

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Ivone Sofia Ribeiro Lira**

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



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

fevereiro | 2015

UMa  
Rel

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ivone Sofia Ribeiro Lira**

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

ORIENTAÇÃO  
José Paulo Gomes Brazão





Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Ivone Sofia Ribeiro Lira**

**Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal, fevereiro de 2015

## II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Agradecimentos**

A realização do presente relatório de estágio, não seria possível sem o apoio e contributo de algumas pessoas, que de uma forma ou de outra, estiveram presentes ao longo de toda esta caminhada. A todas essas pessoas, expresso aqui o meu sincero agradecimento.

Ao orientador científico de estágio do 1.º Ciclo e do relatório, Doutor Paulo Brazão, pelo apoio, orientação, disponibilidade e acompanhamento.

À orientadora científica de estágio do Pré-Escolar, Doutora Gorete Pereira, pelo contributo, incentivo e partilha de experiências.

Às professoras cooperantes Ana Gonçalves e Maria Ramos, pela receção, apoio incondicional, valorização, reconhecimento do meu esforço e pelas críticas construtivas.

À direção e a toda a comunidade educativa da EB1/PE de São Martinho, e da EB1/PE do Palheiro Ferreiro, pelo acolhimento, disponibilidade e simpatia demonstradas.

Aos meus pais e irmãos, mas em especial à minha mãe por acreditar nas minhas capacidades, por estar sempre do meu lado e por todo o esforço realizado.

À minha avó pelas suas palavras de ânimo, pela motivação e por sempre ter orgulho em mim.

À Marlene Andrade, à Conceição Ramos e à Fátima Lira pelo incentivo, pelo companheirismo, pela colaboração e pela partilha de ideias que foram fundamentais em todo o percurso.

À Dóris Marques, pelo apoio, por todos os momentos de partilha, mas acima de tudo, pelos momentos de gargalhadas e de diversão.

E tendo em conta que os últimos são os primeiros, agradeço de forma especial ao Gonçalo Marques, por acreditar em mim, por nunca me ter deixado desistir, por compreender facilitando as minhas angústias e preocupações, pelo apoio incondicional e incomparável, pelo carinho, atenção, mas particularmente, por ter contribuído para a pessoa que sou hoje...uma pessoa muito feliz!

Muito Obrigada!

## IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### Resumo

O presente relatório de estágio de mestrado foi elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta o culminar da prática pedagógica que foi desenvolvida na valência de Pré-Escolar na EB1/PE de São Martinho, e na valência de 1.º Ciclo na EB1/PE do Palheiro Ferreiro, refletindo algumas das vivências e das experiências que ocorreram. Relativamente ao *corpus teórico*, este foca uma componente teórica e científica, onde consta o enquadramento teórico, dando particular atenção à construção da identidade profissional, aliada a uma atitude reflexiva e investigativa, um enquadramento metodológico, privilegiando a metodologia de investigação-ação e os pressupostos teóricos que sustentaram toda a prática. De seguida, é abordada a componente destinada à *práxis pedagógica*, estando esta centralizada na Relação Família-Escola e na alimentação saudável relativamente ao contexto do Pré-Escolar, e no trabalho cooperativo no contexto do 1.º Ciclo. As estratégias utilizadas em ambas as valências passaram, essencialmente, pelo recurso a uma metodologia participativa, ativa e construtiva.

**Palavras-chave:** Pré-Escolar, 1.º Ciclo, investigação-ação, alimentação saudável, Relação Família-Escola, aprendizagem cooperativa.

## VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Abstract**

The present master's internship report was done to obtain the degree of Master in Pre-School Education and Primary School Teaching. Presents the culmination of teaching practice that was developed by the subject of Pre-School EB1/PE of São Martinho and the subject of Primary School Teaching EB1/PE of Palheiro Ferreiro that reflects some of the experiences and lessons that happened. Relatively to the *theoretical corpus*, this focuses on a theoretical and scientific component, which is in the theoretical framework, with particular attention to the construction of professional identity combined with a reflective and investigative attitude, a methodological framework, stressing the methodology of action-research and the theoretical assumption that supported the whole practice. Next, we discuss *pedagogical praxis componet*, which is centrally related with school-family and in the healthy eating concerning of the context of Pre-School, and on the cooperative work concerning of Primary School. The strategy used in both valences passed, essentially, by the use of a participative methodology, active and constructive.

**Key words:** Pre-School, Primary School Teaching, action-research, related with school-family, healthy eating, learning cooperation.

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Lista de Siglas**

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

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

**EE** - Encarregados de Educação

**ETI** - Escola a Tempo Inteiro

**PAT** - Plano Anual de Turma

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**ME** - Ministério da Educação

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

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

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**SAC** - Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

## X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Sumário

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>VII</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>IX</b>
<b>Sumário .....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM .....</b>	<b>XV</b>
<b>Índice de Figuras .....</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>XIX</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
1.1. Construção da identidade profissional docente .....	5
1.2. O docente como agente reflexivo e investigador.....	6
1.3. O docente construtor e gestor do currículo.....	8
1.4. O contributo de alguns teóricos da pedagogia.....	10
1.4.1 Jean Piaget .....	10
1.4.2. Lev Vygotsky.....	13
1.4.3. Jerome Bruner.....	14
1.4.4. David Ausubel .....	15
1.5. Em síntese.....	16
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>17</b>
2.1. Metodologia da Investigação: O método investigação-ação .....	19
2.1.1. Fases da investigação-ação .....	21

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	23
2.1.3. Limites e validade da investigação .....	26
2.2. Em síntese.....	27

### **CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA .....**

**29**

3.1. Pedagogia por participação vs. Pedagogia por transmissão .....	31
3.1.1. Aprendizagem significativa .....	33
3.1.2. Aprendizagem cooperativa .....	34
3.1.3. Diferenciação pedagógica.....	35
3.2. Planificação: um instrumento regulador e partilhado.....	37
3.3. Relação Família-Escola: Uma aliança fundamental nos contextos de aprendizagem .....	38
3.4. Em síntese.....	40

### **CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PRÉ-ESCOLAR .....**

**41**

4.1. Contextualização .....	43
4.1.1. O meio envolvente .....	43
4.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho .....	44
4.1.3. A Sala da Pré 1 .....	45
4.1.4. As crianças da Pré 1 .....	50
4.1.4.1 Interesses e necessidades das crianças da Pré 1 .....	52
4.1.4.2 A família das crianças da Pré 1 .....	53
4.2. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação .....	55
4.2.1. Intervindo com vista a responder às questões levantadas.....	56
4.2.1.1. Atividades desenvolvidas em parceria com a família.....	56
4.2.1.2. Atividades desenvolvidas no âmbito da alimentação saudável .	65

4.2.1.3. Outras atividades desenvolvidas .....	76
4.2.2. Síntese das respostas às questões de investigação-ação .....	80
4.3. Avaliação das crianças.....	82
<b>CAPÍTULO V – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º Ciclo .....</b>	<b>85</b>
5.1. Contextualização .....	87
5.1.1. O meio envolvente .....	87
5.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro .....	88
5.1.3. A sala do 3.º ano .....	89
5.1.4. A turma do 3.º ano .....	91
5.1.4.1. Interesses e necessidades da turma do 3º ano .....	92
5.1.4.2. A família da turma do 3.º ano .....	92
5.2. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação .....	94
5.2.1. Intervindo com vista a responder às questões levantadas.....	95
5.2.1.1. Atividades desenvolvidas no âmbito da aprendizagem cooperativa .....	95
5.2.1.2. Atividades desenvolvidas no âmbito da interação com a comunidade educativa .....	112
5.2.2. Síntese das respostas às questões de investigação-ação .....	117
5.3 Avaliação da turma do 3.º ano.....	118
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>121</b>
<b>Referências .....</b>	<b>123</b>

## XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## **Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM**

### **Pré-Escolar**

**Apêndice A** – Diários de Bordo do Pré-Escolar

**Apêndice B** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 1.<sup>a</sup> semana

**Apêndice C** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 2.<sup>a</sup> semana

**Apêndice D** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 3.<sup>a</sup> semana

**Apêndice E** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 4.<sup>a</sup> semana

**Apêndice F** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 5.<sup>a</sup> semana

**Apêndice G** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 6.<sup>a</sup> semana

**Apêndice H** – Roteiro de Planificação do Pré-Escolar – 7.<sup>a</sup> semana

**Apêndice I** – Avaliação do grupo – Ficha 1g

**Apêndice J** – Convite do Projeto com a Comunidade “Alimentação Saudável”

### **1.º Ciclo**

**Apêndice A** – Diários de Bordo do 1.º Ciclo

**Apêndice B** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 1.<sup>a</sup> semana

**Apêndice C** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 2.<sup>a</sup> semana

**Apêndice D** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 3.<sup>a</sup> semana

**Apêndice E** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 4.<sup>a</sup> semana

**Apêndice F** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 5.<sup>a</sup> semana

**Apêndice G** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 6.<sup>a</sup> semana

**Apêndice H** – Roteiro de Planificação do 1.º Ciclo – 7.<sup>a</sup> semana

**Apêndice I** – Convite e Folheto Informativo do Projeto com a Comunidade “Relação Família-Escola”

**Apêndice J** – Convite do Projeto com a Comunidade *O Capuchinho Vermelho*



## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Métodos de ensinar a pensar .....	9
<b>Figura 2.</b> Condições exigidas para uma aprendizagem assente na compreensão.....	15
<b>Figura 3.</b> Etapas operacionais do processo de investigação-ação segundo Fischer .....	21
<b>Figura 4.</b> Ciclo de investigação-ação proposto por Whitehead.....	22
<b>Figura 5.</b> Esquema Leweniano da espiral autorreflexiva da investigação-ação.....	23
<b>Figura 6.</b> Diferentes níveis de participação da família.....	39
<b>Figura 7.</b> EB1/PE de São Martinho .....	44
<b>Figura 8.</b> Representação da sala Pré 1 .....	46
<b>Figura 9.</b> Espaço exterior da sala Pré 1 .....	48
<b>Figura 10.</b> Constituição do grupo de crianças consoante o género e a idade .....	50
<b>Figura 11.</b> Habilitações académicas dos pais das crianças da Pré 1.....	54
<b>Figura 12.</b> Situação perante o trabalho dos pais das crianças da Pré 1 .....	54
<b>Figuras 13-20.</b> Pintura do recreio das crianças da Pré 1.....	60
<b>Figura 21.</b> Chapéus de <i>Halloween</i> realizados pelas famílias .....	61
<b>Figuras 22-23.</b> Registo da plantação da pitangueira realizado no ano anterior.....	62
<b>Figuras 24-25.</b> Ação de sensibilização para a comunidade “Alimentação Saudável” ...	64
<b>Figuras 26-29.</b> Visita à Cooperativa Agrícola do Funchal .....	67
<b>Figuras 30-33.</b> Construção da sementeira .....	68
<b>Figuras 34-35.</b> Exploração da história <i>A Sopa Verde</i> .....	70
<b>Figuras 36-37.</b> Ida ao supermercado “Continente” .....	72
<b>Figuras 38-41.</b> Confeção da sopa de legumes .....	73
<b>Figuras 42-43.</b> Cesto com diversos alimentos.....	74
<b>Figuras 44-45.</b> Atividade da roda dos alimentos .....	75
<b>Figuras 46-47.</b> Dramatização da história <i>Um Amigo de Papel</i> .....	78

## XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<b>Figuras 48-49.</b> Atividade do esquema corporal.....	80
<b>Figuras 50-51.</b> Avaliação diagnóstica do nível de bem-estar emocional e do nível de implicação.....	83
<b>Figuras 52-53.</b> Avaliação final do nível de bem-estar emocional e do nível de implicação .....	84
<b>Figura 54.</b> EB1/PE do Palheiro Ferreiro .....	88
<b>Figura 55.</b> Representação da sala da turma do 3.º ano .....	90
<b>Figura 56.</b> Idade das crianças da turma do 3.º ano .....	91
<b>Figura 57.</b> Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º ano .....	93
<b>Figura 58.</b> Situação perante o trabalho dos pais dos alunos do 3.º ano .....	93
<b>Figuras 59-60.</b> Apresentação à turma dos sólidos geométricos .....	98
<b>Figuras 61-62.</b> Construção de sólidos geométricos usando palhinhas e plasticina .....	99
<b>Figuras 63-64.</b> Atividade do mercadinho na sala .....	100
<b>Figuras 65-66.</b> Resolução de situações problemáticas .....	101
<b>Figuras 67-68.</b> Construção de uma história em grupo.....	105
<b>Figuras 69-70.</b> Construção do modelo e do cartaz para o dia Mundial do Autismo ....	105
<b>Figuras 71-72.</b> Elaboração da maquete do relevo da região.....	109
<b>Figuras 73-74.</b> Elaboração da pintura dos meios aquáticos existentes.....	109
<b>Figuras 75-78.</b> Atividades Experimentais .....	112
<b>Figuras 79-80.</b> Ação de sensibilização “Relação Família-Escola” .....	114
<b>Figuras 81-82.</b> Algumas atividades realizadas na fase de desenvolvimento (visita à Quinta do Palheiro Ferreiro e pintura do cenário).....	116
<b>Figuras 83-86.</b> Dramatização da história <i>O Capuchinho Vermelho</i> nas quatro turmas .....	116

**Índice de Quadros**

<b>Quadro 1.</b> Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget .....	12
<b>Quadro 2.</b> Classificação da investigação-ação .....	21
<b>Quadro 3.</b> Aspetos a ter em atenção na organização de atividades cooperativas .....	34
<b>Quadro 4.</b> Zonas que constituem a freguesia de São Martinho.....	43
<b>Quadro 5.</b> Áreas e materiais existentes na sala da Pré 1 .....	46
<b>Quadro 6.</b> Atividades de enriquecimento curricular da sala Pré 1 .....	49
<b>Quadro 7.</b> Rotina diária da sala Pré 1 .....	49
<b>Quadro 8.</b> Interesses e necessidades das crianças da sala Pré 1 .....	53
<b>Quadro 9.</b> Horário semanal da turma do 3.º ano .....	90
<b>Quadro 10.</b> Avaliação das aprendizagens da Matemática da turma do 3.º ano.....	118
<b>Quadro 11.</b> Avaliação das aprendizagens de Português da turma do 3.º ano.....	119
<b>Quadro 12.</b> Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio da turma do 3.º ano.....	120

## XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Introdução

O presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concluindo assim este ciclo de estudos. A este, está associado o estágio pedagógico, que integra o contacto direto com o ambiente educativo, concluindo, assim, todo um percurso de formação académica que articula os conhecimentos teóricos, que foram adquiridos nessa formação, com os valores, crenças e identidade pessoal, definindo a minha forma de atuar no decorrer do estágio.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004) consideram que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (p. 45), sendo este um processo fundamental na iniciação da formação docente. O estágio por um lado proporciona a aproximação com a realidade, por outro estabelece uma relação entre a teoria e a prática. Uma vez que este é um processo desafiante, deverei assumir uma postura essencialmente reflexiva, não só na forma de atuar, como também “ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e dos objetivos subjacentes” (Kelchtermans, 2009, p. 91), pois é através dessa consciencialização que iniciarei a construção da minha identidade profissional.

Na sequência do estágio, elaborei este relatório que explana reflexivamente o trabalho que foi desenvolvido ao longo da minha intervenção pedagógica, na valência do Pré-Escolar na Escola EB1/PE de São Martinho, com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, e posteriormente na valência de 1.º Ciclo, com uma turma de 3.º ano da Escola EB1/PE do Palheiro Ferreiro. A *práxis* seguiu o método formativo da investigação-ação, que teve como objetivo “estudar, compreender e transformar a prática” (Cadório & Simão, 2013, p. 46). Importa salientar que esta metodologia se caracteriza pelo questionamento sobre a ação, procurando soluções para as questões que fui sinalizando. Desta forma, no decorrer do estágio pedagógico detetei algumas questões que se assumiram como linhas orientadoras ao longo da intervenção e recorri a instrumentos e técnicas que permitiram a recolha de informações.

O *corpus* do trabalho não segue nenhuma norma específica, somente as citações e referências bibliográficas seguem as normas da American Psychological Association (APA – 6.ª edição). Em termos estruturais, o presente relatório contempla cinco capítulos. O enquadramento teórico corresponde ao Capítulo I, o enquadramento metodológico está representado no Capítulo II, os pressupostos que fundamentaram a prática são apresentados no Capítulo III, o Capítulo IV e V correspondem à prática *in loco*, fazendo

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

assim referência à narração e reflexão dos vários acontecimentos vividos ao longo do estágio.

No enquadramento teórico (Capítulo I), procurei evidenciar alguns pressupostos teóricos, enquadrados no desenvolvimento e na construção da identidade profissional, que é claramente indissociável da identidade pessoal, aliada à dimensão reflexiva e investigativa, bem como à forma como o docente orienta e medeia as aprendizagens, refletindo-se na forma como este constrói e gere o currículo.

O enquadramento metodológico (Capítulo II), privilegia a abordagem à investigação-ação, e aos instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha de dados, realçando as fragilidades e limites que estão inerentes a este tipo de investigação.

No que diz respeito aos pressupostos que fundamentaram a prática (Capítulo III), e considerando que deve existir uma articulação entre a vertente teórica e a vertente prática, apresento neste capítulo alguns pressupostos teóricos que contribuíram de alguma forma para fundamentar a prática, salientando o paralelismo entre o modelo participativo e o modelo transmissivo, os benefícios da aprendizagem pela ação, a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, a planificação como sendo um instrumento regulador e partilhado, por último a relação existente entre a escola e a família.

Os capítulos da prática pedagógica abarcam o percurso de ação realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, na valência do Pré-Escolar (Capítulo IV) e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro, no 1.º Ciclo (Capítulo V). São apresentadas num primeiro momento a contextualização do ambiente educativo, nomeadamente do meio, da instituição e da sala. Posteriormente são caracterizadas as crianças e esclarecidas as questões de investigação-ação que foram assinaladas, fazendo referência a algumas das atividades e situações que ocorreram.

Para concluir, são tecidas as considerações finais, que resultam de uma reflexão sobre todo o percurso da intervenção pedagógica.

## **Capítulo I**

### **Enquadramento Teórico**

Por um lado, a teoria sem a prática pode ser uma especulação abstrata. A prática não guiada por uma teoria, por outro, pode resultar numa atividade ao acaso – ou pior ainda, frenética – sem um objectivo definido ou consequência relevante (Sprinthall & Sprinthall 1993, p. 5).

## 4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

Toda a prática pedagógica necessita de bases teóricas, para que a intervenção na *práxis* seja devidamente adequada e contextualizada. Foi essencial conhecer e perceber determinados termos e pressupostos teóricos que sustentam a prática, cruzando-os com a ação em contexto de estágio. Neste sentido, o primeiro capítulo procura salientar pressupostos teóricos, enquadrados no desenvolvimento da construção da identidade profissional aliada à dimensão de reflexão e de investigação, bem como à forma como o docente constrói ou gere o currículo. Posteriormente é realizada uma abordagem muito sucinta ao pensamento de alguns teóricos que, de alguma forma, influenciaram e sustentaram a prática educativa.

### 1.1. Construção da identidade profissional docente

Partindo do pressuposto que toda a profissão afirma uma identidade, torna-se conveniente realizar uma breve abordagem à identidade profissional docente.

Assim sendo, é fundamental mencionar que a personalidade não é atribuída no momento em que o indivíduo nasce, uma vez que a mesma se constrói ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói a sua identidade sozinho, pois ela é um produto da socialização, segundo a perspetiva de Nóvoa (1995), a identidade não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). A identidade constrói-se, essencialmente, com base nas aspirações, quer pessoais, quer profissionais de cada sujeito, sendo que essas aspirações são condicionadas por múltiplos fatores, como é o caso dos valores, crenças, culturas, conhecimentos e experiências de cada indivíduo.

Para Nóvoa (2000), a edificação e a construção da identidade profissional docente assenta em três aspetos fundamentais, a *adesão*, a *ação* e a *autoconsciência*. A *adesão* é importante na medida em que ser docente implica o respeito de diversos princípios e valores; a *ação* é fundamental uma vez que as escolhas/opções pedagógicas adotadas pelo docente são influenciadas, tanto por características pessoais, como por características profissionais; a *autoconsciência* é imprescindível dado que o docente tem de refletir sobre sua *práxis* educativa, de forma a originar mudança e inovação quando necessário. Deprendemos que todo esse processo de construção, está intimamente relacionado com

## 6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

a dimensão pessoal e profissional, pois as competências do profissional docente, para além de serem fundadas em conhecimentos científico-pedagógicos, também são influenciadas pela sua personalidade, ou seja pelas suas características pessoais.

Torna-se impossível dissociar os aspetos profissionais dos aspetos pessoais, é necessário vê-los numa perspetiva integrada, pois tal como Teixeira (1995) afirma “quando não me realizo profissionalmente, não me construo como pessoa” (p. 161), é preciso olhar para os docentes como um ser holístico e não como a soma das partes (Korthagen, 2009). Quando falamos do docente, não nos podemos cingir a ele unicamente como profissional, é preciso também considerá-lo como pessoa que é, uma vez que as escolhas que são realizadas “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1995, p. 17). Tendo isto em conta, revelo posteriormente duas dimensões que considero imprescindíveis para a construção da identidade docente: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

### **1.2. O docente como agente reflexivo e investigador**

Ser docente é sem dúvida uma profissão muito complexa, que exige um grande sentido de responsabilidade, de compromisso e de dedicação. São diversos os elementos que devem ser tidos em conta sendo estes constantemente aperfeiçoados e explorados, principalmente porque trabalhamos com crianças.

Considero que a reflexão e a investigação são dois desses elementos fundamentais, pois ambos contribuem para uma prática de qualidade, Moreira & Macedo (2002) realçam-no quando dizem: “a valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção e aprofundamento teórico de muitos pesquisadores ao longo das últimas décadas” (p. 130).

O docente reflexivo é aquele que analisa e que realiza uma retrospectiva da sua ação (Alarcão, 2010). Este deverá olhar criticamente para a sua intervenção, atribuindo, portanto, significados às suas próprias ações, uma vez que vai refletir sobre diversos aspetos que ocorreram durante a prática educativa. É aquele que possui determinada capacidade de pensamento, que analisa criticamente e reflexivamente, caracterizando os

indivíduos como seres criativos e não como meros reprodutores das concepções ou das ideias que lhe são exteriores.

Este tipo de docente repensa sobre a sua prática, analisa e interpreta o contexto em que está inserido, para que assim sejam determinadas soluções de forma a delinear a ação futura de acordo com as necessidades e problemas de cada grupo específico. São essas atitudes de reflexão que ajudam o docente a gerir a sua ação pedagógica, e a tomar consciência da sua identidade profissional, pois “somente a partir de uma educação reflexiva acerca das nossas experiências é que podemos fazer derivar o conhecimento” (Rodrigues, 2011, p.56).

Quando o docente reflete sobre a sua *práxis* este torna-se um investigador, “ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 26).

O docente que admite uma postura investigativa envolve-se num sistema cíclico de pensar-fazer-pensar, assumindo uma função dinâmica na reconstrução da prática educativa, logo é importante que a investigação faça parte do quotidiano do docente, para que o mesmo conheça, entenda e descubra estratégias, com a finalidade de aperfeiçoar a sua ação pedagógica.

O educador/professor, ao longo da sua carreira, depara-se com uma diversidade de problemas e de incertezas, devendo recorrer à pesquisa para ultrapassar esses obstáculos assumindo o papel de professor-investigador. Torna-se possível através da investigação-ação responder a um problema devidamente identificado no contexto, cabendo ao docente investigar para melhorar a sua prática, para desenvolver projetos e para estabelecer estratégias eficazes (Alarcão, 2001).

Sem investigação não existe ensino de qualidade, por isso o docente que investiga é um profissional que trabalha em prol da qualidade, uma vez que pretende dar resposta às necessidades dos educandos, assegurando assim uma educação mais adaptada e adequada, pois o docente que tem uma postura investigadora tem a vantagem de compreender, de conhecer a ação e o pensamento dos educandos (Máximo-Esteves, 2008).

Concluo que através da investigação o docente reflete. Consequentemente, tanto a reflexão como a investigação são dois elementos fundamentais, que promovem a evolução e a qualidade do processo educativo, dado que procuram estratégias e soluções

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

que deem resposta às situações que foram identificadas *in loco*, que naturalmente necessitam de uma intervenção cuidada para alcançar uma mudança positiva.

### 1.3. O docente construtor e gestor do currículo

O conceito de currículo reúne uma pluralidade de teorizações e de interpretações, não havendo, portanto, um consenso para a sua definição. Etimologicamente, currículo é uma palavra que deriva do latim *curriculum*, que por sua vez significa “pista de corrida”. Em relação à sua definição técnica, existem múltiplas aceções, sendo que uma delas considera que o currículo é a “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados” (Bobbit, 1918, citado por Silva, 1999, p. 11).

Atualmente, atendendo à evolução dos paradigmas educacionais ao longo dos tempos, a visão e concepção de currículo modificou-se. Sendo que, atualmente o currículo do docente:

(...) prevê novos papéis para a escola e professores que não se situam unicamente no domínio da execução, mas também nos da decisão e da organização. A escola e os professores têm agora um papel central na concepção e gestão do currículo, através do PCE enquanto padrão de referência às várias dimensões da ação educativa integrado num eixo comum que é o currículo nacional (Pereira & Brazão, 2013, p. 164).

É possível constatar que as escolas dispõem atualmente de uma maior autonomia e de mais responsabilidade no que diz respeito à decisão e gestão curricular. Podemos assim considerar que a gestão do currículo assenta num conjunto de deliberações que interligam as intenções à prática. Pressupõe uma reflexão sobre aquilo que os educandos devem aprender e como é que devem aprender, tendo por base para quem é dirigida e com que objetivo. A construção do currículo deve ainda ser realizada de forma a valorizar a individualidade, a cognição, o respeito, as atitudes e os valores, para que exista um desenvolvimento contínuo e global (Roldão, 1999).

Podemos encarar o currículo como uma trajetória, um percurso, onde as crianças caminham, sob a orientação de um guia e mediador (Serra, 2004). Gerir o currículo implica obrigatoriamente uma tomada de decisões tendo em conta cada contexto específico, isto é, ter sempre presente a gestão dos conteúdos, das metodologias e das prioridades.

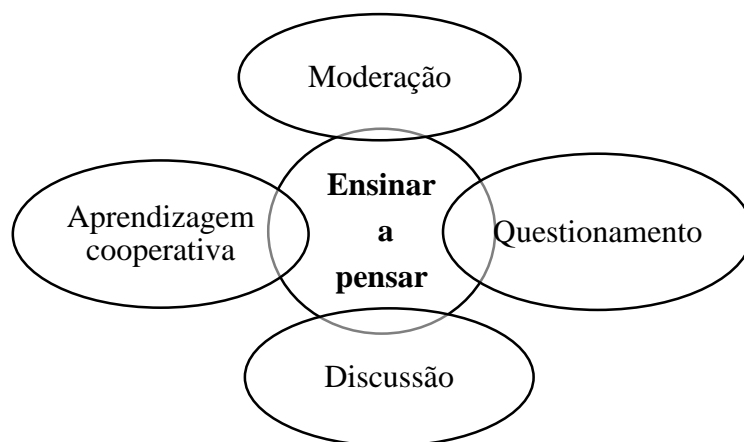
Os docentes não deverão ser apenas meros “consumidores” do currículo, a prática educativa deve ir mais além, na medida em que estes deverão, necessariamente, procurar formas de inovar promovendo aprendizagens significativas, tornando-se gestores construtivos (Teixeira & Ludovico, 2007).

Na sala de aula, tudo deve ser realizado de forma a promover a inovação educativa. O que aparece no currículo não deve ser seguido como uma “receita de culinária”, o docente deve inovar, procurando estratégias para que as aprendizagens das crianças sejam adequadas, indo sempre ao encontro do seu ritmo de aprendizagem (Teixeira & Ludovico, 2007).

Tudo isto passa por colocar as crianças no meio do processo de ensino. Admitindo que os educandos desempenham um papel ativo, é importante que aprendam a aprender e esta aprendizagem deve ser realizada com sentido crítico, construtivo e consciente. A escola deve promover diferentes formas de estimular o pensamento, pois essa estimulação baseia-se em métodos ativos que segundo Neto (2001), devem ser utilizados com recurso a perguntas abertas, para que possibilitem o raciocínio hipotético, visto que haverá um questionamento constante por parte das crianças, onde estas terão a oportunidade de pensar, reformular, fundamentar, aceitar e consciencializar.

Para Alarcão (1996), a estimulação concentra-se em ensinar a raciocinar, considerando que para alcançar esse objetivo são imprescindíveis os seguintes procedimentos (ver figura 1):

**Figura 1.** Método para ensinar a pensar segundo Alarcão



#### **1.4. O contributo de alguns teóricos da pedagogia**

A pedagogia “sustenta-se, (...) numa *práxis*, isto é, numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 98). Assume-se, desta forma, que a pedagogia é o produto do cruzamento das práticas, crenças e teorias.

Considerando que alguns desses fatores podem sofrer transformações com o passar do tempo, podemos assumir que a maneira de agir de um pedagogo, também pode sofrer mutações. Essas mudanças também são perceptíveis no ensino, tanto que as Escolas têm vindo a modificar-se, quer a nível quantitativo, quer a nível qualitativo, no entanto, a instituição muitas vezes não é capaz de responder aos objetivos que lhe são exigidos. Apesar de existir uma escola democrática, já desde os anos 70, muitos dos profissionais de ensino têm dificuldades em afastar o modelo da pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2008).

Podemos considerar que “há dois modos essenciais de fazer pedagogia - o modo da transmissão e o modo da participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2003, p. 27). Essa categorização depende, essencialmente, do papel que os educandos desempenham no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente se estes desempenham um papel ativo ou um papel passivo (Formosinho, 2013).

Estes “modos de fazer pedagogia” são sustentados e apoiados em vários estudos teóricos, que foram preconizados por diversos pensadores ao longo dos anos.

Importa referir que considero a pedagogia participativa a mais apropriada para a obtenção de uma educação de qualidade, pois penso já não fazer qualquer sentido falar de educação como um processo unidirecional, do docente para a criança/aluno. Assim sendo, é relevante mencionar que a minha intervenção na prática pedagógica teve influência de alguns teóricos de carácter construtivista e socio-construtivista, como é o caso de Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel.

##### **1.4.1. Jean Piaget**

Piaget realizou diversas observações persistentes e sistemáticas a várias crianças. O objetivo dessas observações não se prendia com o teste de hipóteses, mas sim com a tentativa de descobrir uma explicação para a forma como as crianças percebiam o seu mundo (Smith, Cowie & Blades, 2001). Este tinha como finalidade construir um modelo

para o desenvolvimento humano em que fosse possível explicar a origem, a organização e as modificações dos processos cognitivos (Gloce, 2005, citado por Tavares & Alarcão, 2002).

Para Piaget, o desenvolvimento de todos os processos cognitivos são acompanhados por mecanismos de **organização, adaptação e equilíbrio**.

**Organização**, na medida em que apreendemos a inclusão de um saber, com a finalidade de atribuir sentido ao contexto, ou seja, é a integração progressiva dos conhecimentos.

Quanto ao mecanismo de **adaptação**, esse é composto por duas operações indivisíveis, nomeadamente a *assimilação* e a *acomodação*. A *assimilação* é o mecanismo cognitivo em que o indivíduo integra um novo conhecimento às estruturas cognitivas antecedentes, isto é, quando uma criança vê ou ouve algo novo e adapta essas novas experiências e estímulos às estruturas que possuía anteriormente. A *acomodação*, por sua vez, é a modificação dos esquemas mentais em função das experiências com o meio, isto é, existe uma mudança nas nossas estruturas cognitivas para que se inclua o novo conhecimento.

Relativamente ao mecanismo de **equilíbrio**, este é a harmonização entre a *assimilação* e a *acomodação*, é o ponto de equilíbrio das nossas estruturas cognitivas, assegurando uma interação eficiente com o ambiente que nos rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Analisando a teoria de Piaget, reconhecemos que para este autor a ação é um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, conseqüentemente o ensino deve estar de acordo com os interesses, necessidades e curiosidades das crianças. O ensino deve refletir uma aprendizagem significativa e para tal, não pode ser demasiado difícil para não ser frustrante para a criança, mas também não deve ser demasiado fácil para não ser aborrecido (Tavares & Alarcão, 2002). Para a criança aprender é imprescindível que a mesma esteja ativamente envolvida, uma vez que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 19).

Na prossecução das suas observações e dos seus estudos, Piaget considerou que o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos acontece seguindo diversas etapas designadas por ele como estádios. Cada estádio possui características próprias e as crianças quando passam de um estádio para o outro alteram, substancialmente, a forma como interpretam o mundo (Pocinho, 2004). Os quatro estádios mencionados por Piaget são: o

sensorio-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais (ver quadro 1).

**Quadro 1.** Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget

<b>Teoria de Piaget-Estádios de desenvolvimento cognitivo</b>	
<b>Sensório-motor</b> (do nascimento aos 2 anos)	O bebé, de uma forma gradual, através da atividade sensorial e motora, torna-se capaz de construir esquemas de ação, assimilando mentalmente o meio.
<b>Pré-operatório</b> (2 aos 7 anos)	A criança desenvolve um sistema de representações, ou seja, tem a capacidade de usar símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos, começando a compreender a classificação dos objetos. Neste estágio o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo.
<b>Operações concretas</b> (7 aos 12 anos)	A criança neste estágio compreende a conservação da massa, do peso, do comprimento e do volume. Apesar de ainda se encontrar presa à experiência imediata, consegue dentro das suas limitações desempenhar operações mentais lógicas, se estiver focalizada no aqui e agora.
<b>Operações formais</b> (12 anos até à idade adulta)	Aqui, inicia-se a fase do raciocínio abstrato. O sujeito já consegue manipular mentalmente conceitos, tal como objetos reais e pessoas. Também é capaz de especular sobre determinadas possibilidades, de formular, de testar várias hipóteses e de deduzir algo a partir de factos.

**Fonte:** Adaptado de Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 24

Examinando esta teoria do desenvolvimento, reconhecemos a sua importância para o processo de ensino, sendo assim imprescindível que os docentes façam esta análise e reflexão, de modo a que as aprendizagens sejam adequadas, adquirindo um carácter significativo.

### 1.4.2. Lev Vygotsky

Para Vygotsky os indivíduos aprendem uns com os outros, sendo que a ação é algo indissociável ao processo de desenvolvimento, focando ainda a importância do meio social, uma vez que “(...) o ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialéctica que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na actividade social” (Fontes & Freixo, 2004, p. 16). Isto é, a aprendizagem é um processo construtivista, desenvolvida através das interações entre o indivíduo e o meio (Pereira, 2012). No entanto, é importante mencionar que para este teórico o desenvolvimento e a aprendizagem são conceitos distintos, afirmando assim que:

(...) a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros (Fontes & Freixo, 2004, p. 15).

Para este teórico o desenvolvimento é o produto da aprendizagem, que depende em grande parte da interação do sujeito com o meio, sendo a linguagem um instrumento fundamental na organização do pensamento. Desta forma, o autor apresenta dois níveis de desenvolvimento, nomeadamente o **desenvolvimento real** e o **desenvolvimento potencial**.

O real é o desenvolvimento que já foi consolidado pelo sujeito, são as aptidões pessoais, ou seja o que ele consegue alcançar sozinho através da sua interação com o meio, são então as funções já desenvolvidas. Enquanto o desenvolvimento potencial são as funções ainda em desenvolvimento que necessitam de orientação por parte de outros sujeitos mais competentes (Fontes & Freixo, 2004).

É neste sentido que introduz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), sendo esta considerada a distância entre dois níveis, nomeadamente o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Por outras palavras, a ZDP refere-se ao espaço existente entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode vir a realizar se for auxiliada por outro indivíduo mais competente (Pereira, 2012).

Vygotsky considera que o desenvolvimento do pensamento lógico está intimamente ligado ao desenvolvimento das competências linguísticas. Este pensador faz

referência ao que as crianças conseguem aprender não só explorando, mas também dialogando e ouvindo o outro. Essa troca de informação permite que exista um trabalho conjunto, promovendo um meio dinâmico e rico em atividades potencializadoras.

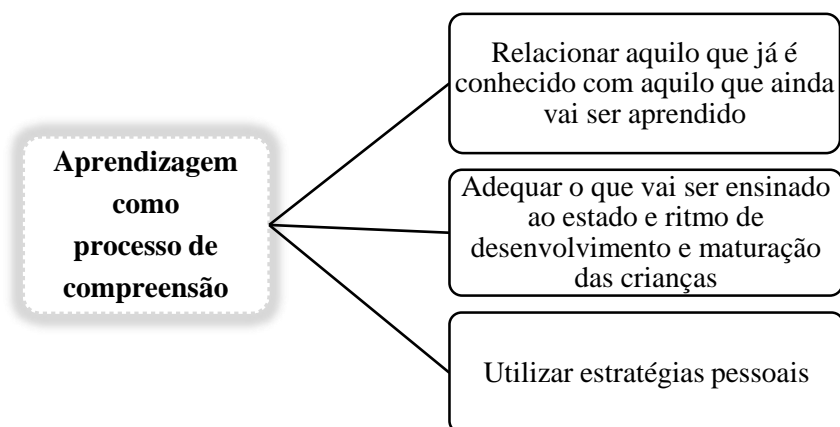
### **1.4.3. Jerome Bruner**

Para Jerome Bruner existem duas grandes maneiras de como deve ser organizado o processo de aprendizagem, nomeadamente, a aprendizagem pela descoberta e a organização do currículo em espiral (Bruner, 1998, citado por Tavares & Alarcão, 2002).

Na perspetiva deste teórico, a aprendizagem pela descoberta é um dos pontos fundamentais para o sucesso, pois existe uma interação e envolvimento que só dependem do esforço e da vontade do sujeito, fundamentando que “a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida” (Bruner, citado por Tavares & Alarcão, 2002, p. 103). A criança deve ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, neste sentido, o docente deve propor atividades de pesquisa, exploração e observação, deve ainda questionar, mantendo a curiosidade, porque estas atitudes contribuem para a descoberta e conseqüentemente para a aprendizagem.

A gestão e a organização do currículo é uma das tarefas inerentes à profissão docente, como de resto, já foi abordada anteriormente. Essa organização deve ser realizada em espiral, em que “os princípios de determinado assunto são entendidos pelo sujeito por níveis cada vez mais sofisticados” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p. 492). Isto é, os tópicos devem ser ensinados a vários níveis, de forma gradual, até que os aprendizes assemelhem o conteúdo. A estrutura inicial vai-se tornando cada vez mais complexa com o passar do tempo, sendo importante começar por desenvolver determinadas noções, passando, progressivamente, ao desenvolvimento de habilidades.

Desta feita, a aprendizagem deve basear-se no processo de compreensão, em que são necessárias determinadas condições (ver figura 2), tendo em conta que existem inúmeros fatores que influenciam a aprendizagem, a mesma é facilitada se houver um envolvimento ativo por parte das crianças, sendo imprescindível que os profissionais de ensino despertem a curiosidade nos educandos e que estimulem o pensamento, promovendo assim o *aprender a aprender*, para que as crianças consigam ter as condições para quererem aprender (Tavares & Alarcão, 2002).

**Figura 2.** Condições exigidas para uma aprendizagem assente na compreensão

Fonte: Adaptado de Tavares & Alarcão, 2002

#### 1.4.4. David Ausubel

Ausubel centrou a sua investigação na “eficácia do significado na aprendizagem” (Fernandes, 2010, p. 31), originando a denominada teoria de aprendizagem significativa. Este teórico durante a sua investigação identificou quatro tipos de aprendizagem: a aprendizagem por receção significativa ou compreendida; a aprendizagem por receção mecânica ou memorizada; a aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida; a aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada (Tavares & Alarcão, 2004).

Ausubel (2003), opôs o conceito de aprendizagem por receção mecânica ou memorizada ao conceito de aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida, realçando que para ocorrer uma aprendizagem, o docente deverá efetuar uma interação entre os significados novos e as ideias já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo que “o mais importante factor isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isto e ensine de acordo” (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003, p. 5). Para que as aprendizagens sejam significativas, é fundamental que o docente tenha em atenção os conhecimentos prévios dos alunos. Em oposição, a aprendizagem mecânica ocorre quando uma nova informação é integrada, mas sem se relacionar com as estruturas assimiladas previamente, esta aprendizagem leva ao esquecimento, não se traduzindo numa aprendizagem significativa.

### **1.5. Em síntese**

Através dos fundamentos abordados no decorrer deste primeiro capítulo, é possível evidenciar a construção da identidade profissional como sendo um processo complexo e moroso, que vai influenciar a vida pessoal do mesmo. O processo de construção da identidade profissional está intimamente relacionado com a dimensão pessoal, pois as competências dos docentes são consolidadas em conhecimentos científico-pedagógicos, que são por sua vez influenciadas pela sua personalidade.

Saliento também, que duas das dimensões que considero imprescindíveis para a construção da identidade docente são: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Cabe ao docente realizar um trabalho contínuo, sistemático, reflexivo e crítico sobre a sua prática. A partir do momento em que o docente assume essa conduta converte-se num docente investigador, pois o seu principal objetivo será proporcionar um ensino de qualidade, mais adaptado às necessidades de cada criança.

Atribui-se por outro lado neste capítulo, um destaque especial ao docente construtor e gestor do currículo, já que essa gestão deverá provir de uma deliberação que interligue as intenções à prática, pressupondo uma reflexão sobre aquilo que as crianças devem aprender e de que forma devem aprender.

Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel são destacados neste capítulo, dado que estes influenciaram vigorosamente a intervenção pedagógica.

Da teoria piagetiana, destaca-se que a aprendizagem das crianças é fruto das interações com o ambiente externo, sendo que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos acontece em quatro estádios sucessivos. Já para Vygotsky, a aprendizagem é um processo construtivista, pois a criança desenvolve-se e aprende, essencialmente, quando está em interação com o meio e com alguém mais competente, atuando sobre a ZDP. Bruner vai ao encontro do mesmo pensamento de Vygotsky, e acrescenta que a criança aprende quando desempenha o papel de construtor do seu conhecimento, aprendendo pela descoberta. Por fim, Ausubel salienta que é fundamental que os docentes tenham em conta os conhecimentos prévios dos alunos, pois só assim as aprendizagens podem ser significativas. Opõe-se, portanto, à aprendizagem mecânica, ressaltando que as crianças aprendem mais e melhor quando os conceitos estão devidamente integrados.

## **Capítulo II**

### **Enquadramento Metodológico**

A realidade social e educacional está prenha de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 9).



## Capítulo II - Enquadramento Metodológico

Este capítulo pretende clarificar e explicar a metodologia que foi adotada, aquando da minha prática pedagógica. Privilegiei, assim, a metodologia de investigação-ação pelo facto de esta permitir o melhoramento da “qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a investigação-ação como ponto de partida para a busca do conhecimento e para a busca de soluções para os problemas, com o objetivo de responder a indagações que provocam alguma preocupação no contexto educativo. Importa por isso, classificar a investigação-ação, apontando os pressupostos dos diversos teóricos para a sua conceptualização, referindo ainda as fases da investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os limites e validade da investigação. Focando assim as suas fragilidades, pois este não é um método absolutamente rigoroso e infalível, dependendo de vários fatores que estão constantemente em mutação.

### 2.1. Metodologia da Investigação: O método investigação-ação

“Nem acção sem investigação nem investigação sem acção” (Lewin, 1977, citado por Sanches, 2005, p. 127).

O termo investigação-ação é uma expressão que é ouvida regularmente, no entanto, definir investigação-ação não é de todo uma tarefa fácil, na medida em que existe uma série de definições e de visões, transformando-a numa expressão ambígua e complexa, sendo complicado chegar a uma conceptualização unívoca. Essa complexidade deve-se, essencialmente, ao facto de existir um certo incómodo quando se relaciona ação e investigação, já que estas sempre foram vistas como conceitos separados, pois cada um destes termos contém a sua própria definição, ideologia e modo de operar (Cohen & Manion, 1990, p. 272).

Toda essa complexidade gera alguma controvérsia em volta da comunidade científica, porém, alguns teóricos que seguem uma linha interpretativa, afirmam “ser possível a articulação destes dois aspetos [investigação e ação] com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16). Diz-se que este processo se baseia,

fundamentalmente, numa linha investigativa sendo esta preconizada pela ação e pelo pensamento de dois teóricos, nomeadamente de John Dewey e de Kurt Lewin.

John Dewey foi um defensor da investigação em educação, mencionando a importância do pensamento prático dos docentes, mas que acima de tudo fossem reflexivos. Os pressupostos deste teórico contribuíram para uma educação reflexiva, através do uso sucessivo da investigação, de uma postura científica e experimental, direcionada para a resolução de problemas (Máximo-Esteves, 2008).

Kurt Lewin foi na mesma linha de pensamento, edificando os pressupostos para a conceptualização da investigação-ação. Considerou que era essencial incluir as crianças dando-lhes um papel na investigação, realçando a articulação entre as opiniões, os interesses, as curiosidades e as propostas dos alunos, com o objetivo de solucionar determinados problemas (Máximo-Esteves, 2008, p. 27).

De forma geral a investigação-ação pode ser considerada “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos dessa mesma intervenção” (Halsey, citado por Cohen & Manion, 1990, p. 271). Mais exclusivamente na educação, Sousa (2005), considera que a investigação-ação é uma estratégia metodológica de estudo, que é normalmente efetuada pelo educador/professor, tendo em conta os educandos e a sua *práxis*. Seguindo este pensamento, o método de investigação-ação conceptualizado no ambiente escolar pode ser visto como um:

(...) procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato (...) controlado passo a passo durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (...) de modo a que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (Cohen & Manion citados por Sousa, 2009, p. 95).

Considerando as perspetivas anteriores, podemos indicar que este método de estudo pretende beneficiar a qualidade da ação que ocorre numa determinada situação, é portanto a investigação de um determinado problema num cenário específico. Importa, ainda realçar que a investigação-ação se enquadra nos estudos de natureza qualitativa e deverá ser um caminho a seguir pelos profissionais em educação pela sua flexibilidade, abertura e inovação, sendo que todo este processo ocorre segundo uma série de etapas. A investigação-ação pode ser classificada segundo quatro tipos (ver quadro 2): situacional, colaboradora, participativa e auto avaliadora (Cohen & Manion, 1990).

**Quadro 2.** Classificação da investigação-ação

<b><i>Situacional</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma vez que se preocupa com o diagnóstico de um determinado problema e procura solucioná-lo tendo em conta o seu contexto.</li> </ul>
<b><i>Colaboradora</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque usualmente é aplicada por grupos de investigadores, e que todos juntos trabalham num projeto comum.</li> </ul>
<b><i>Participativa</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pois todos os membros da equipa/grupo influenciam diretamente ou indiretamente a investigação.</li> </ul>
<b><i>Auto avaliadora</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na medida que os investigadores se avaliam e avaliam constantemente as alterações que ocorrem durante a investigação, tendo como objetivo melhorar a <i>práxis</i>.</li> </ul>

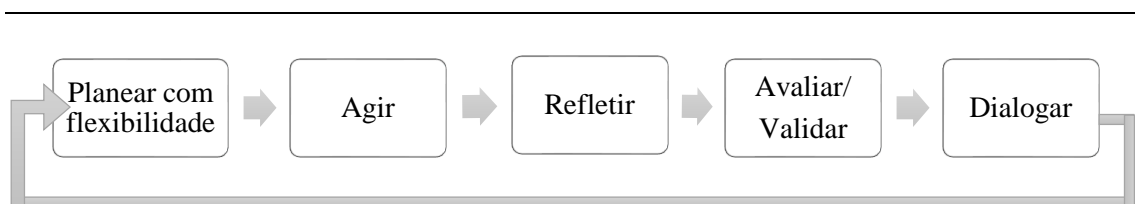
**Fonte:** Adaptado de Cohen & Manion (1990)

**2.1.1. Fases da Investigação-ação**

São tantos aqueles que tentam definir o método investigação-ação, como aqueles que referem diferentes fases que integram este método. Apresento de seguida as fases indicadas por alguns desses teóricos, nomeadamente de Fischer, Whitehead e Lewin.

Na visão de Fischer (2008), a metodologia de investigação-ação comporta cinco etapas, tal como podemos observar na figura 3.

**Figura 3.** Etapas operacionais do processo de investigação-ação segundo Fischer

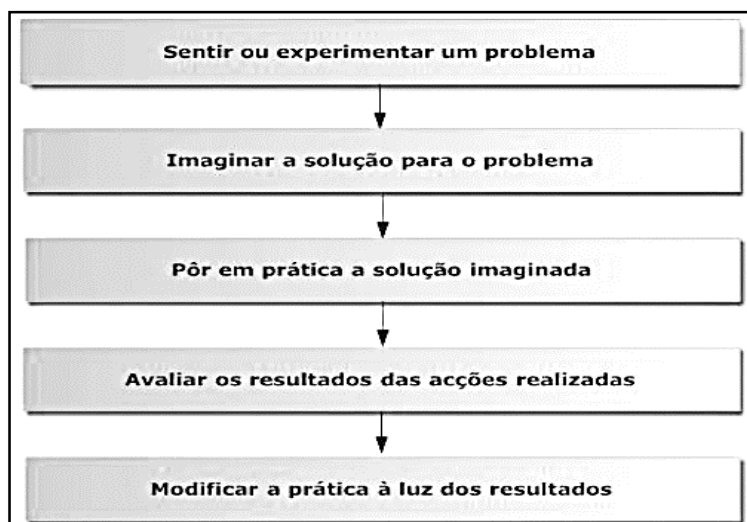


**Fonte:** Adaptado de Máximo-Esteves (2008, p. 82)

**Planear com flexibilidade**, caracteriza-se pela fase em que o docente define as primeiras questões refletindo/investigando sobre as suas experiências e sobre as experiências dos outros, em que observa os aprendizes, avalia a sua *práxis* e em que pondera quais os aspetos a manter e os aspetos a alterar. A seguinte fase **agir**, prende-se com a operacionalização no terreno, que é principalmente baseada nas observações e nos registos das aprendizagens dos educandos. Após essa ação, o docente-investigador deve **refletir** sobre a sua ação e sobre as suas observações com o objetivo de descobrir padrões ou discrepâncias. Quanto à fase **avaliar/validar**, esta envolve a avaliação dos dados e das decisões tomadas, aqui o docente seleciona e aperfeiçoa as informações recolhidas. Por fim, surge a fase do **diálogo** que assenta na comunicação com outros sujeitos, revelando os diversos pontos de vista, é aqui importante realçar a partilha como pedra basilar para o sucesso da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Jack Whitehead propôs outras 5 fases (ver figura 4), que pretendem aproximar a investigação-ação da realidade dos estabelecimentos de ensino, pois este considera que os outros modelos são demasiado complexos, sendo eles mais apropriados para investigações mais complicadas (Coutinho *et al.*, 2009).

**Figura 4.** Ciclo de investigação-ação proposto por Whitehead

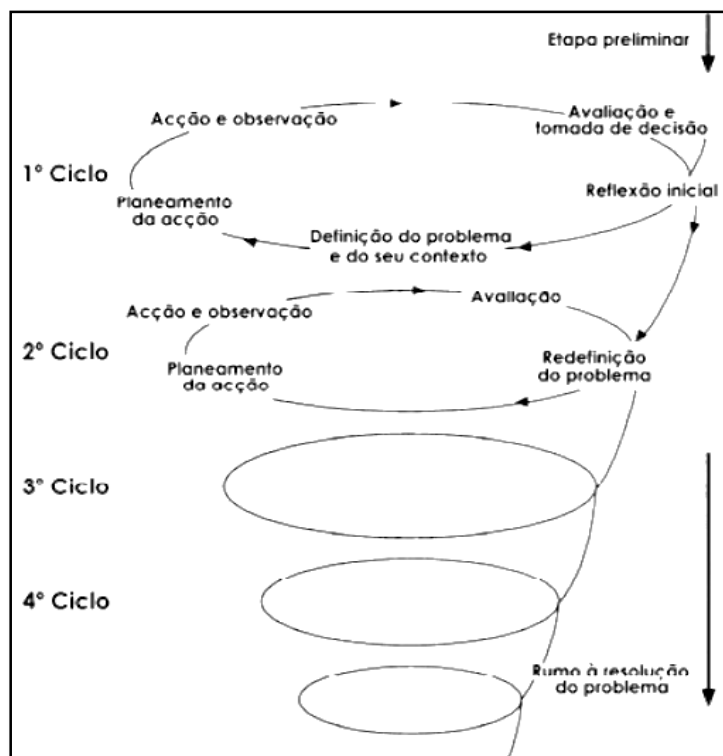


**Fonte:** Extraído de Latorre, 2003, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 371

Já na ótica de Kurt Lewin, a investigação-ação desencadeia-se a partir de uma espiral autorreflexiva, estando esta representada em ciclos espirais de reflexão, definição,

planeamento, ação/observação e avaliação. Estes ciclos pretendem resolver um certo problema ou necessidade num determinado contexto (ver figura 5).

**Figura 5** – Esquema Leweniano da espiral autorreflexiva da investigação-ação



**Fonte:** Santos, Morais, & Paiva (2004, p. 340).

De entre muitas fases a considerar no processo de investigação, optei por seguir as etapas proferidas por Kurt Lewin, por partilhar da opinião que essas etapas são mais adequadas a uma investigação em pequena escala. Todas as etapas acima mencionadas, foram realizadas de forma a melhorar e aperfeiçoar a prática, dando resposta às necessidades dos alunos e oferecendo-lhes uma educação de qualidade.

### 2.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para realizar uma investigação é necessário recolher dados que permitam aos investigadores obter informações empíricas, que permitam responder às questões da pesquisa. Seja qual for o método utilizado, os dados recolhidos pelo investigador são fundamentais porque são esses que formam a base da investigação, devem ser, por isso,

recolhidos de forma rigorosa pois contêm as componentes essenciais que vão ser o cerne da pesquisa.

A recolha de dados é a etapa mais extensa e demorada, exige por parte do investigador muita dedicação, ponderação e cuidado. A seleção das técnicas, bem como o seu procedimento, é um fator fundamental para que não ocorram erros, evitando assim uma investigação que se baseia em pressupostos errados.

António Latorre (2003), considera que as técnicas para a recolha de informações, estão divididas em três grupos: **técnicas sustentadas na observação** - em que o investigador observa em direto e presencia o acontecimento/fenómeno em análise (exemplos: observação participante, notas de campo, diário de bordo); **técnicas sustentadas na conversação** – que têm por base a perspetiva dos participantes, resultam em ambientes de comunicação e de consequente interação (exemplo: questionário, entrevista, grupos de discussão); **análise de documentos** - implica a análise e pesquisa de diversos documentos escritos benéficos para a compreensão do estudo (exemplo: documentos pessoais e documentos oficiais).

Uma vez que o método de investigação escolhido para o meu estudo foi o qualitativo, optei por técnicas e instrumentos adequados ao mesmo, nomeadamente a observação participante, diários de bordo, entrevistas, artefactos e análise de documentos.

#### ⇒ Observação participante

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 90), a observação participante é, sem dúvida, a melhor técnica para recolher dados para este tipo de estudo. É um método que consiste em recolher informações através da observação sobre os fenómenos que estão em estudo e implica que o investigador “em primeiro lugar se envolva no contexto social que escolheu estudar” (Marshall & Rossman, 1989, p. 79). A observação constante no ambiente natural contribui para uma melhor compreensão das ações, desta forma, a minha atuação/observação baseou-se principalmente nas posturas, reações e atitudes que as crianças, os pais e os docentes manifestaram durante as conversas e durante a realização das atividades.

#### ⇒ Diários de bordo

Os diários de bordo são o relato/descrição escritos daquilo que o investigador observa, daquilo que pensa e daquilo que experiencia no decurso da recolha de dados,

“através deles, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (Bogdan & Biklen, citado por Esteves, 2008, p. 88). Estes são fundamentais para registar o que foi observado, mas também podem auxiliar noutros métodos de recolha de informação (por exemplo nas entrevistas, um gravador capta a voz mas não é capaz de captar sensações como o cheiro, a visão, os comentários anteriores ou posteriores às entrevistas). Os diários de bordo que efetuei foram realizados no próprio momento em que a ação decorria ou no momento posterior ao acontecimento/atividade (ver apêndice A), tanto na vertente do Pré-Escolar, como na vertente do 1.º Ciclo.

#### ⇒ Entrevistas

As entrevistas são usadas com o propósito de “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 2004, p. 137). Destacam-se dois tipos de entrevistas, a informal e a formal. As entrevistas informais são aquelas que são usadas para complementar os dados adquiridos na observação, tratando-se de uma conversação informal, enquanto as entrevistas formais são muito mais elaboradas e estruturadas. Optei por realizar a entrevista informal (que também é denominada por entrevista etnográfica ou não-estruturada). Esta foi realizada aos docentes e aos familiares da sala em que decorreu a investigação, pois pretendia obter informações mais detalhadas sobre as suas perspetivas.

#### ⇒ Artefactos

Os artefactos são, também, uma técnica de recolha de dados que surge ao longo de toda a prática pedagógica, estes podem ser produzidos pelos educandos ou pelo observador. Estes não podem ser desvalorizados, de acordo com Máximo-Esteves (2008), os artefactos das crianças/alunos são fundamentais, essencialmente, quando o centro da investigação se foca na aprendizagem dos educandos. Desta forma, os artefactos que serviram para recolha de dados foram os desenhos, fichas de trabalho, trabalhos manuais, projetos que foram realizados ao longo do estágio e os registos fotográficos. É de salientar que estes registos fotográficos são uma fonte importante, uma vez que nos dão “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), posto isto por vezes contém certos detalhes que podem ser importantes para a investigação.

⇒ Análise de documentos

Trata-se da recolha, pesquisa, leitura e análise de diversos documentos escritos, que por possuírem boas informações, contribuem para a compreensão do problema. Desta feita, realizei a extração de informação pertinente quer face ao enquadramento do problema, quer face ao esclarecimento do mesmo.

### **2.1.3. Limites e validade da investigação**

Não é correto pensar que a investigação-ação é “concebida a partir de um método absolutamente rigoroso e infalível. Isso não existe” (Rodrigues, 2008, p. 304). Desta forma, deparamo-nos com a existência de algumas limitações, limitações essas de carácter ético, epistémico e ontológico.

Os limites éticos relacionam-se com questões pessoais e humanas, nomeadamente com os aspetos que dizem respeito às questões de anonimato e confidencialidade, bem como à humildade do investigador.

Os limites epistemológicos estão subjacentes às questões metodológicas. Neste processo de ação, a não generalização dos dados é um dos seus limites, visto que as soluções encontradas para um determinado grupo poderão não ser as mesmas para outro grupo.

Relativamente às limitações ontológicas, essas são mais difíceis de identificar por serem de carácter subjetivo. É preciso ter em atenção a subjetividade do investigador e dos sujeitos que estão envolvidos. Por outras palavras, o investigador entende a realidade de uma forma, mas é preciso salientar que a realidade do investigador pode não ser a verdade, sendo que os resultados da investigação não serão, neste caso, os verdadeiros, alcançando apenas um carácter próximo da verdade.

Para realizar a minha investigação, tive de ter em atenção tudo o que foi mencionado anteriormente, para não comprometer a validade da investigação, sabendo portanto, que não existem verdades únicas e irrefutáveis. Neste sentido, posso referir que na minha investigação, a validade interna é possível pois os resultados obtidos foram alcançados através da triangulação de dados. Sendo analisadas todas as informações que resultaram das diversas técnicas e instrumentos que utilizei, com objetivo de não comprometer a validade interna da minha investigação. Pois tal como diz Rodrigues

(2008) “o uso de uma variedade de técnicas, estratégias e instrumentos permite a descoberta e a exploração que garantem a validade interna da investigação” (p. 276).

## 2.2. Em síntese

O segundo capítulo esclarece a metodologia da investigação que foi privilegiada no decorrer da *práxis*. A investigação-ação foi a metodologia que melhor se enquadrou no estudo, pelo facto de a mesma permitir “a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (Grundy & Kemmis, 1988 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

O termo investigação-ação é uma expressão que é ouvida com alguma regularidade, e são muitos os teóricos que a definem. São também vários os teóricos que a esquematizam de formas diferentes, como o caso de Ficher (planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar), Whitehead (sentir o problema, imaginar a solução, pôr em prática, avaliar os resultados e modificar a prática) e Kurt Lewin (reflexão, definição do problema e do contexto, planeamento, ação/observação e avaliação).

Para realizar uma investigação, é necessário recolher dados que permitam aos investigadores obter informações empíricas, que possibilitem a resolução das questões que deram origem à pesquisa. A seleção das técnicas de investigação bem como o seu procedimento é um fator fundamental para que não ocorram erros. Esse conjunto de técnicas para a recolha de informações, está dividido em três grupos, nomeadamente as técnicas sustentadas na observação, as técnicas sustentadas na conversação e a análise de documentos.

Quanto aos instrumentos recorri à observação participante, aos diários de bordos, às entrevistas informais, aos artefactos e à análise de documentos.

Também é importante referir que não é correto pensar que a investigação-ação se trata de um método infalível. Desta forma, deparamo-nos com a existência de algumas limitações, de carácter ético, epistémico e ontológico, que devem ser tidas em conta, pelo facto de o problema e as soluções não serem generalizados e terem de ser sempre analisados e equacionados caso a caso.



### Capítulo III

#### Pressupostos teóricos que fundamentam a prática

Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se assim numa *práxis*, isto é, numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 98).



### **Capítulo III - Pressupostos teóricos que fundamentam a prática**

O desenvolvimento da *práxis* consiste na aplicação da teoria em contexto real, em que tanto a prática como a teórica assumem uma relação de simbiose, de forma a que uma não se valide sem a outra, existindo sempre uma articulação entre estas duas vertentes. São assim, diversos os pressupostos teóricos que servem de fundamento à ação profissional, tanto no que se refere ao Pré-Escolar, como ao 1.º Ciclo, mas independentemente da valência, os princípios e pressupostos mencionados visam uma educação de qualidade em prol do desenvolvimento dos educandos.

No presente capítulo são apresentados pressupostos teóricos que serviram de fundamento para a minha prática. Faço referência ao paralelismo entre o modelo participativo e o modelo transmissivo, mencionando os benefícios da aprendizagem pela ação, da aprendizagem significativa, da aprendizagem cooperativa, da diferenciação pedagógica, da planificação como sendo um instrumento regulador e partilhado, por último mas não menos importante, a relação existente entre a escola e a família.

#### **3.1. Pedagogia por participação vs. Pedagogia por transmissão**

A pedagogia adotada pelo docente, pode ser vista como uma pedagogia transmissiva ou como uma pedagogia participativa/construtivista. Importa então realizar o paralelismo entre estes dois modelos, de forma a perceber as suas divergências, uma vez que são métodos completamente distintos e diferentes na sua forma de atuar. Quanto à escola transmissiva, também denominada de escola tradicional, esta assenta, essencialmente, em três pressupostos:

1 – A criança não sabe, e vem à escola para aprender; 2 – O professor sabe, e vem à escola para ensinar quem não sabe; 3 – A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos (Tonucci, 1986, p. 169).

O modo de ensino é realizado somente pelo docente, dado que este é quem “sabe tudo”, devendo transmitir esse conhecimento aos alunos, que são os que “não sabem nada”. Neste caso, a aprendizagem consiste somente na transferência de dados e de informações, sendo a aprendizagem por parte dos alunos realizada pela receção de conhecimentos, pela memorização e repetição. Os educandos têm um papel passivo, o

docente desvaloriza as particularidades e singularidades de cada aluno, todos são considerados como iguais e todos têm o mesmo nível de conhecimento.

Em detrimento à escola tradicional, Tonucci (1986) propõe o modelo construtivista, que vem romper com as práticas educativas anteriormente mencionadas. Este autor considera que no modelo construtivista é a criança que constrói o seu próprio conhecimento, sendo que este modelo assenta em três pressupostos completamente diferentes dos anteriormente referidos:

1 – A criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver; 2 – O professor garante que cada um possa atingir ao mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos; 3 – A inteligência (para continuar com a imagem já utilizada) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação (Tonucci, 1986, p. 172).

O docente deve dar atenção às diferenças, para que exista ajuda recíproca, aceitação, partilha de experiências e ideias, resultando na integração de aprendizagens significativas e socializadoras. A escola dá também particular atenção ao que as crianças sabem, permitindo desta forma, que as experiências prévias sejam o ponto de partida para novas aprendizagens. Significa então que é necessário aceitar cada criança como ela é, valorizando o que a ela sabe.

Este tipo de visão permite que a experiência diária dos alunos possa ser um ponto de partida para novas aprendizagens, pois o aluno é considerado um sujeito ativo e participativo na construção do seu conhecimento. O professor é visto como o mediador das aprendizagens e, como tal, valoriza as opiniões e os saberes dos educandos, uma vez que os alunos aprendem com os docentes, mas os docentes também podem aprender com os educandos, sendo este um processo de partilha e cooperação.

Becker (1992) considera que “o compromisso da Escola deve ser o de construir o novo, superando o arcaico, e não o de repetir, interminavelmente, o antigo” (p. 92). Atualmente, já existem alguns docentes que partilham a ideia de uma escola construtivista, mas ainda são muitos os que lecionam uma pedagogia meramente tradicional. Como cabe à escola e aos profissionais de ensino construir novos moldes educativos, que vejam o educando como o “ator principal”, tentei no decorrer da *práxis* educativa criar ações construtivistas, por este ser um modelo flexível, adaptado e que mais qualidade oferece.

### **3.1.1. Aprendizagem significativa**

Podemos considerar que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação/ligação entre o conhecimento prévio (conhecimento que a criança já tem) e o novo conhecimento. Valadares e Moreira (2009), salientam que os saberes que já detemos e a forma como os interiorizamos são fundamentais para compreender o que vai ser aprendido, assim sendo a aprendizagem é mais eficaz se partir dos conceitos já integrados na estrutura cognitiva, isto significa que o conhecimento prévio é uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem.

Por isso o docente, numa primeira fase de aprendizagem, deve recorrer a conceitos amplos, este deve mencionar conceitos que estabeleçam uma relação com a vida quotidiana “através dum processo de diferenciação progressiva das estruturas cognitivas do aluno, o que lhe permitirá reconhecer a articulação entre conceitos, assim como as especificidades inerentes a cada um” (Valadares & Moreira, 2009 citado por Gouveia, 2012, p. 78). Esta visão alicerça-se na perspetiva construtivista, uma vez que refere que a aprendizagem centrada em problemas que abarcam ideias gerais e amplas cativam mais os aprendizes. O conhecimento que detemos sobre um determinado conteúdo é fulcral, no entanto, é necessário ter em atenção a outras duas condições, que também influenciam a aprendizagem.

A primeira condição diz respeito à predisposição para aprender, ou seja, à motivação intrínseca, dado que os alunos devem querer aprender, essa aprendizagem não deve, de forma alguma, ser memorizada, pois isso leva a uma aprendizagem mecânica, não existindo qualquer tipo de ligação com o conhecimento adquirido, levando consequentemente ao esquecimento.

A outra condição está relacionada com o conteúdo a ser aprendido, visto que nem sempre o conteúdo é do interesse do aluno, por conseguinte, torna-se fundamental que os docentes tenham essa noção, para que concretizem atividades interessantes e motivadoras em que o aluno consiga, de alguma forma, atribuir significado a essa informação (Ausubel, 2003).

Reconheço que criar atividades significativas nem sempre, é tarefa fácil, no entanto, é determinante que o docente enfrente este desafio com confiança, de forma a promover situações em que os alunos aprendam, tendo sempre em atenção que a assimilação de novos conhecimentos depende, fundamentalmente, dos conhecimentos que os alunos já adquiriram anteriormente (Gage & Berliner, 1998).

### 3.1.2. Aprendizagem cooperativa

Na perspectiva de Pérez e López (2012) “a mediação entre pares (...) parece relevante para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. (...) A interação social entre companheiros proporciona uma situação ideal para que o processo de aprendizagem se desenvolva oportunamente” (p. 247). Deste modo, não faria qualquer sentido que o docente não permitisse esta aprendizagem partilhada, dado que essa interação proporciona momentos onde as aptidões linguísticas e sociais são aperfeiçoadas de forma progressiva, facilitando a aquisição de competências cognitivas.

Importa realçar que a aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo, tendo em conta que os educandos podem trabalhar em grupo, sem trabalharem juntos (dividindo tarefas entre si e desenvolvendo-as individualmente). Já no trabalho cooperativo a realização das tarefas acontece com a participação e interação de todos os elementos do grupo. A cooperação distingue-se dos outros métodos de ensino, constituindo uma das ferramentas mais valorizadas e mais importantes para garantir o sucesso dos educandos. Para que o trabalho cooperativo seja motivador e interessante, é fundamental que o docente compreenda as características que conjeturam as atividades cooperativas, aspetos esses, apresentados no quadro abaixo (Lopes & Silva, 2008).

**Quadro 3.** Aspetos a ter em atenção na organização de atividades cooperativas

Caraterísticas das atividade cooperativas	⇒ Curtas
	⇒ Simples
	⇒ Concretas
	⇒ Dinâmicas
	⇒ Significativas
	⇒ Feitas em pequenos grupos
	⇒ Divertidas

**Fonte:** Lopes e Silva, 2008, p. 12

Se o docente realizar atividades com as caraterísticas acima mencionadas, o educando irá desenvolver aprendizagens significativas, levando, naturalmente, ao sucesso educativo. Johnson & Johnson (1998, citado por Gouveia, 2012), referem que a aprendizagem cooperativa, permite “a interdependência positiva; a responsabilidade

individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais; a avaliação do trabalho em grupo” (p. 88).

Relativamente à interdependência positiva, essa refere-se a um processo no qual é denotado o apoio entre pares, existindo partilha de recursos, conduzindo ao progresso na aprendizagem de todos os elementos do grupo. A responsabilidade individual e de grupo, passa pela participação de todos os elementos, sendo necessária a colaboração de cada aluno para a realização com sucesso de uma determinada tarefa. Quanto à interação face a face essa pressupõe a formação de pequenos grupos, para simplificar o trabalho em equipa e para promover o desenvolvimento de capacidades sociais. As competências sociais referem-se à aprendizagem de determinadas atitudes, como por exemplo ajudar os outros, pedir ajuda, saber esperar pela sua vez, elogiar os colegas, aceitar as diferenças, partilhar os materiais, resolver conflitos, partilhar ideias e ser paciente. No que refere à avaliação do trabalho em grupo essa faculta a criação de condições para a tomada de deliberações, apreciando as dinâmicas de trabalho (Bessa & Fontaine, 2002).

Importa, ainda, referir que Vygotsky na sua visão socioconstrutivista da aprendizagem cooperativa, menciona que com este tipo de aprendizagem o aluno é capaz de desenvolver a ZDP, pois tal como já foi referido anteriormente na sua perspetiva o educando aprende em colaboração com outra pessoa com mais conhecimentos, levando assim, ao desenvolvimento cognitivo (Fontes & Freixo, 2004).

Procurei ao longo da intervenção pedagógica potencializar a interação interpares e a conseqüente cooperação nas diversas atividades. O trabalho pedagógico organizou-se de forma intencional, com vista ao encadeamento de atividades que implicassem o envolvimento de vários intervenientes, facultando a partilha de pontos de vista e de ideias, mobilizando competências individuais e coletivas na construção do conhecimento.

### **3.1.3. Diferenciação Pedagógica**

Cada indivíduo contém curiosidades, pontos fortes, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem diferentes, por este motivo torna-se evidente que as crianças/alunos aprendem mais e melhor quando o docente atende às suas especificidades individuais (Grave-Resendes & Soares, 2002). Tal objetivo só é conseguido se o docente utilizar uma pedagogia centrada no educando, valorizando a diversidade como sendo um fator natural em todos os grupos. Emerge, assim, a criação de mecanismos diferenciados,

com a finalidade de dar resposta às necessidades de aprendizagem manifestadas pelos educandos, assegurando o desenvolvimento de cada um.

Tendo como base o currículo, diferenciar significa saber adequar, selecionando métodos e estratégias que vão ao encontro das necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, implicando, por sua vez, uma conceção diferente da organização/gestão da sala e, conseqüentemente, do processo educativo. Pretende dar resposta às necessidades dos alunos, para que, por exemplo, numa determinada aula os alunos não tenham de realizar exatamente as mesmas tarefas e ao mesmo tempo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

De acordo com Madureira e Leite (2003), diferenciar significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos [crianças] possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (p. 98). Por outras palavras, diferenciação pedagógica significa definir caminhos, situações e opções diferentes para cada indivíduo.

Evidencia-se a função do docente como agente organizador de propostas, para que a aprendizagem do aluno possa desenvolver-se e evoluir. Conseqüentemente implica uma regulação dos percursos individuais, existindo um sistema de cooperação entre docentes e educandos. Isto implica, em primeira instância, negar a existência de uma criança padrão e estar atento às diferenças individuais. Essa diversidade supõe, uma resposta pró-ativa do profissional face às necessidades identificadas, realizando uma reflexão sobre as particularidades de cada educando.

Ao longo da minha *práxis*, procurei envolver os educandos em experiências estimulantes, recorrendo sempre que possível ao apoio individual e valorizando a heterogeneidade como recurso da aprendizagem. Foi necessário observar as necessidades individuais, compreendendo e identificando os diferentes ritmos de aprendizagem que os educandos possuíam. Foi fundamental repensar, constantemente, sobre as melhores estratégias a implementar para atingir os objetivos delineados. Essas estratégias passaram por privilegiar momentos de trabalho em pequenos grupos, ou entre pares e por apoiar individualmente as crianças que careciam de uma maior atenção.

Assim sendo, o recurso à diferenciação pedagógica foi uma mais-valia para o desenvolvimento da minha *práxis*, procurei contribuir para o sucesso educativo dos educandos dando ênfase ao diálogo no âmbito de uma aprendizagem interativa e partilhada, visto que essa dinâmica facultava formas alternativas de resolver problemas,

bem como a apreensão de valores sociais fundamentais, como por exemplo, o respeito mútuo.

### **3.2. Planificação: um instrumento regulador e partilhado**

A planificação é um instrumento orientador da prática do docente, onde o profissional de ensino prevê o plano da sua ação. Para Zabalza (2003), a planificação é “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (p. 72). A planificação constitui uma componente reguladora da *práxis*, onde são estabelecidos os objetivos, os conteúdos, a sequência de tarefas e um conjunto de estratégias pedagógicas, que são analisadas tendo em conta o grupo em questão e suas características (Arends, 1995).

Assume-se que a observação é a base do planeamento, pois torna-se importante observar as crianças para “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Essa planificação requer, por parte do profissional de ensino, uma postura reflexiva e consequentemente flexível, pois a planificação é um guia e não um instrumento rígido que deve ser cumprido obrigatoriamente. O docente deve ter a preocupação de conceber a sua planificação de forma flexível, pois muitas vezes deparamo-nos com situações inesperadas, e nesses momentos temos de agir de acordo com aquilo que achamos melhor, alterando aquilo que havia sido planificado. A planificação não é para ser seguida à risca, ela é um fio condutor que auxilia o professor na organização da sua aula.

A planificação deve ser realizada em cooperação com os alunos, promovendo a interação e a negociação, na busca de consensos, dando assim especial atenção às suas sugestões, criando uma intervenção mais ativa e democrática (Niza, 1998). De acordo com essas perspetivas construtivistas, torna-se fundamental que os docentes tenham em atenção o papel do aluno aquando da planificação, pois é uma mais-valia quando os educandos têm um papel ativo na tomada de decisões. Com este tipo de planificação cooperada os alunos têm a oportunidade de saber quais os conteúdos que têm de aprender, sugerindo como é que gostavam de explorar essa temática.

### **3.3. Relação Família-Escola: Uma aliança fundamental nos contextos de aprendizagem**

Atualmente, a escola representa um papel fundamental na vida das crianças, de tal modo que muitas pessoas consideram a escola como sendo uma família educativa. Asseiro (2004), considera que a escola deve ser vista “como uma parceira na educação dos seus filhos” (p. 88), onde todos os intervenientes educativos devem fazer parte desta formação. No entanto, nem sempre é possível essa parceria, pois vivemos numa comunidade onde os pais estão constantemente ocupados, sendo que pouco tempo lhes resta para os filhos (Teixeira, 2006).

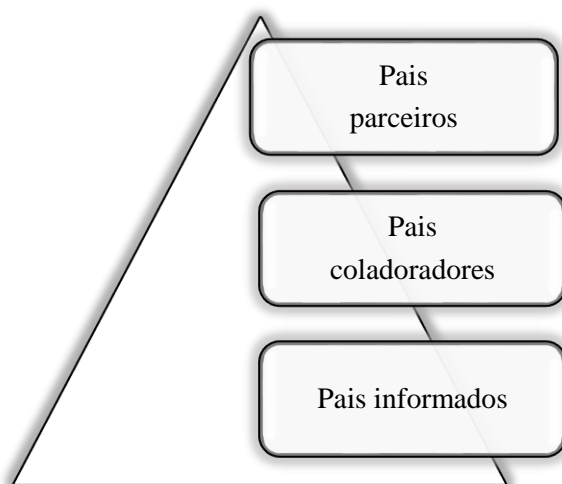
A família nem sempre tem tempo para desfrutar das crianças. Esta falta de tempo dificulta também a comunicação e a participação dos pais na vida escolar. Muitas das vezes, a comunicação entre pais e docentes cinge-se ao momento em que entregam as crianças, é neste período que existem algumas trocas de palavras, no entanto, este momento pode ser pouco produtivo/informativo devido à quantidade de educandos que poderão existir na sala, e aos restantes intervenientes que poderão ou não dificultar esse momento de comunicação.

É importante referir que todos os pais têm o direito em participar na vida escolar dos filhos, sendo que os docentes poderão e deverão promover situações para incorporar a família nas atividades da escola, como por exemplo pedir a colaboração na construção do projeto curricular da escola, pedir colaboração em algumas atividades planeadas (falar sobre a sua profissão, contar alguma história, participar e auxiliar em saídas). Mas, não cabe apenas à escola essa preocupação, também os pais podem pedir alguns momentos para participar nas atividades ou momentos para reunir. Porém, nem sempre tal colaboração é visível, na medida em que, apesar de ser fundamental um clima de cooperação, existem diversos e frequentes conflitos entre estas duas instituições.

Muitas vezes a escola recebe a presença dos pais, considerando alguns aspetos negativos que essa constante presença e colaboração poderão causar, como por exemplo a imposição na participação das rotinas, o questionamento do trabalho dos docentes, das políticas de regras e comportamentos da sala. É de referir que tal poderá acontecer, no entanto, os docentes não podem utilizar constantemente estes obstáculos, que poderão ou não acontecer, para impedir a participação da família. Além do mais, as crianças gostam do facto de verem os pais a participar nas suas atividades.

A verdade é que a escola não pode substituir o papel da família e a família não pode substituir o papel da escola, uma vez que uma complementa a outra. O envolvimento dos pais traz benefícios para ambas as partes, por um lado os pais sentem-se úteis e por outro as crianças sentem-se seguras aumentando a sua autoestima e sucesso nas aprendizagens. Teixeira (2003) expõe a sua visão, referindo três diferentes níveis de participação da família, tal como podemos observar na figura 6.

**Figura 6.** Diferentes níveis de participação da família



**Fonte:** Adaptado de Teixeira (2003)

**Pais informados** são aqueles que de alguma forma procuram estar a par do que acontece na escola. Os docentes têm a obrigação de informar os pais, todavia os pais têm o dever de procurar essa informação. **Pais colaboradores** são aqueles que se preocupam em apoiar a escola e os docentes, quando pedido participam nas atividades realizadas pela escola. No entanto, a “verdadeira participação situa-se (...) ao nível da co-decisão” (Teixeira, 2003, p. 183), na qual assumem o papel de **pais parceiros**.

É indispensável que o docente tenha a capacidade de respeitar o tipo de participação que os pais se propõem desempenhar, no entanto, é da sua competência incentivar a participação dos mesmos e demonstrar os seus benefícios.

No decorrer da minha prática pedagógica, principalmente no contexto do Pré-Escolar, procurei promover uma educação que funcionasse num contexto sistemático, em que os diversos intervenientes do processo educativo, tendo em conta os seus diferentes papéis, colaborassem e participassem no processo de educação, promovendo

uma educação de qualidade. A comunicação entre a família e a escola deve estar em sintonia, devendo existir troca de ideias de ambos os lados, tendo em conta toda esta linha de pensamento, quer a família quer os docentes devem caminhar lado a lado, comunicando e partilhando.

### **3.4. Em síntese**

Ao longo deste terceiro capítulo evidencia-se a importância da aprendizagem pela ação, referindo o paralelismo existente entre o modelo pedagógico por participação e o modelo pedagógico por transmissão.

É no modelo pedagógico participativo que ocorrem as ditas aprendizagens significativas, sendo que essas acontecem quando o docente numa primeira fase da aprendizagem utiliza conceitos amplos, que estabeleçam uma relação com os conteúdos da vida diária, sendo que o conhecimento que o aluno tem sobre um determinado conteúdo, é fulcral. No entanto, é necessário ter em atenção outras duas condições, que também influenciam a aprendizagem, como é o caso da predisposição para aprender e o conteúdo a ser aprendido. Essa aprendizagem pode ser conseguida se se privilegiar por exemplo a aprendizagem cooperativa, tal como Vigosky refere, neste tipo de aprendizagem o aluno é capaz de desenvolver a ZDP, uma vez que o educando aprende a partir da colaboração de outra pessoa mais capaz ou mais competente.

Ao longo deste capítulo, também está patente a importância dada à diferenciação pedagógica, pois cada indivíduo contém determinadas características únicas e por este motivo torna-se evidente que as crianças/alunos aprendem mais e melhor quando o docente atende às suas especificidades. Para tal, o docente deve planificar tendo em conta as características do grupo, podendo realizar uma planificação partilhada em que os educandos também participam e expõem as suas ideias e pontos de vista, sendo que a mesma deverá ser flexível e servirá de guia para o decorrer da aula.

Por fim, mas não menos importante, aparece a Relação Família-Escola, sendo essa uma aliança fundamental nos contextos de aprendizagem, no entanto, nem sempre tal colaboração é possível, na medida em que apesar de ser fundamental um clima de cooperação existem muitas vezes múltiplos conflitos entre estas duas instituições.

## CAPÍTULO IV

### **Intervenção pedagógica no Pré-Escolar**

A *práxis* pedagógica (...) é uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma prática que resulta da interação de rotinas e técnicas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana (Formosinho, 2013, p. 15).



## **CAPÍTULO IV - Intervenção pedagógica no Pré-Escolar**

O presente capítulo pretende dar a conhecer o contexto em que foi desenvolvido o estágio, bem como as atividades e situações de aprendizagem que ocorreram ao longo da prática pedagógica.

Inicialmente, é feita referência à contextualização do ambiente educativo, expondo a caracterização do meio envolvente, a caracterização da instituição, a caracterização da sala e a caracterização do grupo de crianças. Posteriormente, podemos encontrar as questões de investigação-ação que foram delineadas para trabalhar no decorrer da *práxis*, referindo, assim, algumas das atividades que foram realizadas com o grupo no sentido de solucionar essas questões, bem como outras atividades e reflexões que foram concretizadas em prol do desenvolvimento integral do grupo. Para finalizar é preconizada a avaliação, dado que esta é um elemento que faz parte da prática educativa, fazendo referência aos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças.

### **4.1. Contextualização**

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

A EB1/PE de São Martinho, escola onde decorreu a minha prática pedagógica, situa-se no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho. Esta freguesia foi criada no ano de 1579, segundo os dados divulgados pela Junta de Freguesia, esta contém uma área com cerca de 8,06 km<sup>2</sup> e aproximadamente 32 671 habitantes.

A freguesia de São Martinho, faz fronteira com as freguesias de Santo António, São Pedro, Sé e com o concelho de Câmara de Lobos. Divide-se em dezasseis zonas, tal como conseguimos observar no quadro 4.

**Quadro 4.** Zonas que constituem a freguesia de São Martinho

Ajuda	Igreja	Pico do Funcho	Quebradas
Amparo	Lombada	Pilar	Vargem
Areeiro	Nazaré	Piornais	Virtudes
Casa Branca	Pico de São Martinho	Poço Barral	Vitória

**Fonte:** Baseado nos dados do PEE da EB1/PE de São Martinho, 2011-2015

Esta é uma zona que contém diferentes estabelecimentos, nomeadamente, nas áreas dos serviços, hotelaria, indústria, comércio, agricultura, ensino, desporto e cultura, encontrando-se bem servida a nível da rede rodoviária, pois nos últimos anos assistiu-se à abertura de vários acessos.

Os habitantes provenientes desta área possuem vários estatutos sociais, económicos, políticos e culturais, sendo o sector secundário e terciário, o que tem maior prevalência nesta freguesia.

#### **4.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, é um estabelecimento de ensino público, que abrange as valências do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo (ver figura 7). Esta escola foi inaugurada em dezembro de 1968, e foi da autoria de um arquiteto madeirense, Adolfo Brazão Vieira. Este estabelecimento de ensino atualmente funciona a regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI).

**Figura 7.** EB1/PE de São Martinho



A sua estrutura física é composta por três edifícios, contendo diversas divisões compartilhadas e que estão ligadas por espaçosos corredores. Reúne oito salas de aulas curriculares, três salas para a Pré-Escolar, uma sala de TIC, uma sala de expressão plástica, uma sala de expressão musical, uma divisão adaptada para apoio do ensino especial, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete de apoio, um gabinete de direção, uma pequena divisão para a fotocopiadora, duas arrecadações para o material de educação física, uma arrecadação geral, duas dispensas, uma cozinha,

um refeitório, quatro casas de banho para alunos, duas casas de banho para docentes e não docentes, um recinto desportivo semicoberto, um recinto exterior descoberto para recreios, uma área de estacionamento e áreas jardinadas.

Quanto aos recursos humanos, mais concretamente ao corpo docente este é constituído por trinta docentes: seis educadoras e vinte e quatro professores.

O corpo não docente é composto por dezassete funcionárias: dez assistentes operacionais, quatro ajudantes de ação socioeducativa do Pré-Escolar, duas assistentes técnicas e uma técnica superior de biblioteca.

No total tem duzentos e setenta e oito alunos, que estão distribuídos pelas salas do Pré-Escolar e pelas salas do 1.º Ciclo.

#### **4.1.3. A Sala da Pré 1**

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e as finalidades dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p. 37).

A sala onde desenvolvi a minha prática pedagógica denomina-se sala da Pré 1, sendo esta dirigida por duas educadoras e por uma ajudante de ação socioeducativa.

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, a sala segue as linhas orientadoras do modelo pedagógico High Scope. Assim sendo, o espaço organiza-se em seis áreas de atividades que são diferenciadas, que contêm carácter flexível e que estão devidamente equipadas com materiais pedagógicos. As áreas existentes na sala são; área da garagem; área da casinha; área da biblioteca; área dos jogos e construções; área da expressão plástica; área do tapete.

Em termos de dimensões, considero que a sala da Pré 1 (ver figura 8) contém um espaço reduzido, tendo em conta o número de crianças que apresenta (vinte e sete educandos), o que acaba por restringir o movimento, tanto das crianças, como dos adultos. A sala possui boa luminosidade e arejamento natural, no entanto, o mesmo não é devidamente aproveitado, pois as cortinas das janelas e das portas estão constantemente fechadas.

**Figura 8.** Representação da Sala Pré 1

1-Área da garagem; 2- Área da casinha; 3- Área dos jogos e construções; 4- Área do tapete;  
5- Área da expressão plástica; 6- Área da biblioteca; 7- Zona de arrumação; 8- Zona exterior;

Os materiais pedagógicos repartidos pela sala estão visíveis e acessíveis a todas as crianças, estes foram selecionados de acordo com a faixa etária do grupo e a segurança do mesmo, em cada área são disponibilizados diversos materiais, tal como verificamos no quadro 5.

**Quadro 5.** Áreas e materiais existentes na sala da Pré 1

### Área da Casinha



Contém uma casa de bonecas, mesas, cadeiras, uma cama, um armário, utensílios de cozinha, telefones, entre outros objetos, que procuram retratar os materiais que as crianças estão habituadas a ver e a utilizar no seu dia-a-dia. É neste espaço que desenvolvem a imaginação através do jogo simbólico.

**Área da Garagem**

Existem diversos meios de transporte de brincar, como carros, barcos e aviões, contém uma mini pista de carros e um tapete. Aqui põem em ação a sua imaginação, desenvolvem a sua motricidade, exploram as noções de lateralidade e noções espaciais.

**Área da Biblioteca**

Contém várias revistas, enciclopédias infantis e livros. Tem, ainda, uma mesa e cadeiras para que as crianças possam manusear os livros confortavelmente. Este é um recanto calmo que pretende desenvolver e incutir o prazer pela leitura e escrita.

**Área dos jogos e construções**

Possui jogos distintos, como puzzles, construções e legos, aqui as crianças podem jogar sozinhas, em pares ou acompanhadas. Nesta área as crianças desenvolvem, essencialmente, a iniciação à matemática que implica sequências, seriações e comparações, bem como a criatividade e o raciocínio.

**Área da expressão plástica**

Existem papéis, tintas, pincéis, colas, lápis, revistas, entre outros. É onde realizam atividades livres ou orientadas com várias técnicas, onde têm a oportunidade de desenvolver competências ao nível do grafismo, dos movimentos largos, da motricidade fina e da coordenação oculomotora.

**Área do Tapete**

Esta área é também denominada de área de acolhimento. Contém um tapete grande, sendo este o local de reunião do grupo. Aqui é onde todos os elementos se sentam, onde partilham vivências, trocam ideias, contam/ouvem histórias e realizam várias atividades.

As áreas e os materiais disponíveis permitem que as crianças tomem iniciativas, que sejam autónomas na sua utilização e descoberta, realizando, assim, um ciclo de escolha-uso-arrumação (Hohmann & Weikart, 2003). Nas paredes da sala estão dispostos diversos placares, uns que são decorados com materiais elaborados pelas crianças na sequência das atividades desenvolvidas, outros que visam facilitar a organização e a regulação, como é o caso das planificações e avisos importantes para os encarregados de educação.

A área exterior, a sala tem uma grande dimensão, no entanto, as paredes que o constituem não são nada apelativas provocando um ambiente frio e pouco confortável. Neste espaço não existe qualquer material didático (ver figura 9).

**Figura 9.** Espaço exterior da sala Pré 1



De forma geral, a sala da Pré 1, apesar de ter um espaço reduzido, está devidamente organizada facilitando a exploração e a aprendizagem e proporcionando um variado leque de oportunidades, para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades ao mesmo tempo que brincam e exploram.

Já no que diz respeito à organização do tempo, este não depende somente da equipa pedagógica da sala, visto que as crianças usufruem de diversas atividades de enriquecimento curricular (ver quadro 6). Os momentos dedicados à higiene pessoal, ao descanso e à alimentação, são exemplo de tarefas rotineiras que, devido às suas, características, são os momentos menos flexíveis que podemos encontrar numa sala do Pré-Escolar (ver quadro 7). Quanto às restantes atividades, sejam estas de carácter livre ou orientado, existe a possibilidade de serem negociadas e transformadas conforme os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

As rotinas desempenham um papel muito importante na organização estrutural das práticas do cotidiano, estas transformam as incertezas do futuro em algo previsível, dando, desta forma, segurança e autonomia às crianças (Zabalza, 1998). Tal como a organização do espaço, as atividades de rotina são sem dúvida fundamentais quando se planeia o contexto onde as crianças se movimentam e agem. Permitem que os educandos se guiem e saibam o que podem e devem fazer nos diversos momentos, o que proporciona também um maior sentido de orientação das suas ações, segurança e responsabilidade.

**Quadro 6.** Atividades de Enriquecimento Curricular da Sala Pré 1

<b>Horas/Dias</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
8h45m-9h45m		Informática		Ed. Musical	
10h15m-11h15m					Inglês (grupo 1) Ed. Musical (grupo 2)
11h15m-11h45m					Inglês (grupo 2) Ed. Musical (grupo 1)
14h45m-15h15m	Ed. Física		Ed. Física		

**Quadro 7.** Rotina diária da Sala Pré 1

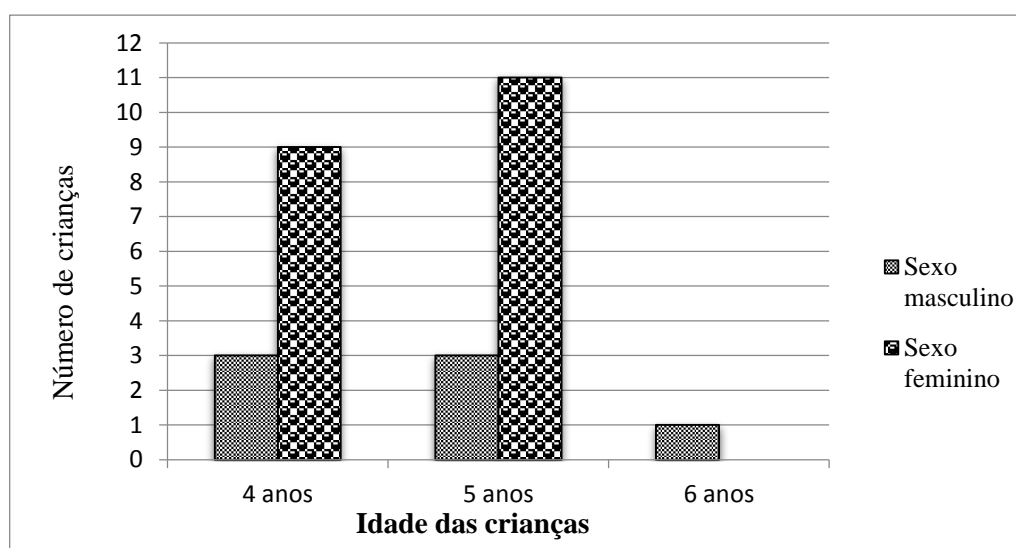
<b>Horário das atividades</b>	
8h15m-9h30m	Entrada/acolhimento e atividades livres
9h30m-9h45m	Higiene
9h45m-10h15m	Lanche
10h15m-10h45m	Recreio
10h45m-11h30m	Atividades livres ou orientadas
11h30m-11h45m	Higiene
11h45m-12h30m	Almoço
12h30m-14h30m	Repouso
14h30m-14h40m	Levantar
14h40m-15h00m	Higiene
15h00m-15h15m	Lanche
15h15m-15h45m	Recreio
15h45m-18h15m	Atividades livres ou orientadas

#### 4.1.4. As crianças da Pré 1

Ao longo da prática desenvolvida recolhi alguns dados, que juntamente com as conversas informais com a educadora cooperante e com outros intervenientes do processo educativo, auxiliaram-me na redação desta breve caracterização do grupo, já que devemos “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

O grupo da sala da Pré 1 é composto por vinte e sete crianças, com idades compreendidas entre os quatro, cinco e seis anos. Destas, sete são do género masculino e vinte do género feminino (ver figura 10). Neste grupo, existem dois subgrupos que estão divididos pela idade, sendo que um contém quinze crianças de cinco anos e uma criança de seis anos (onze raparigas e quatro rapazes), o outro subgrupo contém doze crianças de quatro anos (nove raparigas e três rapazes). As crianças mais velhas (grupo 1) irão transitar para o 1.º ano do 1.º Ciclo, no próximo ano letivo.

**Figura 10.** Constituição do grupo de crianças consoante o género e a idade



É oportuno referir que de momento nenhuma criança está sinalizada pela educação especial, no entanto, o menino de seis anos frequenta a terapia da fala pois apresenta dificuldades na pronúncia de alguns fonemas e na articulação de algumas palavras.

Passo a apresentar o desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, sendo este um fator fundamental para traçar prioridades educativas.

Relativamente à área da **Formação Pessoal e Social**, a grande maioria das crianças são sociáveis, apresentando valores como a cooperação e a responsabilidade. Os educandos não demonstram preocupação em manter os materiais e os jogos devidamente arrumados, sendo necessária a intervenção do adulto. Nos momentos da higiene pessoal e da alimentação as crianças não apresentam qualquer sentido de independência. Essencialmente na hora das refeições, é necessária a intervenção dos adultos, pois a maioria das crianças rejeita algum tipo de alimentos. Existe também uma enorme dificuldade em cumprir regras, principalmente de comunicação, sendo que os momentos de diálogo em grande grupo são agitados, porque as crianças são curiosas e envolvem-se tanto nas atividades que todos querem dizer o seu ponto de vista e dar as suas ideias, provocando por vezes alguns conflitos. Os pontos fortes do grupo passam pela facilidade em ajudar e em partilhar.

A área de **Expressão e Comunicação** inclui os domínios da Expressão Motora, da Expressão Dramática, da Expressão Plástica e da Expressão Musical, da Matemática, da Linguagem e Abordagem à Escrita.

No domínio da *Expressão Motora*, o grupo, na sua maioria, demonstra entusiasmo ao participar nos vários jogos que envolvem movimento e apresentam um desenvolvimento motor global que é adequado à faixa etária. São crianças ativas que gostam de correr, saltar, trepar e dançar coreografias simples, à exceção de uma criança que apresenta alguma descoordenação motora. Relativamente à motricidade fina, verifica-se que essa destreza ainda não está muito desenvolvida, especialmente, no grupo de crianças mais novas, já a maioria das crianças com cinco e seis anos pega corretamente no lápis e no pincel, à exceção de uma criança que ainda revela alguma dificuldade neste sentido.

Na *Expressão Dramática*, as crianças demonstram interesse pelo jogo simbólico, gostam de dramatizar situações do quotidiano, de dramatizar canções, danças e histórias, sendo esta uma das áreas que mais as cativa. É de referir que a área da casinha, por ser a que mais contribui para este tipo de recriação, é a área mais requisitada pelo grupo.

As diversas técnicas que são utilizadas no domínio da *Expressão Plástica*, fascinam este grupo de crianças. Gostam de pintar, realizar colagens utilizando vários materiais, de modelar plasticina e de desenhar livremente. Algumas crianças representam graficamente as suas vivências com alguns pormenores, porém, ainda fazem desenhos pouco elaborados. O grupo dos mais velhos, como já foi referido, apresenta habilidade na pega e manuseamento do lápis, controlando com alguma eficácia os seus movimentos.

Quanto ao grupo dos mais novos, estes revelam ainda alguma dificuldade na destreza manual, sobretudo na utilização do lápis/pincel e da tesoura.

No domínio da *Expressão Musical* o grupo adora ouvir, cantar e mimetizar canções, também demonstram interesse em dançar com coreografia ou livremente, são também capazes de aprender facilmente novas canções, de identificar diversos sons, produzir sons com o corpo ou com objetos, associar um som a um determinado movimento e associar sons a imagens.

No domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, as crianças demonstram interesse e sentem-se confiantes em comunicar oralmente perante os colegas, seja em pequeno ou em grande grupo. São, portanto, muito comunicativas e espontâneas. Quanto à articulação, dicção e à construção frásica, estas apresentam algumas dificuldades, principalmente as crianças mais novas. No que diz respeito à abordagem à escrita, o grupo já compreende as funções da escrita e alguns já reconhecem algumas letras. As crianças mais velhas já sabem escrever corretamente o seu nome.

Por fim, no domínio da *Matemática*, todos os elementos contam até dez ou mais, têm noção de quantidade, tamanho, reconhecem algumas figuras geométricas e as crianças mais velhas relacionam o algarismo ao número de elementos. Porém, estas também evidenciam algumas lacunas, essencialmente, no raciocínio lógico, bem como nas noções temporais.

Na área do **Conhecimento do Mundo**, o grupo envolve-se nas atividades, é curioso, participativo, observador e manifesta vontade de saber como funciona tudo o que o rodeia. Este grupo de crianças questiona frequentemente os adultos sobre diversos assuntos, no geral, são capazes de dizer o seu nome, idade e género, bem como o nome dos seus pais e irmãos. Relatam aquilo que observam, reconhecem os dias da semana, identificam as diferentes condições atmosféricas, as estações do ano e épocas festivas.

#### **4.1.4.1 Interesses e necessidades das crianças da Pré 1**

É fundamental observar cada criança individualmente, para que sejam apuradas as suas capacidades, interesses e dificuldades. Cabe, assim, ao educador criar situações que estimulem o pensamento do educando, sendo indispensável que este conheça o seu grupo, pois só assim será desenvolvida uma ação pedagógica contextualizada, estimulante e significativa.

Seguindo esta linha de pensamento, de forma a detetar os pontos fortes e fracos das crianças, surge a necessidade de realizar um breve levantamento dos interesses/necessidades do grupo. Esse levantamento de dados foi realizado essencialmente através da observação direta, mas também através de conversas informais com o pessoal docente e não docente (ver quadro 8).

**Quadro 8.** Interesses e necessidades das crianças da sala Pré 1

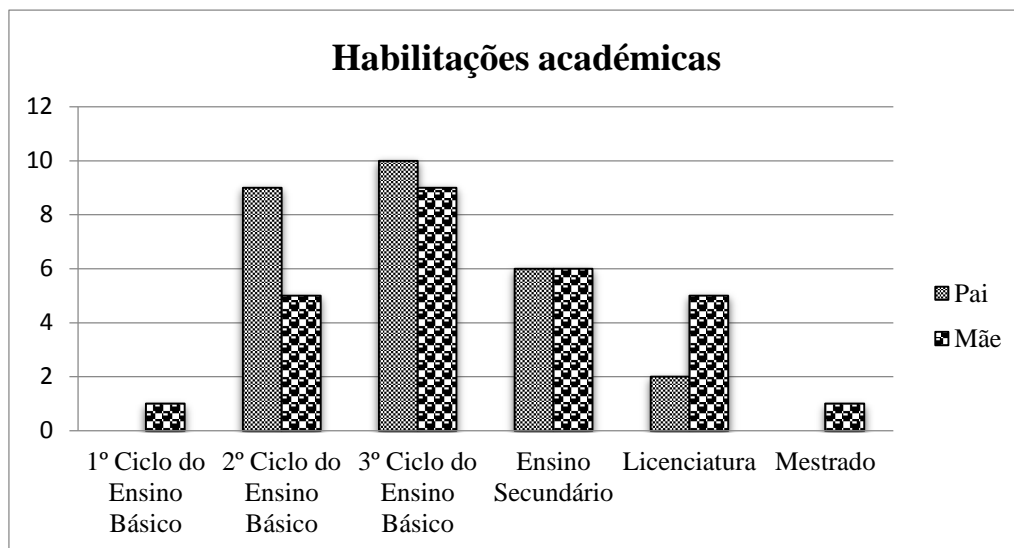
Interesses	Necessidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouvir histórias;</li> <li>➤ Dramatizar;</li> <li>➤ Cantar e ouvir canções;</li> <li>➤ Jogos de movimento;</li> <li>➤ Modelar plasticina;</li> <li>➤ Visionar vídeos;</li> <li>➤ Área da expressão plástica;</li> <li>➤ Área da casinha;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respeitar as regras da sala;</li> <li>➤ Respeitar o tempo dos colegas;</li> <li>➤ Aumentar o nível de autonomia em tarefas que fazem parte da rotina: lavar as mãos, arrumar o material, comer;</li> <li>➤ Aprender a resolver conflitos através do diálogo;</li> <li>➤ Desenvolver a capacidade de decisão;</li> <li>➤ Melhorar a articulação das palavras;</li> </ul>

#### 4.1.4.2 A família das crianças da Pré 1

Relativamente às características das famílias, tornou-se inevitável realizar uma caracterização social tendo em conta as habilitações académicas e a situação perante o trabalho. Os resultados que são apresentados na página seguinte resultam da análise dos processos individuais das crianças.

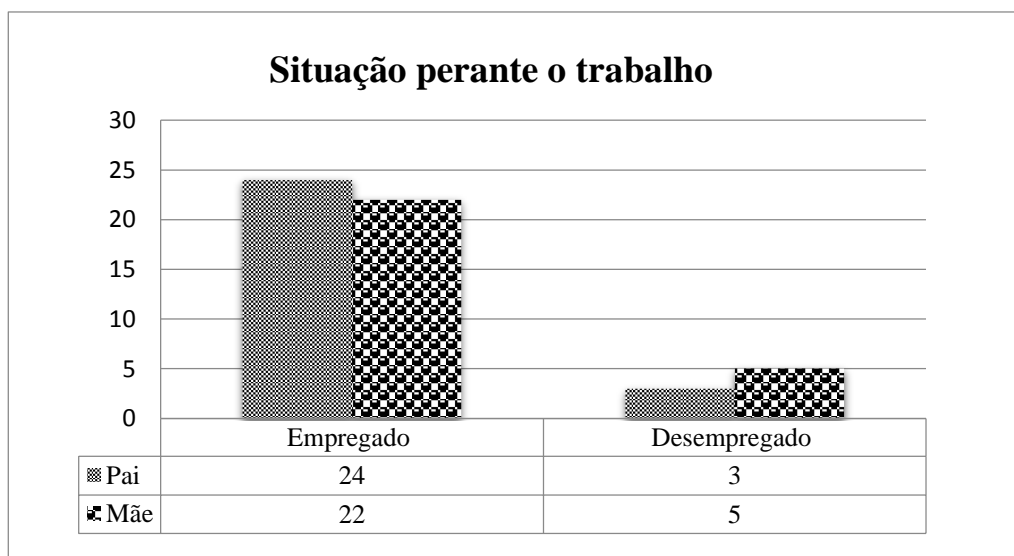
Ao realizar uma análise às habilitações académicas, verificou-se que a maioria das famílias pertence a um nível médio-baixo, com incidência no 3.º ciclo do ensino básico, tanto a nível dos pais como das mães (ver figura 11).

**Figura 11.** Habilitações académicas dos pais das crianças da Pré 1



Analisando a situação perante o trabalho destas famílias, foi possível averiguar que a grande maioria dos familiares se encontram atualmente empregados, sendo que apenas oito parentes estão desempregados, nomeadamente cinco mães e três pais (ver figura 12).

**Figura 12.** Situação perante o trabalho dos pais das crianças da Pré 1



## 4.2. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

A prática pedagógica desenvolvida no contexto do Pré-Escolar decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.

A primeira semana tinha como objetivo primordial a integração no grupo e a observação do mesmo. Ao longo desta semana de análise procurei apurar através da observação e de entrevistas informais com a educadora cooperante, questões que fossem perceptíveis no grupo e que carecessem ser trabalhadas, uma vez que a investigação-ação é entendida como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata” (Cohen & Manion, 1994, citado por Bell, 2008, p. 20).

Deparei-me com duas problemáticas que têm vindo a afetar cada vez mais famílias e crianças: a pouca participação da família e a ausência de bons hábitos alimentares no grupo.

Relativamente à primeira problemática, este foi um fator que me chamou a atenção, pelo facto da educadora cooperante afirmar que era complicado “chegar” aos pais das crianças, e sabendo que a Relação Família-Escola é uma aliança fundamental nos contextos de aprendizagem, fiquei alarmada perante tal situação.

Quanto à segunda problemática, observei que havia uma forte negação na hora das refeições, quando a alimentação apresentada era de carácter saudável. Existindo a presença de maus hábitos alimentares, expus à educadora cooperante o meu ponto de vista em torno desta temática, sendo que a mesma concordou plenamente e aprontou-se a auxiliar no que fosse necessário.

A par disso, deparei-me com um grupo no qual as atividades desenvolvidas eram pouco participativas, aproximando-se a uma metodologia tradicional. Reconheci que era urgente que a minha intervenção neste grupo de crianças se baseasse em práticas de cariz participativo e construtivo dando, portanto, às crianças um papel mais ativo. Houve a necessidade de determinar questões e estratégias para nortear a minha investigação, sendo que as questões definidas tinham sempre em conta as problemáticas anteriormente mencionadas e foram as seguintes:

- *Como fortalecer o envolvimento da família no processo de aprendizagem?*
- *Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável promovendo aprendizagens significativas?*

No sentido de provocar alguma mudança e desta feita obter resultados positivos no que se refere a estas questões, procurei planificar a minha intervenção respeitando sempre os pontos de vista das crianças, bem como as suas dificuldades e os seus ritmos de aprendizagem.

Para tentar colmatar a problemática inerente à Relação Família-Escola basei-me em algumas das estratégias definidas por Joyce Epstein (1997), nomeadamente: promover e facilitar a comunicação entre família-escola; envolver a família com as atividades das crianças no contexto educativo; envolver a família na aprendizagem das crianças em casa; cooperar com a comunidade e envolvê-la no processo educativo.

Na problemática referente à carência de alimentação saudável, as estratégias passaram essencialmente pela estimulação e sensibilização das crianças para uma alimentação equilibrada, mas também pela motivação para a descoberta de variados alimentos (Nunes & Brenda, 2001).

Esta intervenção contou com diversos sujeitos da investigação, designadamente o grupo de crianças da sala Pré 1, toda a equipa pedagógica, os pais e a comunidade escolar.

#### **4.2.1. Intervindo com vista a responder às questões levantadas**

Para além das atividades livres e das atividades de rotina, planifiquei e desenvolvi atividades com o grupo, tendo como base as questões delineadas para a investigação-ação, bem como a planificação mensal da sala (ver apêndices B-H). Saliento, ainda, que pela impossibilidade de expor no corpo do relatório todas as atividades que foram realizadas, selecionei apenas algumas delas.

##### **4.2.1.1. Atividades desenvolvidas em parceria com a família**

Cabe, principalmente, aos profissionais de ensino, promover a aproximação das famílias, dando-lhes a oportunidade de acompanhar as experiências das crianças. A instituição de ensino deve facilitar essa aproximação, promovendo diversas modalidades que permitam, de alguma forma, o envolvimento dos parentes. No entanto, nem sempre tal colaboração é possível, na medida em que apesar de ser fundamental um clima de cooperação, existem constantes conflitos. Para que isso não aconteça “são as escolas que

têm que liderar a eliminação, ou reduzir, pelo menos, as barreiras tradicionais ao envolvimento dos pais” (Magalhães, 2007, p. 53).

Considerei fundamental criar estratégias que tivessem como objetivo promover a comunicação e a participação dos pais na escola, para tal, como já foi referido na página anterior basei-me em algumas das estratégias definidas por Joyce Epstein (1997), (promover e facilitar a comunicação entre família-escola; envolver a família com as atividades das crianças no contexto educativo; envolver a família na aprendizagem das crianças em casa; cooperar com a comunidade e envolvê-la no contexto educativo).

Apesar dos aspetos acima apresentados serem essenciais para uma boa relação entre pais e escola, é de salientar que devido à falta de tempo não foi possível trabalhar todos esses aspetos afincadamente, sendo portanto esse um processo gradual e complexo, que deve ser continuado pela educadora cooperante.

#### ⇒ **Promover e facilitar a comunicação entre família-escola**

Como já referi, a escola é uma instituição onde trabalham profissionais qualificados e estes devem procurar estabelecer formas de comunicação diversas. Para tal, os docentes poderão aproveitar para estabelecer a comunicação quando os pais se dirigem à escola para pôr a criança, poderão ainda ser criadas reuniões individuais ou em grupo com os pais, estabelecer contacto por telefone ou por correio eletrónico (Epstein, 1997).

É preciso referir que a comunicação entre pais e educadores deve ir mais além da mera troca de ideias, sobre comportamento e avaliação das crianças. Ambas as partes devem fornecer informações para que possa haver um melhor conhecimento sobre as crianças, de forma a que o acompanhamento dos progressos e das dificuldades, seja concertado, facilitando o desenvolvimento do educando.

Logo desde a primeira semana, onde tive a oportunidade de realizar a observação participante, apresentei-me formalmente aos familiares das crianças, esclarecendo assim a minha condição de estagiária, e solicitando desde logo a autorização para que pudesse utilizar material multimédia (fotografias e vídeos) no decorrer da prática pedagógica. É fundamental este tipo de abertura, pois a mesma contribui para que estas duas instituições estabeleçam um elo de confiança entre si.

No decorrer da minha intervenção pedagógica, tentei de alguma forma construir e reconstruir, a cada dia, uma ligação com os pais e com os familiares dos educandos.

Recorri a espaços de diálogo através de um contacto sociável, afável, diário e informal, nomeadamente na hora de chegada ou na hora de partida das crianças, uma vez que é nesse momento que os “pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2007, p. 329).

⇒ **Envolver a família com as atividades das crianças no contexto educativo**

Na sala em que estagiei, os pais somente participavam em dois eventos (festa de Natal e festa de fim de ano). Mas a verdade é que a escola pode, e deve oferecer muitas mais oportunidades de colaboração, pois existem mais datas que também podem ser celebradas em conjunto. Contudo, além de épocas festivas, casualmente, a família poderá participar na supervisão do recreio ou da refeição e ainda em atividades planeadas como por exemplo contar uma história, falar sobre a sua profissão, falar sobre algum acontecimento, participar em atividades artísticas, entre outros.

Como pretendia envolver as famílias em alguma tarefa na escola, conversei com a educadora cooperante, sobre a melhor forma de assegurar uma atividade que fosse potencializadora de aprendizagens e que fosse significativa para os pais e as crianças. Ao que a educadora cooperante mencionou que os pais têm vindo a reclamar do recreio da sala Pré 1, referindo, já por várias vezes, que o espaço exterior é um lugar “triste” e que não parece de todo, um recreio para crianças. Então, delineie um plano que teve como finalidade a colaboração das famílias/crianças na pintura desse mesmo recreio.

Projetei três fases: a *fase da seleção*, a *fase da planificação/organização* e por fim a *fase da execução*. Passo a explicar como ocorreram.

*Primeira fase - Seleção:* Antes de pedir aos familiares para se deslocarem à escola, foi necessário ter em conta alguns aspetos. Primeiro, foi essencial selecionar os pais que poderiam participar e quando estavam disponíveis. Quando os familiares iam levar ou buscar as crianças, apontei quais os que queriam participar na pintura do recreio exterior e quando tinham disponibilidade para tal. Os familiares, de forma geral, demonstraram interesse na atividade, consideraram que essa tarefa era benéfica pois ia melhorar o ambiente educativo, além de que as crianças iam gostar muito de ter um recreio mais colorido e animado. Apesar de todos terem partilhado da mesma opinião em relação às vantagens de modificar o recreio das crianças, e de muitos demonstrarem interesse em

participar, o horário de trabalho não facilitava, porém, os pais que não tinham qualquer disponibilidade mostraram-se contentes com a iniciativa.

*Segunda fase - Planificação/organização:* Tem de existir um plano do projeto a ser realizado, para que o mesmo fique devidamente arquitetado e organizado, pois tal como Giugni (1986, p. 167) menciona, “a organização racional de uma actividade educativa, como de resto de qualquer actividade, requer necessariamente uma planificação”. Seguindo esta linha de pensamento, realizei um plano tendo por base as informações fornecidas pelos pais, de forma a compatibilizar a sua disponibilidade com as rotinas e atividades das crianças.

Surgiu uma dúvida: se iríamos permitir que os familiares desenhassem livremente, ou se iríamos seguir um desenho estruturado. Expus esta questão à educadora cooperante e ficou decidido que por uma questão de organização, os familiares não iriam desenhar livremente. Inicialmente, esta não era a ideia que tinha em mente, pois pretendia fazer algo que fosse ao encontro da diversão e criatividade, no entanto, a decisão não era só minha. Assim sendo, pedi aos pais que em casa, juntamente com as crianças, desenhassem numa folha branca um esboço de como gostavam que ficasse a parede do recreio. Depois de realizarem o desenho e de o entregarem, elaborei uma junção dos vários elementos existentes nas diversas ilustrações, e efetuei um esboço de como poderia ficar a parede, qual o elemento que cada familiar ficaria responsável por desenhar/pintar e em que horário.

*Terceira fase - Execução:* Por fim, os pais disponíveis foram convidados a vir à escola para pintar a parede do recreio (ver figuras 13-20). A atividade iniciou-se quando chegaram os primeiros pais. As crianças desde logo ficaram entusiasmadas por verem os seus familiares num ambiente em que geralmente eles estavam ausentes. Todos queriam participar na atividade, contudo, por uma questão de organização, os educandos não puderam realizar a pintura todos ao mesmo tempo. As crianças foram divididas tendo em atenção o horário de disponibilidade referido pelos pais, para que todos pudessem realizar essa atividade em conjunto com os seus familiares. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar na pintura da parede, mesmo aquelas cujos pais não puderam estar presentes. Relativamente à sua execução, posso concluir que:

(...) esta atividade em conjunto com os pais foi sem dúvida compensadora. Tive o privilégio de receber muitos elogios pela iniciativa e tive o prazer de ouvir manifestações vindas dos pais como “Gostei de participar nesta atividade, se arranjam mais deste género quero participar!”, “Foi uma atividade engraçada, se

todos os professores pensassem neste tipo de iniciativa com certeza os pais participavam muito mais”. Além das manifestações por parte dos pais, também recorde expressões vindas das crianças “Gostei muito de pintar a parede com o papá, queria que fosse sempre assim”, “Esta foi a pintura que mais gostei de fazer na vida!”. É sem dúvida gratificante ouvir este tipo de comentários, agora sei que apesar das incertezas iniciais, esta foi uma atividade que valeu a pena. A escola e família necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças se sintam seguras e confortáveis, apesar da pouca disponibilidade dos pais, casualmente, existirá sempre algum parente que poderá participar em alguma atividade. Cabe a cada docente refletir sobre os benefícios dessa colaboração pensando em formas de motivar e aproximar as famílias (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2013).

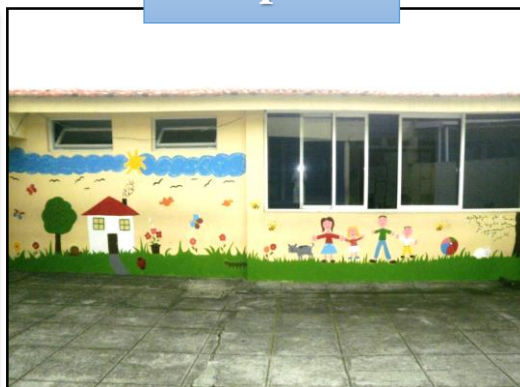
**Figuras 13-20.** Pintura do recreio das crianças da Pré 1



Antes



Depois



⇒ **Envolver a família na aprendizagem das crianças em casa**

A família é fundamental no progresso escolar dos educandos e para que esta possa desempenhar o seu papel, é necessário que o educador os informe dos objetivos da escola, assim, acompanharão e saberão as aprendizagens que as crianças têm vindo a realizar, criando uma articulação saudável entre docentes, pais e crianças (Epstein 1997). Deste modo, planifiquei algumas tarefas simples (concurso de chapéus de *Halloween*; leitura do registo da plantação da pitangueira), que iam ao encontro das atividades da sala, para que os pais realizassem com os seus filhos em casa.

○ *Concurso de Chapéus de Halloween*

Por se estar a aproximar o *Halloween* (dia das bruxas), e por este ser um tema que as crianças estavam a trabalhar na aula de Inglês, pedi, com a colaboração do docente de Inglês, que os pais realizassem em casa com as crianças um chapéu alusivo ao *Halloween*. Todos os trabalhos realizados iriam ser expostos no corredor da escola e depois seriam realizadas votações para eleger os três melhores chapéus. Os familiares deviam utilizar materiais reciclados e deviam ser criativos (ver figura 21).

**Figura 21.** Chapéus de *Halloween* realizados pelas famílias



Todas as famílias elaboraram os respetivos chapéus e superaram as minhas expectativas pois foram todos muito originais e criativos. As crianças falavam na sala sobre o desenvolvimento do seu chapéu, sobre a forma como o estavam a realizar, os materiais que estavam a usar e com quem estavam a elaborá-lo. Da parte dos pais também obtive um *feedback* positivo, pois alguns familiares quando vinham à sala demonstravam que estavam empenhados na tarefa, alguns deles, pediam para guardar alguns materiais

que sobrassem, para depois poderem usar na decoração, outros mostravam-se curiosos sobre o prémio para o melhor chapéu.

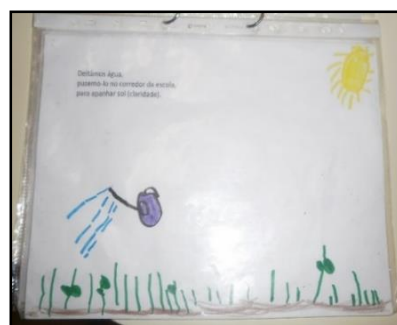
○ *Leitura do registo da plantação da pitangueira*

A educadora da sala Pré 1 tinha planeado construir com as crianças algo útil para dar aos pais como prenda de Natal. Pensei, então, em construir uma sementeira que contivesse uma planta aromática escolhida e plantada pelas crianças. Esta sementeira seria útil pois serviria por exemplo para condimentar a comida ou para chás.

Dias antes de realizar a plantação, questionei o grupo sobre o processo de plantação de sementes. Apesar das crianças no ano anterior terem presenciado a plantação de uma árvore (pitangueira), não se lembravam nem do processo, nem dos materiais que tinham utilizado. No entanto, cada criança tinha no seu portefólio um registo sobre a plantação dessa pitangueira, então, optei por retirar esse registo do portefólio e entregar aos pais das crianças, para que estes em casa lessem/explorassem o registo com os filhos (ver figuras 22 e 23).

Considero que esta atividade foi bem conseguida, na medida em que as crianças dias depois já demonstravam conhecimento dos processos e dos materiais que tinham sido utilizados para a plantação da árvore.

**Figuras 22 e 23.** Registo da plantação da pitangueira realizado no ano anterior



⇒ **Cooperar com a comunidade e envolvê-la no contexto educativo**

Trabalhar em cooperação com os diversos intervenientes do processo educativo é uma condicionante imprescindível para que a aprendizagem tenha efeitos benéficos e duradouros. Segundo as OCEPE (1997), a família, a escola e a comunidade são os contextos sociais que mais contribuem para a educação das diversas crianças, é nestes

contextos que ocorrem as primeiras experiências que poderão influenciar determinadamente o desenvolvimento quer pessoal, quer social da criança. O vínculo entre estes três polos é fundamental, essencialmente na educação Pré-Escolar, pois estes são elementos facilitadores da integração no sistema educativo, para que assim não aconteça uma transição penosa por parte das crianças.

A realização de uma ação de sensibilização foi uma das estratégias pensadas para envolver a comunidade, esta pretendia a partilha de saberes e de conhecimentos, que de alguma forma auxiliassem o quotidiano. Outra estratégia para cooperar com a comunidade escolar, passou pela participação na reunião de final do mês, realizada pela equipa pedagógica do estabelecimento, esta pretendia a cooperação, a partilha de experiências e de opiniões, tendo em conta que “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (Hargreaves, 1998, p. 280).

o *Ação de sensibilização para a comunidade “Alimentação Saudável”*

Uma vez que a carência de uma alimentação saudável era uma problemática inerente às crianças da sala na qual realizei o estágio, mas também era uma problemática evidente noutros grupos, tornou-se importante sensibilizar a comunidade para a importância de uma alimentação equilibrada. Neste sentido, juntamente com outra estagiária presente no estabelecimento EB1/PE de São Martinho, promovemos uma ação de sensibilização sobre a alimentação saudável (ver figuras 24 e 25). Esta sensibilização foi aberta a toda a comunidade educativa, essencialmente às famílias, com o objetivo de transmitir alguns conhecimentos sobre a importância de comer bem e de forma equilibrada, reconhecendo uma boa nutrição para o bom crescimento e desenvolvimento das crianças.

A organização e a consequente divulgação do evento ficaram à nossa responsabilidade. Para apresentar a ação de sensibilização sobre a alimentação, tivemos em consideração a importância de convidar alguém da área da saúde, para que a comunidade usufruísse de conhecimento aprofundado sobre a temática, estando mais à-vontade para responder às questões que poderiam ser colocadas pelos participantes. Desta feita, convidamos a enfermeira Ana Jardim para abordar o tema em questão, pois já tínhamos conhecimento do seu excelente trabalho, sendo que esta aceitou de imediato e disponibilizou-se para ajudar no que fosse necessário.

Como prevíamos uma pouca afluência por parte das famílias, tivemos de realizar um trabalho prévio de divulgação, para que a comunidade aderisse ao evento. Para tal,

realizamos convites (ver apêndice J) que foram entregues a todas as famílias do estabelecimento e cartazes que foram colocados em todas as portas das salas do estabelecimento. Tivemos ainda de ter em atenção as horas da ação de sensibilização, para que todos, ou pelo menos a maioria pudesse participar, ficando o evento agendado para o horário pós-laboral.

Apesar da divulgação, a afluência ficou aquém do desejado, pois apenas apareceram pais das crianças das salas das estagiárias. No entanto, a ação de sensibilização sobre a alimentação correu bem, foram transmitidas informações sobre a alimentação e sobre as complicações que poderiam advir de uma má alimentação.

No decorrer da palestra foi apresentado um vídeo, que demonstrava como a sociedade tem vindo a modificar os seus hábitos alimentares e as consequências que essa alimentação desequilibrada provoca. Entre várias doenças que proveem de uma má alimentação dando enfoque, essencialmente, à obesidade e à anorexia, demonstrando alguns fatores que levam a estas doenças. Obviamente que um dos temas que teve mais relevância foi a alimentação infantil, aqui foi explicada a importância da mesma, demonstrando algumas estratégias para incentivar as crianças a comer de forma equilibrada, e apresentando sugestões de ementas para que as crianças pudessem comer de forma saudável.

A comunidade presente mostrou-se interessada em conhecer mais sobre este tema. No final da apresentação realizaram muitas questões, nomeadamente, questões relacionadas com as estratégias para incentivar as crianças a comer todos os tipos de alimentos. Apesar da pouca afluência, considero que a comunidade presente gostou da sensibilização e felicitaram as organizadoras pela iniciativa. Refiro, também, que este trabalho com a outra colega estagiária foi muito significativo e enriquecedor para a minha evolução, visto que o trabalho em grupo é um elemento que favorece a reflexão e a reestruturação de vários elementos inerentes à prática (Hargreaves, 1998).

**Figuras 24 e 25.** Ação de sensibilização para a comunidade “Alimentação Saudável”



○ *Participação na reunião com a equipa pedagógica do Pré-Escolar*

A escola é uma organização em que a comunidade, que nela atua, projeta valores e saberes, que são partilhados por todos aqueles que dela fazem parte. Sendo assim, todos os elementos que compõem a comunidade escolar devem ter conhecimento e consciência da identidade particular, mas também dos objetivos comuns que são inerentes a essa instituição educativa (Costa, 1996). O planeamento, a organização, a coordenação e a criação de uma ação educativa concertada com os objetivos da escola é uma das tarefas que os docentes se devem esforçar por realizar. Atendendo à complexidade e à exigência inerentes a estas tarefas, torna-se essencial proceder à realização de reuniões mensais, para que possa ser realizado o balanço do que sucedeu, planificar o mês seguinte, trocar opiniões e ideias, discutir problemas e procurar soluções.

No decorrer do estágio, estive integrada não só com a equipa pedagógica da sala, como com todos os outros intervenientes do processo educativo, posto isto, foi sem dúvida fundamental e pertinente a participação nas reuniões mensais, que ocorriam no estabelecimento de ensino. É de realçar que estas reuniões são um importante momento de comunicação, que promove a reflexão sobre aquilo que poderia ser melhorado e alterado, mas também sobre aquilo que está bem. Todos os presentes podem e devem intervir, pois são valorizadas as opiniões e críticas, sendo discutidas possíveis soluções em prol do bem-estar e do desenvolvimento dos educandos.

Em suma, esses momentos de discussão, de reflexão e de planificação conjunta, privilegiaram o trabalho cooperativo, auxiliaram na resolução de alguns problemas e na construção de ideias para possíveis atividades a realizar com as crianças, facilitando assim a minha interação no contexto educativo.

#### **4.2.1.2. Atividades desenvolvidas no âmbito da alimentação saudável**

A necessidade de despertar junto das crianças a importância de uma alimentação equilibrada, para o seu desenvolvimento e crescimento, é sem qualquer dúvida fundamental. Importa assim, salientar que as atividades abaixo mencionadas referem-se, fundamentalmente, à temática da alimentação. Para facilitar a abordagem deste tema, foram definidas algumas estratégias, mencionadas na página 56 (estimulação e sensibilização das crianças para uma alimentação equilibrada, motivação para a

descoberta de variados alimentos), sendo que estas foram realizadas de forma articulada, abordando o tema de uma forma transversal.

### ⇒ **Construção de uma sementeira**

Como já foi referido anteriormente, as crianças assistiram no ano transato à plantação de uma pitangueira no jardim da escola, dessa observação realizaram um registo sobre o acontecimento, que ficou posteriormente arquivado no portefólio individual das crianças. Para relembrar esse acontecimento, foi pedido aos pais que explorassem esse registo com as crianças em casa. Esta exploração seria a motivação inicial para a construção de uma sementeira individual.

No entanto, considerei que poderia ir mais além, pois pretendia que desta vez os educandos realizassem a plantação de uma forma mais ativa, para que a mesma ficasse na memória das crianças. Tive de romper, portanto, com a pedagogia transmissiva existente na sala, recorrendo a uma pedagogia participativa, visto que esta garante a integração de aprendizagens significativas e construtivas (Bruner, 1998). Assim sendo, planeei uma visita de estudo (atividade esta que raramente acontece na sala da Pré 1), por considerar que esta é uma das melhores estratégias para motivar os alunos e captar a sua atenção. Na perspetiva de Carvalho (1991), este tipo de atividade por ser distinta do habitual, num local diferente e com recursos diferenciados propicia o maior envolvimento e motivação.

Com o objetivo de proporcionar ao grupo uma vivência mais dinâmica e ativa, foi realizada uma saída à Cooperativa Agrícola do Funchal. Este é um estabelecimento que fica relativamente perto desta instituição escolar, contém uma série de sementes e plantas, bem como vários materiais e objetos que podem ser usados nas plantações (ver figuras 26-29). Esta visita de estudo permitiu dar uma visão mais detalhada dos recursos e dos passos que são necessários para que as plantas possam crescer de forma equilibrada, permitindo, também, aproximar as crianças à realidade do quotidiano, uma vez que estas tiveram a oportunidade de entrar em contacto com diversas situações reais, como por exemplo a realização de uma compra nesse estabelecimento.

Os materiais que foram comprados nessa infraestrutura, tinham sido previamente selecionados pelos educandos, dando oportunidade às crianças de escolher e comprar a semente que desejassem (esta semente seria plantada por eles e depois oferecida aos pais).

Além dessa decisão individual, posteriormente em grupo, os educandos tiveram a oportunidade de escolher alguns materiais e produtos para comprar, sendo estes necessários para realizar a plantação das suas sementes. Realço que quando os educandos realizam determinadas escolhas estes “desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo problemas. Aprendem a não depender demasiado dos outros para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13). Ao longo da visita:

(...) contei com a ajuda de um funcionário do estabelecimento para a exploração da infraestrutura, aqui as crianças não só conheceram os vários objetos existentes, como também aprenderam sobre a utilidade dos mesmos. Apesar de toda a preocupação inicial esta saída foi sem dúvida gratificante, pois no decorrer da mesma, as crianças estavam atentas, curiosas e particularmente entusiasmadas na hora de selecionar os produtos para comprar e levar para a escola. Os educandos selecionaram os materiais que eram necessários para realizar uma plantação, e em conjunto escolheram a terra para plantar, o tipo de fertilizante a utilizar, depois individualmente decidiram qual a semente que queriam levar para plantar e oferecer aos pais (Diário de Bordo, 21 de outubro de 2013).

**Figuras 26-29.** Visita à Cooperativa Agrícola do Funchal



Ainda neste dia, mas já na escola, foi feito um diálogo sobre o que tinham observado no decorrer da saída e sobre o que tinham apreendido. Aproveitei para relembrar e explorar os processos de plantação de uma semente, relacionando o crescimento das plantas com o crescimento dos seres humanos. Fazendo-os perceber que tal como as pessoas, as plantas também precisam de se alimentar, dado que, se as plantas não forem devidamente alimentadas não vão crescer de forma equilibrada, tal como os

seres humanos, uma vez que se comeremos de forma desequilibrada também não vamos crescer de forma saudável. É de realçar que estes tipos de comparações são fundamentais, pois permitem a melhor compreensão dos acontecimentos, promovem a relação/ligação com o quotidiano e com o mundo que as rodeia (Sousa, 2000).

No decorrer do diálogo, constatei que:

(...) o grupo já apresentava algum conhecimento do que era necessário para uma planta nascer e crescer saudável, tal facto demonstrou-se pela forma como se manifestaram “A semente quando não tem água morre!”, “As plantas se não estiverem ao sol não conseguem crescer!”, pude constatar, ainda, que algumas crianças conseguiram compreender a relação entre o crescimento equilibrado das plantas e das pessoas, sendo que algumas fizeram deduções como, “Se deitarmos muita água nas plantas elas murcham e as pessoas quando comem muito ficam gordas e doentes!” (Diário de Bordo, 21 de outubro de 2013).

Quando o grupo tinha já a noção dos procedimentos e da importância de alimentar e cuidar das plantas, foi entregue um copo de iogurte vazio e uma etiqueta a cada criança, para que a identificassem com o seu nome, posteriormente, cada uma colocou terra dentro do seu copo, misturou o fertilizante, deitou as sementes e por fim regou (ver figuras 30-33).

**Figuras 30-33.** Construção da sementeira



Verifiquei que as crianças gostaram muito desta atividade, pois todas queriam ficar mais tempo a mexer na terra e na turfa, a maioria optou por deitar a terra com as mãos sendo assim notória a envolvimento e entusiasmo nesta atividade. As crianças,

exploraram as texturas, contactaram com alguns elementos do mundo que as envolve e auferiram algumas noções de responsabilidade, dado que, eram eles os responsáveis pela sua planta. Ao longo desta atividade fui questionando as crianças sobre as suas expectativas perante a semente, sobre o que pensavam que ia acontecer, remetendo assim para uma atitude experimental, na medida que permitiu que as crianças fizessem previsões, questionassem, refletissem e trocassem opiniões (Martins *et al.*, 2006).

### ⇒ **Exploração da história *A Sopa Verde***

A atividade seguinte teve por base um livro. Tive de ter em atenção que ler para crianças requer decisões e escolhas importantes, pois é necessário escolher atentamente as obras tendo sempre em conta o texto e as imagens, uma vez que elas precisam ser grandes, claras e atraente de forma a estimular a curiosidade e a participação dos educandos. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos nossos próprios comportamentos diante dos textos, mas, quando lemos em voz alta, temos de ter em atenção o modo como lemos, visto que as crianças estão atentas à forma como o educador conta ou comenta algo que leu. Além do mais, a leitura aproxima as crianças do mundo literário, incorporando essas experiências às brincadeiras, ao desenho, à criatividade e à imaginação (Mata, 2008).

Escolhi o livro *A Sopa Verde* para sensibilizar para uma alimentação saudável e para impulsionar o desenvolvimento da expressão oral, da compreensão do oral, da leitura e da consciência fonológica. A escolha deste livro resultou do facto de esta história apresentar um vocabulário simples, contendo ilustrações apelativas para a faixa etária. É um livro que conta a história de um porquinho que inicialmente não gostava de sopa de legumes, sendo este um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para a educação Pré-Escolar pois apela e estimula a prática da alimentação saudável e equilibrada.

Antes de mencionar a história, procurei apurar os conhecimentos que as crianças tinham acerca da alimentação, dado que na perspetiva de Ausubel (2003), este é um ponto-chave para que os conhecimentos ganhem verdadeiro sentido, traduzindo-se em aprendizagens significativas.

Continuamente, realizei uma pequena atividade de pré-leitura, explorando as imagens do livro (ver figuras 34 e 35), aqui, as crianças foram questionadas sobre as suas

expectativas face ao desenrolar da história. Neste momento de diálogo e exploração, observei que:

(...) as crianças não conseguiram descobrir a temática do livro, somente ao olhar para a imagem da capa, no entanto, revelaram uma boa capacidade de imaginação ao tentarem adivinhar o conteúdo. Contudo, quando pedi para identificarem as letras do título da história, essencialmente as crianças com 5 anos conseguiram identificar algumas letras, e com alguma ajuda conseguiram adivinhar o título, mas não chegaram perto da temática ocorrente no livro, dizendo que por exemplo o livro falava de um porco que caiu num caldeirão (Diário de Bordo, 4 de novembro de 2013).

É importante mencionar que as atividades de pré-leitura são marcantes, já que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (Mata, 2008, p. 79).

**Figuras 34 e 35.** Exploração da história *A Sopa Verde*



Durante a leitura do livro *A Sopa Verde*, tentei entrar no enredo da história, criando suspense, e criando momentos de diálogo com o grupo, questionando as crianças sobre o que pensavam que ia acontecer. Fiquei surpreendida com a capacidade de concentração que o grupo apresentou, considero que tal acontecimento se deve ao suspense que criei e ao facto de nenhuma das crianças conhecer a história. É de realçar que “a atenção é fundamental para que o aprendizado ocorra e também se encontra na base do desenvolvimento das outras capacidades psíquicas, como a memória, o raciocínio, a imaginação” (Duarte & Bondezan, 2008, p. 1).

Como atividade de pós-leitura, concretizei o reconto da história, juntamente com as crianças, realçando os aspetos pertinentes e os acontecimentos que ocorreram, interligando-os com a alimentação saudável. Nesta tarefa, constatei que algumas crianças compreendiam o teor e a mensagem da história apresentada, no entanto, não faziam a

relação dessa mensagem com o cotidiano. Também denotei durante o diálogo que muitos educandos não tinham qualquer conhecimento sobre os benefícios de uma alimentação saudável, e muitas delas não sabiam reconhecer quais os alimentos que deviam comer mais e os que deviam comer menos.

Tendo em conta que a história mencionada é de um conto rimado, aproveitei para trabalhar a consciencialização para uma alimentação saudável relacionando-a com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente criando atividades que estivessem relacionadas com a história anterior e que potencializassem a consciência fonológica.

Costa (2007), refere que a consciência fonológica é a “(...) capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p. 9), trata-se de uma competência que se inicia desde cedo e que se desenvolve progressivamente ao longo da infância. Torna-se importante implementar atividades de discriminação auditiva, recorrendo a rimas infantis e a contos rimados, pois estes permitem trabalhar a consciência fonológica, bem como a memória auditiva e conseqüentemente o vocabulário.

Assim sendo, para impulsionar e desenvolver a consciência dos sons (rimas), voltei a ler uma quadra de cada vez da história, para que as crianças tivessem de identificar quais eram as palavras que rimavam. Também foram apresentadas várias adivinhas rimadas, relacionadas sobretudo com os alimentos e as crianças deviam tentar descobrir a resposta dessa adivinha. É de realçar que as adivinhas, essencialmente, pelo fator desafio, estimulam o raciocínio das crianças. No decorrer do jogo de adivinhas, as crianças estavam particularmente agitadas, pois todas queriam descobrir a resposta. Este momento foi interessante, pois as crianças estavam tão envolvidas que davam respostas muito originais e criativas.

Posteriormente, foi realizado o jogo do loto das rimas, em que foi entregue a cada criança um cartão com imagens de alimentos, expliquei que ia retirar uma imagem de dentro de um saco e ao verem essa imagem tinham de procurar no seu cartão algum alimento que rimasse com essa figura. Quando mostrei a imagem de uma mão, as crianças tiveram de procurar no seu cartão algum alimento que rimasse com essa figura, como é o caso do limão e assim sucessivamente (mão-limão; banana-joana; cenoura-tesoura; uvas-luvas; tomate-chocolate; framboesa-princesa; cereja-igreja; batata-gravata; castanha-aranha). Essencialmente as crianças mais velhas realizaram as tarefas com sucesso conseguindo identificar todas as rimas.

### ⇒ **Confeção da sopa de legumes**

De forma descontraída, sugeri que as crianças desenhassem um alimento saudável à sua escolha, depois apresentaram-no ao grupo e explicaram porque tinham escolhido esse alimento. Durante essa apresentação, notei que algumas crianças não conheciam alguns alimentos, como o caso da curgete e do nabo, então, em vez de os trazer para a sala e os mostrar ao grupo, realizei uma saída com as crianças até ao supermercado “Continente de São Martinho”, para que estas tivessem a oportunidade de observar a quantidade e a variedade de alimentos lá existentes (ver figuras 36 e 37), pois as crianças necessitam de um ambiente que proporcione experiências ativas, precisam de explorar e de conhecer novos espaços de forma a vivenciar novas experiências. São essas vivências distintas e ativas que estimulam a criatividade, curiosidade, imaginação, interesse e atenção (Hohmann, Banet e Weikart, 1987).

No decorrer da visita ao estabelecimento, questionei diversas vezes os educandos acerca dos benefícios de alguns alimentos e atendendo às dúvidas do grupo foram comprados alguns legumes que as crianças não conheciam, como a curgete, o nabo e a beringela.

**Figuras 36 e 37.** Ida ao supermercado “Continente”



Após a visita ao supermercado, preconizei um diálogo com as crianças sobre o que tinham visto durante a saída, sugeri que registassem esse momento utilizando técnicas da área da expressão plástica, uma vez que essa área permite à criança comunicar através de uma linguagem não-verbal. Não foi imposta uma técnica plástica a ser utilizada, dando incentivo à criatividade, pois tal como defende, Alencar (1996, citado por Sartori, 2009), a criatividade é uma:

- (...) habilidade necessária, que deve ser incentivada no contexto educacional por:
- a) promover o bem-estar emocional causado por experiências de aprendizagem criativa, o que contribui para uma melhor qualidade de vida das pessoas; b)

auxiliar na formação profissional, uma vez que a criatividade se apresenta como uma ferramenta fundamental, que ajuda o indivíduo a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo nosso tempo (p. 10).

Com os legumes que foram comprados na visita ao supermercado, e com mais alguns vegetais e tubérculos que foram pedidos às famílias, realizamos a confeção de uma sopa de legumes (ver figuras 38-41). Assim sendo:

(...) inicialmente as crianças tiveram a oportunidade de explorar e de manipular os alimentos, para tal, deu-se um breve diálogo ao colocar os alimentos sobre a mesa, as crianças identificaram as cores, a forma e a sua textura. Posto isto, foram identificados os alimentos e realizado um diálogo sobre os benefícios dos mesmos. Posteriormente descasquei com a educadora cooperante os legumes, aqui verifiquei que o grupo por não estar implicado ficou desinteressado e irrequieto, por isso pedi às crianças para ajudarem a descascar alguns alimentos em que não fosse necessário a utilização de facas (ervilhas, feijão, etc.). Quando os alimentos estavam devidamente descascados, as crianças começaram a partilhar os legumes com facas de plástico, depois lavaram os alimentos, aqui, reforcei a importância da higiene, sendo este um tema que as crianças demonstraram ter conhecimento. Para finalizar deitaram os legumes na panela que foi a cozer na cozinha da escola, quando pronta todos comeram a sopa que tinham confeccionado. No decorrer da atividade o grupo não demonstrou dificuldades em realizar as tarefas pedidas e foi notória a satisfação quando os educandos comeram a sopa ao almoço, sendo que as crianças que inicialmente não comiam, ficaram mais recetivas para provar a sopa que tinha sido confeccionada por elas (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2013).

**Figuras 38-41.** Confeção da sopa de legumes



**⇒ Roda dos alimentos**

Tendo em conta as circunstâncias, seria sem dúvida inevitável realizar alguma atividade relacionada com a roda dos alimentos, para que as crianças compreendessem melhor o porquê da importância de uma alimentação equilibrada.

Antes de iniciar a abordagem à roda dos alimentos recorri à visualização de um vídeo animado “Saber Viver”, importa realçar que no decorrer do estágio a utilização das novas tecnologias foram constantes, dado que a incorporação das tecnologias no contexto educacional “permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (Amante, 2007, p. 56).

Após a visualização do vídeo houve um momento de diálogo sobre o que tinham acabado de ver e tal como aconteceu com as personagens do vídeo animado, as crianças perante um cesto cheio de comida, tiveram de escolher um alimento saudável ou então um alimento não saudável (ver figuras 42 e 43). Realizada a escolha perguntava se todos concordavam com a decisão do colega, existindo assim um momento de diálogo sobre os benefícios ou malefícios do alimento escolhido. Nesta atividade, quase todos os educandos retiraram corretamente os alimentos, quer fosse pedido um saudável ou um não saudável, demonstrando que já tinham adquirido alguns conhecimentos sobre os benefícios desses alimentos.

**Figuras 42 e 43.** Cesto com diversos alimentos



Realizadas as atividades anteriores e uma vez que o grupo já detinha alguns conhecimentos sobre os alimentos saudáveis, mostrei a roda dos alimentos, para que estes percebessem que é importante comer um pouco de tudo, mas encorajando para a necessidade de comer mais de uns, do que outros. É importante que na infância as crianças sejam motivadas a ingerir uma variedade de alimentos, visto que esta é a forma mais importante de garantir o bom funcionamento do organismo. Expliquei também que todos

os nutrientes são importantes, no entanto, devemos evitar a ingestão excessiva de algumas substâncias, já que por vezes alguns alimentos contêm matérias que podem de alguma forma pôr em risco a saúde (Nunes & Breda, 2001). No decorrer do diálogo, observei que:

(...) uma criança de quatro anos compreendia que existiam alimentos que devíamos comer mais e outros que devíamos comer menos, mas ainda não percebia porque a roda dos alimentos estava dividida em partes. Houve, portanto, um diálogo, explicando que os alimentos estão divididos, porque temos de comer mais de uns do que de outros, sendo que os que têm a parcela maior, são os que devemos comer em maior quantidade. Foi perante esta explicação que a criança criou uma ligação com as atividades anteriores, respondendo “ah, a couve está na parte maior! É por isso que devemos comer muita sopa, porque tem couve e faz bem!” (Diário de Bordo, 27 de novembro de 2013).

Para transmitir conhecimentos acerca da roda dos alimentos, recorri a uma vertente lúdica, por partilhar da opinião que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (Kishimoto, 1994, p. 21).

Realizei um jogo de adivinhas e descrição, em que as crianças à vez, tinham de retirar de dentro de um saco uma imagem de um alimento, deviam descrevê-la para que os colegas pudessem adivinhar de que alimento se tratava, colocando-o depois na parcela da roda dos alimentos correspondente (ver figuras 44 e 45), no decorrer do jogo observei que:

(...) o grupo estava entusiasmado, todos queriam participar na atividade, estavam muito comunicativos, demonstraram-se interessados e curiosos ao longo do jogo. A maioria das crianças para descrever os alimentos recorreu, essencialmente, às cores, às formas e às comparações, como por exemplo a criança que retirou a imagem de uma melancia do saco descreveu-a como sendo “redonda como uma bola de futebol, por fora é verde, por dentro é vermelha e tem pintinhas pretas do tamanho de uma formiguinha mas não podemos comer a parte preta porque faz mal” (Diário de Bordo, 27 de novembro de 2013).

**Figuras 44 e 45.** Atividade da Roda dos alimentos



### **4.2.1.3. Outras atividades desenvolvidas**

#### **4.2.1.3.1. Atividades desenvolvidas no âmbito do corpo humano**

O corpo humano, foi outra temática que surgiu no âmbito da planificação mensal desenvolvida na sala da Pré 1. Em alguns dias, a minha intervenção foi planificada de acordo com este tema, tentei chamar a atenção para a importância da prática do exercício físico como fator fundamental para um crescimento saudável. As atividades desenvolvidas para abordar este tema tiveram enfoque na área das expressões, nomeadamente da expressão dramática, motora, musical e plástica.

#### **⇒ O Meu Corpo**

Por ser um período de descoberta, as crianças têm sempre curiosidade em saber tudo sobre o seu corpo, e vão aos poucos adquirindo cada vez mais controle sobre o mesmo. A criança deve conhecer o seu corpo, deve saber como este é composto e que partes o constituem, pois como Borges (2002) afirma, “devemos conhecer o corpo, a sua composição, a sua beleza e a sua postura, não apenas ter um corpo, mas essencialmente, ser um corpo, permitir que esse corpo se manifeste e se expresse” (p. 133).

A verdade é que as crianças quanto mais experiências corporais tiverem, mais oportunidades têm para aperfeiçoar e para melhorar os seus movimentos (Maragon, 2006).

No grupo, era notório que as crianças tinham algumas noções sobre as partes do corpo, como a cabeça, os braços, as pernas e os pés, no entanto, alguns não sabiam onde ficava o cotovelo, os ombros ou os joelhos. Perante estas dúvidas foi necessário criar atividades que potencializassem esse conhecimento, assim sendo, foi ensinada e explorada a música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, esta música fez sucesso junto das crianças, essencialmente, por ser uma música alegre e com ritmo, sendo que a aprendizagem foi muito rápida. Quando ia dizendo a letra da canção, ia apontando para a parte do corpo correspondente, e as crianças iam fazendo o mesmo. Com essa exploração, pude observar que rapidamente conseguiram identificar essas partes do corpo, e já no primeiro dia mimetizavam a canção de forma autónoma.

É importante salientar que a música desempenha um papel fundamental na vida do ser humano, especialmente das crianças, pois, esta promove o desenvolvimento

cognitivo, linguístico, psicomotor e ainda socioafetivo, facilitando, portanto, o processo de aprendizagem.

Durante a infância, as crianças devem ser sensibilizadas para a descoberta dos sons, pois, o indivíduo que detém literacia musical é um indivíduo mais ativo, mais atento e mais completo nos diversos níveis (Gordon, 2000). Os educadores devem valorizar a expressão musical, já que ajuda a criança a ser mais desinibida, mais extrovertida e mais comunicativa. Constatei que, não só no decorrer desta atividade, como em todas as outras atividades que incluíam música, as crianças deixavam-se envolver por completo.

A história *Um Amigo de Papel* foi a atividade que se sucedeu, este livro relata a história de uma menina que constrói um amigo imaginário, amigo este que tem três pernas e três braços. Após a leitura, houve um momento de diálogo sobre o corpo humano e sobre a história.

As crianças, propuseram a dramatização da história. Evidencio que nos jogos dramáticos a criança envolve-se totalmente, empresta o seu corpo e a sua voz às personagens, deslocando-se de um espaço real, para um espaço simbólico. A criança recria a vida, expressa emoções, desejos, ideias, sensações e ultrapassa medos e anseios. Tendo isto em mente, o educador deverá:

(...) favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança, apoiando a reflexão sobre estas experiências e descobertas, de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.56).

Todos os educandos queriam participar na dramatização (ver figuras 46 e 47), mas estava perante um grupo composto por muitas crianças, aqui, tive de pensar muito rapidamente em como poderia realizar essa atividade com tantos elementos, a educadora cooperante mencionou que podia fazer só com parte do grupo, no entanto, era da minha vontade que todos estivessem envolvidos na dramatização.

Segundo Brickman & Taylor, “(...) as experiências de aprendizagem para crianças devem ser activas; isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (1991, p. 3), seguindo esta linha de pensamento e sabendo que cabe a nós profissionais de ensino criar ambientes educativos ricos, que sejam capazes de dar resposta às necessidades das crianças, decidi incorporar novas personagens na

dramatização, para que todos tivessem um papel ativo no decorrer dessa atividade. Ao longo da dramatização todos tiveram oportunidade de participar, e por exemplo, as crianças que interpretavam as flores ou o sol, não apareciam na história original, mas resolvi iniciar a dramatização dizendo: “Estava um lindo dia, o sol abria os seus raios e brilhava tanto, mas tanto que rodopiava, rodopiava e rodopiava de alegria, até as flores do jardim saltitavam com tanto calor que fazia naquele dia...”.

Além das variadas ações corporais exploradas no decorrer da dramatização, foi pedido que as crianças realizassem pequenas tarefas, como por exemplo, andar só com um pé ou abotoar a roupa só uma mão, posteriormente houve um diálogo sobre as atividades propostas e sobre as dificuldades sentidas ao realizar essas pequenas tarefas.

**Figuras 46 e 47.** Dramatização da história *Um Amigo de Papel*



### ⇒ **Tesouro misterioso**

É fundamental que a criança tenha noção do seu corpo, por isso, torna-se imprescindível que esta compreenda os cuidados que devemos ter com o mesmo. Realizei um jogo com o objetivo de levar as crianças a descobrir e a conhecer o seu próprio corpo, atendendo às suas potencialidades, aos seus limites, valorizando e desenvolvendo hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.

De uma maneira descontraída, mas misteriosa mostrei uma caixa, referi que dentro dela estava o mais importante e mais precioso tesouro de todos, questionando as crianças sobre o que pensavam que poderia estar dentro daquela caixa. Surgiram respostas como “está um diamante”, “tem ouro”, “tem dinheiro”, ou ainda “está um brinquedo”. Sugeri uma pequena brincadeira, em que as crianças teriam que individualmente olhar para dentro da caixa, mas teriam de manter segredo, não poderiam contar a ninguém até que todos vissem o interior.

Dentro da caixa estava um espelho, no momento em que a criança olhava para o seu interior via a sua imagem refletida. Pude observar a reação das crianças quando se deparavam com o espelho e, conseqüentemente, com a sua própria imagem, sendo que a grande maioria fazia uma cara de espanto e sorria, pois não estavam à espera que esse fosse o tesouro.

Depois de todas as crianças terem visto a caixa, criamos um momento de diálogo sobre o que tinha acontecido, o que tinham visto e o que tinham descoberto. Conversei com o grupo para que estes compreendessem que eles são o tesouro, uma vez que ninguém é igual a ninguém, todos somos seres únicos, pessoas importantes, temos de cuidar de nós e do nosso bem-estar.

Este tipo de atividade pretendeu estimular a construção da identidade da criança, o respeito por si e pelo outro, edificando a autoestima. Na perspectiva de Moreira (2010), a autoestima é uma competência fundamental para o bem-estar do educando, esta deve ser estimulada no decorrer da infância, de forma a que as crianças adquiram determinados valores, que servirão de base para que estas possam enfrentar e lutar pelos seus objetivos, para que consigam resistir em caso de fracasso ou de frustração e para que tenham amor próprio.

Segundo Sousa (1980), é fundamental que as crianças tenham a noção do esquema corporal, pelo que, na educação pelo movimento, é essencial basear-se no conhecimento do próprio corpo. Seguindo esta linha de pensamento, foi realizado o jogo “O meu espelho”, este pretendia que os educandos se agrupassem dois a dois e frente a frente, uma dessas crianças deveria realizar movimentos à escolha e o colega da frente deveria desempenhar a função de espelho, deste modo, todos os movimentos que fossem realizados pelo colega seriam conseqüentemente repetidos.

Dando continuidade à atividade anterior, foi sugerido que as crianças olhassem para os colegas, e que fizessem comparações sobre o seu corpo, como por exemplo, quem era o mais alto, quem era mais baixo, quem tinha o cabelo mais cumprido, quem tinha o cabelo mais curto, quem era menino e quem era menina. Posteriormente esta atividade estendeu-se ao grupo todo, sendo que estes tinham de se ordenar/agrupar e de realizar movimentos diferentes, por exemplo, os rapazes tinham de saltar, as raparigas de dançar, quem tinha olhos castanhos tinha que levantar os dois braços (ver figuras 48 e 49), quem tinha olhos pretos tinha que se deitar no chão e assim sucessivamente.

Verifica-se, assim, que de forma natural durante o dia-a-dia as crianças deparam-se com diversas oportunidades para ordenar e agrupar. As atividades que

promovem este tipo de tarefas são sem dúvida fundamentais, na medida em que as “tarefas que promovam classificação, contagem e comparação podem considerar-se na base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados” (Castro & Rodrigues, s.d. p. 59), sendo estes elementos essenciais ao longo da vida.

No decorrer desta atividade a maioria das crianças identificou as suas características, agruparam-se corretamente, conseguiram realizar comparações simples e realizam com sucesso os movimentos que foram previamente pedidos. Denotei que houve somente uma pequena confusão quando os educandos tiveram de se agrupar consoante a cor dos olhos, visto que algumas crianças não tinham a certeza se os seus olhos eram castanhos ou pretos. Perante esta incerteza, levei até essas crianças um espelho, tiveram então oportunidade de observar no espelho a cor dos seus olhos, e voltamos a repetir o exercício.

**Figuras 48 e 49.** Atividade do esquema corporal



#### **4.2.2. Síntese das respostas às questões de investigação-ação**

Uma vez que ao longo do relatório tentei de alguma forma descrever, refletir e responder às questões detetadas (Como fortalecer o envolvimento da família no processo de aprendizagem? Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável promovendo aprendizagens significativas?) faço aqui uma síntese dessas respostas. Refiro que recorri a diversas estratégias, conciliando-as com as várias áreas de conteúdo e indo sempre ao encontro dos objetivos propostos, para que assim, a intencionalidade educativa ganhasse carácter significativo, uma vez que tal como afirma Gambôa (2011) “aprender cada assunto significa estabelecer múltiplas conexões significativas, pois só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p. 71).

*- Como fortalecer o envolvimento da família no processo de aprendizagem?*

No que se refere ao envolvimento das famílias no processo de aprendizagem, considero que o resultado foi razoável, no entanto, o envolvimento e a parceria entre a escola e a família ainda tem um longo caminho a percorrer.

Realizando uma breve retrospectiva sobre o envolvimento dos familiares nas atividades, considero que em relação às atividades a realizar em casa, foi uma colaboração positiva, pois todos participaram, quer na leitura do registo da sementeira, quer na realização e decoração do chapéu de *Halloween*. O envolvimento dos pais nas tarefas da escola, também foi favorável, pois foram muitos os familiares que colaboraram na pintura da parede do recreio exterior, mesmo sendo realizada em horário laboral. Um outro aspeto positivo, foi o facto de ter notado que a educadora cooperante ficou mais receptiva à participação da família pois inicialmente demonstrava algum receio, devido às implicações que a participação dos pais poderia acarretar na sua forma de trabalho, mas no final da minha intervenção a educadora não apresentava tanta apreensão em pedir futuramente a colaboração dos pais.

Relativamente à ação de sensibilização sobre a alimentação saudável, este foi o elemento menos positivo, pois apesar de ter sido realizada num horário pós-laboral, não houve muita afluência. Para esta ação de sensibilização ter mais afluência deveria ter realizado um questionário, em que os pais dariam a sua opinião sobre os temas que gostavam que fossem tratados, pois assim a afluência poderia ser maior, uma vez que era um tema do interesse geral.

Em suma, considero que para existir um maior envolvimento dos familiares das crianças da Pré 1, é necessário criar inicialmente um elo de confiança com os pais, deixando-os à vontade para que estes possam dar propostas de possíveis ações, dar opiniões e manifestar as suas vontades e receios. Essa confiança facilitará o contacto com os familiares e fará com que se sintam à-vontade para ajudar sempre que lhes seja solicitado.

*- Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável promovendo aprendizagens significativas?*

Relativamente a esta questão, considero que os resultados também foram positivos. Realizando uma análise geral, verifiquei que as crianças que inicialmente não comiam sopa, passaram a comê-la gradualmente, tendo assim observado um grande

progresso à aceitação da sopa/legumes. Uma outra criança que nunca tinha provado, mas que dizia não gostar de cenoura, nem de peixe, começou a comer um pouco de dia para dia, porque um colega na hora da refeição lembrou que a educadora tinha referido que o peixe ajudava as pessoas a crescerem fortes e saudáveis. Essa criança, provou os alimentos e mesmo não comendo tudo, demonstrou iniciativa em querer provar, algo que não acontecia anteriormente. Este trabalho pelo seu caráter contínuo e progressivo será continuado pela educadora cooperante, que continuará a incentivar as crianças para uma alimentação saudável.

Considero que foram as atividades em que as crianças detinham um papel ativo, dinâmico e diferente que mais contribuíram para que as crianças reconhecessem os alimentos saudáveis, compreendessem a importância de uma alimentação equilibrada, percebendo assim a pertinência de manter determinados hábitos alimentares.

#### **4.3. Avaliação das crianças**

São diversos os fatores que, de uma forma ou de outra, podem influenciar as aprendizagens dos indivíduos. Um desses fatores prende-se com os indicadores processuais, estando relacionados com a implicação e o bem-estar emocional das crianças no decorrer das atividades. Ao longo da intervenção pedagógica, foi realizada uma avaliação do grupo em geral, recorrendo ao SAC preconizado por Portugal e Leavers, que tem como intuito obter “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar” do mesmo (Portugal & Leavers, 2010, p. 142).

O SAC é inspirado na abordagem experiencial em educação, comporta uma ferramenta que oferece aos Educadores de Infância uma base para avaliar e para desenvolver o currículo no decorrer da sua prática educativa, sendo baseado num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação (Portugal & Leavers, 2010).

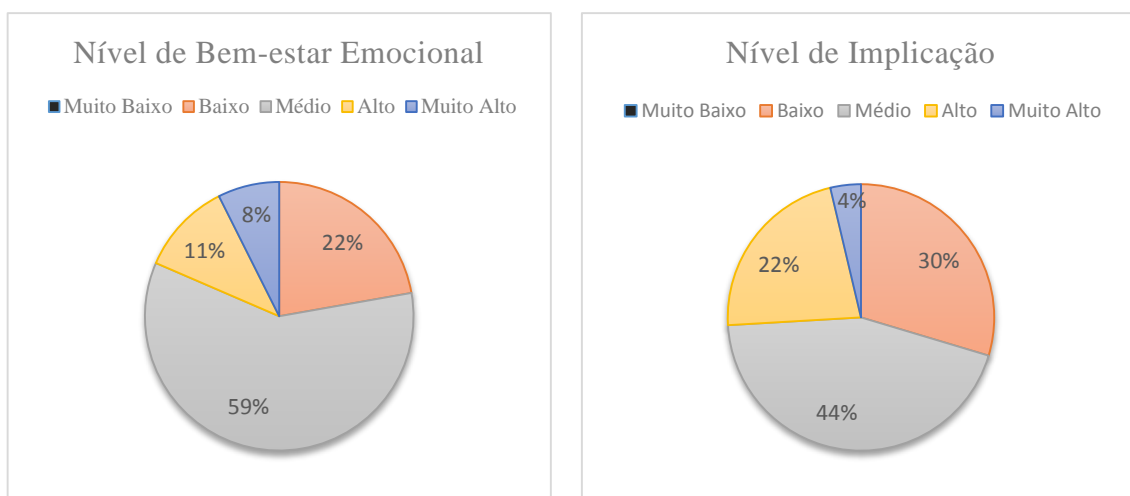
Na perspetiva de Portugal e Leavers (2010), o bem-estar e a implicação são dimensões primordiais para o desenvolvimento integral da criança, definindo o bem-estar emocional como sendo “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (p. 20), este é avaliado segundo os indicadores de flexibilidade, assertividade, abertura, receptividade, autoconfiança, autoestima, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Relativamente à implicação, os mesmos autores definem-na “como uma qualidade 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” (2010, p. 25), é avaliada segundo indicadores de expressão facial, postura, tempo de reação, energia, complexidade, criatividade, precisão, persistência, expressão verbal e satisfação.

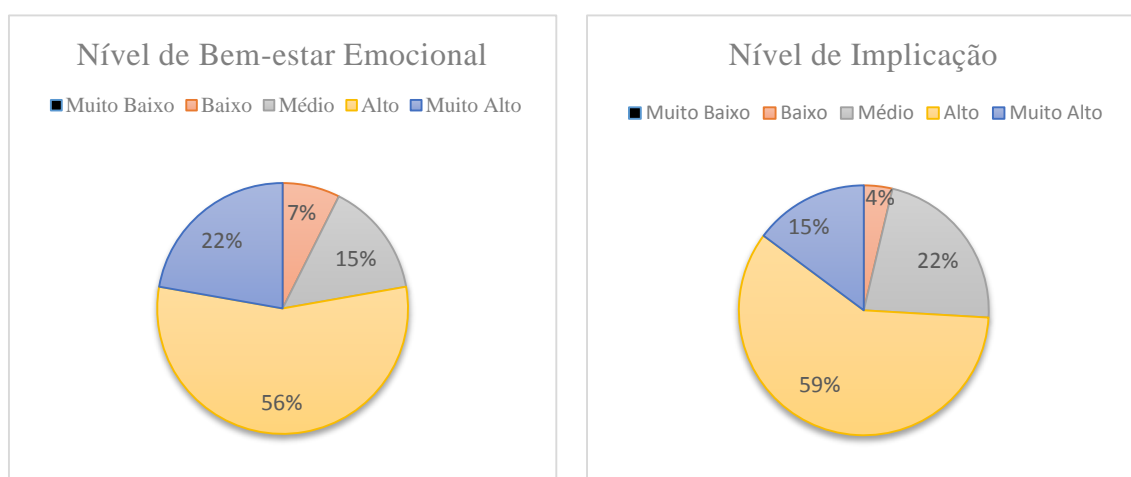
Na tentativa de compreender o nível de implicação e de bem-estar, procedi à avaliação semanal, através da aplicação da ficha 1g sugerida pelo SAC (ver apêndice I), essa avaliação foi realizada tendo em conta 5 níveis diferenciados, onde o 1 corresponde ao muito baixo e o 5 ao muito alto.

Com o intuito de tornar esta avaliação mais perceptível, em seguida, apresenta-se a avaliação diagnóstica realizada no decorrer da primeira semana (ver figuras 50 e 51) e a avaliação final, que foi realizada na última semana de estágio (ver figuras 52 e 53). É possível verificar através dos gráficos se houve uma evolução das crianças, atendendo aos níveis de bem-estar emocional e de implicação das mesmas.

**Figuras 50 e 51.** Avaliação diagnóstica do nível de bem-estar emocional e de implicação



Analisando os dados das figuras acima representadas, é possível constatar que na semana em que foi iniciada a prática pedagógica, a grande maioria das crianças da Sala Pré 1 evidenciou um nível médio/baixo, em relação ao nível de bem-estar e ao nível de implicação. É de realçar que nenhuma criança evidenciou um nível muito baixo em nenhum dos dois indicadores. Uma pequena minoria de crianças apresentou um nível muito alto de bem-estar emocional e de implicação.

**Figuras 52 e 53.** Avaliação final do nível de bem-estar emocional e de implicação

Relativamente aos dados que fazem referência à avaliação final, e que por sua vez foram realizados no término da prática pedagógica, evidenciou-se que as crianças apresentavam essencialmente um nível alto, tanto no bem-estar emocional como na implicação. Nenhuma criança apresenta um nível muito baixo, nem na implicação, nem no bem-estar emocional.

Comparando os gráficos da avaliação diagnóstica, com os da avaliação final é notória a diminuição do nível baixo de implicação e de bem-estar, predominando o nível alto nos dois indicadores, essas crianças demonstram empenho, criatividade, interesse, energia, satisfação e autoconfiança. Não é muito significativa a percentagem de crianças que evidenciam um nível baixo ou médio nas duas dimensões, esses educandos apresentam pouca recetividade, falta de autoconfiança, autoestima, sendo evidente a falta de concentração e de alguma motivação.

## **CAPÍTULO V**

### **Intervenção pedagógica no 1.º Ciclo**

(...) a sala de aula situada numa cultura mais ampla. É ali que, pelo menos nas culturas desenvolvidas, professores e alunos se encontram para efetuar esse crucial mas misterioso intercâmbio a que chamamos tão ligeiramente, educação (Bruner, 1996, p. 71).



## **CAPÍTULO V- Intervenção pedagógica no 1.ºCiclo**

Neste último capítulo, é apresentado o contexto em que foi desenvolvido o estágio na valência de 1.º Ciclo, bem como as atividades e as situações de aprendizagem que sucederam no decorrer dessa prática pedagógica.

Em primeiro lugar é preconizada a contextualização do ambiente educativo, realçando assim a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala, bem como a caracterização dos alunos e das respetivas famílias. São, também, apresentadas as questões de investigação-ação que foram detetadas ao longo do estágio, bem como algumas das atividades que foram realizadas na área da matemática, do português e do estudo do meio, com o objetivo de tentar solucionar essa questão. Para finalizar o capítulo é referida a avaliação geral da turma e, ainda, as atividades que foram desenvolvidas com a comunidade educativa.

### **5.1. Contextualização**

#### **5.1.1. O meio envolvente**

A EB1/PE do Palheiro Ferreiro situa-se no concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de São Gonçalo. Esta freguesia foi criada no ano de 1565, ficando situada na parte leste do centro do Funchal, atendendo ao seu declive, esta freguesia tem o privilégio de possuir magníficas vistas sobre a cidade e sobre o oceano. Por este motivo, existem diversas habitações e, inclusivamente, várias unidades hoteleiras nesta zona da cidade.

Conta atualmente com cerca de 10 000 residentes, apresenta uma área de 708 hectares, sendo limitada na parte sul pelo mar, na parte leste pela freguesia do Caniço, na parte oeste pela freguesia de Santa Maria Maior e a noroeste pela Camacha.

De forma geral, a freguesia abrange diferentes e variados sectores, nomeadamente nas áreas dos serviços, comércio, agricultura, hotelaria e indústria, no entanto, a Escola do Palheiro Ferreiro, fica situada na parte mais alta da freguesia de São Gonçalo, onde a atividade comercial e os serviços são diminutos, existindo somente alguns bares, restaurantes, oficinas de automóveis, lojas de materiais dirigidas à construção civil e o complexo desportivo do 1.º de Maio. Apresenta, essencialmente, dois pontos de interesse turístico, sendo eles a Levada dos Tornos e a Quinta do Palheiro Ferreiro.

### 5.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro é um estabelecimento de ensino público, que abrange as valências do Pré-Escolar e do Primeiro Ciclo (ver figura 54). Foi edificada no ano de 1986, e reajustada em 1999, integrando atualmente a rede pública a tempo inteiro.

**Figura 54.** EB1/PE do Palheiro Ferreiro



Relativamente à estrutura física da escola, esta é composta por um edifício com dois andares, sendo que no piso térreo é onde encontramos as instalações sanitárias para os alunos, uma zona da cantina, uma cozinha e duas arrecadações. Neste piso, existe somente uma sala de aula dirigida às atividades dos mais novos, nomeadamente, às crianças do Pré-Escolar. No piso superior funcionam duas salas de aulas curriculares, uma sala de informática, uma de expressão plástica e uma biblioteca, ainda neste segundo piso podemos encontrar instalações sanitárias e os gabinetes de direção. No exterior, há um espaço de jogos em cimento, um jardim e uma horta cultivada pelos alunos e professores da escola.

Os recursos humanos são compostos pelo corpo docente que é constituído por duas educadoras, quatro professores de 1.º Ciclo, uma professora do ensino especial e uma diretora. Quanto ao corpo não docente, a escola possui uma técnica superior de biblioteca, três assistentes operacionais, três assistentes técnicas e uma ajudante de ação socioeducativa de educação Pré-Escolar.

Nesta escola estudam 62 alunos.

### 5.1.3. A sala do 3.º ano

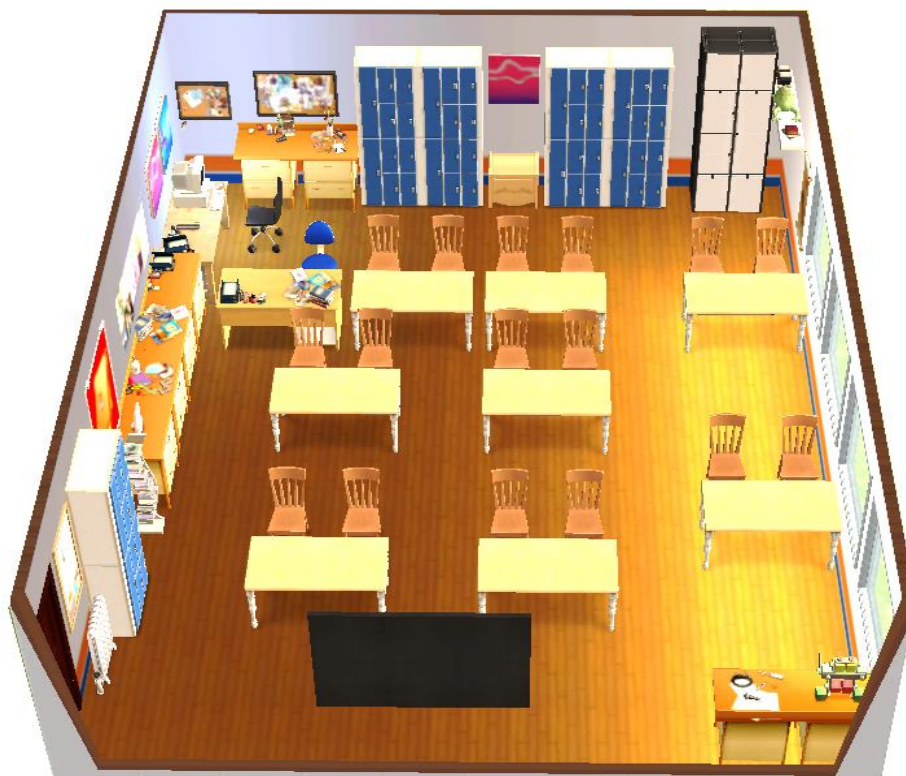
Uma sala de aula deve ser entendida como espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por (crianças) alunos e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista intelectual, social (...) com o objetivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos (Peterson, 2012, p. 78).

A sala do 3.º ano caracteriza-se por ser um espaço amplo e com grande luminosidade, pois tem várias janelas que permitem a entrada de luz natural e arejamento (ver figura 55). A sala encontra-se posicionada no segundo e último andar da escola, é partilhada por duas turmas em turnos diferentes, sendo que a turma do 3.º ano frequenta o período da manhã (8h15m-13h15m) e a turma do 4.º ano frequenta o período da tarde (13h15m-18h15m).

As mesas e as cadeiras estão organizadas duas a duas, o que facilita a movimentação na sala tanto dos alunos, como dos docentes. Atrás é onde podemos encontrar a secretária da professora e ainda um computador com ligação à internet, que é utilizado pelos docentes e pelos alunos quando estes apresentam dúvidas ou têm necessidade de realizar pesquisas. A porta de entrada está direcionada para o corredor interior existente na escola, na parede que a suporta estão dispostos diversos placares e armários, onde são colocados os materiais de apoio à ação educativa.

No lado sul da sala, existe um quadro de ardósia preto e em cada um dos lados do quadro estão dispostos placares, onde são expostos os trabalhos que os alunos realizam. Na parede oposta, existem vários armários que são utilizados essencialmente para guardar os materiais dos alunos, como os manuais escolares, os cadernos e as capas que englobam os seus trabalhos arquivados. Também existe um armário que é utilizado somente pela docente responsável pela turma, onde estão guardados diversos materiais de apoio, livros, CDs, DVDs, mapas e alguns jogos.

A equipa pedagógica da sala é constituída por uma docente titular, que é responsável por lecionar as áreas curriculares no turno da manhã, enquanto no turno da tarde, os alunos usufruem de diversas atividades de enriquecimento curricular. O horário das atividades curriculares desta turma rege-se pelas regras do ME (ver quadro 9), no entanto, no decorrer da prática pedagógica as atividades que foram realizadas, seguiram um regime flexível, que tiveram como objetivo responder às necessidades das crianças de maneira a promover o seu desenvolvimento global.

**Figura 55.** Representação da sala da turma do 3.º ano**Quadro 9.** Horário semanal da turma do 3.º ano

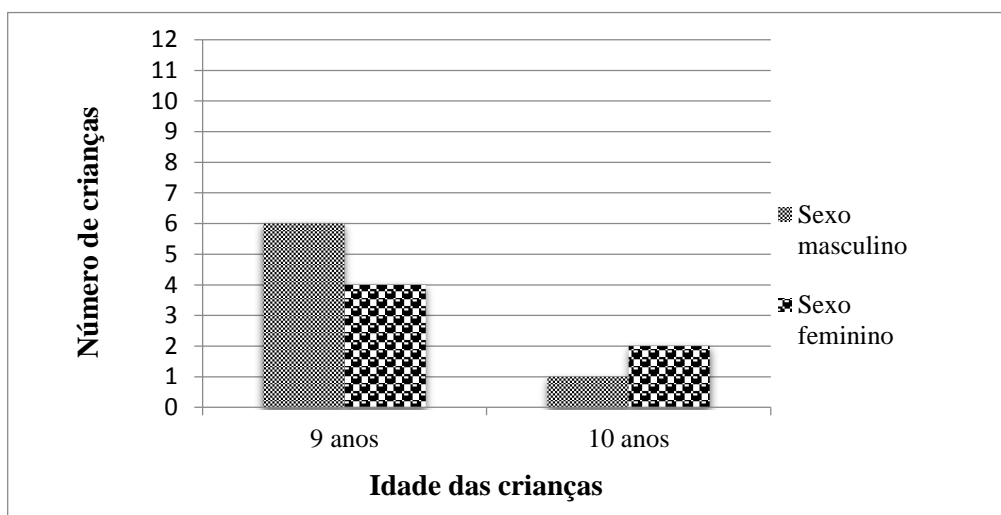
Dias Horas	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
8h15m- 9h15m	Estudo do Meio	Português	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
9h15m- 10h15m	Português (Leitura orientada)	Português (Leitura orientada)	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
10h15m- 10h45m	<b>Intervalo</b>				
10h45m- 11h45m	Matemática	Matemática	Português	Português (Leitura orientada)	Português (Leitura orientada)
11h45m- 13h15m	TIC associada às áreas curriculares	Estudo do Meio Experiências Educação Física (12:15 às 13:15)	Português (Leitura orientada)	Estudo do Meio Experiências Expressão Musical (11:45-12:45)	Matemática

#### 5.1.4. A turma do 3.º ano

Torna-se pertinente caracterizar a turma na qual dinamizei as atividades, visto que como refere Elias (2008), “cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas” (p. 102).

A turma do 3.º ano da EB1/PE do Palheiro Ferreiro é composta por treze alunos, dos quais, sete são do sexo masculino e seis do sexo feminino (ver figura 56). Estes alunos apresentam idades compreendidas entre os nove e os dez anos, todos eles são residentes da freguesia de São Gonçalo.

**Figura 56.** Idade das crianças da turma do 3.º ano



A maioria dos alunos desta turma, foram acompanhados pela professora titular desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de dois alunos que ficaram retidos, daí este ano ingressarem na presente turma.

De forma geral, os alunos são muito sociáveis e carinhosos, o que contribuiu para a minha boa integração e aceitação por parte da turma, contudo, estes alunos são muito pouco participativos durante as atividades. Relativamente ao comportamento das crianças, a maioria exibe uma conduta satisfatória apesar de manifestarem, por vezes, algumas dificuldades de concentração, falta de cooperativismos, de entreajuda e pouco respeito pelas opiniões dos colegas.

No que diz respeito às suas potencialidades, esta turma apresenta uma grande criatividade, imaginação e curiosidade.

#### **5.1.4.1. Interesses e necessidades da turma do 3.º ano**

É importante observar cada aluno individualmente, para que assim o docente tenha conhecimento das suas potencialidades e das suas dificuldades. Neste sentido, o professor tem sempre de ter em atenção que cada criança apresenta ritmos de aprendizagem diferenciados, sendo fundamental que o mesmo conheça as crianças de forma a atuar em prol do bem-estar e do desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

Uma pedagogia devidamente contextualizada promoverá aprendizagens significativas, sendo importante fazer um levantamento das necessidades, interesses e potencialidades do grupo em questão.

Os alunos apresentam algumas dificuldades na área do Português, essencialmente, no domínio da escrita e da compreensão da leitura. É notória a falta de coerência nos textos escritos, acompanhados de alguns erros ortográficos. Em contrapartida, a maioria do grupo demonstra boa entoação, articulação e aplica satisfatoriamente os termos gramaticais. Esta é uma área que a maioria das crianças gosta, que demonstra interesse e curiosidade.

Relativamente à área da Matemática, a maioria do grupo revela algumas dificuldades, fundamentalmente, na resolução de situações problemáticas e no cálculo mental. Contudo, quando percebem os exercícios aplicam-nos com facilidade à vida diária. Esta é a área que as crianças menos gostam e a que menos demonstram interesse em participar.

No que se refere à área do Estudo do Meio, o grupo apresenta interesse por esta área, demonstrando curiosidade em compreender os fenómenos e os acontecimentos da natureza. Preferem as ciências físicas e naturais, à história e geografia.

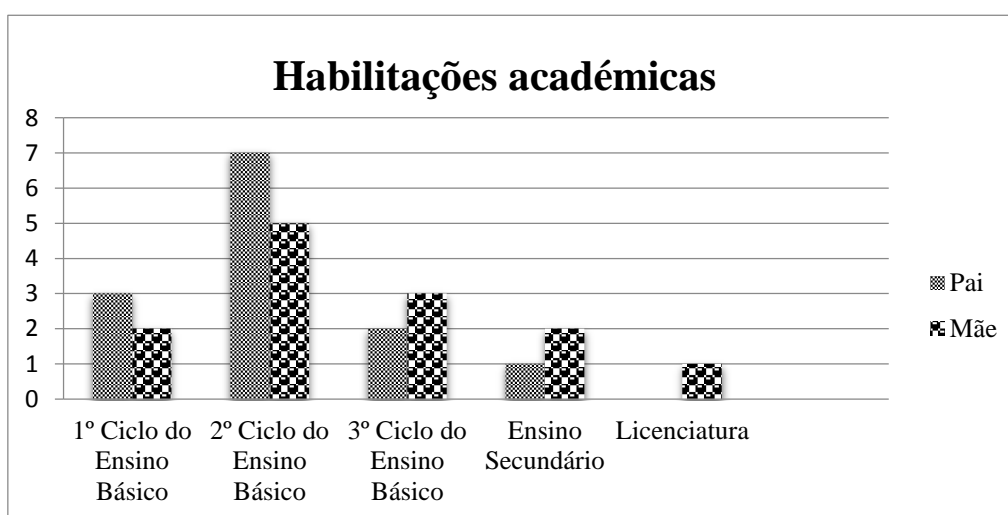
#### **5.1.4.2. A família da turma do 3.º ano**

Torna-se pertinente caracterizar as famílias dos alunos da turma do 3.º ano, pois a família é a instituição mais importante na vida da criança (Teixeira, 2003).

Assim sendo, foi realizada uma caracterização social das famílias destas crianças, atendendo às suas habilitações académicas e à sua situação perante o trabalho. Os resultados posteriormente expostos resultam da análise dos processos individuais das crianças.

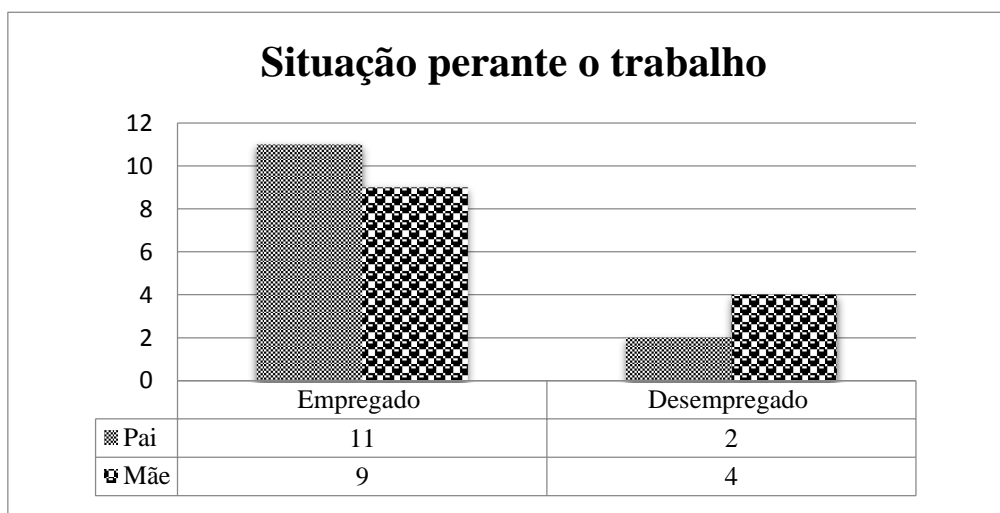
Relativamente à análise das habilitações académicas, verificou-se que a maioria dos familiares pertence a um nível médio-baixo, com incidência no 2.º ciclo do ensino básico. Ao observar os processos individuais dos alunos é possível concluir que a maioria das famílias está a usufruir de uma ajuda da segurança social, pois possuem rendimentos fracos (ver figura 57).

**Figura 57.** Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º ano



No que diz respeito à condição dos pais perante o trabalho, a maioria dos familiares encontra-se atualmente empregado, no entanto, seis destes familiares estão desempregados, mais concretamente dois pais e quatro mães, tal como podemos observar na figura 58.

**Figura 58.** Situação perante o trabalho dos pais dos alunos do 3.º ano



## 5.2. Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

As primeiras duas semanas de prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo, que ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Palheiro Ferreiro, tinham como objetivo primordial a integração na turma do 3.º ano e a consequente observação da mesma.

Através da observação e através das conversas informais com o pessoal docente e não docente, procurei numa primeira fase detetar possíveis problemáticas inerentes a esta turma, já que o processo de investigação “inicia-se com um ideia geral colhida da realidade ou refletida da teoria, que se converte, progressivamente, numa questão específica” (Freixo, 2009, p. 17).

Foi neste sentido, que verifiquei que os alunos da turma do 3.º ano, demonstravam grande dificuldade em aceitar e compreender as ideias dos colegas, não manifestavam qualquer sentido de entajuda e cooperativismo, havendo muita rivalidade e individualismo. Constatei, também, que as metodologias adotadas na sala eram essencialmente transmissivas, dando pouco enfoque ao aluno, pouca liberdade de comunicação e expressão, imperando assim um papel passivo por parte destes educandos.

Perante esta situação, houve a necessidade de determinar questões e estratégias que nortearam a minha investigação, uma vez que as questões que são formuladas “permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). São essas estratégias e decisões que vão procurar dar resposta à problemática que foi sinalizada, a questão definida foi a seguinte:

*- De que forma, o trabalho cooperativo pode ajudar as crianças a progredirem na coconstrução do conhecimento e na participação?*

As estratégias adotadas passaram pelo desenvolvimento de algumas atividades que procuraram promover a participação e cooperação entre os alunos e os professores, dando enfoque à comunicação, à dinâmica das interações e às diversas discussões, sendo que estas privilegiaram a partilha de ideias e de conhecimentos (Niza, 1998). Procurei, ainda, planificar a minha intervenção, atendendo aos interesses e às necessidades do grupo visando uma maior interação e participação por parte dos educandos.

### **5.2.1. Intervindo com vista a responder às questões levantadas**

Planifiquei e desenvolvi atividades com o grupo, tendo essencialmente como base a questão delineada para a investigação-ação (ver apêndices B-H), bem como a planificação mensal da sala. Saliento, mais uma vez que, pela impossibilidade de expor no corpo do relatório todas as atividades que foram realizadas neste ciclo de ensino, selecionei apenas algumas delas.

#### **5.2.1.1. Atividades desenvolvidas no âmbito da aprendizagem cooperativa**

No decorrer da prática pedagógica as atividades que foram desenvolvidas privilegiaram o trabalho cooperativo, visto que, “a participação quotidiana das crianças e dos adultos em atividades compartilhadas contribui para um rápido progresso das crianças para chegarem a ser participantes hábeis na vida social e intelectual da sociedade em que vivem” (Rogoff citada por Serralha, 2007, p. 280). Procurei envolver os alunos de forma ativa nas diversas situações que foram expostas, para que os mesmos, progressivamente, partilhassem saberes, desenvolvessem a autonomia, o sentido de responsabilidade e de respeito.

#### **⇒ Práticas de planificação cooperada**

A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática essas previsões (...) Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas (Zabalza, 2000, p. 46).

Seguindo a linha de pensamento de Zabalza (2000), a planificação da ação educativa deve seguir uma perspectiva principalmente construtivista, apelando ao envolvimento ativo dos educandos. Por conseguinte, no decorrer da prática pedagógica as planificações incluíram não só a perspectiva do docente, como também a dos alunos e essa ação, foi realizada através do confronto democrático apoiado na comunicação, na negociação e no acordo (Niza, 1998).

As atividades planejadas corresponderam às diferentes áreas curriculares, nomeadamente à área da Matemática, do Português e do Estudo do Meio, tendo sempre como base os conhecimentos prévios dos alunos, as dificuldades, interesses, curiosidades e motivações espelhadas pelos mesmos.

A gestão e organização do currículo passou de uma tarefa executada somente pelo docente, para uma tarefa partilhada. Nesta fase os alunos tiveram oportunidade de saber o que deveriam aprender e tiveram a oportunidade de discutir como gostavam de aprender desse conteúdo. Esta negociação aconteceu com duas tarefas fundamentais, a planificação semanal e a construção do plano diário.

Durante a planificação semanal, os alunos tiveram a oportunidade de saber quais os conteúdos a trabalhar, deram as suas opiniões e sugestões para trabalhar e aprender essa matéria. Nesta tarefa, inicialmente as crianças não demonstravam grande interesse em participar, no entanto, com o passar das semanas, observei que houve uma evolução, sendo que as propostas apresentadas para estas não só eram em maior número, como eram mais consistentes e mais interessantes.

Relativamente ao plano diário, este ocorria sempre no início da aula. Os educandos tiveram a oportunidade de escolher as tarefas a realizar em cada dia, atendendo ao que tinha ficado definido anteriormente na planificação semanal. Ou seja, perante as atividades determinadas aquando da planificação semanal, os alunos tiveram a oportunidade de escolher quais dessas atividades/tarefas queriam realizar nesse dia, realizando assim o plano diário.

Durante as semanas iniciais, houve uma grande dificuldade em elaborar o plano diário, sendo notória a pouca participação do grupo nesta tarefa e, conseqüentemente, alguma confusão na elaboração do mesmo, dado que os alunos não estavam acostumados a tomar qualquer tipo de decisão. Progressivamente, os educandos demonstraram estar mais participativos e gradualmente foram assumindo o controlo do registo diário. Este plano era escrito no quadro de ardósia, para que todos os educandos tivessem a oportunidade de observar no decorrer da aula as atividades que a turma se tinha comprometido a executar.

A organização e gestão do trabalho, foi realizada por intermédio da cooperação, da comunicação e da participação democrática que em conjunto com a negociação com o docente, assumiu uma prática construtivista.

**⇒ Matemática**

A educação matemática pode contribuir, de um modo significativo e insubstituível, para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática. Isto implica que todas as crianças e jovens devem desenvolver a sua capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim, como a auto-confiança necessária para fazê-lo (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, pp. 17-18).

A matemática é vista muitas vezes como sendo uma disciplina difícil e aborrecida, cabe ao docente desenraizar essa perspectiva e provar aos alunos que a matemática também pode ser divertida e interessante. Para isso, o professor deve criar situações e estratégias para que os alunos sintam curiosidade, interesse e motivação em participar nas atividades matemáticas. Neste sentido, procurei promover atividades dinâmicas que privilegiaram o recurso à manipulação de diversos materiais, para que os alunos sentissem desejo em explorar e em participar. Em articulação com os programas de Matemática para o 1.º CEB, procedeu-se à motivação pela exploração de desafios e de várias situações problemáticas que privilegiaram a aprendizagem pela ação e a aprendizagem cooperativa.

○ *Explorando os sólidos geométricos*

O ensino da geometria deve promover a exploração, experimentação e a manipulação de diversos materiais recorrendo, preferencialmente, a objetos do quotidiano ou a outros materiais específicos que auxiliam na compreensão do sentido espacial. Uma vez que vivemos num meio tridimensional, é essencial salientar o estudo das figuras geométricas e das suas propriedades. Essa aprendizagem deve ser um processo gradual, assim sendo deve ser realizado de início o reconhecimento dos sólidos e só depois é que devem ser indicadas as propriedades a eles inerentes.

Por este ser um processo gradual, a exploração dos sólidos geométricos na turma do 3.º ano, deu origem a um breve diálogo, decorrente da observação da sala e dos objetos que a compunham. A grande maioria dos alunos conseguiu identificar o nome e a forma dos objetos existentes na sala, sendo posteriormente distribuídos outros materiais para que os alunos pudessem explorar e para que pudessem realizar comparações com outros objetos.

No decorrer da exploração dos materiais houve diálogo com troca de ideias e opiniões, de forma a compreender os conhecimentos que os alunos detinham, pois “precisa-se conhecer as ideias que povoam a mente dos alunos, para se criarem situações de aprendizagem adequadas” (Gago, 2012, p. 28). Este diálogo gerou alguma confusão na sala, pois os alunos não aceitavam algumas opiniões e acabavam por desrespeitar os colegas quando estes tinham uma perspetiva diferente.

Para tentar colmatar essa questão, foi pedido que os alunos escolhessem um colega para trabalhar, juntos teriam de agrupar e classificar os materiais que tinham sido distribuídos, organizando-os em cubos, paralelepípedos, esferas, cilindros, pirâmides e cones, teriam ainda de seleccionar um desses sólidos geométricos para realizarem o seu Bilhete de Identidade e depois apresentar à turma (ver figuras 59 e 60). Verificou-se que:

(...) a maioria dos pares inicialmente não estava a conseguir trabalhar em conjunto. Quando tinham uma perspetiva diferente do colega discutiam e não chegavam a um consenso. Visto que alguns grupos estavam em total desacordo, tive de intervir e pedir para cada um explicar o seu ponto de vista de forma a chegarem a um acordo. No decorrer da apresentação do sólido, o mesmo aconteceu com alguns alunos, pois quando o colega do grupo esquecia-se de algo ou enganava-se, o par não o ajudava, nem completava o seu raciocínio, referindo que “essa era a parte dele”. Pude constatar que existe uma grande dificuldade a nível da apresentação, considero que tal acontecimento se deve ao facto dos alunos não estarem acostumados a trabalhar em conjunto e por não estarem familiarizados com apresentações (Diário de Bordo, 22 de abril de 2014).

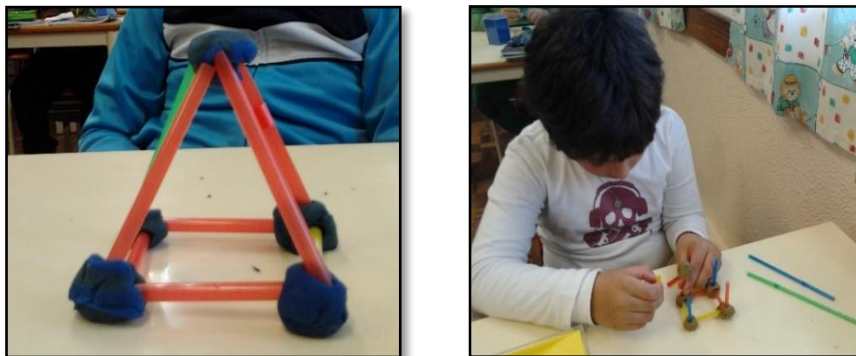
**Figuras 59 e 60.** Apresentação à turma dos sólidos geométricos



No decorrer das apresentações, constatei que ainda havia alguma confusão em distinguir os vértices das arestas, por este motivo, considerei pertinente que os alunos realizassem uma atividade que permitisse verificar mais facilmente os vértices e as arestas. Foi solicitado que os pares utilizassem palhinhas e plasticina para construir um

sólido geométrico à escolha (ver figuras 61 e 62), pois tal como Paiva (2007), refere “é muitas vezes, fazendo que se aprende” (p. 87).

**Figuras 61 e 62.** Construção de sólidos geométricos usando palhinhas e plasticina



Para consolidar esta temática, os alunos realizaram mais algumas atividades relacionadas com os sólidos geométricos e com as suas planificações. Ao longo das diversas tarefas, o diálogo em grupo e o trabalho a pares foi uma componente constante, uma vez que, tal como Caldeira (2009), refere:

(...) os alunos devem partilhar os seus raciocínios com os colegas e professor e quando possível trabalhar a pares, ou em grupo, pois ao partilharem e interagirem com os colegas, desenvolvem o espírito de equipa, ganham confiança, constroem o conhecimento, aprendem outras formas de pensar sobre as ideias e clarificam o seu próprio conhecimento (p. 116).

○ *Resolvendo problemas envolvendo o dinheiro*

Para desenvolver e construir o conhecimento matemático é necessário trabalhar competências imprescindíveis para a vida comum e quotidiana. Na perspetiva de Perrenoud (2002), estas competências podem ser estimuladas se forem criadas condições e se houver incentivos, desta forma, é necessário colocar o educando em algumas situações complexas, para que o aluno possa mobilizar conhecimentos, procurando formas de solucionar um problema e de tomar decisões.

Uma vez que as crianças da turma do 3.º ano, ainda não tinham assimilado os conhecimentos suficientes sobre o dinheiro e a manipulação do mesmo, a professora cooperante sugeriu que trabalhasse esse tema com os educandos.

Para tentar colmatar essas dificuldades, foi realizada uma espécie de mercadinho dentro da sala de aula, onde foram dispostas três mesas com vários objetos e o seu

respetivo preço. Os alunos agruparam-se em grupos de três ou quatro elementos, a cada grupo foi dada uma quantidade de notas e moedas, que tinham de dividir entre si da forma que desejassem.

No decorrer desta atividade verifiquei que:

(...) os grupos inicialmente não concordavam na forma de distribuição do dinheiro, mas depois de os alertar para a importância de trabalharem em equipa, os alunos conseguiram chegar a um consenso. Os grupos escolheram dividir as notas e as moedas de forma diferenciada, o grupo 1, optou por contar e depois dividir igualmente o dinheiro por todos os elementos, o grupo 2, optou por dar o mesmo número de notas e de moedas a todos os elementos independentes do seu valor, e o grupo 3, dividiu as notas e as moedas sem as contar. Este tipo de atividade em que o aluno toma decisões e faz escolhas é sem dúvida fundamental, pois os alunos têm de comunicar, gerindo conflitos se necessário, com isto os educandos sentem-se mais confiantes, desenvolvendo o sentido de responsabilidade e de autonomia (Diário de Bordo, 5 de maio de 2014).

Realizada a divisão do dinheiro, os alunos tiveram de escolher um elemento do grupo para representar o vendedor e os outros seriam os clientes, simulando uma ida ao supermercado (ver figuras 63 e 64). Nesta atividade, constatei que houve um progresso, pois os alunos, primeiro escolhiam os produtos sem olhar para o preço, depois notavam que não tinham dinheiro suficiente para pagar a compra. Gradualmente, foram tendo mais atenção aos preços e iam efetuando mentalmente as contas ou realizando estimativas do preço total a pagar.

**Figuras 63 e 64.** Atividade do mercadinho na sala



Também foi entregue a cada grupo cartões com várias propostas que deveriam seguir, como por exemplo, deveriam comprar dois produtos utilizando apenas dois euros, ou então comprar um objeto utilizando três moedas diferentes. Aqui, averiguei que alguns

alunos antes de realizarem as tarefas discutiam-nas em grupo, procurando a melhor forma para as solucionar. Por exemplo quando tinha de comprar algo com três moedas diferentes, o grupo escolheu o produto que poderia comprar decidindo primeiro quais as moedas a utilizar, aqui todos davam as suas opiniões e procuravam estratégias para resolver a tarefa com sucesso.

A resolução e discussão de diversas situações problemáticas em grupo, foi outra das tarefas que foram realizadas (ver figuras 65 e 66). Apresentei à turma vários problemas, estes teriam de discuti-los em grupo, de forma a descobrir as melhores estratégias para solucionar estas questões. Este tipo de tarefas matemáticas, quando são realizadas cooperativamente são muito proveitosas, pois tal como Niza (1998) afirma, essas sessões de matemática coletiva “destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas actividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa” (p. 18).

Nesta atividade, inicialmente, constatei que alguns alunos ainda demonstravam pouco respeito pelas opiniões dos companheiros e não deixam os colegas completarem o seu raciocínio, no entanto, alguns alunos por já estarem mais sensibilizados para uma atitude de respeito, chamavam a atenção desses colegas. Após essa chamada de atenção, observei que todos os educandos partilharam ideias e tentaram explicar o seu raciocínio. A maioria das crianças procurou resolver os problemas recorrendo às estratégias que o grupo considerou mais acertadas e adequadas. Ao observar os grupos, verifiquei que havia uma certa dificuldade por parte de alguns alunos na argumentação e explicação do seu raciocínio, contudo, foi particularmente interessante verificar a forma como os vários grupos de trabalho recorreram a estratégias diferenciadas para solucionar as situações problemáticas.

**Figuras 65 e 66.** Resolução de situações problemáticas



⇒ **Português**

A aprendizagem do português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009, p12).

A aprendizagem da língua portuguesa devido ao seu carácter transversal, contribui para o sucesso escolar dos educandos em todas as disciplinas, dado que está sempre presente em todas as áreas curriculares. As crianças mesmo antes de entrarem para o Pré-Escolar já têm alguns conhecimentos sobre o código escrito e sobre a leitura, sendo que desde o início da escolaridade, a compreensão da linguagem oral e escrita deve ser privilegiada.

Essa aprendizagem é iniciada no meio familiar, posteriormente aperfeiçoada e desenvolvida no meio escolar. Por esta disciplina desempenhar um papel fulcral deve ser devidamente trabalhada e estimulada, para que seja realizada a aquisição de saberes pertinentes que acompanharão os educandos ao longo da vida (ME, 2009, p. 22).

As crianças mesmo antes de chegarem à escola, já tiveram diversas oportunidades de entrar em contacto com situações, que de alguma forma promoveram o desenvolvimento das suas competências no âmbito da aprendizagem da linguagem oral e escrita, porém, nem todas as crianças têm as mesmas experiências nem as mesmas oportunidades, sendo que umas foram mais estimuladas que outras para a aprendizagem da língua portuguesa. Tendo isto em conta é função da escola criar oportunidades, promovendo formas de trabalho que facilitem e estimulem essa aprendizagem. O docente deve ser um agente facilitador da:

(...) aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral [e] fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspectos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interacção comunicativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, III, 2a e 2e).

Para tal, recorri essencialmente a momentos dinâmicos na intervenção pedagógica na área curricular do Português, com o objetivo de desenvolver aptidões relacionadas com expressão oral, compreensão do oral, escrita, leitura e conhecimento explícito da língua.

- *Explorando obras literárias*

O facto de os alunos ouvirem ou contarem histórias promove a criatividade, a imaginação, a interiorização dos diversos enredos, a compreensão das características das personagens, a reflexão sobre as situações e ações que sucederam, proporcionado assim um grande enriquecimento pessoal e cognitivo. Assim sendo, quanto mais oportunidades os educandos tiverem a nível da linguagem oral e escrita, mais facilmente compreenderão os acontecimentos de outras histórias mas também sentirão mais facilidade na compreensão dos diversos momentos que surgem no seu dia-a-dia (Ministério da Educação, 2009).

Nesta perspetiva, no decorrer da intervenção pedagógica houve a possibilidade de explorar várias obras literárias, como por exemplo as histórias *A princesa e a ervilha*, *O Capuchinho Vermelho*, *O Lobo e os sete Cabritinhos* e *Um Mundo só Meu*. Todas estas histórias foram exploradas e trabalhadas de forma diferenciada. É de realçar que os alunos ficaram entusiasmados por trabalharem estes contos, demonstraram motivação e todos partilharam algumas ideias sobre as histórias, porém, farei apenas referência às histórias que mais contribuíram para o trabalho cooperativo.

- *Um Mundo só Meu*

Quanto à história *Um Mundo só Meu* é importante referir que esta surgiu por se estar a aproximar o dia mundial da consciencialização do autismo, tornou-se assim pertinente explorar esta história, uma vez que as crianças faziam muitas perguntas sobre essa perturbação, pois na escola havia dois alunos autistas.

Antes de ler a história, foi crucial a realização de uma atividade de pré-leitura de forma a motivar os alunos, portanto, executei a exploração da contracapa, da capa e dos elementos iconográficos da mesma, as crianças foram questionadas sobre as suas expectativas face à possível história, e imaginaram acontecimentos através da ilustração da capa e do título.

Após a atividade de pré-leitura, li o texto da história. Uma vez que as crianças necessitam de um modelo de leitura tive em atenção que a forma como se lê o texto é fundamental, para promover ou não o interesse e a curiosidade das crianças (Mata, 2008, p. 79).

Realizada a leitura, houve um momento de diálogo sobre os diversos acontecimentos que sucederam, bem como sobre as personagens e a moral da história.

Este diálogo e debate pretenderam sensibilizar os alunos para a diferença, fazendo-os perceber que todos os seres humanos são diferentes tanto por fora, como por dentro, que todos temos emoções e reações diferenciadas, porém, independentemente das diferenças devemos respeitar o próximo. Pois penso que educar contra a indiferença, preconceito, discriminação e injustiça é uma das funções da escola.

Posteriormente, as crianças em pequenos grupos, escolheram uma personagem do texto para descrever física e psicologicamente. Estas tarefas simples que são realizadas em pequenos grupos são fundamentais, pois tal como Pato (2010), refere “ (...) o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (p. 9). Ao longo da caracterização em grupo, pude verificar que:

(...) houve alguma confusão, uma vez que os elementos do grupo não chegavam a um consenso acerca da escolha da personagem a caracterizar. Mas depois de tomarem uma decisão consensual, constatei que conseguiram trabalhar em conjunto e que iam resolvendo as suas dificuldades recorrendo ao diálogo. Quando algum aluno não conseguia perceber que por exemplo “organizado” era uma característica psicológica, os restantes companheiros tentavam explicar e muitas das vezes recorriam a comparações com o quotidiano para exemplificar (Diário de Bordo, 31 de março de 2014).

Para consolidar a temática da caracterização física e psicológica, entreguei aos grupos algumas imagens de diferentes pessoas, com estas figuras os educandos deveriam realizar a caracterização física da imagem e deveriam imaginar características psicológicas das mesmas. Aqui, debatemos sobre as aparências e sobre os julgamentos que por vezes fazemos das pessoas, sensibilizando para o respeito pelo próximo, independente da sua cultura ou etnia. Consecutivamente, os educandos tiveram de construir uma história, em que participassem as personagens que tinham acabado de descrever (ver figuras 67 e 68). No decorrer desta atividade constatei que:

(...) existiram alguns desentendimentos nos grupos, novamente porque não chegavam a acordo. Mas foi interessante ver a forma como mais uma vez resolveram esse problema. Um dos elementos do grupo manifestou-se, afirmando que tinha cedido na atividade anterior, por isso agora os colegas também deviam ceder, para que conseguissem trabalhar em equipa tinha de haver respeito, que tinham de perceber que não podiam ser sempre os mesmos a ceder. Após o discurso os elementos do grupo perceberam a mensagem e conseguiram chegar a um acordo (Diário de Bordo, 31 de março de 2014).

**Figuras 67 e 68.** Construção de uma história em grupo

Dando, ainda, particular atenção ao dia Mundial da Consciencialização do Autismo e ao respeito pelas diferenças, foi pedido aos grupos que realizassem algo relacionado com essa temática. Aqui foi dada particular atenção e incentivo à criatividade, pois esta deve ser valorizada, uma vez que é muito importante que os alunos possam dar asas à imaginação (Martinez 2006). Um grupo optou por realizar um cartaz com várias imagens e frases sobre o respeito, o outro grupo realizou o modelo do símbolo do autismo (peças de puzzle às cores), escrevendo no molde um poema sobre o autismo (ver figuras 69 e 70). Esse cartaz e o modelo foram apresentados à turma, por conseguinte foram expostos no corredor da escola para que todos os alunos tivessem a oportunidade de observar.

**Figuras 69 e 70.** Construção do modelo e do cartaz para o dia Mundial do Autismo

- *O Lobo e os sete Cabritinhos*

*O Lobo e os sete Cabritinhos* é uma fábula tradicional. Esta foi escolhida pelo facto de transmitir uma mensagem importante às crianças. Importa referir que, as fábulas apresentam como personagens principais animais que falam, que pensam e que agem,

nestas prevalece essencialmente uma moral relacionada com um determinado comportamento, sendo a sua ação baseada num conflito que leva a um desfecho reflexivo (Moreira, 2006). Foi com este propósito que selecionei esta fábula para ser trabalhada e explorada, estimulando assim as habilidades cognitivas, desencadeando algumas emoções, num vínculo direto entre narrativa-criança.

Para iniciar a fábula, foi realizada uma atividade de pré-leitura, em que foram exploradas as diversas componentes que compõem um livro. Posteriormente foi concretizada uma leitura dramatizada da mesma, em que algumas crianças interpretaram as personagens.

Também foi concretizado um debate sobre a fábula e a sua moral (sofremos as consequências dos nossos atos), para que os alunos conseguissem relacionar a moral transmitida com os seus atos (uma vez que nos dias anteriores, alguns alunos da turma desrespeitaram e mentiram a um adulto da escola, sofrendo depois as consequências dessa atitude). Ao longo deste diálogo, verifiquei que:

(...) os alunos conseguiram fazer uma relação e comparação entre os acontecimentos que sucederam na escola com a moral apresentada na fábula. É importante referir que ao relacionar a fábula à realidade da criança, o docente está a trabalhar componentes fundamentais para a vida em sociedade, formando, estimulando e educando a criança, assim sendo, considero que foi pertinente trabalhar esta fábula, dando ênfase à moral da mesma, relacionando-a com o seu quotidiano de forma a transmitir alguns conceitos e conhecimentos que poderão ser úteis para a vida em comunidade (Diário de Bordo, 14 de maio de 2014).

O reconto foi a tarefa seguinte, a pares as crianças tiveram de relembrar, discutir e decidir o que escrever sobre os acontecimentos mais importantes da história. Amarilha (1997) menciona que o reconto das histórias impulsiona o desenvolvimento do discurso, desenvolve a memória e reorganiza esquemas, visto que os alunos devem identificar as personagens, têm de relembrar acontecimentos, ações e devem selecioná-las consoante a sua relevância. No decorrer desta tarefa foi perceptível que os alunos recordaram com sucesso os acontecimentos mais importantes do texto, pude observar, ainda, que os pares “se completavam”, pois quando algum aluno não explicava da melhor forma o colega ajudava.

Recorrendo ainda à fábula, as crianças tiveram de selecionar nesse mesmo texto um verbo à escolha e aos pares um mimetizava enquanto o outro deveria adivinhar o verbo representado. De seguida, tiveram de escrever três frases em que esse verbo pudesse

ser usado. Foi sugerido que os pares vissem as frases que os colegas tinham escrito, em busca de algum erro, pois é essencial que os alunos sejam estimulados para que possam entender o verdadeiro sentido de cooperação e de entreaajuda.

### ⇒ **Estudo do Meio**

Pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (ME, 2004, p. 102).

Cabe aos docentes criar oportunidades para que os alunos possam construir saberes relativos aos diversos conteúdos, que estão implícitos ao Estudo do Meio, estes irão adquirir ferramentas mentais essenciais, e ao estarem perante situações do quotidiano vão tomar atitudes mais conscientes e fundamentadas (Martins *et al*, 2006). A atividade científica representa um papel basilar na sociedade, é por isso imprescindível que as ciências sociais e naturais sejam aprendidas desde cedo, pois abordam saberes que são necessários para o entendimento de diversos conceitos e fenómenos.

O ensino do Estudo do Meio tem ganho cada vez mais importância na sociedade atual, sendo cada vez mais visível a utilidade que esta disciplina tem para o desenvolvimento das capacidades manipuladoras, de pensamento, de reflexão e de raciocínio, permitindo assim a compreensão dos fenómenos e do mundo que nos rodeia.

Atendendo ao programa de Estudo do Meio, a *práxis* foi desenvolvida em conformidade com os objetivos lá definidos, privilegiando sempre o contacto com a linguagem científica. Foram abordadas diversas temáticas de cariz social e natural no decorrer destas aulas.

#### ○ *Trabalho em projeto: À descoberta do ambiente natural - os aspetos físicos do meio local*

Os aspetos físicos do meio local é um dos vários temas que constitui o programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB, este foi abordado através de um trabalho em projeto, visto que este tipo de trabalho permite aos alunos cooperarem com os vários elementos do seu grupo, promovendo a aquisição de novas competências, pois os educandos têm de

interagir com todos os elementos em prol do sucesso do trabalho (Niza, 1998). Permite, assim, a coconstrução do conhecimento, uma vez que os alunos “tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p. 27).

O projeto que foi realizado pelos educandos seguiu quatro fases essenciais, nomeadamente a fase de definição do tema, a fase de planificação/pesquisa, a fase de execução e por fim a fase de apresentação/avaliação do trabalho (Vasconcelos, 1998).

Foram lançados dois temas a trabalhar, o relevo e os meios aquáticos existentes na região, os alunos tiveram de escolher em qual dos temas queriam trabalhar, formando assim dois grupos de acordo com os seus interesses e motivações.

Foi entregue a cada um dos grupos, uma grelha que estes deveriam preencher. Nessa grelha de planificação constavam questões como: O que sabemos sobre o tema? O que queremos saber? Como é que vamos saber? O que vamos fazer? Esta fase é sem dúvida uma das mais importantes, pois foi aqui que os alunos decidiram e delinearão a forma como iam realizar o projeto, além de que esta fase permitiu apurar os conhecimentos prévios dos educandos. Nesta etapa todos os elementos do grupo participaram, deram as suas opiniões, aceitando as opiniões e ideias dos colegas, tentaram chegar a um consentimento sobre a forma de pesquisa e sobre a forma como poderiam apresentar à turma esse tema.

Ficou decidido pelos grupos que para procurar informação sobre o tema recorreriam aos computadores com internet, aos livros da biblioteca e aos manuais existentes na sala de aula.

Após a fase de planificação/pesquisa, os grupos executaram o projeto tal como planeado, sendo que o grupo que ficou responsável pelo tema do relevo optou por realizar uma maquete representativa dos vários tipos de relevo existentes (ver figuras 71 e 72). O grupo que ficou responsável pelos meios aquáticos existentes na região preferiu realizar uma pintura onde constavam os vários elementos aquáticos devidamente legendados (ver figuras 73 e 74).

Por fim, na fase da apresentação/avaliação, ambos os grupos decidiram que todos os elementos deveriam apresentar o projeto. No ato da avaliação todos os educandos deram a sua opinião sobre o trabalho dos colegas e sobre o seu próprio trabalho/desempenho.

**Figuras 71 e 72.** Elaboração da maquete do relevo da região**Figuras 73 e 74.** Elaboração da pintura dos meios aquáticos existentes

No decorrer do trabalho em projeto, assumi, essencialmente, uma postura orientadora e fui incentivando constantemente os educandos ao longo do processo. De forma geral, no decorrer do trabalho em projeto, observei que:

(...) as dificuldades dos alunos no decorrer do projeto foram essencialmente a nível da gestão do tempo e a nível da seleção de informação. Porém, os alunos estavam empenhados e demonstravam respeito pelas opiniões dos colegas, estes estavam cientes que todos os elementos eram importantes para a concretização da atividade. Assim sendo, este trabalho em projeto foi sem dúvida proveitoso, pois não só promoveu a assimilação de conteúdos importantes sobre o relevo e sobre os meios aquáticos, como também estimulou o diálogo, o respeito, o sentido crítico e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Diário de Bordo, 27 de maio de 2014).

○ *Atividades Experimentais*

As atividades experimentais permitem ao aluno adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se distinguem por abrangerem atividades que

requerem o controlo e manipulação de variáveis, inerentes ao estudo em questão (Leite, 2001). Assim sendo, segundo Moreira citado por Couto (2012), no 1.º Ciclo:

A escola deve proporcionar aos alunos mais do que as atividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor (p. 18).

Segundo Reis (2006), os principais motivos para fundamentar o alargamento de uma educação científica desde muito cedo, devem-se essencialmente a aspetos de natureza económica, utilitária, cultural, democrática e moral.

De cariz *económico*, porque a educação científica assegura não só o progresso da tecnologia e da ciência, como contribui para o desenvolvimento económico e competitivo do país. *Utilitário*, pois a educação científica faculta um conjunto de conhecimentos que são cruciais para o quotidiano do indivíduo, de modo a que este possa beneficiar deles no seu dia-a-dia de uma forma eficaz e eficiente. Relativamente ao argumento *cultural*, este refere que um cidadão culto tem mais benefícios em relação aos outros, isto porque detém conhecimento acerca do mundo natural e social. Quanto ao *democrático*, é referido que os indivíduos devidamente formados a nível da educação científica apresentam mais facilidade e mais capacidades para participar de modo reflexivo e crítico, assegurando a construção de uma sociedade mais democrática. *Moral*, na medida que este tipo de educação possibilita o contacto direto com a prática científica, com um conjunto de normas, questões morais e éticas, que contribuem positivamente para a sociedade em geral.

Considerando a importância que as atividades experimentais acarretam para as crianças e a curiosidade que a turma em questão detinha sobre os vários fenómenos, foram planeadas um conjunto de experiências, que foram executadas durante uma manhã com a ajuda de um docente de Físico-Química convidado.

As atividades pretendiam mostrar aos alunos que a física e a química estão presentes no dia-a-dia, podendo esta ser entendida de forma simples e divertida.

Neste sentido, a turma foi dividida em dois grupos e foram delineadas as regras a cumprir no decorrer das experiências, saliento que as regras são fundamentais pois estas regulam o trabalho, além de pretenderem que os educandos sejam sensibilizados para o sentido de responsabilidade, para o cuidado com os materiais e para as normas de segurança.

Foram realizadas várias atividades experimentais, estando estas divididas em quatro categorias. A primeira pretendia elucidar acerca da pressão atmosférica, a segunda relacionada com o ácido-base a terceira categoria tinha como objetivo explicar o campo eletromagnético e por último a categoria com experiências relativas ao centro de gravidade (ver figuras 75-78).

É importante mencionar que estas atividades foram devidamente adaptadas à faixa etária, sendo realizadas em três fases de ação, designadamente, a fase antes da experiência, durante a experiência e depois da experiência.

Relativamente à fase antes da experiência, aqui foram apresentadas as ditas “questões-problemas”, ou seja, o que os alunos iam estudar, as variáveis a ter em conta durante a experiência (O que vamos mudar? O que vamos medir? O que vamos manter e como?), os alunos foram questionados sobre o que pensavam, sobre o que poderia acontecer e porquê, realizando assim as previsões para a experiência.

No que respeita à fase durante a experiência, os alunos com a orientação dos docentes colocaram em prática todos os procedimentos para realizar a experiência. Já na última fase, foi dado enfoque ao que os educandos verificaram e ao que tinham concluído com a realização dessa atividade experimental.

É de referir que o dia dedicado às experiências foi sem qualquer sombra de dúvida positivo. Ao longo das atividades observei que:

(...) os alunos estavam motivados, curiosos e participativos, estes já adquiriram algum sentido de responsabilidade e de cooperação, pois foram cuidadosos com os materiais utilizados nas experiências, respeitaram as opiniões dos colegas, quando estes estavam a realizar o procedimento da experiência houve entreajuda e comunicação entre os elementos do grupo (Diário de Bordo, 28 de maio de 2014).

É importante mencionar que as crianças são muito curiosas, questionam-se regularmente sobre acontecimentos do mundo que as rodeia e essa curiosidade deve ser valorizada, por isso, o docente, deve criar situações para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver as suas competências em literacia científica, pois esta vai permitir uma “ampla compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e à compreensão das vantagens e limitações da actividade científica e da natureza do conhecimento científico” (Harlen citado por Martins *et al*, 2006).

**Figuras 75-78.** Atividades Experimentais

#### **5.2.1.2. Atividades desenvolvidas no âmbito da interação com a comunidade educativa**

As experiências que a escola partilha com a comunidade fazem com que a instituição escolar abra portas para que exista um intercâmbio, em que os principais beneficiados são os alunos. Essa cooperação é uma condicionante necessária, pois tal como Reinhardt (2008), menciona “quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção” (p. 91). Seguindo esta linha de pensamento, posso concluir que a comunidade representa um papel importante na vida da criança, sendo que quanto mais experiências forem partilhadas, mais benefícios advirão.

Durante a prática pedagógica realizada na turma de 3.º ano da escola do Palheiro Ferreiro, realizei algumas atividades de interação com a comunidade, nomeadamente uma ação de sensibilização da Relação Família-Escola e um projeto baseado na história *O Capuchinho Vermelho*, com o objetivo de fortalecer os mecanismos de aproximação.

○ *Ação de sensibilização “Relação Família-Escola”*

Uma vez que no estágio que efetuei à turma do Pré-Escolar tinha abordado a relação entre a família e a escola, a docente cooperante sugeriu que realizasse algo sobre essa temática também nesta escola. Esta sensibilização foi aberta a toda a comunidade educativa, essencialmente às famílias com o objetivo de transmitir alguns conhecimentos e saberes sobre a importância de uma relação equilibrada entre estes dois pilares da criança (ver figuras 79 e 80).

Fiquei responsável tanto pela organização como pela divulgação do evento. Para apresentar esta ação de sensibilização, considerei que seria conveniente convidar alguém competente, ou seja, que tivesse formação na área e que fosse dinâmico com o público. Convidei, portanto, o docente João Silva para abordar o tema em questão, pois tinha ótimas referências do seu excelente trabalho nesta área.

Tive de realizar um trabalho prévio de divulgação, para que a afluência fosse a desejada, realizei cartazes que foram colocados nas portas das salas, convites e folhetos informativos que foram entregues a todas as famílias da escola (ver apêndice I). Outro ponto que tive em atenção foi a hora de realização do evento, sendo que o mesmo ficou definido para o horário pós-laboral.

A afluência foi positiva, apareceram mais pais do que aqueles que tinham confirmado a presença anteriormente, de forma informal quando conversei com alguns docentes e com alguns familiares sobre esta sensibilização, estes deram sugestões de alguns tópicos que gostavam que fossem abordados. Posso considerar que a ação de sensibilização correu melhor do que o previsto, pois foram abordados os pontos sugeridos pela comunidade.

Na sessão, foram mencionados conhecimentos relevantes, foi referido a importância dessa relação não só para os adultos, mas principalmente para as crianças, como também foram levantadas sugestões pertinentes sobre a forma como os pais poderiam participar e ainda, estratégias simples para os pais realizarem em casa com os filhos, de forma a facilitar o estudo das crianças em casa e a aumentar a autoestima das mesmas. Foi transmitido que um elo de confiança é um elo que se constrói no dia-a-dia, uma vez que essa confiança não surge logo após os educandos entrarem na escola, este é um processo gradual, que tem de ser devidamente trabalhado tanto pelas famílias como pela escola. A comunidade que esteve presente demonstrou-se curiosa e interessada no

tema, fizeram muitas questões essencialmente sobre as estratégias que poderiam pôr em prática para motivar os alunos no estudo em casa.

**Figuras 79 e 80.** Ação de sensibilização “Relação Família-Escola”



○ Projeto *O Capuchinho Vermelho*

Além das áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, o docente deve ter em atenção que “(...) pelo menos, nos Jardins-de-Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário promover a integração entre todas as Expressões Artísticas” (Melo, 2005, p. 15). Nesta fase juntei-me a três alunos estagiários da Universidade da Madeira, pensamos num projeto que interligasse as várias áreas de expressões artísticas e que ao mesmo tempo envolvesse a comunidade.

Desde cedo este projeto revelou ser ambicioso ao nível da sua operacionalidade, uma vez que estávamos a estagiar em escolas diferentes, com crianças com necessidades, ritmos e motivações diferenciadas. Contudo o grupo tencionava arranjar um tema ou uma situação que fosse comum. Desta feita, estudou-se a temática do projeto, ficando definido que cada estagiário ia procurar no seu grupo de alunos situações e/ou dúvidas que pudessem ser trabalhadas com a sua turma. Posteriormente juntávamo-nos e discutíamos pontos em comum e diferenças entre os grupos de forma a conseguirmos explorar as individualidades de cada turma. Assim sendo, uma vez que surgiu numa das escolas dúvidas sobre a moral da história *O Capuchinho Vermelho*, cada estagiário decidiu questionar o seu grupo de alunos sobre essa história. Embora fosse um conto tradicional, talvez dos mais conhecidos pelas crianças, a grande maioria não sabia interpretar corretamente a moral da mesma. A história *O Capuchinho Vermelho* ficou, então, como tema a ser trabalhado em todas as turmas.

Este projeto foi desenvolvido em quatro fases distintas, designadamente, a *Fase Inicial*, a *Fase de Desenvolvimento*, a *Fase de Execução* e a *Fase de Avaliação/Reflexão*.

Na *Fase Inicial*, foi privilegiado o diálogo com os educandos nas várias turmas, foi nesta fase que surgiu a motivação inicial para a exploração deste conto. Os vários estagiários optaram por realizar de forma diferenciada a exploração do conto *O Capuchinho Vermelho*, sendo que no meu caso, optei por pedir a um familiar que demonstrava interesse em participar, que lesse o conto, passando posteriormente à exploração e interpretação do mesmo.

Na *Fase de Desenvolvimento*, houve a exploração de todas as áreas das expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora), numa primeira etapa, os estagiários abordaram com a sua turma essas áreas e exploraram-nas de forma semelhante, por exemplo, para explorar a área da expressão plástica todos os estagiários realizaram com os seus alunos um desenho sobre a história, no entanto, ficou ao critério de cada estagiário e de cada turma o local e as técnicas para o realizar. No caso dos meus alunos, optei por, primeiro, realizar uma caminhada e uma visita à Quinta do Palheiro Ferreiro, para que as crianças pudessem contactar com a natureza, podendo depois desenhar e pintar algo mais aproximando à realidade. Numa segunda etapa, cada turma trabalhou e explorou uma única expressão artística, mais intensamente. A turma pela qual estava responsável preferiu explorar mais afincadamente a área da expressão plástica, pois decidiram criar o cenário da história. Os alunos escolheram onde iam construir o cenário, com que técnicas o iam desenhar e pintar (ver figuras 81 e 82).

A *Fase de Execução* ocorreu quando nos juntamos (eu e os meus colegas estagiários) para dramatizar *O Capuchinho Vermelho* para as crianças. Esta dramatização ocorreu nos dias 13 e 15 do mês de maio (no dia 13 às 10h30m na EB1/PE do Palheiro Ferreiro, no mesmo dia às 15h00m na EB1/PE da Ribeira Brava, no dia 15 a dramatização realizou-se às 9h00m na EB1/PE da Lombada e no mesmo dia às 14h00m na EB1/PE de Santa Cruz) (ver figuras 83-86). Todos os alunos da escola em que estava a ser realizada a dramatização, foram convidados a assistir assim como toda a comunidade escolar (ver apêndice J).

Na *Fase de Avaliação/Reflexão*, nós os estagiários analisamos todo o desempenho do projeto tendo em conta os aspetos positivos, as dificuldades sentidas e as contribuições do mesmo não só para o nosso futuro profissional, mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Posso concluir que o projeto *O Capuchinho Vermelho* foi realizado com sucesso e acarretou vários aspetos positivos, nomeadamente, o facto de abranger todas as áreas de expressão artística, bem como pelo facto de ter existido colaboração entre vários intervenientes (estagiários, crianças, professores e familiares). Outro aspeto positivo foram os conselhos, críticas e sugestões, que fomos recebendo ao longo do projeto. Contudo, também surgiram alguns obstáculos, como por exemplo a gestão do tempo e do espaço. No entanto, tivemos que fazer um esforço extra para conseguirmos concretizar tudo o que até então tínhamos planeado.

**Figuras 81 e 82.** Algumas atividades realizadas na fase de desenvolvimento (visita à Quinta do Palheiro Ferreiro e pintura do cenário)



**Figuras 83-86.** Dramatização da história *O Capuchinho Vermelho* nas quatro turmas



### 5.2.2. Síntese das respostas às questões de investigação-ação

O presente item pretende sintetizar as respostas à questão que norteou a investigação-ação ao longo da prática pedagógica, realizada na turma do 3.º ano. Obviamente que para responder a essa questão foi necessário definir estratégias e pontos de ação, com o objetivo de articular as várias áreas de conteúdo de uma forma dinâmica e motivadora, promovendo assim a aquisição de saberes e conhecimentos que são fundamentais para o desenvolvimento global do aluno.

*- De que forma, o trabalho cooperativo pode ajudar as crianças a progredirem na coconstrução do conhecimento e na participação?*

Como resposta a esta questão, considero que os resultados foram positivos, uma vez que procurei, ao longo do estágio pedagógico, potencializar a interação interpares e a consequente cooperação nas diversas atividades. O trabalho pedagógico organizou-se de forma intencional com vista ao encadeamento de atividades que implicassem o envolvimento de vários intervenientes, facultando assim a partilha de pontos de vista e de ideias, mobilizando competências individuais e coletivas, na construção do conhecimento.

Através das várias atividades que foram desenvolvidas, constatei que os alunos, progressivamente, demonstraram atitudes menos competitivas e mais cooperativas, pois foi notório que no decorrer das atividades a pares ou em grupos os educandos preocupavam-se em trabalhar em conjunto com o propósito de alcançar o objetivo pretendido. Houve uma partilha de ideias, de opiniões e as crianças que antes revelavam atitudes individualistas, começaram a demonstrar mais respeito pelas opiniões dos colegas e a valorizá-las. Essa colaboração, que inicialmente era vista como algo muito complicado, revelou-se fundamental e alcançável.

Através dessas ações cooperativas os alunos que tinham mais dificuldades conseguiram ultrapassá-las, essencialmente, com a ajuda dos colegas. Os que detinham mais facilidade tornaram-se menos individualistas, consolidando ao mesmo tempo conceitos. Denotei, que com essa partilha os alunos evoluíram não só a nível da participação na aula, como também a nível pessoal e social.

### 5.3 Avaliação da turma do 3.º ano

A avaliação é uma das componentes da educação, e na perspectiva de Arends (1997), esta “é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” (p. 228). Assim sendo, é fundamental, que os docentes realizem uma avaliação justa, recorrendo a técnicas e procedimentos diferenciados, pois a limitação dessas técnicas “representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico” (Zabalza 1991, p. 226).

Seguindo esta linha de pensamento, no decorrer das atividades que foram desenvolvidas nas áreas curriculares da Matemática, do Português e do Estudo do Meio, foi possível realizar uma avaliação global recorrendo à análise de vários instrumentos como sejam: os diários de bordo, os artefactos dos alunos, os registos fotográficos, as observações diárias e as conversas que foram realizadas de forma informal tanto com a professora cooperante, como com os alunos da turma.

Saliento que, a utilização de vários instrumentos para recolher dados sobre o educando permite que o docente veja “ a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (ME, 2011, p. 5).

A avaliação da turma do 3.º ano, teve por base os instrumentos acima referidos, relacionando-os com os objetivos pretendidos em conformidade com as metas curriculares que estão traçadas para este ciclo de ensino, na área da Matemática aos princípios orientadores do Novo Programa de Matemática (ME, 2007), na área do Português ao Programa de Português do Ensino Básico (2009) e na área do Estudo do Meio à Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB (2004) (ver quadros, 10, 11 e 12).

**Quadro 10.** Avaliação das aprendizagens da Matemática da turma do 3.º ano

Bloco/Tema	Avaliação
<b>Sólidos geométricos</b>	No que diz respeito à identificação, comparação e classificação dos vários sólidos geométricos a turma sabe identificar, comparando corretamente os mesmos, conseguindo assim agrupá-los em prismas e não prismas, sabendo

	identificar e diferenciar por exemplo os cubos dos paralelepípedos. Conseguem construir sólidos geométricos, no entanto a dificuldade que é mais visível no grupo, tem a ver com a identificação das faces, dos vértices e das arestas. Apesar da confusão que alguns alunos apresentam nesta tarefa, esta vai sendo ultrapassada progressivamente e cooperativamente.
<b>Dinheiro</b>	A grande maioria do grupo tem noção da importância que o dinheiro representa na nossa sociedade. Conseguem realizar a contagem das notas e das moedas, no entanto, inicialmente muitos alunos ainda não conseguiam representar valores monetários, mas com as várias atividades desenvolvidas, aos poucos conseguiram representar valores monetários simples. Relativamente à resolução de problemas envolvendo o dinheiro, esta foi uma atividade em que de forma geral todos se empenharam, no entanto, alguns alunos ainda apresentam dificuldade em interpretar o teor da pergunta, o que faz com que realizem insatisfatoriamente a tarefa. Alguns alunos apresentam dificuldade em explicar o seu raciocínio e em utilizar linguagem matemática.

**Quadro 11.** Avaliação das aprendizagens do Português da turma do 3.º ano

<b>Bloco/Tema</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Compreensão do oral</b>	O grupo consegue fazer a distinção entre uma opinião e um facto, no entanto algumas crianças ainda apresentam algumas dificuldades em distinguir o que é essencial e o que é acessório. Desta forma, apresentam alguma dificuldade em encontrar no enunciado de um texto a informação pertinente para realizarem alguma tarefa.
<b>Expressão oral</b>	Ao longo das atividades, constatei que a maioria do grupo tem algumas dificuldades em exprimir-se oralmente, mas, progressivamente estas crianças têm apresentado mais autonomia e mais clareza no seu discurso. Houve ainda uma evolução nas suas capacidades críticas e consequentemente argumentativas, sendo que estes tentam justificar o seu ponto de vista de forma mais coerente. Inicialmente estes alunos apresentavam grande dificuldade em ouvir os colegas e em aceitar as suas opiniões, mas tal já não acontece tão regularmente, pois a maioria já aceita melhor as opiniões dos colegas, ou pelo menos respeita o tempo de palavra desse colega.
<b>Leitura</b>	Relativamente à leitura, a maioria dos alunos leem de modo autónomo e com fluência.

<b>Escrita</b>	Os alunos conseguem copiar corretamente textos, tabelas, entre outros. Têm facilidade em escrever textos criativos se for dado um plano a seguir. Escrevem com empenho quer por iniciativa própria, quer por proposta do docente. Conseguem recolher informação dos vários suportes, mas têm algumas dificuldades em organizar corretamente a informação e os dados recolhidos. Apresentam também algumas dificuldades em elaborar respostas completas de modo autónomo, a rever textos com o objetivo de os aperfeiçoar e a identificar erros.
<b>Conhecimento explícito da língua</b>	Constatai que os alunos têm facilidade em perceber as regras e os procedimentos dos vários conteúdos inerentes ao Conhecimento Explícito da Língua. Reconhecem também os vários registos da língua e sabem em que contextos esses registos podem e devem ser usados. A maioria dos alunos apesar de mostrarem facilidade nas tarefas desta categoria, não utilizam corretamente esses conhecimentos oralmente no dia-a-dia.

**Quadro 12.** Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio da turma do 3.º ano

<b>Bloco/Tema</b>	<b>Avaliação</b>
<b>À descoberta do ambiente natural</b>	Relativamente à descoberta do ambiente natural, mais especificamente aos aspetos físicos do meio local, os alunos mostravam muita curiosidade e motivação para aprenderem mais sobre o tema. Conseguiram realizar com sucesso e cooperativamente as atividades que foram definidas, e conseguiram distinguir as várias formas de relevo existentes. O mesmo aconteceu com as atividades desenvolvidas para os meios aquáticos existentes, sendo que além desse reconhecimento, também conseguiram identificar onde ficava a nascente, a foz, os afluentes e as margens.
<b>Atividades experimentais</b>	Quanto às atividades experimentais, estas foram um dos momentos em que mais houve interesse, curiosidade, motivação e participação por parte da turma. Todos queriam colaborar na realização das atividades, mas souberam respeitar a vez dos colegas e sempre que necessário estavam aptos a ajudar. Revelaram capacidade de observação, de manipulação, de reflexão e de raciocínio, sendo que alguns alunos conseguiram relacionar a experiência que realizaram com acontecimentos do quotidiano.

### Considerações Finais

Neste ponto final e para concluir a redação deste relatório, são tecidas as considerações finais, que analisam todo o percurso que foi desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica.

Adquiri imensos conhecimentos metodológicos e científicos durante todo este meu ciclo de ensino. Realço o seu contributo para a mobilização da prática pedagógica, uma vez que a sua aplicação com sucesso só acontece de forma eficaz se houver uma ligação entre a teoria e a prática. Assim sendo, ao longo do estágio foi possível atuar e articular alguns dos conhecimentos teóricos que foram realçados ao longo da licenciatura e do mestrado, com vista a uma prática informada e adequada que promoveu o desenvolvimento global dos educandos que participaram no meu estágio.

Considero que esta experiência contribuiu para a minha transformação e o meu desenvolvimento a diversos níveis. Tal como: éticas, pessoais, sociais, afetivas, mas essencialmente reflexivas e investigativas. Isto porque, a compreensão das problemáticas que foram sinalizadas no contexto educativo necessitaram particularmente de muita reflexão e investigação para que fossem resolvidas de maneira simples e eficaz. Moreira e Alarcão (1997), afirmam que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (p. 122). No entanto, o processo desencadeado pela metodologia de investigação-ação não foi tarefa fácil, por isso necessitei de muito investimento pessoal, na procura de diretrizes e de respostas que me auxiliassem na orientação do processo.

Houve a necessidade de realizar de antemão uma “análise da realidade” (Freire, 1999, p. 93) para compreender as necessidades, e para procurar e definir estratégias adequadas à resolução dessas sinalizações, com vista ao melhoramento do processo e do ambiente educativo. Como Oliveira-Formosinho (2007) refere “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14).

Realço ainda que o contacto próximo com a realidade da profissão docente promoveram a edificação do autoconhecimento profissional, porém esta profissão está cada vez mais exigente e sofre cada vez mais transformações. Cabe a cada profissional acompanhar essa evolução de acordo com as suas características pessoais, para que esse processo seja realizado de uma forma natural, de maneira a que o relacionamento com as crianças seja o mais genuíno possível. Acompanhando essas alterações, surge um novo

conceito de docente e de aluno, em que o docente deixa de ser visto como um agente meramente transmissivo, passando a ser visto como um agente regulador e orientador das aprendizagens, enquanto o aluno que antes era visto como um agente passivo, passa a ter o legado de agente ativo, cujas capacidades, ideias e conhecimentos são valorizados e respeitados. É nesta linha de pensamento que Carvalho (2011), salienta que “o professor actual encara desafios que em nada são semelhantes ao passado, existem uma série de novas competências que os docentes necessitam dominar/utilizar, para conseguir desempenhar com sucesso as suas funções” (p. 27).

No decorrer da intervenção, privilegiei uma pedagogia essencialmente participativa, recorrendo aos pressupostos do modelo construtivista, em que são as crianças a contruir o seu próprio conhecimento. Dei particular atenção às diferenças individuais de cada criança, incentivando a cooperação, ajuda recíproca, partilha de experiências, aceitação e crítica de ideias, promovendo desta forma a integração de aprendizagens significativas e socializadoras. Dei também especial atenção aos conhecimentos das crianças, permitindo que as experiências prévias fossem o ponto de partida para novas aprendizagens, aceitando cada criança como ela é e valorizando o que ela sabe.

Em jeito de conclusão, neste estágio olhei para a escola como um espaço aberto e recetivo a novas ideias e oportunidades, em que eram respeitadas as aprendizagens, valorizando cada glória que os educandos alcançavam, onde os familiares eram convidados a participar, fazendo parte da vida escolar das crianças. Porém, a prática foi acompanhada por muitos momentos de dúvidas, de inquietações, mas foram desses desafios que retirei os maiores ensinamentos. Terminei assim com um pequeno texto, que expressa uma grande verdade.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso, elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2004, p. 7).

Que todos os docentes orientem o *voo* dos educandos, e não lhes *cortem as asas*!

### Referências

- Abrantes, P., Serrazinha, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de: [http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matemática\\_na\\_educacao\\_basica.pdf](http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matemática_na_educacao_basica.pdf)
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Almeida A., et al. (2001). *Ensino Experimental das Ciências: (re)pensar o ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento do Ensino Secundário.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração*. Universidade Aberta. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, (pp. 51-64). Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Asseiro, J. (2004). *Educação e família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.
- Becker, F. (1992). *O que é o construtivismo?*. Revista de Educação AEC, 21, 7-15. Retirado de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Editora Gravina.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. J. (2002). *Educação Física para o Pré-Escolar*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- Brazelton, T. (2009) *O grande livro da criança*. 11ª Edição. Editorial Presença.

- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cadório, L. & Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, J.P. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (s.d.). *Sentido de Número e Organização de Dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Costa, T., Alves, D. & Freitas, M. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica* (1ª. ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P. - Universidade do Minho.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. Volume XIII, 2, 373 – 479.
- Couto, V. (2012) *Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf> [Consultado a: 2014/10/10]
- Decreto-Lei nº 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*, anexo nº 2, III, ponto 2, alíneas a e e.
- Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: [https://www.google.pt/?gws\\_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia](https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia).

- Duarte, L. & Bondezan, A. (2008). *O desenvolvimento da capacidade de atenção da educação infantil*. In 1º Simpósio Nacional de Educação - XX Semana da Pedagogia. Onioeste - cascavel. Retirado de: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/6/Artigo%2002.pdf>
- Elias, F. (2008). *A Escola e o desenvolvimento profissional os docentes. Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Epstein, J. L. (1997). *A comprehensive framework for school, family, and community partnerships*. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships* (pp. 1 - 25). Thousand Oaks, California: Sage.
- Fernandes, L. (2010). *Concepção construtivista da aprendizagem e do ensino: sucesso e inovação: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.9-24). Porto: Porto editora.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. (23.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gage, N., & Berliner, D. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismos e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Mapuo: ERM-CELP.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.

- Gambôa, R. (2012). *Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gordon, E.E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1987). *A criança em acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). *Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância*. *Saber (e) educar*, 11, 1-21
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores, M. A. & Simão, A. M. (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância - um guia prático com atividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marangon, Cristiane. *Pé (e mão) na estrada*. Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril. Dez. 2006.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação Pré-Escolar. Curricular n.º4 DGIDC/DSDC/201*. Retirado de: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A., & Macedo, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L. (2006). Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. *O conto tradicional português na aula: proposta de actividades*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Eu sou único e especial! Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 - 159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 51-65). Porto: Porto Editora.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3.ed) (pp.13 42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007b). *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L. *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp.7-13). Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Textos Editores.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.<sup>a</sup> ed.). Amadora: McGraw-Hill.
- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de grupo no Ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Pedrosa, M. (2001). *Ensino das Ciências e Trabalhos Práticos: (Re) Conceptualizar... (Re)pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, G., & Brazão, P. (2013). A Evolução Curricular em Portugal: Relações e Tensões. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública*. (pp. 156-168). Funchal: CIE-UMa.
- Pereira, M. R., & Caetano, L. M. (2012). *A construção de regras e o desenvolvimento moral da criança: o papel do educador*. Anais da semana de pedagogia da UEM, 1(1), 1-12. Retirado de: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T6/T6-002.pdf>
- Pérez, M. & López, E. (2012). *Aprendizagem e Curriculum - didática sociocognitiva aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pires, J. (2003). *O Planeamento no Modelo Pedagógico de Movimento da Escola Moderna, Escola Moderna*, 17, (5), 23-68.

- Pocinho, M. (2004). *Psicologia Cognitiva e Língua Materna*. (Tese de Doutoramento não publicada) Funchal: Universidade da Madeira.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantário* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reinhardt, R. (2008). Parceria Entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. *Boletim de Saúde*, 21, (2), 65-90. Retirado de: <http://www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf>
- Reis, P. (2006). Ciência e educação: que relação? *Revista Interacções*, 3, 160-187. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de <http://goo.gl/psuKK6>
- Sartori, Viviane (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*, Retirado de : [http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/item/1885](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/item/1885), Consultado em 19 de maio de 2014
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré – Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, T.T. (1999). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

- Smith, P.K. & Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. (R. Alves, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos. (Obra original publicada em 1998).
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw Hill.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Teixeira, L. (2006). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?* Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill
- Teixeira, M. (2003). A participação dos pais na escola: Perspetivas de Pais e Professores. In Pinto, C. & Teixeira, M. (orgs.). *Pais e Escola - parceria para o sucesso* (pp.175-208). Porto: ISET.
- Teixeira, O & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré- Escolar: Currículo e Supervisão*: Editorial Novembro
- Tonucci, F. (1986). *Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva*. *Análise Psicológica*, Vol. 1, 169-178.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). *Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19. Retirado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br>.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica e Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Zabalza, M. A. (1991). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M.A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7ª edição. Porto: Porto Editor.