do 2.º B foram convidadas a participar ativamente nos contextos educativos dos filhos. Inicialmente, a participação fez-se de forma não direta com a solicitação de materiais específicos para a realização de algumas atividades (boletim de vacinas, calculadoras...).

Com o decorrer das atividades, solicitámos às famílias que participassem na construção de presépios reciclados e também que marcassem presença na decoração da sala e

da instituição. Para a decoração da sala, endereçámos um convite às famílias para que, conjuntamente com os filhos, realizassem apliques que iriam ser integrados na decoração coletiva da sala. A afluência e a cooperação das famílias foi surpreendente e a quantidade de materiais construídos sustentou os ornamentos projetados permitindo ainda a sua expansão (ver Figuras 32 e 33).

Figuras 32 e 33. Elaboração das decorações para a sala



Todas as famílias da escola foram convidadas a participar na construção de presépios, com materiais reciclados e na recolha de materiais para a construção da árvore de natal (ver Figuras 34 e 35).

Relativamente ao Bazar, constatámos que as famílias, pessoal docente e não docente, aderiram a esta iniciativa (ver Figura 36) com disponibilidade e de forma empolgada. Os materiais vendidos no Bazar foram, em parte, produzidos conjuntamente com os alunos das várias salas onde existiam pares pedagógicos e outros pelos respetivos pares. A venda dos

materiais de decoração, relacionados com a quadra natalícia e dos bens alimentares, teve um balanço positivo e a verba financeira foi entregue à escola com o objetivo de ser aplicada na melhoria das condições de ensino dos alunos.

Figuras 34, 35 e 36. Participação das famílias: presépio, árvore e Bazar de Natal



Reflexão final

A componente do relatório inerente ao desenvolvimento da prática pedagógica no 1.º Ciclo desenvolveu-se em cooperação, definindo-se em conjunto as metodologias/estratégias implementadas, tendo em conta as crenças, visões e identidade profissional docente dos dois elementos do par pedagógico.

Nesta componente, optámos por não referenciar os aspetos diretamente ligados ao desenvolvimento das atividades, uma vez que as práticas foram partilhadas e não se pretendia tecer juízos de valor inerentes ao trabalho desenvolvido pelo par pedagógico. Assim, mantivemos a mesma linha de pensamento, evidenciada na componente do Pré-Escolar,

omitindo a explanação das atividades planejadas, tendo-se consciência que este facto dificulta a percepção da riqueza, criatividade, inovação e de todo o trabalho subjacente à preparação e aplicabilidade das atividades. O caminho foi, então, a abordagem em cada uma das semanas de intervenção dos aspetos mais significativos trabalhados ao longo da mesma.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, salienta-se o facto de termos tido a oportunidade para implementar e vivenciar algumas das nossas crenças, visões e conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica.

No 1.º Ciclo, implementámos algumas das estratégias pedagógicas do MEM, na medida em que acreditamos que estas devem ser colocadas ao serviço de uma educação que se pretende atual. O trabalho cooperativo e os grupos/pares heterogéneos foram outra das estratégias que marcaram a nossa prática, pois acreditamos e vivenciamos os seus benefícios nesta turma.

Refletindo à posteriori sobre as práticas desenvolvidas, salientámos que a lógica de encadeamento das atividades entre as várias áreas curriculares em volta de um tema estruturador das aprendizagens, permitiu envolver os alunos e dar-lhes um fio condutor dos trabalhos desenvolvidos e, simultaneamente, transmitir-lhes que os vários conhecimentos podem e devem estar interligados. As inovações implementadas foram do agrado dos alunos e, se continuadas no tempo, trarão benefícios pedagógicos para a turma e para a professora, na medida em que a libertará para prestar atenção individualizada aos alunos que precisam de

um acompanhamento mais específico. Nesta turma, verifica-se a existência de um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento da expressão oral e escrita, tornando-se necessário e fundamental proporcionar momentos onde os alunos sejam livres para trabalhar de forma individualiza as suas dificuldades, mas corresponsabilizando-os pelas suas ações, visto que devem apresentar resultado. Para a consecução deste cenário, o professor deve incentivá-los a desenvolverem hábitos de estudo autónomo, cooperação e entreaajuda.

Tal como afirmam os pressupostos do MEM, é necessário envolvermos os alunos no que lhes diz respeito. Neste caso, desenvolvendo-se uma educação partilhada entre professor e alunos, num processo de democratização do ensino em que o aluno é ouvido, mas também tem responsabilidades perante os colegas, perante o professor e, acima de tudo, perante si mesmo. Mas, para isto, é primordial rejeitarmos o professor como único detentor e transmissor do conhecimento, partilhando-se esta tarefa com os alunos com o intuito de desenvolver, desta forma, uma educação que vá ao encontro das perspetivas atuais da mesma, pautadas pela crença de que todos têm algo para aprender e algo para ensinar. Outra das ideias que seria importante, na nossa opinião, desmistificar é o chavão da avaliação, pois esta não tem de ser forçosamente um momento formal e individual como a escola “tradicional” tanto proclama. A avaliação deve ser vista como um momento individualizado de aprendizagem e de reformulação de estratégias que permitam aos alunos adquirir, ao seu

ritmo, os conhecimentos e aprendizagens e não como um momento final onde se rotulam os alunos e as suas aprendizagens.

Considerações finais

A construção da identidade profissional docente é um processo gradual e que se autoconstrói durante o processo de formação e de desenvolvimento da atividade docente. Neste relatório, procurou-se explicar as nossas concepções sobre a educação, fundamentando-as com os saberes teórico-práticos adquiridos ao longo da formação académica. Mais que apresentar as práticas desenvolvidas, a principal linha de orientação foi a reflexão, fundamentadamente, sobre as mesmas, clarificando a sua adequabilidade aos contextos em causa.

Globalmente, salienta-se a importância das práticas reflexivas na formação dos futuros profissionais de educação, já que lhes permite vivenciar reflexivamente a prática pedagógica, reformulando-a e adaptando-a, tendo em consideração os contextos e os problemas detetados no grupo.

Ressalta-se os contributos que a investigação-ação assume no panorama educacional ao permitir essa reflexão e ajustamento das práticas pedagógicas, desafiando os docentes a assumirem o papel de investigadores ou de analistas das vivências inerentes às suas salas e, conseqüentemente, insistindo na demanda de soluções que se encaixem nos problemas detetados.

As crenças e os valores que os docentes têm, em relação à educação, influenciam o seu trabalho e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Neste sentido, torna-se importante refletir e fundamentá-las com o propósito de que se sintam seguros na sua aplicabilidade, tanto em contexto de práticas pedagógicas ou já no exercício da sua profissão, para que não corramos o risco de voltar ao paradigma tradicionalista da educação, tal como nos alerta Portugal.

Como conclusão final, reafirmamos a necessidade de se repensar o futuro da educação e a adequabilidades das práticas pedagógicas aos educandos e as suas

vivências socioculturais, na medida em que a sociedade muda, as tecnologias evoluem e não podemos, de forma nenhuma, continuar a ignorar esta evolução, renegando a inserção dos conhecimentos dos alunos, das suas ideias e vivências nos contextos educativos. É necessário repensar a educação à luz das novas teorias educacionais e à luz das mudanças culturais vivenciadas nas sociedades atuais. É necessário investir numa educação menos diretiva e que proporcione momentos de verdadeira e efetiva implicação e envolvimento democrático, em que se escute o que as crianças/alunos têm para dizer e se abandone a visão da aula “palestra” como referem Sprinthall e Sprinthall (1993). Esta postura resultará na construção de aulas debate ou aulas diálogo, onde os alunos sejam ouvidos e onde se confrontem ideias e conhecimentos, pois é com base neste confronto que se engendra e faz-se evoluir o conhecimento. É necessário ver a escola e a educação como um lugar de vida, uma escola onde as crianças/alunos vivem, sendo preciso deixá-los mexerem, explorarem e sujar-se para que assim aprendam, não só os conhecimentos académicos que esta transmite, mas que vivenciem a escola como local social e onde se desenvolvem integralmente como seres pensantes e sociais, pois, além de indivíduos competentes, a educação deve assegurar que as crianças/alunos se desenvolvem integralmente no seio cultural da sociedade. Neste sentido, ao longo das práticas, esta foi, talvez, umas das competências em que mais apostamos: a formação de indivíduos sociais que cooperem, que se ajudem, que colaborem, que ouçam os outros, que respeitem as diferentes opiniões, que exponham as suas opiniões, defendendo-as e que participem ativamente, envolvendo-se naquilo que lhes diz respeito, na medida em que estes são alguns dos valores que a sociedade incumbiu à escola para incutir nas crianças/alunos conjuntamente com as competências académicas. Estes são valores socialmente aprovados e reconhecidos no seio de uma sociedade evoluída e que se pretende culta e ativa. Mais do que encarar a escola como um local de transmissão de

conhecimentos, é necessário que se passe a visualizar a escola como um local de formação, construção e aquisição de conhecimentos num processo de crescimento pessoal, social e académico, onde os alunos não são seres passivos. Pelo contrário, onde devem assumir a responsabilidade pela aquisição e desenvolvimento dos seus conhecimentos, consciencializando-se do que são capazes e das suas dificuldades, devendo trabalhar para evoluir e melhorar.

Referências

- Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M. H.; Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J. A.; *et al.* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática*. Obtido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/GTI-Joao-Almiro.pdf>
- American Psychological Association (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6.^a ed.). Washington, DC: Author.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books
- Araújo, M. J. F. B. (2004). *ATL: Actividades de Tempos Livres, Sem tempo nem liberdade*. Decretação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Assunção, C. (2011). *O tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica*. Escola Moderna. 40 (5) 13-24.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. (Lígia T.). The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Lisboa: Plátano edições.
- Benavente, A., Costa, A. F. & Machado, F (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. Revista Critica de Ciências Sociais. 20, 55-80.

- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Camisão, I. F. F. (2004). *Perspetivas dos professores do Ensino Básico Acerca da Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Minho: Universidade do Minho
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A.. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Benavente, A, Costa, A. F. & Machado, F. L. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária*. Sisífo: Revista Crítica de Ciências Sociais 55-80. Obtido in:
[Http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf](http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf)
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré – Escolar. Disponível em: <http://www.dgide.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito da formação de professores para a educação inter/multicultural*. Revista Educação Sociedade & Cultura. 7, 7-28, 0872-7643.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F, Ferreira, M. J., & Vieira, S., (2009), *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. Sisífo: Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355-380, Obtido em:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF
- Damiani, M. (2008) Entendendo o trabalho cooperativo em educação e relevando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213 - 230.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - *Perfis geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Obtido em: <http://infancia.no.sapo.pt/>

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Obtido em:

http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3173/Anexos/DEC_L EI-139-2012.pdf

EB1/PE da Nazaré (2011). *Projecto educativo de escola: Educar para os valores*.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto ser Mais: Educação para a sexualidade online*.

Dissertação de Mestrado Em Educação Multimédia. Porto: Faculdade de Ciência da Universidade do Porto.

Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo no Contexto sala de aula*. Análise

Psicológica. 4 (XV). ISSN 0870-8231.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto:

Edições Afrontamento.

Fino, C. (2001) *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três*

implicações pedagógicas. In: Revista Portuguesa de Educação, 14 (2). Obtido em:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414212>

Fiscarelli, R. B. O. (2007). Materiais didáticos e prática docente. Revista Ibero-

Americana de Estudos Em Educação. 2 (1). Obtido in:

<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>

Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet Da Escola Moderna*. (S. Letra, Trad.). (4.ª ed.).

Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1064).

Gilbert, R. (1973). *As ideias actuais em pedagogia*. (4.ª ed.). (Ruth D. Trad.). Les Idées

Actuelles en Pedagogie. Lisboa: Moraes Editores (Obra original publicada em

1973).

- Godtsfriedt, J. (2010). *Desenvolvimento motor; motricidade global e fina*. Sísifo: Lecturas, Educación Física y Deportes, 143. Obtido em:
<http://www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>
- Gouveia, T. (2012/2013). *Projecto Curricular de Turma 2.ºB*.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade aberta.
- INE (2010). *Classificação Portuguesa de Profissões 2012*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Infantário “O Girassol” (2009). *Projecto educativo: Educar para a cidadania*.
- Lavoie, L., Marquis D., & Laurin, P. (1940). *La Recherche-action: Théorie et pratique*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- López, E. M. (1968) *Como estudar e como aprender* (J. C. C. Pedroso trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou (Obra original publicada em 1948)
- Lordes, M. (2008). *A descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo: Revista de Ciências da educação, 8, 7-22, Obtido em:
[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*: Lisboa. Universidade Aberta.
- Matos, J. F. (2004). *Investigação-acção*. Obtido em:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:z6xOLwfJdnYJ:www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%2520acao.ppt+matos+2004+investigação-acção&hl=pt-BR&pid=bl&srcid=ADGEESi2xramDiXwTmXCQmeWk1pomrlrW6Tv7K4Jkd1N22ObHyp4H6lyFQUCJ8PX6bnd7mnl2MicUpRJR3Uz68m6nOa1RReamxHnlT>

- Máximo-Esteves, L., (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um processo Partilhado. *Escola Moderna*. 24 (5)
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico; Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do ensino Básico.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2003). *Domínio da Comunicação Linguagem e Fala Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2004) *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Mora, A. F. S. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola, tempo de vida*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor – estagiário de inglês*. (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Niza, S (2009). *Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula*. In Nova, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (coord.). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (1.^a ed.). 630-632. Lisboa: Tinta-da-China.
- Niza, S. (1979). *Trabalho cooperativo na educação democrática*. In: Nova, A., Marcelino, F. & Ó, J. R. (org.). *Sérgio Niza. Escritos sobre a educação*. (p. 67-69). Lisboa: Tinta-da-China.
- Niza, S. (1998). *A organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação 11, 77-98.
- Oliveira-Formosinho, F., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org), Spodek, B., Brow, P., Lino, D., & Niza, S. (1996) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Perreira, T. (s/d). *Curiosidade, Uma ferramenta para a construção do conhecimento*. Profala. Obtido em: <http://www.profala.com/artpsico69.htm>
- Piaget, J. (1976). *Psicologia da Inteligência*. Nathanael, C. C. (trad.). *La Psychologie de l'intelligence*. (1976). (2.^a ed.). Rio de Janeiro; Zahar Editores.
- Pimenta, S. G. (1996). *Formação de professores - saberes da docência e identidade docente*. Sísifo: r.fac.educ.; 22; 2; jul.dez 1996, 72-89. Obtido em: <http://revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33579/36317>
- Pinto, A. C. (1998) *Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias*. Sísifo: Psicologia, Educação e Cultura, 2 (1), 37-53 Obtido in: http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/09_aprender_a_aprender.pdf
- Plano Nacional de Leitura & Ministério da Educação (2006) *Orientações para actividades de leitura, PROGRAMA – Está na Hora dos Livros, Jardim de infância*. Obtido em:

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_da_vid.pdf

Plano Nacional de Leitura & Rosa, J. (2010) *Leitura-a-par*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.

Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção profissional*. Sísifo: PNA – Revista de Investigación matemática 2 (4) 153-180. Obtido em:

<http://www.pna.es/Numeros2/pdf/DaPonte2008Investigar.pdf>

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000) *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teórica e práticas*. *Infância e Educação Investigação e Práticas*. 1. 85-106. ISSN 08744-776. Obtido in: [http://catbib.cm-](http://catbib.cm-beja.pt/MULTIMEDIA/ASSOCIA/CDU/37EDUCACAO/EDUCACAODEBEBE)

[beja.pt/MULTIMEDIA/ASSOCIA/CDU/37EDUCACAO/EDUCACAODEBEBE](http://catbib.cm-beja.pt/MULTIMEDIA/ASSOCIA/CDU/37EDUCACAO/EDUCACAODEBEBE)
S.PDF

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Sísifo: *Revista Científica*, 9-24, Obtido em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Ramos, E., L. (2004) *Investigación Participativa*. In: Serrno, G., P. (coord). *Modelos de investigación Cualitativa: em Educación Social y Animación Sociocultural, Aplicaciones Práticas*. (pp. 193 - 220). (4.ª ed.). Madrid. Narcea ediciones.

Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Reis, K. A. V. & Carvalho, M. J. E. G. F. (2005) *A Importância do Desenho Infantil*. Monografia para a obtenção de Pós-graduação em Psicologia – Administração Escolar. Batatais. Universidade Claretiano.
- Ruiz, M. L. S. (2004). *Investigación etnográfica sobre un club de ocio para personas com deficiência mental*. In: Serrno, G., P. (coord). Modelos de investigación Cualitativa: *em Educación Social y Animación Sociocultural, Aplicaciones Prácticas*. (pp. 165 - 191). (4.^a ed.). Madrid. Narcea ediciones.
- Salvador, C. C, Alemany, I. G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O. *et al.* (2000). *Psicologia do ensino*. (Cristina M. O. trad.). *Psicologia de la instrucció*. Santana: Arrmed Editoras (obra original publicada em 1997).
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir*. Da investigação-acção e educação inclusiva. *Sisífo: Revista Lusófona de Educação* 5, 127-142. Obtido em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infancia, Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smole, K. C. (1996). *A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C, (1993). *Psicologia Educacional-Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. (S. Batalha, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael Trad). Alfragide: Editora McGraw-Hill (Obra original publicada em 1990)
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento Cognitivo Actual*. Zaira, M. (1996). *Cognitive Development Actual*. (1996). Lisboa; Instituto Piaget.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. (H. Antunes, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 2001).

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área da Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. (J. A. Pacheco. Trad.) Porto: Porto editora (Obra original publicada em 1994).