



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo – 2012/2013

**Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Liliana Raquel Gonçalves Pereira**

**Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal, março de 2013

## II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Agradecimentos**

Antes de iniciar a apresentação deste relatório de estágio pedagógico, de uma forma muito pessoal, não poderia deixar de manifestar os meus mais profundos agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam durante o caminho percorrido e que contribuíram para o culminar deste processo, pois sem o encorajamento, apoio, compreensão, dedicação e orientação dos mesmos a realização deste trabalho não seria possível.

Ao meu orientador da prática no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do relatório de estágio, Professor Doutor Fernando Correia, pelo seu saber científico, pelas indicações metodológicas, pela partilha de conhecimentos, pela sua disponibilidade e pelo rigor e espírito crítico com que orientou o relatório.

À minha orientadora de estágio em Educação Pré-Escolar, Mestre Conceição Sousa, pelo apoio e orientações metodológicas, pelo seu empenho e disponibilidade prestada, bem como pelas palavras amigas e pela partilha do seu saber.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competência de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências de Educação, à Direção Regional de Educação e às Instituições que permitiram a realização do estágio pedagógico: à escola B1/PE da Nazaré e à escola B1/PE de São Martinho.

Ao diretor da escola B1/PE da Nazaré, Carlos Fernandes, e à equipa pedagógica da instituição com a qual trabalhei, pela disponibilidade e apoio prestada, com especial relevância à Professora Cooperante, Mara Lima, pela dedicação e cooperação.

Ao diretor da Escola B1/PE de São Martinho, João Américo Ferreira, e à equipa pedagógica pela hospitalidade e apoio.

À Educadora Cooperante, Carmina Berimbau, pela forma como me ajudou na concretização deste trabalho, pelo carinho, confiança, amizade, apoio e incentivo, pela partilha de conhecimentos e experiências e, principalmente, pela pessoa e profissional que é.

#### IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Aos alunos do 2.º D e às crianças da sala da Pré III, pelo acolhimento, partilha e aprendizagem, pela colaboração e participação e por tornarem possível a intervenção no seu contexto educativo. Agradeço, ainda, aos Encarregados de Educação pela sua imensa generosidade e receptividade.

Aos professores da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela contribuição para a minha formação profissional.

A todas os colegas de curso, por partilharem comigo as suas experiências e os seus saberes, pelos momentos de interrogação, partilha, reflexão e, em especial, pelo apoio, compreensão, amizade e incentivo durante esta caminhada.

A todos os amigos pelo apoio moral e incentivo, nos bons e maus momentos e que tantas vezes me fizeram sorrir.

Um agradecimento especial à família pelas palavras de ânimo e confiança e por todo o carinho e compreensão.

A todos expresso o meu reconhecimento pela ajuda concedida.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio pedagógico foi elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Explana o desenvolvimento da prática pedagógica em duas valências: o 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, numa sala de 2.º ano, com 23 alunos e a Educação Pré-Escolar efetivada na escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, numa sala de Pré-Escolar, com 26 crianças, ambas situadas no concelho do Funchal.

Neste documento procura-se dar visibilidade ao processo vivido, que permanentemente conciliou a teoria e a prática. Este percurso foi sustentado pela metodologia de investigação-ação, assentes numa abordagem de pesquisa-ação-reflexão, encontrando-se exposto a recolha de dados relativamente aos dois contextos educativos e às particularidades das crianças. A partir destes são apresentados os percursos de intervenção pedagógica, onde se encontram expressas algumas atividades e projetos, que visam dar resposta às situações observadas, focando reflexivamente as opções metodológicas privilegiadas, as planificações, as vozes e as ações das crianças, as avaliações e as reflexões. Evidencia-se, igualmente, o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa, que inclui diversas atividades, nas quais participaram diversos intervenientes, principalmente as crianças, os encarregados de educação e a comunidade pedagógica, fundamentando a importância da sua participação no processo educativo das crianças.

O relatório termina com reflexões finais acerca do resultado da intervenção educativa efetuada em ambas as valências, compostas pelos aspetos mais pertinentes que colaboraram para o crescimento e desenvolvimento, enquanto profissional de educação.

**Palavras-chave:** Estágio Pedagógico, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Investigação-ação, Reflexão.

## VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Abstract**

The present pedagogical internship report was elaborated to obtain the Master degree in Pre-school Education and Primary School. The report outlines the development of teaching practices in two levels: the Primary School Education, performed at Nazaré Primary School, in a classroom of 26 students; and the Pre-school education, performed at São Martinho Primary School, a room of Preschool with 23 childrens. Both schools are located in the township of Funchal.

This report aims at lending visibility to the experienced process which continuously conciliated theory and practice. The process was supported by the research-action methodology based on a research-action-reflection approach and includes data collection regarding the two educational contexts as well as the children's individual characteristics. From these, are presented the paths of pedagogical intervention, where one can find activities and projects presented which address the observed situations and focus reflexively on methodological options, planning, the voices and actions of childrens, evaluation and reflection. The following report also highlights the work carried out with the educational community, including different activities as well as the importance of the various participants's role in the children's educational process. Such participants include the childrens, the parents and the pedagogical community.

The report ends with final reflections on the outcome of educational intervention undergone in both school levels and states the most relevant aspects which contributed for the growth and development as an education professional.

**Key words:** Pedagogical Internship, Pre-school Education, Primary School Education, Children, Research-Action, Reflexion.

## Índice

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VI</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>X</b>
<b>APÊNDICES – CONTEÚDO DO CD-ROM .....</b>	<b>XIII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 A Construção da Identidade Profissional Docente: um olhar reflexivo para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.....</b>	<b>6</b>
1.1.1 Construção da Identidade Profissional Docente .....	6
1.1.2 Formação Inicial e Construção de Saberes .....	8
1.1.3 A Conceção de Profissional de Educação.....	10
1.1.4 Educadores/Professores Cooperantes, Orientadores Científicos e Estagiários: uma relação sistemática e sistémica.....	17
1.1.5 Articulação entre 1.º CEB e Educação Pré-Escolar: contributos para o sucesso educativo .....	21
1.1.6 Disciplina e Indisciplina: repensando o papel dos docentes.....	24
<b>1.2 Fundamentação da Metodologia .....</b>	<b>29</b>
1.2.1 A Investigação-Ação como Metodologia para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes .....	31
1.2.1.1 A Investigação-Ação e a Intervenção Educativa.....	34
1.2.1.2 Construção do percurso de intervenção educativa: observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação .....	38
1.2.2 Principais Teóricos intrínsecos às Metodologias .....	48
1.2.3 Os Modelos Pedagógicos.....	50
1.2.4 As Opções Pedagógicas .....	57

## VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..... 62**

#### **2.1 Enquadramento Teórico do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 62**

#### **2.2 Contextualização da Prática Pedagógica..... 64**

2.2.1 O Meio Envolvente ..... 66

2.2.2 A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré..... 68

2.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola..... 69

2.2.3 A Sala do 2.º Ano, Turma D ..... 70

2.2.5 A Turma do 2.º D..... 72

2.2.5.1 As Famílias..... 73

#### **2.3 Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... 75**

2.3.1 Período de Observação Participante ..... 75

2.3.2 As Atividades Orientadas ..... 79

2.3.2.1 Trabalhando a Geometria e os Números e Operações - Conhecimento e raciocínio lógico-matemático ..... 79

2.3.2.1 Desenvolvendo a Literacia de Forma Ativa e em Cooperação ..... 96

2.3.2.3 À Descoberta de Si Mesmo - Exploração e Conhecimento do Meio..... 112

2.3.2.4 Desenvolvendo as Expressões Artísticas ..... 127

2.3.2.5 Formação Pessoal e Social numa Aprendizagem do Saber Ser e Saber Estar ..... 132

#### **2.4 Intervenção com a Comunidade Educativa ..... 139**

2.4.1 Convívio – Festa do Pão por Deus..... 139

2.4.2 Ação de Sensibilização – Gestão de Comportamentos..... 142

#### **2.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 145**

### **CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ..... 155**

#### **3.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-Escolar ..... 155**

#### **3.2 Contextualização da Prática Pedagógica..... 158**

3.2.1 O Meio Envolvente .....	159
3.2.2 A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho .....	160
3.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola.....	161
3.2.3 A Sala do Pré-Escolar III .....	162
3.2.5 O Grupo de Crianças.....	167
3.2.5.1 As Famílias.....	171
<b>3.3 Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>174</b>
3.3.1 Período de Observação Participante .....	174
3.3.2 As Atividades Livres .....	176
3.3.3 As Atividades de Rotina .....	179
3.3.4 As Atividades Orientadas .....	185
3.4.1 Saída aos Correios de São Martinho .....	186
3.3.4.1 Projeto Meios de Transporte .....	189
3.3.4.2 Projeto Livro “A aventura da estrela brilhante” .....	203
3.3.4.3 Projeto Construção da Prenda de Natal.....	216
3.3.5 Avaliação Específica de uma Criança.....	229
<b>3.4 Intervenção com a Comunidade Educativa .....</b>	<b>231</b>
3.4.6 Sessão de relaxamento: Relaxar na Escola – Como se descontraír com técnicas simples e eficazes.....	232
3.4.7 Ação de Sensibilização: Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz.....	235
<b>3.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>239</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>249</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>254</b>

### **Índice de Quadros**

Quadro 1. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.	37
Quadro 2. Principais Teóricos utilizados na prática pedagógica.	49
Quadro 3. Opções pedagógicas adotadas no 1. CEB e na EPE.	57
Quadro 4. Opções pedagógicas adotadas somente no 1. CEB.	58
Quadro 5. Opções pedagógicas adotadas somente na EPE.	59
Quadro 6. Plano curricular do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p. 19).	63
Quadro 7. Esquema do Horário Semanal do 2.º D.	71
Quadro 8. Questões e Objetivos da investigação-ação no 1.º CEB.	78
Quadro 9. Rotina diária da Sala da Pré III.	166
Quadro 10. Questões e Objetivos da investigação-ação na Educação Pré-Escolar.	175
Quadro 11. Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar.	230

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Distribuição das Habilitações Literárias dos pais.	74
Gráfico 2. Distribuição da Situação profissional dos pais.	75
Gráfico 3. Distribuição das crianças por sexo.	167
Gráfico 4. Distribuição das crianças por idade.	167
Gráfico 5. Distribuição da faixa etária dos pais.	172
Gráfico 6. Distribuição e comparação das habilitações literárias dos pais.	172
Gráfico 7. Distribuição de número de elementos do agregado familiar e ao número de irmãos.	173
Gráfico 8. Distribuição da atual situação profissional dos pais.	173

### **Índice de Figuras**

Figura 1. Tarefas a realizar no processo de supervisão.	19
Figura 2. Esquema da Espiral auto-reflexiva Lewiniana.	35
Figura 3. Exemplo de Planificação.	41
Figura 4. Exemplo do percurso ação/reflexão na intervenção educativa.	43
Figura 5. Exemplo da tabela de avaliação de competências.	48
Figura 6. Planta da Sala do 2.º D da Nazaré.	71

Figura 7. Fotografias do Jogo do Banqueiro.	81
Figura 8. Registo das Unidades e das Dezenas no caderno.	82
Figura 9. Fotografias das atividades relacionadas com a sequência dos números.	84
Figura 10. Ilustração do Jogo Educativo Online.	85
Figura 11. Fotografias da resolução de Situações Problemáticas por parte dos alunos no caderno.	87
Figura 12. Escrita da resolução de Situações Problemáticas no quadro.	87
Figura 13. Fotografias da resolução de Situações Problemáticas utilizando a reta numérica.	89
Figura 14. Fotografias dos alunos a identificarem as respetivas linhas, no decorrer da apresentação em PowerPoint.	91
Figura 15. Fotografias dos alunos a registarem os diferentes tipos de linhas.	92
Figura 16. Fotografias dos alunos a construírem dos diferentes tipos de linha e os resultados do preenchimento da tabela.	93
Figura 17. Jogo do Dominó.	98
Figura 18. Registo dos trabalhos no caderno.	99
Figura 19. Exploração dos substantivos coletivos.	100
Figura 20. Fotografias da mímica dos substantivos coletivos.	101
Figura 21. Construção frásica coletiva.	103
Figura 22. Texto coletivo – “O outono”.	107
Figura 23. Diálogo interpretado pelos alunos.	114
Figura 24. Fotografias da construção do quadro dos Aniversários.	115
Figura 25. Fotografias da exploração do Calendário do mês de outubro de 2012.	116
Figura 26. Registo diário da data.	116
Figura 27. Ilustração do mapa de conceitos – Órgãos dos sentidos.	119
Figura 28. Fotografias da construção do cartaz – Órgãos dos sentidos.	120
Figura 29. Experiência com o sentido do paladar.	121
Figura 30. Experiência com o sentido do olfato.	121
Figura 31. Experiência com o sentido do tato.	122
Figura 32. Experiência com o sentido da audição.	122
Figura 33. Registo das Experiências dos Órgão dos Sentidos.	124
Figura 34. Exploração dos sentidos através do limão.	126
Figura 35. Fotografias da elaboração do álbum – OUTONO.	127
Figura 36. Álbum – OUTONO elaborado pelas crianças.	128

## XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 37. Teatro de fantoches – Pão por Deus.	129
Figura 38. Exploração dos fantoches pelos alunos.	130
Figura 39. Acompanhamento da canção com gestos.	131
Figura 40. Confeção e degustação da salada de fruta.	132
Figura 41. Quadro das Tarefas.	134
Figura 42. Quadro das Conquistas.	136
Figura 43. Convívio na festa do Pão por Deus.	140
Figura 44. Convívio na festa do Pão por Deus – Visualização do vídeo.	141
Figura 45. Ação de Sensibilização - Gestão de Comportamentos.	143
Figura 46. Planta da sala da Pré III.	165
Figura 47. Registo da presença.	181
Figura 48. Marcação da data.	183
Figura 49. Fotografias do processo de construção da carta.	186
Figura 50. Saída aos Correios de São Martinho.	187
Figura 51. Correios de São Martinho.	188
Figura 52. Fotografias dos registos das crianças.	190
Figura 53. Fotografias da construção do gráfico “Meios de transportes utilizados pelas crianças da sala Pré III para irem para a escola”.	191
Figura 54. Fotografias da pesquisa na “ A Grande Enciclopédia Infantil”.	192
Figura 55. Fotografias da visualização dos vídeos e do acompanhamento da música com gestos.	193
Figura 56. Fotografias da construção do cartaz e do <i>origami</i> .	194
Figura 57. Fotografias da construção da maquete e o resultado final.	195
Figura 58. Visita ao Aeroporto da Madeira.	196
Figura 59. Fotografias dos trabalhos efetuados no Projeto <i>Meios de Transporte</i> .	197
Figura 60. Fotografias da construção do Conto Redondo.	204
Figura 61. Fotografias da aprendizagem da canção “Broas de Mel” e o seu acompanhamento com gestos.	206
Figura 62. Fotografias do processo de ilustração da história “A aventura da estela brilhante”.	207
Figura 63. Fotografias do processo de escrita da história “A aventura da estela brilhante” pelos alunos do 4.º A.	208
Figura 64. Ilustrações do Livro “A aventura da estrela brilhante”.	209
Figura 65. Fotografias da construção dos fantoches.	210

Figura 66. Fotografias do teatro de fantoches apresentado à turma do 4.º A.	212
Figura 67. Fotografias da construção da embalagem para a prenda de Natal e a sua conclusão.	219
Figura 68. Fotografias da confeção das bolachas de manteiga.	221
Figura 69. Fotografias da construção da receita das bolachas de manteiga.	222
Figura 70. Fotografias da decoração das bolachas de manteiga.	224
Figura 71. Fotografias da construção dos postais de Natal com digitinta.	225
Figura 72. Fotografias das técnicas de relaxamento para as crianças.	233
Figura 73. Fotografias das técnicas de relaxamento.	234
Figura 74. Fotografias da apresentação do projeto: Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz.	237
Figura 75. Exercício – Observação/Comunicação.	238

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

#### **Pasta 1 – Documentos Gerais**

Relatório de estágio (versão eletrónica em formato pdf).

Apêndice 1 – Autorização dos encarregados de educação, para a utilização de dados.

#### **Pasta 2 – Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice 2 - Planificação Diária: 1 de outubro de 2012.

Apêndice 3 - Planificação Diária: 2 de outubro de 2012.

Apêndice 4 - Planificação Diária: 3 de outubro de 2012.

Apêndice 5 - Planificação Diária: 15 de outubro de 2012.

Apêndice 6 - Planificação Diária: 16 de outubro de 2012.

Apêndice 7 - Planificação Diária: 17 de outubro de 2012.

Apêndice 8 - Planificação Diária: 29 de outubro de 2012.

Apêndice 9 - Apresentação em PowerPoint sobre os Tipos de Linha.

Apêndice 10 - Avaliação de Competências da área curricular de Matemática.

Apêndice 11 - Ficheiro do Jogo do Dominó.

Apêndice 12 - Apresentação em PowerPoint dos Substantivos Coletivos.

Apêndice 13 - Apresentação em PowerPoint do texto com Substantivos Coletivos.

Apêndice 14 - Apresentação em PowerPoint do texto - Um outono de brincadeira.

Apêndice 15 - Avaliação de Competências da área curricular de Língua Portuguesa.

## XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndice 16 - Apresentação em PowerPoint dos Órgãos dos Sentidos.

Apêndice 17 - Avaliação de Competências da área curricular de Estudo do Meio.

Apêndice 18 - Vídeo final da prática pedagógica apresentado aos pais/encarregados de educação.

Apêndice 19 - Questionário para os docentes.

Apêndice 20 - Documentos de divulgação da ação de sensibilização “Gestão dos Comportamentos”.

### **Pasta 3 – Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

Apêndice 21 - Planificação Semanal: 5 a 7 de novembro de 2012.

Apêndice 22 - Avaliação Geral do grupo: Ficha 1g e 2g do SAC.

Apêndice 23 - Planificação Semanal: 12 a 16 de novembro de 2012.

Apêndice 24 - Planificação Semanal: 19 a 22 de novembro de 2012.

Apêndice 25 - Ficha 1g do SAC do Projeto *Meios de Transporte*.

Apêndice 26 - Avaliação de Competências do Projeto *Meios de transporte*.

Apêndice 27 - Planificação Semanal: 26 a 29 de novembro de 2012.

Apêndice 28 - História construída pelas crianças: “A aventura da estrela brilhante”.

Apêndice 29 - Ficha 1g do SAC do Projeto *Livro “A aventura da estrela brilhante”*.

Apêndice 30 - Avaliação de Competências do Projeto *Livro “A aventura da estrela brilhante”*.

Apêndice 31 - Planificação Semanal: 3 a 6 de dezembro de 2012.

Apêndice 32 - Planificação Semanal: 10 e 11 de dezembro de 2012.

Apêndice 33 - Ficha 1g do SAC do Projeto *Construção da prenda de Natal*.

Apêndice 34 - Avaliação de Competências do Projeto *Construção da prenda de Natal*.

Apêndice 35 - Ficha 1i do SAC.

Apêndice 36 - Ficha 2i do SAC.

Apêndice 37 - Documentos de divulgação da sessão de relaxamento - Como se descontrair com técnicas simples e eficazes.

Apêndice 38 - Documentos de validação e divulgação da ação de sensibilização: Viver com Aaminação - estratégias para uma escola mais feliz.

## **Introdução**

No contexto atual, ser um agente de ensino, nos primeiros níveis de escolaridade, precisa ser compreendido como uma profissão que se encontra comprometida com a educação do ser humano e da coletividade, uma vez que atua na promoção da literacia, na educação e na própria construção da identidade e do futuro das pessoas. Sabe-se que os desafios que se colocam aos docentes são muitos e, por sua vez, é necessário investir em todas as etapas inerentes à construção de uma preparação sólida, responsável e consciente dos futuros profissionais. Como tal, este esforço deve ser realizado ao longo do processo de formação profissional, com vista a uma inclusão plena no mundo do ensino, que ambiciona o desenvolvimento de competências no âmbito da gestão curricular, em conformidade com as particularidades, necessidades, interesses e expectativas de cada criança, assentes na apropriação de conhecimentos, na mobilização e no desenvolvimento de competências essenciais a uma completa inserção na sociedade, que se pretende democrática.

Este relatório de estágio está enquadrado no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março de 2006 e incorpora um trabalho de qualidade, que visa a integração dos conhecimentos adquiridos nas componentes curriculares com a experiência do estágio, como forma de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, Brazão, Correia, Mendes e Sousa (2012) mencionam que as finalidades deste estágio incorporam a participação em projetos de trabalho em colaboração com a comunidade educativa, o progresso de uma postura reflexiva no decurso da intervenção pedagógica e a incorporação de forma significativa de conteúdos científicos obtidos na formação académica, a fim de desenvolver competências teórico-práticas.

Assim sendo, após um período de formação fundamentalmente teórica e, embora no decorrer do curso tivéssemos a oportunidade de contactar com as escolas e com a prática de uma forma ténue, o estágio surge como uma oportunidade de articular a teoria com situações reais, encarando-o como um catalisador da vida profissional. No estágio pedagógico coloca-se aos mestrandos o grande desafio de confrontar a teoria com a prática, a fim de perceber a essência da sua intervenção. Como tal, esta experiência assume-se como imprescindível na formação dos docentes e no crescimento do futuro educador/professor, que se deseja reflexivo, investigativo e interventivo no desenrolar da sua ação. Nesta efetividade de funções, os estagiários devem ter a capacidade de dar

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

resposta aos desafios e exigências da profissão docente, atendendo à dimensão profissional, social e ética e conduzindo a um desenvolvimento progressivo de um profissional autónomo na sua formação, afigurando-se, assim, como uma entrada no mundo profissional.

Segundo Alarcão e Tavares (2003) este é um período marcante da formação inicial, assumindo-se como um acontecimento único e significativo na vida pessoal e profissional. Neste, o estagiário é confrontado com inúmeros desafios, que integram novos saberes, funções, autonomia e responsabilidades, em que no processo de superação dos mesmos, o futuro docente adquire um bagagem que o pode auxiliar na sua prestação, nomeadamente, os modelos de ensino que vivenciou neste percurso, as suas crenças e valores, a sua personalidade, a sua experiência, a sua visão do ensino, a sua motivação, a sua responsabilidade e os seus conhecimentos.

O estágio pedagógico ocorreu no desenvolvimento da prática profissional em duas valências, designadamente na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), cujas intervenções totalizaram 100 horas a cada uma. A intervenção no 1.º CEB foi desenvolvida a pares, pelo que cada estudante estagiária, semanalmente, ficou responsável pela dinamização das aulas, contudo a planificação foi elaborada em conjunto, com a orientação da professora cooperante. Na Educação Pré-Escolar, a prática pedagógica foi efetivada individualmente, sendo a ação pedagógica supervisionada pela educadora cooperante. Neste sentido, as atividades pedagógicas realizadas durante a intervenção educativa apoiaram-se nas *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) e a na *Organização e programas do 1.º ciclo do ensino básico*, assim como foi considerado as competências delineadas na designação do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, regulamentado no Decreto - Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

O presente relatório visa essencialmente relatar o percurso realizado ao longo do estágio pedagógico, realizado na escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, numa turma de 2.º ano, com 23 alunos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos e a intervenção pedagógica efetuada na escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, numa sala com 26 crianças, que estavam entre os quatro e os cinco anos de idade, sendo ambas as instituições situadas no concelho do Funchal. Este documento espelha a intervenção pedagógica com a finalidade de descrever, analisar e refletir todo o trabalho desenvolvido no âmbito da prática, relacionando-a com as teorias, princípios, estudos empíricos e/ou conceitos da área, avaliando-a, analisando-a e

fundamentando-a com literatura acerca das opções pedagógico-didáticas adotadas aquando das intervenções educativas. Neste sentido, os percursos educativos que se apresentam foram apoiados pela metodologia de investigação-ação, que resultou numa abordagem de pesquisa-ação-reflexão, evidenciando-se relatos de observações e reflexões, a fim de espelhar o estágio pedagógico e de explorar o repertório de vivências e percepções que fizeram parte do mesmo.

De acordo com Delors (1998), ao educador/professor, como agente de mudança, compete a formação do carácter e do espírito das novas gerações e, por esta razão, necessita de se preocupar em despertar nas crianças a curiosidade, fortalecer a autonomia, espertar o rigor intelectual e conceber as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente. Diante disto, procurou-se na intervenção pedagógica promover experiências pedagógicas de forma integrada e interdisciplinar, que respeitassem os interesses e as necessidades das crianças. Como tal, pretendeu-se envolver as crianças no processo educativo e desenvolver estratégias onde elas próprias se identificassem como principiantes ativos na construção do seu conhecimento. Estas opções metodológicas traduziram-se num impacto muito positivo no desenvolvimento de competências, na implicação e no bem-estar das crianças, determinando desta forma resultados muito satisfatórios.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, o enquadramento teórico, a prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.

No primeiro capítulo coloca-se a ênfase na construção da identidade profissional docente, assente num olhar reflexivo para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, em que se espera que se funda e cresça numa atitude reflexiva sobre a prática, resultando numa escola de qualidade para todos. Apresenta-se também a conceção de profissional de educação, onde se esboça as razões que fazem esta profissão ser tão complexa, exigindo dos docentes um conjunto de competências nas mais diversas áreas do conhecimento, quer seja ele científico, social ou humano, uma vez que o estágio se assume como um contexto relevante para a construção desta mesma conceção.

Neste mesmo capítulo, expõe-se o percurso metodológico que conduziu todo o estágio, a investigação-ação, e todos os aspetos a ela inerentes, nomeadamente a observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação, em ambos os contextos educativos, suportados pela teoria, sendo esta fundamental à

#### 4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

educação e que contribui para as mudanças que se efetuam ao longo dos tempos. Estão expressas a influência do pensamento de vários teóricos, a aplicação de linhas dos modelos pedagógicos e o recurso a distintas opções pedagógicas no desenvolvimento da prática.

No segundo capítulo, intitulado prática pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se um enquadramento teórico acerca da importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando as finalidades evidenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei n.º 46/86). Continuamente, é contextualizado o ambiente educativo onde se desenvolveu a prática e, seguidamente, apresenta-se a reflexão sobre algumas temáticas desenvolvidas com os alunos, incidindo nas várias áreas curriculares que foram abordadas, avaliando as competências a esse nível. Expõe-se ainda o trabalho realizado com a comunidade educativa, na qual participaram vários intervenientes, refletindo acerca da importância da participação destes atores no processo educativo das crianças. Por fim, termina com uma reflexão crítica sobre a prática educativa desenvolvida, realçando os aspetos que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional da educação.

No terceiro capítulo, intitulado prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, apresenta-se um enquadramento teórico, evidenciando a importância da Educação Pré-Escolar, os princípios gerais e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Dec-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) e o perfil do educador de infância. Seguidamente, é contextualizado o ambiente educativo e, depois expõe-se o desenvolvimento da prática profissional neste contexto, onde se encontra os projetos desenvolvidos com o grupo, evidenciando questões relacionadas com as metodologias, as planificações e as avaliações. Por fim, exhibe-se o trabalho realizado com a comunidade educativa, na qual participaram vários intervenientes, refletindo acerca da importância da participação destes atores no processo educativo das crianças. Este capítulo termina com uma reflexão crítica sobre a intervenção educativa desenvolvida neste contexto, realçando os aspetos que contribuíram para o meu enriquecimento, enquanto profissional da educação.

No desfecho deste relatório, encontra-se uma conclusão final, onde estão evidentes os momentos mais marcantes no decurso do estágio e onde retrato a filosofia de educação em que acredito e que de certa forma influenciou toda a minha intervenção educativa e almejou um novo olhar, enquanto futura profissional de educação.

## **Capítulo I**

### **Enquadramento Teórico**

O professor é um homem/uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade. E, acima de tudo, é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo ao desempenho do seu papel, que se pretende atento, aberto e sólido (Pardal, 2001, p. 84).

### **Capítulo I - Enquadramento Teórico**

No presente capítulo aborda-se a temática relacionada com a identidade profissional docente, expondo algumas considerações acerca da identidade pessoal, social e profissional, consoante a revisão de literatura, assim como algumas particularidades que caracterizam o profissional de educação enquanto construtor da sua identidade profissional. Este tema assume-se como relevante durante o estágio pedagógico, pois é neste que a mesma se constrói, através das vivências e experiências, do diálogo com os outros e da reflexão que colaboram no desenvolvimento da minha identidade pessoal e profissional.

Exibe-se, ainda, a fundamentação metodológica resultante da intervenção educativa durante o estágio, suportada na metodologia de investigação-ação, onde serão abordados os aspetos relacionados com a construção da intervenção pedagógica, destacando a observação, a planificação, a ação e reflexão, a avaliação e a comunicação e articulação, sendo que estes resultam de crenças, valores, conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas ao longo da formação académica e de alguma prática, assim como numa pedagogia participativa, na influência do pensamento de vários teóricos, na aplicação de modelos pedagógicos e no recurso a distintas opções pedagógicas.

#### **1.1 A Construção da Identidade Profissional Docente: um olhar reflexivo para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**

##### ***1.1.1 Construção da Identidade Profissional Docente***

Atualmente, no contexto onde se pratica a docência pode-se visionar um conjunto de novas demandas, dentro das quais os docentes são pressionados a redefinirem as suas funções, tarefas e identidades. De facto, a sociedade está em constante mudança, o que pressupõe uma procura do conhecimento como um fim em si mesmo, na qual os momentos de aprendizagem estão norteados para o desenvolvimento do pensamento crítico. Por conseguinte, estas mudanças apresentam-se como determinantes para a construção da identidade profissional docente, em que esta é um processo evolutivo, conforme os contextos que surgem na vida educativa.

Para Marcelo (2009), a construção da identidade profissional docente caracteriza-se como um fenómeno relacional, cuja evolução e desenvolvimento processa-se pessoal

e coletivamente no decurso da vida, numa complexa e ativa harmonia entre a própria imagem profissional e a diversidade de papéis que os docentes desempenham. Por outro lado, o docente é o principal construtor da sua identidade e Caldeira e Rego (2004) creem que esta é construída com base nas crenças que ele próprio tem sobre o papel do profissional, enquanto ator do processo educativo, assim como nos valores e objetivos que determina para orientar a sua atuação.

Posto isto, Marcelo (2009) menciona que o desenvolvimento profissional dos docentes enquadra-se numa procura da identidade profissional, ou seja, na forma como cada um se define a si mesmo e aos outros, sendo que a construção do eu profissional evolui no decurso da sua carreira. Esta identidade pode ser influenciada

pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 7).

Diante disto, importa ter consciência destas características para que possamos exercer a profissão, uma vez que estas se cruzam com a nossa forma de ser e de ensinar, tornando-se “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 17).

O processo de construção desta identidade inicia-se no período de formação inicial e possui como referência os saberes teóricos e práticos e de ordem ética e deontológica, que se encontram no seu “quadro de referência”, assim como a um conjunto de valores, que tornam esta identidade mutável (Oliveira, 2006). Esta espelha assim as experiências realizadas, as opções tomadas, as práticas desenvolvidas, as continuidades e discontinuidades ao nível das representações e do trabalho concreto. Neste processo, combinam-se as necessidades, os princípios morais, os códigos sociais e axiológicos e o conhecimento científico-pedagógico (Caldeira & Rego, 2004).

Nesta perspetiva, a construção da identidade docente resulta de um processo de negociação de diferentes aspetos e que se distingue das restantes, caracterizando-se como uma atividade socialmente relevante e por um saber-fazer-bem, que estão relacionados com a prática durante a formação inicial e contínua.

## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### *1.1.2 Formação Inicial e Construção de Saberes*

De acordo com Roldão (2001), a formação inicial dos docentes é entendida como um campo de estudo, onde se cruzam um conjunto de vetores, dos quais se destacam “a análise da dimensão profissionalizante, estruturada em torno dos fundamentos iniciadores do desempenho da profissão” e a “construção de um percurso de desenvolvimento profissional permanente” (p. 6).

Nesta etapa, o futuro docente é confrontado com aspetos relacionados com as características reais da profissão, revelando-se como um ecossistema de apropriação de saberes e desenvolvimento de competências, a nível humano e pedagógico e a nível científico e técnico. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) evidencia que a formação inicial deve possibilitar ao docente a aquisição de métodos e técnicas científicas e pedagógicas e, ainda, uma formação pessoal e social apropriada à prática docente.

Este período oferece a oportunidade de intervir numa realidade, tendo em conta os saberes teóricos que adquiriram no ambiente académico, pois na prática educativa se “adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão” (Flores, 2000, p. 30). Nesta linha de ideias, Perrenoud (1993) salienta que “ninguém aprende a nadar pelos livros” (p. 148) e Alarcão e Tavares (2003) acrescentam que a formação inicial exige uma componente teórica e uma componente prática, cuja teoria não implica que seja necessariamente teórica, nem longínqua e desligada da realidade. Alonso e Roldão (2005), sobre este assunto, salientam que “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real” (p. 36).

De facto, o período de formação inicial dá a possibilidade de lecionar diferentes aulas, o que permite experimentar e por em prática diversas estratégias, no qual os momentos de reflexão proporcionam uma avaliação sobre as melhores estratégias e procedimentos. Nóvoa (1992) defende que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 20)

Durante este percurso, o futuro docente é confrontado com diversos docentes com o seu próprio estilo de ensinar, que “consciente ou inconscientemente estão presentes no momento em que o aluno se torna efectivamente professor” (Pacheco,

1995, p. 45). Neste sentido, é importante considerar esta influência, uma vez que a mesma também é exercida sobre as crianças que se está a formar. Com efeito, o futuro docente deverá (re)pensar, de forma consciente, se o que julgou e condenou outrora é o que verdadeiramente se deseja tornar ou se, por outro lado, um olhar crítico acerca do que vivenciou lhe possibilita ser diferente, utilizando na prática os “bons modelos”, de forma a contrariar o que considera não ser o melhor para a formação das crianças.

Nesta percepção, a formação básica dos docentes culmina no estágio pedagógico, um período que se assume como essencial, por proporcionar aos estagiários práticas reflexivas, que, por sua vez, possibilitam questionar as suas condutas, atendendo aos projetos pedagógicos da comunidade escolar, aos temas integradores, ao programa e ao desenvolvimento de cada criança.

Ainda assim, o docente tem que tomar consciência que a formação inicial não é sinónima de estagnação, pelo que deve dar continuidade à sua formação, a fim de poder crescer profissionalmente, no decurso da sua carreira. Por conseguinte, a formação contínua, além de um direito, configura-se como uma obrigação, cujo educador/professor necessitará assumir no decorrer da profissão, de forma a garantir a maturação a nível pessoal, organizacional e profissional, no que se refere às mais variadas vertentes e dimensões. Em conciliação com o exposto, Pacheco (1995) defende a ideia de que o docente não é um produto acabado, mas antes alguém que continua a sua formação, sendo que é imprescindível, “além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotómica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional” (p. 137).

A formação de docentes pode ainda desempenhar uma função determinante no formato de uma «nova» profissionalidade docente, que desperta o aparecimento de “uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.” (Nóvoa, 1995, p. 24). Assim sendo, esta necessita de ativar uma perspetiva crítico-reflexiva nos docentes, proporcionando os meios de um pensamento autónomo, assim como coadjuvando as dinâmicas de autoformação particionada, “com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995, p. 26).

Nesta linha de ideias, o mesmo autor elucida-nos que a formação de docentes tem vindo a ignorar, regularmente, o desenvolvimento pessoal, sendo que neste processo confunde-se «formar» e «formar-se», pois não há uma compreensão de que a lógica da prática educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da

## 10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

formação. Exige-se um (re)encontro de espaços onde se processa a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois a identidade “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.” (Nóvoa, 1995, p. 25).

A formação de docentes necessita valorizar uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, cuja troca de ideias e experiências e a partilha de conhecimentos assume-se como um espaço de formação mútua, em que o docente deve desempenhar concomitantemente a função de formador e de formando. Deste modo, as conversas entre docentes torna-se essencial para uma consolidação de saberes emergentes da prática profissional, como também a criação de redes coletivas de trabalho assumem-se como um fator decisório na socialização profissional e na confirmação de valores exclusivos da profissão docente.

Em suma, quando se fala de formação de docentes estamos a assumir determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) comparativamente ao ensino, ao professor e às crianças, sendo que esta deve proporcionar situações que possibilite a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente. O paradigma de formação de docentes entende-se como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores.” (Zeichner, 1983, citado por García, 1992, p. 54). Deste modo é necessário destacar a importância da formação de professores como um *continuum*, sendo que qualquer formação veste-se de princípios éticos, didáticos e pedagógicos e “se se pretende manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. (García, 1992, p. 55).

### ***1.1.3 A Conceção de Profissional de Educação***

#### **Agente da Transformação Pessoal e Social**

Sabe-se que a profissão docente não se restringe apenas à dimensão técnica da atuação pedagógica, nem tampouco a um leque de capacidades e de habilidades que cada um possui, pois esta profissão encontra-se profundamente embebida de valores e ideais e é bastante exigente no que diz respeito às relações humanas, sendo que o saber

estar e o saber ser possuem um lugar predominante na sua formação, onde a dimensão profissional associa-se claramente à dimensão pessoal.

Neste sentido, cada profissional possui uma identidade própria, ou seja, um conjunto diversificado de vontades, gostos e vivências, que se vertem em gestos, rotinas e condutas, as quais são refletidas na sua intervenção pedagógica, cuja ação está estreitamente interligada com as suas características pessoais. Com efeito, este é entendido como um agente que fomenta o desenvolvimento humano nas crianças e que ao desempenhar a profissão valoriza-se a componente relacional e moral e não só a componente intelectual, pois além da formação científica e técnica, ele deve ser alguém forte, amadurecido, realizado e equilibrado, a fim de poder oferecer algo ao outro, em que as tomadas de decisões intercedem a sua forma de ser com a sua maneira de ensinar e manifestam na sua maneira de ensinar a sua forma de ser (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1995) afirma que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Isto invoca a concepção de desenvolvimento pessoal do docente, onde cada profissional deve investir na formação pessoal, considerando a sua história de vida, as suas vivências, os seus projetos pessoais, as suas crenças e valores, que o tornam único e irrepetível, com sentimentos e emoções, cognições e percepções, motivações e reações peculiares. Neste sentido, o docente exerce uma influência global nas crianças, na medida em que transmite valores, informações, sentimentos, atitudes e capacidades assentadas para estruturar a personalidade humana, onde o seu saber-fazer bem constitui-se em saber comunicar pedagogicamente, visível mediante o sucesso das crianças (Monteiro, 2004).

Para Freire (2009) o conceito de ensinar, na sua dificuldade e amplitude político-ideológica e ética, outorgue em requisitos que, apesar de estar fundamentados em saberes científicos, técnicos e profissionais, ultrapassa-os para se revelarem como atributos e compromissos humanos. Logo, “É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes da desistência. É impossível sem a capacidade forjada, inventada, de bem cuidar, de amar” (Freire, 2009, p. 92).

### **Ético**

Na profissão docente, a dimensão ética torna-se fundamental à sua atividade e é por meio desta que se revela a responsabilidade profissional (Nóvoa, 1992). As dimensões éticas possuem uma grande importância no nosso sistema educativo e são

## 12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

consideradas elementos relevantes para a prática profissional. Como tal, a “ética profissional acompanha toda a actividade do professor e manifesta-se em duas vertentes distintas mas inter-relacionadas: nos princípios que tornam ética a sua conduta profissional e na sua função de promoção do desenvolvimento ético-moral do estudante” (Estrela, Marques, Alves & Feio, 2008, p. 94).

Neste sentido,

os princípios/valores enunciados podem ser tipificados em relação ao outro em geral (respeito pelo outro, pelas opiniões e valores do outro, solidariedade, responsabilidade pelo outro...); a si próprio como profissional (responsabilidade na resolução de conflitos, honestidade intelectual, qualidade do trabalho, o professor como aprendiz...); aos alunos (honestidade, justiça, responsabilidade, informação, liberdade, respeito...); aos colegas (liberdade, ajuda, respeito, respeito pelo seu trabalho, reconhecimento das suas capacidades, partilha e honestidade); à investigação (valores de verdade, validade, honestidade e rigor científico); e à comunidade (fidelidade à cultura do passado e atitude de projecção do futuro, desenvolvimento regional) (Estrela, et al. 2008, p. 94).

Caetano e Silva (2009) alertam que são estes os princípios e valores que vão-se revelando e expressando nos diversos domínios da atividade docente, particularmente, “na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre os professores, a família e a comunidade” (p. 54). Nesta linha de ideias, a atividade dos docentes é constitutivamente ética, na medida em que estes devem cumprir um leque de princípios de natureza moral, assim como devem recorrer a determinadas estratégias e desenvolver um método, dispondo recursos que promovam a formação ética das crianças (Caetano & Silva, 2009).

Concluindo, parece-me que a identidade de um docente, além de suportar a profissão, implica que seja um profissional que domine os saberes específicos do seu campo de saber, os pedagógicos, os transversais à sua área específica e os políticos e culturais, assim como que conceba conhecimentos sobre o seu trabalho. A consolidação da identidade profissional intercede assim as diferentes dimensões da vida quotidiana, a pessoal, a social, a cultural, a ética, a académica e a profissional.

### **Reflexivo**

Na atualidade, a formação de docentes concebem um perfil de docente como um profissional reflexivo, em que a prática reflexiva é um verdadeiro ingrediente de autoavaliação das crenças e das práticas pedagógicas quotidianas, conduzindo a uma

mudança de postura, quanto às suas interações com os diversos campos do conhecimento, aos contextos de problematização difundidas no ato educativo e às condições sociais e históricas que trespassam a profissão.

A reflexão é “um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante (Alarcão, 1996, p. 175). Assim, o docente necessita considerar que pesquisar, recolher informação e procurar formação tornou-se uma maneira de estar na profissão, cuja conceção de docente reflexivo concretiza-se quando toma consciência da sua habilidade de pensamento e reflexão, que o descreve como criativo, atuando de forma inteligente e flexível, situada e reativa, face às diversas situações profissionais incertas e imprevistas (Alarcão, 2010). Por esta razão, a reflexão assume-se como uma dimensão formativa, pois investiga o saber quanto ao conhecimento e às capacidades e como uma dimensão pragmática, traduzindo-se numa ação efetiva decorrente da reflexão (Alarcão, 1996).

A eficiência do processo reflexivo advém da sistematicidade das suas interrogações e resulta da estruturação dos conhecimentos. Com efeito, as atitudes imprescindíveis num profissional reflexivo são três: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade, no qual torna-os conscientes pela sua aprendizagem e é necessário que ele questione acerca do seu papel, das suas responsabilidades, das metas e objetivos que pretende, para assim poder planear ações de dê resposta a estas indagações.

Zeichner (1993), acerca da prática reflexiva evidencia que esta deve ser um processo que acontece antes, durante e depois da ação educativa de cada educador/professor. Estas considerações remetem-nos para a posição de Schön (1995), que circunscreveu o processo de reflexão num triplo movimento: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, no qual colaboram para a difusão e para a inclusão no campo de formação de docentes das teorias acerca da epistemologia da prática, dando todas lugar à reformulação da ação. Logo, os docentes “que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p. 9).

Em conformidade com Alarcão e Roldão (2009), a valorização da reflexividade resulta da conceção de que esta provoca uma maior exigência e autoexigência, no sentido em que “promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional” (p.

## 14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

30). Por conseguinte, o docente reflexivo é quem reflete acerca do que faz, do que se comprometeu com a profissão e do que é capaz de determinar e de propor, sendo, por isto, uma pessoa que pondera acerca do contexto educativo, interpretando-o e adaptando a sua ação ao mesmo. Deste quadro depreende-se o caráter mobilizador da reflexão, sendo que esta é vista como um motor de transformação de práticas, que resultam de uma avaliação do produto da interação de diversas variáveis, tais como: a avaliação do grupo, do contexto, das aprendizagens e da própria ação do docente, pelo que a última se quer em constante reconstrução.

Para diversos autores, a formação inicial dos docentes precisa contemplar uma forte componente reflexiva, que decorra de contextos reais, de forma a contrariar o enraizado racionalismo técnico e relançar para os valores humanos, cujo docente tem o papel de observar para resolver os problemas, numa conspeção que valorize a relação entre docente-aluno. Desta maneira, o docente tornar-se-á mais seguro e capaz de enfrentar as novas situações da vida profissional futura, envolvendo a fundamentação da ação pedagógica nos princípios teóricos, antes, durante e depois dela ocorrer e, quando confrontado com a indefinição, tomará as decisões mais apropriadas, delegando um papel ativo na educação em detrimento “de um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 1996, p. 176).

Em suma, um profissional de educação reflexivo é aquele que questiona e se consciencializa acerca da sua atuação pedagógica, no sentido de alterar as suas atitudes e comportamentos, a fim de melhorar o seu desempenho e a qualidade de ensino. Logo, o educador/professor que reflete sobre o processo de ensino/aprendizagem procede a uma revisão e a uma reconstrução, que dá resposta, mediante uma análise crítica à atuação, quer do grupo quer à sua (Pacheco, 1995).

### **Investigativo**

No quotidiano, o docente tem que lidar com os contextos de incerteza durante a sua prática, pelo que deve ser capaz de mobilizar as competências de pesquisa, perspetivando-se um profissional investigador. Com efeito, um investigador é aquele que tem a capacidade de questionar de forma intencional e sistemática as situações pedagógicas, autenticando para uma compreensão e posterior resolução (Alarcão, 2001). Logo, o docente que conduz uma prática investigativa traduz um novo modo de refletir

acerca das crianças, da mudança e de nós próprios e está interessado em melhorar as suas práticas educacionais, ao mesmo tempo, que gera conhecimento profissional.

Nesta linha de ideias, é necessário que se realize projetos de investigação contextualizados na prática, de forma que a pesquisa ganhe sentido e significado pessoal, sendo importante referir que “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 26). A pesquisa torna-se assim uma maneira de descrever a investigação dos docentes nos seus ambientes de ensino/aprendizagem e acarreta o sentido de descoberta, de curiosidade e de abertura à exploração de diversos aspetos analisados, em que o profissional avalia e modifica as suas ações e os seus comportamentos, a fim de tornar a aprendizagem das crianças mais significativa. Então, a investigação docente considera relevante a interação que se estabelece entre este e as crianças como fonte de informação de ensino/aprendizagem para a qualidade do ensino, colaborando para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o progresso institucional das escolas (Alarcão, 2001). Com efeito, “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” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 122).

Em síntese, o docente investigador é considerado um profissional com a capacidade de refletir e identificar problemas da sua prática e de escolher estratégias adequadas para atuar em cada contexto, sendo flexível na sua operacionalização, pois esta surge como forma de responder a um problema definido, numa dada situação e envolve um processo de constante “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123).

### **Formador Contínuo**

São muitos os atores que consideram a formação inicial insuficiente para o desenvolvimento profissional do docente, mesmo a realizada a nível superior, quer pela necessidade de se ter em conta o saber do docente, quer pela visão de escola como locus de formação, remetendo-nos para uma formação continuada, que valorize a prática efetuada no quotidiano e que considera o conhecimento proveniente de pesquisas, que articulam a teoria e a prática na formação e na construção do conhecimento profissional.

Por conseguinte, a formação é um processo longo, que integra o desenvolvimento profissional e está em construção e que nasce da autoridade da sua

## 16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

reflexão sócio histórica, a fim de oferecer uma compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos. A formação contínua do docente assume-se como uma condição de aprendizagem duradoura e de desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, pois é no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2004).

Esta está associada a um processo de melhoria das práticas pedagógicas docentes, no qual o desenvolvimento profissional aparece como uma ferramenta de aprendizagem, que se concretiza com a análise e com a mudança das *práxis*, traduzindo-se num crescimento e num desenvolvimento profissional, por parte dos mesmos. Segundo Nóvoa (1995), o educador/professor deve oferecer e engrandecer a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho, onde concebe a escola como um contexto, em que o trabalho e a formação são ações articuladas. Assim esta formação resulta em novas formas de pensar, de motivar o saber e de constituir os processos de trabalho, nomeadamente, no trabalho cooperativo e no progresso de uma comunidade de aprendizagem, por meio dos contextos profissionais. Em contrapartida, importa referir que o desenvolvimento profissional estende-se a outros contextos, resultando numa construção da profissão docente num forte cariz cooperativo, uma vez que os processos colaborativos e contextualizados fazem afirmar vivências coletivas da profissão (Nóvoa, 1995).

De acordo com Nóvoa (1992), o desafio atual está “na valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27). Portanto, é essencial que se repense na atuação docente e, como tal, é necessário, certamente, uma formação contínua, considerada como uma etapa procedimental e atitudinal da prática docente, com vista à melhoria da qualidade do ensino, assim como a um rompimento de uma “visão de mundo” estagnada.

#### ***1.1.4 Educadores/Professores Cooperantes, Orientadores Científicos e Estagiários: uma relação sistemática e sistêmica***

Os trabalhos de investigação educacional, apesar de serem de natureza qualitativa propendem para “uma legitimação ancorada nas preocupações emergentes da prática” (Estrela et al., 2002, citado por Almeida, 2009, p. 15). Em contrapartida, as diversas investigações e trabalhos de pesquisa executados acerca da orientação do estágio pedagógico consideram que este, tanto pode transformar de forma positiva o pensamento do futuro docente como pode manifestar-se em insatisfação, conduzindo-o a adotar uma atitude acrítica (Almeida, 2009).

Neste sentido, o mesmo autor refere que é importante que se desenvolva articulações intra e inter-instituições entre o ensino superior e as escolas colaboradoras do estágio, estabelecendo relações de confiança e compromisso, para que o estagiário “se sinta progressivamente autónomo, responsável e interfira activamente no seu processo de desenvolvimento, dos alunos, da escola e da comunidade em que esta se insere.” (p. 15). Por conseguinte, o estágio pedagógico pressupõe uma relação sistemática entre todos os intervenientes, cuja funcionalidade dependerá da ação de cada um destes membros da tríade (estagiário, cooperantes e orientadores científicos).

Neste período, embora esta tríade se sinta pressionada pelo tempo e sobrecarregada pelas incalculáveis responsabilidades, devem ser flexíveis, com senso de humor e com a capacidade de trabalhar em equipa, assim como devem estabelecer uma relação interpessoal num ambiente favorável de compreensão e interajuda. De igual modo, têm que ter respeito uns pelos outros, comunicando de forma clara e concreta, não julgando, mas sim encorajando a participação ativa de cada um nas tomadas de decisão e na atribuição de papéis. Com efeito, Marcelo (1999) refere que todas estas qualidades influenciam as relações existentes entre os intervenientes, pelo que a aptidão para trabalharem em conjunto, a confiança e respeito mútuos, assim como a crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente são fundamentais.

Visto que os estágios pedagógicos são realizados nas escolas, a prática atravessa não só fatores pessoais como organizacionais, sendo que um docente age de maneira diferente em situações e tempos diferentes. É neste espaço que os docentes aprendem a ensinar e adquirem um conjunto de competências profissionais, as quais só são possíveis de aprender em contexto de trabalho, com a prática e em contacto com a realidade coincidente com o processo de socialização (Marcelo, 1999).

## 18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No entender de Canário (2001), a formação nas escolas remete-nos para um processo formativo, dinâmico e de construção de uma identidade. Por conseguinte, a escola é onde se desenrola o processo de aprendizagem coletiva, conduzindo não só a competências individuais como coletivas, sendo que estas últimas emergem a partir das trocas e articulações entre as competências individuais. Este mesmo autor salienta que o trabalho no estágio remete, essencialmente, para processos de socialização profissional e, por esta razão, há que reinventar novas formas de socialização. Para tal, os programas devem permitir uma aprendizagem ativa, por meio do uso de métodos de cooperação e investigação, que conduzam a benefícios e atitudes mais eficazes, em que o futuro docente aprende fazendo e refletindo sobre o que faz e, em simultâneo, o docente cooperante pode aprender a melhorar o ensino/aprendizagem ao utilizar, na prática, técnicas reflexivas.

Braga (2001) menciona que o estágio é um período “em que a escola desenvolve um programa sistemático de apoio a professores, com vista a socializá-los na profissão e a ajudá-los a tratar os problemas de forma a reforçar a sua autonomia profissional e o seu desenvolvimento profissional” (p. 58). Deste modo, este período constitui-se como uma adaptação à realidade escolar e é um componente elementar no processo de formação inicial, na medida em que assenta na transição de aluno para docente. Machado (1999) evidencia que o estudante de anos depara-se com o papel de docente, cuja fase necessita da colaboração do docente cooperante, como forma de o auxiliar a empregar todo o conhecimento adquirido e o que se encontra em construção, assim como ajudá-lo na procura de soluções mais adequadas aos problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem.

Importa perceber o que a supervisão é “(...) um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Estes autores encaram a supervisão como uma orientação da ação profissional, tendo como principal finalidade o desenvolvimento profissional do aluno estagiário, não esquecendo o seu desenvolvimento humano.

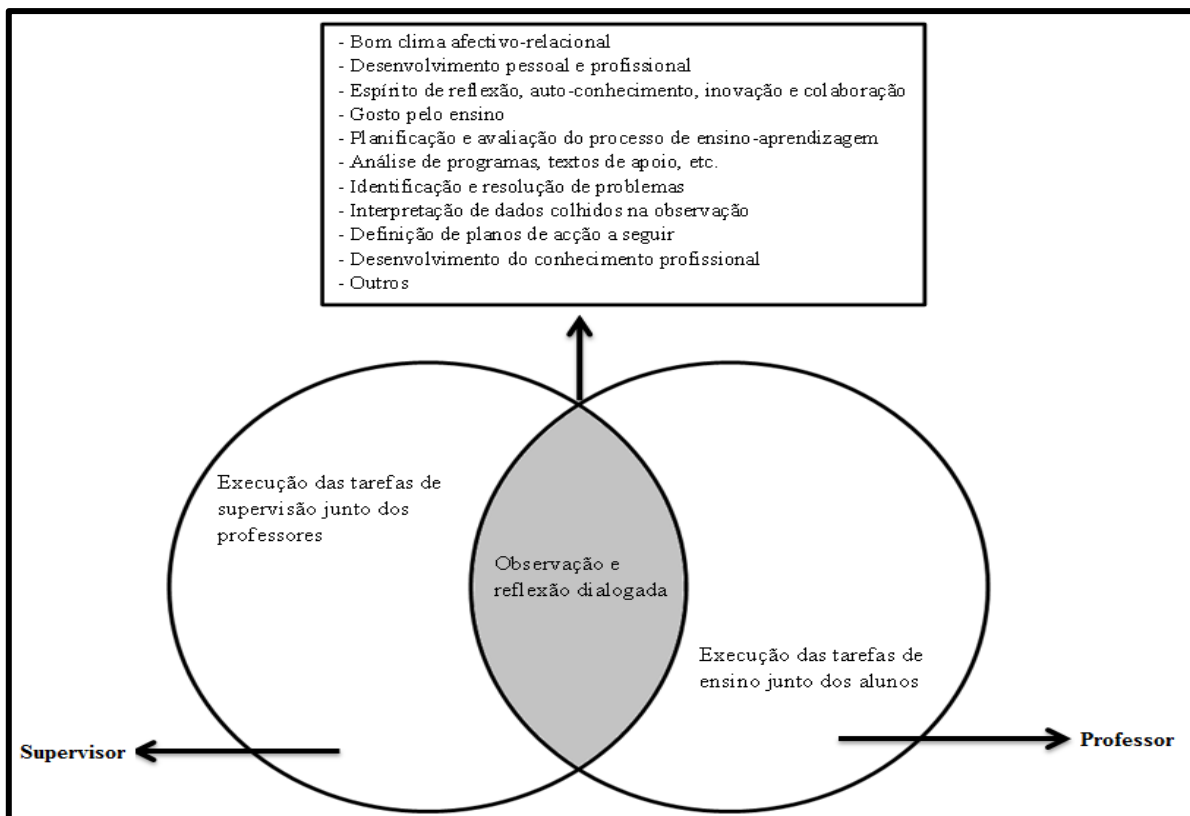
Deste modo, a prática pedagógica

incide directamente sobre o processo ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e o do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45).

Sabe-se que o docente cooperante é o titular do grupo e é quem acolhe o estagiário, assim como participa na sua iniciação profissional, que segundo as suas afinidades podem trabalhar ou não em conjunto. Alarcão e Tavares (2003) salientam que só numa visão abrangente e profunda é que o orientador estará em condições de direccionar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do estagiário, a fim de que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

No processo de supervisão, os mesmos autores apresentam-nos algumas tarefas a serem realizadas, todas elas subordinadas a ajudar o estagiário a desenvolver-se como docente. A figura 1 expõe as tarefas específicas do supervisor e do professor em formação (Alarcão & Tavares, 2003, p. 57).

**Figura 1. Tarefas a realizar no processo de supervisão.**



Nesta figura está representado a ação do supervisor que tem pontos em comum com o formando, nomeadamente a criação de um bom clima afetivo-relacional e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, as situações de orientação da prática pedagógica devem-se configurar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e

## 20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido.

As atitudes supervisoras necessitam que se respeite a filosofia de ensino do formando, muitas vezes inconsciente e que ajude a trazer ao de cima, por meio do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e autorreflexão, assim como na tomada de consciência da ética das posições assumidas, visto que o ensino é uma atividade pessoal.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam-nos nove cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico. Destes, focarei o cenário de imitação artesanal, por se enquadrar na orientação da prática do 1.º CEB, em que a professora cooperante baseava-se no seu próprio modelo, cujas qualidades se perpetuam através da imitação. Era pretendido que as estagiárias reproduzissem a perpetuação do modelo, uma vez que a professora considerava que assim se garantia a qualidade do “bom ensino”. Estamos perante um saber único, o da cooperante, que exerce um estilo diretivo, hierárquico ou vertical, pois é quem detém a autoridade para prescrever e demonstrar o que é correto, eliminando os desvios deste modelo. Contudo, tentámos nos afastar deste cenário, por considerarmos que a abordagem tradicional que a cooperante preconiza não era a mais apropriada para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da turma.

Destaco ainda o cenário clínico por entender ser este o que mais se adequa à prática no Pré-Escolar, cuja implicou uma atitude de colaboração entre a educadora cooperante e a estagiária e entre esta e os seus colegas, numa atividade continuada, que envolveu a planificação, a observação da prática e a avaliação de situações reais de ensino, numa perspetiva de resolução de problemas. Neste processo foi fundamental o estabelecimento de uma relação isenta de tensões, pois só assim tive a confiança necessária para partilhar as minhas preocupações e dificuldades.

Nesta fase, os futuros docentes contam com o apoio e auxílio do cooperante, que deve ter a tarefa de orientar as atividades e estratégias utilizadas, como também fazer uma reflexão após a prática, de forma a analisarem o desenvolvimento da mesma, pelo que parece-me fundamental que os cooperantes incorporem igualmente o cenário reflexivo. Desta forma, o estagiário deve

reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional. Torna-se assim agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 94).

Parece-me então que os cooperantes também devem envolver-se em atitudes de reflexão acerca de tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, com vista a um contínuo desenvolvimento holístico, sendo que o processo de orientação, “no contexto da formação de professores, é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.” (Vieira, 1993, citado por Amaral, et al, 1996, p. 92).

Com efeito, um cooperante reflexivo envolve os estagiários na sua própria formação, para que posteriormente, após atravessar a fase de docente mais experiente que monitoriza a formação, possam ser capazes de alcançar competências profissionais, baseadas nos conhecimentos teóricos e científicos experienciados e adaptados nas práticas, terminando este tempo de formação com uma nova fase que se quer interminável. Por conseguinte, as estratégias de orientação devem basear-se num modelo reflexivo, em processos de reflexão quer do cooperante como do estagiário, através de um questionamento sistemático da sua ação a fim de melhorar essa ação e aprofundar o próprio conhecimento dela. Este processo, além de contribuir para os formandos aprenderem a refletir, ajuda a compreender melhor os seus problemas e necessidades e dá direção e propósito à procura para a teorização das mesmas.

Em síntese, a atitude de colaboração, entre o docente cooperante e o estagiário e entre este e os seus colegas, aparenta contribuir para que o conhecimento profissional do formando se construa a partir de uma reflexão prática e deliberativa, cujo papel do cooperante é, primeiramente, o de facilitar o desenvolvimento do futuro docente, ajudando-o a saber analisar e a saber analisar-se, mas ao fazê-lo também se desenvolve, uma vez que se aprende ensinando (Alarcão, 1996).

### ***1.1.5 Articulação entre 1.º CEB e Educação Pré-Escolar: contributos para o sucesso educativo***

Na atualidade, pretende-se cada vez mais uma maior aproximação entre o 1.º CEB e a EPE, assente numa mudança de mentalidades, uma vez que de ambas as

## 22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

valências espera-se uma ação educativa, que, além de incluir uma aprendizagem científica dos conceitos, proporcione uma educação social e de cidadania, com vista a formação de atitudes. Nesta lógica de correlação é necessário uma favorável articulação entre estas dimensões, pois “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12).

Importa ainda salientar que

apesar da educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico (Serra, 2004, p. 76).

Neste sentido, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78), pelo que a natural relação e diálogo entre estes dois profissionais permite uma melhor integração e adaptação à escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2007).

Nesta linha de ideias, parece-me que a articulação entre estas duas valências, se for feita de forma articulada e pacífica, facilita as transições e contribui para um saudável desenvolvimento da criança, como também intensifica a sua motivação e capacidade de aprender e de se desenvolver, conduzindo a uma segura adaptação promotora de sucesso. De igual modo, Homem (2003), citado por Carvalho (2010), elucida que “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito [...] do modo como for continuada no nível seguinte” (p. 81). Por conseguinte, importa que qualquer docente parta dos conhecimentos e saberes prévios das crianças e é fundamental que os educadores de infância e os professores de 1.º Ciclo desenvolvam e implementem projetos comuns aos dois níveis educativos. Linearmente, pretende-se que esta continuidade se equacione em forma de práticas pedagógicas mais ativas, cujos profissionais reveem-se como parceiros que promovem atividades conjuntas, não

desconsiderando as particularidades de cada nível, assente na diferenciação e no respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança (Serra, 2004).

O Processo de Bolonha indica que os novos cursos de formação inicial beneficiam esta articulação e colaboram para uma maior valorização e conhecimento de ambos os níveis educativos, desaguando para uma maior articulação entre eles e a conseqüente maior continuidade educativa para as crianças. De facto, esta formação científica e prática nos dois níveis de ensino oferece-nos uma melhor e maior compreensão de ambas as valências educativas, assim como permite perceber o seu cruzamento, de forma a criar oportunidades de aprendizagem integradas entre níveis educativos, família e meio. Nesta perspetiva, “a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível e fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e a facilitar a transição entre ciclos” (Serra, 2004, p. 122).

Portanto, objetiva-se que o ingresso para o 1.º Ciclo seja para a criança a abertura de um novo mundo, repleto de desafios e oportunidades, em que poderá explorar as suas capacidades e ampliá-las, com base naquilo que já possui. Deste modo, as modificações funcionais e estruturais, entre estes níveis de ensino, necessitam ser olhadas como um desafio que se coloca no natural processamento adaptativo da criança, onde os horizontes vão-se alargando, que na perspetiva Vygotskiana, a criança, ao ser acompanhada, vai alcançando capacidades e segurança que limitam a transição. Neste sentido, é importante que ocorra mudanças significativas nas tradições de gestão e organização curriculares, como também nas culturas profissionais até agora vigorantes “de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento (...) estabelecendo uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico” (Carvalho, 2010, p. 82).

Sabe-se que a transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB é um processo de instabilidade e insegurança para as crianças e para as respetivas famílias, sendo que nem sempre se realiza uma articulação curricular efetiva e ativa, uma vez que nem sempre existe uma cultura de colaboração e de trabalho em equipa entre os docentes. Nesta linha de ideias, Ribeiro (2002) indica que “não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a Educação Pré-escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico, difícil é definir os objectivos e os modos dessa articulação” (p. 9). Para Zabalza (2001) citado por Carvalho (2010), esta continuidade é constituída por meio das conexões estabelecidas entre os diferentes agentes de formação, assim como entre os consecutivos instantes

formativos, a fim de tornar a ação educativa coerente e progressiva, ao qual sobressaiu o seu sentido unitário e global. Na lógica do mesmo autor, a continuidade pressupõe a noção de transição, que, por sua vez, presume a existência de duas realidades diferentes “com especificidades próprias, que dialogam entre si, numa relação implícita de continuidade e não de contaminação ou negação das suas especificidades” (Carvalho, 2010, p. 90).

Diante disto, o que importa nesta articulação é que os docentes descubram mecanismos que possibilitem um conhecimento profundo do nível antecedente ou subsequente, traduzindo-se em resultados muito mais positivos para a criança. Isto implica um esforço articulado, no qual se deve centrar na criança, nas suas competências e nos contributos desta articulação, uma vez que devem permitir uma transição securizante e promotora de sucesso.

Concluindo, deve-se compreender que a articulação entre diferentes níveis de ensino, visa beneficiar uma sequencialidade das aprendizagens que são realizadas pelas crianças, assim como permite desenvolver o trabalho colaborativo por parte das equipas pedagógicas, com a finalidade de oferecer uma transição bem-sucedida, perspetivando uma formação ao longo do percurso formativo de cada criança, assente num processo contínuo e continuado, em que as transições precisam ser concretizadas de forma serena, constituindo-se de preferência como uma mais-valia e não como um constrangimento.

### ***1.1.6 Disciplina e Indisciplina: repensando o papel dos docentes***

A indisciplina foi uma das maiores dificuldades que enfrentei durante a intervenção pedagógica, sobretudo, na valência do 1.º CEB. Segundo Parrat-Dayan (2008), os conflitos na sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites, que no caso específico são: falar o tempo todo, ficar de pé, interromper o professor, andar pela sala, jogar borrachas para os colegas, entre outras atitudes que impede o desenvolvimento de aulas com qualidade.

Diante deste contexto, tive necessidade de pesquisar alternativas de intervenção para que pudesse enfrentar estes conflitos, com o intuito de haver mudanças a este nível. Assim, é importante ter presente o que é a indisciplina. Aquino (1996) destaca que a indisciplina está fixa no quotidiano escolar e como um problema escolar assegura que a função dessa instituição é ensinar a disciplina como se fosse um outro conteúdo.

Também Piaget (1994) refere que deve-se ensinar a disciplina, visando à construção desse mesmo comportamento. Por outro lado, para além do ambiente escolar, o meio familiar influencia o comportamento do indivíduo (Aquino, 1996).

Aquino (1996) fornece-nos uma definição do conceito de indisciplina mais completa, sendo que o seu conceito “não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade (...)”(p. 84). Nesta perspectiva, não creio que os professores que tragam para a sala regras utilizadas há muito tempo, provenientes de pedagogias tradicionais, onde o poder é centrado no professor, tenham resultado nos dias de hoje, na medida em que esta disciplina, muitas vezes é imposta. A disciplina alcançada através da imposição retira aos alunos o direito de participar nas tomadas de decisões, bem como a desenvolver-se como um ser social, que atua conscientemente na sociedade. Sobre este assunto, Devries e Zan (1998) explicam que o objetivo do envolvimento dos alunos nas tomadas de decisões e no estabelecimento de regras contribui para uma atmosfera de respeito mútuo, cooperando ente si e é uma das formas de cumprimento das mesmas.

Em consonância com Vasconcellos (2006), as regras, quando estabelecidas, necessitam de serem combinadas e elaboradas em conjunto, como também exigem ser assumidas por todos. As regras devem ficar afixadas na sala e registadas no caderno para uma eventual revisão sempre que seja necessário. Para o mesmo autor, as regras devem, em qualquer contexto, fomentar o respeito por si próprio e pelo outro, cujos docentes devem compreender que estas ajudam na construção de um ambiente de interação.

Os problemas disciplinares não ocorrem quando um aluno não realiza as atividades, mas a partir do momento em que não faz a tarefa ou não se envolve, nem se implica nas atividades e projetos e interfere no desenvolvimento da aula. Assim, este prejudica-se e desestabiliza o processo de aprendizagem de si e dos demais alunos, desrespeitando-se a si e ao outro. De acordo com Parrat-Dayán (2008) “(...) é mais eficaz se aproximar calmamente de um aluno e pedir para retomar seu trabalho que chamar a sua atenção em voz alta na frente de todos.” (p. 64), permitindo ao mesmo tempo uma maior aproximação e uma melhor relação professor-aluno.

É de salientar que obrigar o aluno a respeitar os outros não resulta, até porque a imposição de respeito ou outros valores, não conduzem à construção de atitudes morais, mas segundo Piaget (1994) apenas a cooperação progressiva, levará os alunos a

compreender o valor das regras no estabelecimento das relações. Para tal, as regras devem ser negociadas com clareza e fidelidade entre os alunos e o docente, como também deve existir flexibilidade para mudanças.

Por outro lado, “Ligando-se directamente à autoridade do professor, os fenómenos de disciplina e indisciplina na aula remetem directamente para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes.” (Estrela, 1994a, p. 20). Assim sendo, na época em que o docente era um depositário quase exclusivo do saber transmitido na escola, a autoridade dele era fundada nesse mesmo saber, que conferia àquele que o detinha um carisma especial. Esta relação pedagógica fechada refletia-se numa distância entre o docente e o aluno. Contudo, na atualidade o estabelecimento de relações abertas prevê um novo perfil de docente dinâmico e inventor, no qual nada se compadece com o perfil do docente rotineiro e acomodado, em que a função e utilidade da transmissão do saber era, muitas vezes, posta em causa (Estrela, 1994a).

Segundo a mesma autora, seria correto utilizar o puerocentrismo, em que a disciplina é entendida como autocontrole e autogoverno, por meio da participação permanente na produção e preservação das regras, com vista a formar cidadãos responsáveis e participantes, no qual o docente é um organizador de contextos de aprendizagens, que além dos conteúdos, devem promover igualmente os valores.

Rogers (1974) citado por Estrela (1994a) salienta que torna-se relevante que haja a autogestão, uma vez que esta beneficia a formação do grupo mediante a troca livre, em que o indivíduo se desenvolve, reconhece-se e se afirma na relação com os outros. Este mesmo autor crê que a indisciplina transitória pode ser uma etapa para a conquista da ordem e, como tal, compete ao docente a tarefa de organizar e facilitar as aprendizagens. Ainda acrescenta que a vida das crianças é delimitada pelos valores, pelo que a escola deve orientar neste sentido, pois a indisciplina tem origem na ausência e na indefinição de valores.

Nesta linha de ideias, Benette e Costa (2008) referem que a mudança só ocorrerá por meio de uma revisão nas estruturas da escola. Com efeito, Freinet refere que deve-se mudar a pedagogia da saliva para a pedagogia do trabalho, pois a criança só é indisciplinada sempre que o trabalho não faz sentido para ela. Assim, parece-me que a disciplina acontece quando se mantem uma tarefa coletiva de trabalho e relações humanas, no decorrer de uma atividade ou projeto, por meio da regulação cooperativa das crianças, sendo que estes são os passos primordiais para a autonomia com liberdade e responsabilidade. Também Benette e Costa (2008) mencionam que o trabalho coletivo

é a principal ferramenta para a transformação desta realidade e é o meio de viabilização destas ações, visto que o diálogo e a cooperação proporcionam o caminho na procura de uma disciplina, onde o respeito é a condição fundamental nas relações existentes. Deste modo, pretendeu-se promover o trabalho cooperativo de forma a atenuar e colmatar os problemas de indisciplina.

O saber é a condição de ação e relação pedagógica, em que o progresso científico e técnico pode incentivar a criação e recriação do saber. Isto implica que o professor estabeleça uma mudança no seu perfil, (de transmissor para mediador da aprendizagem), valorizando os saberes que a criança trás de fora da escola e é através destes que se conduz a uma reflexão crítica, que irá intermediar e esclarecer as diferentes formas culturais, conduzindo a uma conceção de que não há imposição unilateral do saber.

Perante o exposto, verifica-se que para compreender os fenómenos de (in)disciplina há que perceber a relação triangular docente-criança-saber, cujas variáveis políticas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas podem-na influenciar. Neste sentido, importa perceber o modo como os docentes e alunos atribuem significação às atividades, uma vez que as suas respostas espelham o seu comportamento. Com efeito, quando não há uma relação positiva com o saber, a relação pedagógica que se estabelece pode ficar distanciada para o plano de uma afetividade difusa, positiva ou negativa e, nesta era das novas tecnologias, de livre acesso ao saber, a escola possui um desafio maior, devendo ser capaz de redefinir a relação com o saber, de forma a não acentuar as desigualdades sociais, por meio de novas formas relacionais, no qual essa construção inevitavelmente gerará.

Por conseguinte, considera-se ainda que a indisciplina está diretamente relacionada com a falta de motivação por parte dos alunos no decorrer de algumas atividades e também pelo facto de estas nem sempre serem entendidas pelos mesmos, pois consideram os conteúdos inúteis. Neste sentido, parece que quando os alunos se sentem motivados para aprender é visto como um dos passos para a prevenção da indisciplina. No entanto, esta motivação não é sinonimo de um aluno passivo e silencioso o tempo todo, uma vez que o silencio não garante a aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente nas atividades e também na interação com os outros intervenientes, ouvindo as diversas opiniões dos demais, assim como tendo a oportunidade de argumentar as suas ideias. Logo, esta participação ativa reflete muito bem a energia e entusiasmo, fruto de uma aprendizagem significativa (Neri, 1992).

Por outro lado, para trabalhar a indisciplina, a escola não é a única instituição a desempenhar tal tarefa. De acordo com Aquino (1996), é na família que se começa o processo de ensino/aprendizagem de todo o ser humano, em que a criança está sujeita a ser influenciada indubitavelmente de forma positiva ou negativa. Nestas circunstâncias, é exequível que a família possa colaborar de forma a colmatar o problema da indisciplina na escola, participando na vida escolar dos seus educandos, a fim de saber as suas angústias, as suas conquistas, como também as suas expetativas e possibilidades de realização em relação ao futuro.

Com base neste pressupostos, para enfrentar a indisciplina são inúmeras as dúvidas que surgem, pelo que é necessário uma contínua discussão e procura de soluções para este problema. Estas soluções podem estar na quebra de determinados paradigmas, tendo um olhar diferente para este acontecimento, bem como admitir o problema como forma de procurar possibilidades de intervenções, mediante reflexão, estudos e trocas de experiências que tragam contribuições efetivas. Na verdade, os alunos que apresentam comportamentos de indisciplina requerem uma atenção especial do docente, de modo a levantar a sua autoestima e, como tal, este necessita conquistá-los, trabalhando os valores morais, a fim de dar credibilidade para participar e se integrar na turma.

O docente assim deve planear, tendo em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois assim a didática é construída com o conhecimento de ambos, numa cumplicidade na qual a opinião do aluno é fundamental. Neste processo, há que existir motivação por parte dos alunos, pois sem ela a educação não alcança os objetivos a que se propõe, ou seja, se as crianças não estiverem motivadas para o que se pretende, então o alcance dos objetivos e das aprendizagens será mais difícil de se atingir.

Em síntese, não existe fórmulas prontas para o problema da indisciplina, pois o conflito existirá sempre, visto que os valores, o contexto e as pessoas estão em constante mudança. Portanto, a principal função de um docente é criar mecanismos e ações que proporcionem o processo de ensino/aprendizagem. Para tal, deve existir uma partilha de responsabilidades nas decisões, como também relações interpessoais entre os envolvidos no processo escolar e familiar.

## 1.2 Fundamentação da Metodologia

A pedagogia cria-se em torno de sabedorias que se constroem na ação contextualizada, ou seja, na praxis, por meio de uma articulação das concepções teóricas e das crenças. Deste modo, a pedagogia é caracterizada por uma triangulação interativa e constantemente atualizada, onde se convocam crenças e valores, se analisam práticas e se usam saberes e teorias (Oliveira-Formosinho, 2007a). Assim, quando se fala de pedagogia pode-se diferenciar dois modos, a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, ambas com princípios claramente contrapostos.

A pedagogia da transmissão caracteriza-se pela existência de uma maior preocupação com o produto final, no qual o conhecimento é transmitido para a criança, retirando-lhe a oportunidade de se manifestar. Com efeito, no centro desta pedagogia estão os saberes considerados fundamentais e imprescindíveis para que alguém seja educado e culto, sendo que a transmissão dos saberes processa-se de modo unidirecional, o que delimita o tempo e o modo de fazer essa transmissão (Oliveira-Formosinho, 2007a). Esta pressupõe que as ideias e os conhecimentos são os valores fundamentais da educação, em que a tarefa primordial da criança é a de “receber” o que o docente lhe presenteia. Aqui o docente encontra-se no núcleo de toda a ação educativa e é o único que possui o conhecimento, prescrevendo objetivos e tarefas com materiais estruturados, que não são da sua autoria, e os deposita nas crianças, que, por sua vez, assimila-os.

Por conseguinte, Oliveira-Formosinho (2007a) refere que a finalidade desta pedagogia fundamenta-se na transmissão de informação, traduzindo-a em aquisição de competências académicas e na prontidão das aprendizagens, em que a criança é uma tábua rasa e uma folha em branco, cuja tarefa é a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, no qual não há lugar para a interação de saberes e muito menos para a participação, reduzindo a riqueza das interações e das relações entre o docente e a criança.

Pela sua característica simples, previsível e segura é que na atualidade ainda existe uma certa resistência à mudança. Neste sentido, embora os autores construtivistas empenhassem-se em modificar a pedagogia transmissiva tradicional, continua a existir uma grande distância entre as propostas e a realidade pedagógica, quer por parte dos adultos quer das crianças, uma vez que assiste-se a um modo de fazer pedagogia que

parece ignorar os direitos das crianças, não assumindo-a como competente nem dando-lhe espaço de participação.

Em contrapartida, a pedagogia da participação configura-se como uma pedagogia centrada na práxis da participação e “centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 18). Neste contexto, a pedagogia da participação pressupõe uma interação entre crenças e saberes, teoria e prática, ações e valores, tornando-se um espaço complexo, em que lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se um critério do pensar e do fazer. A criança é entendida como a construtora do seu próprio conhecimento, é um ser ativo, competente, um ser capaz e sensível para participar, que questiona, investiga e colabora na sua aprendizagem, participa na planificação, investiga e coopera e, por sua vez, está no centro de toda a ação educativa, cujo desenvolvimento surge por meio da experiência ativa sobre o mundo que a rodeia. Aqui o docente é visto como um auxiliar na construção do conhecimento por parte da criança e o seu papel passa por organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura.

Posto isto, a criança possui o direito de participar na sua educação e a ser escutada, dando-lhe voz perante os assuntos que lhe dizem respeito e para colaborar no processo de construção do seu conhecimento. Contudo, esta conceção não representa que a abordagem do adulto seja ignorada e sim que este deve focar as suas discussões nas perspetivas e nas prioridades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a). A pedagogia da participação realiza-se assim por meio da criação de espaços e tempos pedagógicos, em que a ética das relações e interações possibilita o desenvolvimento de atividades e projetos, valorizando a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos. Logo, é importante desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las, uma vez que é uma experiência profissional incontornável (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Perante o exposto, o percurso educativo visível neste relatório apoiou-se, sobretudo, numa pedagogia participativa, tendo em consideração as necessidades e as características individuais de cada criança. Como tal, no âmbito do pré-escolar, a estrutura do ambiente educativo e a própria metodologia utilizada pela educadora simplificou uma ação mais interativa e participada no processo educativo, sendo que era

consentido uma atenção especial às crianças, aos seus interesses, às interações entre as crianças, e entre estas e os adultos, e com a própria comunidade educativa. Em contrapartida, no âmbito do 1.º Ciclo, apesar de estarmos subordinados a um currículo e a um programa a ser cumprido, tentámos ao máximo, mediante os conteúdos semanais propostos pela professora cooperante, fazer uma interligação das atividades com base na pedagogia transmissiva com atividades fundamentadas na pedagogia participativa. Desta forma, procurei, sempre que exequível, conduzir a ação numa pedagogia por participação, onde houvesse momentos de planificação com as crianças, na qual se desenvolveu atividades de modo a ampliar os seus conhecimentos assente nos pressupostos anteriores. De igual modo, refletiu-se sobre a ação e perspetivou-se diversas opções pedagógicas, visando o sucesso do enriquecimento global das crianças.

Concluindo, foi nossa pretensão variar os recursos e os métodos usados, a fim de recorrer à maior participação das crianças, bem como à sua motivação pela aprendizagem, sendo que as atividades mais orientadas possuíram constantemente uma interação, um questionamento e uma partilha de ideias, conhecimentos e experiências. Deste modo, parece-me que não podemos focar só a nossa ação em materiais estruturados e em atividades que o manual sugere e, mesmo planeando experiências mais lúdicas e cooperativas, estas suscitam sempre um maior burburinho, pelo que houve momentos que desenvolvemos atividades mais individualizadas e que os concentraram em torno de uma tarefa. Neste sentido, apesar de termos enfrentado problemas comportamentais, que muitas vezes dificultou a aprendizagem ativa, partilhada e cooperada, jamais assumimos o método completamente transmissivo, pelo que procuramos desenvolver práticas educativas favoráveis, as quais Estanqueiro (2010) designa por um “equilíbrio entre a tradição e a inovação” (p.10).

### ***1.2.1 A Investigação-Ação como Metodologia para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes***

No campo da investigação socioeducativa podemos encontrar uma enorme diversidade de metodologias que despertam um maior interesse na atualidade, destacando-se a investigação-ação. Deste modo, debruçar-me-ei sobre a investigação-ação, uma vez que esta se enquadra, pelas suas características, no desenvolvimento deste relatório de estágio pedagógico.

Desde os finais do século XX, verificou-se um gradual interesse pela investigação-ação em paralelo com o alargamento do interesse pelas pedagogias promotoras da criatividade, do pensamento crítico e do aprender a aprender (Mesquita-Pires, 2010). Devido à pluralidade de definições, Noffke (2010), referenciado por Mesquita-Pires (2010), oferece a junção de três dimensões - pessoal, profissional e política - relembrando, ainda assim, que esta categorização é artificial, na medida em que há uma interconexão, no qual está patenteado a complexidade que a investigação-ação se reveste.

A dimensão pessoal evidencia a função dos protagonistas envolvidos nas práticas de ensino/aprendizagem, no qual as crianças são o principal núcleo de interesse, salientando-se as ambições dos docentes no entendimento das ações e do pensamento das crianças e a forma como elas interagem. Ainda nesta dimensão, os docentes-investigadores relevam uma autoconsciência que se exterioriza na necessidade de clarificar as suas próprias concepções acerca da educação. O estudo desta dimensão apresenta assim a forma como cada docente individualmente efetua a aula e a teorização do ensino (Máximo-Esteves, 2008).

A dimensão profissional está diretamente centrada e relacionada com as questões do desenvolvimento das práticas em contexto educativo, assim como a valorização da profissão docente. Deste modo, é enfatizado a investigação-ação como um processo de melhoria da *práxis* dos docentes, que se inclina sobre as técnicas e estratégias de ensino, com vista à contribuição quer para o desenvolvimento individual quer para a construção do conhecimento profissional, tão necessário para a reflexão futura (Máximo-Esteves, 2008).

Em relação à última dimensão, quaisquer que sejam as formas de investigação-ação, todas integram uma dimensão política. Isto porque, a investigação-ação procura melhorar a prática educativa, sendo que “Essas visões de mudança incorporam a dimensão política na medida em que todas elas trabalham com e contra as linhas de poder existente” (Mesquita-Pires, 2010, p. 69). Assim, nesta dimensão estão envolvidas as linhas de investigação-ação, reconhecendo que a aprendizagem da competência investigativa possibilita significados que ajudam a lidar com os problemas subsequentes da ação educativa, bem como o sentido de agência, ao aproximar-se das questões da vida social (Mesquita-Pires, 2010).

Perante o exposto, Serrano (1990), citado por Fernandes (2006), refere que a investigação-ação tem vindo a contribuir para a conceção de um ambiente de revisão e

modificação de determinadas questões da realidade educativa. Esta metodologia possibilita ultrapassar algumas disparidades presentes no dualismo, teoria e prática, que separa os investigadores de investigados e a investigação da ação, propiciando, deste modo, melhorias consideráveis quanto à qualidade da educação (Noffke & Someck, 2010, citado por Mesquita-Pires, 2010). Com efeito, a investigação configura-se como uma fonte de elucidação para as tomadas de decisão e a ação como fonte de esclarecimento para a investigação, sendo que ambas interatuam num processo recursivo permanente (Craveiro, 2006).

Cohen e Manion, citados por Máximo-Esteves (2008), referem que investigação-ação trata-se de um processo fundamentalmente *in loco*, com a finalidade de lidar com um problema real, localizado numa situação direta, sendo que é constantemente controlado passo a passo, no decorrer de um intervalo de tempo variável, mediante diversos mecanismos, “de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (p. 223). Por conseguinte, a investigação-ação caracteriza-se por uma continuidade do trabalho, no qual os intervenientes observam, investigam e focalizam determinados aspetos, por meio de reajustes persistentes que aperfeiçoam a qualidade e a adequabilidade da sua prática. Logo, a partir deste estilo de investigação, indagou-se o trabalho realizado, o que permitiu enfocar problemas, confinar a etiologia e mobilizar estratégias, que conduzissem a uma possível superação dos mesmos, potenciando todo o processo de ensino/aprendizagem.

Em consonância com Elliott (2010), citado por Mesquita-Pires (2010), pretende-se que a investigação em educação ultrapasse a simples visão da interrogação dos processos de aprender e ensinar, de forma a se compor como uma concretização ética, coligada ao bem educacional. O mesmo autor refere que esta investigação necessita ser sustentada por uma intencionalidade prática, que visa uma mutação, produtora de conhecimento prático, habilitando as pessoas a coordenarem as suas atuações para os propósitos da *praxis*. Neste sentido, o contributo desta metodologia na práxis possibilita e deve conduzir a uma participação muito mais ativa do docente, encarando-o como agente de mudança, sendo que os processos de mudança se encontram no centro da problemática da investigação-ação (Benavente, Costa & Machado, 1990).

Em suma, Benavente, Costa e Machado (1990) salientam que a investigação-ação, em conformidade com as particularidades que possui, assim como a

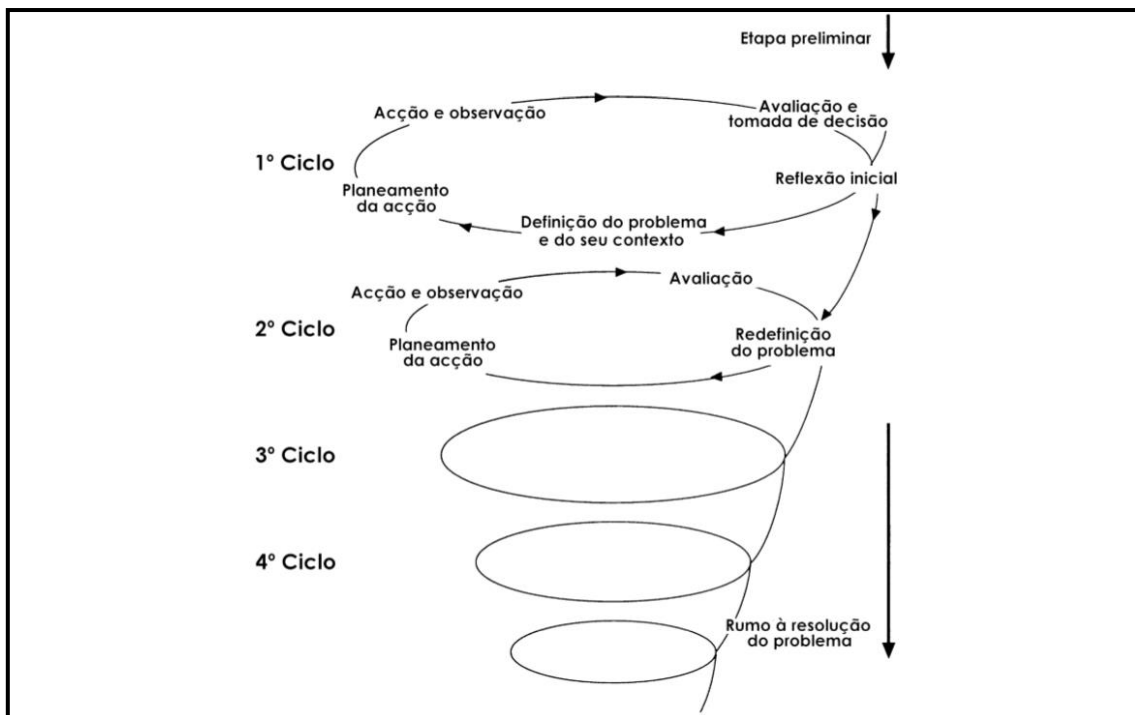
indeterminação dos instrumentos e limites que reúne, pode ser entendida, por um lado, como uma enorme exigência, rigor e dificuldade e, por outro, como sendo um percurso facilitador, de superficialidades e de ilusões. Neste sentido, Sanches (2005) menciona igualmente que a investigação-ação ao ser empregada como uma vertente de investigação qualitativa, “não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais” (...) e porque é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (p. 128).

### **1.2.1.1 A Investigação-Ação e a Intervenção Educativa**

No decorrer do estágio pedagógico, a investigação-ação foi uma metodologia presente em ambas as valências, 1.º CEB e EPE, no qual foi regido quatro etapas para a sua execução. Na primeira etapa, identificou-se os problemas presentes em cada contexto, por meio da recolha e análise dos dados. Na segunda etapa, elaborou-se um plano de ação/intervenção, através da planificação de um conjunto de estratégias e atividades, que conduzissem, na prática, a melhoramentos desejados. Na terceira etapa, executou-se o plano de ação/intervenção elaborado, no qual foi experimentado e recolhido a informação correspondente aos seus efeitos, que puderam conduzir a uma revisão das estratégias. Na quarta etapa, processa-se uma reflexão/avaliação, em que estes efeitos e, conseqüentemente, a identificação de outras estratégias preliminares conduzam a uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais.

Neste sentido, a investigação-ação configurou-se como um processo de investigação em espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, interativo e focalizado em problemas, implicando um processo contínuo de pesquisa, sendo que o valor do trabalho foi julgado mediante o conseguido, assim como das transformações desejáveis na forma de agir. Este processo tornou-se num processo sistemático de aprendizagem para a prática, oferecendo uma justificação com base no trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Fernandes, 2006). Apresenta-se, de seguida, a espiral auto-reflexiva lewiniana de Santos, Morais, e Paiva (2004), onde se encontra o processo cíclico das fases que estão presentes na investigação-ação, durante o estágio pedagógico.

**Figura 2. Esquema da Espiral auto-reflexiva lewiniana.**



Neste contexto, a investigação-ação é vista como uma metodologia dinâmica, “uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Fernandes, 2006, p. 75). Assim, o uso da investigação-ação neste trabalho pretendeu efetuar um processo de mudança quer na forma, quer na dinâmica da intervenção educativa efetivada, concretizando-se principalmente com a implicação de toda a comunidade educativa, numa dinâmica de pesquisa-ação-reflexão (Sanches, 2005). Todavia, esta mudança envolve uma alteração de mentalidades e uma renovação nas formas de estar e atuar, sendo, por esta razão, um processo complexo e complicado, uma vez que ao objetivar o melhoramento da vida das pessoas, pode colocar em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Neste sentido, importa compreender o modo que os indivíduos experienciam a situação e envolvê-los na mudança (Sanches, 2005).

Esta metodologia pode auxiliar o docente a desenvolver estratégias e métodos, a fim de tornar a sua intervenção mais adequada às crianças, como também pode permitir a descoberta de técnicas e instrumentos de análise da realidade e de recolha e análise dos dados. Com efeito, a utilização desta metodologia de trabalho tornou-se relevante para uma reflexão sistemática acerca da prática educativa, com o propósito de a

transformar e melhorar. E este foi um grande desafio que se impões a todos os envolvidos nesta dinâmica de ação na intervenção educativa.

Parece-me, então, que o fato de os estagiários trabalham em grupo, com o auxílio da comunidade educativa e do orientador da universidade, que têm como objetivo principal desenvolver condições de aprendizagem nas crianças, facilitou a operacionalização deste tipo de investigação, pelo seu carácter participativo e colaborativo e pela sua natureza prática e situacional (Marques, Moreira & Vieira, 1999). Neste sentido, considero que esta metodologia facilitou a orientação e a adoção do ciclo de autoavaliação da planificação, ação, observação e reflexão, pelo que constituiu-se como uma otimização dos momentos pré-ativo, interativo e pós-ativo, por meio de uma vertente investigativa, indo ao encontro dos objetivos do estágio pedagógico, pela sua reflexão sistemática, assente num procedimento permanente de recolha e análise de dados e informações, que possibilitou o alargamento de uma prática reflexiva de auto e heteroavaliação face à ação e à promoção da autonomia profissional.

Nesta linha de ideias, a investigação-ação na formação de docentes é vista como um processo de questionamento sistemático da prática, a fim de ampliar a compreensão de contextos educativos particulares e mais latos, assim como de intervir em situações de forma a promover a mudança e a inovação (Marques, et al, 1999). Esta operacionalização pressupõe um envolvimento dos docentes em processos de emancipação profissional, auxiliando-os a defrontar as condições de pressão no desenrolamento de uma ação educativa, que coloque as crianças no centro do processo de ensino/aprendizagem, onde têm a oportunidade de assumirem uma atitude crítica e responsável na construção do saber. Logo, tenho como pressuposto que a independência profissional do docente necessita de implicar o crescimento da autonomia das crianças, para que estas sejam capazes de gerir a sua própria aprendizagem (Marques, et al, 1999).

Concluindo, o desenvolvimento profissional “é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir em contexto” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 42), em que este, por sua vez, deve assumir uma perspetiva da mudança ecológica. Esta mudança envolve uma análise do processo de interação recíproca e gradual entre o docente ativo, em crescimento e o meio em modificação em que está inserido, um processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos quer entre estes e os contextos mais vastos em que a educação interage (Oliveira-Formosinho, 2002).

Exponho agora as técnicas e instrumentos de recolha de dados, utilizadas no decurso do estágio pedagógico.

**Quadro 1. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.**

<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>	
<b>Observação Participante</b>	<p>Técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação. Esta é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.</p> <p>A técnica foi utilizada através da recolha de informações relativas à organização documental, à participação e ao empenho das crianças de modo a compreender o significado das ações e interações do grupo de participantes em contexto de sala.</p>
<b>Entrevista Não Estruturada</b>	<p>Carateriza-se por se desenvolver através do fluir normal de uma conversa, ocorrendo muitas vezes no contexto de uma observação participante, sendo que esta foi realizada aos docentes cooperantes, levantando questões que diziam respeito às condições de trabalho, às crianças, aos pais, à comunidade e aos critérios pedagógicos.</p>
<b>Análise Documental</b>	<p>Técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, visto ser utilizada para “triangular” os dados obtidos mediante uma ou duas outras técnicas. O objetivo da análise documental do PEE, do Projeto Curricular de Turma/Grupo, da avaliação das crianças, entre outros, visou compreender os problemas do grupo de intervenção, que permitiram verificar as problemáticas.</p>
<b>Artefactos das Crianças</b>	<p>Durante a investigação-ação utilizou-se notas de campo, em que estes dados incluíram registos fotográficos e produções das crianças, as suas ações e interações, executados sistematicamente, respeitando a linguagem das crianças nesse contexto, cujas observações foram anotadas no momento em que ocorriam ou no momento após a sua ocorrência (Máximo-Esteves, 2008).</p>
<b>Planificação</b>	<p>A estratégia mais eficaz para ocorrer mudanças na comunidade educativa será o envolvimento ativo de todos os implicados, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, cooperando para uma reflexão crítica e sistemática sobre o processo e os resultados da prática educativa, assentes na planificação.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>Enquanto técnica de investigação, esta não requer uma preparação especial, mas sim o conhecimento de alguns cuidados a ter. Máximo-Esteves (2008) argumenta que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92), cujos docentes estão interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem das crianças.</p>

**1.2.1.2 Construção do percurso de intervenção educativa: observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação**

Na prática de um educador/professor realça-se a relevância de uma pedagogia estruturada, que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde deve planear o seu trabalho, assim como avaliá-lo quanto ao processo e efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Na intervenção pedagógica assumiu-se esta postura, que facilitou no processo de reflexão acerca da ação com as crianças, traduzindo-se no ajustamento de estratégias aos seus interesses e às suas necessidades. Assim sendo, a intencionalidade no processo educativo conjeturou uma abordagem de investigação-ação, onde pude observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular o processo de ensino/aprendizagem (Ministério da Educação, 2007).

Observação

A observação é entendida como uma técnica que possui uma enorme relevância no trabalho de um educador/professor, para que o seu trabalho, de certo modo, seja bem-sucedido (Formosinho, 2002). Para diversos autores, a observação é um processo importante na formação docente, porque permite uma recolha de informações e posteriormente uma análise, reflexão e avaliação. De acordo com Estrela (1994), a observação, desde o início do estágio, assume uma importância fulcral, para a recolha de dados, descrições, análises e caracterizações, que são indispensáveis para que se possa planear a sua ação, na medida em que possibilita tornar o estagiário “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio” (p. 62). Esta observação leva ao reconhecimento e identificação de fenómenos, à apreensão das relações sequenciais e causais, a ser sensível às reações das crianças, colocando problemas e verificando soluções, colhendo informação de forma objetiva, organizando-a e interpretando-a, a fim de criar ligação entre teoria e prática. Logo, o processo educativo implica “observar cada criança e o grupo 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, 2007, p. 25).

Num primeiro contacto com os contextos educativos, tornou-se fundamental o processo de observação das crianças, com o intuito de identificar as suas

particularidades e efetivar uma recolha de dados do contexto familiar e do meio circundante, visando a construção do processo educativo. Para o levantamento de dados recorreu-se também à recolha documental, às notas de campo, às conversas informais com as crianças e com a restante equipa educativa, assim como aos registos das produções das crianças. A partir da recolha documental levantou-se uma série de dados que me auxiliaram na compreensão do contexto educativo das crianças, nomeadamente, a família, a sala, a instituição e o meio, possibilitando uma melhor adequação de estratégias de ensino às características individuais das crianças. As notas de campo assumiram um papel fundamental, não só como fonte importante de dados, mas também no acompanhamento do progresso das crianças e na posterior análise de dados que ajudam a avaliar as evoluções das mesmas (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste processo, tive a oportunidade de observar os contextos educativos e avaliar as carências educativas das crianças, o seu desenvolvimento e aprendizagem, em que os registos tornaram-se essenciais na identificação quer das forças quer das áreas de fraqueza, que requerem uma atenção e intervenção prioritárias (Formosinho, 2002). Neste sentido, a caracterização do grupo e de cada criança, assim como a recolha dos contextos ecológicos que as circundavam foram a base para a tomada de deliberações acerca das linhas de atuação pedagógica a ser desenvolvidas, ao longo do estágio.

Importa referir que a observação assume-se como um constituinte imprescindível na avaliação educacional, em que recorre-se sobretudo a modos de observação informais, nomeadamente, a observação direta e as amostras de trabalhos das crianças (Gonçalves, 2008). Segundo Portugal e Laevers (2010), a observação do que as crianças fazem ou dizem é visto como um excelente indicador das aprendizagens e do desenvolvimento da criança. Por esta razão, nos momentos em que as crianças exploravam os diversos contextos de aprendizagem, procedeu-se à observação e aos registos das suas ações e expressões, como forma de documentar as suas aprendizagens, sendo que me foi possível supervisionar os progressos e fundamentar as tomadas de decisões sobre a intervenção subsequente.

No decurso do estágio, a observação possibilitou-me a construção de um conjunto de notas e reflexões, onde se registou as observações, as ideias e as impressões diversas. Estas notas e reflexões assumiram um papel fundamental, tanto na identificação dos interesses e necessidades das crianças, como na análise dos dados para subsequente avaliação do grupo. Neste contexto,

## 40 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

Logo, torna-se essencial que o educador/professor disponha de um conjunto de elementos que permitem a sua análise, a fim de poder compreender o processo desenvolvido e as suas consequências na aprendizagem de cada criança, sendo que “a observação constitui, desta forma, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

### Planificação

No desenvolvimento do estágio, a planificação foi um instrumento que assumiu os seus contornos na orientação do trabalho. De acordo com Estrela (1994), a planificação é vista como um registo e organização dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos, dos meios e dos processos de avaliação, ou seja, é um conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, que proporciona ao educador/professor a organização das suas atividades nas diferentes situações, como também a sua previsão, realização e avaliação da sua atuação pedagógica.

Para Cró (1998) “uma das vertentes essenciais da formação é o saber planificar” (p. 37), pois este espelha o conhecimento da sua formação científica. Por outro lado, o docente deve ser capaz de relacioná-la com a *práxis* e conciliá-la no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é aqui que estão traçados objetivos e metas a serem alcançadas, pelo que deve ser construída em conformidade com as informações recolhidas, mediante o processo de observação, na qual procedem a uma avaliação e análise do contexto (Zabalza, 2001), com o propósito de contestar as aprendizagens realizadas pelas crianças, as metodologias que utiliza e a sua própria intervenção, pois é desta forma que assume-se como dono do contexto, condição indispensável para o estabelecimento e para o desenvolvimento das estratégias de ensino (Cró, 1998).

Durante a prática foram utilizadas planificações diárias para o 1.º CEB e planificações semanais para a EPE, ambas com um caráter flexível, que pressupõem uma abertura para reformulações mediante as emergências do contexto, oferecendo um ritmo de participação e aprendizagem das crianças, tendo em conta a sua motivação e empenho. As planificações apresentam ainda uma estrutura clara e contínua e pretendeu

dar resposta às questões: O que planejar? – Porque planejar? – Como se pretende desenvolver a prática? (Zabalza, 2001). As planificações assumiram uma perspetiva construtivista, tendo em consideração a criação de ambientes estimuladores, que proporcionassem atividades promovedoras da participação ativa e que considerassem a variedade dos contextos. De igual modo, disponibilizou-se atividades que expusessem conteúdos significativos e funcionais para as crianças e que fossem desafiantes, auxiliando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (Zabalza, 2001).

Nos momentos de planejar, levou-se em conta uma planificação concetual, que suporta os conhecimentos prévios das crianças, para que a partir destes se pudesse criar condições que promovesse a mudança concetual (Arends, 1995). Para além deste aspeto, a planificação integrou, sempre que possível, a participação das famílias e da comunidade educativa, elementos fundamentais no processo educativo a desenvolver na educação das crianças, assim como as vozes das mesmas, tendo o docente a principal tarefa de criar espaços, onde as crianças possam comunicar, mediante a organização de recursos materiais e humanos, necessários a essa concretização (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

As planificações em ambas as valências caracterizaram-se pela flexibilidade, pela dinâmica e abertura. Estas englobaram as áreas de conteúdo/momentos de trabalho, as competências a adquirir, as atividades/estratégias, os recursos, humanos e materiais, a observação/avaliação (Figura 3).

**Figura 3. Exemplo de Planificação.**

Áreas de Conteúdo	Competências <sup>1</sup>	Atividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação
Formação Pessoal e Social	- As crianças devem ser capazes de: *Respeitar as regras do jogo.	<b>1º Momento: Jogo de Apresentação:</b> “A bola tem nome” - Diálogo com o grupo de crianças, explicando que terão de se apresentar, para que a estagiária	<b>Humanos:</b> - Crianças. - Educadora Cooperante.	De uma forma geral, as crianças foram capazes de: - Esperar pela sua vez de intervir, <del>exceto</del> o Bernardo, o Simão e o

Na planificação atendeu-se às competências e às aprendizagens fundamentais, que estão inerentes às diferentes áreas, colocando-as como componentes orientadores. As atividades planeadas, além de serem diversificadas e adequadas às necessidades e interesses das crianças, oferecendo assim oportunidades de se expressarem e criarem, tornando-as crianças ativas, autónomas e responsáveis na sua aprendizagem, foram trabalhadas de uma forma globalizante e integrada, deixando de parte a ideia de compartimentos estanques (Ministério da Educação, 2007). A postura flexível das

planificações permitiu-me adaptar e improvisar alguns aspetos inesperados, tornando-se um guia orientador da ação, na qual não houve uma tensão em cumpri-las de forma rígida e consoante os interesses e necessidades das crianças, modificou-se alguns procedimentos e inseriu-se novas estratégias que inicialmente não estavam previstas.

Em suma, julgo que a planificação, na sua amplitude, possuem um elevado peso na organização e orientação da prática de qualquer educador/professor, principalmente, quando são elaboradas em função das crianças e não dos adultos, pelo que é essencial uma reflexão em torno do planeamento para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O ato de planear é um momento de reflexão cuidada acerca das atividades que cada docente realiza com o grupo, assim como sobre as estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento de competências que lhes são fundamentais.

### Ação e Reflexão

A ação do educador/professor implica que este coloque em prática a sua intencionalidade educativa e, para tal, deve envolver as crianças de forma ativa, em todo o seu processo de aprendizagem. Nesta linha de ideias, o docente precisa “gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Fernandes, 2009, p. 17).

Para Ludovico (2007), referenciado por Fernandes (2009), o profissional de educação tem a obrigação de integrar as componentes do currículo, designadamente, as áreas de conteúdo, como meios que permitem desenvolver nas crianças diversas competências, que poderão mobilizar e gerir os seus próprios percursos pessoais. Por esta razão, este processo envolve uma tomada de decisões, uma avaliação dos resultados, uma reorganização e adequação dos processos, analisando os saberes em função das finalidades curriculares.

Nesta perspetiva, Alarcão (2010) indica que a conceção de um educador/professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Como tal, ao promover melhoramentos na qualidade educativa, está subentendido que o educador/professor tome uma postura ativa na gestão do currículo, com habilidades reflexivas, cujas facilitem a construção de contextos de aprendizagem, que promovam o desenvolvimento integral da criança. Neste processo de organização e gestão do currículo, este exige que se comtemple as

especificidades, as necessidades, os interesses e os saberes de todas e cada uma das crianças.

Perante estas considerações, nas planificações existe um espaço de observação/avaliação e de reflexão da intervenção educativa com as crianças, promovendo um percurso de ação/reflexão. A reflexão possibilitou-me delinear estratégias posteriores, que de certo modo pudessem colmatar as necessidades diagnosticadas (Figura 4).

**Figura 4. Exemplo do percurso ação/reflexão na intervenção educativa.**

Reflexão da Intervenção Educativa	Estratégias educativas
<p>Esta semana de observação participante permitiu conhecer o grupo de crianças, na medida em que foi, essencialmente, um momento de diagnóstico, no qual foi possível verificar como se desenvolve a prática pedagógica, conhecer a rotina diária, como também me integrar no grupo de crianças, conhecendo as suas dificuldades e peculiaridades, os seus interesses e necessidades. Este grupo de crianças apresenta na maioria das dificuldades a nível comportamental, em que são incapazes de cumprir algumas regras e em esperar pela sua vez de falar ou participar nas atividades. Alguns alunos manifestam problemas ao nível da linguagem. Em contrapartida, outros alunos são muito interessados pelos temas e pelas atividades, implicando-se constantemente.</p> <p>No desenvolvimento do jogo de apresentação, as crianças foram capazes de identificar as suas preferências, evidenciando-se o gosto por determinadas áreas nomeadamente a garagem, a cozinha e os jogos de mesa. O Toni manifestou preferência na realização de colagem e de pintura, a Laura prefere a realização de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insistir com as crianças sobre a importância de respeitarem as indicações dos adultos da sala, no que toca às regras das atividades e às indicações para realizar as mesmas.</li> <li>- Dialogar e refletir com as crianças acerca das regras básicas de convivência social.</li> </ul>

Esta trajetória de ação/reflexão assumiu uma vertente contínua e sempre em movimento, visto que ao longo do estágio, dedicou-se um espaço à reflexão da intervenção, acerca dos resultados e das experiências e o seu impacto no desenvolvimento e no bem-estar das crianças. A partir da reflexão procedia ao planeamento, consoante as necessidades diagnosticadas, a fim de possibilitar o reajustamento da ação educativa, particularmente na (re)planificação de atividades posteriores. Uma prática reflexiva e investigativa pressupõe que o educador/professor faça uma revisão da sua planificação depois de a ter concretizado em contexto educativo com as crianças (Alarcão, 2010).

#### Avaliação, Comunicação e Articulação

A avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos docentes acerca das crianças e da sua intervenção (Arends, 1995). Neste sentido “é tarefa da avaliação descrever convenientemente os conhecimentos, os comportamentos que os alunos adquiriram ou não, e que capacidades desenvolveram ou não, quer dizer, que objectivos programáticos foram alcançados ou não durante o percurso escolar” (Afonso & Agostinho, 2008, p. 10).

O ato de avaliar assenta numa sequência composta essencialmente por três funções, nomeadamente, recolher informação, interpretar essa informação e aperfeiçoar

#### 44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

a ação educativa, sendo possível centrar-se mais nos contextos ou processos, o que facilita a reflexão e consequente reformulação da ação profissional dos docentes (Cardona, 2007). Assim, encarou-se a avaliação como uma monitorização dos métodos de desenvolvimento e das aprendizagens realizadas pelas crianças e esta centrou-se no progresso dos percursos, mediante a observação das competências, motivações e potencialidades manifestadas.

Tal como o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo preconiza, a avaliação possuiu uma vertente formativa, uma vez que procedeu como um constituinte integrante e regulador da prática educativa.

De acordo com o Ministério da Educação (2011),

a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens (p. 1).

No contexto da Educação Pré-Escolar, a avaliação contribui para a adaptação das condutas, tendo por suporte uma colheita metódica de informação, possibilitando que o educador regule a atividade educativa, tome deliberações, planeie a atuação, reflita acerca dos efeitos dessa ação educativa, mediante a observação de cada criança e do grupo, com vista a estabelecer a progressão das aprendizagens. Esta avaliação promove e acompanha os processos de aprendizagem de todos, em conformidade com a realidade do grupo e de cada criança, auxiliando o progresso das suas capacidades e desempenhos, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de todas e de cada uma. A avaliação pretende ainda envolver a criança num sistema de investigação e de elaboração conjunta, que lhe possibilite, enquanto promotora da sua aprendizagem, tomar consciência dos seus progressos e das suas dificuldades. Esta implica o desenvolvimento de processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os diversos elementos que compõem a comunidade educativa – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (Ministério da Educação, 2011).

Neste sentido,

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador/professor. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (Ministério da Educação, 2007, p. 27).

No 1.º CEB, a avaliação, segundo o Ministério da Educação (2004), deve ser centrada no desenvolvimento dos percursos escolares do aluno, por meio de uma tomada de consciência compartilhada, entre o professor e o mesmo, das variadas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas díspares áreas do currículo. No Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, a avaliação é vista como um constituinte integrante e regulador da prática educativa do professor, pelo que possibilita uma recolha sistemática de informações, que quando analisadas, devem auxiliar na tomada de decisões apropriadas ao desenvolvimento da qualidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 2005).

A avaliação no 1.º CEB rege-se de alguns princípios, como:

a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; Valorização da evolução do aluno; Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação os critérios adoptados; Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

Na ótica de Guerra (2000), a avaliação pressupõe uma reflexão, que auxilia o educador/professor a perceber e a ponderar as suas ações pedagógicas, assim como colabora na reflexão acerca das ações das crianças, com vista à conduta e à orientação de métodos, que sejam adequados às capacidades e aos interesses das crianças e que valorize as modalidades formativas, permitindo ao aluno aprender a desenvolver-se.

No processo da avaliação, foi indispensável responder a algumas questões que auxiliaram neste aspeto, como: O que avaliar? – Para quê avaliar? – Quando avaliar? – Como avaliar? (Afonso & Agostinho, 2008), que me permitiram refletir sobre a minha ação educativa, acerca dos pressupostos da avaliação, assim como da clareza e seriedade com que esta deve ser encarada e direcionada.

Sabe-se que existem diversos tipos de avaliação: Avaliação Diagnóstica; Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa, cujas duas primeiras integraram a prática

pedagógica. A Avaliação Diagnóstica efetua-se no começo de novas aprendizagens com a finalidade “de conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou aptidões dos alunos que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir” (Afonso & Agostinho, 2008, p. 17) e a Avaliação Formativa é a avaliação que segue o processo de ensino/aprendizagem e prevê um acompanhamento duradouro, que aprovisiona ao aluno, ao professor e ao encarregado de educação, os resultados diretos da ação pedagógica consentindo, em simultâneo, ao aluno fazer a autoavaliação das suas aprendizagens e ao professor conhecer os pontos fortes e necessidades dos alunos (Afonso & Agostinho, 2008).

No decurso do estágio, o ato de avaliar resultou primeiro do diagnóstico do grupo, mediante a observação e de informações partilhadas com as cooperantes, pois foi necessário conhecer as potencialidades das crianças, a fim de proceder a uma prática com significado, que serviu de base para toda a intervenção educativa. Promoveu-se assim uma avaliação e uma monitorização contínua, visto que ambas sustentam uma abordagem mais credível e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Como tal, esta avaliação caracterizou-se como processual, assumindo o docente como investigador do que a criança é capaz de fazer sozinha, para atender ao seu desenvolvimento real. Logo, a avaliação teve em consideração o nível real e potencial de desenvolvimento das crianças, assim como a qualidade de interações, por estas estarem inteiramente ligadas com a possibilidade de que o nível potencial se converta em real (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação adotada visa aprimorar as propostas educativas, procurando ampliar o campo de observação e considerar cada criança, não individualmente, mas em conjunto com outros fatores, como: a situação de ensino/aprendizagem; a intervenção; a atitude do docente; o tipo de conteúdos e de estratégias proporcionadas; e as relações que se estabeleceram dentro e fora do grupo. Linearmente, a avaliação realizada centrou-se na verificação das competências, atitudes, valores e conhecimentos adquiridos pelas crianças, na EPE e no 1.º CEB.

O termo competência corresponde ao processo de “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competências sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2001, p. 9). De acordo com Perrenoud (2001), “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a

utilizar os seus saberes para actuar” (p. 17), cujo educador/professor deve oferecer atividades motivantes e desafiantes, onde as crianças participam ativamente na resolução de problemas, mobilizando os seus saberes. Por esta razão, disponibilizou-se situações que exigissem das crianças a resolução de problemas, implicando assim ações práticas.

A seleção de competências para a EPE teve por base as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2012) e as OCEPE (Ministério da Educação, 2007) e para o 1.º CEB possuiu por base o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essências (Ministério da Educação, 2001) e os descritores de desempenho para o 2.º ano da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004), no Programa de Matemática para o Ensino Básico (Ponte et al., 2008), e no Programa de Português para o Ensino Básico (Reis et al., 2009).

A avaliação, segundo Bogdan e Biklen (1994), rege-se pela utilização de diferentes instrumentos de investigação qualitativa, pois integram uma forma de aquisição de dados consistente e, por sua vez, facilita o cruzamento dos diversos tipos de informação. Por conseguinte, esta variedade de técnicas e ferramentas de observação e registo diferenciados, quando empregados na recolha de informação permitem que o educador/professor possa olhar as crianças sob múltiplos ângulos, acompanhando a evolução das suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, proporciona componentes concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Ministério de Educação, 2011). Diante disto, a avaliação foi realizada mediante o levantamento de dados das observações diárias, das notas de campo, dos registos fotográficos e de vídeo, das produções e das conversas formalmente estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Esta recolha de dados foi anotada, diariamente, nas planificações, em conformidade com as diferentes linhas de ação educativa e seguidamente foram analisados, mediante grelhas de avaliação com os indicadores de competências.

A avaliação do 1.º CEB e da EPE comportou relatos descritivos de forma contínua das aprendizagens adquiridas pelas crianças, nas diferentes áreas. Esta avaliação descritiva deveu-se às observações realizadas, vertidas em notas de campo registadas na planificação e por um instrumento construído para avaliar as competências demonstradas pelos alunos, por cada área curricular, em função de três parâmetros de avaliação, nomeadamente, competência adquirida, competência a reforçar e competência não adquirida. Como forma de ajudar a ter uma visão global do grupo,

## 48 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

atribuiu-se um código de cores a estes parâmetros, respetivamente verde, laranja e vermelho (Figura 5).

**Figura 5. Exemplo da tabela de avaliação de competências.**

Avaliação de Competências												
Escola EB1/PE da Nazaré										2º Ano – 23 Alunos		
MATEMÁTICA												
Área Curricular	BLOCO I – Números e Operações										BLOCO II – Formas e Espaço (Introdução à Geometria)	
Competências	Lê e escreve números.	Efetua contagens por ordem crescente e decrescente.	Estabelece relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia $>$ , $<$ e $=$ .	Estabelece a sequência dos números, de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10.	Representa a números numa reta numérica.	Utiliza corretamente a reta numérica para somas e subtrações.	Identifica a dezena e a unidade.	Relaciona a dezena com a unidade.	Compreende a situação problemática, identificando os dados para a sua resolução e a respetiva operação.	Justifica as estratégias de resolução de situações problemáticas.	Identifica linhas retas, linhas poligonais abertas ou fechadas e linhas curvas, abertas ou fechadas.	Constroi linhas retas, linhas poligonais abertas ou fechadas e linhas curvas, abertas ou fechadas.
António Rafael	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Carla Sofia	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Carlos Alexandre	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Daniela	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★

A avaliação na EPE incorporou também uma análise dos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças, assentes nos indicadores definidos por Portugal & Laevers (2010), cujos foram avaliados através da observação participada e da utilização de instrumentos de registo, a ficha 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) de Portugal & Laevers (2010), que propõe uma abordagem baseada em cinco níveis, correspondendo o nível cinco a muito alto e o nível um a muito baixo. O nível de implicação reproduz, fundamentalmente, um testemunho para o educador, uma vez que fornece indicações do efeito que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, incorporando um indicador de qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010). O bem-estar emocional é “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Destaca-se que o bem-estar e a segurança dependem também do ambiente educativo, ou seja, a criança deve sentir-se acolhida, escutada e valorizada, contribuindo para o aumento da sua autoestima e desejo de aprender.

### ***1.2.2 Principais Teóricos intrínsecos às Metodologias***

Neste espaço procurei mencionar as filosofias inerentes aos princípios de diferentes teóricos e a sua influência no contexto educativo, que sustentaram as opções metodológicas utilizadas com as crianças (Quadro 2).

**Quadro 2. Principais teóricos utilizados na prática pedagógica.**

<b>Principais Teóricos</b>	
<p><b>Piaget</b> (1896-1980)</p> <p>Aprendizagem Ativa</p>	<p>A aprendizagem ativa é um processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a rodeia, que, por sua vez, garante-lhes a aquisição de conhecimentos e de estratégias adaptativas, mediante as suas iniciativas e interesses, assim como dos estímulos que recebe do meio social (Sprinthall &amp; Sprinthall, 1999). Esta possibilita o desenvolvimento pleno do potencial humano, o espírito de iniciativa, a curiosidade e a autoconfiança (Hohmann &amp; Weikart, 2009).</p> <p>Na ação pedagógica privilegiou-se uma aprendizagem ativa, cujas crianças puderam experienciar e a manipular objetos, oferecendo-lhes experiências, onde conseguissem desempenhar um papel ativo na construção da sua aprendizagem, desenvolvendo a sua independência e autonomia, em que o adulto deve minorar “o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 62).</p>
<p><b>Vygotsky</b> (1896-1934)</p> <p>Interação Social</p>	<p>A teoria ressalta que o processo de aprendizagem é visto como um processo de interação social e esta exerce um papel formador e construtor no desenvolvimento do indivíduo, ao qual Vygotsky define a noção de zona de desenvolvimento próximo ou potencial (ZDP), a fim de compreender a relação entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento (Vygotsky, 1984).</p> <p>A ZDP constrói-se na interação social, em função de ações em parceria, em que o mais competente auxilia outros a executar uma tarefa com sucesso e é na permutação com outros sujeitos que se vão construindo os conhecimentos (Moll, 2002). No percurso educativo explanado procurei assumir uma atitude de mediação, no qual pretendeu-se promover contextos intencionais para auxiliar as crianças a progredirem na aprendizagem e a construírem o seu conhecimento, em cooperação com os pares e com o adulto, que o auxilia a adquirir níveis superiores (Niza, 1998). Logo, os contextos providenciados propiciaram à criança um maior poder de ação, de iniciativa e de decisão, atuando na ZDP, a fim de que obtivesse níveis superiores, os quais sozinha não seria capaz ou teria mais dificuldade em alcançar.</p>
<p><b>Ausubel</b> (1918-2008)</p> <p>Aprendizagem Significativa</p>	<p>A aprendizagem significativa e a aquisição de novos conceitos só são possíveis se existir uma relação com o conhecimento prévio, tornando a aprendizagem muito mais significativa quando o novo assunto é assimilado nas estruturas mentais do conhecimento e adquire significado para ele. Com efeito, a aprendizagem deve ser realizada num ambiente onde exista uma comunicação eficaz, que respeite e conduza a criança a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento. Na abordagem das diferentes temáticas tornou-se fundamental a exploração dos conhecimentos prévios das crianças, através de perguntas e incentivando-as a transmitirem as suas ideias sobre a temática, a fim de conduzi-las a desenvolver-se cognitivamente, por meio de uma participação ativa, levando-os a aprender a aprender (Ausubel, 2003).</p> <p>Na aprendizagem significativa, é igualmente necessário ir ao encontro dos interesses das crianças, pois estas aprendem melhor sempre que as atividades</p>

---

em que participam são do seu interesse. Deste modo, procurei estimular a motivação das crianças para a aprendizagem, partindo sempre que possível dos seus interesses, que contribuem para a construção de aprendizagens significativas e perduráveis, sendo que toda a aprendizagem acontece por meio da descoberta e centra-se numa participação ativa por parte das crianças.

---

**Bruner**  
(1934-1995)

Nos princípios de Bruner toda a criança possui uma motivação intrínseca, pelo que é essencial determinar as condições que promovam a aprendizagem, de forma que esta se sinta predisposta a aprender. Posto isto, procurou-se gerir e criar alternativas que facilitassem e regulassem a exploração por parte das crianças, desenvolvendo a sua vontade intrínseca, sendo que a aprendizagem para ser significativa envolve um processo de descoberta, por meio da manipulação de objetos e de materiais (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Motivação

Bruner salienta que o currículo em espiral pressupõe que os conteúdos possam ser apresentados as crianças de forma adaptada às suas representações e recuperados posteriormente em graus mais organizados de exibição e com uma progressiva complexificação para a compreensão dos domínios. Logo, procurei atender ao desenvolvimento das crianças e às suas particularidades, tentando adequar os conteúdos curriculares e as estratégias. Importa dizer que estes conteúdos foram apresentados de maneiras diversificadas e com evolução nas sequências (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Participação

Ativa

Por outro lado, atendi que a aprendizagem só é significativa para a criança quando esta comunica nesse processo, investigando ativamente soluções e respostas. Nesta perspetiva, adotei uma postura de encorajamento das crianças a explorar alternativas e a descobrir novas relações, questionando-as e levando-as à descoberta das respostas adequadas, mediante a sua exploração ativa.

---

### *1.2.3 Os Modelos Pedagógicos*

Para Oliveira-Formosinho (2007), “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (p. 9). Por conseguinte, um modelo pedagógico fundamenta-se num referencial teórico que concetualiza a criança e o seu processo educativo e, por sua vez, é visto como uma referência prática para o docente, a fim de este pensar antes da ação, na ação e sobre a ação. Pires (2007) salienta que um modelo baseia-se num “conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (p. 62). Assume-se, ainda, como “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender” (Oliveira-

Formosinho, 2007, p. 34). Sendo assim, os modelos são utilizados em conformidade com a compreensão do educador/professor e com o qual se identifica, uma vez que cada método é portador de valores e crenças, que conduzem o seu pensamento até à ação (Serra, 2004).

Atualmente, os modelos curriculares centralizam a sua atenção na criança, encarando-a como promotora do seu desenvolvimento integral e equilibrado, em que o adulto tem a função de promover diversificadas condições e experiências, que proporcionam o processo construtivo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Com efeito, os modelos pedagógicos que sustentaram a construção da intencionalidade educativa fundamentaram-se num conjunto articulado de vários modelos, tais como, o Modelo Curricular *High/Scope*, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e a Pedagogia de Projeto. Embora não tenha seguido à “risca” um modelo, todos foram importantes para atender às necessidades e interesses das crianças, assim como para promover uma atitude participativa e ativa das mesmas durante o desenvolvimento da prática.

### **Modelo Curricular *High/Scope*: Trabalhar para a autonomia**

O modelo curricular *High/Scope* rege-se por uma pedagogia centrada na criança em interação com o meio envolvente e preocupa-se com a construção intelectual da autonomia da mesma e do seu desenvolvimento cognitivo, respeitando os seus estádios, que são preconizados por Piaget como fundamentais para um desenvolvimento equilibrado, através de uma aprendizagem pela ação.

Assim sendo, deste modelo incorporei na prática a conceção de que a “aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 19). Neste sentido, é a através da ação da criança sobre os objetos e da sua interação com as crianças e adultos, ideias e acontecimentos, que a mesma constrói novos conhecimentos. Como tal, esta promove interações criativas, que dão à criança oportunidade de idealizar e imaginar, desempenhar papéis, criar relações com outras crianças e adultos, brincar com a linguagem, exprimir a sua criatividade e assinalar suas intenções através de gestos,

ações e palavras, assim como desenvolve as dimensões intelectuais, emocionais, sociais e físicas.

Esta aprendizagem ativa depende, e muito, das interações positivas que se estabelecem entre os adultos e as crianças. Deste modo, procurei apoiar as conversas das crianças, escutando-as, auxiliando-as e fazendo-as sentirem-se confiantes para expressarem as suas opiniões e sentimentos. Na relação adulto-criança, procurei ser uma pessoa que as orienta nas suas ideias e ações e, por sua vez, encarei-as como seres com muitas ideias, desejos e capacidades. Neste sentido, os adultos devem ajudar as crianças a debater problemas e situações, uma vez que é através dos conflitos que as crianças têm a oportunidade de desenvolverem a sua socialização, apercebendo-se do efeito das suas ações nos outros. Logo, esta interação visa que o adulto propicie situações de desafio que fomentem o pensamento das crianças para que se empenhem ativa e autonomamente nas situações de aprendizagem, tal como na escolha das áreas, no que querem fazer e na manipulação dos objetos, pois é justamente neste momento que suas competências entram em ação.

O currículo *High/Scope* refere que um vasto espaço educacional é visto como uma condição imprescindível para que as aprendizagens ativas possam ocorrer e que estas sejam o suporte central nas aprendizagens curriculares. Assim sendo, a organização do espaço é um princípio fundamental para que as crianças tenham oportunidade de aprender por meio da ação. É nesta linha de ideias que o modelo curricular *High/Scope* divide o espaço de brincadeiras por áreas de interesse específicas, visando auxiliar o interesse das crianças em atividades que envolvam as brincadeiras. Deste modo, privilegiei a manipulação e exploração de novas experiências, de acordo com a disponibilização de espaço e de materiais, criando contextos de aprendizagem ativa para cada criança, com vista a responder aos interesses e às necessidades educacionais, como também conceber situações de socialização e permitir oportunidades de escolha e de expressão individual (Hohmann & Weikart, 2009).

Na abordagem *High/Scope*, a aprendizagem pela ação também é orientada por uma rotina diária criada de acordo com os contextos sociais, em que esta objetiva organizar tempos de experiências educacionais ricas e interações positivas. Estes tempos contam momentos em pequenos grupos, tempo em grande grupo, tempo de área livre e tempos de transição. Nesta perspetiva, procurei proporcionar experiências ativas, motivantes, com tempo para fazer escolhas, descobrir os seus interesses, tomar decisões

e resolver problemas, à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Em síntese, deste modelo tive em consideração o facto de este privilegiar o espaço, a rotina diária e as interações (adulto-criança, criança-criança, e adulto-adulto), onde colocam a criança no núcleo central da construção da sua autonomia, sendo que estes elementos estruturantes funcionam como fatores facilitadores e promotores da mesma. Este modelo beneficia assim o trabalho dos educadores na interação com as crianças e com as suas famílias, mas também na disposição dos espaços e no apetrechamento físico, na criação de rotinas e horários e na observação das crianças, com vista a uma planificação adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2009).

### **Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna – A educação para a democracia e cooperação**

Segundo Niza (1998a), este modelo pedagógico define três grandes finalidades, que sendo interdependentes, dão sentido ao ato educativo: a cooperação, a comunicação e a participação democrática. Deste modo, o educador deverá ser um interveniente ativo e promover uma organização participativa e democrática, uma vez que “são agentes do conhecimento e impulsionadores do desenvolvimento. São responsáveis pelo projecto pedagógico, os organizadores do processo ensino aprendizagem, os mediadores entre as crianças. O adulto é um elemento do grupo que, simultaneamente, desafia e apoia” (Moniz, 2009, p. 50). Posto isto, segui uma linha de trabalho cooperativo, de autonomia e de intervenção das crianças, pois garante que cada criança tome consciência de que só poderá alcançar os seus objetivos de aprendizagem se os outros também conseguirem alcançar os seus (Niza, 1998a).

Este modelo preconiza que é fundamental “manter um clima de livre expressão das crianças reforçadas pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e das suas ideias” (Niza, 1998a, p. 146). Como tal, no decurso da intervenção pedagógica procurei disponibilizar tempo para que as crianças pudessem explorar as suas opiniões, experienciar os materiais e comunicar as suas aprendizagens.

Deste modelo retirei ainda a conceção da importância do desenvolvimento da pessoa como ser social, que como pertencente a um grupo incidi sobre as dimensões pessoal e social dos indivíduos (González, 2002). Com efeito, procurei fortalecer nas

crianças o espírito de entreatajuda, autonomia e responsabilidade, assentes num vínculo de confiança e respeito entre colegas e docentes (González, 2002).

### **Modelo Pedagógico de Reggio Emilia: Uma abordagem colaborativa e comunicativa**

Esta abordagem pedagógica expõe uma organização curricular assente em premissas de interação, colaboração e comunicação e, como tal, dá-se relevo à linguagem artística, pois, em consonância com Malaguzzi, a criança usufrui de cem linguagens para se expressar. Privilegia-se igualmente o desenvolvimento de trabalhos de projetos como contexto para a aprendizagem (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Na prática, esta abordagem teve presente ao encarar a criança como um “sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 99). A relação educador-criança também foi tida em conta e exigiu um envolvimento mútuo, que vai além das rotinas e das regras, focando-se na participação ativa de ambos na construção e solução de problemas (Bujes, 2008).

Este modelo indica que para responder às necessidades das crianças, bem como dos educadores, da instituição e da comunidade deverá existir um trabalho colaborativo. Neste sentido, enquanto orientadora, procurei envolver todos os interessados no processo de aprendizagem, visto que toda esta interação é essencial para a construção da identidade da criança e, de igual modo, tentei favorecer práticas para que esta fosse capaz de construir os seus conhecimentos e aprender progressivamente a ser autónoma e criativa, atingindo as “inteligências individuais”.

A colaboração, enquanto chave do sucesso da pedagogia das relações, foi um elemento presente no processo educativo, uma vez que esta revela-se de sublime importância para todos, especialmente para as crianças. Deste modo, é importante que a comunidade educativa perceba a riqueza e as vantagens da colaboração para a construção do conhecimento e do desenvolvimento individual e do grupo de crianças. Neste processo, uma boa relação e troca de informação entre os intervenientes facultarão às crianças uma melhor aquisição de conhecimentos, sustentado por um contexto educativo de interação, de colaboração e de comunicação com a comunidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

De acordo com Bujes (2008), o modelo pedagógico Reggio Emilia defende uma ideologia em que a comunicação através da arte possibilita à criança aprendizagens mais significativas, tanto a nível da comunicação como da expressão. Este modelo possibilita a exploração e a representação do ambiente, bem como a dinamização do uso das diferentes linguagens por parte das crianças. Segundo Bujes (2008), as crianças quando envolvidas nas experiências têm a capacidade de utilizar diversos meios para transmitir as informações e ideias adquiridas. Neste sentido, procurou-se durante a intervenção disponibilizar atividades artísticas e convidar artistas, com a finalidade de oferecer um ambiente de pesquisa de novos materiais e novas formas de os utilizar, auxiliando as crianças na utilização das variadas linguagens simbólicas. Nestas atividades houve ainda o envolvimento dos pais com produções no projeto, assim como também compartilhou-se as produções das crianças com os mesmos.

### **Pedagogia de Projeto**

No âmbito da educação básica torna-se imprescindível que a criança tenha uma participação ativa no processo de aprendizagem, mediante uma aprendizagem centrada nas suas experiências e evidenciada nas suas capacidades e potencialidades.

Segundo Vasconcelos (1998),

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

Nesta pedagogia é dado relevo à participação das crianças no processo de aprendizagem, mediante a interação com adultos, com objetos e com o ambiente, no qual elas se sintam livres para questionarem, investigarem e ampliarem os seus conhecimentos, em relação a fenómenos ou acontecimentos significativos para elas (Katz & Chard, 1997).

O termo projeto utiliza-se para nomear um estudo aprofundado de um determinado tema e caracteriza-se essencialmente por “ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Neste sentido, um projeto é a exploração de um tema num contexto ocasional ou provocado,

que estimula o interesse das crianças e que prende a sua atenção. Desta forma, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 4). Na perspetiva, quando o projeto surge de uma proposta do educador, interessa que este antevêja diversas possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas partindo dos interesses das crianças. Estas, através do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, decidindo de forma progressiva o desenvolvimento do processo e os resultados a atingir.

Por conseguinte, este consiste numa forma de ensino e de aprendizagem incidente na investigação de problemas ou temas que nascem dos interesses e/ou das necessidades das crianças, que implica o seu envolvimento em todas as etapas desse processo de construção do conhecimento. Logo, “o trabalho de projeto pretende levar a criança a atribuir um sentido aos seus atos em função de um objetivo a alcançar e a desenvolver as suas capacidades de autonomia, criatividade, espírito crítico e socialização” (Lebrun, 2008, p. 192).

O desenvolvimento do projeto pode prolongar-se por um período de dias ou semanas e envolve as crianças em tarefas de planeamento e no seu desenvolvimento. Como tal, o projeto envolve quatro fases que permitem organizar os objetivos, tarefas e necessidades. Segundo Kilpatrick (2006), essas fases estão interligadas, não sendo compartimentos estanques, uma vez que ao longo do processo podem surgir novos problemas e questões a serem pesquisadas. Deste modo, as principais fases de um trabalho de projeto são as seguintes: Definição do Problema (Como surgiu?), Planificação e Lançamento do Trabalho (O que já sabíamos? O que queríamos saber? Onde podemos procurar? O que podemos fazer?), Execução (O que fizemos? O que construímos?) e Avaliação/Divulgação (Como comunicámos? A quem comunicámos? Que resultados foram alcançados?). Portanto, a utilização desta pedagogia na intervenção compreendeu estas fases onde se desenrolou os projetos desenvolvidos com as crianças e se promoveu a participação da família e da comunidade, sendo que a comunicação dos projetos foi realizada aos colegas e a outras salas da instituição, relatando as suas aprendizagens, dando-se, desta forma, a partilha de saberes.

O trabalho de projeto pressupõe e fomentou uma aprendizagem cooperativa por parte das crianças, dando-lhes voz à construção dos seus saberes, fazendo escolhas, tomando decisões e assumindo responsabilidades com os outros e com elas. Nestes, as crianças vivenciam princípios democráticos, sendo que “as sociedades democráticas têm melhores hipóteses de prosperarem quando os seus cidadãos procuram compreender

verdadeiramente os assuntos complexos que são chamados a resolver e em relação aos quais têm de fazer escolhas e tomar decisões” (Katz & Chard, 1997, p. 14).

Durante os projetos, adotei uma atitude de apoio e orientação das crianças, visto que o educador/professor é, para Vasconcelos (1998), o guia mais experimentado que também parte à descoberta com as crianças, atendendo assim às suas particularidades e fomentando um ambiente de investigação e descoberta.

#### ***1.2.4 As Opções Pedagógicas***

Ao longo de todo o processo do estágio pedagógico, definiu-se opções pedagógicas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças de cada nível de ensino, 1.º CEB e EPE. No Quadro 3 estão expostas as opções pedagógicas adotadas para ambas as valências, bem como o que se pretendia com cada uma delas.

**Quadro 3. Opções pedagógicas adotadas no 1. CEB e na EPE.**

<b>Opções pedagógicas</b>	<b>Finalidades</b>
TIC	Oferecer atividades interativas, criando um ambiente de aprendizagem estimulante, mediante o visionamento de vídeos, do jogo <i>online</i> e PowerPoint informativos, sem deixar de destacar o potencial para o sentido de colaboração e de se partilhar o conhecimento. Estimular ainda o ato de pesquisa (Lebrun, 2008).
Jogos Pedagógicos	Colaborar no processo de ensino/aprendizagem de forma diferenciada, dinâmica e atrativa, desenvolvendo a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica” (Moyle, 2002, p. 21). Proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência, um método eficaz que possibilita uma prática significativa.
Aprendizagem Cooperativa	Criar pequenos grupos de trabalho com o objetivo de estabelecer relações positivas entre as crianças, criando uma comunidade de aprendizagem. Elevar a produtividade das mesmas, quer das mais dotadas quer das que têm dificuldades acrescidas. Contribuir para o alcance do desenvolvimento cognitivo, social, democrático e psicológico. Pretendeu-se oferecer uma aprendizagem que desenvolva a autonomia, a atenção, o respeito mútuo, a responsabilidade e a interajuda, ou seja, a educação para a cidadania, em que o papel do educador/professor é o de mediador e dinamizador, disponibilizando contextos e averiguando se o grupo funciona como grupo e se encontram a solução para as tarefas.

---

Pressupor que as crianças se ajudassem no processo de aprendizagem, procedendo como parceiros entre si e com o educador/professor, com vista à aquisição de conhecimentos (Lopes & Silva, 2009).

---

Diferenciação  
Pedagógica

Desenvolver uma prática diferenciada, que assente nos diferentes estilos de aprendizagem existentes num grupo, concebendo estratégias educativas, a fim de dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança, para que esta evolua nas suas aprendizagens de forma natural e gradual, potenciando o desenvolvimento global, a nível académico, social, emocional e pessoal (Tomlinson, 2008).

Arranjar estratégias para que todas as crianças possam dominar, de forma possível, as competências e saberes necessários à vida pessoal e social (Niza, 2000). Organizar interações e atividades, onde as crianças são confrontadas com situações didáticas mais apropriadas para cada uma, ou seja, é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 9).

---

Importa referir que esta diferenciação pedagógica, no contexto de 1.º CEB, realizou-se atendendo às características da turma em geral, pois a maioria possuía inúmeras dificuldades, em que os alunos encontravam-se praticamente no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que se delineou uma intervenção que correspondesse tanto às necessidades como aos interesses de todos, planeando estratégias que os conduzissem ao desenvolvimento das competências delineadas.

De seguida, apresenta-se no Quadro 4 as opções pedagógicas adotadas somente na vertente do 1.º CEB, assentes nos interesses e as necessidades dos alunos, no programa curricular a cumprir e nas finalidades de cada uma delas.

**Quadro 4. Opções pedagógicas adotadas somente no 1. CEB.**

<b>Opções Pedagógicas</b>	<b>Finalidades</b>
Matemática Coletiva	Proporcionar momentos coletivos de interpretação de enunciados de problemas e de resolução em colaboração ativa, contextualizando as situações problemáticas. Permitir a exposição de dúvidas comuns, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem, incentivando a partilha de diferentes raciocínios (Niza, 1998).
Escrita Coletiva	Estimular o trabalho de produções coletivas, assentes numa abordagem de aprendizagem construtivista que nos remete para a construção de significado pelos alunos, onde o conhecimento é construído ao invés de transmitido. Solicitar a partilha de opiniões que deem coerência ao texto em construção, tornando o aluno parte de um processo de escrita, que deixa de ser individual para se tornar uma atividade mais colaborativa, facilitando a

---

	construção social do conhecimento (Marcuschi, 2001, p. 1).
Materiais Manipulativos	Proporcionar diferentes aprendizagens aos alunos, levando-os a aprender, explorando, pensando, expondo as suas ideias e ouvindo as opiniões dos outros. Permitir o desenvolvimento do pensamento crítico e construtivo, debatendo e ouvindo o pensamento dos outros, para uma melhor compreensão no processo de construção do seu raciocínio lógico. Estruturar o pensamento em torno dos conceitos matemáticos e possibilitar vivências a partir do trabalho individual e em grupo.
Uma Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências	Realizar experiências que permitam desenvolver uma tomada de consciência, reflexão e espírito crítico, por meio de interações com o meio envolvente e com o conhecimento do mesmo, estimulando a curiosidade e a imaginação dos alunos e procurando levantar questões acerca do que ocorre, interpretando os resultados, discutindo-os e comunicando-os com os colegas. Contribuir para ampliar as competências das crianças a vários níveis, uma vez que esta abordagem oferece um progresso mais ampliado dos conhecimentos e das práticas fundamentais à resolução de problemas. Proporcionar um meio de abertura para a aquisição do conhecimento, no qual centra a ação do sujeito sobre o meio, permitindo desenvolver o pensamento crítico e uma prática reflexiva sobre tudo o que o rodeia (Sá, 2002).

O quadro 5 apresenta as opções pedagógicas que foram reajustadas ao longo do processo de estágio, devido às necessidades, aos interesses do grupo e ao desenvolvimento das atividades, somente para a Educação Pré-Escolar.

#### Quadro 5. Opções pedagógicas adotadas somente na EPE.

Opções Pedagógicas	Finalidades
Autoestima Positiva	Promover a conceção de uma imagem e de uma identidade positiva de si, assim como um sentido de segurança e de pertença ao grupo (Bertram & Pascal, 2009; Portugal & Laevers, 2010)
Raciocínio e Pensamento Crítico	Fomentar situações de argumentação crítica e, simultaneamente o desenvolvimento do raciocínio nas crianças (Ministério da Educação, 2007).
Atitude Experiencial	Procurar atender à experiência interna de todas as crianças, adotando uma atitude experiencial, onde a implicação e o bem-estar são indicadores conclusivos da qualidade da atuação educativa, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, os seus potenciais, sentimentos e emoções em primeira instância, mediante o enriquecimento do meio, pelo encorajamento da livre iniciativa da criança e pelo diálogo experiencial. Logo, a intenção do processo educativo focaliza-se no desenvolvimento pessoal e social da criança que é conseguido quando esta atinge a “emancipação” (Portugal & Laevers,

---

	2010).
Competências Sociais	Proporcionar momentos para que a criança se sinta capaz de se relacionar com os outros, tendo em conta o respeito, o cumprimento e a estipulação de regras, assim como a compreensão mútua, a democracia e atitudes de cooperação (Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 2007)
Capacidade de Iniciativa e Auto-organização	Incentivar a competência para participar por iniciativa própria nas atividades ou nos diálogos e de conseguir se organizar por meio dos recursos disponíveis, utilizando o reforço positivo contextualizado (Portugal & Laevers, 2010).
Comunicação (linguagem oral - dição) Motricidade Fina	Estimular o desejo e a capacidade de exprimir opiniões, ideias e sentimentos, de maneira mais complexa e com a aplicação de novo vocabulário (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Desenvolver a capacidade de manipulação de diferentes materiais e utensílios pequenos.

---

## **Capítulo II**

### **Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência.” (Cury, 2003, p. 23).

## **Capítulo II - Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1 Enquadramento Teórico do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º CEB constitui-se como a etapa da escolaridade, onde se pratica o princípio democrático, que informa todo o sistema educativo e que, por sua vez, tem um contributo decisivo no aprofundamento da democratização da sociedade, perspetivando o desenvolvimento e o progresso, tendo ao promover a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, como ao prepará-los para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2006).

Este nível de ensino caracteriza-se pela monodocência, uma vez que possibilita criar alguma estabilidade nos alunos, oferecendo, de igual modo, condições de gestão integrada e flexível do currículo. Neste dá-se uma maior relevância ao desenvolvimento da linguagem oral e de competências relacionadas com a escrita, leitura, aritmética e cálculo, assim como ao desenvolvimento do meio físico e social e das expressões, como sejam a plástica, a dramática, a musical e a motora.

A LBSE determina o quadro geral do sistema educativo, que indica um conjunto de princípios gerais, dentro dos quais garantem o direito à educação e à cultura. Esta determina como objetivo geral que o ensino deve dar resposta às necessidades da realidade social e, por sua vez, deve promover um desenvolvimento harmonioso, com vista a formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e com espírito crítico, criativo e democrático.

Para o 1.º CEB, o Ministério da Educação (2006) indica um conjunto de princípios orientadores da ação pedagógica do professor, que incluem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, requerendo do docente uma atitude de respeito pelas diferenças e ritmos individuais, a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração dos interesses e necessidades, a estimulação das interações, a promoção da iniciativa, a responsabilização e a valorização das aquisições.

Verificou-se recentemente uma reorganização e requalificação da rede de escolas para este nível, onde salienta-se o prolongamento do horário, através da inclusão de atividades de enriquecimento curricular, viabilizando assim as Escolas a Tempo Inteiro (ETI) e proporcionando uma maior compatibilidade com os horários familiares (Ministério da Educação, 2007a). O Despacho n.º 8683/2011 institui que estas

atividades de enriquecimento curricular devem incidir no domínio desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação e comunicação, de ligação da escola ao meio, da solidariedade e voluntariado, traduzindo-se em atividades de apoio ao estudo, o ensino do inglês, o ensino de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e as atividades lúdico-expressivas.

Neste nível de ensino, cada domínio disciplinar incorpora um conjunto de princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem, sendo que a dimensão dos conteúdos e competências para os diversos domínios é bastante considerável. O despacho n.º19575/2006, de 25 de setembro, estabelece um conjunto de tempos mínimos a ser lecionados nos diferentes currículos ao longo da semana (Quadro 6), salientando que esta distribuição de tempos letivos deve ser equilibrada.

**Quadro 6. Plano curricular do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004, p. 19).**

<b>Componentes do Currículo</b>	
<b>Educação para a cidadania</b>	<b>Áreas curriculares (disciplinares):</b>
	Língua Portuguesa (8 horas)
	Matemática (7 horas)
	Estudo do Meio (5 horas)
	Expressões (5 horas):
	-Artísticas
	-Físico-Motoras
	<b>Áreas curriculares (não disciplinares) (a):</b>
	Área de Projeto
	Formação Pessoal e Social
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	
<b>Área curricular disciplinar de frequência facultativa:</b>	
Educação Moral e Religiosa (1 hora)	
<b>TOTAL: 26 HORAS</b>	
Atividades de enriquecimento	

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, envolvendo uma vertente de trabalho com as novas TIC.

Perante o exposto, encara-se o currículo nacional como sendo um conjunto de aprendizagens e competências, que devem ser geridas de forma flexível, apresentando respostas apropriadas aos alunos e às suas conjunturas. Nesta perspetiva, a escola deve ser um contexto privilegiado, onde se concebe oportunidades que beneficiem o desenvolvimento de competências, em que estas são entendidas como aprendizagens adquiridas e construídas pelos alunos, através de experiências de aprendizagens ativas, contextualizadas, diversificadas e significativas para eles, isto é, aprendizagens que os envolvem no seu processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Logo, o

professor deixa de ser visto como mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um indivíduo que cria ambientes diversificados e favoráveis à aprendizagem dos alunos (Freire, 1987).

Posto isto, importa salientar o perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, que se encontra estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Este decreto-Lei indica que o professor deve ser o responsável pelo desenvolvimento do currículo e deve assumir o contexto de escola inclusiva. O mesmo tem a responsabilidade de mobilizar os conhecimentos científicos das áreas, bem como as competências necessárias para a promoção de aprendizagens significativas. O seu papel também é o de cooperar na construção do Projeto Educativo de Escola (PEE) e na elaboração do Projeto Curricular, em parceria com outros professores. Em relação aos alunos, o Decreto-Lei indica que é sua obrigação desenvolver um processo de ensino fundamentado em situações concretas, adotando a diversidade de competências dos alunos e aproveitando os conhecimentos prévios e as dificuldades para construir novas aprendizagens. O docente deve ainda ter a capacidade de incorporar todas as vertentes do currículo, interligando-as com as aprendizagens do Pré-Escolar e visando as do 2.º CEB, de forma a promover a autonomia progressiva dos alunos. No que concerne à avaliação, o professor tem um importante papel na escolha de instrumentos adequados e articulados ao processo de ensino, com vista ao desenvolvimento de hábitos de autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos. Este profissional, na sua prática, não deve descorar a importância do desenvolvimento social dos alunos, de forma a promover a sua formação para a cidadania. Tendo em conta que a relação pedagógica é importante na educação é essencial que este promova a cooperação da família e da comunidade. Em suma, o perfil de desempenho do professor do 1.º CEB exibe um conjunto de princípios que inteiram as diversas dimensões do currículo, em que estes então em perfeita concordância com as competências apresentadas pela organização curricular apresentada pelo Ministério da Educação.

### **2.2 Contextualização da Prática Pedagógica**

A intervenção educativa no contexto do 1.º CEB foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, nos meses de setembro e outubro de 2012. Esta vertente do estágio foi realizada as pares e, como tal, o número de horas de intervenção (100 horas) foi dividido pelo par, resultando numa semana de intervenção alternada a

cada uma. Esta intervenção foi realizada no turno da manhã, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. O estágio pedagógico iniciou-se com um período de observação participante, que possibilitou averiguar alguns itens significativos para a posterior intervenção educativa, designadamente a turma e as suas características, o espaço e os materiais, a metodologia e tipologia de trabalho, a avaliação e a gestão curricular.

As planificações diárias foram planeadas e refletidas em conjunto com a colega, porém foram produzidas individualmente, consoante a semana que cada uma dinamizava as atividades. De acordo com os conteúdos a abordar em cada dia, nestas constam um espaço reservado à avaliação e à reflexão de toda a ação educativa, assim como um espaço de avaliação das competências adquiridas pelos alunos. Isto implicou que em cada semana de responsabilização e na abordagem de cada conteúdo, efetuássemos uma avaliação diagnóstica das aprendizagens anteriores dos alunos relativas ao conteúdo que iria ser abordado.

Relativamente à avaliação, importa referir que a avaliação das competências adquiridas pelos alunos foi realizada de forma contínua, em que todas as semanas eram registadas observações nas planificações diárias, com o intuito de refletir acerca das intervenções, observando e registando a evolução dos alunos, que apoiaram-me na tomada das devidas decisões educacionais relativas às atividades/estratégias a aplicar.

No decorrer desta prática, foi realizado um diário de bordo, com uma vertente descritiva, contudo reflexiva, em que a sua constituição apresenta em si o processo de pensar e repensar acerca da intervenção educativa, colaborando para uma retrospeção. O processo reflexivo foi permanente, quer na escrita de notas relativas à planificação, como também no diário de bordo. Contudo, não nos foi possível efetuar reflexões diárias com a professora cooperante, existindo apenas uma reflexão com a colega. Neste sentido, a constante reflexão acerca da ação educativa permite desenvolver o conhecimento que o profissional tem de si e da sua prática, possibilitando um olhar crítico sobre si mesmo, sobre o que realizou e observou e sobre os resultados.

A reflexão fomenta a transformação pessoal e profissional dos docentes e nunca deve ser isolada e solitária (Amaral et al., 1996). Diante disto, surge a importância da supervisão, intimamente ligada à atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, especialmente por meio de procedimentos de reflexão. Os mesmos autores referem ainda que a monitorização em contexto de estágio é um processo de interação, cujo cooperante reflete em conjunto com o estagiário, conduzindo a aprendizagens

significativas e cooperando para o sucesso de ambos e para o sucesso educativo dos alunos.

Na análise de uma escola, de forma sistémica e ecológica, é necessário considerá-la como um sistema onde existem interações e desenvolvimento de relações entre os seus elementos, como também responder ao meio envolvente. Neste sentido, serão apresentados alguns itens relativos ao meio em que a instituição está inserida, à instituição escolar e ao ambiente educativo, decorrentes do processo de investigação-ação.

### ***2.2.1 O Meio Envolvente***

No âmbito da Educação é importante conhecer o contexto na qual uma instituição está inserida, uma vez que permite à comunidade escolar desenvolver ações que deem resposta às necessidades, motivações e interesses das crianças, oferecendo uma melhor reflexão e elaboração de um Projeto Educativo, que forneça respostas às dificuldades de todos os que frequentam este espaço de aprendizagem. Torna-se assim necessário reconhecer todas as formas e conteúdos de ensino/aprendizagem fora do espaço escolar, que resultam de inúmeros contactos e influências, tais como: a família, o meio envolvente, os amigos, os meios de comunicação e outros agentes sociais, culturais e económicos. Deste modo, pretende-se que o processo educativo assente numa “filosofia baseada na parceria entre crianças, pais, professores, conselheiros educacionais e comunidade” (Gandini, 1999, p. 146).

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. Os censos de 2001 referem que São Martinho possui 810 hectares de área e tem por limites, a Norte a freguesia de Santo António, a Este as freguesias de São Pedro e Sé, a Oeste o Concelho de Câmara de Lobos e a sul o Oceano Atlântico. No ano 2011, esta paróquia apresentava 32 671 habitantes que, na sua maioria, encontram-se na faixa etária dos 20 aos 64 anos, com dominância no intervalo dos 20 aos 44 anos. Os dados referem ainda que é a freguesia com mais famílias clássicas residentes (10.015) da Região Autónoma da Madeira (RAM), bem como possui o maior número de alojamentos familiares (13.691), em que estas dividem-se entre 1 a 5 pessoas residentes. Nos últimos anos tem vindo a suportar um acréscimo significativo, causado pelo aumento do seu parque habitacional.

A riqueza patrimonial é também valorizada, tanto pelos diversos Picos existentes: Pico de São Martinho; Pico da Igreja; Pico da Cruz; Pico do Areeiro; Pico do Funcho e Pico da Lombada, como também pelos templos, evidenciando-se as Igrejas de São Martinho, de Nossa Senhora do Rosário, de Santa Rita, e ainda oito Capelas nomeadamente, a Capela de Nossa Senhora da Vitória, a Capela de Santa Rita, a Capela de Nossa Senhora da Ajuda, a Capela da Fundação Zino, a Capela do Pilar, a Capela da Nazaré, a Capela das Virtudes (Santana) e a Capela do Amparo.

No âmbito cultural estão sediados em São Martinho o Grupo Folclórico de São Martinho, a Casa do Povo de São Martinho, as Bibliotecas "O Jardim" e "Gulbenkian" e a Associação Cultural, Recreativa e Desportiva de São Martinho. Apresenta ainda um legado cultural rico, incluindo costumes e festas religiosas como: a Festa de São João (24 de junho); a Festa de Santa Rita (23 de maio); a Festa de São Martinho (11 de novembro) e a Festa de Natal. Desenvolvem-se também outras atividades culturais e recreativas, como o Festival de Folclore de São Martinho e Noites de Verão.

São Martinho é uma paróquia cuja dimensão populacional tem vindo a aumentar nos últimos anos, como consequência da construção de diversos complexos públicos e privados. Possui as mais concorridas praias do Funchal: Praia Formosa, Praia do Areeiro, Praia Nova, Praia dos Namorados, Complexo Balnear do Lido, Complexo Balnear da Ponta Gorda e Complexo Balnear as Poças do Governador. É dotado de vários recursos desportivos e recreativos, nomeadamente, o Estádio dos Barreiros, dois campos polivalentes e ainda quatro associações desportivas: o Centro de Ténis da Madeira, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Desportivo "O Barreirense, e o Clube Desportivo "Alma Lusa".

A oferta de serviços é muito diversificada, que inclui instituições bancárias, centro de saúde, instituições de formação profissional e de desporto, hipermercados, correios, farmácias, floristas, cabeleireiros, postos de abastecimento de gás e combustível, pastelarias, padarias, restaurantes, entre muitos outros. Destaca-se uma rede escolar abrangente, compreendendo creches e Jardins de Infância (O Carrossel, O Girassol, Primavera, Jardim-escola João de Deus e O Canto dos Reguilas), Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica e Secundária.

A atividade económica desenrola-se principalmente em torno da atividade hoteleira, sendo o turismo um dos principais motores desta freguesia visto, que abrange um número significativo de pontos atrativos de hotéis e pensões. Com o constante desenvolvimento que a freguesia suportou nestes últimos anos, os terrenos agrícolas

foram substituídos por construções urbanas, de forma a atenderem às necessidades atuais. Neste sentido, a população encontra-se no setor terciário, pois é a atividade económica com maior prevalência, deixando o setor primário, de outrora.

### ***2.2.2 A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré***

A escola é o meio mais próximo onde ocorre o processo de ensino/aprendizagem das crianças e é onde se vai desenvolver o PEE, sendo que a recolha de dados acerca da escola é muito importante, enquanto estrutura organizacional e instituição educativa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré funciona no seu regime atual, ETI, desde o ano letivo de 1997/98 e é constituída por dois edifícios: o principal localiza-se no Bairro Social da Nazaré, Avenida do Colégio Militar e o outro edifício, o da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita. Possui cinco turmas do Pré-Escolar, das quais duas funcionam no edifício principal e três no edifício anexo – Azinhaga, e quinze turmas do 1.º Ciclo, que funcionam no edifício principal.

A Escola da Nazaré é gerida e administrada pelo Conselho Escolar, Diretor e Subdiretor. A nível orçamental conta com a ajuda da Liga de Pais, da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH), da Câmara Municipal do Funchal (CMF) e dos Apoios Externos/Parcerias. Colaboram com a escola a Junta de Freguesia de São Martinho, o Clube Naval do Funchal, o Centro de Saúde da Nazaré, a Segurança Social/Centro Comunitário de São Martinho e a Polícia de Segurança Pública.

Relativamente aos recursos humanos, estão ao serviço da instituição o pessoal docente e administrativo, o pessoal não docente e técnicas superiores de Biblioteca, docentes de apoio de Educação Especial, que prestam apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda uma psicóloga integrada no projeto de despiste e de apoio aos casos problemáticos. Existe uma média de 480 alunos (120 no Pré-escolar) e a maioria provêm da freguesia de São Martinho, mais precisamente da Nazaré. Contudo, a escola tem alunos de outras freguesias do Funchal, bem como de outros municípios (Câmara de Lobos e Santa Cruz) e de outros países (África do Sul, Brasil, Hungria, Venezuela, Ucrânia e Rússia), assim como um grupo de alunos que estão integradas na Instituição Cecília Zino e alguns colocados em casas de abrigo. Uma média de 100 a 120 alunos tem dificuldades de aprendizagem, beneficiando de Apoio Pedagógico Acrescido e um número mais reduzido possuem NEE.

Relativamente às famílias, estas são na sua maioria estruturadas, no entanto há crianças de famílias monoparentais e as carências económicas familiares levam a muitos beneficiarem da Ação Social Escolar.

Em suma, a heterogeneidade implica que a ação educativa baseie-se em princípios de equidade e de qualidade, perspetivando uma educação para todos, de modo a que a escola constitua um lugar de aprendizagens significativas, de construção de valores e de integração social (PEE, 2011-2015).

### **2.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola**

O PEE da EB1/PE da Nazaré, com a temática “Educar para os valores”, tem como objetivo ser um instrumento de trabalho da comunidade educativa, no qual estão inseridas e refletidas as linhas orientadoras, decorrentes das necessidades da comunidade envolvente. Incorpora, ainda, um compromisso e uma definição de estratégias com objetivos específicos, cujos intervenientes se propõem a promover, implementar e concretizar no intervalo da sua validade.

Este documento é a revelação dos valores essenciais que todos partilham, dos problemas identificados e das estratégias para a sua resolução. Como tal, houve uma recolha de informação junto da comunidade educativa e esta levou à identificação de problemas no âmbito do saber ser, estar e agir, particularmente, na dificuldade de cumprir as regras e respeitar os colegas, docentes e demais intervenientes, na falta de respeito pelas diferenças individuais, na dificuldade em gerir conflitos e na fraca motivação na aprendizagem por parte de alguns alunos.

Portanto, para o quadriénio 2011-2015 foram definidas as linhas e os princípios orientadores que visam redefinir o papel da escola, a responsabilidade dos familiares, a promoção de aprendizagens significativas ao contexto escolar e, ainda, a valorização das aprendizagens numa perspetiva de futuro. Como principais finalidades realça-se o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos para que se tornem cidadãos responsáveis e participativos, a promoção de uma cultura de cooperação, entreajuda e solidariedade e a promoção do sucesso educativo, através de uma maior ligação entre a escola, a família e a comunidade.

Para alcançar as finalidades da escola, as estratégias passam pelo fomento de uma pedagogia diferenciada, da individualização e personalização de estratégias de ensino para os alunos com NEE, implementação de regras de conduta nas salas de aulas

e áreas comuns, bem como fomentar a participação ativa, ao longo do ano, na sala de aula, através de debates sobre temáticas diversas, valorizando o respeito por ideias diferentes. Através da análise feita ao PEE verifica-se que as linhas traçadas assentam em torno de ações que presenteiam as crianças, promovendo competências sociais e académicas enriquecidas de significado para cada criança e para todos, como também aponta para o desenvolvimento de valores democráticos e cooperativos numa ação conjunta.

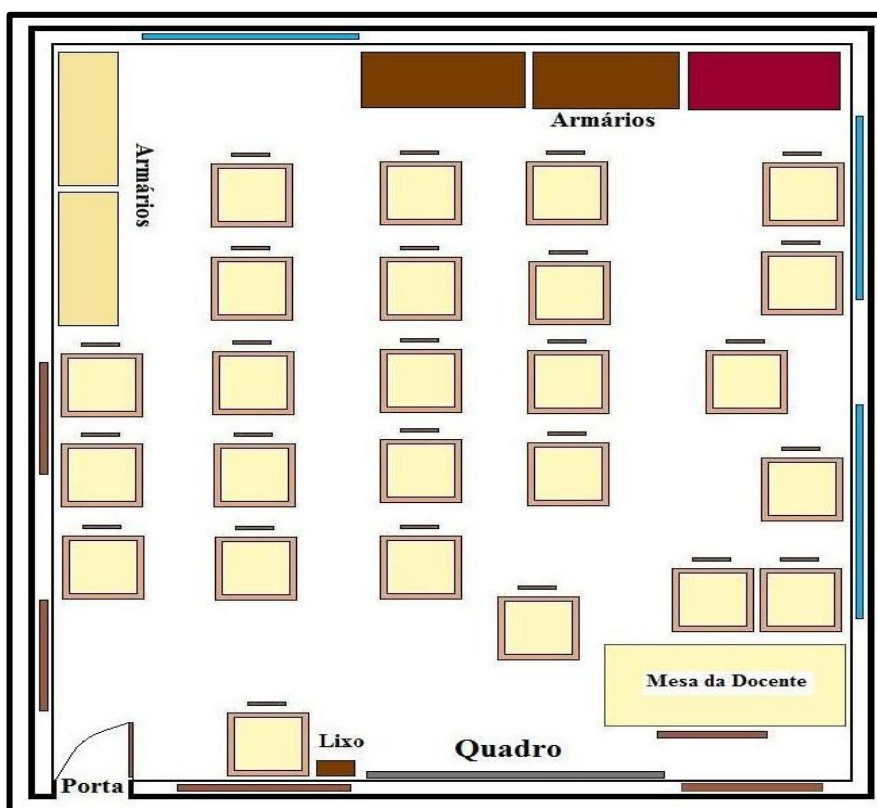
### ***2.2.3 A Sala do 2.º Ano, Turma D***

“O espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica” (Estrela, 1994, p. 37). Sanches (2001) refere que, “a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p. 19). Neste sentido, a forma como o espaço é utilizado pelos diferentes elementos influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, como também o diálogo e a comunicação que se estabelece entre estes.

A sala de aula do 2.º ano de escolaridade, na qual foi realizada a prática pedagógica, é partilhada com uma turma de 4º ano, que a utiliza no turno da tarde. A nível arquitetónico, a sala tem condições de trabalho razoáveis, pois não é uma sala muito ampla para o número de alunos que recebe. É uma sala pouco apelativa e apesar de possuir placares, estes estão por norma vazios, contendo apenas as regras e a lista de alunos. Encontramos ainda vários armários de arrumação com os livros que os alunos deixam na escola, entre outros materiais variados de apoio ao processo educativo.

É uma sala iluminada, com três janelas que permitem a entrada de luz natural. No entanto, esta luminosidade afeta a visualização do quadro por parte de alguns alunos, necessitando de se levantarem para ver melhor. O quadro também me parece um pouco pequeno para algumas atividades. Os alunos estão distribuídos por mesas individuais, dificultando as interações entre si, embora presenciei situações que potenciaram uma aprendizagem de interajuda e cooperação entre aqueles que estão mais próximos. No entanto, esta disposição dificulta a visualização de toda a turma, como também o acompanhamento dos conteúdos abordados (Figura 6).

Figura 6. Planta da Sala do 2.º D da Nazaré.



A turma do 2.º ano de escolaridade possui diariamente, das 8:30 horas até às 13:30 horas, as atividades curriculares, sendo deste modo, o período da manhã, reservado para as áreas curriculares (Quadro 7). Este horário é flexível e pode ser alterado sempre que seja necessário, de acordo com o conteúdo que se está a trabalhar.

Quadro 7. Esquema do Horário Semanal do 2.º D.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30-09:30	L. Portuguesa	Exp. Musical	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Matemática
09:30-10:30	L. Portuguesa	L. Portuguesa	Matemática	Matemática	Matemática
10:30-11:00	LANCHE				
11:00-12:30	Matemática	Matemática	Est. do Meio	Est. do Meio	TIC (a) / L. Portuguesa
12:30-13:30	Matemática/ E. A acompanhado	Ed. Física	Est. do Meio/ Formação Cívica	Est. do Meio/ Formação Cívica	L. Portuguesa
13:30	ALMOÇO				

### ***2.2.5 A Turma do 2.º D***

Numa sala de aula, conhecer os alunos com quem um professor vai trabalhar é fundamental, pois é a partir deste conhecimento que o docente irá adequar o currículo às emergências do seu contexto. Na verdade, os alunos não são todos iguais, bem como o meio familiar de cada um é muito divergente, ao ponto de existir microculturas dentro da mesma sala de aula, que merecem ser respeitadas e devem ser tidas em consideração. Os ritmos, os saberes e as capacidades dos alunos, na sua maioria, encontram-se em níveis divergentes, pelo que é crucial a compreensão de todas estas situações, para ajustar o ritmo de trabalho ao nível das competências de cada criança. Cada turma possui as suas próprias particularidades, que transpõem as características individuais. Como tal, o conhecimento das especificidades gerais da turma é primordial para compreender as interações que aí se estabelecem e adquirir uma visão alargada da mesma.

A turma 2.º D é composta por 23 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, entre os quais nove são do género feminino e 14 do género masculino. Todos estes alunos já frequentavam a escola no ano transato, sendo que três deles são repetentes. Dos 23 alunos, sete são alunos com Apoio Acrescido, um com problemas de linguagem, quatro com apoio do Ensino Especial, dos quais um possuiu NEE. Este último é acompanhado pela professora especializada e é um aluno com uma grande instabilidade emocional, chorando quando não quer trabalhar, no entanto quando está disposto a trabalhar acompanha muito bem o grupo. Este apresenta ainda problemas de visão.

Pelo que pude apurar são alunos um pouco inseguros e tendem a pensar que o colega do lado sabe mais, em vez de se concentrarem e responderem o que sabem durante as atividades desenvolvidas, copiando, por vezes pelos colegas, o que dificulta a aprendizagem. Alguns alunos, sobretudo os repetentes, demonstram pouco interesse nas atividades planeadas. Uma minoria revela uma maior capacidade de aprendizagem, pelo que são capazes de realizar, de forma autónoma e correta, as suas tarefas, assim como são trabalhadores, participativos e interessados, todavia ainda revelam muitos problemas de ortografia.

Na generalidade, os alunos desta turma revelam problemas assentes na carência e na falta de regras sociais e morais, tendo comportamentos e atitudes de rebeldia, pois não assimilaram as regras de convivência e de trabalho. Verificou-se que a turma

demonstra imensas dificuldades em cumprir regras, bem como possuem problemas comportamentais, imaturidade e falta de concentração, tornando-se alunos bastante indisciplinados. Estes reconhecem as regras da sala, mas não as respeitam e há a constante necessidade de corrigir atitudes e condutas menos apropriadas. O período mais calmo, em que as crianças apresentam um nível de atenção moderado é nas primeiras duas horas da manhã, decrescendo consideravelmente depois do lanche. Portanto, o comportamento da turma é caracterizado como inconstante, e apesar das suas capacidades, o fator comportamental condiciona, em muito, a sua aprendizagem.

Na turma do 2.º D observa-se níveis diferentes de participação, atenção e interesse pelas atividades desenvolvidas. A maioria dos alunos manifesta efetivamente o seu interesse em participar, contudo o faz de forma desorganizada e pouco refletida. Isto acontece porque ainda não desenvolveram a capacidade de ouvir e agir em conformidade, tornando-se muito impulsivos e reativos. À exceção de um número muito reduzido de crianças, todos transmitem energia e vivacidade, o que facilmente desliza para a brincadeira e conseqüente distração.

Neste quadro, as situações que requisitam uma preocupação e atenção especial são, principalmente, as dificuldades de concentração da turma em geral, a participação desordenada na sala de aula, os comportamentos desestabilizadores e o ritmo de trabalho, que conseqüentemente se vão refletindo na qualidade e progressão das aprendizagens. Assim, de forma a respeitar os alunos, quanto aos seus ritmos de aprendizagem, que tem por base os seus interesses, um dos nossos principais objetivos foi apelar à expressão de ideias, à manifestação de opiniões e preferências, que despertassem o sentido de iniciativa.

#### **2.2.5.1 As Famílias**

Na contemporaneidade, as famílias continuam a encarar infinitas desigualdades acarretadas pela estratificação social, o que contribui para as desigualdades de oportunidades na educação das crianças, como também pelos aspetos culturais a ela inerentes. Na realidade, “quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno tem de adquirir informação relevante e tornar as suas estruturas mentais mais complexas” (Diogo, 1998, p. 62). Neste sentido, uma criança nestas condições tem mais facilidade em aprender, porque a sua cultura poderá estar mais ajustada à da escola. Em contrapartida, uma criança oriunda de meios familiares pobres,

com famílias desestruturadas, tende a estar incluída numa cultura distante à do meio escolar. Logo, torna-se relevante que cada escola possua um conhecimento relativo acerca das famílias dos seus alunos, de modo a adequar o contexto escolar às necessidades e interesses de cada, terminando com as barreiras culturais que desagregam os saberes das crianças com o que a escola tem para oferecer.

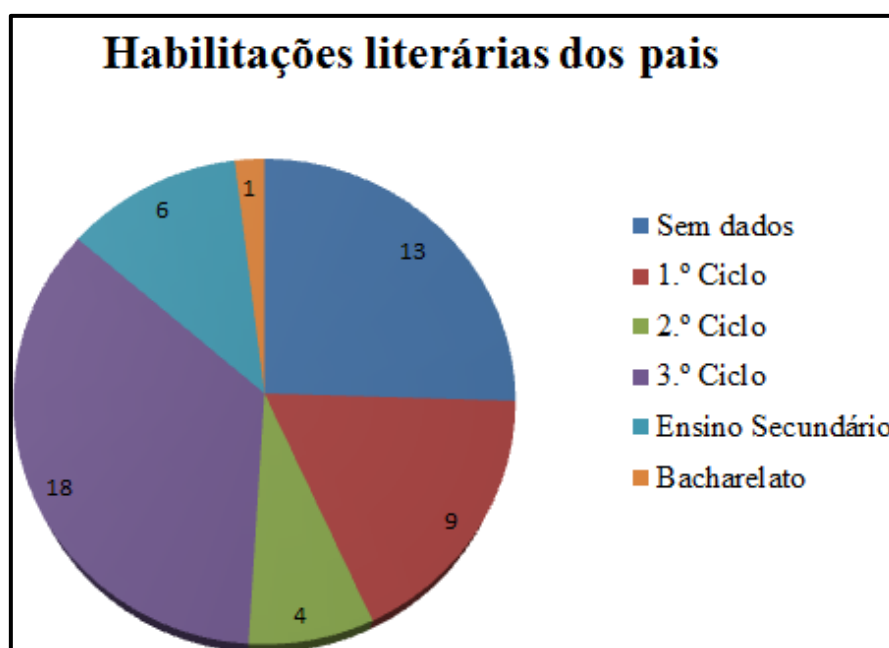
A consulta das fichas dos alunos revela que estes habitam com o pai e a mãe, em famílias normalmente estruturadas, à exceção de um aluno que pertence a uma família monoparental. O agregado familiar é, em média, composto por 3 a 5 pessoas. A maioria provém de famílias com um nível social económico médio/baixo. Em contrapartida, algumas crianças são oriundas de famílias com médio/elevado índice de escolaridade e média/elevada qualificação profissional e, conseqüentemente, um nível social económico médio/elevado.

O ambiente familiar de cerca de metade dos alunos é favorável a um desenvolvimento afetivo e intelectual, pelo que há empenho e participação por parte dos encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos. Os restantes alunos têm pouco acompanhamento familiar, falta de regras de educação e fraco apoio no processo de ensino/aprendizagem.

Como forma de demonstrar um pouco da realidade familiar da turma 2.º D, segue-se alguns dados que caracterizam, de um modo geral, as suas famílias, nomeadamente, as suas habilitações literárias e a sua condição profissional.

No que concerne às habilitações literárias destas famílias e pela análise do seguinte gráfico, verificamos que se encontram entre o 1.º Ciclo e o Bacharelato.

**Gráfico 1. Distribuição das Habilitações Literárias dos pais.**



Pela quantidade atribuída a cada nível de escolaridade, constatamos que se destacam um grupo: os que atingiram o 3.º Ciclo (18). Em minoria temos os pais com o ensino secundário (7), com o 2.º Ciclo (4) e um caso de Bacharelato. Concluimos então que, apesar de a maioria dos pais possuir habilitações literárias, existem ainda muitos pais com um nível de escolaridade baixo, havendo um caso com formação intermédia ou superior.

No seguinte gráfico apresentamos a situação profissional dos pais, que nos apresenta o número de pais empregados e desempregados.

**Gráfico 2. Distribuição da Situação profissional dos pais.**



Segundo os dados apresentados no gráfico, averigua-se uma grande discrepância entre o número de empregados (34) e o número de desempregados (7). Portanto, a atual situação profissional dos pais não é de todo negativa.

## **2.3 Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### ***2.3.1 Período de Observação Participante***

O período de observação participante foi o primeiro contacto com a escola e mais concretamente com a sala de aula, campo onde foi desenvolvido a intervenção. Este tempo inicial de observação do espaço físico, das relações entre os alunos,

professores e funcionários da instituição é um tempo de aprendizagem fundamental para quem começa a “entrar” na profissão.

Neste período, fase de aproximação com a realidade, o diagnóstico foi fundamental e requereu um olhar cuidadoso, cujo “diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução.” (Libâneo, 2004, p. 178).

Ao longo da observação participante verificou-se que a turma apresenta muitas dificuldades, sobretudo na área da Língua Portuguesa, que me parecem advir do ano transato. O comportamento dos alunos também parece-me um fator relevante, que interfere na aprendizagem dos mesmos, uma vez que a maioria não respeita a professora, estão em constante burburinho, circulam frequentemente pela sala, conversando com os colegas, isto é, não respeitam as regras de sala de aula. Por outro lado, penso que a postura da professora tem alguma influência nos seus comportamentos, na medida em que o autoritarismo presente leva a esta indisciplina, pois os alunos não têm verdadeiras oportunidades para se desenvolverem cognitivamente. Esta prática não permite que se estabeleça relações entre a experiência vivida com os conteúdos escolares, o que impede a construção do conhecimento de forma significativa. Logo, o professor não deve ser uma figura autoritária, mas um ser amigo, compreensivo e companheiro no processo de construção do conhecimento.

O método de trabalho da professora assenta numa pedagogia transmissiva, em que as aulas são na maioria expositivas e os alunos têm poucas oportunidades de participar e não são estimulados a pensar e a raciocinar, não havendo, deste modo, uma preocupação individual em relação à forma como cada aluno interpreta a informação. De facto, quando um professor não se importa com a realidade do aluno, este tem uma maior dificuldade em aprender e a comunicar. Parece-me então que neste método, devido à própria forma como são transmitidos os conteúdos, os alunos aprendem sobretudo através da memorização adquirindo competências puramente mecânicas e repetitivas, que à luz da minha experiência não é o método mais eficaz para o desenvolvimento de competências. Nesta perspectiva, considera-se que os alunos aprendem com desafios, motivação, entusiasmo e como a motivação, nesta turma, é quase inexistente, traduz-se em desinteresse por parte da maioria. Logo, se os alunos tivessem mais oportunidades de participar nas atividades, o seu comportamento poderia ser alterado.

Nesta linha de ideias, Pilão (1998) destaca a importância da participação do aluno, elucidando que este não pode ter uma atitude passiva, com a simples ação de anotar, memorizar e reproduzir o conhecimento sem o questionar. Por conseguinte, é importante estimular os alunos a participarem e a construírem o seu próprio conhecimento, permitindo que cada um dê a sua opinião e que possam discutir entre si. A mesma autora menciona ainda que o professor não pode ser apenas um mero transmissor de conteúdos, coletando a reprodução exata do saber transferido, porque enfatiza que a aprendizagem exige participação ativa dos sujeitos que interagem. Neste sentido, parece-me que a relação que o professor mantém com o aluno é fundamental e pode estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Uma relação positiva entre ambos possibilitará uma maior aprendizagem.

Durante este período, analisei muitas situações, nomeadamente o comportamento dos alunos, a postura da professora, a abordagem dos conteúdos e verificava que muitas das atitudes da professora não estavam a ter um retorno positivo, como o caso da gestão do comportamento e da forma como lida com a indisciplina. É verdade que a turma é problemática, mas acredito que com estimulação e motivação pode-se contornar alguns dos problemas da turma. Acredito ainda que pode-se atenuar as crenças que a professora cooperante transmite, nomeadamente, ao encarar as crianças como tábuas rasas e incentivar a competição, estimulando e dirigindo discretamente o processo de aprendizagem. É neste campo que gostaria de construir a minha identidade profissional, que se aproxima da minha identidade pessoal, cuja motivação, criatividade, metacognição, competências cognitivas e a autonomia devem ser tidas em conta na consecução do processo de ensino/aprendizagem. Nesta perspetiva, a identidade do profissional não é algo estático mas sim “um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.” (Pimenta, 1999, p. 18). Nóvoa (1992) salienta que a identidade do professor não é uma propriedade, um produto em si, palpável e mensurado, mas é como um local de lutas e conflitos, como uma conquista de um espaço, do qual a construção o conduz a ser e estar na profissão.

Diante disto, cabe ao professor fazer uso da sensibilidade para que haja flexibilidade e oportunidade para tornar os alunos mais responsáveis e conscientes das suas aprendizagens e para proporcionar a aprendizagem dos alunos é crucial desenvolver-se continuamente, isto significa observar a própria trajetória profissional,

compreender falhas, ter consciência do que ainda falta aprender e assumir que se pode ser melhor a cada dia.

No decorrer deste período de observação participante foi-nos possível indagar algumas problemáticas presentes neste contexto, que resultaram também da análise documental, presente na contextualização da prática pedagógica anteriormente exposta, da entrevista não estruturada à professora cooperante e do levantamento de dados. Desta recolha de informações, identificou-se as principais problemáticas, ou seja, questões emergentes da observação e da prática, para as quais foi efetuado um conjunto de objetivos de investigação-ação, onde delineou-se algumas atividades/estratégias (Quadro 8), a fim de se verificar as que pudessem atenuar e colmatar estes problemas.

**Quadro 8. Questões e Objetivos da investigação-ação no 1.º CEB.**

<b>Questões - Principais Problemáticas</b>	<b>Objetivos - Atividades/Estratégias a implementar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldades de Aprendizagem;</li> <li>➤ Pedagogia Transmissiva;</li> <li>➤ Gestão de Comportamento – Indisciplina;</li> <li>➤ Desmotivação;</li> <li>➤ Ausência de aprendizagem ativa;</li> <li>➤ Ausência de participação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estratégias de motivação e manutenção do interesse, como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-monitorizar o trabalho pela observação;</li> <li>-estimular o interesse dos alunos, solicitando a sua participação, solicitando-os ao quadro, colocando questões, oferecendo tarefas de forma a responsabilizá-los e mantê-los interessados;</li> <li>-variar as estratégias de ensino/aprendizagem: atividades experimentais, material audiovisual, atividades lúdicas, jogos pedagógicos, materiais apelativos e manipuláveis, trabalhos de pesquisa, entre outros.</li> <li>-adequar as atividades aos conteúdos e também aos conhecimentos, interesses e nível etário dos alunos.</li> </ul> </li> <li>➤ Estratégias para manter um ritmo adequado de aula, ou seja, um ritmo dinâmico que evite abrandamentos no fluir das atividades, mas com transições suaves.</li> <li>➤ Trabalho de grupo/cooperativo, incentivando a colaboração.</li> <li>➤ Quadro das Conquistas.</li> <li>➤ Promover uma aprendizagem ativa.</li> <li>➤ Quadro das Tarefas.</li> <li>➤ Estratégias que permitem estabelecer relações interpessoais positivas, em que deve-se ter disponibilidade para ouvir os alunos, ser afetuosa, empática, inspirar confiança, respeitá-los, isto é, confiar neles e não os humilhar.</li> <li>➤ Estimular a autonomia, num ambiente pautado pelo respeito e pela negociação das normas, onde aprende-se a tomar decisões responsáveis.</li> </ul>

Neste sentido, pretende-se atender a um conjunto de práticas essenciais, que enfatize uma pedagogia ativa, negando, de certo modo, a visão tradicional do ensino. Por conseguinte, as práticas contextuais disponibilizadas foram executadas de uma

forma cuidadosa de modo a não ferir suscetibilidades, com a introdução de alguns momentos que contrariavam esta metodologia de forma gradual. Como tal, a nossa intervenção abriga a dinâmica de uma aprendizagem ativa, estimulando a participação ativa e responsável dos alunos, a cooperação e o trabalho em grupo, a ampliação de conhecimentos e da capacidade crítica. Logo, assumimos um papel de mediadoras no processo de ensino, desenvolvendo competências quanto à programação, orientação, organização e exploração de recursos, com vista a auxiliar os alunos a relacionar os seus conhecimentos anteriores com os novos (Lebrun, 2008).

### ***2.3.2 As Atividades Orientadas***

A intervenção educativa no contexto do 1.º CEB desenrolou-se, maioritariamente, em torno do desenvolvimento de atividades orientadas. Deste modo, farei uma descrição das atividades desenvolvidas no âmbito de vários domínios, que, por sua vez, estabelecem relações entre si, assentes na interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares. Neste processo, as atividades são alvo de alguns comentários reflexivos, que recaem não só sobre as atividades, mas também nas aprendizagens das crianças, nas necessidades e dificuldades que apresentaram, assim como na motivação demonstrada e no conhecimento alcançado. Ao longo da exposição das atividades, serão tecidas algumas referências e alusões teóricas, quando se justifique. Será apresentado, igualmente, a elaboração e introdução de instrumentos de trabalho, que se utilizavam de forma rotineira como meio de aprendizagem a vários âmbitos.

#### **2.3.2.1 Trabalhando a Geometria e os Números e Operações - Conhecimento e raciocínio lógico-matemático**

Na atualidade, a escola deve oferecer

uma formação sólida em Matemática para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; (...) e, ainda, uma formação que também promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela (Ponte et al., 2008, p. 3).

Perante o exposto, o desenvolvimento do estágio no 1.º CEB assumiu como suporte o novo Programa de Matemática para o Ensino Básico, fundamentando os temas matemáticos e as capacidades transversais a desenvolver com os alunos, assim como serviu de base na adoção das orientações metodológicas e das indicações para a gestão curricular. Este documento salienta que esta disciplina deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, para a sua formação na área de Matemática essencial a outras disciplinas e, de igual modo, deverá contribuir “ (...) para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida” (Ponte et al., 2008, p. 3). Nesta linha de ideias, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) expõem que “a competência matemática é essencial a todas as pessoas na interpretação de uma grande variedade de situações e na resolução de diversos tipos de problemas” (p. 36). Diante disto é necessário que o professor dê oportunidades aos alunos que favoreçam “(...) a compreensão de um conjunto de noções matemáticas fundamentais” (p. 42).

A abordagem da Matemática com os alunos do 2.º D teve como fundamentos o seguimento de um rumo pedagógico, que viabilizasse o crescimento criativo, por meio de atividades matemáticas, em que estas permitiram apelar nas crianças as suas capacidades cognitivas, nomeadamente o raciocínio e a imaginação. De igual modo, as atividades foram planeadas, com vista a ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos e, desta forma, foi nossa intenção facultar atividades que promovessem a compreensão de conceitos, de relações e de procedimentos matemáticos e a capacidade de analisar a informação.

No desenvolvimento desta área curricular, disponibilizámos situações onde os alunos puderam resolver problemas, conduzindo-os gradualmente à capacidade de comunicar Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chegavam, levando-os a escrever e a perceber o que é importante na resolução de uma dada situação, assim como compreender a relação existente entre os dados apresentados, a pergunta a ser respondida e a respetiva resposta. Neste processo, os alunos sentem que têm controlo sobre o fazer Matemática e que podem participar desse fazer, desenvolvendo interesse e confiança diante de situações-problema (Ponte et al., 2008).

Importa ainda referir que a aprendizagem da Matemática não se encerra apenas nos momentos diários disponibilizados para esta área, mas também é abordada de forma transversal, às diferentes áreas curriculares. O conhecimento dos números é uma competência que se adquire gradualmente, pelo que é importante que o professor tenha

a flexibilidade e a abertura de aproveitar os momentos promotores de aprendizagens significativas.

Seguidamente são apresentadas algumas atividades que foram desenvolvidas em dois domínios - o Números e Operações e a Geometria - tendo sido estes desenvolvidos de várias formas mediante as necessidades deste contexto. A escolha destes conteúdos integrou por completo a planificação mensal da professora cooperante. Assim sendo, através dos temas designados por esta, procurou-se planear um conjunto de atividades, que tiveram por base os pressupostos enunciados anteriormente. Como tal, foi nossa pretensão auxiliá-los a desenvolver as suas competências intelectuais e a adquirir competências relacionadas com o processo de aprendizagem, tendo um papel ativo e uma liberdade intelectual (Arends, 1995).

#### Trabalhando a Unidade e a Dezena

Este conteúdo matemático foi abordado com vista a uma consolidação do que já tinha sido trabalhado no ano letivo anterior e, como tal, realizou-se o Jogo do Banqueiro, para a revisão da unidade e da dezena (Apêndice 2).

No desenvolvimento deste jogo, a turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu o devido material - feijões (unidades) e as barrinhas de feijões (dezenas) – e um elemento do grupo ficou responsável por este material e pela folha de registo. Cada jogador lançava os dois dados na sua vez e pediam ao banqueiro o material correspondente ao número de pontos obtidos nessa jogada, usando uma linguagem própria, por exemplo – “Sr. Banqueiro, troque-me estas 10 unidades por uma dezena.” (Figura 7).

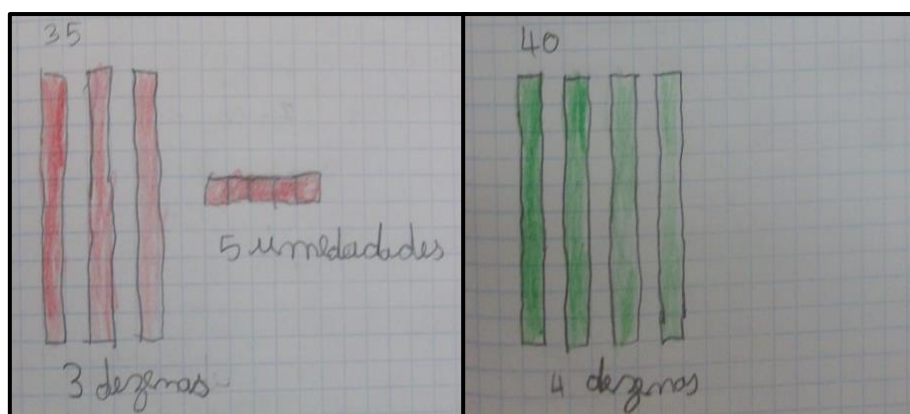
**Figura 7. Fotografias do Jogo do Banqueiro.**



Segundo Toledo e Toledo (1997), a aplicação de materiais concretos no ensino da Matemática assume-se como uma forma mais prazerosa na aprendizagem, sendo que de uma forma criativa e dinâmica o aluno se sente estimulado a aprender, reduzindo os bloqueios e, por sua vez, alcançando a importância que a Matemática possui no quotidiano. De facto, é importante que o professor explore a compreensão dos números, das suas relações e das operações, com recurso a materiais manipuláveis, distanciando-se, assim, da “visão tradicional que valoriza excessivamente o algoritmo convencional” (Pimentel, et al., 2010, p. 7).

No final, o grupo registou o material que cada um tinha em sua posse e, em coletivo, discutiu-se a pontuação obtida pelos vários grupos, colocando-as no quadro de forma a estabelecer a sequência dos mesmos. No final, os alunos foram convidados a representar alguns números de forma a puderem identificar as dezenas e as unidades (Figura 8).

**Figura 8. Registo das Unidades e das Dezenas no caderno.**



Ao longo destas atividades verifiquei que alguns alunos tiveram dificuldades na troca das unidades para as dezenas, esquecendo de as realizar, contudo, o grupo ajudava-se mutuamente nestas trocas, lembrando que cada um tinha de as efetuar. De forma geral, estes conseguiram jogar dentro das regras estabelecidas, contudo, verificou-se imensas dificuldades na identificação e na representação das unidades e das dezenas no caderno, sendo necessário, posteriormente, abordar este conteúdo.

Através desta tarefa pretendemos proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que lhes permitam desenvolver diferentes estratégias de contagem. Pretendeu-se ainda que os alunos trabalhassem a unidade e a dezena de uma forma lúdica, fazendo trocas entre as unidades e as dezenas, estimulando assim a atenção, o raciocínio lógico e a capacidade de memorização. Foi nosso objetivo envolver os alunos

nos conteúdos escolares de forma dinâmica, uma vez que os alunos sentem uma maior motivação, o que gera um forte interesse em aprender. Logo, reconheço que uma boa aprendizagem exige a participação ativa do aluno, para construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

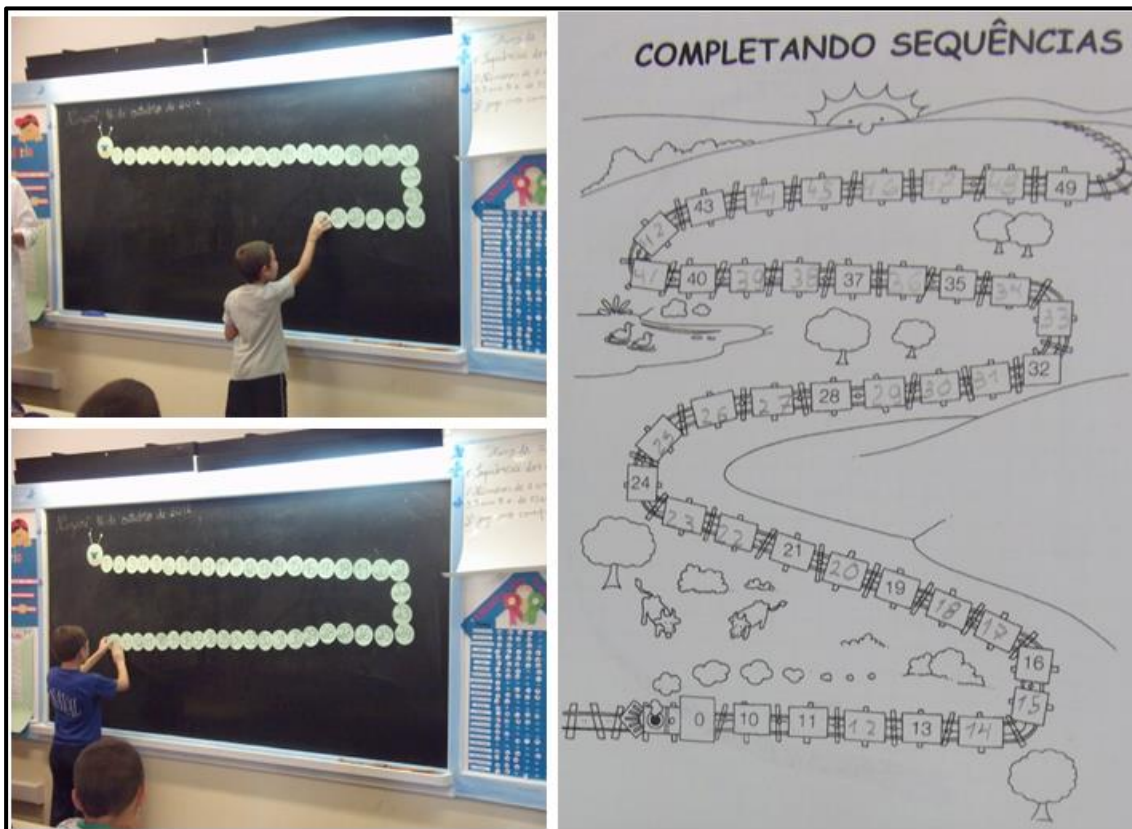
Em suma, as crianças devem encontrar na escola a oportunidade e o material para se dedicarem a jogos, pois a sua exploração apela ao desenvolvimento de capacidades nas crianças, que estão relacionadas com a criatividade, com o sentido estético e também relacionado ao seu natural e progressivo equilíbrio e harmonia (Ministério da Educação, 2004).

### Sequência dos Números Naturais

Ao longo da prática educativa, a professora cooperante atribuiu-me a tarefa de trabalhar com a turma o conteúdo relacionado com a sequência dos números naturais (Apêndice 6). A necessidade de trabalhar a sequência dos números naturais surgiu de uma constatação da dificuldade que os alunos apresentam na identificação e compreensão de alguns dos números inteiros e na utilização das operações básicas com estes números.

Neste sentido, iniciou-se a atividade com a construção de uma lagarta no quadro com a sequência dos números até 50 e, posteriormente, houve um diálogo acerca desta para que os alunos percebessem de que de 1 a 50 é por ordem crescente e o inverso é por ordem decrescente. Ainda neste diálogo, os alunos constataram que existem números anteriores e posteriores e números menores e maiores. O registo foi feito no caderno, cujos alunos completaram individualmente uma sequência de números até 50 (Figura 9).

**Figura 9. Fotografias das atividades relacionadas com a sequência dos números.**



A partir da lagarta, trabalhamos ainda os números de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10, em que os alunos foram ao quadro identificá-los, registrando-os no caderno. Nestas circunstâncias, a participação dos alunos foi fundamental para adquirir os conhecimentos e verifiquei que foi uma atividade positiva, pois os alunos estavam entusiasmados e todos queriam participar, dando as suas respostas.

Neste conteúdo, os alunos realizaram alguns exercícios como consolidação e, para tal, optei por solicitar que os realizassem individualmente. Assim, pude orientar e ajudar individualmente os alunos nas suas dúvidas e fazê-los pensar por si próprios. Notei que a maioria apresenta grandes dificuldades na compreensão do que é pedido e, por esta razão, têm dificuldades em realizar os exercícios.

Para verificar os conhecimentos dos alunos foi disponibilizado um jogo educativo *online*, em que cada criança teve a oportunidade de jogar (disponível em: <http://www.escolagames.com.br/jogos/completandoNumeros/>). Neste jogo, os alunos desempenharam o papel de uma galinha, que contabilizava os ovos que ponha, segundo uma sequência, a sequência de números naturais, de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10. Para o efeito, as crianças tinham que completar estas sequências que estavam incompletas. Assim, por meio do jogo averiguou-se que as crianças foram capazes de

completar corretamente as sequências apresentadas, como também conseguiram cumprir as regras do jogo apresentado e revelaram-se muito participativos.

**Figura 10. Ilustração do Jogo Educativo Online.**



Este jogo, além de ajudar a criança na resolução de uma sequência correta, ajuda o professor a trabalhar a unidade e a dezena, os números pares e ímpares e os números múltiplos, assim como estimula a concentração e a capacidade de cálculo dos jogadores. Assim sendo, importa referir que “O sentido de número refere-se à compreensão geral do número e das operações em paralelo com a habilidade para usar esta compreensão, de modo flexível, para fazer juízos matemáticos e para desenvolver estratégias úteis para lidar com números e operações” (Pimentel, et al., 2010, p. 7). Portanto, os conhecimentos dos alunos devem ser estimulados pelas situações apresentadas, para que estes encontrem e dominem progressivamente, aquando das primeiras situações suscetíveis de darem sentido aos conceitos e aos procedimentos que se lhes quer ensinar (Soares, 1999).

#### Resolução de Situações Problemáticas

A resolução de situações problemáticas foi também um dos aspetos matemáticos desenvolvidos, que possibilitaram trabalhar o Número e Operações (Apêndice 2 e 7).

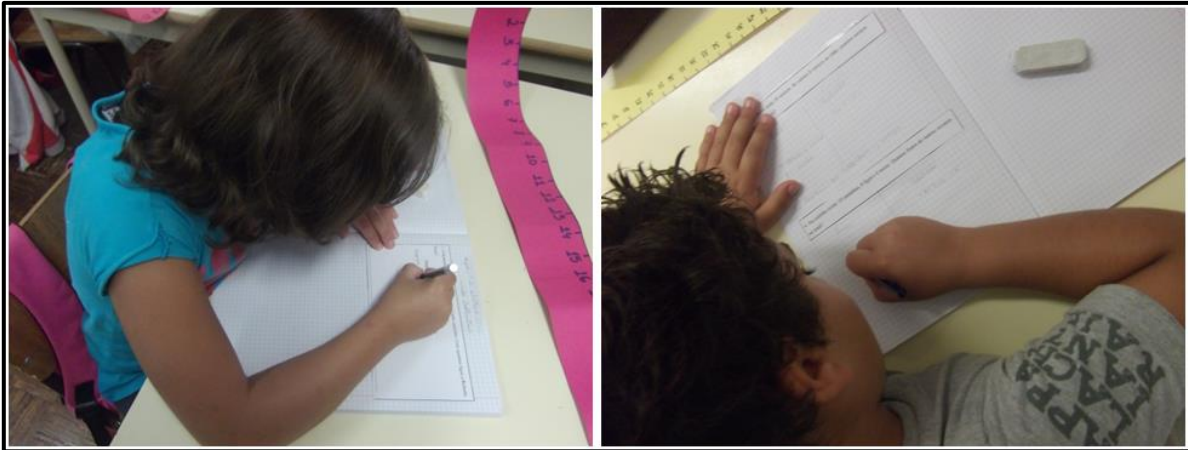
Esta resolução integra, na área da Matemática, um contexto universal de aprendizagem e, por esta razão, necessita de estar sempre presente, agregada ao raciocínio e à comunicação, bem como integrada naturalmente nas diversas atividades. Nesta perspectiva,

os problemas são situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução – e não exercícios, geralmente de resolução mecânica e repetitiva, em que apenas se aplica um algoritmo que conduz directamente à solução (Ministério da Educação, 2001, p. 55).

As situações problemáticas realizadas com os alunos, no início do estágio, surgiram como uma introdução à resolução de problemas, uma vez que esta turma ainda não tinha contactado com estas atividades e, ao longo do estágio, foram proporcionados outros momentos que permitiram aos alunos a resolução de problemas, exigindo dos mesmos níveis mais elaborados de resolução. Neste sentido, inicialmente os problemas surgiram a partir das temáticas que estavam a ser desenvolvidas, assumindo uma vertente muito simples. Posteriormente, as situações problemáticas exigiram, dos alunos, retirar os dados, saber qual a operação a utilizar, executar essa mesma operação e, por fim, construir uma resposta completa, que correspondesse ao problema exposto.

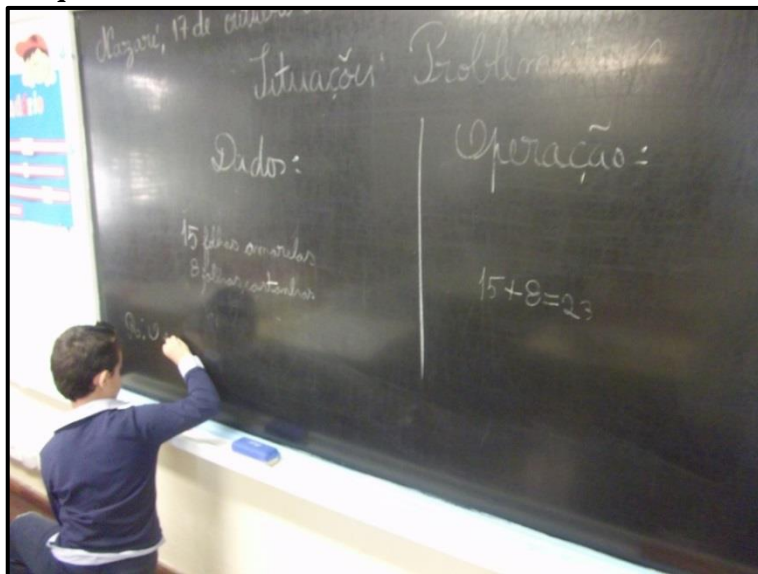
Numa primeira fase, os alunos resolveram os problemas mais simples decorrentes de algumas questões, que surgiram aquando da realização de atividades com a reta numérica, em que foram abordadas as dezenas e as unidades, bem como a soma e a subtração dos números de cada uma destas representações. Posto isto, a resolução das situações problemáticas iniciava-se sempre com a leitura do problema pelos alunos, a fim de que todos compreendessem o enunciado, sendo que as dúvidas eram elucidadas com o auxílio da estudante estagiária. Nos primeiros problemas, a estudante estagiária teve um papel mais ativo, auxiliando-os nos passos a serem efetuados e à medida que os alunos começavam a adquirir alguma autonomia, foi-lhes dado um tempo para que tentassem resolver o problema (Figura 11), uma vez que considero necessário que se dê espaço para que os alunos explorem o enunciado, experimentem hipóteses e assim compreendam o que lhes é pedido.

**Figura 11. Resolução de Situações Problemáticas por parte dos alunos no caderno.**



Depois da leitura do enunciado e da maioria dos alunos terem terminado a resolução do problema solicitava-se a participação dos mesmos para a sua resolução. Neste momento, os alunos eram convidados a resolver o problema em análise, escrevendo a resolução no quadro (Figura 12), e era-lhes solicitado que explicassem o seu raciocínio aos colegas, isto é, explicar como chegaram àquele resultado, tendo em conta que os “erros” eram vistos como uma oportunidade para aprender. Aquando destas apresentações, aos restantes alunos questionava-se acerca da resolução apresentada no quadro e estes comunicavam se concordavam com a resposta e/ou se alguém tinha resolvido de maneira diferente.

**Figura 12. Escrita da resolução de Situações Problemáticas no quadro.**



É de salientar que, neste processo, tive o cuidado de solicitar a participação dos alunos que manifestavam mais dificuldades, de forma a os ajudar a efetuar as operações

e a superar as suas carências, tendo sempre presente a ideia de que os alunos não são todos iguais, pois observa-se diferentes ritmos na compreensão e realização dos exercícios, pelo que adotei sempre uma atitude que permitiu apoiar os alunos, esclarecer dúvidas e verificar nos cadernos se as soluções estavam corretas.

O trabalho com situações problemáticas iniciou-se apenas no estágio, por isso notou-se inicialmente alguma dificuldade na resolução das mesmas, principalmente, ao retirar os dados e saber quais os necessários à resolução do problema. Estas dificuldades assentavam também na leitura e na compreensão dos enunciados. Contudo, a constante prática foi importante e ajudou os alunos a compreenderem melhor, tornando-se mais autónomos e exercitavam o seu raciocínio.

Os problemas apresentados prepuseram a utilização do algoritmo da adição e da subtração e verificou-se que, durante a sua resolução, alguns alunos foram capazes de apresentar os passos e as soluções para os problemas através das operações, explicando o seu raciocínio, sendo que alguns utilizavam a reta numérica para uma melhor exemplificação. Em contrapartida, outros alunos eram capazes de resolver os problemas, no entanto tinham dificuldade em explicar o seu raciocínio, sendo necessário incentivar as crianças a conseguirem desenvolver esta competência.

Ao longo da resolução de problemas, enquanto orientadora e mediadora de aprendizagens, tentei auxiliar os alunos que mostravam alguma dificuldade, assim como apoiava-os na realização de uma representação que, em conjunto, ajudasse a encontrarmos uma solução correta. Apurei que estas aulas que incidiam na resolução de problemas requerem uma dinâmica e um saber flexível por parte do professor, uma vez que este deve ter a capacidade de se adequar às hipóteses possíveis que os alunos apresentam, aceitando e compreendendo o raciocínio de cada um. Por esta razão, torna-se evidente a importância de que o aluno deve ter a oportunidade de explicar o seu raciocínio à turma, que para além de ajudar a clarificar as suas ideias, permite aperfeiçoar a sua exposição oral. Nesta perspetiva, preocupei-me em orientar e guiar o pensamento dos alunos, para que fossem eles próprios a chegarem às suas respostas, visto que a função de um professor não é oferecer as respostas ao aluno e sim criar condições que o leve a descobrir a resposta por si próprio, mediante o seu raciocínio.

Durante a resolução de situações problemáticas deu-se relevo à utilização da reta numérica, que foi introduzida com o propósito de auxiliar os alunos na resolução de problemas. Importa referir que esta turma possuía grandes dificuldades no cálculo mental e, por esta razão, considerámos era necessário materiais concretos, onde os

alunos pudessem aprender com maior facilidade e ajudá-los neste aspeto. Assim, optámos por introduzir a reta numérica para os auxiliar a resolver as situações problemáticas, ocorrendo, primeiramente, uma introdução por meio de alguns exercícios para que percebessem a sua utilização. Para tal, cada criança tinha, à sua disposição, uma reta numérica de forma a poder utilizá-la na resolução das situações problemáticas ou de outros cálculos (Figura 13).

**Figura 13. Resolução de Situações Problemáticas utilizando a reta numérica.**



Neste sentido, verifiquei que a aplicação desta ferramenta auxiliou imenso os alunos no cálculo e conseqüentemente na resolução dos problemas apresentados, facilitando a compreensão deste conteúdo, sobretudo, para os alunos com mais dificuldades. Estes com a ajuda da reta acompanharam muito bem os exercícios e verifiquei um maior entusiasmo na realização dos cálculos, como também facilitou de forma agradável o desenvolvimento do seu próprio conhecimento.

Na minha opinião, a visualização numérica, assinalada na reta, beneficia a realização de cálculos mentais no aluno e este instrumento favorece a compreensão de problemas aditivos que envolvam a relação inversa, pois possibilita que se “mova” em qualquer direção, visualizando-se os passos dados, como também permite determinar o caminho numérico realizado. Neste sentido, o uso da reta numérica aliado a intervenções do professor pode contribuir para a compreensão dos alunos em relação aos dados do problema, proporcionando uma maior explicitação do raciocínio. Considero que os materiais manipulativos, dentro de uma sala de aula, têm a função de mediação, na medida em que colaboram diretamente para a construção de novos conhecimentos e facilitam a construção dos conteúdos escolares, fazendo com que a

aprendizagem seja de facto significativa. Portanto, a abordagem da Matemática, por meio de materiais manipuláveis, faz-nos refletir acerca do quanto esta é essencialmente uma atividade criativa, integrando a formulação e a resolução de problemas o seu núcleo fundamental, sendo que muitos aspetos da nossa vida diária constituem situações problemáticas.

A resolução de situações problemáticas, atividades promotoras do desenvolvimento do pensamento matemático nos alunos, permitiu que se diferenciasssem as formas de interação na sala de aula, gerando momentos de discussão entre os alunos e de trabalho de grupo, fortalecendo o raciocínio lógico-matemático. O Ministério da Educação (2004) indica-nos que a resolução de problemas que se encontram estruturados é uma forma de promover uma aprendizagem com sentido, em momentos onde está subjacente a participação e envolvimento dos alunos de forma interativa. Nesta linha de ideias, Caldeira (2009) evidencia que o recurso à resolução de problemas na sala de aula desenvolve nos alunos capacidades como a observação, a comunicação e a argumentação, assim como permite diferentes formas de raciocínio, nomeadamente a intuição, a dedução e a estimativa. Ainda sobre este tema, Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) especificam que no ato de resolver problemas estão implícitas várias ações, que envolvem a decisão acerca do tipo de resposta a dar, a escolha dos instrumentos de cálculo e de estratégias, a aplicação das estratégias, a revisão dos dados e dos resultados e, em alguns casos, a descoberta de estratégias alternativas.

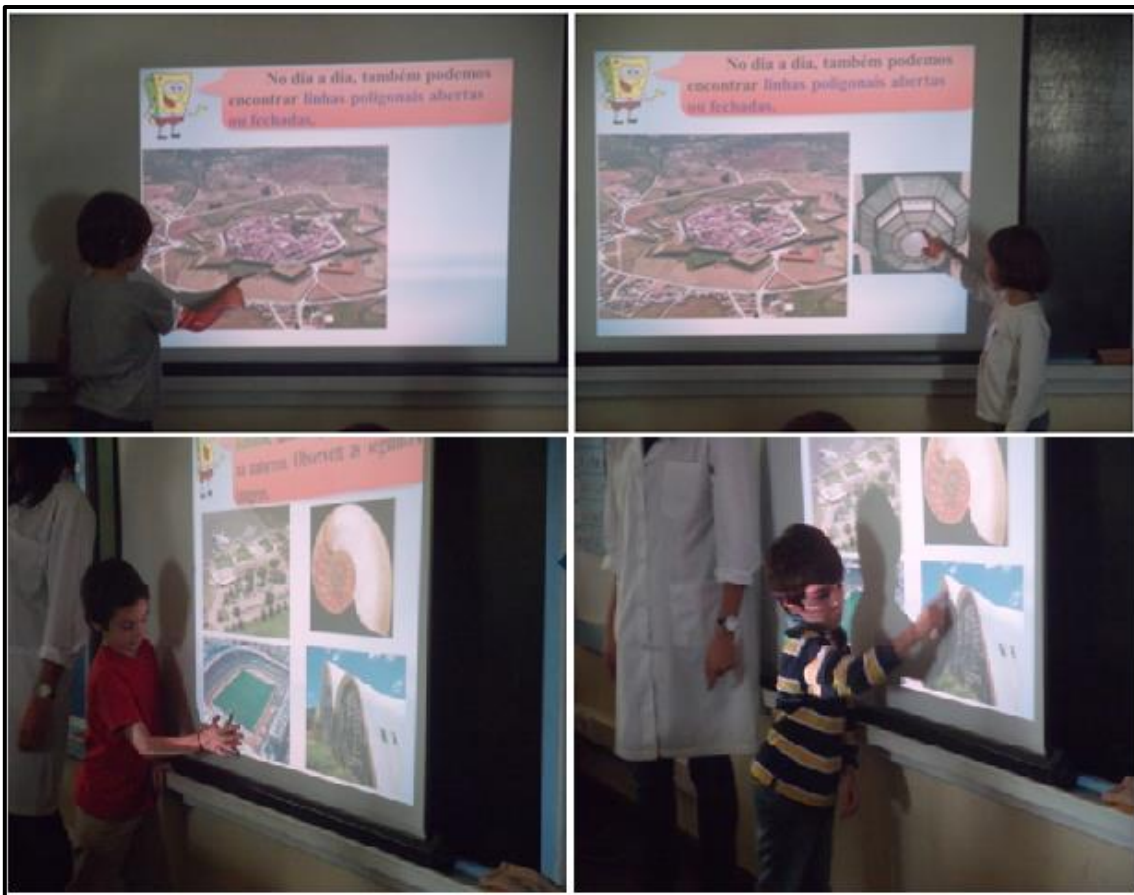
### Linhas Retas (poligonais abertas e fechadas) e Curvas (abertas e fechadas)

No âmbito da Geometria foram trabalhadas as linhas retas (poligonais abertas e fechadas) e curvas (abertas e fechadas), iniciando-se a exploração desta temática com o visionamento de uma apresentação em PowerPoint (Apêndice 8). Como tal, os alunos durante a visualização interagiam com a personagem *Spongebob*, participando e expondo os seus conhecimentos acerca do conteúdo, bem como tomando conhecimento de outros (Apêndice 9). Neste sentido, houve um diálogo argumentativo com a finalidade de dar oportunidade aos alunos de comunicarem o que já sabiam acerca dos tipos de linhas. De facto, a aprendizagem, vista como um ato que cada aluno constrói, é mais significativa quando parte dos seus conhecimentos prévios, na medida em que este

processo permite-lhe estabelecer múltiplas relações entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que vai construindo em interação com os colegas (Ausubel, 2003).

Por meio desta apresentação, os alunos puderam observar e explorar os tipos de linhas (linha reta, linha poligonal aberta, linha poligonal fechada, linha curva, linha curva aberta e linha curva fechada), através de várias imagens alusivas às mesmas, de imagens de figuras geométricas e do quotidiano, que continham também algumas destas linhas, na qual os alunos tiveram a oportunidade de descobrir, vindo ao quadro identificá-las (Figura 14). Esta apresentação possibilitou ainda que os alunos fossem compreendendo os conceitos inerentes a esta classificação, identificando as diferenças e as semelhanças entre as linhas.

**Figura 14. Fotografias dos alunos a identificarem as respetivas linhas, no decorrer da apresentação em PowerPoint.**



Ainda no decorrer da apresentação, realizamos um exercício prático, em que os alunos receberam imagens de jornais e revistas e à medida que se explorava cada tipo de linha foi solicitado aos alunos que procurassem as mesmas linhas nas imagens e registassem-nas com cores diferentes, consoante o tipo de linha abordado (Figura 15).

Conforme iam registrando os tipos de linhas, os alunos foram incentivados a comunicar o tipo de linha que observavam e registaram na imagem, bem como exponham o porquê da sua classificação.

**Figura 15. Fotografias dos alunos a registarem os diferentes tipos de linhas.**



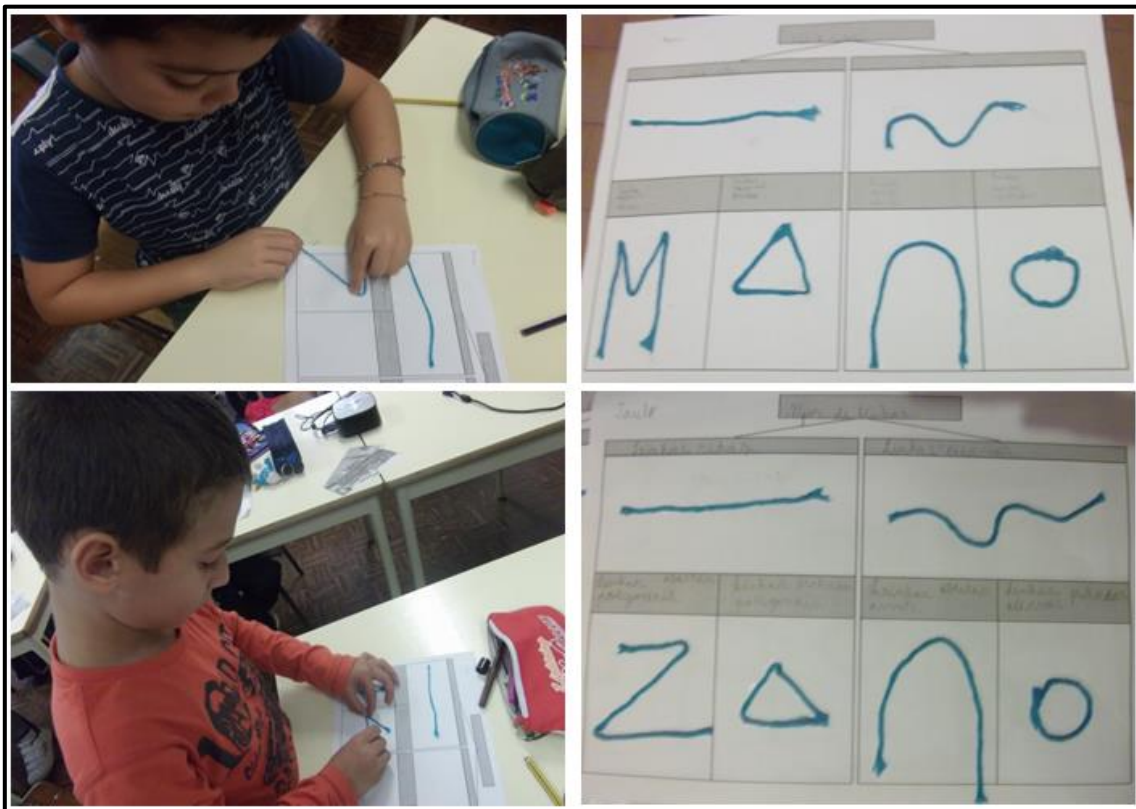
Esta atividade teve em conta que a utilização de imagens reais, na abordagem da matemática, é “ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares” (Ministério da Educação, 2001, p. 57).

Os alunos mostraram-se empenhados na procura dos diferentes tipos de linha e foram muito perspicazes quanto à sua identificação. No entanto, uma minoria apresentou algumas dificuldades na identificação das linhas nas respetivas imagens, dado que estes alunos fizeram o registo incorreto de algumas linhas, sobretudo as linhas poligonais abertas e fechadas, sendo que estas foram, a meu ver, as mais complicadas a serem compreendidas por parte dos alunos. Contudo, em cooperação a turma ajudou-os a perceberem, explicando-lhes como deveria proceder à identificação das linhas, promovendo assim o trabalho cooperativo, favorecendo a socialização entre os alunos e fomentando a habilidade para resolver problemas. Neste sentido, o trabalho cooperativo

proporciona que os alunos tragam para o grupo a sua individualidade cultural e conhecimentos próprios, amplifiquem o seu aproveitamento e autoestima e diminua a competição, trocando-a pela cooperação entre pares.

Por fim e dando continuidade a este conteúdo, os alunos tiveram a oportunidade de reproduzir os diversos tipos de linhas, através do preenchimento de uma tabela, onde consta a sua classificação, na qual os alunos tiveram a tarefa de construir as diferentes linhas no sítio correto. Para a construção das linhas, os alunos utilizaram uma linha de algodão e exploraram a sua criatividade e imaginação na construção das linhas, consoante as suas particularidades (Figura 16).

**Figura 16. Fotografias dos alunos a construírem dos diferentes tipos de linha e os resultados do preenchimento da tabela.**



De um modo geral, os alunos conseguiram preencher acertadamente a tabela, assim como construíam linhas bastante criativas, como por exemplo as letras do alfabeto (M, L, V, U e S), o caracol e corações.

Perante o exposto, na abordagem deste conteúdo, verifica-se que privilegiei uma metodologia ativa, em que os alunos tiveram a oportunidade de participar, intervir e construir o seu conhecimento manipulando, observando e experimentando materiais. Estas atividades permitiram que, através das suas próprias construções e da resolução de

problemas, conseguissem interiorizar os conceitos planeados. Concluindo, “A Geometria constitui um domínio da matemática extremamente importante. Todos os cidadãos precisam desenvolver as suas capacidades espaciais e de organização do espaço para viverem numa sociedade cada vez mais visual” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 164).

#### *Avaliando a Matemática*

A avaliação da área curricular de Matemática foi efetuada de acordo com o que está estabelecido no novo Programa de Matemática do Ensino Básico, em que a avaliação deve ser uma avaliação continuada colocada ao serviço da gestão curricular de carácter formativo e regulador. Por conseguinte, a avaliação assentou num sistema contínuo, dinâmico e na maioria informal. Deste modo, todas as tarefas realizadas diariamente permitiram a recolha de informações para avaliar o desempenho dos alunos.

Posto isto, a avaliação da Matemática foi conseguida por meio da observação diária dos trabalhos dos alunos, da realização de atividades na abordagem dos diferentes conteúdos matemáticos, em grupo ou individuais e na execução de fichas ou exercícios de trabalho. Todos estes componentes permitiram avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, como também tomar consciência do nível de aprendizagem que se encontram e concomitantemente sensibilizá-los para o que são ou não são capazes de fazer, de forma a poderem melhorar as suas aprendizagens.

As opções metodológicas, adotadas para trabalhar a Matemática, permitiu-nos concluir que a maioria dos alunos adquiriu as competências definidas nos diversos conteúdos matemáticos. Assim sendo, no Bloco I - Números e Operações, os alunos maioritariamente conseguem ler e escrever números, no entanto como metade da turma apresenta grandes dificuldades em escrever, este facto reflete-se na escrita dos números, apresentando alguns erros ortográficos. Alguns são capazes de colocar os números por ordem crescente ou decrescente e efetuar contagens. Conseguem ainda estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia  $>$ ,  $<$  e  $=$ . Todavia, existem alunos que não são capazes de concretizar estas tarefas e alguns necessitam de um reforço permanente, pois apresentam dificuldades e pouca autonomia ao efetuar os exercícios.

Verificou-se que a maior parte dos alunos foi capaz de estabelecer a sequência dos números, de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5 e de 10 em 10, bem como descobrir as

suas regularidades. Na totalidade, os alunos conseguem representar corretamente os números na reta numérica, em contrapartida, nem todos são capazes de a utilizar na execução de somas e subtrações. Verificou-se ainda que a reta numérica auxiliou, de forma positiva, alguns dos alunos com dificuldades acrescidas na resolução de contas e no cálculo mental. Concluiu-se também que a turma foi capaz de identificar a unidade e a dezena, porém teve maior dificuldade em relacioná-las. Este conteúdo, desde o início, foi constantemente trabalhado, pois a maioria não sabia identificar nem as dezenas nem as unidades e, com o trabalho consecutivo, obtivemos um resultado desejável.

Na resolução de situações problemáticas, a maioria compreende a informação relevante para a sua resolução da mesma, identificando qual a operação a utilizar. Embora inicialmente os alunos tenham manifestado dificuldade na recolha dos dados para a resolução do problema, a maioria adquiriu esta competência, com algumas exceções que têm que ser reforçadas. É de salientar que alguns alunos não são capazes de expor o seu raciocínio de forma exequível e apresentam algumas dificuldades em justificar as suas estratégias.

Relativamente ao Bloco II - Formas e espaço, a maioria dos alunos foi capaz de reconhecer e assinalar, a partir da observação de imagens do quotidiano, linhas retas, linhas poligonais abertas ou fechadas e linhas curvas, abertas ou fechadas, como também foram capazes de construí-las com uma linha de algodão (Apêndice 10).

No ensino/aprendizagem da Matemática, os alunos puderam confrontar resultados, discutir estratégias e institucionalizar os conceitos matemáticos entre si. Este processo é muito importante, porque “ouvir e praticar são atividades importantes na aprendizagem da Matemática mas, ao seu lado, o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente nessa aprendizagem” (Ponte et al., 2009, p. 11).

Na exploração e na consolidação de conceitos matemáticos, proporcionámos aos alunos atividades que envolveram situações do quotidiano e de outras áreas do saber, permitindo assim capitalizar o seu conhecimento prévio. Todavia, devido às características comportamentais dos alunos, a aprendizagem em grupo gerava muitos conflitos e burburinho. Nestas circunstâncias, os alunos trabalharam na sua maioria individualmente ou num trabalho que envolvia a turma toda, com a particularidade de apresentarem o seu raciocínio para a turma, ocasionando situações de resolução de problemas conjuntos, analisando e refletindo sobre as suas resoluções e acerca das resoluções dos colegas. Portanto, propusemos sempre que possível a apresentação e a partilha de conhecimentos adquiridos pelos alunos, para que as suas aprendizagens

fossem socialmente valorizadas. Tivemos ainda a preocupação de estimular o raciocínio dos alunos, valorizando-os e fomentando a explicitação com clareza, de forma a analisar e registar os raciocínios dos colegas (Ponte et al., 2009). Nesta linha de ideias, encarou-se os alunos como agentes ativos da sua própria aprendizagem e, simultaneamente, privilegiou-se o uso de materiais manipuláveis nas diversas situações de aprendizagem e comprovámos que a sua utilização facilitou a compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.

### **2.3.2.1 Desenvolvendo a Literacia de Forma Ativa e em Cooperação**

A área da Língua Portuguesa teve em consideração o exposto no novo Programa de Português do Ensino Básico, que nos orientou para a implementação das atividades desenvolvidas no âmbito desta área. Este documento indica que a aprendizagem da Língua Portuguesa assume-se como parte integrante e fundamental da aprendizagem do Português e que “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 afectivas (...)” (Reis et al., 2009, p. 12). Neste sentido, a aprendizagem da Língua Portuguesa é vista como determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças, sendo que esta encontra-se subjacente às aprendizagens de todas as áreas que compõem o currículo, apresentando-se como transversal a todas as áreas e disciplinas do Ensino Básico, que, por sua vez, tem implicações diretas no sucesso escolar dos alunos (Reis et al., 2009).

Durante o tempo de observação, verificámos que uma grande parte dos alunos manifestava dificuldades nesta área curricular, evidentes na leitura e na escrita, assim como nos seus discursos orais. Posto isto, e apesar dos conteúdos programados serem fornecidos pela professora cooperante, previstos especificamente para esta área, tentamos delinear um conjunto de estratégias educativas, com o propósito de colmatar estas necessidades, de uma forma gradual. Por conseguinte, o Programas de Português do Ensino Básico revela que, no 1.º e 2.º ano do 1.º CEB, deve ser proporcionado aos alunos aprendizagens que desenvolvam competências verbais e não-verbais, sendo que a comunicação oral desempenha um carácter adaptativo ao novo ambiente e de “(...) capacitação dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações (...)” (Reis et al., 2009, p. 22).

Nesta perspectiva, foram realizadas diversas atividades relacionadas com o funcionamento da língua, tendo em conta que para aprender a ler, a escrever e a comunicar não só é necessário escrever e ler muito, mas também é essencial que a prática da escrita e da leitura se associe a situações de satisfação e de prazer. Como tal, no âmbito da expressão oral e escrita realizamos a construção frásica coletiva, leitura e interpretação de textos e a produção de textos coletivos.

De seguida, será apresentado as atividades desenvolvidas, com vista ao desenvolvimento de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, como também relativas à comunicação oral.

#### Caso de Leitura “ss” e “s” Entre as Vogais

Este conteúdo programático foi-nos sugerido pela professora cooperante e pretendeu ser uma revisão do ano letivo anterior, identificando as particularidades da letra “s”, do caso de leitura “ss” e o “s” entre as vogais, assim como associarem estas particularidades à escrita das palavras (Apêndice 2).

Para trabalhar este conteúdo, apresentei uma breve história -“A irmã da Sofia”, como forma de os alunos identificarem a letra “s”, “ss” e o “s” entre as vogais, como também para explorarmos a utilização dos mesmos e dos sons que se atribui a cada situação consoante a sua posição na palavra. Diante disto, importa referir que a escrita alfabética representa uma estrutura fonológica das palavras, em que as letras apresentam sons e, por sua vez, os alunos ao perceberem que as letras têm sons ajuda-os a identificar a letra correspondente. Neste sentido, escrever é um ato que permite a descoberta de numerosas correspondências entre o som e a letra.

Nesta atividade, os alunos demonstraram algum conhecimento em relação às regras gramaticais para estes casos, mostrando-se muito participativos na exposição das suas aprendizagens e entusiasmados por terem a oportunidade de exprimir os seus saberes. Deste modo, importa que estes aprendam a aplicar as regras gramaticais, uma vez que escrever de forma objetiva e correta implica que se tenha um domínio das regras gramaticais mais elementares, pois os erros gramaticais podem dificultar ou comprometer o sucesso dos alunos. No ensino da gramática, é importante ter em conta que esta não surge como forma de conservar o ensino da língua, mas serve para auxiliar os alunos a conhecer a sua própria língua materna, dando-lhes a oportunidade de se inteirarem das características essenciais que pertencem à sua cultura.

Dando continuidade a esta temática, foi realizado o jogo do dominó em pequenos grupos (Apêndice 11), em que cada elemento continha algumas peças, na qual tinham que associar a palavra à imagem correspondente (Figura 17).

**Figura 17. Jogo do Dominó.**



É de referir que este jogo permite a construção de relações de tolerância, de respeito e de apoio mútuo. Assim, verificou-se nos alunos o espírito de entreaajuda, sendo que “cooperação promove um mais alto nível de execução do que os modelos competitivos e individualizantes.” (Niza, 1998, p. 6). Segundo Joenk (s/d), as interações sociais no contexto escolar são entendidas como condições necessárias para a apropriação e produção de conhecimentos por parte dos alunos. Para tal, um professor que “estimula o diálogo, a cooperação, a troca de informações, o confronto de ideias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada” (p. 9).

Por fim, construiu-se uma tabela onde constavam as palavras do jogo, em que os alunos foram solicitados a pronunciarem as palavras consoante a sua distribuição na tabela. Este foi um momento de averiguar os conhecimentos dos alunos, que na maioria foi positivo (Figura 18).

**Figura 18. Registo dos trabalhos no caderno.**

"s" no início da palavra	Palavras com "ss"	Palavras com "s" (som z)
sumo sanita saia sapo serpente sol sacola suta sapato	passado dezasseis corvozel osso varzeira pessego girassol professora	asco musica esotico vaso nota casa tenoura missa comuna

### Substantivos Coletivos

Os substantivos coletivos foi, igualmente, um conteúdo gramatical que tive a oportunidade de trabalhar com os alunos e este teve em consideração uma aprendizagem ativa, assente na descoberta deste mesmo conteúdo (Apêndice 8).

Neste sentido, iniciei um breve diálogo com os alunos, questionando-os acerca da palavra “substantivo”, pelo que nenhum aluno sabia o seu significado. Como tal, estes pesquisaram no dicionário a palavra “substantivo”, a fim de passarem a conhecer o significado de uma nova palavra e depois expuseram vários exemplos de substantivos (nomes), por exemplo abelha, mesa, cadeira, etc. A partir disto, explorou-se os substantivos coletivos, com o auxílio de abelhas, uma sozinha e um aglomerado delas, que foram colocadas no quadro com o intuito de os alunos perceberem a relação existente entre a palavra “substantivo” e a designação de “substantivo coletivo”. É de salientar que as definições foram registadas no caderno e a definição de substantivo coletivo foi, primeiramente, difícil de interiorizar, uma vez que os alunos, através da discussão, referiam que um substantivo coletivo era muitas coisas, pelo que as atividades posteriores foram decisivas e serviram para esclarecer mais precisamente este conceito.

Dando seguimento às atividades, os alunos visualizaram uma apresentação em PowerPoint, onde constava a definição de substantivos coletivos, explorando vários exemplos e imagens, que ajudaram os alunos a chegarem a uma definição mais concreta (Apêndice 12). Desta visualização, seguiu-se um diálogo argumentativo onde a turma expôs o que aprendeu e a partir da colaboração das suas ideias, construiu-se uma

definição de fácil compreensão para todos. Portanto, houve neste momento uma preocupação em estimular a interação entre os alunos e, através do diálogo argumentativo, estes expressaram as suas ideias, levando-os a refletir sobre as novas aprendizagens. Considero então que é importante potenciar um contexto educativo, no qual os alunos possam expressar livremente as suas opiniões e contrapor as ideias dos outros colegas, num verdadeiro meio de cooperação, que visa dar um sentido social às aprendizagens realizadas, fortemente imbuídas por um espírito democrático (Niza, 1998).

Como forma de colocarem em prática a definição de substantivos coletivos anteriormente trabalhada, foi apresentado um pequeno texto no computador (Apêndice 13), onde os alunos procuraram os substantivos coletivos presentes no texto e os registaram no caderno.

**Figura 19. Exploração dos substantivos coletivos.**



Com efeito, foi realizado uma leitura do texto e os alunos partiram à descoberta dos substantivos coletivos, em que cada um teve a oportunidade de vir ao quadro identificar a palavra que descobriu e a que conjunto pertencia. Conforme iam descobrindo, clicavam na palavra e visionavam uma imagem alusiva a cada substantivo coletivo. Estas descobertas eram registadas no caderno, como por exemplo: esquadrilha – conjunto de aviões. Notou-se durante esta atividade alguma dificuldade na identificação de alguns substantivos coletivos, nomeadamente, a frota e a esquadrilha.

Em contrapartida, os alunos estiveram interessados na procura e implicaram-se na mesma.

Como se pode constatar, o computador assumiu-se como uma ferramenta que auxiliou a criar um novo contexto de aprendizagem e que permitiu dar uma maior flexibilidade na abordagem de temáticas, permitindo a participação ativa de todos. Nesta linha de ideias, Papert (1991), ao abordar a construção do conhecimento a partir da utilização do computador, nomeia o construcionismo à ação do aluno, encarando-o como construtor de um artefacto do seu interesse e para o qual está muito motivado. Por conseguinte, verificou-se um grande interesse por parte dos alunos, evidenciado no seu entusiasmo ao quererem participar, demonstrando grande implicação na exploração ativa do PowerPoint, o que me permitiu registar que as aprendizagens foram significativas para eles.

Por fim, optei por realizar uma atividade mais lúdica, em que os alunos, em grupo, tinham que mimar o substantivo coletivo, retirado de um saco, e os restantes alunos tentavam adivinhar (Figura 20).

**Figura 20. Mímica dos substantivos coletivos.**



Esta atividade foi do agrado de todos, os alunos foram criativos na sua mímica e pude verificar que estavam atentos às atividades anteriores, pois sabiam a que conjunto pertencia os respetivos substantivos coletivos, salvo raras exceções. Esta atividade proporcionou um momento improvisado de expressão dramática, uma vez que, “(...) sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio” (Sousa, 2003, p. 66), os alunos responderam à direção mínima.

Concluindo, o conjunto de atividades planeadas para trabalhar este conteúdo permitiu aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa, sobretudo com o auxílio do

computador e através de atividades lúdicas. Estas foram momentos importantes e significativos para mim, pois considero que consegui captar a atenção da turma, mesmo aqueles que facilmente se desconcentram, revelando uma grande implicação. Deste modo, tentei promover a participação de todos, particularmente os alunos que demonstram dificuldades acrescidas, para que ao levá-los a recorrer ao seu raciocínio, pudesse, de alguma forma, desconjuntar os obstáculos que, às vezes, bloqueavam um raciocínio correto. Portanto, pretendeu-se promover uma

aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo (Resendes & Soares, 2002, p. 41).

### Construção Frásica Coletiva

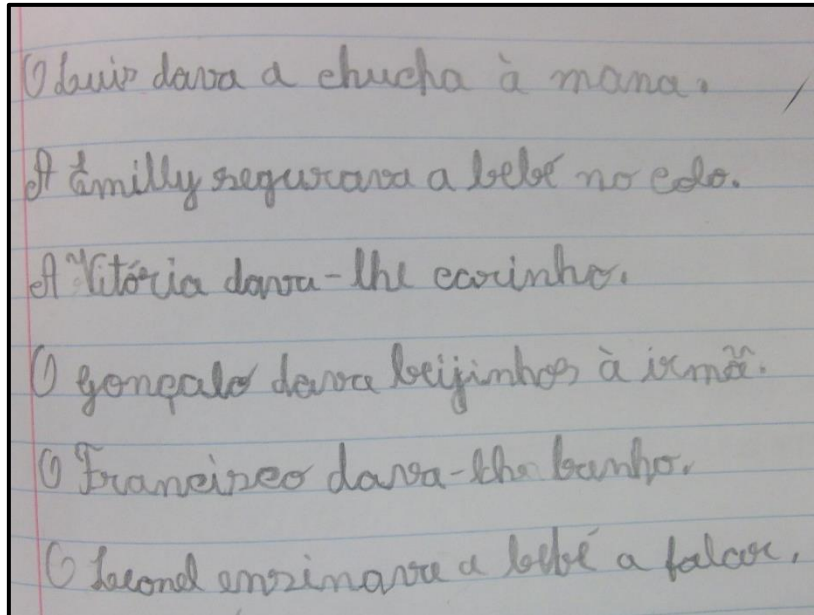
Durante o 1.º Ciclo, as crianças devem ter uma diversidade de experiências que integrem o que já sabem e que sejam intercessoras da descoberta da escrita e da leitura, pelo que é necessário “que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (Ministério da Educação, 2004, p. 146).

Durante o estágio, em diversas situações, os alunos foram construindo frases nas várias áreas curriculares e nesta área, em particular, trabalhou-se em conjunto a construção de frases, que surgiram de um texto. Neste sentido, os alunos foram convidados a pensar sobre a seguinte pergunta: “Se chegassem a casa e vissem uma irmã careca no berço, o que faziam?” (Apêndice 2). Depois de pensarem e refletirem sobre o assunto, cada aluno teve a oportunidade de expor o que faria e, como tal, registou-se no quadro as suas frases. Aquando da escrita das frases foi-lhes questionado acerca das características que compõem uma frase, que neste caso “inicia-se com a letra maiúscula e termina com um ponto” (Lúcio).

Em geral, as crianças participaram e expuseram as suas ideias sobre a proposta apresentada, dando sugestões de frases, todavia quase todas repetiam o sentido das que tinham sido enunciadas pelos colegas, mudando apenas algumas palavras. Verificou-se assim uma grande participação, visto que todos os alunos queriam ver escritas as suas frases no quadro, surgindo comentários como “Eu ainda não disse a minha frase.”

(Leonel). Neste momento, os alunos mostraram algum conhecimento sobre a forma como se constrói frases, apesar de na prática diária os mesmos apresentarem dificuldade em construí-las. À medida que estas eram escritas no quadro, os alunos registavam-nas para o caderno, de forma correta (Figura 21).

**Figura 21. Construção frásica coletiva.**



Durante a atividade desenvolvida, os alunos descobriram o que era preciso para ser uma frase e por ter partido das suas construções, tornou a aprendizagem mais significativa. Bruner refere-nos que a aprendizagem para ser considerada significativa tem que envolver um processo de descoberta que conduz ao incremento da motivação intrínseca (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Em suma, os alunos para aprenderem a escrever excelentemente é fundamental que estes efetuem sobre a escrita que produzem, um conjunto de atos idênticos às que praticam sobre um objeto físico. Isto significa que têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona (Ministério da Educação, 2004).

### Leitura e Interpretação de Textos

Quando se pensa no termo “leitura e interpretação de textos” relacionamo-lo com a linguagem, uma vez que esta permite a convivência numa determinada sociedade e é o meio de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Como tal, cabe ao professor uma tomada de consciência que, em relação à leitura e interpretação

de texto, deve ser realizada um trabalho motivador, consciencializando os alunos para a importância da interpretação de texto na vida futura.

No 1.º CEB, imediatamente à interiorização das principais conexões entre os sistemas fonológicos e ortográficos, dá-se início às aprendizagens de novas convenções relacionadas com a forma como o texto escrito se organiza, com a utilização correta da pontuação, assim como com o alargamento do repertório lexical e com o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Em paralelo, “deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.” (Reis et al., 2009, p. 22). Sabe-se que o processo de leitura e interpretação de texto aparece em todas as áreas curriculares, sendo que esta aprendizagem é muito importante, não só para a Língua Portuguesa, mas em tudo o que nos cerca, pelo que deve constar em todas as disciplinas.

Perante o exposto, esta atividade surgiu de uma proposta da professora cooperante, em que salientou que seria necessário trabalhar com os alunos a leitura e interpretação de textos, de forma a os auxiliar na ficha de avaliação formativa (Apêndice 5). Neste sentido e, como estava a ser abordado o outono, explorou-se um texto relacionado com esta estação do ano, através da sua visualização em PowerPoint (Apêndice 14), cujos alunos visualizaram as imagens da história e puderam acompanhar a leitura da mesma.

Em seguida, realizou-se a exploração da história, por meio de perguntas, no qual pude aferir a retenção oral dos alunos, sendo que estes manifestaram conhecimento acerca do nome das personagens, da ação desenrolada, bem como sobre o final da história. Nesta troca de ideias, falou-se ainda sobre o outono e as suas características, onde os alunos manifestaram muitos conhecimentos neste âmbito. Após este diálogo, os alunos receberam o texto, procedendo assim a uma leitura silenciosa e posteriormente foi dado a oportunidade de alguns lerem em voz alta.

O Programa de Português do Ensino Básico indica que a leitura é um processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto, sendo que o leitor apreende e reconstrói o significado ou os significados do texto. Neste sentido, “a leitura exige vários processos de actuação interligados [e] em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” (Reis, et al., 2009, p. 16). Nesta perspetiva, a leitura permite que o leitor compreenda o sentido do texto, pelo que o ato de ler não corresponde a uma

simples descodificação de símbolos, mas implica sempre uma interpretação, uma compreensão e uma “reescrita” do que se lê.

Depois da leitura, os alunos foram convidados a responder a algumas perguntas de interpretação relativamente ao texto apresentado. Para tal, as questões foram entregues em tiras de papel individualizadas, em que os alunos recebiam-nas uma a uma e colavam-nas no caderno. Esta foi uma estratégia que resultou positivamente, visto que para os alunos pairava a incerteza da quantidade de questões que seriam trabalhadas, perguntando entusiasmados: “Quantas perguntas são?” (Pedro Afonso), “São 6?” (Lúcio) ou comentando “Agora já vamos para a pergunta 3.” (Paulo).

Durante este processo, solicitou-se a participação dos alunos, tanto na leitura das perguntas, como também no processo de escrita da resposta, sendo que esta deve ser uma resposta completa e rege-se de algumas regras. Assim sendo, a resposta era construída oralmente, com a colaboração dos alunos, em que estes participaram ativamente na construção das respostas, dando as suas opiniões para a formulação de uma resposta completa, cuja escrita era feita no quadro por um aluno. Ao longo desta atividade, notou-se alguma dificuldade na construção de uma resposta correta, uma vez que tendiam em dar de imediato a resposta, sem antes pensarem devidamente e quando lhes era pedido que pensassem e refletissem, senti alguma insegurança por parte de alguns alunos. No entanto, a cooperação dos alunos foi essencial neste processo, dando-se relevo à construção da formação democrática, por meio destes subsistemas de circulação dos conhecimentos, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares (Niza, 1998).

Para as respostas foi importante a interpretação que cada um atribuiu ao texto que leu, sendo que as “atividades de interpretação e de discussão sobre os textos contribuem para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores, da compreensão crítica e de uma atitude atenta face à variedade de textos que os rodeiam no mundo actual.” (Reis et al., 2009, p. 113). De fato, é importante que o aluno adquira capacidades de interpretação de textos, pois requerem deste um pleno domínio dos conhecimentos na compreensão e na análise do que lê.

Portanto, considera-se que o professor deve promover o contacto com textos que ofereçam experiências diferenciadas e que acompanhem uma dificuldade crescente, quanto à leitura, particularmente no convívio com materiais desafiadores em termos de compreensão e de interpretação, atendendo a que a disciplina de Língua Portuguesa

contempla aspectos fundamentais da utilização da língua, tais como: a compreensão de discursos; as interações verbais; a leitura - atividade corrente e crítica: a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada; a análise linguística com propósito metacognitivo, entre outros (Reis et al., 2009).

### Texto Coletivo

No âmbito da época do outono, os alunos, através de um diálogo, foram convidados a explorar esta estação do ano. Nesta exposição de ideias, as crianças estiveram implicadas e todas quiseram participar e manifestar as suas ideias, sendo necessário apelar ao bom senso e ao respeito pelos colegas. Desta conversa surgiu a hipótese de registar o que os alunos disseram e, deste modo, optou-se pela construção de um texto coletivo (Apêndice 7). Jolibert (1994) realça que o momento de produção de texto só é significativo e proveitoso, quando o professor realiza um trabalho contextualizado, que faça parte da realidade dos alunos e não fuja ao contexto das aulas. Na mesma linha de pensamento, o Ministério da Educação (2004) indica que “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, são práticas que permitem aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (p. 146).

A produção de textos coletivos permite desenvolver a criança quanto à zona proximal, criada por Vygotsky, relacionada com a sua evolução cognitiva, quando as crianças realizam as suas aprendizagens com auxílio de parceiros. Por conseguinte, esta construção de texto coletivo contou com a ajuda da estudante estagiária e é uma importante etapa para aprender a sequência da didática no ensino de textos. Neste sentido, deu-se início à construção do texto, em que foi solicitado a opinião dos alunos acerca da forma que devíamos começar o texto, assim como foi dada a oportunidade de irem acrescentando ideias e sugestões que surgiam ao longo da produção do mesmo, sendo que houve momentos que em conjunto melhorou-se algumas frases e acrescentou-se algumas informações.

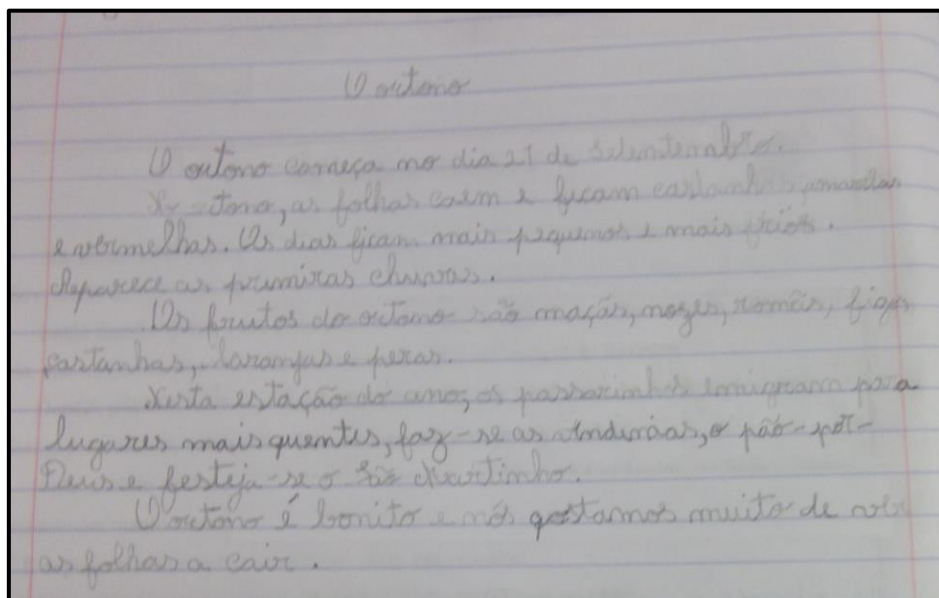
Neste processo, e por ser a primeira vez que os alunos estavam a construir um texto, verificou-se algumas dificuldades, principalmente, na organização das frases para construir um texto que fizesse sentido. Notou-se ainda alguma carência a nível do vocabulário, não existindo muitos adjetivos e palavras novas. Durante a construção do

texto, salientou-se a importância de este contar com três partes fundamentais, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, assim como, foi importante escolhermos um título, que espelhasse o que está escrito no texto. Os parágrafos também foram tidos em conta, merecendo uma explicação a esse respeito.

De uma forma geral, foi incentivado a participação da turma por meio de perguntas, conversando assim sobre o assunto e durante a escrita do texto, tive o cuidado de ouvir as propostas dos alunos, ajudando-os a transformar as ideias apresentadas oralmente num discurso escrito. Assim sendo, as crianças participaram expondo diversas ideias, no entanto, por vezes, apareceram pensamentos análogos, exigindo uma expansão de ideias. Segundo Niza (1998), o trabalho de texto é visto como um momento bastante forte de trabalho coletivo, de revisão, de reescrita e de desenvolvimento coletivo de textos.

Por fim, os alunos leram o texto em voz alta e a resultado final foi transcrito para o caderno (Figura 22). É de salientar que a produção deste texto não foi muito complexa, pelo contrário, foi um texto muito simples, mas foi um texto produzido pelos alunos, tornando as aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo que é dada a oportunidade dos mesmos expressarem livremente as suas ideias.

**Figura 22. Texto coletivo – “O outono”**



A produção deste texto coletivo assumiu uma forma ativa de trabalho muito positiva, na medida em que procurou-se promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos alunos, possuindo uma relevância decisiva no ensino e na aprendizagem da escrita (Niza, 1998). Constatou-se que este momento de produção de

texto coletivo assume-se como um importante momento que favorece as interações, com vista ao desenvolvimento de questões relacionados com a expressão oral e, sobretudo, com a expressão escrita, uma vez que a partir destes trabalha-se não só a coerência do texto, mas também as regras sintáticas. Desenvolve-se ainda a capacidade de resolução de lacunas relativas ao conteúdo, na adequação da linguagem e na organização de ideias. Logo, como uma tarefa interativa, a produção de texto possibilita a clarificação de ideias, a troca de pontos de vista e, ao mesmo tempo, descobrem, em conjunto, as regras da linguagem escrita.

Em consonância com Sim-Sim (2007), o desenvolvimento da expressão escrita não engloba somente o conhecimento da ortografia e da caligrafia, mas envolve outros processos cognitivos muito mais complexos, assentes no planeamento da produção escrita e na formatação linguística dos conteúdos, revelando que o esboço, a revisão, a correção e as reformulações também fazem parte do processo da escrita. Além de desenvolver este conjunto de competências, a produção de texto coletivo permite desenvolver o conceito de cooperação, tao importante ao desenvolvimento de competências subjacentes ao espírito crítico, à interajuda, à colaboração e ao respeito pelo outro.

Em suma, pretendeu-se que os alunos pensassem sobre a coerência textual, clarificando as ideias, bem como questioná-los a fim de fornecerem sugestões para a escrita e melhoria do texto. Portanto, a escrita de textos permitem aprofundar a compreensão da escrita e da leitura, na medida em que estas “situações de diálogo permitem que os alunos tomem consciência e resolvam, interactivamente, problemas e assumam tomadas de decisão quando produzem individualmente um texto escrito” (Soares, 2000, p. 3)

### *Avaliando a Língua Portuguesa*

A avaliação da área curricular de Língua Portuguesa assenta nos descritores de desempenho retirados da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – novo programa de português. Por conseguinte, a avaliação resultou da observação diária das produções de todos os alunos, da concretização das atividades planeadas para os diferentes conteúdos e das fichas de trabalho, bem como da Ficha de Avaliação do mês de outubro.

Desde o início, optámos por avaliar todo o trabalho dos alunos, sem quaisquer exceções, não se limitando a processos formais, que pudessem induzir a uma avaliação pouco consistente, uma vez que entendemos ser crucial averiguar as lacunas dos alunos, nas suas variadas formas, tendo em vista o melhoramento das aprendizagens de cada aluno. É de salientar que esta turma apresenta grandes dificuldades na área da Língua Portuguesa, principalmente, na leitura e na escrita, resultantes do ano transato, visto que a professora cooperante não teve a oportunidade de trabalhar alguns conteúdos, que são necessário para os alunos puderem ler e, conseqüentemente escrever corretamente.

No âmbito desta área curricular, durante a execução das atividades planeadas verificou-se que, quanto ao Bloco I - Comunicação Oral, a maioria dos alunos necessita de reforçar determinadas competências, sobretudo, na leitura. Assim sendo, existem alunos que não foram capazes de ler fluentemente, necessitando apoio dos professores e colegas para o fazerem. Estes identificam as letras, todavia não as sabem agrupar para formar e ler essas palavras, o que se reflete na interpretação dos enunciados que leem, que é quase nula. Em contrapartida, estes mesmos alunos têm uma ótima retenção oral, memorizando o que é exposto pelos colegas ou pelos professores e é, desta forma, que vão adquirindo os diversos conteúdos e evoluem na sua aprendizagem. Os restantes alunos precisam de um reforço na leitura e, especialmente, na interpretação de textos e enunciados, uma vez que, no decorrer da leitura, embora conseguissem identificar e recriar personagens, apresentaram dificuldades em identificar e recriar a ação numa história ou texto. Quase todos revelaram algumas lacunas na recolha, organização e seleção da informação, tendo sido mediados pelo adulto para o conseguirem. Apenas os alunos com mais capacidades foram capazes de ler e interpretar de forma razoável os diferentes textos.

Relativamente à Compreensão Oral, a maioria revela dificuldades de concentração e atenção durante as atividades, permanecendo, por vezes, distraídos. Em alguns casos, evidenciaram pouca compreensão quanto ao vocabulário usado, como também no significado de palavras, de textos e de informação que eram lidas por eles. Nos diversos conteúdos não se verificava a manifestação de sentimentos ou ideias e não expunham o seu ponto de vista sobre determinados assuntos, que também lhes diziam respeito.

Em contrapartida, na expressão oral, a maioria foi capaz de se expressar por iniciativa própria e emitir opiniões sobre o que ouviu ou sobre textos, como também alguns forneceram sugestões de escrita para a construção e melhoramento de textos e,

consequentemente, narrar situações vividas e imaginadas, não descurando alguns casos que devem ser reforçados, devido à falta de autoestima e ao facto de serem mais envergonhados. No entanto, apesar de a maioria se expressar frequentemente, nem sempre o fizeram de forma clara e audível, devido às dificuldades no pronunciamento de algumas palavras e por construírem frases desordenadas nos seus discursos, quer para informar, como para relatar e recontar acontecimentos, tornando as suas ideias pouco objetivas, na abordagem de determinados assuntos. Quanto ao respeito pelas regras de participação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros e intervir oportunamente) a maioria não respeitava os colegas, uma vez que não aceitavam a opinião dos outros, não intervinham oportunamente e nem sempre queriam ouvir o outro.

No que concerne ao Bloco II - Comunicação Escrita, os alunos apresentam grandes dificuldades na escrita, na construção frásica, bem como na formulação de respostas às perguntas dadas, escrevendo com muitos erros e desrespeitando as regras básicas de ortografia e pontuação. Esta situação parece-me ter como consequência a falta de conteúdos básicos, que devem ser trabalhados no 1.º ano de escolaridade. Como tal, os alunos, oralmente, possuem várias ideias criativas, porém quase todos não são capazes de escrevê-las, com a exceção de uma minoria, que adquiriram esta competência e são capazes de escrever frases ou pequenos textos com sentido.

Na escrita de textos coletivos, os alunos como já referi expõem as suas ideias, mas nem sempre são capazes de manifestar sugestões para aperfeiçoar o texto, como forma de contribuir para a reescrita do mesmo, tendo sido necessário interpelá-los para o fazerem. É de salientar que a turma só iniciou a construção de textos este ano, pelo que as lacunas apresentadas parecem-me ser normais e que irão ser consolidadas com a constante prática da escrita e do melhoramento de textos. Nestes verificou-se algumas dificuldades quanto à organização de ideias, à substituição de vocábulos por outros mais adequados e tinham a tendência de fazer repetições desnecessárias. Por outro lado, verificou-se grandes dificuldades na construção frásica, pois não respeitavam as convenções ortográficas, nem utilizavam mecanismos que dão sentido à frase ou coerência ao que escrevem, sendo os casos mais graves nos alunos que não adquiriram este descritor de desempenho. Os alunos, em geral, quando copiam a informação para os seus cadernos e como o fazem com alguma distração, registam imensos erros e a sua caligrafia nem sempre fica legível.

Em relação ao conhecimento explícito da língua, a maioria dos alunos foi capaz de utilizar corretamente o caso de leitura “ss” e o “s” entre as vogais, contudo alguns precisam de reforçar esta competência. Conseguiram ainda reconhecer os substantivos coletivos, bem como identificar o seu conjunto. Portanto, é na gramática que os alunos adquiriram maioritariamente as competências delineadas (Apêndice 15).

A Língua Portuguesa, devido ao seu caráter transversal, constitui um saber fundador, que consagra as aprendizagens em todas as áreas curriculares e colabora decisivamente para o sucesso escolar dos alunos. Logo, a aprendizagem da língua, bem como o conhecimento linguístico, iniciado de modo natural no ambiente familiar, apresenta-se como fundamental na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Reis et al., 2009, p. 21).

O trabalho realizado, em torno desta área curricular, teve em consideração a importância da aprendizagem da língua, na medida em que esta pode condicionar ou favorecer a relação que a criança estabelece com o mundo, mas também teve em conta a progressiva confirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas, que são decisórias na ligação entre crianças e o mundo (Reis et al., 2009).

Nos diversos conteúdos, o uso das tecnologias foram imprescindíveis para que os alunos adquirissem o conhecimento desses temas, nomeadamente os substantivos coletivos e a apresentação de histórias ou textos. Encara-se a utilização das tecnologias como uma ferramenta importante, que permite desenvolver a literacia informacional, designadamente no domínio das tecnologias de informação e comunicação, uma vez que estes suportes são meios que favorecem o acesso à informação (Reis et al., 2009).

Na aprendizagem da Língua, tal como preceituava Vygotsky, os diferentes conteúdos foram trabalhados por meio de vários objetos, jogos e listas de palavras, histórias, canções, entre outros. Todos estes momentos contiveram a participação ativa dos alunos, construindo assim as suas aprendizagens, o que facilitou o domínio progressivo do código escrito e, simultaneamente, a compreensão da funcionalidade e discursividade da escrita.

Concluindo, foi nossa intenção que as aprendizagens proporcionadas constituíssem um conjunto de práticas pela descoberta e que permitissem aos alunos a participação ativa na procura e na construção do seu conhecimento, por meio de uma

variedade de momentos de interação oral e escrita, conduzindo-as para a compreensão, de forma progressiva, do funcionamento da língua.

### **2.3.2.3 À Descoberta de Si Mesmo - Exploração e Conhecimento do Meio**

O Estudo do Meio é uma área curricular interdisciplinar e globalizante, que reúne as subdivisões fundamentais do saber científico, tecnológico e social, sendo que estas cooperam entre si para a compreensão do mundo (Ministério da Educação, 2004). Na abordagem do Estudo do Meio, teve-se em consideração que

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto direto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004, p. 4).

Perante o exposto, trabalhou-se o Estudo do Meio tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos, procurando envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem e pretendeu-se oferecer experiências ativas aos alunos, a fim de terem a oportunidade de descobrir, experimentar e aprender, conduzindo-os a desenvolver os seus conhecimentos da natureza e da sociedade. De igual forma, privilegiou-se uma aprendizagem ativa, onde os alunos tiveram a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, cuja *práxis* assentou na compreensão dos seus conhecimentos prévios em relação aos diferentes temas e, a partir destes, procurou-se conduzi-los a aprofundar ou a reconstruir as suas aprendizagens. Em consonância com Pereira (2002), a forma como os alunos compreendem as sugestões dos professores, assim como a forma como são capazes de resolver as tarefas propostas pelos mesmos são determinadas pelos conhecimentos e ideias que possuem. Logo, é importante que o professor possa diagnosticar estas conceções, recorrendo à utilização de várias estratégias, constituindo-se como o ponto de partida para desenvolver os conhecimentos dos alunos.

As atividades didáticas desenvolvidas no Estudo do Meio foram planificadas tendo em conta os temas definidos na planificação mensal da professora cooperante e, para tal, desenvolveu-se estas atividades em torno de uma aprendizagem prática, privilegiando-se o Ensino Experimental das Ciências, mas também algumas situações de investigação. Deste modo, foi nossa pretensão consciencializar os alunos acerca do

que sabiam ou precisavam saber para realizar as atividades, fomentando o trabalho colaborativo, uma reflexão individual e partilhada sobre a tarefa realizada e o apoio do professor como uma das fontes de saber e de regulação da aprendizagem (Alarcão, 2010). De seguida, será apresentada algumas atividades desenvolvidas no âmbito do Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, seguindo o rumo pedagógico supracitado.

### Explorando o Calendário

Este conteúdo programático compreendeu as três áreas curriculares: Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática, uma vez que no decorrer da abordagem do tema realizamos várias atividades que intercalaram as mesmas (Apêndice 4). Assim, com o desenvolvimento das atividades pretendeu-se, por meio de uma participação ativa, que os alunos adquirissem competências relacionadas com a temática, fazendo ligações com as experiências anteriores dos alunos, dando realce aos seus conhecimentos prévios. Por conseguinte, para a qualidade do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos é necessário que exista um espaço para a construção de aprendizagens colaborativas, isto é, a sala é vista como um espaço onde todos têm voz e podem participar ativamente. Nesta perspetiva, a abordagem deste tema assumiu uma sequência interativa, de comunicação, de aprendizagem ativa e cooperativa.

Numa primeira fase, iniciamos a exploração do tema através de um breve texto “Os filhos do senhor Ano”, apresentado à turma através da utilização de cartolinas e deste texto os alunos remataram “É os meses do ano!” (Pedro Pinto). Após a sua leitura, analisou-se o mesmo, explorando os meses do ano, na qual os alunos mostraram-se muito confiantes ao transmitirem os seus conhecimentos, que foram registados no quadro e, posteriormente, no caderno. De facto, a maioria soube identificar quais eram os meses do ano, bem como a sua quantidade.

No decorrer desta conversa, questionou-se os alunos quanto aos dias que cada mês possui e, neste aspeto, verificou-se que quase toda a turma não sabia e, por esta razão, partimos à descoberta deste assunto. Como tal, explorou-se a seguinte quadra:

*Trinta dias tem novembro,  
abril, maio e setembro.  
De 28 ou 29, há só um.  
Todos os outros são 31.*

Na exploração desta quadra, identificou-se os meses que possuem 30 dias, os que têm 31 dias e verificou-se que apenas um possui 28 ou 29 dias, o mês de fevereiro. Durante esta exploração, os alunos concluíram que podemos verificar os meses do ano e as suas particularidades num calendário anual, pelo que explorou-se o calendário de 2012, onde os alunos tiveram a oportunidade de verificar as suas aprendizagens, assim como analisá-lo, quanto aos meses e aos dias.

Ao longo desta exploração, foi questionado à turma a porquê do mês de fevereiro ter 28 dias ou 29 dias. Os alunos mostraram-se um pouco reticentes quanto a este assunto, afirmando só que “Há anos que o mês possui 28 e outros 29 dias” (Lúcio). Deste modo, solicitou-se a colaboração de dois alunos para lerem e interpretarem um diálogo entre amigos, que explicava este fenómeno, diferenciando o ano comum e o ano bissexto (Figura 23).

**Figura 23. Diálogo interpretado pelos alunos.**



Depois desta apresentação, a turma em conjunto expõe as suas ideias sobre o que ouviu de forma a chegarmos a uma conclusão concreta. Na verdade, a diferença entre ano comum e ano bissexto foi, inicialmente, muito complicada para os alunos, sendo que o trabalho de cooperação, na discussão sobre o assunto, facilitou o desenvolvimento dos seus conhecimentos, afirmando “Já percebi! Quando o mês de fevereiro tem 29 dias o ano é bissexto porque tem mais um dia.” e outros rematavam “Só acontece de 4 em 4 anos.” (Lúcio). Portanto, em conformidade com os pressupostos teóricos da perspectiva Vygotskiana, o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos

alunos sucede, inevitavelmente, dentro de um contexto, onde aprendem não num vazio social, mas sim, integradas e interagindo num grupo.

Numa fase posterior, foi introduzido o quadro dos aniversários, onde os alunos identificaram e escreveram o seu nome no mês do seu respetivo aniversário, tendo em conta o dia, para que os que fizessem primeiro escrevessem primeiro e assim sucessivamente (Figura 24).

**Figura 24. Construção do quadro dos Aniversários.**



De igual modo, houve uma exploração do quadro dos aniversários, em que os alunos contabilizaram os meses que existem mais aniversários, os meses que não acontecem nenhum aniversário, entre outros aspetos.

Por fim, cada aluno recebeu um calendário do mês de outubro de forma a fazermos uma análise detalhada das suas características. Pretendeu-se assim com esta proposta, que as crianças estabeleçam relações temporais, através da análise e exploração de um calendário. Com efeito, analisou-se os dias da semana, os feriados, os fins de semana, os dias em que existe aulas e os que não existem, fazendo a sua

contagem e conseqüente comparação. Durante a exploração, as descobertas dos alunos foram registadas no quadro e posteriormente copiadas para o caderno (Figura 25).

**Figura 25. Exploração do Calendário do mês de outubro de 2012.**



Ainda neste contexto, introduziu-se o quadro do calendário para que os alunos, diariamente, tivessem a responsabilidade de atualizar a data (Figura 26). O objetivo desta proposta, para além da intencionalidade educativa, assenta no desenvolvimento de competências pessoais e no sentido de responsabilidade que torna possível o exercício da liberdade pessoal.

**Figura 26. Registo diário da data.**



Neste sentido, apostamos no desenvolvimento de alunos responsáveis, alegres e otimistas, capazes de se superarem em cada nova etapa da sua vida. Portanto, a principal função de um professor é criar mecanismos e ações que proporcionem o processo de ensino/aprendizagem e, deste modo, deve existir uma partilha de responsabilidades nas decisões, como também relações interpessoais entre os envolvidos no processo escolar.

No decorrer destas atividades, trabalhou-se os conteúdos recorrendo a diversos recursos como sejam, as histórias, as quadras, ilustrações, calendários, quadros e cartazes, de forma que os alunos interagissem e compreendessem mais facilmente os conceitos apresentados, sendo que pude certificar o quanto é essencial que na abordagem de uma temática faça-se uso a vários tipos de recursos, uma vez que houve uma grande implicação dos alunos por este tipo de recursos e uma maior motivação para a aprendizagem dos conteúdos. Para verificar o progresso de aprendizagem, as atividades integraram, simultaneamente, exercícios diversificados com resposta e feedbacks imediatos. Os alunos puderam, assim, testar a aquisição de conhecimentos. Portanto, “O professor, colocando questões aos alunos, pedindo-lhes para se explicarem melhor, incitando-os a reformularem uma frase confusa ou a terminarem uma frase incompleta (...) estará (...) a ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o que estão a fazer (...)” (Pereira, 2002, p. 79).

Durante a intervenção educativa, tive a oportunidade de corroborar a perspectiva de Piaget quando refere que o conhecimento do aluno é construído em interação com o mundo físico e social, estando ambos evidentemente indissociáveis à experiência sensorial e ao raciocínio. Neste sentido, foi promovido vários momentos em que os alunos puderam comunicar as suas aprendizagens e, para Niza (1998), o ato de comunicar significa que o aluno compreendeu muito bem o assunto, porque implica descrever para se fazer entender. Na verdade, os alunos sentem necessidade em comunicar os resultados das suas aprendizagens, dando assim um sentido social imediato às mesmas e conferindo-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento (Niza,1998).

Na minha opinião, penso que estas atividades foram muito enriquecedoras, porque foram trabalhadas de forma transversal, estabelecendo uma ligação entre as várias áreas do conhecimento, porque é importante que os alunos percebam que nada surge de forma isolada. Neste sentido, a interdisciplinaridade no âmbito da educação permite que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspetivas diferentes, concebendo-as como processos históricos e culturais.

Em síntese, verificou-se que os alunos mostraram curiosidade, entusiasmo e empenho na realização destas atividades, contribuindo para a construção do seu conhecimento. Importa referir que ao longo destas atividades o comportamento foi muito satisfatório, uma vez que os mesmos estavam motivados e empenhados. Portanto, considero que a disciplina e o equilíbrio devem se manter numa sala de aula, de modo que a aprendizagem não seja prejudicada e para que os alunos desenvolvam o autocontrole e o respeito, cabendo ao docente a tarefa de estar atento às situações que possam fugir do limite.

### Órgãos dos Sentidos

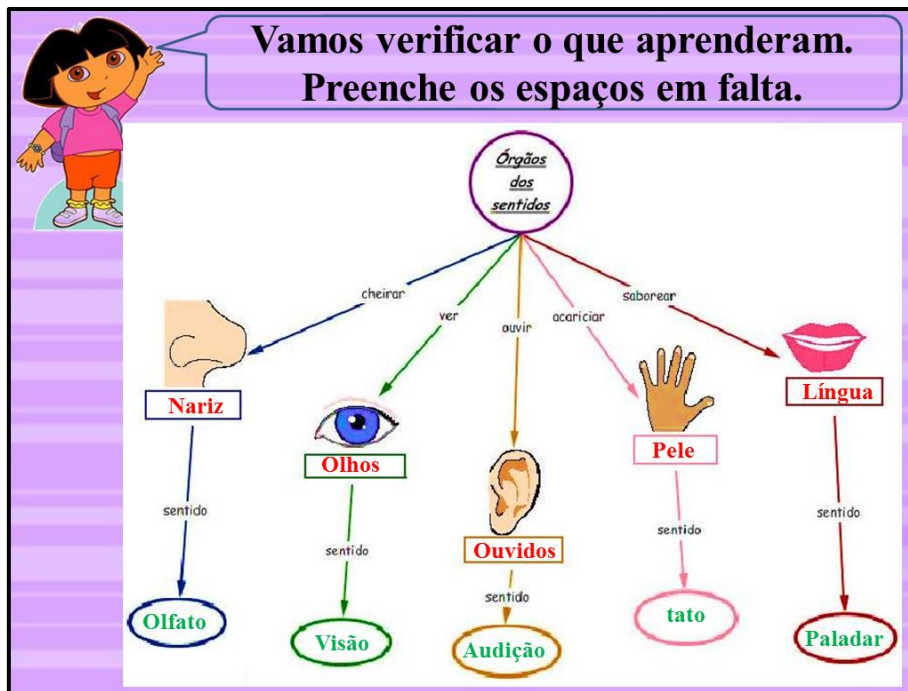
No âmbito do “O seu corpo”, os órgãos dos sentidos foi um tema em que tive a oportunidade de trabalhar com a turma e visto se tratar de um tema anteriormente abordado, mais do que introduzir novos conceitos, foi importante compreender os conhecimentos patenteados acerca desta temática (Apêndice 5).

Numa primeira fase, explorámos os órgãos dos sentidos, através de uma apresentação em PowerPoint, onde utilizou-se como motivação uma personagem conhecida das crianças, a *Dora Exploradora*, que serviu de mediadora para a aprendizagem, desenvolvendo-se um “diálogo” entre a personagem, os alunos e a estudante estagiária (Apêndice 16). Pretendeu-se assim utilizar as novas tecnologias na sala, como mediadoras do processo de ensino/aprendizagem, assumindo-se como uma ferramenta fundamental, principalmente pela sua conveniência na pesquisa de informações e nas variadas aplicações que nos permite desenvolver uma melhor assimilação de conceitos. Desta forma, pretendeu-se com este instrumento transformar as aulas mais dinâmicas, para além de acreditar que o computador poderá constituir um novo meio de expressão, estimulando a autoestima e a autoconfiança dos alunos, diversificando as suas atividades cognitivas e proporcionando-lhes um papel mais ativo no processo de construção de conhecimento.

Ao longo da apresentação, focou-se os órgãos dos sentidos e os respetivos sentidos, como também a utilidade de cada órgão e a sua importância, quer através de imagens alusivas a cada um dos sentidos, como por meio de questões aos alunos, conduzindo-os a um processo de construção da sua aprendizagem. Neste processo, promoveu-se uma interação verbal, que favorece o desenvolvimento de competências comunicativas, sendo que o ato comunicativo “(...) obriga a verbalizar a ideia que se

tem, a expressá-la de uma forma que o outro possa perceber, a explicá-la melhor, desenvolvendo a ideia inicial” (Pereira, 2002, p. 79). Ainda nesta apresentação, os alunos, de forma e consolidarem e organizarem a informação apresentada, tiveram a oportunidade de completar um mapa de conceitos, sendo que foram muito perspicazes e precisos ao completarem-no (Figura 27).

**Figura 27. Ilustração do mapa de conceitos – Órgãos dos sentidos.**

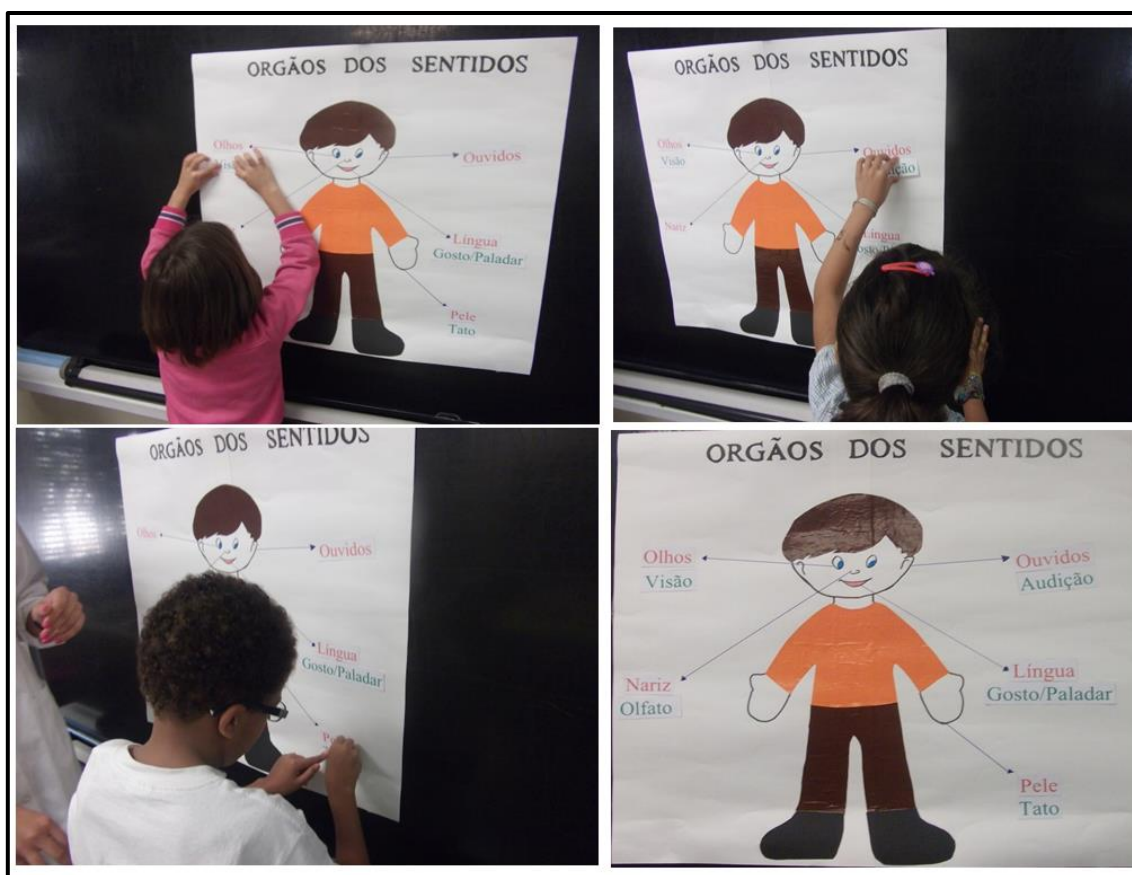


Sabe-se que os mapas de conceitos organizam os conhecimentos, o que facilita tanto os alunos como os professores. Estes têm a capacidade de tornar mais claras as ideias principais que devem ser focalizadas em qualquer atividade de ensino/aprendizagem, assumindo-se como um guia das etapas que devemos seguir para ligar os conceitos. Os mapas conceptuais, como auxiliares do processo de aprendizagem, representam o modo como os alunos trabalharão e incorporarão no seu esquema mental os novos conceitos aprendidos, bem como as relações entre eles, ajudando a adquirir uma compreensão mais eficaz de um conteúdo, a organizar o conhecimento para a resolução de problemas e a melhor compreensão do processo de aprendizagem.

No seguimento desta atividade, procedeu-se a um diálogo argumentativo entre todos os alunos, mediados pela estudante estagiária, em que estes tiveram a possibilidade de debater os aspetos relacionados com este tema e partilhar com os

colegas o que aprenderam. A partir deste diálogo os alunos completaram um cartaz relativo ao tema, no qual tinham que colocar os órgãos dos sentidos e os sentidos no respectivo lugar (Figura 28). Este trabalho contou com a participação ativa de toda a turma, que transmitiram, quando necessário, os seus conhecimentos, para ajudar os colegas com dificuldades acrescidas. Pereira (2002) salienta que estas atividades facilitam o acompanhamento por parte do professor aos alunos e possibilitam a troca de ideias e o desenvolvimento de atitudes de ajuda e cooperação nos alunos.

**Figura 28. Fotografias da construção do cartaz – Órgãos dos sentidos.**



Este cartaz ficou afixado na sala de aula e, sabendo de antemão que o registro é importante, cada aluno recebeu um esquema para completá-lo e colá-lo no caderno.

Dando seguimento à exploração do tema, foi privilegiado o Ensino Experimental das Ciências, que possui como finalidade a criação de condições necessárias para a construção de aprendizagens significativas, em que o aluno desempenha um papel ativo e constrói o seu conhecimento científico a partir da reflexão (Sá, 2003). Por conseguinte, os alunos foram convidados a participar em pequenas experiências, em que

tinham que usar os seus sentidos para descobrir e obter os resultados, registando-os numa ficha de registo.

Para a realização das pequenas experiências, os alunos receberam a ficha de registo e deu-se início à experiência relativa ao sentido do paladar, cujos alunos tinham que experimentar alguns alimentos, identificando-os e registando-os como ácidos, amargos, doces e/ou salgados (Figura 29). Foi engraçado verificar as expressões que os alunos faziam conforme experimentavam os alimentos, sobretudo os mais desagradáveis, comentando “Este é muito amargo.” (Beatriz). Notou-se que foram capazes de identificar os alimentos de forma correta.

**Figura 29. Experiência com o sentido do paladar.**



Depois, os alunos tiveram que utilizar o sentido do olfato para identificar alguns cheiros e registá-los como agradáveis ou desagradáveis (Figura 30). Nesta experiência, houve alguns momentos de indecisão na identificação dos materiais, em que rematavam “Este parece que é peixe.” (Lúcio), enquanto outros afirmavam com convicção “Este é perfume.” (Pedro).

**Figura 30. Experiência com o sentido do olfato.**



Seguiu-se a experimentação usando o sentido do tato, em que os alunos tinham que colocar a mão, sem ver, dentro de um saco e sentir a textura do material, identificá-lo e registá-lo como macio, rugoso, áspero, mole e/ou duro (Figura 31). Os alunos comentavam “Este é fofo já sei o que é.” (Leonel), “Este pica.” (Leonor) ou afirmavam “Este é áspero mas não sei o nome.” (Pedro). Neste sentido, os alunos levantavam hipóteses, discutiam entre si e assim construía o seu conhecimento.

**Figura 31. Experiência com o sentido do tato.**



O sentido da audição foi experienciado através da escuta de vários sons no computador, em que os alunos tinham que os escutar atentamente, identificá-los e registá-los como agradáveis ou desagradáveis (Figura 32). Este foi um momento bastante interessante, em que a maioria foi capaz de identificar acertadamente os sons apresentados.

**Figura 32. Experiência com o sentido da audição.**



Por fim, os alunos foram convidados a utilizar a visão para observar atentadamente alguns objetos na sala, descrevê-los e registá-los consoante a sua cor. Portanto, as investigações executadas pelas crianças possuíram como objetivo que as mesmas estudassem mais em pormenor um acontecimento específico (Pereira, 2002).

Durante a realização destas experiências, os materiais selecionados foram materiais do quotidiano, o que facilitou de certo modo a sua identificação por parte dos alunos. Antes da realização de cada experiência era lembrado o sentido a utilizar e a importância da utilização do mesmo. Depois de cada experiência, os alunos procediam ao seu registo (Figura 33), na ficha de registo, através do preenchimento de várias tabelas, que de certo modo facilitou o registo das variáveis em estudo, estabelecendo um ótimo recurso para organizar a informação. Considera-se então que o professor ao incentivar os alunos a fazerem o registo das suas observações, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita, incuti-lhes um método de trabalho objetivo, necessário ao conhecimento científico (Pereira, 2002).

**Figura 33. Registo das Experiências dos Órgão dos Sentidos.**



Durante o registo, houve sempre um momento para o debate de ideias, em que os alunos contrapuseram o que descobriam, pois nem todos foram capazes de identificar à primeira o referido material. Nesta perspetiva, além de ser importante fornecer uma diversidade de recursos materiais para as crianças manipularem, torna-se necessário e imprescindível conferir a cada aluno a possibilidade de discutir com os colegas as suas ideias. De uma forma mais ampla, Pereira (2002) remata que “(...) não é suficiente pôr as crianças a manipularem objectos (...) é necessário que a criança possa discutir com

as outras crianças e com o professor que significados acorda ao que vê e experimenta” (p. 84).

Para consolidar as aprendizagens dos alunos realizou-se uma última experiência, em que estes tinham que utilizar todos os seus sentidos para descrever um limão. Para tal, foi apresentado o limão e ao utilizarem cada um dos sentidos, os alunos construíram uma tabela com a sua descrição, ou seja, o limão é rugoso, é ácido, cheira bem, é verde e não faz barulho (Figura 34).

**Figura 34. Exploração dos sentidos através do limão.**



A realização desta experiência coletiva, mediada pelo adulto, contou com a participação de todas as crianças e teve como propósito familiarizá-las com os procedimentos experimentais e com as “formas de pensar próprias da construção do conhecimento científico” (Martins et al., 2009, p. 7). Ao longo desta atividade experimental, os alunos foram sempre questionados acerca do que experienciaram e foram incentivados a participarem, contribuindo com a sua perspetiva e mostrando, de certo modo, alguma desenvoltura, tanto comunicativa, como cognitiva, sendo que mostraram serem capazes de “seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica” (Ministério da Educação, 2007, p. 82).

Assim sendo, através da realização destas experiências, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de pensar livremente e, por sua vez, adotar uma postura crítica e criativa, em que por meio da experimentação houvesse a hipótese de relacionarem evidências e explicações. De facto, os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática alguns processos científicos como observar, classificar, elaborar hipóteses, prever, interpretar dados e comunicar, que segundo Pereira (2002) devem fazer parte da educação em ciência. Para Leite (2000), a experimentação na sala de aula é uma

componente importante no ensino das Ciências, tornando-se muito interessante pela diversidade de assuntos que abrange e, ao mesmo tempo, desperta uma maior curiosidade nas crianças ao possibilitar que elas descubram e questionem sobre aquilo que estão a observar.

Perante o exposto, foi nosso intuito que os alunos compreendessem a experiência em estreita relação com a realidade que os rodeia. É de salientar que as primeiras abordagens aos conteúdos científicos necessitam ser realizadas de modo exploratório e relacionado com os conhecimentos dos alunos. De acordo com o Ministério da Educação (2004), as crianças possuem determinadas experiências e saberes que acumularam nas suas vivências, no convívio com o meio envolvente e “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.” (p. 101)

Na realidade, sabe-se que as crianças são naturalmente curiosas, podendo esta postura ser desenvolvida por meio das ciências, uma vez que “a educação científica precoce promove a capacidade de pensar” (Sá, 2002, p. 30). Por conseguinte, Charpak (1997) refere que “o seu ensino desenvolve a personalidade, a inteligência, o espírito crítico e a relação com o mundo. A ciência faz parte da base de conhecimentos necessários à criança para crescer e viver nas sociedades desenvolvidas.” (p. 27). Portanto, cabe ao professor proporcionar uma atmosfera de aprendizagem em que os alunos possam manipular objetos, trocar ideias e experiências entre si e com o professor.

#### *Avaliando o Estudo do Meio*

A avaliação do Estudo do Meio baseou-se na observação diária dos trabalhos dos alunos, da realização de atividades na abordagem dos diferentes conteúdos e na concretização de experiências práticas. Assim, a partir dos seus registos e produções, verificou-se que esta é a área curricular em que os alunos conseguiram na sua maioria atingir e adquirir as competências delineadas.

Deste modo, quanto ao tema “À descoberta de si mesmo”, a totalidade dos alunos foi capaz de reconhecer as unidades de tempo, como o mês e o ano, bem como as estações do ano. No que concerne ao conteúdo referente ao ano comum e ao ano bissexto, a maioria foi capaz de identificá-lo e compreender este fenómeno, no entanto

alguns necessitam de reforçar esta competência. O mesmo aconteceu quanto aos meses do ano, em que a maioria identificou os dias de cada mês, mas outros o fazem com alguma imprecisão, necessitando de um reforço neste aspeto.

Relativamente ao tema “O seu corpo”, a maior parte dos alunos foi capaz de identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções, bem como conseguem identificar os órgãos correspondente a cada sentido e a importância dos sentidos na nossa vida. Na totalidade, os alunos foram capazes de distinguir objetos pelo cheiro, cor, textura, forma e sabor, salvo raras exceções (Apêndice 17).

No âmbito do Estudo do Meio privilegiou-se, durante as atividades desenvolvidas, uma pedagogia de participação, onde os alunos puderam estar envolvidos nas diversas tarefas, bem como puderam participar ativamente nas mesmas, construindo o seu conhecimento. Assim, o trabalho escolar deve acontecer através da experiência e da ação, visto que dá a possibilidade aos alunos de construir aprendizagens genuínas e significativas (Serralha, 2007).

Em todo o processo de ensino/aprendizagem, através de situações diversificadas, proporcionamos atividades que incluíssem o contato direto com os objetos e a realização de pequenas experiências, onde os alunos foram apreendendo e integrando, progressivamente, os seus conhecimentos acerca dos conteúdos trabalhados, tendo em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, na medida em que a educação é “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Serralha, 2007, p. 78). Logo, a educação só é benéfica quando dá resposta às necessidades dos alunos através da concretização de aprendizagens autênticas e com sentido, que só ocorrem sempre que se estabelece uma ligação com conhecimentos prévios.

Durante estas atividades, olhámos a construção do conhecimento em torno do paradigma socioconstrutivista, que defende que o conhecimento dos alunos constrói-se através do diálogo entre os sujeitos, perspetivando uma construção cooperada e que “assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido, não só pelo membro mais experimentado daquela comunidade – o professor, como por um companheiro” (Serralha, 2007, p. 77). Como tal, incentivamos o diálogo e a discussão de ideias entre os alunos, como forma de aprenderem em cooperação com os outros, proporcionando um ambiente democrático e com sentido para todos, que consinta o crescimento humano e o

desenvolvimento sociomoral, por meio da participação empenhada de cada um, na resolução cooperada de conflitos.

#### **2.2.2.4 Desenvolvendo as Expressões Artísticas**

##### Trabalhando a Expressão Plástica

No âmbito da abordagem da estação do ano, o outono, a turma teve a oportunidade de elaborar um álbum – álbum divertido. Para a construção do mesmo, os alunos tiveram à sua disposição várias folhas secas e outros materiais, que aliadas à autonomia e à criatividade de cada aluno, realizaram-se vários desenhos divertidos (Figura 35).

**Figura 35. Elaboração do álbum – OUTONO.**



O desenvolvimento deste álbum, com um caráter assente na expressão plástica, teve em conta o recomendado pelo Ministério da Educação (2004), em que as crianças precisam de “explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objectos, (...) O carácter

lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados” (p. 90). Nesta perspectiva, constatou-se que os alunos, através da manipulação e da experiência dos diferentes materiais e descobertas sensoriais, foram capazes de se expressarem livremente e representarem a realidade. Assim sendo, considera-se que a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica, além de contribuir para estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, permite, de igual forma, o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (Ministério da Educação, 2004). “A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade.” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Por fim, e na sequência desta atividade emergiram produções muito criativas e com um enorme sentido estético (Figura 36).

**Figura 36. Álbum – OUTONO elaborado pelas crianças.**



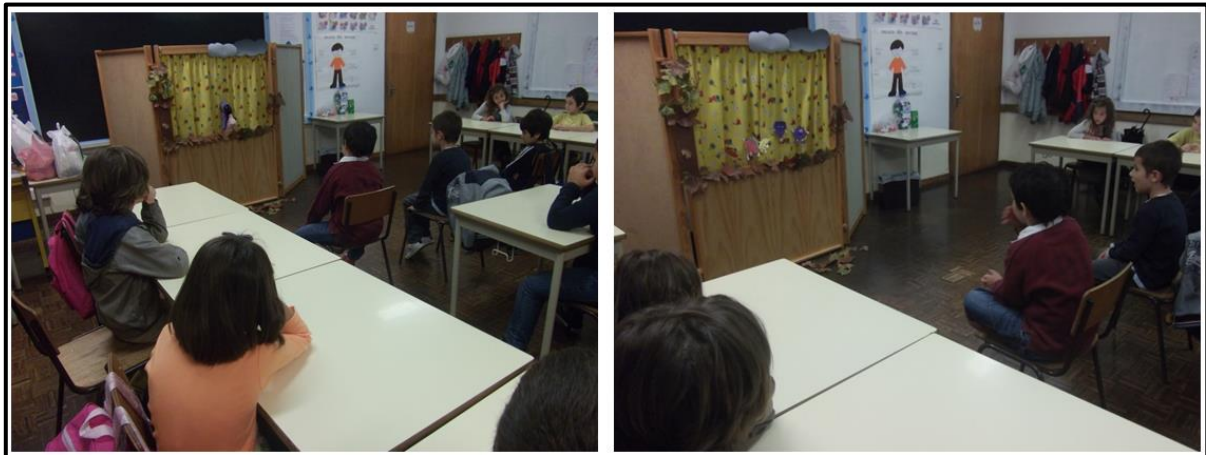
### Trabalhando a Expressão Dramática

A expressão dramática é uma área curricular onde se privilegia a educação artística, uma vez que reúne a dimensão plástica, sonora e do movimento. Esta área é desenvolvida a partir de experiências individuais e proporciona a aquisição de novos

conhecimentos por meio de conteúdos dramáticos, facultando a oportunidade de ampliar a experiência de vida (Ministério da Educação, 2001).

Na abordagem do Pão-por-Deus, os alunos foram convidados a visualizar um teatro de fantoches relativamente a este tema, como forma de os consciencializar para a importância desta época festiva, mas também para tomarem conhecimento da sua tradição e costumes (Figura 37).

**Figura 37. Teatro de fantoches – Pão por Deus.**



Relativamente ao momento da dramatização, os alunos foram incentivados numa primeira fase a interpretar a história, onde foi colocada várias questões relacionadas com o que visualizaram, de modo a identificar a compreensão dos alunos, estabelecendo com os mesmos uma conversa acerca do Pão-por-Deus, em que estes mencionaram os frutos característicos desta época e a importância do significado deste dia, assim como o que habitualmente se fazia e como surgiu.

Posteriormente, os alunos foram convidados a manipular os fantoches, sendo que os mesmos ficaram muito agitados e queriam todos participar (Figura 38). A este respeito, Pato (2001) indica que a motivação dos alunos na atividade é catalisadora do seu interesse e, deste modo, é benéfico à sua predisposição para trabalharem empenhadamente no trabalho. Por outro lado, este momento, além de ter sido muito positivo, gerou alguma agitação entre os alunos, na qual Pato (2001) elucida que, devido ao empenho e entusiasmo coletivo, os alunos tendem a levantarem a voz, cabendo ao professor observar e auxiliar as suas ações.

**Figura 38. Exploração dos fantoches pelos alunos.**

Durante a exploração dos fantoches verifiquei o quanto os alunos por meio da brincadeira, do faz-de-conta e da observação do seu meio, exploraram o mundo através do jogo de papéis, para não só entendê-lo melhor, mas também conhecer-se com mais intimidade. Para Piaget, citado por Pulaski, (1993), o jogo de papéis é uma forma de expressão e comunicação de si próprio partilhada ou não com os outros, com os objetos e com o meio, em que a criança atua no mundo imaginativo, pois não consegue expressar em palavras o que pensa da sua relação entre a realidade e o simbolismo desta realidade. Este processo permitiu, de certo modo, uma liberdade de expressão que habitualmente não existe na sala de aula e, de igual modo, permite trabalhar o papel da imaginação que se coloca em estreita relação com a atividade criadora do aluno, pois na expressão, ele representa e produz com agilidade aquilo que viu ou que lhe contaram.

De uma forma geral, os alunos foram capazes de desempenhar facilmente diversos papéis e conseguiram recriar situações do cotidiano e explorar diversas possibilidades da voz no jogo sócio-dramático, que envolveu outras crianças. Neste contexto, as práticas dramáticas visaram desenvolver um conjunto de competências, como sejam competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas. Estas não contemplaram somente os seus saberes específicos, como também a mobilização e a sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. Logo, o caráter lúdico da dramatização vai ao encontro das competências básicas do ser humano, como a da exteriorização de si no contexto de comunicação e também da procura do prazer na construção da aprendizagem. Pude, desta forma, constatar que a dramatização possibilita a assimilação de experiências e alargar a compreensão do

mundo, desempenhando um papel importante, mas por vezes desvalorizado, ao longo de todo o processo de crescimento.

A expressão dramática interligou-se, nesta atividade, com a expressão musical, uma vez que a partir da dramatização realizada pelas estudantes estagiárias, os alunos foram solicitados a cantar a música do pão por deus, trabalhada anteriormente na Educação Musical, bem como houve a oportunidade de apresentar uma nova canção, que foi rapidamente interiorizada pelos alunos, em que estes acompanharam-na com gestos, vindo à frente representá-la (Figura 39).

**Figura 39. Acompanhamento da canção com gestos.**



Neste sentido, a expressão musical esteve presente na nossa intervenção pedagógica, em que os alunos demonstraram grande entusiasmo e interesse, participaram de forma ativa nas atividades musicais, conseguindo memorizar as canções, cantar e mimar as músicas e ainda deixavam-se envolver pelo ritmo, criando formas de movimento através da música, no geral. De facto, o gosto pela música é natural nas crianças e é vista como uma linguagem universal e possivelmente o modo de expressão por excelência da espontaneidade. Considera-se que a música, pela sua essência, é um meio para exprimir o que quer que seja. Logo, o professor deve promover com os seus alunos espaços para a Educação Musical, uma vez que a música contribui para a sua formação afetiva, social e intelectual.

Ainda no tema do Pão por Deus, os alunos desenharam o fruto que mais gostam desta época e construíram, em conjunto, alguns acrósticos das respetivas frutas. Por fim, como forma de festejar o Pão por Deus, foi realizado uma salada de fruta, para a qual os alunos trouxeram algumas frutas e deu-se a confeção da salada e a posterior degustação, na sala de aula (Figura 40).

**Figura 40. Confeção e degustação da salada de fruta.**



Ao longo destas atividades, pretendeu-se que os alunos pudessem desenvolver capacidades de cooperação com os colegas e de participação com empenho, visando o aperfeiçoamento de habilidades, de manipulação correta de materiais e ações mediante o tipo de atividade, investindo na harmonia e fluidez de movimentos, de participação e melhoria das qualidades motoras. Nestas atividades foi importante o relacionamento interpessoal, a responsabilização e autonomia, a promoção de estilos de vida saudáveis e a diferenciação de objetos e atividades para os alunos (Ministério da Educação, 2001).

Em suma, ao longo destas atividades potenciou-se a participação ativa de todos, manifestando empenho, motivação e bem-estar e desenvolvendo não só o seu conhecimento, mas também o seu crescimento enquanto pessoas.

#### **2.3.2.5 Formação Pessoal e Social numa Aprendizagem do Saber Ser e Saber Estar**

No âmbito da formação pessoal e social, a aprendizagem do saber ser e saber estar assenta numa aprendizagem transversal e imperativa em qualquer ambiente educativo. No quotidiano escolar, o professor é, muitas vezes, confrontado com dificuldades a este nível, que têm uma influência direta na motivação e na predisposição para atuar de acordo com certos métodos de trabalho e de aprendizagem.

Ao longo do estágio, para além das dificuldades que os alunos apresentavam relativamente a aprendizagens específicas, verificou-se que os alunos manifestavam comportamentos indisciplinados e desordens de comunicação, levando-os a se sentirem desinteressados pelas atividades escolares, traduzindo-se num ambiente perturbador

aquando da realização das mesmas. Neste sentido, foi nossa pretensão desenvolver nos alunos um conjunto de competências que considera-se essenciais para o crescimento do ser humano e na sequência destas dificuldades comportamentais, desenvolveu-se algumas atividades paralelas, que ajudam a contribuir para uma melhor consciência de si e do outro.

A turma do 2.º D possuía um conjunto de regras preestabelecidas que me parecem não ter significado algum para os alunos, uma vez que estes apresentavam constantemente uma falta generalizada no cumprimento de regras. De facto as regras são essenciais para um bom funcionamento da turma, pelo que devem ser construídas em grupo, para que cada um se responsabilize pelo cumprimento das mesmas, assim como para perceberem a importância que as mesmas têm na sala de aula e fora dela. Então, considera-se que esta participação facilita a construção de “uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Ministério da Educação, 2007, p. 53).

Visto que estas regras não estavam a ter um resultado positivo, introduzimos o quadro das tarefas e o quadro das conquistas, para que os alunos se responsabilizassem pelos seus atos, tomando consciência da função que cada um desempenha na escola, levando não só a um funcionamento harmonioso na sala de aula, mas também para a sua construção, enquanto seres humanos. Portanto, a gestão da heterogeneidade dentro de uma turma deve ser mediada pela adoção de práticas pedagógicas, que se centrem na ação, onde possibilitem a participação de alunos com diferentes capacidades e níveis diferenciados de aprendizagem (Sanches, 2001)

#### Quadro das Tarefas

O quadro das tarefas foi introduzido como forma de colmatar uma necessidade da turma relativamente à organização da vida quotidiana e ao trabalho na sala de aula. Neste processo, dialogamos com a turma sobre a hipótese de construirmos um quadro, onde consta-se os elementos que ficariam responsáveis por executar pequenas tarefas diariamente. Questionou-se igualmente os alunos quanto às tarefas a serem colocadas neste quadro e, assim, designamos como tarefas, as atividades de manutenção da sala de aula, em que os alunos desempenham determinadas funções, que foram: colocar a data,

distribuir ou recolher os livros, distribuir ou recolher os cadernos, distribuir ou recolher as fichas de trabalho e arrumar a sala (Figura 41).

**Figura 41. Quadro das Tarefas.**

Tarefas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Colocar a data	Martim	Pedro Afonso	Sara Malho	António Rafael	Gonçalo
Livros	Martilde	Pedro Pinto	Tiago Teixeira	Carla Sofia	Jéssica Raquel
Fichas de trabalho	Paulo Francisco	Pedro Vieira	Vitória	Carlos Alexandre	Leonel Afonso
Cadernos	Paulo Teixeira	Sara Beatriz	Fábio	Emilly Ruiz	Luis Carlos
Arrumar a sala	Daniela	Manuel Lúcio	Maria Leonor		

Para a distribuição das tarefas, foi primeiramente adotado a lista dos alunos para o preenchimento da tabela, mas todas as semanas eram alterados, com vista a todos os alunos puderem desempenhar todas as diferentes tarefas e assumir diferentes responsabilidades. Este momento desencadeia nos alunos uma vivência democrática, através da qual a opinião de cada um é valorizada e aceite por todos.

Todos os dias era verificado quais os alunos que seriam os responsáveis pela tarefa a desempenhar. Nesta proposta, os alunos manifestaram muito interesse em participar nas tarefas diárias, tornando a sua participação muito mais organizada, assumindo-se como um instrumento muito proveitoso, pelo que promoveu um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que os alunos tinham de assumir. Segundo Vasconcelos (1997), este compromisso é para o próprio aluno, ainda assim é encarado como um compromisso para com os outros, inculcando um sentido de partilha e de cooperação.

De facto, a participação democrática na vida do grupo assume-se como uma condição fundamental na formação pessoal e social dos alunos. Por conseguinte, as tarefas estabelecidas e repartidas coletivamente possibilitou que cada aluno cooperasse

para o bem-estar coletivo da turma, inspirando nos alunos valores democráticos, nomeadamente, a cooperação, a participação e uma progressiva responsabilização (Ministério da Educação, 2007). Esta gestão cooperada que se instituiu presumiu o conhecimento por parte dos alunos acerca do que é preciso fazer e da sua responsabilidade por determinada tarefa com os seus colegas. Neste mesmo aspeto, a organização, a distribuição e a realização das tarefas promoveu nos alunos o trabalho cooperativo e a tomada de decisões, com vista ao bem-estar comum. Esta “liberdade de atuar e decidir exige-lhes responsabilidades e à medida que a participação aumenta, o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se” (Serralha, 2007, p. 81).

Em suma, o trabalho e a vida comunitária pressupuseram a produção de uma rede de relações, que se cruzam e nem sempre são coincidentes, porém graças à discussão e à reflexão dos alunos, tentando chegar a um consenso, lhes deram a possibilidade de crescerem social, moral e eticamente (Serralha, 2007). O único constrangimento foi o facto de a professora cooperante não estabelecer uma continuidade, sendo este quadro apenas era utilizado nos dias da prática pedagógica, o que dificultou o processo de responsabilização dos alunos, pois estes estavam empenhados, mas não lhes era permitido realizá-las.

#### Quadro das Conquistas

Ao longo da semana de observação foi visível a falta de interesse e motivação por parte da maioria dos alunos em relação aos conteúdos escolares, resultando numa falta de respeito para com os colegas e com a professora. Na verdade, observou-se que os alunos não tinham desenvolvido bons hábitos de trabalho e mostravam enormes dificuldades na atenção/concentração no decorrer das atividades realizadas, falando uns com os outros ou brincando com materiais que possuíam ou traziam de casa, distraíndo-se com muita facilidade. Frequentemente, aquando da sua chamada de atenção, nem se apercebiam, não correspondiam, nem agiam em conformidade com o solicitado.

Diante deste quadro, ponderámos que seria relevante conversar com os alunos sobre este tipo de atitudes, fazendo-os refletir sobre os seus comportamentos, e definir, em conjunto, os comportamentos que consideram ser importantes e necessários a desempenhar na sala de aula. Desta conversa desencadeou um conjunto de ideias e de normas a ser desenvolvidas na sala de aula, de forma a se sentirem responsáveis pelo

seu cumprimento. Assim, e como forma de os motivar a ter um comportamento trabalhador, de cooperação e entreajuda, de respeito pelos outros, assim como para colmatar o comportamento indisciplinado da maioria, decidiu-se implementar na turma um quadro das conquistas, a fim de se verificar progressos tanto na aprendizagem dos alunos como no seu comportamento (Figura 42). De facto, muitas vezes, os problemas de aprendizagem encontram-se ao mesmo nível que os problemas de comportamento, ou seja, alunos que têm maiores dificuldades são normalmente os que têm um comportamento inapropriado. Neste sentido, a relação de indisciplina com o problema de aprendizagem encontram-se no campo da aprendizagem, porque é neste que ambos ficam prejudicados, um por ter realmente uma dificuldade e outro por recusar-se a aprender.

**Figura 42. Quadro das Conquistas.**



O quadro das conquistas assenta num quadro que consoante o comportamento adequando ou não do aluno, era-lhe atribuído sorrisos e, no final da semana, os alunos que tinham mais de três sorrisos mereciam uma recompensa (um diploma, certificado, mensagem...) e aos restantes era-lhes pedido que refletissem sobre o seu comportamento, levando a uma mudança de comportamento em relação à escola.

Nesta proposta, está subjacente a teoria do reforço de Skinner. Segundo Skinner, ao conjunto estímulo-resposta-reforço, designa-se contingências de reforço, em que

podemos identificá-las sob o controle de estímulos. Assim sendo, é possível alterar o comportamento dos sujeitos mediante a organização das contingências de reforço, como seja a atribuição de reforços (quando se pretende manter comportamentos) ou da supressão de reforços (quando se pretende eliminar comportamentos). Em consonância com Barros (1998), os mecanismos de Skinner relativos ao reforço positivo significa que as respostas que são recompensadas têm alta probabilidade de se repetirem, por outro lado, a ausência de reforço significa que as respostas que não são reforçadas são pouco prováveis que se repitam, no qual ao ignorar as condutas erradas dos estudantes, esta deve extinguir-se.

Neste sentido, esta teoria indica que o comportamento das pessoas pode ser influenciado e controlado através do reforço (recompensas) dos comportamentos desejados. Assim sendo, é nossa pretensão que, através da recompensa pela atribuição de sorrisos, conduza a uma mudança de atitude, alternando assim os comportamentos dos alunos e motivando-os para a aprendizagem, ao valorizar os seus progressos. Neste caso específico, estes ao receberem um sorriso pelo seu comportamento, está-se a reforçar esse mesmo comportamento, que é o desejável na sala de aula. Este reforço deve ser contínuo para que os alunos realizem, posteriormente, esses mesmos comportamentos. A extinção ou a ausência de reforço verifica-se com a não atribuição do sorriso, rejeitando assim o seu comportamento, ou seja, o comportamento que o professor encara como prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Em consonância com o exposto, Shinyashiki (2006), citando Bandura e Adams, refere que quando uma experiência é bem-sucedida, esta é considerada como a principal fonte para a construção do senso de que o aluno é capaz. Quanto mais êxitos o indivíduo obter nas tarefas, mais este comportamento gera. Como tal, o quadro das conquistas tem o objetivo de criar nos alunos a crença de que são capazes de mudar os seus comportamentos, empenhando-se nas atividades e, por esta razão, recebem mais sorrisos, que lhes levará a obter uma recompensa. Shinyashiki (2006), citando Bandura, relata que quando as pessoas se assumem responsáveis pelos seus resultados e compreendem que eles próprios são a fonte para o seu desempenho, são capazes de alterar as suas crenças. Deste modo, é nossa intenção que as crenças dos alunos se alterem, particularmente, em relação à escola, visto que alguns estão bastante desmotivados.

Shinyashiki (2006) expõe que é preciso ter em conta a exposição de julgamentos verbais por parte do professor, pois podem ter uma consequência notável nas crenças

dos alunos. Para tal, alerta que estes julgamentos não devem ser confundidos com elogios levianos ou discursos motivacionais, uma vez que não tem valor no desenvolvimento de atitudes e crenças.

Ao longo do estágio, a utilização do quadro das conquistas está implícito a valorização das aprendizagens das crianças, através do seu empenho, implicação e dedicação em aprender. Assim, parece-me importante que todos os comportamentos positivos dos alunos sejam valorizados, com vista a adquirir e desenvolver conhecimentos, capacidades e competências, tanto em contextos não formais, como em contextos formais de educação e formação. Considero então que uma abordagem de valorização dos comportamentos, verdadeiramente abrangente, é indispensável, facilitando o acesso a percursos individuais de aprendizagem.

Desta valorização, realça-se a importância da motivação por parte do professor, uma vez que o envolvimento dos alunos em cada atividade depende de uma diversidade de fatores, individuais e de contexto, ligados à motivação. A revisão de literatura permitiu-me constatar que as atuais teorias cognitivas da motivação privilegiam o estudo das crenças, valores e emoções do indivíduo, na medida em que estas são mediadoras do comportamento e têm uma forte influência no processo motivacional. Por conseguinte, estas pesquisas indicam que a relação entre a aprendizagem e a motivação é recíproca, sendo que a motivação pode provocar um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação.

Neste contexto, é a partir de relações interpessoais bem estruturadas que é possível delinear novas conceções e novas regras, como também novas formas de pensar e agir, que contribuam para favorecer uma efetiva gestão democrática e compartilhada. Portanto, para Vasconcelos (2006) é essencial que o professor compreenda a necessidade de investir nas relações, dentro e fora da sala de aula, a fim de superar os obstáculos. A sala de aula deve ser então um espaço de encontro de saberes e de (re)construção do conhecimento, por meio da colaboração entre professor e aluno, numa relação de respeito.

Em suma, o quadro das conquistas pretendeu dar motivação aos alunos para que fossem mais disciplinados e que tenham um maior interesse em aprender, pelo que, primeiramente, teve um resultado muito positivo, pois os alunos estavam entusiasmados em receber os sorrisos e as recompensas e faziam as tarefas com empenho e dedicação, contudo, os alunos mais indisciplinados, mostraram-se desinteressados, transparecendo

que a recompensa não tinha valor nenhum e, assim, deixaram de olhá-lo como algo útil para o seu desenvolvimento. A professora cooperante foi também um limite, pois creio que não compreendeu devidamente o objetivo principal desta estratégia, encarando-a apenas como um quadro dos comportamentos. De forma geral, penso que as próprias características e crenças dos alunos e da professora em relação à escola e ao ensino foram o maior limite desta estratégia, assim como o processo de adaptação dos alunos à escola e a forma que lhes proporcionaram a aprendizagem teve alguma influência, sendo que as abordagens tradicionais passam por melhorar o processo e a organização do trabalho, juntamente com técnicas motivacionais (Shinyashiki, 2006).

## **2.4 Intervenção com a Comunidade Educativa**

No âmbito do estágio pedagógico, o regulamento antevê que o estagiário possua competências que não só compreendam a planificação, a preparação e a discussão das atividades pedagógicas para o grupo de crianças com quem trabalha, mas também a dinamização do estabelecimento educativo, fomentando a formação docente numa perspectiva interdisciplinar e privilegiando a interação escola-comunidade.

Sabe-se que o envolvimento dos diferentes intervenientes do contexto educativo resulta em efeitos mais positivos para a educação e em aprendizagens duradoras nas crianças. Por conseguinte, é imprescindível que toda a comunidade educativa perceba que atualmente o processo de socialização das crianças é desenvolvida num mundo em constante transformação e é “na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11). Portanto, é do resultado destes três processos que, em seguida, relato as intervenções realizadas, complementado com a pertinência das mesmas.

### ***2.4.1 Convívio – Festa do Pão por Deus***

#### **Contextualização**

No âmbito da abordagem do Pão por Deus, uma celebração que é prática comum nas escolas e valoriza a tradição portuguesa, que cada vez mais tem caído no esquecimento, realizou-se um convívio com os familiares dos alunos do 2.º D, de forma a valorizar as festividades tradicionais e a prática cooperativa entre as famílias. Nunes

(s/d) salienta que a “(...) Família e Escola devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e na acção educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos (...)” (p. 32). Deste modo, é essencial desenvolver meios que promovam a interação entre pais/encarregados de educação e docentes, uma vez que contribui para impulsionar a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (Diogo, 1998).

### **Desenvolvimento da Ação e Reflexão**

Este convívio foi realizado no dia 31 de outubro pelas 11h30m da manhã, na sala de aula do 2.º D, mediante um convite prévio enviado para os pais e encarregados de educação, como forma de festejar o Pão por Deus, fomentando que esta é uma festa tradicional, em que devemos partilhar com os outros aquilo que temos, ser solidários e amigos. Relativamente ao envolvimento dos pais neste convívio, foi solicitada a colaboração dos mesmos com alguns aperitivos para partilhar com os alunos. De uma forma geral, houve uma grande implicação dos pais neste sentido, cujos familiares tiveram a oportunidade de conviver com os alunos e outros familiares, trocando opiniões (Figura 43).

**Figura 43. Convívio na festa do Pão por Deus.**



Puderam ainda ouvir os alunos a cantar a canção do Pão por Deus e verificar os trabalhos realizados pelos alunos, tanto manualmente como na visualização de um vídeo final (Figura 44), onde apresentamos todas as atividades desenvolvidas com os alunos

durante a nossa intervenção educativa, através de imagens e legendas (Apêndice 18). Assim sendo, neste vídeo verifica-se a participação ativa dos alunos no processo de construção da sua aprendizagem, como também estão evidenciados os produtos construídos pelos mesmos em todos os momentos de aprendizagem efetivados.

**Figura 44. Convívio na festa do Pão por Deus – Visualização do vídeo.**



Deste modo, considero que o conhecimento que o professor obtém dos alunos, bem como a compreensão de como estes evoluem, torna-se mais enriquecedor quando é partilhado com outros adultos, que igualmente têm responsabilidades na educação das crianças, nomeadamente, a família.

Importa referir que este momento foi muito profícuo e enriquecedor para nós, na medida em que sentimos que o nosso trabalho foi valorizado pelos pais que no final vieram nos dar os parabéns. Verificou-se também que alguns encarregados de educação estão realmente interessados em conhecer o trabalho que é desenvolvido na sala de aula, mostrando muita satisfação pelo resultado final.

Davies, Marques e Silva (1997) ressaltam que os alunos alcançam um melhor aproveitamento quando os pais estão envolvidos na sua educação. Para tal, as escolas têm a função de proporcionar às famílias múltiplas formas para se envolverem e participarem na vida escolar dos seus educandos. Nesta linha de ideias, a relação escola-família presume ainda a relação entre a escola e a comunidade, na medida em que os alunos e as suas respetivas famílias incorporam essa mesma comunidade e cultura. Logo, a relação que se estabelece entre a escola, família e a comunidade compreende ligações culturais e sociais e quando se abre a comunidade à escola “(...) permite evitar

o isolamento e abre as escolas às influências dinamizadoras do modelo sociocultural no qual estão inseridas (...)” (Zabalza, 1998 p. 60).

Em suma, pude averiguar o quanto é importante estabelecer uma relação entre a escola e a família, uma vez que permite sustentar o desenvolvimento de conhecimentos, competências, capacidades e aptidões do aluno, a partir da troca de opiniões, assim como atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade (Santos, 2007).

#### ***2.4.2 Ação de Sensibilização – Gestão de Comportamentos***

##### **Contextualização**

O núcleo de estágio da Escola B1/PE da Nazaré pretendia organizar uma ação de sensibilização para a classe docente, porém e devido às inúmeras temáticas possíveis de serem abordadas nesta instituição, solicitou-se a colaboração de todos os docentes, através de um questionário, para a escolha da temática a desenvolver (Apêndice 19). Neste questionário encontravam-se enumeradas algumas temáticas pertinentes a esta instituição, contudo os docentes tinham a oportunidade de propor uma outra que fosse ao encontro dos seus interesses.

Após a análise dos questionários, o tema identificado pela maioria dos docentes como prioritário a desenvolver era a Gestão de Comportamentos. Assim sendo, organizou-se uma ação de sensibilização, que decorreu no dia 6 de novembro de 2012, e que correspondesse aos interesses dos docentes e da escola, auxiliando-os no processo educativo.

Esta ação de sensibilização teve a participação de um elemento da comunidade, a Dr.<sup>a</sup> Clara Sousa, e foi executada com a supervisão do orientador científico Fernando Correia. Os principais objetivos desta ação de sensibilização foram conhecer os diferentes comportamentos das crianças e as suas causas, conhecer estratégias de intervenção adequadas e a autorreflexão.

##### **Desenvolvimento da Ação**

O planeamento da ação de sensibilização compreendeu três etapas nomeadamente: a divulgação, a ação de sensibilização - Gestão de Comportamentos e a reflexão.

No que concerne à divulgação, esta foi feita com a distribuição de panfletos informativos e da exposição de *posters*, que foram afixados em dois locais estratégicos

e visíveis a todos os docentes. Estes meios informativos continham os esclarecimentos pertinentes à ação de sensibilização, designadamente os objetivos principais, a data, a hora e a oradora (Apêndice 20).

Relativamente à ação de sensibilização, propriamente dita, esta iniciou-se com a apresentação da convidada, Dr.<sup>a</sup> Clara Sousa, licenciada em Psicologia Criminal e mestranda em Psicologia Forense e Criminal, ambas tiradas no Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz. Fez ainda uma pós-graduação em Avaliação e Intervenção Psicológica com crianças e jovens.

Inicialmente, a Dr.<sup>a</sup> Clara Sousa apresentou um breve sumário do que iria abordar ao longo da ação de sensibilização (Figura 45).

**Figura 45. Ação de Sensibilização - Gestão de Comportamentos.**



Sendo assim, a palestra iniciou-se com o esclarecimento do que se entende por psicopatologia do desenvolvimento e por psicopatologia infantil, sendo que determinados comportamentos vivenciados na infância podem permanecer na vida adulta e os docentes devem reconhecer a importância destas patologias, refletindo acerca de determinadas práticas, pois estas podem agravar ou a prevenir cada uma delas.

Neste quadro, a psicóloga apresentou as principais problemáticas, em idade Pré-Escolar, Escolar e Adolescência. Focando a idade Escolar, verifica-se dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.), hiperatividade, défice cognitivo, défice de atenção, oposição, ansiedade, dificuldades de adaptação, entre outros. Em consonância com a Dr.<sup>a</sup> Clara, ao longo do sistema interativo da criança, a família tem um papel fundamental no seu desenvolvimento global, uma vez que é a principal base de apoio

para as questões de proteção e segurança e para problemas escolares e de saúde. Neste sentido, a família pode funcionar como fator de risco e como fator de proteção. A psicóloga refere ainda que os estilos parentais também influenciam e afetam o comportamento das crianças, em que estes em algumas circunstâncias têm um impacto diferente no ajustamento da criança dependendo do seu temperamento. Um outro problema apresentado está relacionado com os maus-tratos. Estes na infância também geram consequências nas crianças, nomeadamente, o desenvolvimento social deficitário, problemas de comportamento, dificuldades relacionais, menos iniciativa, evitamento perante a aproximação, dificuldades em falar sobre sentimentos e emoções, níveis mais elevados de ansiedade, problemas de atenção, baixa autoestima e depressão.

A nível familiar existem algumas práticas educativas, que podem ajudar a colmatar os comportamentos das crianças, cujo diálogo é fundamental, pois a comunicação entre os pais e filhos permite a afirmação da individualidade sem a utilização da violência, assim como a identificação com os pais. Esta comunicação deve assentar num diálogo informático, interativo e de compreensão emocional. Referenciando a psicóloga “os pais devem falar “com” os filhos e não apenas “para” os filhos”.

Perante o exposto, a escola tem um papel determinante no trabalho com estas crianças, intervindo a nível ecológico, sistemático e compreensivo. A escola é um contexto socializador de extrema importância para a criança e é um contexto privilegiado de intervenção com um papel determinante na promoção da saúde e na prevenção da violência. Neste sentido, a escola, segundo a psicóloga, deve possuir uma política educativa global, de forma a implicar toda a comunidade educativa, melhorando os recreios para que sejam mais atrativos e com maior controlo, atendendo os alunos e sensibilizando-os ou oferecendo formações.

Na escola deve-se ainda utilizar algumas estratégias nomeadamente: o uso de reforços (recompensas); a modelagem (aprendizagem por modelação); dar ordens/role-plays; atenção diferencial; e treino de autoinstrução. A escola pode ainda adotar algumas técnicas como treino de relaxamento, treino de comunicação, treino de negociação, treino de resolução de problemas e treino de competências. A nível curricular pode-se apresentar vídeos, realizar dramatizações, histórias, envolvendo os alunos em círculos de qualidade para detetar os seus problemas. Portanto, os docentes devem mostrar que rejeitam o comportamento do aluno e não a ele, assim como devem criar oportunidades que permitam a este aluno brilhar, falando a mesma linguagem e

trabalhando em conjunto. Para os alunos com hiperatividade deve ser realizado pequenas atividades, em lugares adaptados, dando instruções de forma clara e dando contratos, através de regras e rotinas claras.

A reflexão da ação de sensibilização - Gestão de Comportamentos foi concretizada por meio do diálogo coletivo, em que os docentes teceram algumas apreciações sobre a aplicação prática de algumas estratégias na escola e na sala, de forma a colmatar os comportamentos inapropriados que ocorrem diariamente na escola. Por fim, deu-se o encerramento da ação de sensibilização com um especial agradecimento aos participantes e com a entrega do certificado de participação.

### **Reflexão**

Embora esta ação de sensibilização não contasse com a totalidade dos convidados, os presentes mostraram-se interessados e envolvidos na reflexão e nos pensamentos que iam surgindo no discurso da Dr.<sup>a</sup> Clara de Sousa, colocando questões e apresentando episódios nos quais se sentiram particularmente ligados. Concluiu-se assim que é essencial um trabalho de prevenção e intervenção, de modo a salvaguardar o desenvolvimento integral das crianças.

Foi bastante enriquecedor a aquisição de todos os conhecimentos expostos, uma vez que a temática era fulcral para o desenvolvimento da qualidade nos contextos escolares. Tornaram-se gratificantes as intervenções dos docentes, ao encararem estas técnicas como uma mais-valia para perceber as crianças e posteriormente puder gerir o seu comportamento. Outro aspeto positivo foi o facto de a ação de sensibilização ter sido avaliada como positiva e pertinente para os docentes. Recebemos comentários da Dr.<sup>a</sup> Clara Sousa muito satisfatórios em relação à organização de toda a ação de sensibilização, salientando que tudo foi muito bem estruturado e que conseguimos trabalhar e cooperar em equipa, fator que foi determinante para o sucesso desta atividade realizada neste núcleo.

### **2.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio é um momento em que transformamos os dilemas enfrentados na sala de aula em desafios para a profissão e constitui um espaço de aprendizagem profissional, no qual procurámos aprimorar a gestão de uma sala de aula. Na visão de Zabalza (2003), as receitas não dão conta da ação pedagógica, pois o ensino move-se

num contexto de incerteza e a tomada de cada decisão está atrelada a uma série de variáveis específicas daquele momento, que o docente precisa descodificar, não existindo protocolos feitos para podermos guiar as ações desencadeadas entre alunos e professores.

O estágio pedagógico efetuado na sala do 2.º ano foi, na verdade, uma prática muito proveitosa e enriquecedora, tanto a nível profissional como pessoal, e consubstanciou-se num conjunto de atuações apoiadas em premissas teóricas, que transparecem a minha visão acerca dos caminhos que devem ser seguidos na educação. Deste modo, a prática assumiu-se como um recurso essencial de reconhecimento dos limites e das potencialidades, assim como permitiu-me encontrar estratégias para ultrapassar os problemas encontrados e o processo de investigação-ação, no quotidiano, levou-me a refletir, a avaliar e a diagnosticar as dificuldades, sendo este percurso que irei defender para que seja de evolução permanente. Por esta razão, apresento, ao longo desta reflexão, alguns dos aspetos inerentes às competências profissionais que fui adquirindo, a análise da prática e os resultados das atividades/estratégias implementadas na intervenção educativa, apresentando alguns limites enfrentados durante a implementação.

No contexto particular desta turma, os alunos estão pouco motivados para aprender e, por sua vez, apresentam dificuldades de aprendizagem, o que me permitiu desenvolver competências no âmbito do planeamento de atividades motivantes e significativas, embora estivéssemos um pouco condicionadas à planificação da professora cooperante, quanto aos conteúdos a abordar e, por vezes, na escolha das atividades/estratégias. Por conseguinte, pude desenvolver competências em relação às atividades desenvolvidas, com vista a motivar os alunos, uma vez que tentamos proporcionar atividades lúdicas, por estas assumirem um especial relevo na motivação dos alunos para com a aprendizagem. De facto, a aprendizagem, segundo Roldão (1999), parte do pressuposto que o professor deve ter consciência que esta só ocorre no aluno se for significativa para ele, pelo que realizámos atividades mais práticas e dinâmicas para que os alunos fossem os próprios construtores dos conhecimentos, pois considero que é importante envolvê-los nas atividades, tendo presente que com motivação e interesse estes estão predispostos a uma aprendizagem que se tornará consistente, isto porque a escola não deve ter como função a transmissão de saberes organizados e previamente estabelecidos, mas possibilitar que a criança se torne agente da sua aprendizagem. Nesta linha de ideias, Papert (1997) refere que o professor tem

como tarefa proporcionar um ambiente de aprendizagem repleto de nutrientes cognitivos, na qual os alunos vão construindo o seu conhecimento e, igualmente devemos oferecer ferramentas poderosas, que sustentem uma exploração completa desses nutrientes.

Esta experiência foi gratificante e essencial, a nível profissional, onde pude contrapor os métodos de trabalho e refletir sobre os mesmos. Estes constituem-se como “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender”” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Durante a intervenção educativa, as atividades desenvolvidas incluíram a utilização de metodologias, adotadas por se considerar atuais, mediante as perspetivas teóricas da aprendizagem. De qualquer forma, na utilização de um método é crucial que o professor motive os alunos, pois é através da motivação que o aluno consegue encontrar fundamentos para gostar de aprender e para rentabilizar as suas capacidades. Na verdade, um método de trabalho alimenta-se de muitos pormenores e técnicas, que levarão algum tempo a se integrar numa turma, pelo que inicialmente foi complicado gerir o comportamento dos alunos perante determinadas atividades, contudo são estas técnicas que edificam um método consistente e que me deram segurança para implementá-lo, uma vez que as considero como um caminho seguro a acompanhar profissionalmente, no qual pude verificar, nesta prática, que dão os seus frutos positivos, pois os alunos estiveram entusiasmados e esta atitude levou-os a se envolver, gerando aprendizagens duradouras. Por outro lado, no modelo tradicional conjuro um conjunto de estratégias limitadas e com pouco suporte humano.

Devido às características do método de trabalho da professora cooperante, deparamo-nos com algumas atividades expositivas, no entanto fizemos uso da exposição oral aliada ao uso de materiais escritos, audiovisuais e lúdicos, para que os alunos pudessem realizar as suas aprendizagens de maneira prazerosa e eficaz. Na realidade, as aulas expositivas devem ser descartadas quando se adota uma postura mecânica e desvinculada da prática social, em que o professor é autoritário, inibindo a participação dos alunos. Um professor com uma atitude autoritária torna a aula monótona e desinteressante, enquanto um professor com uma atitude crítica revela-se capaz de levar os alunos a reelaborar ou produzir conhecimentos. Neste sentido, inserimos dinâmicas para apelar à atenção da turma com atividades voltadas para o seu quotidiano, em que o recurso a materiais didáticos foi imprescindível, pois os alunos

tiveram a oportunidade de explorar e, assim, construir o seu conhecimento. Sabe-se que é muito benéfico a experimentação com o material para tirar dúvidas e organizar o raciocínio, que na matemática em particular, assume um importante relevo. A exploração de conceitos matemáticos, por meio do uso de materiais manipuláveis, ajudou a tornar a Matemática viva, na qual as ideias abstratas tiveram significado, através de experiências com objetos reais. Logo, aprender transformou-se num processo ativo de construção do conhecimento, com significado.

Linearmente, é cada vez mais evidente nas escolas o desenvolvimento de jogos, por estimularem as diversas inteligências dos alunos, como também permitirem o envolvimento dos mesmos de forma significativa. Deste modo fizemos uso de uma variedade de jogos, enquanto instrumentos pedagógicos, que possibilitaram a aquisição de conhecimentos de forma gradual, dinâmica e interativa, assim como propiciou a discussão, a troca de ideias e a determinação de estratégias e de alternativas.

O uso das novas tecnologias revelou-se também muito importante, que para além de tornar a aula muito mais dinâmica, garantiu uma interação nos processos curriculares, sendo que foi possível diferenciar os modelos de representação, multiplicar as diversas linguagens na educação e melhorar as condições de acesso às informações, (Pais, 2005). Como tal, “não existe nada de estranho ou de errado no facto de os primeiros passos da utilização de uma nova tecnologia serem uma ajuda para as velhas formas de fazer as coisas.” (Papert, 1997, p. 51). No entanto, a integração das inovações tecnológicas só adquire sentido se colaborar para melhorar a qualidade do ensino. A tecnologia permitiu enriquecer o espaço educacional, favorecendo a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (Moran, 1995). Uma modificação qualitativa no processo de ensino/aprendizagem ocorre quando conseguimos incorporar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias.

Perante todas estas atividades/estratégias, mencionadas anteriormente, verificou-se uma evolução dos alunos à medida que as fomos promovendo. Assim sendo, os resultados foram positivos, pelo que averiguou-se um crescimento por parte dos alunos, cujos aderiram muito bem a todas as atividades, estavam motivados, sentiram que estas eram importantes para eles próprios e para a sua aprendizagem. Embora inicialmente não dessem tanta importância a determinados materiais, foram percebendo que os ajuda a realizar as suas aprendizagens e veem que necessitam de os utilizar, bem como de receber um feedback dos seus trabalhos. Todas estas estratégias permitiram, de certo

modo, atenuar os problemas de comportamento que a turma apresentava, tornando-se mais ativa e participativa, traduzindo-se em aprendizagens significativas nos alunos. No entanto, considero que necessitaríamos de mais tempo para continuarmos a resolver determinados problemas, podendo os resultados ser ainda mais significativos, uma vez que não se altera, num curto período de tempo, as crenças dos alunos em relação à escola e à forma como estes desenvolvem as suas aprendizagens. Parece-me então que o processo de adaptação à escola e a aprendizagem que se ofereceu a estes alunos influenciou, de certo modo, os resultados das estratégias implementadas, pois não estavam habituados a determinados métodos de trabalho, o que originou alguns constrangimentos no decorrer das atividades, contudo esta situação foi-se atenuando conforme íamos implementando diferentes metodologias. Um outro limite foi as crenças da própria professora cooperante, que inicialmente pareceu-me estar um pouco reticente a estes métodos de trabalho, não existindo uma continuidade por parte dela, o que influenciou o comportamento dos alunos.

Durante esta intervenção educativa, tive a oportunidade de expandir, igualmente, as minhas competências de gestão curricular, adaptando o currículo ao contexto real desta turma, que me levou a adequá-lo aos conhecimentos dos alunos, assim como à progressão das suas aprendizagens, resultantes da análise dos problemas de aprendizagem encontrados e dos contributos das hipóteses levantadas, experimentadas e reformuladas para os ultrapassar. De igual modo, desenvolveu-se as minhas capacidades no que se refere ao trabalho num estilo pedagógico centrado socialmente nos alunos, mediante a intervenção numa turma, onde se procura que os alunos atuem como atores dos seus trajetos de aprendizagem, realizados em cooperação com os colegas. Esta conceção implicou reconhecer o direito dos alunos em exercerem um papel ativo e criativo na sua vida, na qual a aprendizagem foi edificada mediante uma construção cooperada entre as estagiárias e alunos, como resultado de processos diversificados de socialização que se influenciam mutuamente (Sarmiento, 2009). Logo, foi nossa pretensão atuar como mediadoras, problematizando e procurando trabalhar de forma interdisciplinar, auxiliando os alunos na construção dos seus conhecimentos, através da abertura de espaços para que fossem protagonistas nas suas aprendizagens, através do diálogo, da socialização dos saberes, da cooperação, da participação ativa, que tiveram resultados positivos no desenvolvimento dos alunos. Nesta ordem de ideias, Freire (1987) indica que ninguém educa ninguém, mas sim que a educação é uma procura permanente de si mesmo, em união com outros.

Por conseguinte, fortaleci competências como agente cívico e moral, num paradigma de vida democrática e de organização participativa e cooperante, escutando e estimulando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade, sendo que o docente tem uma função determinante na transformação social, por estar a formar uma nova geração compreensiva, democrática e solidária (Delors, 1996). Procurou-se, neste contexto, adequar o processo de educação à turma, estimulando os seus interesses e estabelecendo desafios, que foram importantes nas suas aprendizagens, que me pareceram significativas.

Refletir acerca das múltiplas dinâmicas que se criam dentro da sala de aula e num contexto mais ampliado, dentro da instituição escolar, consiste um apoio de toda a organização do trabalho. Presentemente, ponderar a escola somente como um espaço de transmissão de conhecimentos, cujos docentes têm naturalmente o papel de cuidar e ensinar a matéria, compõe um conceito simplista e redutor de todos os processos e interações estabelecidos dentro da instituição escolar. Em conformidade com Alarcão (2010), na sociedade emergente, as aprendizagens devem desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada, que apelem a atitudes de autonomia, diálogo e colaboração, numa dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e de pesquisa. A este respeito, pretendeu-se promover uma aprendizagem cooperativa, pois esta ajuda a desenvolver a produtividade dos alunos, que envolve os especialmente dotados e os que têm dificuldades acrescidas.

Ao nível do trabalho cooperativo, a organização de trabalhos de pares ou de grupo, neste contexto, não resultou, pois os alunos, na sua maioria, não sabiam trabalhar em grupo, não respeitavam o trabalho dos colegas, perturbando-os e copiando-os, assim como não têm hábitos de discussão entre eles, pelo que nem sempre aceitavam a opinião do outro, resultando numa estratégia malsucedida. Diante disto, optando por trabalhar os conteúdos com toda a turma, para que todos pudessem trabalhar em conjunto e para o mesmo fim, fomentando os hábitos de trabalho de grupo, que futuramente os permitissem trabalhar em pequenos grupos. Assim, permitiu-se estabelecer relações positivas entre os alunos, determinando as bases de uma comunidade de aprendizagem em que se valoriza a diversidade, assim como ofereceu-se-lhes a oportunidade de contactar com as experiências necessárias ao seu desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Neste processo, é preciso considerar a natureza social da aprendizagem, que deixa de ser um percurso solitário do aluno consigo próprio e numa relação unívoca professor/aluno, para uma aprendizagem centrada na interação social, cujos alunos

cooperam uns com os outros em tarefas conjuntas, ajudando-se mutuamente nas suas zonas de desenvolvimento proximal, através de apoios negociados (Serralha, 2007).

Importa destacar a importância deste estágio para o meu desenvolvimento pessoal e social enquanto professora, uma vez que deparei-me com uma turma de alunos com dificuldades de socialização, que me levou a planear atividades, onde se procurou estimular as vivências coletivas centradas em ideias e nos acontecimentos dos alunos. Lopes e Silva (2010) mencionam que na construção de um ambiente relacional facilitador das aprendizagens “(...) implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do seu ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou seu grupo de pares” (p. 64). Assim sendo, foi importante estabelecer relações com os alunos fundadas num vínculo de confiança, segurança e respeito mútuo e a identificação e valorização das características de cada um, bem como a partilha e aprendizagem dos seus conhecimentos, possibilitou dar um pouco de mim e receber muito mais dos outros. Deste modo, a função do professor perante os alunos, para além de ser responsável pela organização das aprendizagens e do contexto, deve ser um amigo e um companheiro, auxiliando o percurso de cada criança no sentido relacional de maneira igualitária, em que esta relação torna-se muito mais favorável para com as atividades. De igual forma, salienta-se que o problema dos rótulos conferidos a determinados alunos pode estabelecer uma barreira à forma como o professor se relaciona com os alunos, pelo que “muitas vezes, os rótulos ajudam a classificar os alunos e podem levar a um financiamento adicional, contudo raramente contribuem para intervenções mais relacionadas para as verdadeiras necessidades desses alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 111). Neste ponto de vista, os docentes, sem dúvida, têm uma influência direta sobre os seus alunos, a partir das suas atitudes e reações, sendo que, muitas vezes, estas influências acontecem sem que o professor perceba, por isso “um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe.” (Cury, 2003, p. 141)

Atualmente, Alarcão (2010) salienta que coloca-se a ênfase no saber e na sua utilização, pelo que deve-se abandonar a visão de alunos meramente recetores e com base nesta ideologia rejeita-se o papel de professor como mero transmissor de conhecimentos e adota-se um mediador das atividades, com a finalidade de permitir a participação de cada aluno na construção do seu próprio conhecimento. Por esta razão, tentou-se promover nos alunos uma mudança de atitudes para com a aprendizagem,

conduzindo-os à passagem de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia, que os levou a uma maior autonomia e autodeterminação, a adotarem uma maior consciência crítica, a valorizarem mais as suas capacidades, a terem o sentido de prazer que parte da consciência do seu próprio progresso (Alarcão, 2010). Logo, parece-me que esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma autónoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo complexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.

Posto isto, é minha pretensão continuar com estas linhas pedagógicas na minha prática educativa e na construção da minha identidade profissional, por me auxiliarem na edificação da formação democrática na escola. Assim, por meio de processos de circulação dos conhecimentos, da cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e da participação democrática vão-se fomentando nos alunos uma educação como pessoas e cidadãos, isto é, vão adquirindo autonomia e competência de análise que será fundamental para o seu futuro, adquirindo um conjunto de instrumentos que lhes permitirá saber viver melhor na sociedade em que estão inseridos.

Por outro lado, considero que o professor constrói a sua identidade profissional numa constante interação, reflexão e avaliação, fundamentada num processo democrático, social e construtor. De facto, o professor é um perseverante aprendiz, cuja função de ensinar presume um processo de aprender a aprender ao longo da vida (Delors, 1996). Creio igualmente que a reflexão permanente, durante a prática, torna a nossa ação mais eficiente, aquando de situações incertas e imprevistas, colmatando-as de forma inteligente, flexível e reativa, que é encarada como fundamental na tomada de consciência sobre a identidade profissional docente. Esta atitude conduz-nos, particularmente, “à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (Alarcão, 2010, p. 46). Na reflexão, a importância dada à construção dos alunos, como protagonistas do seu conhecimento, é uma forte evidência da capacidade em refletir sobre o verdadeiro sentido da sua profissão (Alarcão, 2010). Na mesma linha de pensamento, Freire (2010) refere que é necessário que o professor reflita criticamente sobre a sua ação docente, para que a teoria não vire um mero discurso e a prática não vire apenas uma reprodução alienada. Logo, pensar sobre a prática docente precisa ser considerado como uma ação de compromisso para com a educação, sendo necessário uma procura constante pelo conhecimento, visto se tratar de um processo contínuo na formação do professor.

Em suma, a experiência vivenciada nesta vertente educacional contribuiu para uma formação pessoal e profissional de forma muito significativa, uma vez que me possibilitou aprender diversas práticas inerentes ao professor, nomeadamente a preparação assídua da aula, incluindo um ensaio mental e uma organização pessoal de todo o material, do tempo e do espaço, ou seja, toda a complexidade do trabalho do professor e as exigências que lhe são colocadas na sociedade atual. Neste sentido, confere-se à formação inicial a atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico, sendo que esta etapa, pela sua natureza complexa e multifacetada, integra a formação pessoal e social, a valorização da função formativa da prática profissional acompanhada, a promoção do perfil profissional assente na reflexão, a investigação e a defesa da pluralidade de modelos (Jacinto, 2003).

**Capítulo III**  
**Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

(Cury, 2003, p. 6)

### **Capítulo III - Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **3.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-Escolar**

A Educação Pré-Escolar tem vindo a adquirir uma crescente importância “para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Formosinho, 1996, p. 9). Como tal, considera-se que na Educação Pré-escolar “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 1996, p. 9).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), publicada em 1997, estabelece como princípio geral que a Educação Pré-escolar é a primeira “etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação”, sendo que esta favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2007, p. 15).

Para além deste princípio geral definiu também objetivos pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, que sustentam todos os fundamentos e a organização das OCEPE. Estas é um documento elaborado pelo Ministério da Educação e serve de referência para os educadores de infância, constituindo-se “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática e auxiliar no processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 2007, p. 13).

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto determina o Perfil Específico para o Desempenho Profissional do Educador de Infância, decretando que este é quem compõe e desenvolve o currículo, considerando os objetivos gerais e a organização do ambiente, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa. A inclusão do currículo propriamente dita, assentes nas áreas de conteúdo, deve incidir em aprendizagens equilibradas, significativas e abrangentes para as crianças. Estas áreas de conteúdo são: a área de formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo; todas transversais entre si. (Ministério da Educação, 2007).

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, as OCEPE e o Decreto-Lei n.º 241/2001 partilham a ideia do perfil do educador de infância e indicam que a este cabe a tarefa de observar, planear, agir, refletir, comunicar e articular. Neste

processo é importante que tenha consciência que cada criança possui características individuais, desejos e motivações únicas, pelo que deve relacionar-se com as crianças, a fim de favorecer uma segurança afetiva e promover a sua autonomia, apoiando e fomentando o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo. Deve ainda promover o envolvimento da criança em atividades da sua iniciativa, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, fomentando a cooperação entre as crianças e garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo. Nestas atividades, sempre que possível, deve envolver as famílias e a comunidade, na medida em que a Educação Pré-Escolar continua a ser um processo complementar da ação educativa da família, pelo que deve manter um diálogo permanente (Serra, 2004).

O educador deve conceber o ambiente educativo como um recurso para o desenvolvimento curricular, oferecendo às crianças experiências educativas integradas, disponibilizando e utilizando materiais estimulantes e diversificados, mobilizando recursos educativos ligados às tecnologias da informação e da comunicação, e deve facilitar a autonomia e a responsabilização gradual da criança. Quanto à gestão do tempo, pretende-se que este seja flexível e diversificado, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças e que, por sua vez, mantenha as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. A gestão do grupo deve considerar a faixa etária, aos diferentes ritmos e características de cada criança e do grupo, promovendo uma perspectiva de cooperação e prática democrática em todo o processo educativo (Ministério da Educação, 2007).

Perante o exposto, cabe ao educador de infância avaliar o ambiente educativo e os procedimentos educativos acolhidos, a sua intervenção e as aprendizagens das crianças, assenta numa perspectiva formativa, adotando, essencialmente, uma postura reflexiva, que se traduza em melhorias educacionais, pois avaliar implica pensar e repensar sobre as aprendizagens das crianças e na qualidade das suas intervenções e no seu papel como educador (Ministério da Educação, 2007). Portanto, a intencionalidade educativa necessita “que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, ainda, sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes” (Ministério da Educação, 2007, p. 93). Esta reflexão quando surge anterior à ação supõe um planeamento, quando acompanha a ação serve para adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas e quando se realiza depois da ação é vista como forma de tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Ministério da Educação, 2007).

Um outro aspecto transversal do perfil do educador é a comunicação que se deve estabelecer com todos os agentes envolvidos no processo educativo, como forma de partilha e corresponsabilização, funcionando como processo de autoformação. Neste sentido, importa salientar a importância da articulação entre o 1.º CEB e a EPE. De acordo com Serra (2004), o educador deve ser capaz de articular a sua intervenção e intencionalidade educativa num sistema contínuo e articulado com o 1.º CEB, preparando a criança para a etapa seguinte e, deste modo, o educador deve tomar conhecimento do modelo curricular do 1.º CEB, inclusive as suas exigências, a fim de sustentar uma passagem fundamentada em especificidades e similitudes, que colaboram a transição (Serra, 2004).

É de salientar a extrema importância que se atribui à relação pedagógica em todo o processo educativo, sendo que as interações estabelecem o veículo da comunicação e da cooperação com todos os recursos humanos existentes, que autenticam a aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso da criança. Esta interação adota diferentes variáveis, quer com a família, a comunidade e outros parceiros educativos, quer com a criança, cooperando para o desenvolvimento de competências sociais, que geram benefícios para todos os que participam do processo educativo (Ministério da Educação, 2007).

Para além do exposto, a EPE possui ao seu dispor um conjunto de metas de aprendizagens, que objetivam uma articulação mais formal com o 1.º CEB, a fim de que todas as crianças consigam alcançar todas as aprendizagens substanciais para a continuidade do seu percurso escolar.

Em suma, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a aprovação da OCEPE foram medidas essenciais para solidificar e promover o desenvolvimento da educação para crianças dos três aos cinco/seis anos de idade. Como tal, os diversos testemunhos legais publicados ao longo dos anos, cobertos dos mais diferentes intentos, têm ajudado no progresso, na qualidade e na excelência desta valência que cada vez mais é valorizada e eficaz. Durante a intervenção pedagógica na valência de EPE, foi tido em conta os princípios da Lei-Quadro da educação Pré-escolar, como também os objetivos estabelecidos pelas OCEPE e as competências indicadas pelas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

### 3.2 Contextualização da Prática Pedagógica

No âmbito da Educação Pré-Escolar, a prática pedagógica foi desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho. Esta, ao contrário da prática pedagógica do 1.º CEB, foi realizada individualmente, durante os meses de novembro e dezembro de 2012, com o total de 135 horas: 20 horas para a semana de observação participante; 100 horas para a intervenção direta com o grupo de crianças; e 15 horas para a realização de trabalhos com e para a comunidade.

A prática pedagógica ocorreu na sala da Pré III e assentou numa aprendizagem ativa, baseada nas avaliações do ano letivo anterior, das OCEPE e das metas de aprendizagens. Nesta intervenção, a observação, a reflexão e a avaliação foram práticas constantes e importantes, que ajudaram a planificar e, posteriormente, agir em conformidade com a realidade educativa. A orientação e as atividades pedagógicas realizadas estão totalmente revestidas pelo perfil do educador, uma vez que propícia a execução dos parâmetros nele exposto. Como tal, a prática fomentou a capacidade de agir como educadores responsáveis por todo o processo educativo, desempenhando as suas funções neste nível etário.

De acordo com Estrela (1990), o profissional de educação necessita reger-se por algumas etapas, de forma a poder fundamentar a realidade das suas intervenções. Nesta perspetiva, deve saber observar e problematizar, interrogando a realidade e construindo hipóteses explicativas, para futuramente intervir e avaliar. Por conseguinte, encara-se a observação e a reflexão como componentes eficazes para uma conceptualização apropriada da *praxis* e apesar do tempo ser limitado, visa-se a criação de um currículo integrado e flexível para um grupo de crianças.

Durante o estágio pedagógico, a observação e reflexão tornou-se consistente, em que orientei-me pela construção de um diário de bordo, uma técnica essencial para registar e refletir acerca da ação, quer na fase inicial quer ao longo de toda a intervenção educativa. A observação envolveu um trabalho de análise dos principais elementos, mas também de um trabalho de relação e/ou integração desses mesmos elementos (Formosinho, 2002), sendo que a observação das crianças, o conhecimento das suas capacidades, interesses e dificuldades, a recolha das informações sobre o contexto familiar e o meio envolvente, devem ser práticas imprescindíveis de um docente para melhor compreender as características das crianças e para adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 2007).

As planificações foram elaboradas semanalmente e caracterizaram-se pela sua flexibilidade, sendo por isso passíveis de alterações consoante os interesses e necessidades das crianças. A avaliação para esta valência requisitou a execução da avaliação do grupo de crianças, como também de uma criança em particular, conduzindo a uma aproximação mais real e significativa do contexto educativo. Esta avaliação assenta numa avaliação formativa, pelo que foi fundamental uma atitude reflexiva perante os métodos e sistemas adotados e das aprendizagens que as crianças realizavam. Neste sentido, a avaliação, que encaro como um reflexo do processo educativo adotado, foi realizada de forma contínua, através da observação participante, e foi, posteriormente, assinalada na coluna correspondente à avaliação da planificação semanal, consoante as competências definidas para cada área de conteúdo. Esta avaliação permitiu refletir acerca das aprendizagens do grupo, para depois poder aperfeiçoar a minha prática. A avaliação do grupo foi feita por cada projeto, onde engloba uma avaliação geral das competências adquiridas, bem como, os níveis de implicação e bem-estar emocional experienciados pelas crianças (Portugal & Leavers, 2010).

Em consonância com o exposto e tendo em conta os grandes fundamentos da Educação Pré-Escolar deve-se atender às necessidades da população, onde se assume como primordial as diferentes interações que se estabelecem na instituição. A abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo possibilita ao educador “compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve” (Ministério da Educação, 2007, p. 33). Como tal, os pontos que se seguem, resultado da investigação-ação, apresentam alguns aspetos referentes ao meio, à instituição escolar e do ambiente educativo.

### ***3.2.1 O Meio Envolvente***

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho é uma instituição pública situada na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Caso queira ter acesso à descrição da caracterização do meio deve consultar a caracterização do mesmo, que se encontra no ponto 2.2.1 deste relatório de estágio.

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

A EB1/PE de São Martinho está situada no caminho de São Martinho e o seu plano urbanístico foi da autoria do arquiteto madeirense, Adolfo Brazão Vieira, inaugurando-se a dezembro de 1968. Integra, desde o ano letivo de 1996/1997, o regime de ETI, abrangendo as Atividades Curriculares (AC), Atividades de Complemento Curricular (ACC) e Ocupação de Tempos Livres (OTL), presenteando aos alunos uma prática, que congrega a parte curricular com um conjunto de atividades de complemento curricular, que contribuem intensamente para o acréscimo dos níveis de literacia, cultura e aprendizagem dos alunos.

A Escola de São Martinho é gerida e administrada pelo Conselho Escolar, Diretor e Subdiretor. A nível orçamental conta com a ajuda da Liga de Pais, tendo como parceiros da comunidade educativa, o Centro de Saúde da Nazaré, o Centro de Saúde do Bom Jesus, a Junta de Freguesia de São Martinho, a Câmara Municipal do Funchal, a Segurança Social, a Igreja de São Martinho e a Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes.

Relativamente aos recursos físicos, esta instituição divide-se em três edifícios, ligados por dois corredores, acolhendo treze salas de aula, três salas para o Pré-Escolar, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete da direção da escola, um gabinete de coordenação de projetos, uma sala de apoio, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, duas casas de banho (pessoal docente e não docente), quatro casas de banho para os alunos, duas despensas, uma pequena divisão com a fotocopiadora, uma arrecadação com o material de educação física, um recinto desportivo semicoberto e dois recintos exteriores para os recreios, com estacionamento e áreas ajardinadas.

É de salientar que a organização do estabelecimento tem uma influência direta na intervenção diária do educador, visto que têm de responder a determinados critérios e medidas estabelecidas pela instituição. Neste sentido, a partilha de determinados espaços foram definidos de forma organizada e autónoma, particularmente, no que se refere aos espaços utilizados pelas salas da Pré, como o refeitório, pátio coberto, sala de música, sala de informática e casas de banho. Quanto ao uso do refeitório, este não pode exceder a meia hora estipulada, uma vez que as turmas de 1.º Ciclo utilizam as mesmas mesas. O mesmo acontece com a sala de informática, a sala de música e o pátio coberto, cuja utilização está estipulada mediante um horário para as várias turmas da escola. A utilização da casa de banho é partilhada pelas três salas da Pré em horários

semidefinidos. Os recreios só podem ser iniciados depois do toque relativo ao intervalo das turmas de 1.º CEB, a fim de evitar ruídos durante as aulas. Portanto, a forma como o estabelecimento está organizado influencia a dinâmica educativa, na medida em que existem horários a cumprir e espaços a respeitar.

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente é constituído por 34 elementos: um Diretor, seis Educadoras, 24 Professores e três docentes de Educação Especial. O corpo não docente é composto por uma Técnica Superior de Biblioteca, duas Assistentes Técnicas, 10 Assistentes Operacionais e quatro Assistentes Operacionais de Apoio Educativo (Pré). O número de crianças ronda os 307, distribuídos pelo Pré-Escolar (três salas) e pelo 1.º Ciclo (10 turmas), cuja média de crianças por sala é de 23. A maioria é proveniente dos arredores e um número significativo beneficia da Ação Social Escolar.

Esta escola possui, em relação aos recursos materiais, um número muito limitado, devido ao seu orçamento, sendo os materiais fornecidos por instituições, por encarregados de educação ou mesmo pelos docentes. Por esta razão, as famílias têm um papel fundamental, uma vez que são incentivadas a comprar algum do material necessário para o ano letivo, como também aposta-se no material de desperdício. Os materiais informáticos são penalizados quando apresentam alguma avaria, na medida em que a sua manutenção depende de terceiros. Em contrapartida, os recursos estáticos são diversificados, ou seja, a escola apresenta material diverso e adequado, quer nos pátios, quer para as aulas.

Em suma, todas estas particularidades influenciam o processo educativo das crianças e é através delas que é possível ultrapassar os problemas e dificuldades detetados e atingir os objetivos previstos.

### **3.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola**

O PEE da EB1/PE de São Martinho, instrumento que permite a orientação educativa da escola, sendo elaborado e aprovado pelos seus órgãos, onde se explanam os princípios, os valores, os objetivos e as estratégias que escola se propõe a cumprir na sua função educativa, foi elaborado pela comunidade escolar e tem como tema central: “Educar, Crescer e Ser”.

Para o quadriénio 2011-2015, o PEE aposta sobretudo na qualidade educativa, no desenvolvimento de atitudes e comportamentos, suscitando o respeito, numa maior

consciencialização da tolerância, bem como na otimização dos serviços, fazendo com que haja uma maior funcionalidade e humanização da escola. Os problemas apresentados incidiram particularmente na funcionalidade e organização da escola, com a gestão equilibrada e eficaz dos recursos humanos e promoção do trabalho cooperativo, reforçando o bom relacionamento pedagógico e otimizando a comunicação entre os vários elementos da comunidade educativa. Para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso de aprendizagem, pretende-se criar condições que conduzam à igualdade de oportunidades educacionais e sociais, ao alargar a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e no acompanhamento do processo educativo dos seus educandos e ao criar dinâmicas de envolvimento de toda a comunidade educativa.

Diante disto, o PEE tem delineado alguns objetivos, que servem de linhas mediadoras ao trabalho pedagógico desenvolvido para esta comunidade, salientando-se a reorganização de métodos de trabalho e de um clima vivencial favorável, tornando a escola uma instituição motivadora e atrativa; a humanização do espaço escolar; o desenvolvimento de ações de informação/formação e espaços de diálogo; o reforço do bom relacionamento pedagógico; cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas e regulamento interno. Quanto aos alunos com NEE pretende-se assegurar a inclusão familiar, escolar e social de crianças, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades, promovendo a igualdade de oportunidades, de forma a combater a discriminação e assegurar a plena participação cívica de todos, para o fortalecimento de uma sociedade mais coesa e inclusiva.

Em suma, notou-se uma preocupação acrescida nos intervenientes como seres humanos e não só como meros produtores e recetores de saberes. Procura-se assim a igualdade, a construção de uma sociedade justa, fundamentada em interações sociais, mediadas pelo respeito, pela preocupação com os outros e pela partilha de saberes, num processo de cooperação, onde todos têm uma função ativa e responsável pelo seu desenvolvimento.

### ***3.2.3 A Sala do Pré-Escolar III***

A sala de atividades é, por excelência, o espaço pedagógico da escola, porque é nesta que a educação acontece e é o núcleo central da “ação”, no qual se desenrola o ensino/aprendizagem. A forma como o espaço está organizado condiciona o que as

crianças podem fazer, como também o que aprendem. É no espaço físico e na relação que a criança estabelece com este e com os materiais, que esta vai praticando descobertas e adquirindo conhecimentos. Zabalza (1998) realça a importância de espaços amplos, bem diferenciados entre si, de fácil acesso e com funções facilmente identificáveis pelas crianças, fundamental para a aprendizagem ativa, em que elas precisam de espaço para se movimentar, construir, criar, experimentar, experimentar-se, brincar, jogar e levar a cabo os seus empreendimentos. Logo, a sua organização contribui para o desenvolvimento da autonomia, responsabilização e partilha, sendo que deve ser organizado de acordo com as funções e finalidades educativas.

A sala da Pré III caracteriza-se por uma boa luminosidade, visto que, para além das janelas envidraçadas, contém uma série de portas também envidraçadas, que dão para o exterior e que deixa entrar a luz solar, permitindo que as crianças possam observar a natureza e as condições atmosféricas. Esta foi organizada de forma a permitir o acesso fácil aos materiais, estimular a criança no processo de desenvolvimento, permitir a fácil circulação das crianças e possibilitar a supervisão do adulto e o acesso às diferentes áreas, sem interromper o trabalho das crianças, possibilitando no mesmo espaço de tempo atividades diversificadas e um trabalho conjunto em todas as áreas simultaneamente.

Por conseguinte, a sala está organizada por diversas áreas. Para facilitar a utilização das áreas foram criados símbolos para as mesmas, com instruções claras acerca do número de crianças que podem estar na mesma área em simultâneo e um cartão de identificação para cada criança utilizar durante a sua permanência na área. Assim é possível uma utilização regrada das mesmas em termos de quantidade de crianças a utilizar a área e a condição para mudar.

A *Área do Tapete*, composta por um tapete colorido, é onde se realiza a concentração do grande grupo, dialoga-se, partilham-se saberes, planifica-se, negocia-se, toma-se decisões, ouve-se, reconta-se e inventa-se histórias, explora-se canções, entre outras. Nesta área constam dois placares onde estão afixados o quadro das presenças e o quadro dos comportamentos, bem como um cenário alusivo à data comemorativa. Existe ainda várias caixas, onde estão arrumados os jogos que são usados no tapete – Jogos de Construção. Aqui a criança tem a oportunidade de construir e explorar os mais variados materiais, sendo que o jogo nas suas diversas formas desempenha a importante função de estimular o crescimento e desenvolver a própria

capacidade de iniciativa face a pessoas e objetos. O jogo deve provocar prazer e ser divertido, lúdico e um ato social, um tipo de diálogo que a criança inicia com os outros.

Na *Área da Biblioteca* existe uma estante, onde estão expostos os livros de histórias, uma mesa com cadeiras, para que as crianças possam manusear os livros confortavelmente, tendo como intuito proporcionar às crianças momentos de observação e de contacto com a escrita e o progressivo interesse pela leitura e pela escrita.

A *Área da Casinha* é composta por duas partes: a cozinha e o quarto de dormir. Como tal, é um espaço privilegiado para o jogo simbólico, objetivando a oportunidade de as crianças entenderem o mundo dos adultos, promovendo igualmente o desenvolvimento da imaginação, da autonomia, da socialização, da cooperação e do respeito pelo outro.

Para a *Área de Expressão Plástica*, cada criança contém no seu cacifo pessoal, o seu material tais como: canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de pau, etc. Num armário, estão guardadas as folhas de desenho e num outro estão guardadas tintas, colas, pincéis, barro, giz e material de desperdício. Todos estes materiais proporcionam à criança a liberdade de criar múltiplas expressões plásticas, assumindo-se como um espaço que leva a criança a sentir-se livre para criar, ser aceite pelo que faz e pelo que é capaz de fazer. Portanto, valoriza-se ao máximo a capacidade de escolha e de autonomia da criança e especialmente o seu poder criador.

A *Área dos Jogos de Mesa* é constituída por uma estante com prateleiras abertas, onde existem vários tipos de jogos, que devem ser utilizados nas mesas da sala. As crianças, através do jogo, para além do simples prazer de brincar, têm a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, poder imitar o adulto, afirmar a sua identidade, exprimir sentimentos, desenvolver a imaginação e criar/recriar o mundo à sua volta. O jogo tem a vantagem de permitir o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, estabelecendo relações de comparação, de quantidade e de qualidade. Logo, a brincar com os objetos as crianças constroem e organizam o seu pensamento.

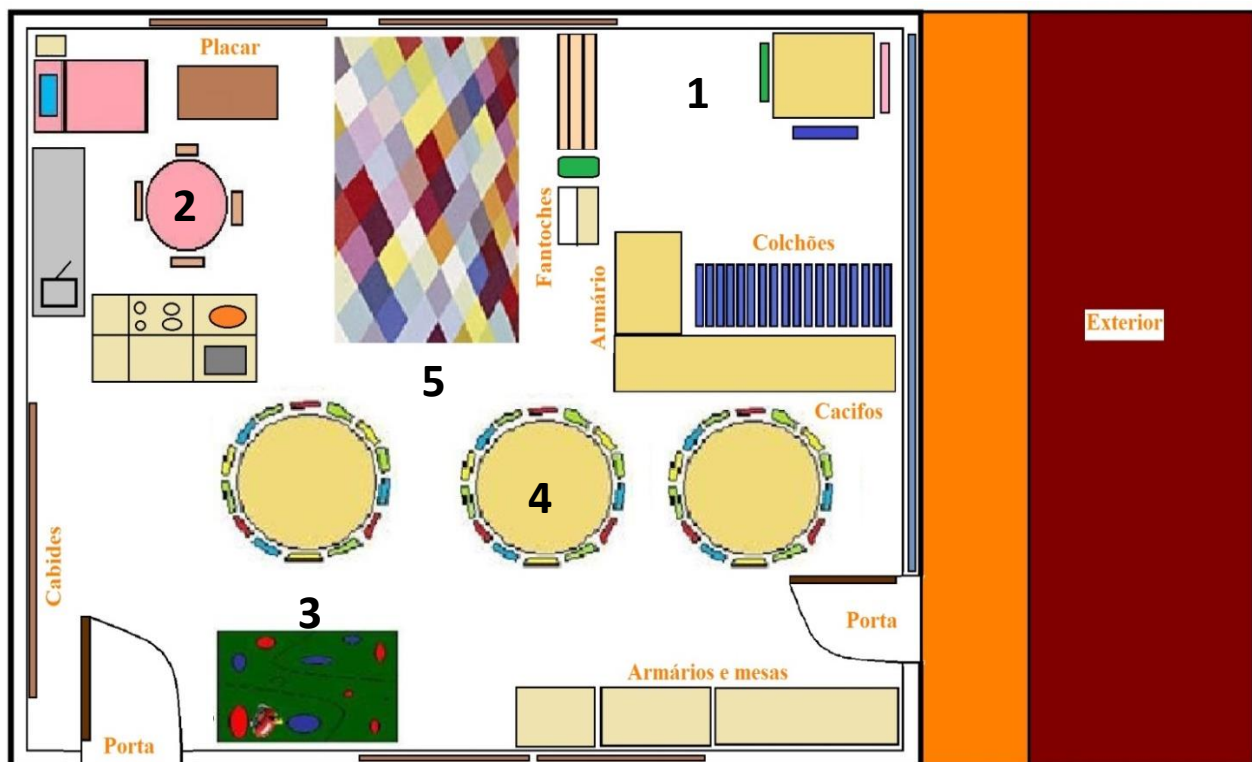
A *Área da Garagem* é o lugar destinado aos carrinhos e é constituído por carros e por uma pista. Esta área permite estimular a aprendizagem da noção de tamanho, superfície, forma, peso, volume, quantidade e equilíbrio e noções de geometria e de física (Hohmann & Weikart, 2009). Aqui as crianças poderão desenvolver atividades de construção e exploração, mas também atividades de imitação e jogo dramático.

É de salientar que o espaço não se circunscreve apenas à sala de atividades, mas entende-se ao espaço exterior, onde as crianças têm a oportunidade de brincar ao ar livre

e utilizar o escorega, bem como transcende estes espaços, tornando-se todo o espaço escolar e extraescolar (espaço envolvente e comunidade) como espaço educativo, pelo que a sala de atividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber.

De uma forma geral, parece-me que esta sala está propícia ao desenvolvimento adequado e harmonioso das crianças, na medida em que está bem organizada e é muito rica a nível de materiais didáticos (Figura 46).

**Figura 46. Planta da sala da Pré III.**



**Legenda:**

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 1- Área da Biblioteca | 4- Área de Expressão Plástica e Área dos Jogos de Mesa |
| 2- Área da Casinha    | 5- Área do Tapete                                      |
| 3- Área da Garagem    |  |

Visando a funcionalidade e a harmonização do dia-a-dia das crianças, também o tempo foi organizado de forma a facilitar a criação de hábitos, e embora os momentos se repitam com certa periodicidade, este correspondente às diferentes atividades e é distribuído de forma flexível e estrutura, para fazer sentido às crianças, respeitando os seus ritmos. As atividades também mantêm o mesmo caráter, de forma a não se tornarem obrigações rígidas e a permitir atender às necessidades e interesses das crianças, alternando as mais calmas com as mais agitadas (Quadro 9).

**Quadro 9. Rotina diária da Sala da Pré III.**

<b>Horário</b>	<b>Rotina</b>
<b>8h30m</b>	Receção das crianças (Act. pedagógicas livres)
<b>9h00m</b>	Reunião no tapete Planeamento das atividades diárias
<b>9h30m</b>	Início das atividades (orientadas e livres-áreas)
<b>9h50m</b>	Higiene
<b>10h.00m</b>	Lanche
<b>10h30m</b>	Higiene/Recreio
<b>11h00m</b>	Continuação das atividades pedagógicas iniciadas
<b>11h50m</b>	Higiene para o almoço
<b>12h00m</b>	Almoço
<b>12h30m</b>	Recreio
<b>12h45m</b>	Higiene
<b>13h00m</b>	Período de repouso (salvo à 2ª e à 5ª feira)
<b>15h00m</b>	Higiene
<b>15h10m</b>	Reunião no tapete/planeamento das atividades
<b>15h30m</b>	Lanche e higiene
<b>16h00m</b>	Recreio e higiene
<b>16h30m</b>	Atividades pedagógicas (livres e orientadas)
<b>18h30m</b>	Encerramento da sala

A rotina diária tem uma função muito importante no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e pessoais da criança, uma vez que, “a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade, que predispõe a criança para novas aprendizagens e além disto proporciona muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 227). A rotina diária proporciona às crianças momentos privilegiados para as relações afetivas e a interação social, o conhecimento de si mesma e dos outros. Engloba diversos ritmos e tipos de trabalho, em diversas situações – trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo, apoiado ou não pelo adulto.

Durante o dia, o tempo era reservado para atividades mais orientadas e atividades de escolha livre. Por conseguinte, a participação democrática na sala de atividades é um meio fundamental de formação pessoal e social, permitindo a construção da autonomia coletiva, que assenta numa organização social participada, cujas regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas, cumpridas e aceites pelo grupo de crianças. Estas são vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização e a cooperação.

Portanto, a participação no processo educativo “através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e

distribuição de tarefas necessárias à vida colectivas constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.” (Ministério da Educação, 2007, p. 36).

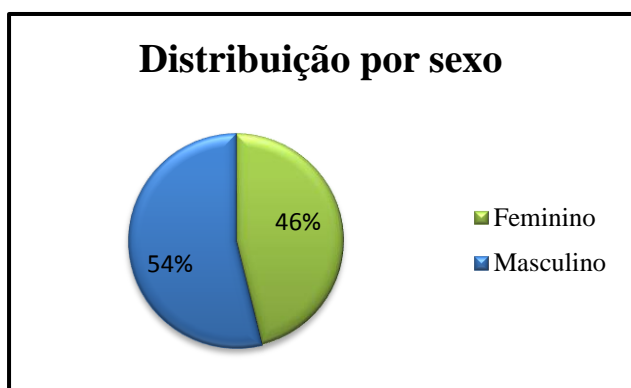
### 3.2.5 O Grupo de Crianças

Conhecer as particularidades de um grupo é um dos suportes educativos mais importantes para o educador, na medida em que é imprescindível determinar as capacidades, os interesses e as dificuldades das crianças. Como tal, a recolha de “informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

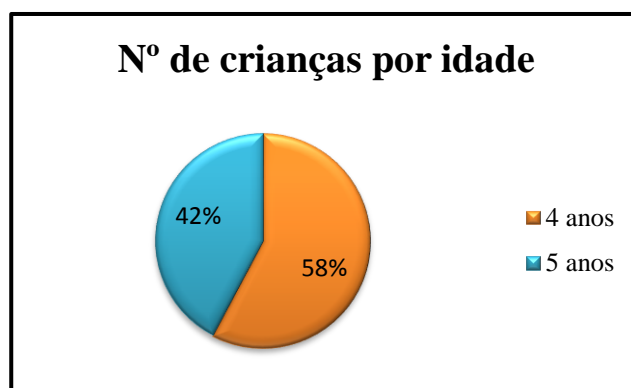
Assumindo uma perspectiva diagnóstica, o conhecimento das características do grupo de crianças da Sala da Pré III baseou-se nos dados recolhidos mediante a observação, a análise documental do Projeto Curricular de 2011/2012, o contacto direto com as crianças e a troca de informações com a equipa de sala. A análise destes dados, em conjugação com as metas de aprendizagem, possibilitou uma noção geral do desenvolvimento das crianças. Logo, a caracterização, seguidamente apresentada, segue as áreas de conteúdo das OCEPE, assente na triangulação de dados.

O grupo da sala da Pré III é constituído por 26 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. O grupo é heterogéneo, uma vez que abrange crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade (Gráficos 3 e 4).

**Gráfico 3. Distribuição das crianças por sexo.**



**Gráfico 4. Distribuição das crianças por idade.**



Este grupo de crianças encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento, tanto físico, como cognitivo, como é natural acontecer nos grupos de idades

heterogêneas. No entanto, existe algumas semelhanças entre as crianças, visto que o intervalo que os separa não é muito díspar. Na verdade, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2007, p. 35). Existe ainda uma criança com NEE acompanhada por uma professora do Ensino Especial.

O grupo de crianças da Sala da Pré III é muito ativo e, por vezes, empenhado nas suas tarefas e atividades, evidenciando o gosto pelo trabalho orientado. Todavia, manifestam uma maior implicação e bem-estar nos momentos lúdicos e livres. Destas crianças, quase todas já frequentavam a pré-escola, estando bem integradas com o grupo e com a equipa pedagógica da sala. Nota-se que o grupo está muito bem integrado nas rotinas e áreas da sala, uma vez que apresentam atitudes e comportamentos adequados, aparentando uma autonomia bastante satisfatória.

#### Área de Formação Pessoal e Social

Este grupo de crianças evidencia bem-estar e autoestima, demonstrando uma atitude de abertura em relação ao ambiente envolvente e são capazes de exprimir satisfação das atividades e da companhia dos outros.

São crianças dinâmicas, participativas, comunicativas e recetivas a novas experiências e situações, aderindo com entusiasmo às atividades propostas pela equipa pedagógica. Algumas crianças evidenciam autoconfiança suficiente para explorar, dar ideias, expressar-se no grupo e agir espontaneamente, contudo algumas são mais retraídas e demonstram indecisão em expressar escolhas e em tomar decisões.

Todas as crianças relacionam-se muito bem com os seus pares, salvo uma criança que apresenta dificuldades a este nível, revelando cumplicidade somente com duas crianças. A maioria é capaz de expressar os seus sentimentos e emoções e interagem espontaneamente. Por vezes, e tendo em conta a fase egocêntrica em que se encontram, surge conflitos em consequência das disputas por certos brinquedos e materiais, condicionando a partilha e cooperação entre si. Muitos dos conflitos necessitavam a presença do adulto para tranquilizar a situação. No relacionamento com os adultos, existe uma boa relação, no entanto muitos necessitam de uma atenção individualizada. As crianças mostraram-se carinhosas e apreciavam atenção e afeto. Todos evidenciam interesse em desempenhar o papel de “Chefe”.

A nível cognitivo estas crianças apresentavam níveis baixos de atenção/concentração e embora compreendam as regras, evidenciam dificuldades em

assumir e em cumprir as regras de convivência social e de atuação nos diferentes momentos e espaços.

Quase todas as crianças revelam alguma autonomia no seu dia-a-dia e sentem-se confortáveis, atuando espontaneamente numa variedade de situações, nomeadamente: na escolha livre das áreas, mediante as regras estabelecidas para as mesmas; na alimentação, cuja maioria é capaz de utilizar os talheres sem ajuda do adulto; nas atividades fisiológicas, em que as crianças são independentes e apenas uma não possui o controle dos esfíncteres; na higiene pessoal, pois as crianças lavam as mãos individualmente.

O grupo, na sua grande maioria revela valores democráticos, tais como, a cooperação, a interajuda, o respeito e a compreensão, com exceção de alguns que perturbam constantemente o desenvolvimento das atividades, mostrando imaturidade.

#### Área de Expressão e Comunicação

No que concerne às expressões, o grupo de crianças é bastante ativo, ostentando uma elevada pré-disposição para as atividades de expressão artística. Manifestam gosto em explorar e manipular uma diversidade de materiais, como também utilizam os movimentos e a voz para se expressarem. A maioria apresenta um desenvolvimento de acordo com a sua faixa etária. Nesta área, verifica-se o grande interesse pelos jogos de movimento e pelas aulas de expressão e educação físico – motora.

Ao nível da expressão motora, como já referi, são crianças muito ativas, com uma grande predileção por atividades livres/opcionais e sentem necessidade em correr, saltar e trepar, dominando as várias atividades motoras, apesar de algumas dificuldades de compreensão e de coordenação. Algumas crianças têm dificuldade nos movimentos que impliquem maior rigor e precisão (motricidade fina), sobretudo, nas atividades de recorte. Em contrapartida, evidenciam alguma destreza no uso de utensílios, como o copo, a colher, o lápis de cor e na manipulação de materiais de jogo, como blocos de construções, jogos de encaixe, na manipulação de bolas e na plasticina. Alguns elementos não têm a lateralidade definida e outros apresentam alguma dificuldade em nomeá-la corretamente. Algumas crianças executam com aptidão tarefas e atividades que requerem alguma destreza, precisão e complexidade de movimentos, como desenhar e colar. As crianças, na sua maioria, apresentam controlo da motricidade global e mostram-se confiantes na utilização do espaço, deslocando-se e orientando-se com eficiência.

Relativamente à expressão plástica, o grupo de crianças, na maioria, explora livremente os diversos materiais e instrumentos de expressão plástica. Um pequeno grupo revela interesse pelo desenho, esboçando com pormenores e recriando com facilidade situações do dia-a-dia, porém a maioria necessita de incentivo, encontrando-se numa fase pré-figurativa. Algumas crianças manifestam grande interesse pelo recorte e pela colagem, apesar da dificuldade existente no manuseio da tesoura e na dosagem da cola. Na modelagem, as crianças implicam-se muito no processo ativo de manipulação e exploração dos materiais. O grupo, na sua totalidade, revela um grande interesse pela pintura, pela execução e experimentação de novas técnicas.

No domínio da expressão musical, na totalidade, as crianças revelam um grande interesse em cantar, em ouvir canções e em dançar, expressando movimentos seguindo a música. Algumas crianças memorizam letras e melodias com facilidade e gostam de realizar coreografias simples.

No que concerne à expressão dramática, grande parte do grupo cria situações de comunicação verbal e não-verbal e expressam-se facilmente através do próprio corpo. Interessam-se em brincar ao faz-de-conta e recriam experiências da vida quotidiana, sobretudo na área da casinha. Um grupo de crianças aprecia a exploração de fantoches, efetuando dramatizações com uma variedade de fantoches. Todos gostam de dramatizar quer com mímica, quer com diálogos, contudo, algumas crianças ficam inibidas ao representar para o grande grupo.

No domínio da matemática, a maior parte das crianças demonstra aptidão e interesse na realização de jogos de cariz matemático, como os jogos de encaixe e puzzles. Grande parte do grupo identifica corretamente as cores primárias e as cores secundárias. Quanto aos números, algumas crianças já reconhecem os números de 0 a 10 ou de 0 a 20 e são capazes de contar sequencialmente até 20. As crianças possuem noções básicas de tamanho, quantidade e espaço, têm noções de pequeno/grande, muito/pouco, cheio/vazio, alto/baixo e compreendem algumas relações espaciais tais como: dentro/fora; perto/longe; em cima/em baixo. Na globalidade, o grupo de crianças apresenta dificuldades no raciocínio lógico-matemático. Muitos não possuem as noções temporais tais como, ontem, amanhã, hoje, no entanto alguns já são capazes de identificar os dias da semana.

Em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, algumas crianças são muito expressivas e participam nos diálogos em grande grupo, como também apresentam um discurso coerente e pronunciam as palavras de forma clara e

contextualizada. No entanto, outro grupo possui uma linguagem pouco extensa e infantil e alguns manifestam dificuldade na articulação e pronúncia das palavras, tornando o seu discurso por vezes pouco perceptível. O grupo apresenta lacunas a nível do vocabulário, sendo que este é muito reduzido e limitado, com algumas exceções que detêm um vocabulário rico e criativo, relatando as suas novidades com entusiasmo e respondendo às questões colocadas de forma contextualizada. Todo o grupo gosta muito de ouvir histórias e são capazes de as recontar. Alguns reconhecem o seu nome e conseguem reproduzi-lo graficamente. A maioria revela capacidade de compreensão de acordo com o esperado nesta idade.

#### Área do Conhecimento do Mundo

Na sua maioria, as crianças possuem alguns conhecimentos básicos, pois são capazes de identificar e nomear o que as rodeia. Algumas sabem dizer o seu nome completo, a sua idade, a sua localidade e nomear os seus familiares mais próximos. A maior parte do grupo identifica os estados do tempo e nomeiam os dias da semana.

Muitos procuram saber como é que as coisas funcionam e demonstram uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais e equipamentos, como o telemóvel, a máquina fotográfica e o computador. São observadoras e revelam vontade em saber mais, havendo um grupo que costuma fazer muitas perguntas. Interessam-se em sair da escola e por experiências práticas.

No geral, o grupo de crianças apresenta algumas necessidades que devem ser incentivadas e reforçadas, tais como: aceitar e cumprir regras; respeitar as opiniões dos outros e ser sugestível; desenvolver a atenção/concentração; desenvolver a linguagem (dição) e desenvolver a motricidade fina.

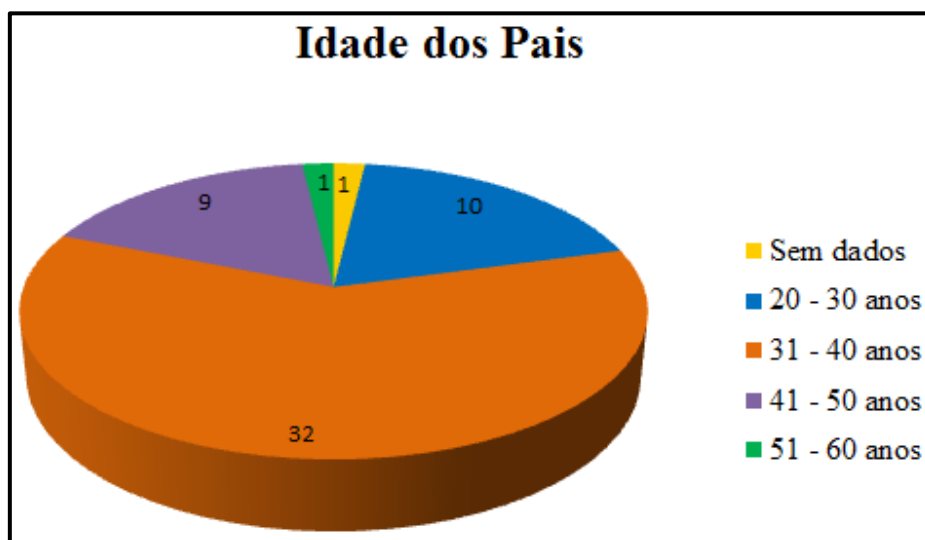
#### **3.2.5.1 As Famílias**

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Sala da Pré III é fortemente estimulado pelos encarregados de educação. Estes são participativos, colaboram nas atividades e procuram manter-se informados sobre a situação dos seus educandos. A caracterização das famílias é concebida por meio dos registos das idades dos pais, das habilitações literárias dos pais e do agregado familiar, permitindo traçar o contexto familiar de cada criança. Todos os dados relativos ao contexto familiar são imprescindíveis ao educador, na medida em que expressam o ambiente familiar das

crianças que tem a seu encargo e, desta forma, adaptar a sua ação pedagógica, tendo em conta as necessidades e interesses das mesmas, tornando a qualidade educativa muito mais significativa.

Relativamente à idade média dos encarregados de educação, esta varia entre 25 e 51 anos. O gráfico seguinte apresenta a distribuição dos pais nas diferentes faixas etárias.

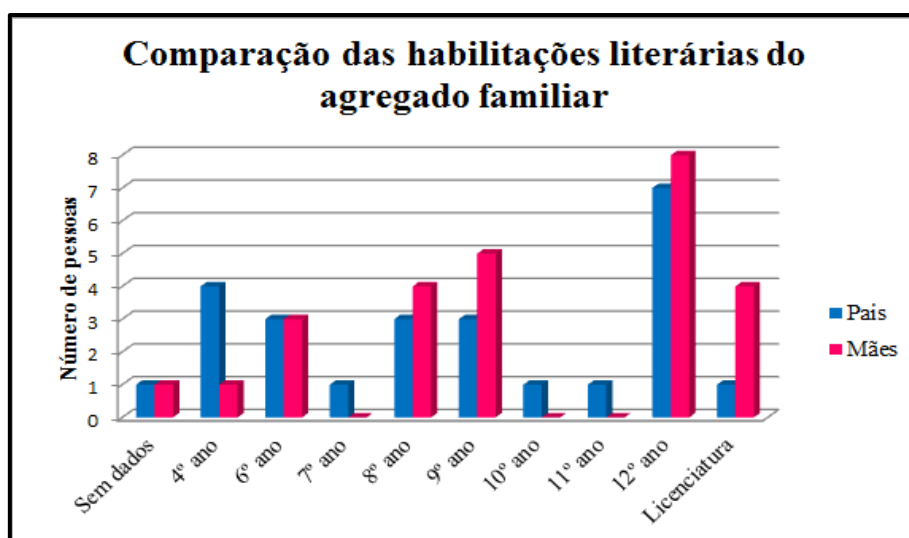
**Gráfico 5. Distribuição da faixa etária dos pais.**



A análise do gráfico permite-nos afirmar que a maioria dos pais tem entre 31 e 40 anos, uma vez que a faixa etária com mais representatividade encontra-se nesse intervalo, resultando em 32 pais no total.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, o gráfico 6 oferece-nos uma visão clara dos seus níveis de escolaridade, tanto dos pais como das mães deste grupo de crianças, permitindo assim uma comparação entre os mesmos.

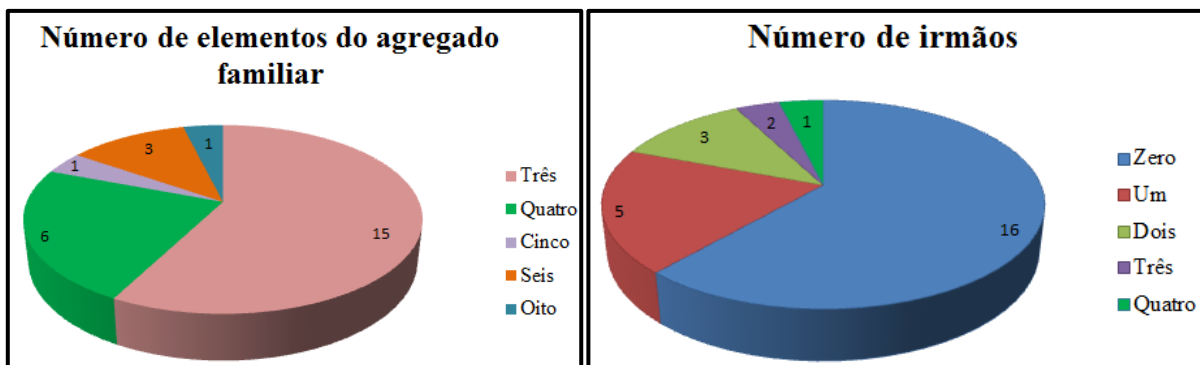
**Gráfico 6. Distribuição e comparação das habilitações literárias dos pais.**



Após a análise do gráfico, conclui-se assim que os níveis de escolaridade destas famílias variam entre o 1.º Ciclo e a Licenciatura, constatando-se que a maioria pais atingiu o ensino secundário. É visível ainda um número considerável de pais com o 2.º Ciclo e com o 3.º Ciclo. Uma minoria encontra-se com uma Licenciatura e verifica-se que as mães são as que possuem mais habilitações literárias.

Quanto ao agregado familiar, os gráficos seguintes espelham o número de elementos que compõem cada família, bem como dá-nos uma visão das crianças que têm irmãos ou são filhos únicos.

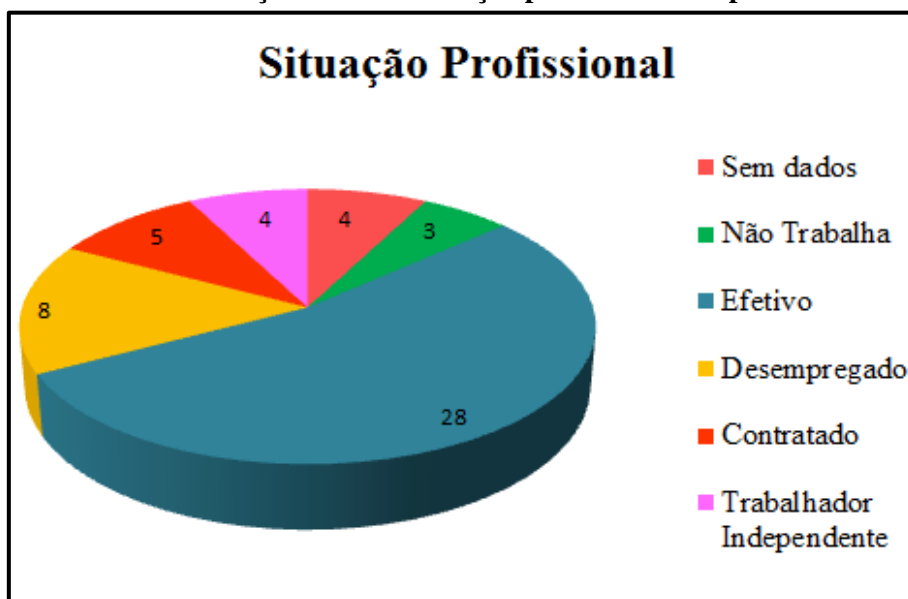
**Gráfico 7. Distribuição de número de elementos do agregado familiar e ao número de irmãos.**



A composição do agregado familiar apresentado revela que mais de metade do grupo de crianças vive com os pais e não tem irmãos.

Quanto à situação profissional dos pais, o gráfico 8 expressa os dados referentes ao número de pais que se encontram efetivos, contratados e desempregados, como também apresenta os que não trabalham ou são trabalhadores independentes.

**Gráfico 8. Distribuição da atual situação profissional dos pais.**



O gráfico demonstra que a grande maioria dos pais estão empregados e encontram-se sobretudo efetivos. Todavia, o número de pais desempregados é considerável, havendo três pais que não trabalham.

Por fim, a situação Socioeconómica destas famílias é maioritariamente média/baixo, condição que poderá traduzir-se em situações de dificuldades financeiras para as famílias. Em contrapartida, figura um número considerável de crianças provenientes de famílias com melhores condições a nível social e económico.

Em suma, os pais deste grupo de crianças são muito interessados, na medida em que demonstram preocupação pelos seus educandos, querendo saber como correu o dia. A participação e o interesse destes, quer em reuniões, quer em atividades, são significativos. Por conseguinte, sabe-se que a família e a instituição de EPE são dois contextos sociais, que cooperam entre si para oferecer uma educação de qualidade à criança. Assim sendo, é essencial que o educador compreenda toda a dinâmica familiar de cada criança, para assim elaborar e organizar estratégias que viabilizem a continuidade educativa no meio familiar e vice-versa (Ministério da Educação, 2007).

### **3.3 Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar**

#### ***3.3.1 Período de Observação Participante***

O estágio desenvolvido compreendeu um período de observação participante, correspondente à primeira semana de estágio na vertente da EPE. Segundo as OCEPE, o educador tem que conhecer e compreender as características de cada criança e do grupo, para assim poder ajustar o processo educativo às suas necessidades e aos seus interesses e é a partir de uma observação consciente de cada criança e do grupo, que se conhece as suas capacidades, interesses e dificuldades, sendo a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

É neste sentido que a observação participante assumiu uma enorme pertinência, quanto ao conhecimento do grupo e à perceção da sua dinâmica e das interações estabelecidas. A partir desta, pude identificar algumas características das crianças, relativamente às áreas de conteúdo, permitindo-me assim efetuar um diagnóstico do grupo, que posteriormente auxiliou na definição de estratégias durante as intervenções.

No primeiro dia, tive a oportunidade de realizar um jogo de apresentação com o grupo de crianças (Apêndice 21), com o intuito de ficar a conhecê-las melhor, quanto aos seus interesses e necessidades. No desenvolvimento do jogo, as crianças foram capazes de identificar as suas preferências, evidenciando-se o gosto por determinadas áreas nomeadamente a garagem, a cozinha e os jogos de mesa. Notei que alguns apresentaram dificuldades em estar em grande grupo, apresentando dificuldades em esperar pela sua vez de participar. No decorrer desta semana, para além de assumir uma postura de mera observadora do grupo, tive a oportunidade de realizar atividades com os mesmos, implicando que aos poucos me pudesse integrar nas suas dinâmicas e ganhar a confiança das crianças e da equipa da sala, assim como ser vista como parte deste grupo.

Para além de ir conhecendo o grupo de crianças, este período incorporou um momento de análise documental dos vários projetos (PEE, PCE e PCG), que me ajudaram e foram a base para planeamento da intervenção posterior. Neste sentido, a planificação foi alvo de uma reflexão acerca da sua estrutura, com vista a desenvolver um suporte flexível para todo o trabalho.

Durante esta semana, fiz uma avaliação do grupo, através do preenchimento das fichas 1g e 2g do SAC (Apêndice 22), onde consta alguns dados que foram recolhidos neste período, assim como os aspetos positivos e negativos. Assim, no período de observação participante indagou-se algumas problemáticas, por meio da recolha de informações e de dados, apresentadas anteriormente, nas quais efetuou-se um conjunto de objetivos de investigação-ação, delineando-se algumas atividades/estratégias (Quadro 10), que pudessem superar algumas das dificuldades das crianças e colmatar alguns dos dilemas presentes.

**Quadro 10. Questões e Objetivos da investigação-ação na Educação Pré-Escolar.**

<b>Questão – Principais problemáticas</b>	<b>Objetivos – Atividades/Estratégias a implementar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldades na linguagem (dição)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conto e reconto de histórias.</li> <li>➤ Conto Redondo.</li> <li>➤ Incentivar o diálogo e a discussão de ideias.</li> <li>➤ Apresentação/Comunicação.</li> <li>➤ Dramatização e exploração de fantoches.</li> <li>➤ Promover interações recíprocas e o seu desenvolvimento.</li> <li>➤ Utilização de canções acompanhadas com gesto.</li> <li>➤ Estimular a criatividade e imaginação.</li> <li>➤ Utilizar variações divertidas que permitam a repetição de uma determinada palavra.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Níveis baixos de atenção/ concentração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer atividades de conclusão rápida, começando a aumentar gradualmente a sua complexidade e duração.</li> <li>➤ Motivar as crianças, solicitando a sua participação, dando tarefas de forma a responsabilizá-los e mantê-los interessados.</li> <li>➤ Variar as estratégias, usando uma metodologia visual, com uso do computador, livros infantis, materiais construídos, etc.</li> <li>➤ Adequar as atividades aos conhecimentos, interesses e nível etário.</li> <li>➤ Promover a prática de exercícios que permitem a expressão corporal, como jogos de movimento, canções com gestos, danças, entre outros.</li> <li>➤ Fornecer feedback com frequência.</li> <li>➤ Incentivar a criança, durante e após a tarefa, dando-lhe apoio.</li> </ul>
--	---

Assim, pretendeu-se atender a um conjunto de práticas essenciais, que enfatize uma pedagogia ativa, abrigo a dinâmica de uma aprendizagem atuante, que estimule a participação ativa e responsável das crianças, a cooperação e o trabalho em grupo, a ampliação de conhecimentos e da capacidade crítica.

### 3.3.2 As Atividades Livres

O espaço pedagógico, organizado em diversas áreas de atividades, propicia o desenvolvimento de diferentes aprendizagens plurais por parte das crianças, uma vez que neste espaço verifica-se uma vivência plural da realidade, cujas crianças são as próprias e as principais construtoras dessa mesma experiência. Assim, através da realização de atividades livres, como atividades nas diferentes áreas, segundo os seus interesses, estão a adquirir e a fortalecer um conjunto de competências, assentes sobretudo na autonomia, na independência, na segurança e na autoestima. Neste caso, elas são independentes para escolher as experiências, onde se sintam efetivamente mais felizes e com as quais se relacionem, intimamente, para que deste modo possam sentir seguras.

Zabalza (1992) salienta a necessidade que as crianças têm em ser autónomas, cujas atividades livres viabilizam o contacto e a interação com os outros, com os diversos espaços e materiais de forma autónoma, na qual o educador tem o papel essencial de orientar, proporcionando meios e materiais que facilitam a forma como a criança age sobre eles, de forma segura e confiante. Para além da autonomia, a criança está a desenvolver a sua responsabilidade, na medida em que a possibilidade de fazer escolhas e de usar o material de diversos modos, incluindo formas imprevistas e criativas, pressupõe uma responsabilização pelo facto de ser partilhado por todos

(Ministério da Educação, 2007). Logo, a criança adquire responsabilidade individualmente e na partilha que faz com os pares e grupo, no decorrer das suas brincadeiras livres.

As atividades livres são momentos muito enriquecedores, pois permitem a realização de atividades intencionais que partem sempre dos interesses pessoais de cada criança, reforçando a aprendizagem pela ação, verificável no nível de concentração das suas ações e pensamentos. Conforme salienta Hohmann e Weikart (2009), as interações que as crianças estabelecem com os materiais e pessoas, que envolvem escolhas e tomadas de decisões e que podem iniciar diálogos sobre o que fazem, tornam as crianças aprendizes ativos. De igual modo, este contexto auxilia o educador na identificação dos interesses das crianças e o que lhes desperta maior prazer e permite averiguar como se processam as suas interações em cada uma das áreas, conduzindo a uma intervenção educativa que englobe tanto interesses como necessidades (Ministério da Educação, 2007).

Na sala da Pré III, o espaço, como já referi, está dividido em diversas áreas de atividades e a sua convivência ao longo do dia era escolhida livremente aquando da chegada das crianças à sala, durante atividades orientadas em pequeno grupo e no final do dia. Durante a prática foi visível o gosto que as crianças têm pelas atividades livres, que englobam todas as áreas da sala, embora a escolha de algumas crianças prendia-se mais com o do faz de conta (casinha e/ou fantoches), outras com os jogos de construção e os rapazes tendiam para a área da garagem. Durante estes momentos, observei uma grande cumplicidade e uma enorme capacidade de interação entre as crianças, que para além de desenvolver atividades com os materiais destes espaços, dedicavam-se igualmente a um processo interativo, constituindo diálogos ajustados às tarefas ou acerca de outros assuntos nos quais se envolviam.

Nas situações em que não estava a orientar um pequeno grupo, tentei gerir o tempo a fim de puder acompanhar o máximo possível estes momentos, com ou sem interferência na ação, consoante o que as crianças desejassem. Algumas vezes, houve instantes em que me era solicitado ajuda e apoio para um bom prosseguimento de um jogo ou de uma atividade que estivessem a realizar (e.g. plasticina ou desenho), embora muitas vezes as crianças fossem capazes, mas necessitavam de atenção e de estabelecer diálogo com o adulto, mostrando frequentemente o que são capazes de fazer. Muitas crianças interessam-se pela exploração de fantoches e estas apreciavam quando me sentava no tapete a vê-las dramatizar uma história inventada, com as diversas

personagens. Na área da biblioteca, apesar de ser a área menos requisitada, uma minoria gostava de folhear os livros e apreciava com agrado quando lhes lia uma história. Nas restantes áreas, verificou-se uma maior independência das crianças e facilmente estabeleciam interações entre elas ou então desenvolviam atividades sozinhas.

Portanto, o espaço não deve ser somente encarado em função da aprendizagem por parte da criança, mas também deve ser visto como um lugar onde diariamente o bem-estar, a alegria e o prazer estão presentes, quer quando as crianças realizam atividades com fins educativos, quer quando desfrutam dele unicamente para brincarem. Considero assim que a brincadeira deve ser encarada com um enorme valor, pois “estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender” (Hohman & Weikart, 2009, p. 88). Acredito igualmente que o educador deve dar liberdade às crianças para brincarem, na certeza de que este é um importante processo para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, sendo que “brincar é o trabalho dos mais novos” e “brincando as crianças crescem” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 365).

Para além da sala de atividades, o recreio também é um importante espaço para as atividades livres, em que o espaço exterior é o local privilegiado, que permite desenvolver momentos educativos intencionais, mas também pode resultar na descoberta das suas próprias habilidades, cujas crianças beneficiam da exploração do espaço e dos materiais disponíveis, podem recriá-los e podem desenvolver competências sociais. Nestas atividades, as crianças têm uma maior liberdade para se expressar, podendo resultar em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, pois é no exterior que as crianças expressam-se e exercitam-se “de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 433). Aqui, o educador tem a possibilidade de observar mais atentamente as crianças ou então pode juntar-se a elas nas suas brincadeiras, sendo que em ambas as opções ganha-se acerca dos seus interesses e capacidades e poderão ser enriquecedoras das suas iniciativas (Ministério da Educação, 2007).

Na hora dos recreios, as crianças tinham preferência em brincar às apanhadas, deslizar no escorrega e andar de baloiço, explorando livremente o espaço com o corpo correndo, saltando, trepando, rastejando e jogando sós, aos pares e/ou com os adultos. Uma outra minoria apreciava momentos mais calmos, como jogos de roda ou cantigas. Sendo assim, notou-se que havia interesses que juntavam as crianças em grupos. Estas

brincadeiras eram da escolha de cada criança, que maioritariamente fazia-a juntamente com um grupo ou individualmente, consoante a brincadeira que realizava.

Durante os momentos no exterior, por vezes juntei-me às brincadeiras das crianças, outras vezes fiquei a observar os seus comportamentos e também tive espaço para interagir com elas, tanto por solicitação como por iniciativa própria. Algumas vezes era necessário a intervenção do adulto na gestão do baloiço ou na ocorrência de conflitos entre os pares. Esta interação adulto-criança nos momentos livres permite “aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231).

No seu global, quer as brincadeiras livres de interior, quer as de exterior proporcionam o crescimento e o desenvolvimento de competências fundamentais à formação pessoal, social e integral da criança.

### ***3.3.3 As Atividades de Rotina***

Na educação de infância, a organização do tempo pedagógico apresenta um carácter multifacetado, em que o educador tem a principal tarefa de compreender as díspares relações sociais entre as crianças, como também os interesses e necessidades coletivas e individuais. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), o tempo pedagógico possibilita estruturar “o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os ritmos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (p. 72). Para tal, a rotina deve apresentar uma estrutura planeada e flexível, onde está incluído o tempo didático, os cuidados, as brincadeiras, as especificidades imaginativas da criança e a situações de aprendizagens.

Neste sentido, a rotina orienta, organiza e direciona o grupo de crianças no espaço educacional, fazendo diminuir a ansiedade de forma firme e progressiva e otimizar o tempo disponível do grupo, distinguindo e identificando os momentos de trabalho, antecipando-os (Ministério da Educação, 2007). Uma rotina diária sólida garante que na transição de um momento da rotina para outro, a criança terá no dia seguinte um novo tempo para continuar as atividades (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, o conhecimento que a criança tem da rotina é securizante, uma vez que esta a vai autonomizando nos diversos momentos diários, não vivendo na incerteza do que se segue e não requisitando constantemente o apoio do adulto para a sua ação.

As rotinas, linearmente, conduzem as crianças num processo de confiança no ambiente educativo, pois quando estas chegam à sala pela manhã têm a consciência que devem marcar a presença e posteriormente podem escolher onde querem “brincar”, sabendo de antemão que é um momento de livre escolha e que outros se seguiram durante o período em que se encontram na escola. Assim sendo, este tempo está organizado de forma a incluir uma pluralidade de situações, como por exemplo, momentos com a criança, com pequenos grupos e com o grande grupo, de maneira que se consiga albergar aprendizagens múltiplas, sejam estas referentes ao ser relacional, da pertença participativa, das experiências significativas, da representação e narração (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

A sala da Pré III segue uma rotina diária, apresentada anteriormente, interiorizada gradualmente pelas crianças. Os diferentes momentos da rotina, que se traduzem em regras a serem cumpridas por todos, são muito importantes principalmente para o equilíbrio do trabalho desenvolvido na sala. Isto significa que as crianças estão seguras da estrutura previsível da rotina diária, mas também sabem os seus limites, claros e apropriados, em que elas se sentem livres para desenvolverem as suas próprias formas de fazer as coisas (Hohmann & Weikart, 2009).

Durante o estágio, tive a oportunidade de ter estado presente em todos os momentos da rotina da sala, em que participei de variadas formas. Parece-me importante mencionar o primeiro momento da rotina diária, o acolhimento, visto que este é um momento de separação dos elementos familiares e a entrada no ambiente institucional, que para muitas crianças, e mesmo para os pais, é um momento bastante difícil, sendo necessário assegurar uma transição favorável para ambos, oferecendo segurança, carinho e incentivo para iniciar o dia, havendo uma troca de palavras, agradável e acolhedora com os pais, para que estes possam dissipar quaisquer dúvidas ou ansiedade ou então comunicar alguma informação acerca da criança. Post e Hohmann (2007) indicam que as “boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático” (p. 209).

A sala da Pré III já possuía alguns instrumentos de pilotagem muito enriquecedores para as crianças, cujas têm um papel ativo na aplicação dos mesmos. Neste sentido, as crianças possuem ao seu dispor um conjunto de ferramentas regularizadoras da continuidade temporal e educativa, como o quadro das presenças, o

quadro do calendário (implementado no decorrer do estágio), o quadro dos aniversários e o quadro do tempo, cujas tarefas são realizadas maioritariamente pelo chefe da sala.

Pela manhã, as crianças registavam individualmente a sua presença num quadro de dupla entrada. Por vezes, algumas crianças solicitavam ajuda, de forma a certificar que estavam a colocar a presença no dia correto. Assim, o quadro das presenças tem como objetivo criar hábitos de rotina e de responsabilização nas crianças, com o propósito de adquirirem noções dos diferentes dias da semana e de tempo. Niza (1998a) refere que a dinâmica que se produz entre as presenças e as ausências auxilia as crianças a construir uma percepção da dimensão temporal. Para Vasconcelos (1997), o quadro das presenças possibilita à criança a tomada de consciência de que faz parte de um grupo, como também percebem o quão importante é para elas irem à escola regularmente, visto que, neste espaço, as crianças aprendem umas com as outras, sendo cada uma importante e única. Logo, quando as crianças registam as presenças, não é apenas um ato de rotina sem significado, mas sim é algo intelectualmente estimulante (Figura 47).

**Figura 47. Registo da presença.**



Nesta perspectiva, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) salientam a importância dos instrumentos de rotina, afirmando que o quadro de presenças “(...) são antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (p. 26).

Após o acolhimento, as crianças e adultos reuniam-se no tapete onde, em conjunto, delineavam o trabalho a efetuar ao longo do dia, dando possibilidade às crianças de participarem nas tomadas de decisões, que diziam respeito a todos. Este momento serve ainda para as crianças contarem alguma situação que lhes é importante, expressarem algumas das suas vivências e experiências com a família ou que tenham feito no dia anterior ou no fim de semana, constituindo-se um espaço de partilha, de comunicação, de planeamento e de reflexão.

Durante esta conversa, eram expostos os materiais de apoio às atividades, que tanto poderiam ser novas atividades, consoante os projetos ou aprendizagens que decorriam, como poderiam ser atividades por terminar, revelando, então, um sentido de continuidade educativa, que oferece à criança um prosseguimento no seu percurso diário na instituição, o que ajuda a reduzir a ambiguidade e permite-lhes dar confiança para serem autónomas nas suas ações, à medida que vão coconstruindo o seu conhecimento, através da sua participação nos processos de aprendizagem, numa pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Neste sentido, o diálogo é um componente forte e este, em grande grupo, compreende uma dinâmica regeneradora de interações sociais e de construção de identidade da criança, pois enquanto as crianças conversam estão a dar sentido ao mundo, ou seja, a reconstruir o mundo em conjunto (Vasconcelos, 1997). Mediante o diálogo, a criança aprende a adquirir hábitos de partilha, de construção de saberes e de interações, que, por sua vez, acompanham-na na tomada de decisões, numa ação democrática, tornando significativas as suas aprendizagens, além de ser um verdadeiro motor de desenvolvimento da comunicação.

As conversas em grande grupo aconteciam como forma de as crianças expressassem sentimentos, ideias e emoções, mas também para expor o seu conhecimento e descobertas, as quais eram apoiadas e incentivadas pelo adulto. Na realidade, “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 72). Nos momentos de conversa no tapete, a capacidade de gerir bem

o tempo foi muito importante, exigindo da minha parte uma enorme flexibilidade, porque a maioria das crianças desconcentravam-se frequentemente, quer por terem um nível de atenção baixo ou por contágio das outras crianças. Inicialmente, senti alguma dificuldade em prosseguir com a planificação, enquanto aguardava que todas as crianças se responsabilizassem com a atividade. Como tal, fui incorporando uma série de estratégias que facilitaram, em muito, o controlo dos comportamentos nas conversas de grande grupo, visto que este possui muitos elementos desestabilizadores, que influenciam os colegas de forma negativa. Por outro lado, a resolução deste problema passou por equilibrar o tempo de diálogo, à medida que a envolvimento das crianças ia crescendo. Aprendi que o tempo dedicado ao diálogo deve ser adaptado ao grau de motivação do grupo, isto é, não deve ser curto de mais, podendo comprometer a participação livre e variada e não ser tao produtivo, nem longo de mais, levando a uma dispersão da atenção, o que poderá originar desconcentração e pouca motivação (Rigolet, 2006).

É de salientar que o diálogo não era utilizado apenas neste momento, mas sim durante toda a ação pedagógica, uma vez que esta era imbuída de produções verbais e todas elas significativas, quer em grupo ou individualmente, quer entre criança/criança.

No estágio tive a oportunidade de introduzir o quadro do calendário que ficou incluído na rotina diária do grupo, em que todos os dias o chefe da sala procedia à atualização da data, quanto ao dia da semana, data, mês e/ou ano (Figura 48).

**Figura 48. Marcação da data.**



A implementação deste quadro surgiu porque algumas crianças apresentavam dificuldades em identificar o dia da semana e associá-lo à cor desse mesmo dia. Neste

sentido, os principais objetivos para a utilização deste quadro assenta na familiarização de uma forma particular da passagem do tempo, na aprendizagem dos números num contexto específico - o Calendário - interpretando a série numérica e compreendendo certas regularidades das medidas de tempo, como dia, mês e ano. Portanto, este instrumento cria oportunidades para a realização de operações matemáticas e estimula a comunicação, contribuindo ainda para a construção do conhecimento por parte da criança, assim como permite tomar consciência da sequência temporal diária, semanal, mensal e anual (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

Na rotina da sala da Pré III, verifica-se o quadro dos aniversários, em que dá a oportunidade das crianças partilhar um momento tão importante para elas como é a celebração da sua data de nascimento, nas quais estão envolvidos vários sentimentos de afeto e de empatia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A sala possui também o quadro do tempo, que promove nas crianças condições de aprendizagens significativas, dando a oportunidade de realizar operações matemáticas, estimular a comunicação e oferecer às crianças um sentido de poder e de domínio sobre o tempo (Vasconcelos, 1997). Posto isto, o quadro o tempo é encarado como um potenciador do desenvolvimento de capacidades nas crianças, uma vez que permite-lhes “desenvolver a percepção das variações meteorológicas, tomar consciência da sequência dos dias da semana e dos dias do mês, fazer contagens em contexto significativo, tomar consciência e ser autónomo na escolha dos agasalhos que usam no recreio (...)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 26).

Diante o exposto, os instrumentos de pilotagem revelam-se bastante importantes para o desenvolvimento das rotinas diárias deste grupo, que funcionam como momentos de aprendizagem comum e ajudam a regular os conflitos, os sentimentos de pertença no grupo e de partilha, contribuindo para uma favorável convivência comum e para o processo de construção de cada um, fundamental para uma vida em sociedade, onde cada um aprende a construir o seu percurso. Em consonância com Vasconcelos (1997), estes “ajudam a estruturar a vida na sala de atividades, criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (p. 121).

Além disto, Niza (1998a) menciona o conseqüente desenvolvimento lógico-matemático nas crianças a partir do estudo destes quadros, sempre que, de forma contextualizada e significativa, estas calculam as presenças e as faltas e ao estudar o quadro do tempo, dispõem os dias com diferentes condições atmosféricas, como

também o quadro do calendário que permite outras atividades possíveis no desenvolvimento de aprendizagens matemáticas e para a construção do tempo. Por outro lado, estes instrumentos de pilotagem facilitam “a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita.” (Ministério da Educação, 2007, p. 37).

A higiene pessoal antes e depois das refeições, o período dos lanches e o almoço e o período de sono são também atividades que incorporam a rotina diária e são considerados momentos que exigem igualmente a mesma dedicação e compromisso com as crianças, uma vez que algumas crianças necessitam de orientação, apoio e facilitação. O lanche e o almoço são momentos em que pode surgir algum desconforto por parte das crianças e, como tal, tentei contorná-los com brincadeiras e incentivos, obtendo bons resultados.

Em suma, a rotina diária necessita ser considerada como um fator que guia o contexto das crianças e através dela seguem o seu dia e aprendem de uma forma natural e significativa.

#### ***3.3.4 As Atividades Orientadas***

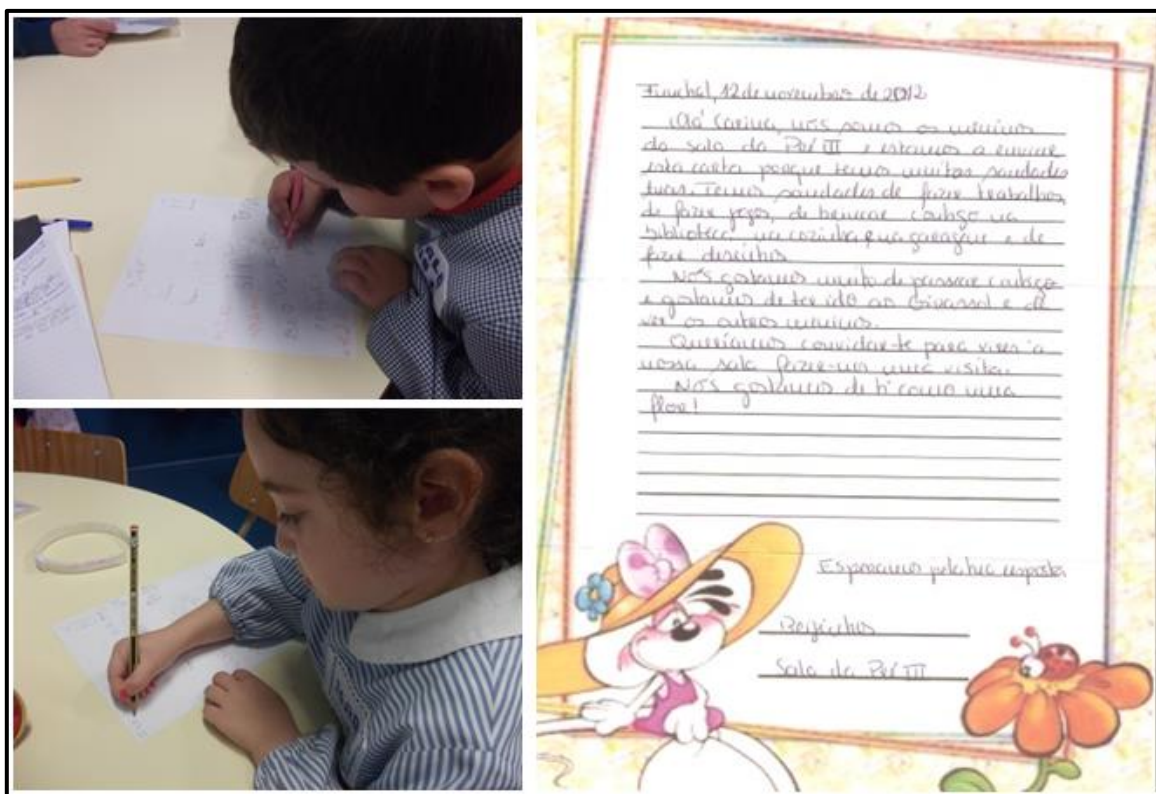
Estas atividades orientadas são da responsabilidade do educador, que com a intenção de ir ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, planifica a sua intervenção educativa, visando despertar as crianças para as atividades dirigidas. Nesta planificação são traçados um conjunto de atividades, que levam a desenvolver determinadas ações, que respondam ao seu contexto educativo. Deste modo, parece-me essencial referir que a prática de um educador parte “do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48). Para tal, o educador tem a responsabilidade de ouvir as crianças, quanto aos seus interesses, para poder planificar juntamente com elas, conduzindo a atividades onde possam participar na construção do seu processo de aprendizagem (Rigolet, 2006). Como tal, além de participar nas atividades de rotina e nas atividades livres, pode desenvolver atividades neste âmbito, sempre em conformidade com as necessidades sentidas pelas crianças e com os interesses por elas demonstrados.

### 3.4.1 Saída aos Correios de São Martinho

No âmbito das atividades que estavam a ser desenvolvidas durante o período de observação participante, constatei que as crianças criaram uma boa relação com a antiga estagiária e mostravam alguma nostalgia em relação ao fim do seu estágio, expressando muito carinho e muitas saudades por ela. Neste sentido, foi proposto ao grupo de crianças a construção de uma carta, na qual cada criança teve a oportunidade de expressar o que sentia por ela e dizer-lhe o quanto gostaram de a ter na sala de atividades. Neste contexto importa dizer que, para além do educador realizar com as crianças a planificação proposta, a sua tarefa inclui atender aos interesses e às necessidades das crianças num determinado momento, para assim conseguir uma educação de qualidade.

A atividade iniciou-se com a construção da carta, em que todos estiveram envolvidos na organização e deram a sua opinião acerca do que poderíamos escrever e expuseram os seus sentimentos. Depois desta chuva de ideias, leu-se a carta ao grande grupo e este aprovou-a, escrevendo o seu nome de acordo com as suas capacidades (Figura 49).

**Figura 49. Fotografias do processo de construção da carta.**



Notou-se que o grupo de crianças ficou muito entusiasmado com a ideia de puder contactar com a estagiária anterior, que implicaram-se muito na construção da carta, expressando sentimentos muito bonitos e verdadeiros. Dialogou-se acerca do envelope, bem como acerca do que se deveria escrever no mesmo, em que as crianças compreenderam a importância de escrever a morada para que a carta chegue realmente ao destinatário pretendido. Houve ainda um diálogo argumentativo, onde as crianças foram expressando os seus conhecimentos acerca da forma como a carta chega ao destinatário, em que todos manifestaram a ideia de que é o carteiro que leva as cartas para as pessoas. Nesta conversa, dialogou-se sobre os diferentes correios (verde, azul, cinzento,...) e o grupo de crianças chegou à conclusão que uns são mais rápidos que outros, assim como uns são utilizados para enviar as cartas para fora do país e outros servem para enviar as cartas dentro do mesmo país, o correio Nacional.

Após construída a carta e preenchido o envelope, deu-se início à saída até aos correios de São Martinho (Figura 50).

**Figura 50. Saída aos Correios de São Martinho.**



Quando chegamos aos correios, o grupo teve a oportunidade de entrar e observar o interior e a compra do selo, em que o senhor mostrou um caderno com vários selos e informou-nos o selo necessário para a carta, que foi colocada no correio cinzento, o Nacional (Figura 51).

**Figura 51. Correios de São Martinho.**

Durante esta saída, notou-se um enorme entusiasmo por parte das crianças, que expressavam vitalidade e alegria, cantarolando pelo caminho. De igual modo, verificou-se que foi uma experiência do agrado de todos, visto que puderam, pelo caminho, observar e apresentar situações diferentes do seu quotidiano habitual, sendo bastante observadoras e admiravam tudo o que estava à sua volta.

Com esta saída foi pretendido que as crianças vivenciassem uma outra realidade, envolvendo as crianças num processo significativo que as conduzissem ao entendimento do que estavam a fazer e do que iria decorrer. Pretendeu-se ainda que as crianças produzissem o seu conhecimento de forma ativa, para que futuramente fossem capazes de aplicá-lo noutra contexto.

A saída da instituição decorreu, deste modo, de uma necessidade do grupo em relação à expressão dos seus sentimentos, pelo que não pude ignorar esta situação e atendi aos seus interesses e necessidades, estimulando-as para a abertura emocional das mesmas, resultando numa saída muito benéfica, já que estas revelavam grande interesse em expor os seus sentimentos, assim como numa experimentação ativa, familiarizando-se com o processo que ocorre quando se pretende enviar uma carta. Neste sentido, considero que a relação que o educador estabelece com as crianças é facilitadora da sua inclusão no grupo, incluindo a conceção de um ambiente securizante, onde as mesmas sintam bem-estar. A satisfação das necessidades emocionais é essencial ao desenvolvimento e importa assegurar às crianças a atenção, a segurança e o reconhecimento de se sentirem apreciadas, escutadas e respeitadas (Portugal & Laevers, 2010). Averigui que as crianças revelaram níveis altos de implicação e bem-estar, ao

longo da atividade desenvolvida e assisti às suas manifestações de criatividade, de espontaneidade, de alegria e de satisfação.

Em suma, considero que as saídas contribuem para melhorar a aprendizagem das crianças e a sua relação com a realidade, fomentando a socialização, cooperação, responsabilização e motivação. Por outro lado, no contacto direto com o meio, as crianças têm a oportunidade de desenvolver o espírito de investigação, observação, argumentação e conclusão.

#### **3.3.4.1 Projeto *Meios de Transporte***

O projeto *Meios de Transporte* surgiu após a saída aos correios de São Martinho e esteve diretamente ligado às necessidades e aos interesses do grupo em conhecerem os diferentes meios de transporte, que estão contempladas no Projeto Curricular de Grupo.

Sabe-se que as crianças em idade Pré-Escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo que as rodeia. Isto “significa vê-las como seres sensíveis, pensantes, embora novos, e envolvê-las em investigações significativas a que nos referimos como “projectos”.” (Katz, 2006, p. 11). Como tal, recorri a uma abordagem baseada na pedagogia de projeto, na medida em que esta viabilizaria o estudo aprofundado do tema, assentes nos interesses e nas necessidades das crianças, pois “quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado será o projecto” (Helms, 2010, p. 5). Sendo assim, este trouxe inovação e criatividade à forma de organização e à prática educativa da sala, assentes no respeito pelas capacidades e potencialidades de cada criança.

Através da realização de um projeto, as crianças têm a possibilidade de ter um maior número de experiências distintas, com vista à intencionalidade educativa, que assenta numa aprendizagem ativa, em que as crianças constroem o seu conhecimento e as ajudam a dar sentido ao mundo. Nesta perspetiva, deu-se um principal relevo à participação ativa do grupo de crianças, na construção do seu próprio conhecimento, por meio das interações com os adultos, com os objetos e com o ambiente.

Este projeto encarou a criança como um ser capaz, pesquisador e investigador, partindo sempre do que já sabia, da sua cultura e dos seus saberes próprios. Pareceu-me assim que esta foi uma estratégia positiva para abordar o tema dos *Meios de Transporte*, uma vez que foi visível a aquisição das competências previstas, assim como verificou-se

uma forte implicação das crianças, nas diversas etapas do projeto. Portanto, optei por realizar uma pedagogia participativa, permitindo “desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos.” (Formosinho, 2009, p. 7)

A abordagem desta temática iniciou-se com a ida aos correios, integrando a 1.<sup>a</sup> etapa do projeto - Definição do Problema (Como surgiu?). Como tal, este foi o ponto de partida para desenvolver o projeto *Meios de transporte* (Apêndice 23 e 24), na qual as crianças falaram acerca dos meios de transporte que observaram durante a visita nomeadamente, o autocarro do marítimo, o carro do lixo, o camião e o carro. Alguns ainda expuseram a função de alguns meios de transporte e a título de exemplo, verificou-se expressões como: “O camião serve para levar terra, metal e pedras” (Toni e Bernardo), “O carro do lixo serve para deitar o lixo” (Simão), “Os meios de transporte serve para transportar coisas e pessoas” (Mariana). Todo o grupo participou ativamente, dando opiniões e sugestões e notou-se que as crianças sabiam algumas coisas sobre o assunto e mostraram grande interesse em comunicá-las aos outros. Esta “chuva de ideias”, que resultou dos diferentes contributos, foi registada pelo grupo em forma de desenho e através da escrita dos pensamentos das crianças, integrando no “O que sabemos” (Figura 52).

**Figura 52. Fotografias dos registos das crianças.**



Desta forma, este primeiro momento serviu para que as crianças tomassem consciência que existem outros meios de transporte, para além dos que elas apresentaram, assim como contribuiu para compreender os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema, pois sabe-se que nesta fase, as crianças já dispõem de uma aprendizagem prévia sobre os meios de transporte.

Dando continuidade ao projeto e sabendo antecipadamente que as crianças utilizam diversos transportes, questionei o grupo acerca dos meios de transporte que o utilizavam para se dirigirem à escola. Como tal, construímos um gráfico intitulado “Meios de transportes utilizados pelas crianças da sala Pré III para irem para a escola”, em que cada criança colou o seu nome no respetivo meio de transporte e fizemos a contagem da quantidade de crianças que utilizavam um determinado transporte, que foi representado por algumas crianças (Figura 53). É de salientar que algumas crianças já identificam o seu nome ou algumas letras do mesmo.

**Figura 53. Fotografias da construção do gráfico “Meios de transportes utilizados pelas crianças da sala Pré III para irem para a escola”.**



Visto que este projeto foi proposto pelo adulto, toda a delineação do projeto foi partilhada com o grupo de crianças, afastando o papel do adulto como a única e principal fonte de saber, mas sim um mediador na procura de novos conhecimentos. Nesta perspetiva, seguiu-se para a 2.ª etapa do projeto - Planificação e Lançamento do Trabalho. Como tal, começamos por estabelecer “O que queremos saber?”, cujas

questões-problemas foram “Quais são os meios de transporte que existem?” e “Para que servem os meios de transporte?”. Neste sentido, o projeto foi orientado para a resolução de um problema que é considerado importante e real para as crianças, conduzindo a aprendizagens novas (Katz & Chard, 1997). Depois disto, as crianças expuseram vários meios onde podíamos procurar e descobrir as informações, surgindo a hipótese de pesquisar na internet, nos livros sobre os meios de transporte, na biblioteca, na televisão e no decorrer do projeto surgiu a oportunidade de fazermos uma visita ao Aeroporto da Madeira. Logo, “falar em projecto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos” (Craveiro, Neves & Pequito, 1997, p. 77).

Depois do trabalho estar devidamente planeado, avançou-se para a 3.<sup>a</sup> etapa do projeto – Execução. Nesta fase, partimos para a pesquisa de informações acerca dos meios de transporte. Como tal, iniciamos a pesquisa com o auxílio da “A Grande Enciclopédia Infantil” (Figura 54), um livro para crianças, onde estavam explanadas a evolução dos meios de transporte, na qual o grupo ficou a conhecer os meios de transporte utilizados antigamente, como o caso dos animais e das carruagens, assim como observaram a evolução dos meios de transporte até à atualidade, como os foguetões e naves espaciais, mostrando sempre a importância dos transportes nas nossas vidas. Durante esta pesquisa, o grupo observou várias imagens representativas de todos os meios de transporte, assim como do seu interior e a sua função. Notou-se por parte das crianças um grande entusiasmo na descoberta de novos meios de transporte, tanto na antiguidade como na contemporaneidade.

**Figura 54. Fotografias da pesquisa na “A Grande Enciclopédia Infantil”.**



Assim sendo, o grupo de crianças foi percebendo que existem meios de transporte que se deslocam no ar, na terra ou no mar e, como forma de os designar corretamente em transportes aéreos, terrestres ou marítimos, o grupo realizou um conjunto de atividades que tornaram esta aprendizagem muito mais significativa. Neste contexto, as crianças visualizaram um vídeo informativo, onde classificava os meios de transportes, exemplificando os transportes de cada classificação e apresentando o local onde cada um se desloca. O grupo ainda visualizou um vídeo onde continham os sons de alguns meios de transporte, que depois tiveram a oportunidade de os identificar e classificar, utilizando apenas a audição. Aprenderam a canção “Descobrimos os Transportes”, através da visualização de um vídeo, onde o grupo acompanhou-a com gestos, sendo um momento de diversão apreciado por todos, aliado também à aprendizagem dos conceitos. Realizamos ainda um jogo, que consistia em dividir o grupo em três pequenos grupos, denominados por transportes terrestres, marítimos e aéreos e ao som da música os grupos moviam-se livremente e quando a música parava, o adulto dizia um ou mais meios de transporte (e.g. carro) e o grupo a que este pertencia baixava-se. As crianças demonstraram muito interesse por todas estas atividades e participaram entusiasticamente (Figura 55).

**Figura 55. Fotografias da visualização dos vídeos e do acompanhamento da música com gestos.**



Parece-me que este conjunto de atividades, expostas anteriormente, fomentou nas crianças a curiosidade e desejo de aprender mais acerca deste tema, o que, por sua vez, colaborou para a tomada de consciência acerca da importância dos meios de transporte nas nossas vidas. Durante estas atividades, criei oportunidades de utilizar as novas tecnologias, para que o grupo pudesse realizar os seus objetivos e ter uma experiência produtiva, pois segundo Perrenoud (2000), as crianças nascem numa determinada cultura e é função do educador inserir-se no universo das crianças, auxiliando a construção das suas competências, numa perspectiva construtivista, cujo conhecimento não é transmitido, mas construído a partir das experiências individuais de cada uma. Deste modo, promovi igualmente uma pedagogia de participação e houve uma grande implicação e bem-estar por parte das crianças. Como tal, a intervenção pedagógica assentou num conjunto de atividades, que representou situações estimulantes e suportadas de potencial desenvolvimental, atendendo ao bem-estar emocional e à implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Na continuidade do projeto, as crianças, em pequenos grupos, construíram um cartaz, através do recorte de imagens de revistas e jornais dos diversos meios de transporte e da colagem dos mesmos na respetiva classificação, que por sua vez vai ao encontro de uma necessidade do grupo, assente no recorte e na colagem. Construímos ainda *origamis* de alguns meios de transporte (barco e avião), onde todos puderam brincar ao ar livre com o *origami* escolhido (Figura 56).

**Figura 56. Fotografias da construção do cartaz e do *origami*.**



Dado a implicação das crianças no projeto *Meios de Transporte* e sabendo de antemão que era do interesse do grupo a construção de uma maquete, assim como reconhecendo que a participação das famílias assume-se como fundamental na educação das crianças, solicitei a colaboração dos pais na construção dos diferentes meios de transportes. Sabe-se que o envolvimento direto das famílias é de grande importância nesta fase e no caso do trabalho de projeto pode constituir-se um recurso valioso. De acordo com Diogo (1998), o apoio dos pais faz com que as crianças aprendam “como trabalhar intensamente, adquirissem conhecimentos e experiências sobre o mundo e descobrissem como partilhar esse conhecimento com os outros” (p. 79). Diante disto, construí *à priori* um “convite”, onde fiz referência ao projeto e contextualizei o tema que estávamos a desenvolver, sendo que a participação das famílias foi muito positiva, visto que quase todas as crianças trouxeram um meio de transporte, revelando orgulho, contentamento e bem-estar por o terem realizado, afirmando: “O comboio foi a minha tia que me ajudou.” (Mariana) ou “O meu pai ajudou-me a fazer o barco à vela.” (Rodrigo). Portanto, “o envolvimento dos pais no jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens” (Cunha, 2005, p. 43).

De seguida, os pequenos grupos ajudaram e deram sugestões para a construção da maquete, resultando num momento significativo para as crianças (Figura 57).

**Figura 57. Fotografias da construção da maquete e o resultado final.**



No final do projeto, como tínhamos planeado, realizamos a visita ao Aeroporto da Madeira, com o intuito de tornar a aprendizagem dos meios de transporte mais real. As crianças estavam eufóricas e bastante entusiasmadas com esta saída. Toda a visita guiada foi muito interessante, pois as crianças encarnaram a personagem de um passageiro e fizeram o percurso que o mesmo realiza para viajar. Como tal, passamos pelos sistemas de alarme, andamos de autocarro e entramos no avião. As crianças tiveram a oportunidade de ver o cockpit e se sentar no lugar do comandante. Durante a visita, as crianças puderam ainda observar os aviões a aterrar e a levantar voo, bem como observar todas as repartições do aeroporto. Para além deste meio de transporte, as crianças tiveram oportunidade de observar vários meios de transporte, nomeadamente, o autocarro, o navio, o teleférico, o carro e o camião. Portanto, esta visita foi bastante positiva para as crianças e notou-se uma grande alegria e euforia nos mesmos. O grupo apreciou a visita e ficaram deliciados e espantados com as coisas que iam observando e por onde iam passando. O balanço da visita foi muito satisfatório e mereceu o comentário: “Eu gostei muito desta visita.” (André Batista).

De uma forma geral, o envolvimento das crianças com a comunidade, veio confirmar as teorias sócio-construtivistas de Vygotsky e Bruner quando referem a importância das interações entre a criança e o ambiente, enfatizando o papel das outras pessoas e da cultura (Sprinthall & Sprinthall, 1999). A participação na comunidade, assentes em práticas culturais da sua comunidade, revelaram-se mediadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento (Figura 58).

**Figura 58. Visita ao Aeroporto da Madeira.**



Ao longo da 3.<sup>a</sup> etapa do projeto, privilegiei o trabalho colaborativo entre as crianças, através de trabalhos em pequeno grupo, que resultaram muito bem, visto que a maioria das crianças aceitou e respeitou as opiniões das outras crianças, assim como foram capazes de trocar ideias e colaborar umas com as outras, para a concretização do produto final e, conseqüentemente, aprenderam em conjunto. Segundo Morgado (1999), a sociedade emergente determina que é fundamental criar modelos de trabalho, na qual se privilegia o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda, assumindo-se como imprescindível se considerarmos o impacto da educação na formação de valores. As OCEPE, sobre este assunto, elucidam que o educador deve proporcionar momentos de interação entre as crianças, a fim de que estas possam ser confrontadas com outros pontos de vista diferentes dos seus, assim como para poderem discutir e refletir sobre os mesmos (Ministério da Educação, 2007).

Perante o exposto, seguiu-se a 4.<sup>a</sup> e última etapa do projeto – Divulgação/Avaliação. A divulgação foi realizada à sala da Pré II, em que as crianças apresentaram o projeto *Meios de Transporte* e o que aprenderam com o mesmo, bem como expuseram os trabalhos efetuados ao longo do projeto (Figura 59) e a maquete.

**Figura 59. Fotografias dos trabalhos efetuados no Projeto *Meios de Transporte*.**



Para a divulgação, as crianças fizeram uma síntese da informação adquirida para a tornar apresentável aos outros. No decorrer da apresentação, a orientação foi fundamental, contudo, pude concluir que a divulgação da informação foi bastante

positiva e, concomitantemente, possibilitou trabalhar várias competências de forma integrada, como preparar o oral, sintetizar, selecionar e memorizar. No momento da partilha foi incentivado e valorizado o esforço de cada criança para transmitir o que aprendeu, cujos registos foram essenciais, uma vez que permitiu, tanto aos adultos como às crianças, rever e avaliar todo o projeto. A meu ver, é a partir dos registos que as crianças tomam consciência da sua ação, podendo recordar todas as etapas que foram realizadas para o alcançar, como também apercebem-se do que aprenderam. Portanto, parece-me que esta oportunidade ofereceu às crianças o desenvolvimento da comunicação oral e contribuiu para que as suas produções fossem valorizadas por todos (Niza, 1991).

A avaliação do projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo e, no final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido. Esta avaliação permitiu recordar o começo do projeto, confrontar as ideias iniciais com o que aprenderam e compreender que nem sempre estamos certos e que não sabemos tudo, debatendo com o grupo as concretizações realizadas, bem como verificámos que todas as questões colocadas foram respondidas e compreendidas pelo grupo, concluindo que o projeto foi bem-sucedido. Logo, é por meio da avaliação que as crianças “comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda.” (Ministério da Educação, 1998, p. 143).

A avaliação teve como base a documentação, sendo que esta nos projetos possibilita a recolha de todas as evidências do processo do seu desenvolvimento, como também espelha o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças e é, por meio da documentação, que o projeto torna-se transparente perante os colegas, as famílias e a comunidade (Katz & Chard, 1997).

Fazendo um balanço global do projeto *Meios de Transporte*, e consoante o que fui expondo, este concebeu inúmeras oportunidades para as crianças falarem. Estas falavam ao interagir, falavam para aprender e negociar, para resolver problemas, para clarificar situações ou significados e como forma de aceder ao conhecimento. Por conseguinte, a participação das crianças em interações verbais aquando da realização de tarefas, tendo objetivos explícitos e uma metodologia de resolução de problemas, permitiu a incorporação de um discurso socialmente mediado, como uma ferramenta para o seu próprio pensamento. Assim, as crianças relacionaram-se com diversos aspetos relevantes na aprendizagem da Língua, desde a oralidade à escrita. A seleção e

organização da informação a ser transmitida correspondem a aprendizagens que são transversais a várias áreas e domínios, em particular à área do Conhecimento do Mundo, Pessoal e Social e em todos os domínios.

Uma breve reflexão sobre as aprendizagens realizadas permite-me salientar o contributo fundamental deste projeto no desenvolvimento pessoal e social da criança. Entre outros aspetos realço os valores e atitudes presentes nas afirmações das crianças, os momentos de interação vividos, a apropriação das regras, o conhecimento do outro e de si próprio, os momentos de participação democrática em grande e pequeno grupo. Assim sendo, o trabalho partilhado representa uma indispensável aquisição, pois “a participação democrática permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada” (Ministério da Educação, 1998, p. 53), onde se fomenta as “vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação.” (p. 54).

Parece-me que trabalhar com projetos possibilita às crianças uma participação efetiva em todas as ações, dando sugestões, participando nas perguntas, assumindo responsabilidades e atuando na construção de seu próprio conhecimento, permitindo ir além da aprendizagem dos conteúdos do projeto, visto que a criança aprende a procurar o seu próprio conhecimento, quer através de pesquisas e análises, como também refletindo e interagindo com o grupo. Constata-se que esta metodologia é um caminho que permite tornar as crianças autónomas, críticas, reflexivas, responsáveis e construtoras do seu saber, num processo coletivo, contando com a participação da família, da instituição e da comunidade, como profissionais da área a ser pesquisada.

Na pedagogia de projeto, o educador “pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhocas e independentes à medida que trabalham em projectos” (Katz & Chard, 1997, p. 169). Com efeito, o educador tem a obrigação de intervir o menos possível, sendo que as suas intervenções são mediadas e não excessivas. Para estabelecer um equilíbrio das atividades, o trabalho de projeto “não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las” (Katz & Chard, 1997, p. 10).

Avaliação do Grupo no Projeto *Meios de Transporte*

O grupo de crianças foi avaliado tendo em conta as competências demonstradas, seguindo as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, assim como através de observações e notas de campo, que foram registadas diariamente. Assim sendo, na avaliação adotou-se os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem das OCEPE e das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Neste sentido, a análise dos dados permitiu concluir que, na maioria, as competências propostas no desenvolvimento do projeto foram atingidas pelas crianças, evidenciando aprendizagens que se tornaram mais abrangentes e conseqüentemente, foram aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para aprendizagens significativas posteriores.

A área da formação pessoal e social parece-me ser a área mais fraca deste grupo, visto que as crianças apresentavam grandes dificuldades e necessitavam de um maior reforço, sendo necessário incentivar sobretudo as regras de convivência social, pois algumas crianças não sabem estar em grupo, não esperam pela sua vez para falar e não sabem respeitar os colegas. Assim sendo, algumas crianças foram capazes de esperar pela sua vez de intervir, salvo algumas crianças que muitas vezes intervieram na vez das outras, particularmente nos momentos de excitação, em que se esquecem de aguardar pela vez. Algumas crianças apresentaram dificuldades em cumprir as regras estipuladas, em contrapartida, existem algumas crianças que foram capazes de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades, de esperar pela sua vez para participar e de cumprir as regras estipuladas em grande grupo. Posto isto, é de salientar que ao longo do projeto, notou-se que algumas crianças foram aperfeiçoando estas competências, porém têm que ser sempre reforçadas. Na maioria, as crianças foram capazes de cooperar em grande e pequeno grupo, mas por vezes a Elsa e a Mónica destabilizavam o grupo. Participaram com empenho nas atividades, embora no tapete, por vezes, algumas crianças (Bernardo, Mónica, André, Vitória e Elsa) distraíam-se facilmente. No que diz respeito à capacidade de comunicar em grande grupo, a maioria adquiriu a competência, demonstrando confiança em experimentar atividades novas e em falar num grupo que lhes é familiar, no entanto algumas crianças necessitam de que seja o adulto a trazê-las para a conversa, pois são muito retraídas e só falam quando o adulto pede a sua participação, principalmente, a Elsa, que a maior parte das vezes não queria estar no tapete. Verificou-se que a maioria manifestou respeito pelas crianças e adultos,

revelaram capacidade de agir autonomamente, partilharam materiais, mas por mediação da estudante estagiária, no entanto nem sempre respeitaram as indicações dos adultos da sala. Quanto às atividades, demonstraram comportamentos de apoio e entreajuda e quando solicitadas participaram na planificação de atividades, explicitando o que pretendiam fazer.

Relativamente à área da expressão e comunicação, no domínio da matemática, as crianças foram capazes de contar oralmente, no entanto alguns não são capazes de representar alguns números.

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, de forma geral, foram capazes de comunicar oralmente, com a exceção de alguns meninos que têm dificuldade na linguagem e de outros que são mais retraídos. Aquando dos diálogos argumentativos sobre os meios de transporte, a sua classificação e a sua importância, as crianças puderam alargar o capital lexical, com a introdução de novas palavras, nomeadamente: linhas ferroviárias, terrestres, marítimos, aéreos, navio e teleférico e utilizaram as palavras aprendidas recentemente nos diálogos. Quase todos foram capazes de descrever acontecimentos que observaram e que aprenderam com a sequência apropriada, respondendo às perguntas realizadas.

No domínio da expressão plástica, as crianças foram capazes de produzir composições plásticas pessoais e utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão. Quase todas utilizam o desenho como forma de registo do que aprenderam, enquanto outras têm dificuldades no grafismo, não se identificando à primeira o que está representado. Aquando da realização dos cartazes sobre os meios de transporte, as crianças de uma forma geral conseguiram extrair as figuras necessárias, como também conseguiram colá-las no devido lugar. Esta competência vai ao encontro da competência proposta para o domínio da expressão motora, pelo que as crianças conseguiram utilizar corretamente a tesoura e a cola, mediante a observação do adulto. Notei que o recorte tem que ser reforçado em algumas crianças.

Em relação ao domínio da expressão dramática é de salientar que foi um dos domínios em que as crianças sentiram-se mais à vontade e notou-se que eram atividades que lhes davam prazer, daí os resultados serem bastante positivos. Nestas atividades obtive uma maior disposição e concentração por parte de todos e, por esta razão, as competências foram todas adquiridas, com algumas exceções que devem ser reforçadas. As crianças, maioritariamente, participaram nas dramatizações, na mímica, nos jogos de

movimento, na escuta dos sons dos meios de transporte e conseguiram utilizar a linguagem corporal e gestual.

No domínio da expressão motora, algumas crianças foram capazes de realizar movimentos de motricidade fina e manipular objetos.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível constatar, através da análise dos registos, das expressões e produções das crianças, que a maioria pôde conhecer os meios de transporte, (“aprendemos os meios de transporte” (Inês)) e identificá-los quanto ao meio onde circulam, para que servem e o que transportam. A maioria sabe classificá-los quanto aos meios de transporte aéreos, terrestres e marítimos, bem como compreendem a importância destes nas nossas vidas (Apêndice 26).

Durante este projeto, as experiências vividas pelas crianças encaminharam-nas para uma participação ativa na construção do seu conhecimento, quer pelo seu envolvimento na organização da informação quer nas atividades. A participação das crianças no planeamento, nas tarefas necessárias, na compreensão do tema investigado, contribuiu para a construção significativa do seu percurso. “Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Ministério da Educação, 2007, p. 53).

De facto, para promover a qualidade em educação é indispensável “criar situações em que a criança possa participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas, apoiando a criança nos seus contactos sociais e providenciando-lhe bons modelos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 124). Acredito, assim, que ao oferecer uma participação ativa das crianças, contribui-se para que estas obtenham atitudes e valores que lhes vão facilitar a se tornarem cidadãos conscientes e solidários, com capacidade para a resolução dos problemas da vida, tendo em vista a sua inclusão na sociedade.

No decorrer do projeto, as crianças foram ainda avaliadas, quanto aos indicadores de implicação e bem-estar emocional experimentados pelas crianças (Portugal & Laevers, 2010). Estes níveis foram conferidos a partir da observação participante, da análise dos registos das expressões e das produções das crianças e do preenchimento da ficha 1g do SAC (Apêndice 25), baseados nas escalas de Portugal & Laevers (2010). Assim, verificou-se que as crianças estavam verdadeiramente implicadas nas atividades, pois revelaram níveis altos de bem-estar caracterizados pelo entusiasmo, pela alegria, pelo fascínio, pela curiosidade e pela dedicação dada a cada

atividade, implicando-se na maior parte das vezes, conduzindo assim a uma aprendizagem perdurável, fomentada por elevados níveis de motivação, concentração, implicação e bem-estar. Por conseguinte, a minha intencionalidade educativa foi objetivada por momentos pautados por uma participação centrada na ação, que revelasse níveis altos de implicação e bem-estar (Portugal & Leavers, 2010).

#### **3.3.4.2 Projeto Livro “A aventura da estrela brilhante”**

O desenvolvimento deste projeto surgiu de uma necessidade do grupo de crianças, em que este precisa desenvolver a linguagem, a criatividade e a exposição de ideias e sugestões (Apêndice 23 e 27). Assim sendo, a interação comunicativa foi o ponto forte de todo o conjunto de atividades desenvolvidas ao longo deste projeto. Em consonância com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a interação comunicativa possibilita o desenvolvimento da linguagem e o educador, como um modelo a seguir, é uma fonte de estímulos para as crianças. Por conseguinte, torna-se relevante que o adulto promova momentos de diálogo e de comunicação com as crianças, facilitando o processo de desenvolvimento da linguagem.

Na abordagem bakhtiniana, a linguagem é construída nas relações sociais. Marcuschi (2006) menciona que “(...) a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida fora” (p. 14). Como tal, utilizei a conversação ao longo de todas as atividades, visto que é um momento que favorece a construção de identidades sociais e que obriga uma colossal coordenação de ações, ultrapassando as simples habilidades linguísticas.

Este projeto teve início na construção de uma história por parte do grupo de crianças, em que cada criança, ao receber uma almofada em forma de estrela, acrescentava um bocadinho à história. Assim sendo, sentadas em círculo no tapete, juntamente com a estudante estagiária, as crianças foram convidadas a dar continuidade à seguinte expressão “Era uma vez, uma estrela, que brilhava lá no alto do céu. De repente...” (Figura 60).

**Figura 60. Fotografias da construção do Conto Redondo.**

Esta atividade, desde logo, suscitou entusiasmo por parte de todos e as crianças estavam curiosas para saber o que iria acontecer. Estas expuseram as suas ideias e sugestões de forma a fazer sentido e a dar continuidade à história. A grande maioria contribuiu de forma bastante positiva, acrescentando sempre alguma ação ou introduzindo outras personagens e outros cenários. No entanto, uma minoria demonstrou alguma relutância em participar, visto que não expressavam de imediato as suas ideias, facto que foi aceite por parte dos adultos, incentivando-os a participar de acordo com a sua predisposição. Neste sentido, a valorização e aceitação dos sentimentos das crianças “(...) protege o seu sentido de autonomia e minimiza a probabilidade de elas transformarem a sua relutância numa resistência obstinada às normas dos grupos” (Katz & McMlellan, 1999, p. 23).

No desenvolvimento da história, o apoio e orientação do adulto, fazendo perguntas e levando-as a pensar sobre o que aconteceu antes, o que poderá acontecer depois, o que poderá ter dito as personagens, entre outras situações, foi muito importante, uma vez que alguns apresentaram dificuldade em se expressar e quando o faziam nem sempre organizavam as ideias, atropelando-se com as suas próprias

palavras. Assim, parece-me importante que as tentativas de comunicação produzidas pelas crianças sejam sempre valorizadas, pois é desta forma que estamos a incentivar o progresso das crianças na linguagem. Nesta linha de ideias, Roncato e Lacerda (2005) referem que a função de um educador, atento e interessado, é o de ajudar na construção conjunta das falas das crianças, a fim de as tornar mais completas e complexas. De igual modo, mencionam que ouvir atentamente o que cada criança fala de forma a ter certeza que a compreendeu, podendo verificar com ela, através de perguntas ou repetições, se compreendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará continuamente o processo de desenvolvimento linguístico.

Sabendo que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, em que as crianças constroem hipóteses e estabelecem reorganizações discursivas, a escola tem uma maior responsabilidade, indicando que os educadores não devem somente se preocupar com o desenvolvimento de ações de carácter assistencial, mas sim devem repensar no seu papel, refletindo acerca das questões da linguagem e do seu desenvolvimento, entre outros aspetos que interferem na comunicação humana, para que possam procurar ações que promovam a aprendizagem da língua de forma ampla. Portanto, o desenvolvimento da linguagem oral estabelece-se no fluxo das interlocuções, porém consoante o ambiente em que a criança está inserida, esta pode ser estimulada a entrar em contacto com essa linguagem, aprendendo a se colocar, a se fazer entender, a narrar (Roncato & Lacerda, 2005).

A construção da história possibilitou ainda o desenvolvimento da compreensão verbal, em que as crianças tiveram que prestar atenção e compreender o que os outros diziam. Portanto, estas atividades proporcionam à criança a aprendizagem do ato de saber escutar, constituindo-se como uma tarefa com um grande valor informativo para a comunicação e aprendizagem (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Nesta história verificou-se a articulação entre objetividade e subjetividade, em que o conteúdo mítico presente na narrativa, as ações realizadas pelas personagens da história e os valores morais implícitos estiveram presentes. Estes conteúdos podem facilitar a elaboração de questões emocionais e a compreensão dos enredos, bem como a análise dos conteúdos e a estrutura linguística subjacente ao texto oferecem aos adultos a possibilidade de investigar questões cognitivas, que estão presentes nas dificuldades do processo de aprendizagem (Silva, 2002).

A construção do conto redondo resultou num momento apreciado por todos, visto que o grupo manifestou entusiasmo e participou devidamente, bem como sentiu-se

valorizado com a história que estava a construir, traduzindo, em muito, as vivências das crianças. De igual modo, a história abriu espaço para a alegria e para o prazer, para compreender, interpretar a si próprio e à realidade. Verificou-se alguma criatividade e vocabulário diferente, que enriqueceu o processo de construção de toda a ação da história, originando uma história com coerência e uma sequência lógica. O título - “A aventura da estrela brilhante” - foi escolhido democraticamente, de entre os vários que as crianças expuseram (Apêndice 28).

Outro aspeto importante a salientar referente à construção da história, foi o facto de as crianças terminarem-na com uma canção alusiva ao Natal, ficando eleita a canção “Broas de Mel”. No processo de escolha da música, as crianças foram convidadas a escutar atentadamente a canção e estas reagiram ao som da mesma, através do balançar do corpo e ao sorrir enquanto a escutavam, demonstrando níveis altos de bem-estar. De acordo com Gordon (2008), antes de cantar uma canção, torna-se bastante relevante que as crianças vivenciem a sua melodia.

Tendo em conta que foi a primeira vez que as crianças contataram com esta canção, considerou-se importante a contínua exploração e aprendizagem da mesma, para que as crianças pudessem passar da fase de aculturação para a fase de imitação (Figura 61).

**Figura 61. Fotografias da aprendizagem da canção “Broas de Mel” e o seu acompanhamento com gestos.**



A música representou assim uma fonte de estímulos, de equilíbrio e de felicidade para as crianças. Revê-se na música, o contributo para o desenvolvimento psicomotor, sócioafetivo, cognitivo e linguístico, assim como esta favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, da imaginação, da memória, da

concentração/atenção, da socialização e afetividade. De igual forma, contribui para uma efetiva consciência corporal e de movimentação, visto que induz a ações, comportamentos motores e gestuais (Gordon, 2008).

Dando continuidade ao Projeto Livro “*A aventura da estrela brilhante*”, as crianças sugeriram a construção de um livro e a construção de fantoches para a dramatização da história “*A aventura da estrela brilhante*”.

Tendo em conta que os livros infantis possuem sempre ilustrações, cada criança ilustrou a parte da história que acrescentou. Inicialmente e devido à falta de interesse de algumas crianças pelo desenho, verificou-se que não se esforçaram, pois sabe-se que são capazes de os fazer, o que resultou em desenhos pouco criativos, mal construídos e elaborados sem vontade, porém as crianças que manifestam gosto pelo desenho, foram criativas e souberam esboçar as ações referentes à história. Como este momento não teve um resultado na totalidade positivo, reuniu-se o grupo para um momento de avaliação/reflexão acerca dos trabalhos realizados. Neste sentido, a estudante estagiária debateu com o grupo a importância de construir ilustrações que tornem o livro atraente e como tal, todos os trabalhos foram apresentados ao grupo e este elegeu os melhores, os que necessitavam de ser aperfeiçoados e os que não podiam ser utilizados no livro, sendo necessário fazer de novo. A partir desta conversa, notou-se que as crianças esforçaram-se muito mais e estavam mais dispostas a colaborar para a realização de ilustrações “bonitas”, resultando em desenhos muito mais criativos e com um maior sentido estético (Figura 62).

**Figura 62. Fotografias do processo de ilustração da história “A aventura da estela brilhante”**



Durante o processo de desenho, as crianças tiveram a oportunidade de se desenvolver, pois desenhar requer poder de decisão, e além de ser uma forma de expressão, auxilia a criança a organizar o pensamento, a desenvolver a coordenação, entre a visão e o movimento da mão e a construir a noção espacial. “A ação de desenhar na infância reúne vários elementos que podem ser sintetizados nos aspectos motor, perceptivo e de representação e é mais complexa do que pensam muitas pessoas”. (Ferraz, 1993, p. 69). Assim, os desenhos espelham o que a criança vê, sente e sabe sobre o mundo que a rodeia, desenvolvendo assim conceitos, em conformidade com as suas experiências de vida.

No decorrer da construção do livro, a estudante estagiária questionou as crianças acerca de quem iria escrever a história. Ao longo desta troca de ideias, surgiu a hipótese de solicitar a colaboração dos alunos da turma do 4.º A para escrevê-la, uma vez que já são capazes de o fazer. Então, um pequeno grupo dirigiu-se à sala desta turma para os convidar a colaborar na construção do livro, no qual estes aceitaram com muito agrado e disponibilizaram-se a contribuir para o desenvolvimento do projeto. Assim sendo, o grupo de crianças da sala da Pré III dirigiu-se à sala do 4.º A, a fim de os observar a escrever a história (Figura 63).

**Figura 63. Fotografias do processo de escrita da história “A aventura da estela brilhante” pelos alunos do 4.º A.**



Esta turma foi muito receptiva à nossa presença e a maioria quis colaborar na escrita do livro. O grupo de crianças da sala da Pré III estava muito entusiasmado ao

presentear um novo ambiente, que futuramente será o deles. Estiveram muito atentos a observar os alunos a escrever, como também observaram toda a organização da sala.

Neste contexto, e de uma forma informal, as crianças vão tomando conhecimento acerca do funcionamento da linguagem escrita e aprendem que o que dizem pode-se escrever e, simultaneamente pode-se ler. Naturalmente, o “conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada.” (Mata, 2008, p. 14). Considero assim que o educador deve facilitar a familiarização e desenvolvimento do código escrito, sempre que surja necessidade para tal.

Nesta etapa do projeto, foi finalizado o livro, com todas as suas componentes, escrita e ilustrações. O grupo de crianças organizou toda a sequência de ações, identificando a primeira, a segunda, entre outros. O resultado do livro pode-se ver na seguinte figura, onde são expostas algumas partes do livro.

**Figura 64. Ilustrações do Livro “A aventura da estrela brilhante”.**



Este livro foi colocado na biblioteca da sala e foi consultado pelas crianças, que recontavam a história através da leitura das ilustrações por eles realizadas. As OCEPE

evidenciam a importância dos livros, na medida em que estes desempenham um relevante papel na descoberta do prazer da leitura e no desenvolvimento da sensibilidade estética. De acordo com o Plano Nacional de Leitura (2008), as histórias possibilitam às crianças a interiorização de enredos, de personagens, de situações, de problemas e de soluções, oferecendo a cada uma, um enriquecimento pessoal. Hohmann e Weikart (2009) evidenciam ainda que a leitura de histórias a crianças, permite a criação de “(...) um laço emocional e pessoal muito forte (...)” levando a que estas passem “(...) a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

Dando continuidade ao projeto, iniciou-se a construção dos fantoches. Por conseguinte, o grupo de crianças expôs ideias criativas acerca da forma como cada personagem deveria ser criada, dando início à construção dos mesmos, cujo grupo participou ativamente em todo o processo, sob orientação do adulto (Figura 65).

**Figura 65. Fotografias da construção dos fantoches.**



Durante a construção dos fantoches, verificou-se um enorme interesse pela dramatização, uma vez que já iam dramatizando as personagens e dialogando com os colegas, mostrando alguma criatividade e imaginação. As crianças estavam todas

motivadas e implicadas na construção dos fantoches, traduzindo-se em níveis elevados. Posso concluir que a participação imediata de cada criança nesta atividade enriqueceu os fantoches e colocou-a em primeiro lugar na construção da sua aprendizagem, no qual é sem dúvida, mais estimulante que a palavra do educador.

Relativamente ao momento da dramatização, foi dada a oportunidade de cada criança se voluntariar e escolher o papel a desempenhar, a fim de que cada uma representasse a personagem com a qual sentisse maior afinidade. A grande maioria queria ser a personagem principal, contudo outras gostavam das personagens mais discretas. Sousa (2003) salienta que na expressão dramática infantil as crianças apresentam uma maior tendência em escolher maioritariamente os papéis mais agradáveis e de destaque, nomeadamente, o da personagem principal, muitas vezes ligado a identificações. Devido a esta situação assumiu-se como necessário a escolha democrática das personagens, uma vez que nem todos podiam participar na apresentação do teatro de fantoches. Depois de escolhidas as personagens e os papéis a desempenhar, as crianças estiveram que ensaiar, pois segundo elas a dramatização da história tinha que ser bem-feita, para que os alunos do 4.º ano pudessem gostar e dizer foi um espetáculo muito bonito. Nos ensaios, as crianças estavam entusiasmadas com a ideia de interpretar uma personagem e foram bastante criativas e expressivas ao dramatizá-las. Estes momentos foram importantes para que cada uma conseguisse ficar o mais à vontade possível e pudessem dar voz à personagem autonomamente.

No dia da apresentação do teatro de fantoches, as crianças estavam entusiasmadíssimas com a vinda da turma de 4.º ano, perguntando constantemente “É hoje que os grandes vêm aqui?” (Francisca). Como tal, esforçaram-se para fazerem boa figura perante os mesmos. No momento da dramatização, as crianças conseguiram interpretar as personagens, com a supervisão e orientação do adulto e apesar de alguma inibição foi um momento agradável para eles e para quem assistiu (Figura 66).

**Figura 66. Fotografias do teatro de fantoches apresentado à turma do 4.º A.**

A dramatização e o livro receberam comentários muito positivos dos alunos do 4.º ano, que apreciaram o resultado final, levando o livro para puderam folhear mais pormenorizadamente. Foi-lhes dada ainda a oportunidade de dramatizarem a história, em que estes ficaram desde logo eufóricos com a ideia de participar, tecendo comentários como: “Gostei bastante da história.”, “Eu quero um fantoche.”, “Os desenhos estão muito lindos”, entre outros. Portanto, notou-se o entusiasmo de ambos os grupos e a alegria por estarem presentes e puderem participar. Estas atividades permitiram a promoção de interações, com vista a um maior envolvimento entre ambos os contextos e verificou-se que as crianças estimaram estes momentos de interação conjunta, oferecendo a oportunidade de todos experimentarem os diferentes espaços e materiais lúdicos, sendo que estas interações “nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (...) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros (Hohmann & Weikart, 2009, p. 574). Portanto, considero que estes contextos e interações sociais, pelo facto de serem muito positivos, promovem na criança uma construção emocional que “lhes permitirá perseguir as suas ideias e

intenções noutros contextos e suportarem as dificuldades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 574).

Posteriormente, as crianças da sala da Pré III que não desempenharam nenhuma personagem tiveram a oportunidade de manusear os fantoches livremente, de forma muito criativa e imaginativa. Segundo Sousa (2003), “a expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p. 33). Por conseguinte, as atividades realizadas em torno desta área oferecem às crianças um desenvolvimento ao nível biológico, psíquico, social e motor, evidenciando as suas capacidades expressivas e criativas. Para Landier e Barret (1991), a expressão dramática é a “(...) partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança” (p. 13). Na verdade, as crianças expressam o que compreendem acerca dos papéis que desempenhavam, revelando a sua criatividade e imaginação.

Fazendo um balanço global do projeto e consoante o que fui expondo, para além das competências anteriormente expostas, este permitiu o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que as crianças tiveram que interagir umas com as outras, cooperando entre si, com o propósito de alcançarem um objetivo comum. As crianças puderam ainda desenvolver quase todas as áreas de conteúdo, em que os adultos foram na verdade orientadores que guiaram as suas ideias, hipóteses e sugestões. Compreendi que é verdadeiramente lucrativo partir dos seus interesses, uma vez que o projeto desenrola-se naturalmente, tornando-se mais significativo, apresentando excelentes resultados não somente nas crianças, mas também nos educadores que se sentem desafiados a novas situações.

Na realidade, atualmente discute-se muito acerca da necessidade de se realizar o processo ensino/aprendizagem a partir das necessidades e dos interesses das crianças. Não obstante, por vezes, não é fácil deixar de parte as velhas práticas sobre as quais recebemos a nossa educação. A atual conceção de educação pressupõe uma nova postura por parte do educador, em que este não é o detentor do saber, mas sim um orientador com a responsabilidade de ajudar as crianças na construção de seu próprio conhecimento. Para tal, este trabalho é ideal, porque leva à construção do conhecimento a partir de uma nova cultura de aprendizagem, valorizando os saberes que as crianças trazem e torna significativo a sua aprendizagem. Por conseguinte, é muito mais do que uma brincadeira espontânea, pois implica intrinsecamente desenvolver capacidades nas crianças, desenvolver comportamentos voluntários, a compreensão do “porquê” das

suas ações, a necessidade de participar ativamente, e principalmente, a necessidade de alcançar um produto final de qualidade que é comum a todos. Este processo requer a participação de cada elemento de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planejado e organizado de comum acordo.

#### Avaliação do Grupo no Projeto Livro “A aventura da estrela brilhante”

O grupo de crianças foi avaliado tendo em conta as competências demonstradas, adotando-se os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem das OCEPE, assim como através de observações e notas de campo, que foram registadas diariamente.

A realização do projeto intitulado Livro “A aventura da estrela brilhante” proporcionou às crianças o desenvolvimento de competências, sendo que estas foram objetivadas por meio de uma envolvimento e participação ativa muito grande. Este facto confirmou-se no momento de reflexão sobre as atividades realizadas com o grupo, como também com a participação da turma do 4.º ano. Constatei que as estratégias definidas, aliadas aos seus interesses, foram ao encontro das necessidades do grupo de crianças e contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e perduráveis.

Avaliando a área da formação pessoal e social, as crianças foram capazes de mostrar confiança em experimentar atividades novas, bem como se relacionar com outras crianças, nomeadamente com os alunos do 4.º ano. Demonstraram confiança em se expressar num grupo que lhes é familiar e também para outra turma, apresentado as suas produções com firmeza e com orgulho. Verificou-se que a maioria mostrou empenho nas atividades que realizou, findando o que foi determinado fazer e procurando fazê-lo com dedicação, nomeadamente nas ilustrações, na construção dos fantoches e na dramatização. Neste processo, demonstraram autonomia na realização de todas as atividades, selecionando materiais, escolhendo as atividades plásticas que queriam realizar e apresentando as produções aos colegas. Nesta área apurou-se igualmente a continuidade de conflitos por parte de alguns elementos do grupo, uma vez que interferiam nas atividades quando os colegas estavam a realizá-las e tiveram dificuldades em esperar pela sua vez para falar ou para realizar uma determinada atividade, não cumprindo as regras básicas de convivência social. Em contrapartida, notou-se alguma evolução por parte de algumas crianças, que começaram a participar à vez, levantando o braço e esperando a sua vez. Os restantes mantiveram o mesmo

comportamento e foram capazes de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades, esperar pela sua vez para participar e de cumprir as regras estipuladas em grande grupo. As crianças, na sua grande maioria, foram capazes de propor e comunicar em grande grupo, sobretudo, para a construção da história, em que cada um respeitou os colegas e esperou pela sua vez para acrescentar um bocadinho à história. Na apresentação, através do teatro de fantoches, o grupo manifestou um comportamento bastante satisfatório, não perturbando a dramatização.

Relativamente à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, no geral, foram capazes de comunicar oralmente, aquando da construção do conto redondo, do reconto da história, dos diálogos sobre as atividades, na sugestão de outras e no teatro de fantoches. A maioria foi capaz de alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como: reluzente, autor e título.

Centrando a avaliação na construção do conto redondo, todas as crianças participaram e puderam dar a sua contribuição para a construção do livro, no entanto, algumas crianças necessitaram de uma orientação mais consistente, porque ou não tinham ideias e o adulto tinha que fazer perguntas de forma a levá-los a chegar a uma ação que desse continuidade à história ou porque o seu discurso era um pouco confuso e desordenado, expondo ideias sem uma interligação. É de salientar, que o papel do adulto foi fundamental para os ajudar a criar uma história com uma sequência correta e coerente. Quase todas as crianças foram capazes de descrever os acontecimentos da história “A aventura da estrela brilhante” e de recontá-la com a sequência apropriada.

No domínio da matemática, a maioria soube descrever a sequência da história e foi capaz de identificar os acontecimentos com a ordem correta, nomeando a primeira ação da história, a segunda, a terceira, e assim por diante. Todavia, algumas crianças esqueciam-se de alguns pormenores, saltando algumas pequenas ações.

No domínio da expressão plástica, as crianças foram capazes de produzir composições plásticas pessoais, uma vez que cada criança desenhou a parte da história que criou e que foi utilizado no livro.

No domínio da expressão motora, a maioria utilizou o material corretamente, realizando movimentos de motricidade fina, bem como expressou corporalmente a canção.

No domínio da expressão musical, foi possível constatar que a maioria apreciou a música e que foram capazes de memorizá-la facilmente, bem como acompanhá-la com gestos.

No domínio da expressão dramática, as competências delineadas foram facilmente atingidas, pois o grupo interessa-se bastante por fantoches. Assim, no teatro de fantoches, embora as crianças estivessem um pouco inibidas e falavam baixo, foram capazes de interpretar as personagens e muitas nem necessitaram da ajuda do adulto para lhes ajudar nas falas, dando voz à palavra autonomamente. Na exploração livre, as crianças foram muito criativas e imaginativas (Apêndice 30).

O balanço final deste projeto foi bastante positivo, uma vez que o grupo de crianças esteve muito implicado nos diversos momentos planeados e participaram de forma ativa nas diferentes situações, revelando bem-estar e aprendizagens que contribuíram para o seu desenvolvimento global. Nesta linha de ideias, tive a preocupação de propor situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, que suscitasse o interesse da criança e a estimulasse, apoiando-a para que atinja níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma (Vygotsky, 1984).

No decorrer do projeto, avaliou-se os indicadores de implicação e bem-estar emocional, conferidos a partir da observação participante, da análise dos registos das expressões e das produções das crianças e do preenchimento da ficha 1g do SAC (Apêndice 29), baseados nas escalas de Portugal & Laevers (2010). Como tal, as crianças manifestaram níveis altos de bem-estar e de implicação, sobretudo nas expressões, visto que são do agrado da maioria, verificando-se motivação, concentração, implicação e bem-estar.

Em suma, todas estas atividades foram planeadas tendo em conta as suas necessidades e os seus interesses, pelo que permitiu uma participação ativa por parte das crianças, verificando-se uma forte implicação e bem-estar emocional nas mesmas, que se traduz em aprendizagens de qualidade.

#### **3.3.4.3 Projeto Construção da Prenda de Natal**

As atividades relacionadas com a época natalícia incorporam a planificação mensal da educadora, cuja faz referência à motivação para o Natal (Apêndice 31 e 32). Sendo este momento de grande satisfação e alegria para as crianças, optei por realizar a

motivação a partir do livro “Surpresa de Natal” de Janey Louise Jones, uma história muito simples, na qual as personagens fazem alguns preparativos para a festa de Natal, como por exemplo a confeção de bolachas e de cartões de Natal para oferecer aos familiares. Assim, este livro destinou-se a dar algum enquadramento às atividades propostas e através dele planejar com as crianças a construção da prenda de Natal.

Por conseguinte, em grande grupo, as crianças ouviram o conto da história e de todas as maravilhosas surpresas que iam surgindo no desenrolar da ação. Durante o conto, verifiquei que as crianças estavam bastante interessadas na história, demonstravam espanto e ouviam atentamente as situações vividas pelas personagens, observando ao mesmo tempo as surpresas e as ilustrações que o livro apresenta.

O conto desta história suscitou o imaginário das crianças, provocou o prazer, pois expressaram emoções como alegria e entusiasmo, estimulou o poder de observação, ampliou e enriqueceu de certo modo as suas experiências e estabeleceu a ligação entre a fantasia e a realidade. Ajudou igualmente a desenvolver o pensamento cultural, a capacidade de dar uma sequência lógica aos factos e um sentido de ordem, assim como puderam ampliar o vocabulário, desenvolver a linguagem oral, a atenção/concentração e a memória. Parece-me então que as histórias são recursos preciosos que possibilitam alargar o horizonte da criança e aumentar o conhecimento que a mesma possui em relação ao mundo que a rodeia. Parece-me que são ainda fontes maravilhosas de experiências e sabendo utilizá-las devidamente, estas pode ser um meio muito importante de educação. As histórias permitem retirar a criança do seu ambiente e levá-la a “trabalhar” a imaginação e a desenvolver as suas ideias, sendo que quando se contam histórias, acrescenta-se sempre novos conhecimentos.

Perante o exposto, torna-se relevante salientar que trabalhar com a literatura infantil é muito importante no desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Por conseguinte, o ambiente narrado na história, as cores, os objetos, os sons, os personagens adquirem proximidade com os factos vividos no quotidiano ou imaginado pelas crianças. Portanto, considera-se importante garantir a riqueza da vivência narrativa nas crianças, por esta contribuir para o pensamento lógico e também por exercitar a imaginação, ambas essenciais e que caminham juntas, pois “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.” (Vygotsky,1992, p. 128). Este mesmo autor salienta que no ato de imaginar a direção da consciência, tende a se distanciar da realidade, sendo que o “afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez

mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.” (Vygotsky, 1992, p. 129).

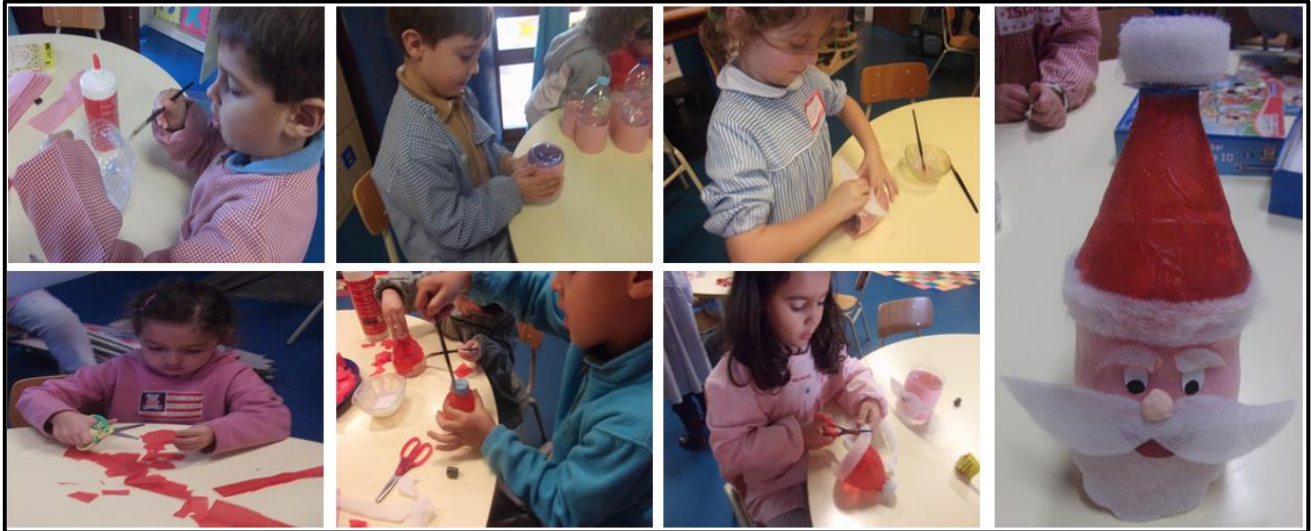
Após o conto desta história, foi feito o reconto por parte das crianças, que demonstraram, desde logo, vontade em participar e expor os seus conhecimentos, sendo que para o educador este momento serve para averiguar a retenção oral das crianças. O reconto permitiu dar sentido e significado às experiências vivenciadas no quotidiano das crianças e, por sua vez, proporcionou a prática da linguagem oral e da criatividade, constituindo-se como autores e criadores de sentidos e textos. Logo, por meio deste comportamento, as crianças apresentam a ideia que ficaram da história e demonstram a compreensão que obtiveram acerca da mesma.

A partir desta história e do reconto da mesma, debateu-se com o grupo acerca do que seria possível fazer na sala de atividades, negociando as propostas das crianças. Estas manifestaram interesse e entusiasmo na confeção de bolachas para oferecer “à mãe e ao pai” (Mariana), “aos primos” (Toni), ou seja, “aos familiares” (Leonor) e “também ao Pai Natal” (Mateus). Posto isto, as crianças chegaram à conclusão que seria necessário a construção de uma embalagem, para cada criança puder levar as suas bolachas e, como tal, esta embalagem “tem que ser decorada” (Bernardo). A construção e posterior decoração da embalagem foram negociadas com o grupo de crianças, cujas crianças escolheram e manifestaram interesse na embalagem em garrafa, que seria decorada com a cara do Pai Natal. Ainda nesta conversa, surgiu a hipótese de construirmos um postal de Natal com os votos da sala da Pré III. Portanto, neste diálogo planeou-se todo o trabalho a realizar ao longo do projeto, dentro dos quais consta a construção da embalagem decorada para a prenda de Natal, a confeção de bolachas de manteiga, a sua decoração com açúcar Glacê Real e a construção do postal de Natal. É de salientar que os momentos de planificação, num projeto, são executados num ambiente de apoio, cooperação e solidariedade, concebendo, deste modo, uma atmosfera de responsabilidade partilhada, que proporcione uma melhor qualidade de intervenção.

Depois do planeamento do trabalho, o grupo de crianças primeiramente deu início à construção da embalagem. Assim sendo, durante este processo estabeleceu-se tarefas aos pequenos grupos, resultando num trabalho cooperativo e de entreajuda, sob a orientação do adulto. Enquanto um grupo cortava pedacinhos de papel de seda para a decoração do barrete do Pai Natal, um outro grupo forrava a cara do Pai Natal com feltro. Posteriormente, cada criança ficou encarregue de decorar a sua embalagem, em

que colaram o papel de seda no barrete e depois colaram os pormenores da cara do Pai Natal, como os olhos, as sobrancelhas, a boca, a barba, o bigode e o nariz (Figura 67).

**Figura 67. Fotografias da construção da embalagem para a prenda de Natal e a sua conclusão.**



As crianças mostraram interesse pela atividade, um grande entusiasmo, empenho, implicação e concentração neste processo. Esta atividade propiciou momentos de grande interatividade, concentração e descoberta, aliando as suas necessidades em parceria com a ludicidade. Deste modo, várias aprendizagens estão subjacentes à mesma, nomeadamente a identificação e o reconhecimento de todas as partes da cara do Pai Natal, assim como saber colocá-las no devido lugar, sendo que as crianças estão, de igual modo, a reconhecer os órgãos dos sentidos.

O recorte e a colagem foi outro aspeto que se exercitou nesta atividade, aliado às necessidades do grupo de crianças. Este é importante para o desenvolvimento da coordenação motora fina e também da criatividade. Neste contexto, o recorte é uma importante atividade para o desenvolvimento da psicomotricidade, sendo que esta educa “o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectivas” (Costallat, 1987, p. 1). Diante disto, para trabalhar a educação psicomotora nas crianças torna-se necessário prever a formação básica, indispensável ao desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. Neste sentido, deve-se ter em conta a relação do movimento do próprio corpo da criança, em conformidade com a sua faixa etária e a cultura corporal, mas também os seus interesses. Portanto, conclui-se que o trabalho do educador deve ter em conta estas questões, ao propor uma planificação que contemple atividades que procure desenvolver as habilidades psicomotoras, nomeadamente, o recorte, que além de

exercitar as capacidades de coordenação viso-motora e coordenação fina, pode desenvolver outras competências relacionadas à criação e ação.

O trabalho em equipa foi fundamental neste processo, visto que o grupo ajudou-se mutuamente para a conclusão do produto final. Muitas vezes, algumas crianças dispuseram-se a ajudar os colegas que sentiam alguma dificuldade, tornando o trabalho muito mais rico e interativo, pois “as crianças frequentemente partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 370). Neste sentido, as crianças aprendem a trabalhar em cooperação, a aceitar as opiniões dos colegas e a dar as suas próprias opiniões, assim como aprendem a saber escutar o outro. Trabalhar em equipa pareceu-me ser muito divertido para as crianças, o que melhorou o seu desempenho, como também elas aprendem o valor da contribuição, da participação, adquirindo uma série de competências fundamentais para a atual sociedade.

Depois de construída a embalagem, demos continuidade ao projeto com a confeção das bolachas de manteiga. As crianças estavam radiantes com a ideia de fazerem bolachas e dispuseram-se logo a ajudar em todo o procedimento da receita. Como tal, iniciou-se a sua preparação, em que as crianças tomaram conhecimento dos ingredientes e utensílios que iriam ser utilizados, bem como dialogou-se com o grupo acerca da função de cada utensílio, referindo os cuidados a ter quando os manuseamos, sendo que alguns deles só poderiam ser utilizados com a ajuda do adulto.

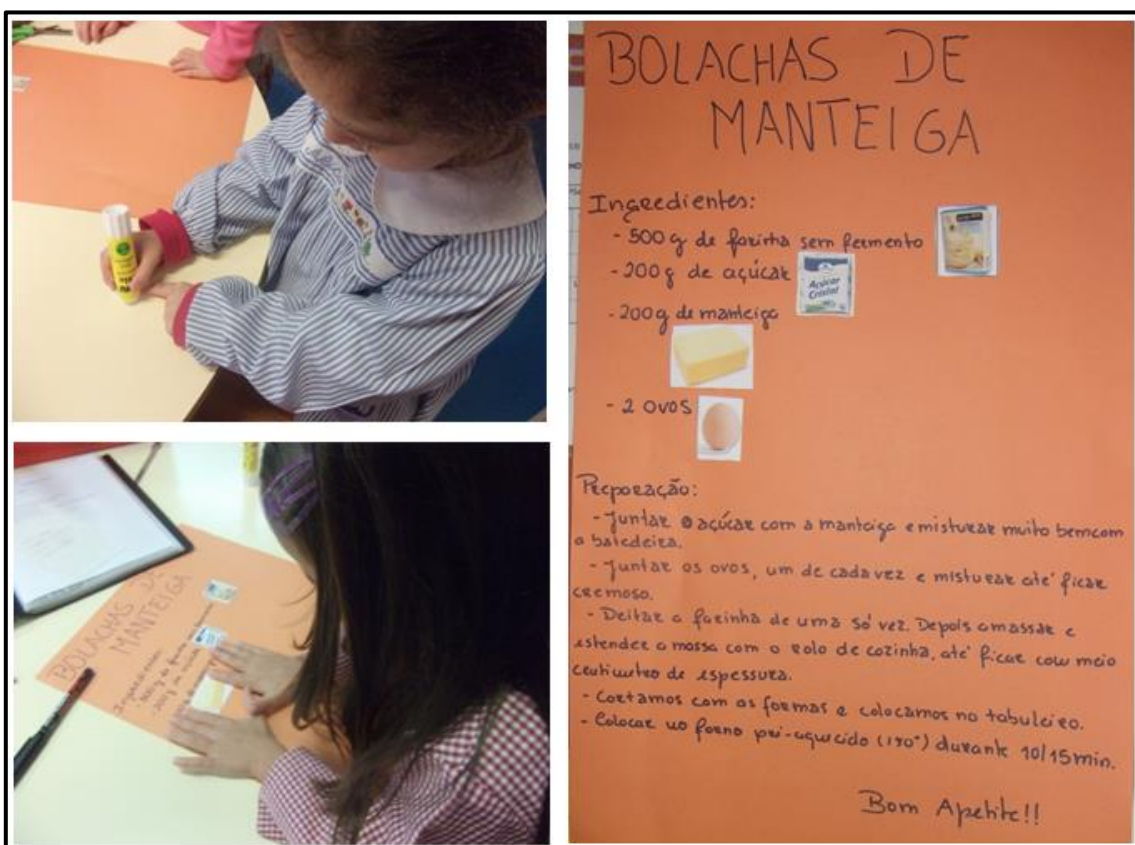
Em todo o processo de preparação da massa, as crianças ajudaram na mistura dos produtos e estiveram atentas a observar a sequência dos ingredientes, fazendo a contagem dos ovos, como também a utilização dos materiais. Depois de preparada a massa, em pequenos grupos, as crianças estiveram a amassar, a estender com o rolo de cozinha e a cortar as bolachas consoante a sua preferência pelas formas disponíveis, como estrelas, corações, pinheiro de Natal, anjo, flor e boneco de neve. No fim, colocavam-nas no tabuleiro para irem ao forno (Figura 68).

**Figura 68. Fotografias da confecção das bolachas de manteiga.**

Todos participaram da confecção das bolachas de manteiga com muita disposição, mostrando sempre grande entusiasmo e colaboração, no qual o grupo de crianças ficou radiante com o resultado final da atividade, pois as “bolachas estão uma delícia” (Mariana). Neste processo, as crianças aprenderam a manusear novos instrumentos de cozinha e notou-se que foi uma experiência nova para as crianças, onde mostraram grande receptividade. A atividade de amassar a massa tem uma enorme importância na vida escolar da criança. Esta possibilita aguçar os sentidos como o tato e o olfato. Para além do desenvolvimento da coordenação motora fina, com esta atividade é possível que as crianças descubram novas formas, diferentes texturas, experimentem criações tridimensionais, percebendo volumes e formas.

Depois das bolachas de manteiga estarem prontas, em grande grupo recordamos toda a preparação da receita e a partir desta conversa escrevemos a receita, que ficou afixada no placar da sala de atividades (Figura 69). As crianças neste momento foram muito precisas e conseguiram identificar os ingredientes necessários e o nome dos utensílios utilizados, assim como foram capazes de estabelecer uma sequência correta dos procedimentos a efetuar na preparação da massa. Todos tiveram a oportunidade de participar e expor o que aprenderam ou se recordavam da receita, mostrando grande firmeza em se expor e em falar para o grupo.

**Figura 69. Fotografias da construção da receita das bolachas de manteiga.**



Por meio do diálogo e do relato da receita, esta atividade permitiu desenvolver a linguagem oral das crianças, em que a estudante estagiária incentivou-os a expressar os seus conhecimentos. Para Hohmann e Weikart (2009), a partir dos 3/4 anos de idade, a linguagem adquire um nível muito mais desenvolvido e, por sua vez, as instituições escolares necessitam ter em conta este aspeto para poder proporcionar momentos linguisticamente ricos para que esta se desenvolva. Nesta perspetiva, a escola e os educadores devem estar conscientes que as crianças, em idade pré-escolar, desenvolvem inúmeras aprendizagens, pelo que torna-se importante promover momentos, onde se possa desenvolver a linguagem. Durante este processo, o educador deve ter em conta as especificidades de cada criança, uma vez que o desenvolvimento da linguagem, durante os primeiros anos de vida “irrompe de maneira muito irregular. Isso fica claro na educação infantil onde se constata como muitas crianças chegam rapidamente ao mundo da linguagem oral sem nenhum tipo de dificuldade, enquanto outras apresentam sérios problemas em sua aprendizagem.” (Acosta, 2003, p. 221).

Um outro aspeto a salientar é que neste tipo de atividades as crianças começam a se apropriar e a se familiarizar da linguagem escrita. Neste aspeto, Mata (2008) indica

que tanto a investigação como a prática apontam que as crianças desenvolvam diversos conhecimentos acerca da linguagem escrita em contextos informais, sem que estes sejam ensinados formalmente. Por conseguinte, o mesmo autor refere que estas interações com a escrita possuem um enorme impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos da linguagem escrita, sendo que estas devem ser concebidas como um método de apropriação contínuo, começando a se desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Portanto, gradualmente, as crianças, quando estimuladas e incentivadas, reproduzem algumas dessas convenções, nomeadamente, letras corretas e orientação das letras e da escrita.

Dando seguimento ao projeto, recebemos, na sala da Pré III, um elemento da comunidade, Ana Camacho, uma pasteleira que veio nos ensinar a decorar as bolachas. As crianças ficaram radiantes com a ideia e foram muito simpáticas com a convidada. Primeiramente, houve um pequeno diálogo, onde a convidada explicou como se decora as bolachas e depois cada criança teve a oportunidade de decorar algumas bolachas, utilizando os diferentes sacos de pasteleiros com o açúcar Glacê Real.

A presença deste elemento contribuiu para nos ajudar a desenvolver o projeto, sendo que a comunidade pode “contribuir para alargar os conhecimentos das crianças e diferenciar as trocas e interações que o projecto possibilita.” (Ministério da Educação, 1998, p. 105). Como tal, a convidada proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças e, ao mesmo tempo, as mesmas puderam ampliar os seus conhecimentos. É de salientar que a realização de projetos fundamenta-se através de uma aprendizagem cooperativa, cujo conhecimento constrói-se no processo de interação entre as crianças, entre estas e o educador, bem como com outros elementos da comunidade.

Ao longo desta atividade, as crianças estavam muito contentes por poderem fazer desenhos nas bolachas e foram muito criativas neste aspeto, desenhando alguns pormenores, como o cabelo, o nariz, etc. As crianças com mais dificuldade na motricidade fina apresentaram algumas complicações em manusear o saco de pasteleiro, necessitando da ajuda do adulto, outras crianças foram muito criativas e decoraram-nas sozinhas (Figura 70).

**Figura 70. Fotografias da decoração das bolachas de manteiga.**

Neste processo houve uma boa dinâmica, as crianças estavam envolvidas nas suas obras e foi um momento em que as crianças foram livres para expressar a sua criatividade e imaginação. Parece-me que quando a criança tem a possibilidade de se exprimir livremente, ela vai adquirindo autoconfiança e torna-se mais responsável e cooperante no relacionamento com os outros. Portanto, esta atividade permitiu o uso de diferentes materiais, experimentando assim novas técnicas que estimularam a criatividade e que sensibilizaram para uma outra vertente nas artes plásticas.

Para terminar o projeto, procedeu-se à construção dos postais de Natal, em que estes foram construídos consoante o que o grupo preferiu, isto é, alguns tinham o desenho de uma vela e outros tinham o desenho de um pinheiro. A decoração dos postais foi feita através da digitinta, em que as crianças espalharam a tinta na mesa com as mãos e desenharam com os dedos. Depois das crianças realizarem as suas experiências livremente, ou seja, desenhar e voltar a desenhar, realizamos a estampagem de um dos seus desenhos para o postal (Figura 71). Notou-se que a digitinta é uma atividade de grande interesse por parte da maioria, que envolveram-se e concentraram-se completamente no que estavam a desenhar, fazendo múltiplos desenhos, tentando aperfeiçoá-los ao máximo, pois queriam um desenho bonito para o postal.

**Figura 71. Fotografias da construção dos postais de Natal com digitinta.**

Esta técnica permite a realização de trabalhos, em que a criança explora a textura e a cor, desenvolvendo a motricidade fina, no qual deu-se tanta importância ao processo criativo como no seu produto. É de salientar que a expressão plástica, enquanto meio de representação e comunicação, pode ser realizada através de uma proposta do educador, que parte das vivências individuais ou de grupo. O contacto com a pintura constitui um momento privilegiado, que se traduz num enriquecimento, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético da criança. Esta ainda permite desenvolver a sua personalidade, capacidade de expressão, consciência crítica, criatividade e imaginação.

Fazendo um balanço global do projeto, considera-se que este foi bem conseguido, uma vez que as crianças estavam motivadas e participaram em todas as

atividades de forma positiva. Tive em conta sempre o fator de mudança e a atividade pedagógica foi sempre em função das crianças e nunca em função de um “projeto”, embora este se torne fundamental, para que seja levado a bom termo, numa linha educativa específica e justificada. É neste aspeto que reside o importante papel do educador, que cabe ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças para proporcionar todo o tipo de atividades, experiências e situações, que respondam às suas expectativas e promovam o seu bem-estar e desenvolvimento.

No decorrer do projeto, as crianças tiveram um contacto direto com diferentes materiais e objetos reais, sendo mais elucidativo para as mesmas, partilhando opiniões com os colegas. Na minha opinião, através da experiência direta com objetos, as crianças têm a possibilidade de aprender conceitos, formar ideias, manipular e sentir, pois “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem das crianças, mas sim das interacções entre as crianças e os objectos” (Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 19). Com efeito, é essencial que o educador desperte a curiosidade da criança e estimule o espírito de investigação.

Neste projeto ainda houve múltiplas oportunidades de exploração, em que as crianças estavam motivadas para a aprendizagem. De acordo com Portugal & Laevers (2010), esta atitude exploratória e o desejo de conhecer o que a rodeia faz com que a criança concentre-se e seja implicada nas tarefas que realiza. Portanto, foi uma “atividade significativa para cada criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29).

Concluindo, ao longo da intervenção educativa, procurei excitar o desenvolvimento de competências, em conformidade com as características individuais de cada criança, possibilitando que estas desempenhassem um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Sendo assim, senti que a intencionalidade educativa foi ao encontro das necessidades do grupo e de cada criança, revelando que cada uma tem o seu ritmo e que cabe ao educador respeitá-lo, encontrando soluções para que todas tenham uma aprendizagem significativa.

#### Avaliação do Grupo no Projeto *Construção da Prenda de Natal*

O grupo de crianças foi avaliado tendo em conta as competências demonstradas, adotando-se os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem das OCEPE, assim como através de observações e notas de campo, que foram registadas diariamente.

Neste contexto, é de salientar que no decorrer destas atividades, as competências delineadas, de uma forma geral, foram alcançadas pela maioria das crianças, através de atividades que requereram uma envolvimento e uma participação ativa. Todas as atividades foram do interesse das crianças, que se aliaram com algumas das suas necessidades e, por esta razão, culminaram num resultado bastante positivo, que, ao mesmo tempo, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Na área da formação pessoal e social, as crianças foram capazes de mostrar confiança em experimentar atividades novas, nomeadamente nas atividades da confeção das bolachas e da utilização do saco de pasteleiro. Quase todas as crianças foram capazes de propor e comunicar em grande grupo, revelando capacidades de decisão, de criatividade e de imaginação. De igual modo, manifestaram segurança em se expressar no grupo e apesar de notar-se alguma evolução, os mais retraídos continuam a falar muito pouco, necessitando trazê-los para a conversa e questionando-os sobre os diversos assuntos, de forma a darem a sua opinião. Verificou-se que as crianças foram capazes de demonstrar empenho nas atividades que executaram, terminando o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado. Aferiu-se ainda que as crianças revelaram autonomia nas atividades que efetuaram, escolhendo autonomamente as atividades ao longo do projeto. A maioria das crianças foi capaz de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades, porém uma criança manifestou um comportamento inesperado quando não teve a oportunidade de falar, chorando. Alguns continuavam a ter dificuldade em esperar pela sua vez para participar nas atividades, o que por vezes tornou-se complicado lidar com as suas reações, visto que se sentem impacientes, tendo dificuldades em cumprir as regras estipuladas para determinada situação, pelo que é necessário um diálogo contínuo para conduzir as crianças a cumprir estas normas, estimulando-as neste sentido. Contudo, de forma geral, colaboraram em contextos de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar das atividades.

Quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da matemática, todas as crianças foram capazes de contar corretamente. Todavia, algumas apresentam dificuldades em estabelecer a sequência dos acontecimentos, saltando alguns e esquecendo outros. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, verificou-se algumas melhorias por parte de algumas crianças, uma vez que foram capazes de falar, soletrando as palavras de forma correta. As crianças, no geral, foram capazes de comunicar oralmente, aquando dos diálogos sobre o Natal, no reconto da história e da receita, como também expressaram as suas opiniões e propuseram ideias em grande

grupo. Nestas conversas, houve a introdução de novas palavras, alargando assim o capital lexical, como: receita, batedeira, rolo da massa, etc.

No domínio da expressão plástica, a maioria das crianças foi capaz de construir a embalagem para a prenda de Natal, utilizando de forma autónoma a tesoura e a cola. Contudo, algumas crianças apresentam dificuldade no recorte e na dosagem de cola a utilizar. Na decoração das bolachas, as crianças foram criativas e a maioria foi capaz de utilizar o saco de pasteleiro como meio de expressão, desenhando o que desejavam.

Relativamente ao domínio da expressão musical, as crianças sentem-se muito interessadas quando ouvem músicas, memorizando-as com facilidade, bem como são capazes de acompanhá-las com gestões. Isto significa que as crianças foram capazes de utilizar a memória, com ou sem melodia, realizando ações motoras diferenciadas, como andar, baloiçar e saltitar ao ritmo das canções. Em geral, foram capazes de permanecer em silêncio para escutar a canção, demonstrar implicação e uma boa aprendizagem da música.

Quanto à área de expressão dramática, as crianças demonstraram um grande à-vontade em utilizar a linguagem gestual e corporal, como também são capazes de participar em dramatizações, como o ato de Natal.

Na área de expressão motora, algumas crianças foram capazes de manipular os materiais, que demonstram coordenação visual-motora e conseguiram organizar-se no espaço, executando movimentos coordenados, através da interiorização das noções espaciais básicas. Porém, continua a existir crianças com dificuldades na utilização de alguns materiais, embora estejam a aperfeiçoar este aspeto.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível constatar que as crianças possuem uma variedade de conhecimentos sobre o Natal e sobre a história do Menino Jesus, bem como o que acontece nesta data e a sua tradição (Apêndice 34).

Em síntese, considero que os educadores devem ser vistos como agentes de mudança, tendo como função a formação das novas gerações quanto ao seu carácter e ao seu espírito, proporcionando experiências onde possam despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal (Delors, 1996). Nesta perspetiva, tentei promover a autonomia da criança, organizando-se um ambiente educativo, cujo adulto numa atitude de cooperação e apoio, dê oportunidade da criança ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interação com as outras crianças e com os adultos.

Avaliou-se ainda os indicadores de implicação e bem-estar emocional experimentados pelas crianças, conferidos a partir da observação participante, da análise dos registos das expressões e das produções das crianças e do preenchimento da ficha 1g do SAC (Apêndice 33), baseados nas escalas de Portugal & Laevers (2010). Sendo assim, as crianças revelaram níveis altos de bem-estar e de implicação durante as atividades, sobretudo, as que experimentavam uma participação ativa por parte da criança. Logo, esta avaliação contemplou uma aprendizagem significativa, fomentada por elevados níveis de motivação, concentração, implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010). Apurei que o facto de as atividades terem partido dos interesses das crianças contribuíram para uma forte implicação em todos os momentos, tendo consequências positivas na qualidade das aprendizagens.

### ***3.3.5 Avaliação Específica de uma Criança***

A avaliação do desenvolvimento de uma criança não se instigue ao enumerar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Embora esta avaliação, por vezes, seja necessária e possa conduzir a resultados interessantes, não é suficiente e encontra-se “aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Tendo como inspiração o procedimento de uma avaliação criteriosa, esta desenvolveu-se por meio das competências delineadas para cada atividade e das fichas de avaliação individual do SAC de Portugal e Laevers (2010).

Em consonância com Portugal e Laevers (2010), o SAC visa a auxiliar os educadores na gestão do “desenvolvimento curricular, numa progressão coerente, atendendo a todas as potencialidades e formas de inteligência de todas as crianças (...)” (p. 11). Neste sentido, consideram que a EPE tem a finalidade de oferecer à criança o desenvolvimento pessoal e social, que se organizam em indicadores de desenvolvimento, ao nível das atitudes, das competências sociais e aprendizagens em domínios como a motricidade, a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo.

Durante a semana de observação, a criança escolhida para a avaliação individual suscitou-me a atenção pelos conhecimentos que possui, pela sua personalidade e pelo seu comportamento eufórico ao longo da rotina diária. É uma criança com cinco anos, pertence ao sexo masculino e não lhe é diagnosticado qualquer apoio acrescido, no entanto está a frequentar uma psicóloga, desde a separação dos pais.

Na avaliação individual desta criança, primeiramente, adotou-se a ficha 1i do SAC (Apêndice 35), que se refere à avaliação individualizada das crianças, na qual estão contempladas as competências pessoais e sociais para a EPE (Quadro 11), interligadas com as atitudes, com os comportamentos no grupo e com as aprendizagens nos domínios essenciais (Portugal & Laevers, 2010).

**Quadro 11. Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar.**

<b>Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar</b>		
<b>Atitudes</b>	<b>Comportamento no grupo</b>	<b>Domínios essenciais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Auto-organização/ iniciativa</li> <li>• Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade Fina</li> <li>• Motricidade Grossa</li> <li>• Expressões Artísticas</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Pensamento lógico, concetual e matemático</li> <li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>• Compreensão do mundo social</li> </ul>

Cada indicador é avaliado por níveis, do nível um ao nível cinco, na qual o primeiro corresponde à evidência de maiores dificuldades e o último a elevadas competências dentro de cada indicador.

A análise dos resultados da avaliação individual da criança assenta na estrutura da ficha 1i do SAC, onde é importante salientar esta possui ainda um espaço “(...) para anotação da perspetiva da criança relativamente às suas aprendizagens, talentos e/ou interesses particulares (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 80) e termina com um espaço, em que se pode registar alguns elementos, relativos aos progressos e estratégias para o desenvolvimento da criança, alcançados por meio de uma conversa com os pais.

Numa segunda fase, apliquei a ficha 2i, na qual fez-se uma caracterização do comportamento da criança, do seu contexto familiar, das suas relações sociais, da sua implicação segundo o tipo e organização das atividades desenvolvidas, bem como foi feito uma recolha da sua opinião a fim de poder intervir consoante os seus interesses e necessidades (Apêndice 36).

Durante este processo, com a finalidade de obter informações mais concretas sobre a opinião da criança, tive uma conversa informal com a mesma. Nesta foi notória a dificuldade em se concentrar e estabelecer uma conversa, contudo foi capaz de se exprimir e transmitir aquilo de que gosta, o que sente ou o que pensa.

Através de uma análise e reflexão mais profunda da ficha 2i, pode-se delinear objetivos e iniciativas de forma intencional, atendendo ao desenvolvimento e aprendizagem da criança que suscitam maior preocupação.

Em suma, a aplicação do SAC durante estas fases - observação, avaliação, análise e reflexão - pareceu-me ser muito profícua e vantajosa, uma vez que ofereceu um estudo pormenorizado das competências pessoais e sociais, como também permitiu analisar cada uma das áreas de desenvolvimento da criança em estudo, proporcionando a interligação das mesmas com o próprio contexto educativo.

### **3.4 Intervenção com a Comunidade Educativa**

Sabe-se que o trabalho de um educador não se limita ao espaço escolar, nem tampouco está isolado da comunidade educativa, uma vez que a participação de outros adultos, nomeadamente, as assistentes operacionais, os encarregados de educação e outros membros da comunidade, devem ser encarados como importantes oportunidades educativas e como forma de desenvolver as interações das crianças, mas também enriquece o processo educativo. Neste sentido, a colaboração dos membros da comunidade educativa permite expandir e melhorar as situações de aprendizagem, através do contributo, dos saberes e das competências que oferecem ao trabalho educativo que se promove às crianças (Ministério da Educação, 2007). Por conseguinte,

em cada caso o grupo, o indivíduo, a comunidade existe a possibilidade de criar, depois ampliar, um espaço para o pensamento crítico, para a construção de significado, para a realização de escolhas, para se assumir a responsabilidade, para o desenvolvimento de novos tipos de intercâmbios e de práticas (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 29).

Na escola, todos possuem um papel importante em relação à concretização do trabalho em parceria, promovendo interações, que contribuam para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e que alcance o sucesso de todos.

### ***3.4.6 Sessão de relaxamento: Relaxar na Escola – Como se descontrair com técnicas simples e eficazes***

#### **Contextualização**

No âmbito do estágio na Educação Pré-escolar foi realizada uma sessão de relaxamento intitulada “Relaxar na Escola – Como se descontrair com técnicas simples e eficazes”, que decorreu no Ginásio de São Martinho, no dia 6 de dezembro de 2012, com a duração de uma hora. Esta sessão teve como propósito promover a participação dos encarregados de educação das salas Pré II e Pré III, dos Educadores de Infância e das Assistentes Operacionais da Instituição, numa sessão de relaxamento, visto que é uma forma saudável e muito utilizada para se livrar da ansiedade e dos problemas da vida moderna.

A sessão de relaxamento teve a participação de um elemento da comunidade, a professora Ana Rita Correia. O principal objetivo era treinar técnicas simples e passíveis de serem integradas no dia-a-dia e que promovam o relaxamento e a revitalização. Segundo Turpin (1989) citado por Nieves e Vila (s/d), tende-se a definir o relaxamento relacionando-o exclusivamente com o aspeto fisiológico, nomeadamente, na ausência de tensão muscular. Contudo, o relaxamento consiste num processo psicofisiológico de carácter interativo, em que o aspeto fisiológico e o psicológico interagem como partes integrantes deste processo, como causa e como produto.

No processo do relaxamento, as emoções são consideradas importantes, uma vez que a ativação fisiológica pode determinar a qualidade emocional. Neste sentido, estes componentes interagem-se, visto que quando não há ativação fisiológica, também não há emoção (Nieves & Vila, s/d).

Na atualidade, os índices de *stress* nas pessoas apresentam um número considerável e por vezes preocupante, assente na resposta biológica perante situações consideradas e avaliadas como alarmantes e que o organismo não tem meios para as encarar adequadamente. Partindo deste conceito, o relaxamento é visto como uma resposta biologicamente antagónica ao *stress*, pelo fato de se opor aos efeitos negativos deste (Nieves & Vila, s/d).

Diante disto, as técnicas de relaxamento realizadas nesta sessão pode ser aprendidas e convertidas num importante recurso pessoal para os participantes, como também são passíveis de serem aplicadas às crianças.

### **Desenvolvimento da ação**

A organização da sessão de relaxamento compreendeu três etapas, a divulgação, a sessão de relaxamento e a reflexão.

No que com concerne à divulgação, esta foi feita através de um comunicado afixado para os encarregados de educação, em que estes tomavam conhecimento da sessão de relaxamento e assinalavam a sua participação, como também recebiam um cartão informativo sobre a mesma (Apêndice 37). Este cartão também foi entregue às Educadoras de Infância e às Assistentes Operacionais. Durante o período de divulgação, pretendíamos fazer uma estimativa do número de participantes, a fim de encontrarmos um espaço amplo e com um ambiente confortável e silencioso.

Relativamente à sessão de relaxamento, propriamente dita, esta iniciou-se com a apresentação da professora convidada, Ana Rira Correia, que trabalha na Divisão de Serviços da Educação Artística e Multimédia. Por conseguinte, a professora Ana fez um breve esclarecimento sobre esta sessão, iniciando-a com a exemplificação de possíveis técnicas de relaxamento a serem realizados com as crianças, principalmente, quando estas encontram-se agitadas, ansiosas e/ou irritáveis, de forma a sentirem-se melhores após os diferentes exercícios (Figura 72).

**Figura 72. Fotografias das técnicas de relaxamento para as crianças.**



O relaxamento para as crianças pode ser aplicado a qualquer hora do dia e durante o mesmo é importante que se eduque a criança a respirar, isto é, uma respiração profunda representada pela calma e serenidade. Os exercícios devem ser apresentados às crianças em forma de brincadeira, fazendo com que elas possam relaxar e, de igual modo, se sintam confortáveis para iniciar uma respiração tranquila e contínua, nomeadamente, a dramatização ou narração de uma situação, em que as crianças

teatralizam ou imaginam essa situação, trazendo tranquilidade às mesmas. Remata-se assim que a prática do relaxamento conduz a inúmeros benefícios, pois contribui para a saúde física e mental da criança. Em consonância com Barreto (2000), “o relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas.” (p. 109).

Seguiu-se a aplicação de algumas técnicas de relaxamento a todos os participantes. Os mesmos experimentaram relaxar através da contração e posterior relaxamento de algumas partes do corpo, bem como relaxaram com o uso de uma bola. Os presentes puderam ainda relaxar, num ambiente silencioso e à meia-luz, onde se deixaram envolver na tranquilidade da música suave, concentrando-se somente no que a professora estava dizendo (Figura 73). Assim sendo, todos estes recursos possibilitaram a criação de um estado de quietude interior e permitiram que o corpo repusesse as energias e regressasse a um estado de equilíbrio físico e mental. Portanto, o relaxamento proporciona o autodomínio da mente e o uso da imaginação, como também oferece descanso, ensina a eliminar as tensões e leva à expansão da mente (Barreto & Silva, 2004).

**Figura 73. Fotografias das técnicas de relaxamento.**



Por fim, deu-se o encerramento da sessão de relaxamento, no qual os participantes teceram alguns comentários positivos sobre esta, como também deram alguns exemplos de relaxamentos que são feitos por eles próprios, diariamente, com uso de alguns instrumentos. Terminamos esta sessão com um especial agradecimento aos participantes.

### **Reflexão**

A sessão de relaxamento realizada não contou com a totalidade dos convidados, porém os presentes mostraram-se interessados e envolvidos no relaxamento, uma vez que manifestaram agrado pela experiência, desfrutando ao máximo desta sessão. Tanto os encarregados de educação como as educadoras presentes demonstraram-se agradecidos pelas técnicas aprendidas e possíveis de ser utilizadas tanto na escola como em casa.

Em suma, para além do prazer do relaxamento, esta sessão teve em conta a possibilidade de que as técnicas podem ser utilizadas pelas educadoras na sua rotina diária na sala de atividades, como também permitiu-nos ganhar competências para utilizá-las junto de um grupo de crianças. Para Silva (2007), as escolas podem e devem desenvolver a formação dos pais, perspetivando a educação de adultos, a fim de alargar formas possíveis de cidadania. Por conseguinte, a escola é vista como um elemento dinâmico da comunidade, abrindo-a à integração de outros profissionais no seu seio, visando a relação não tradicional da família.

#### ***3.4.7 Ação de Sensibilização: Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz***

### **Contextualização**

Após uma leitura do PEE, verificou-se que uma das problemáticas evidenciadas no mesmo estava assente nas relações interpessoais de toda a comunidade educativa. Neste sentido, realizamos uma reunião com o diretor da escola, cujo achou pertinente a realização desta ação de sensibilização, de forma a elucidar os docentes para este tema. Portanto, o núcleo de estágio da Escola B1/PE de São Martinho organizou uma ação de sensibilização de natureza pedagógica, com a supervisão da orientadora científica Conceição Sousa, para o pessoal docente e não docente da instituição, que decorreu no dia 7 de dezembro de 2012, com a duração de uma hora.

Esta ação de sensibilização teve a participação de um elemento da comunidade, o Dr. Francisco Caldeira e pretendeu-se dar conhecimento do projeto intitulado “Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz”, assim como sensibilizar os presentes para a participação neste projeto, visando a autorreflexão pessoal e social, fomentando o espírito de cooperação e solidariedade e promovendo a consciência de grupo. Este projeto conta com a coordenação do Dr. Francisco Caldeira e os

participantes são habitualmente os docentes das escolas participantes e outros formandos.

Na realidade, a sociedade tem passado por grandes mudanças e as inovações tecnológicas trouxeram alterações nas pessoas, tornando-as menos comunicativas e sociáveis, que se verificam tanto na sociedade como na própria escola, pois perdeu-se um pouco do contacto físico e presencial. Pretende-se assim que na educação possa ocorrer algumas mudanças a este nível, tornando-a num espaço onde as pessoas se relacionam bem e sabem valorizar o que cada um tem de positivo, ao invés de somente avaliarmos o aspeto negativo das pessoas. Cada um tem as suas potencialidades e deve ter consciência das mesmas, sabendo como utilizá-las e efetivá-las. Como tal, a relação docente-docente, docente-aluno e docente-não docente é vista como primordial em qualquer tipo de educação, cabendo ao docente assumir um compromisso real e efetivo com o seu ato educativo, visto que “o conceito de ação educativa como relacionamento inter-pessoal, implica a existência de dois agentes que cooperam no ato da educação, cooperação essa que deve ser livre” (Modesti, 1975, p. 69).

### **Desenvolvimento da Ação**

A organização da ação de sensibilização compreendeu três etapas, a divulgação, a ação de sensibilização e a reflexão.

No que com concerne à divulgação, esta foi feita através de uma circular, que percorreu toda a escola, onde comunicava-se a realização desta ação de sensibilização, que se integrava numa das problemáticas do PEE. Cada docente recebia um panfleto que continha as informações pertinentes à ação de sensibilização como os principais objetivos, a data e hora, entre outros. Foi afixado ainda um *poster* à entrada da instituição (Apêndice 38).

Relativamente à ação de sensibilização, propriamente dita, esta iniciou-se com a apresentação do convidado, Dr. Francisco Caldeira, cujo já foi coordenador da equipa de animação da Divisão de Serviços da Educação Artística e Multimédia, Direção Regional de Educação. Continua, atualmente, ligado a esta Divisão de Serviços, porém está mais relacionado com a área de Formação Pessoal e Social, a nível da formação, com o objetivo de tornar as pessoas e as escolas mais felizes.

Por conseguinte, este fez um breve esclarecimento sobre esta ação de sensibilização, iniciando-a com a apresentação do projeto em que está envolvido - Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz (Figura 74).

**Figura 74. Fotografias da apresentação do projeto: Viver com Animação - Estratégias para uma escola mais feliz.**



Através de uma apresentação em PowerPoint, o preletor pretendeu sensibilizar os presentes a participarem no projeto. Este projeto tem como principais objetivos: experimentar o conteúdo da formação no ambiente próprio das escolas; preparar um documento/livro que sirva de divulgação do projeto, para que as escolas interessadas façam o percurso da “Escola + Feliz”; promover o autoconhecimento; perceber o outro; promover a consciência de grupo; criar maior disponibilidade física e psicológica; fomentar o espírito de cooperação/solidariedade/socialização no trabalho de equipa; recordar técnicas de comunicação; desenvolver a capacidade de se exprimir com liberdade e segurança; expressar a crítica e autocrítica; e explorar a criatividade.

Com este projeto pretende-se que os participantes sejam elementos fomentadores de pequenas mudanças, que permitam tornar real o brincar, o ganhar, o dia, a disponibilidade e a escolha da atitude, por parte de todos, em cada dia na escola.

Esta formação conta com várias etapas: 1ª – O eu – A Ilha da felicidade; 2ª - O outro - espelho da minha evolução; 3ª – A dor – ponto de partida; 4ª – A alegria – o poder da aceitação e 5ª – A festa – em cada dia da vida. Ao longo do projeto os participantes têm a oportunidade de realizar exercícios de aplicação prática no meio escolar para alcançar maior bem-estar, mais alegria e maior produtividade. Realiza-se a apresentação e socialização dos formandos, jogos de comunicação, dramáticos e de socialização e atividades de movimento e de dramatização. O corpo é visto como um instrumento (voz, relação com o outro, relação com o espaço) e utiliza-se a linguagem verbal e não-verbal para a expressão/comunicação. A metodologia deste projeto assenta

no trabalho prático e criativo em grande e pequeno grupo para vivência de jogos e atividades, assim como na análise e reflexão das atividades propostas.

Segundo Francisco Caldeira, com o projeto pretende-se deixar uma forte esperança de que se pode cultivar nos adultos e nas crianças das escolas, nos lugares de trabalho e nas nossas vidas, um ambiente mais feliz usando a expressão dramática, jogos e atividades, aglutinados aos ensinamentos/lições que ocorrem na área de Desenvolvimento Pessoal e Social. A ligação que se propõe é também a tomada de consciência do seu lugar na escola, no trabalho e na vida.

Após a apresentação do projeto supramencionado, realizou-se um pequeno exercício – Observação/Comunicação. Os presentes foram a uma sala, onde continha uma mesa com uma toalha, flores, vela, arranjo dourado, pedras, frasco com lagartixas e tinham que observar e não comentar nada com ninguém (Figura 75). Apenas na sala é que cada um comunicava o que sentiu ou pensou sobre o que viu.

**Figura 75. Exercício – Observação/ Comunicação.**



O principal objetivo deste exercício foi mostrar a tendência que nós temos para nos fixarmos nos aspetos negativos ou mais desagradáveis dos outros. Tratou-se de um alerta para a necessidade de substituir a crítica pelo elogio e o negativo pelo positivo. No final da ação de sensibilização, foi colocada a seguinte pergunta: “Será que é possível uma escola ser mais feliz? Sim? Não?”, de forma que todos pudessem refletir sobre o que se pode tentar mudar numa escolar.

Por fim, deu-se o encerramento da ação de sensibilização, no qual os participantes teceram alguns comentários positivos sobre a importância de refletirmos

acerca dos nossos atos e acerca da forma como reagimos em determinadas situações. Terminamos assim com um especial agradecimento aos participantes e com a entrega do certificado de participação.

### **Reflexão**

Apesar da ação de sensibilização não contar com a totalidade dos convidados, os presentes mostraram-se interessados e envolvidos na reflexão e nos pensamentos que iam surgindo no discurso do Dr. Francisco Caldeira, colocando questões e desenvolvendo assuntos nos quais se sentiram particularmente ligados. Os participantes manifestaram agrado pela experiência, salientando a ideia de que o desenvolvimento de pensamentos positivos em relação a si próprio e em relação aos outros revelam-se essenciais para o bem-estar individual e para a motivação. Concluiu-se que questões ligadas às alterações afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal tornam-se relevantes para uma boa relação interpessoal na escola, assim como para que esta se torne mais feliz.

Com esta ação de sensibilização, possibilitou-me a aquisição de algumas competências na área da organização de formações com toda a comunidade educativa e ofereceu-me uma maior aproximação com os vários elementos de toda a comunidade envolvente. Considero que o trabalho em equipa foi muito importante e enriquecedor, uma vez que houve uma grande colaboração no desenvolvimento desta ação de sensibilização, em que onde todos os intervenientes deram o seu contributo, cooperando para o sucesso desta e colaborando de certa forma, para uma melhoria progressiva das relações que se estabelece na instituição.

### **3.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

De acordo com Pires (2007), o estágio é, com certeza, um período de formação e um processo de (des)construção e transformação, não podendo ser encarado como um produto concluído, mas sim a fase inicial em construção. Por conseguinte, o momento de formação inicial deve ser compreendido como uma configuração e uma conduta autoconsciente, cujos estagiários observam e vivenciam as suas representações e competências, com o propósito de melhorar, transformar e adaptar. Em consonância com o mesmo autor, o processo formativo é influenciado pelos diferentes contextos,

nomeadamente o contexto pessoal, social, organizacional, histórico, político e cultural, traduzindo assim uma constante mutação.

A autoavaliação, como um processo crítico e reflexivo, é primordial aos profissionais de educação que, deste modo, participam ativamente na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, permitindo rever a intervenção e renovar as práticas, tendo assim a oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a ação. Assim, o desenvolvimento deste estágio concedeu-me a eventualidade, entre muitos outros aspetos, de refletir sobre dinâmicas e situações, que considero como fundamentais para promover um contexto de qualidade na Educação Pré-Escolar. Foram muitos os fatores que auxiliaram a minha intervenção, nomeadamente a motivação intrínseca, a relação de confiança e cooperação criada com a equipa da sala, crianças, pais e comunidade e a reflexão constante com a educadora cooperante.

O estágio pedagógico realizado na sala da Pré III possibilitou-me por em prática os conhecimentos, crenças e valores, através de uma atitude de saber fazendo, concluído, deste modo, o percurso académico até então percorrido. Assim, foi uma experiência profícua e enriquecedora, a nível profissional e pessoal, no qual está refletido a capacidade de resposta, onde os conhecimentos adquiridos, as crenças e os valores são postos à prova. Portanto, nesta reflexão, parece-me importante expor alguns dos aspetos inerentes às competências profissionais adquiridas durante este processo, assim como a análise da prática e os resultados das atividades/estratégias implementadas na intervenção educativa.

Esta intervenção educativa deu-me a possibilidade de efetuar os primeiros passos no processo de construção da intencionalidade educativa na EPE. Tornou-se gratificante a oportunidade que tive em partilhar esta construção por meio de um procedimento cooperado, envolvendo os encarregados de educação e a equipa pedagógica, assim como incluiu-se as crianças, pela recolha dos seus interesses e das suas necessidades. Neste âmbito, pude exercitar e estimular várias competências assentes na observação e no desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados, que me ajudassem a atender às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

Em conformidade com Portugal e Laevers (2010), esta construção curricular foi fortificada pelo desenvolvimento de práticas reflexivas, formuladas diariamente, através da observação das crianças e que foram partilhadas e discutidas com a equipa. A constante reflexão conduziu a uma organização e reorganização das oportunidades educacionais, a fim de efetivamente apoiar a propensão interior da criança para se

relacionar, desenvolver, aprender, investigar e construir conhecimentos. Nesta perspectiva, fui fortalecendo as minhas capacidades no âmbito do currículo aberto, através da criação de projetos, que se iniciam com base num tema e desabrocham por um extenso período de tempo e que envolveram a observação dos interesses das crianças e posteriormente o desenvolvimento de experiências concretas. A constante reflexão destas experiências resultou e gerou aprendizagens consistentes que, de certo modo, consistiram em desafios para outras atividades, encaminhando à continuidade dos projetos. Para Katz e Chard (1997) um bom projeto é aquele que dá a oportunidade de cada criança contribuir para o seu produto final e que permita a interação com outros, através da discussão, do diálogo, da resolução de conflitos, do estabelecimento de regras e metas e da utilização de múltiplas formas de representação. Neste sentido, a participação em projetos foi uma estratégia que resultou positivamente e permitiu desenvolver as crianças em várias vertentes, incidindo num crescimento quanto à sua linguagem e, devido à motivação gerada no grupo, a atenção/concentração alterou-se, empenhando-se nas atividades.

Todas as atividades e estratégias inerentes aos trabalhos de projeto realizados, como o uso das novas tecnologias, a participação em jogos, os livros infantis apresentados, os diversos materiais construídos, a participação em danças e em jogos de movimento, as saídas, a participação de elementos da comunidade educativa, entre outras, permitiram motivar o grupo para as atividades, mantê-los interessados e empenhados e responsáveis pelas tarefas, promovendo uma aprendizagem ativa e cooperativa. Com efeito, verificou-se que a motivação foi essencial para colmatar os níveis de atenção/concentração, que aliados às atividades de conclusão rápida, as quais receberam incentivos e *feedbacks* com frequência, possibilitaram aumentar gradualmente a sua complexidade e duração, desenvolvendo assim esta competência nas crianças. É de salientar que em relação às saídas houve alguns constrangimentos, uma vez que inicialmente o diretor da instituição não se mostrou muito acessível e disponível para nos ajudar a organizá-las, sobretudo na visita ao aeroporto. Nesta situação foi possível levantar algumas questões de reflexão: Será que o diretor não tem a sensibilidade para estas atividades ou será que não tem uma ligação à Pré-Escola?

Ao nível do desenvolvimento da linguagem (dição), os trabalhos de projeto também foram decisivos neste aspeto, uma vez que estes possibilitaram a discussão de ideias, incentivando o diálogo e a conversação entre as crianças e adultos, em que a promoção de interações recíprocas resultou numa maior desinibição das crianças, que se

predispuseram a conversar e a aperfeiçoar a sua linguagem, assim como a apresentação e comunicação dos mesmos levaram a desenvolver a linguagem e a sua dição. Esta também desenvolveu-se a partir da construção do conto redondo, da carta e da receita das bolachas de manteiga, em que as crianças puderam exercitar a sua exposição de ideias, que com a ajuda do adulto, na construção de falas, tornaram-nas mais completas e complexas, mediante perguntas e repetições e na utilização de variações divertidas na repetição de uma determinada palavra. A dramatização, a exploração dos fantoches e a utilização de canções acompanhadas com gesto também ajudaram a criança a fixar as construções sintáticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido, ao mesmo tempo que estimularam a criatividade e a imaginação.

Diante disto, concluiu-se que todas estas estratégias possibilitaram o desenvolvimento das dificuldades apresentadas e atenuaram os problemas de atenção/concentração, tornando as crianças mais ativas e participativas, traduzindo-se em aprendizagens significativas para as mesmas. Todavia, considero que seria importante dar continuidade a estas estratégias, a fim de obter resultados cada vez mais significativos, sendo necessário mais tempo para continuarmos a resolver determinados problemas. Além disso, os resultados ressaltam a importância do educador como um agente de transformação, capaz de indicar caminhos para lidar com a diversidade de situações.

Em conformidade com o perfil de desempenho do educador, que indica um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas por este profissional de educação, não se restringindo somente às competências científicas e pedagógicas, encaram e revelam a importância do relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológico (Pires, 2007). Nesta perspectiva, ao longo do estágio, as relações pedagógicas estabelecidas na instituição escolar, quer com a equipa da sala quer com toda a instituição influenciaram diretamente a intencionalidade e intervenção educativa. Assim sendo, este período permitiu-me compreender realmente os benefícios do trabalho em equipa e a sua implicação intrínseca ao desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, tive a oportunidade de estabelecer relações positivas, particularmente com a educadora cooperante, que foi muito receptiva à minha intervenção e foi possível criar uma relação fomentada no respeito, na confiança, na ajuda e na cooperação mútua. Aceitar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, apoiar-se e ajudar-se mutuamente nas dificuldades que surgem diariamente, estar atento aos sentimentos dos outros e refletir acerca de todo o processo, estiveram presentes na

*praxis* e foram atitudes que tive a oportunidade de experienciar, pelo que contribuíram fortemente para o meu crescimento, não só enquanto profissional, mas também como pessoa. Por conseguinte, a educadora partilhou todos os seus saberes e experiência, colaborando, em muito, para a minha formação, sendo que a reflexão persistente acerca da intervenção propiciou a autoavaliação e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento gradual. Considero que este processo reflexivo, realizado com a educadora cooperante, foi muito importante na reflexão sobre pormenores, que por vezes não parecem relevantes, mas que podem fazer toda a diferença, quando se quer oferecer um contexto de qualidade a todas as crianças. Nesta linha de ideias, estou de acordo com Pires (2007), que a propósito das relações pessoais, indica que o tipo de relação estabelecida com os envolvidos no processo assume um fator de motivação para o desempenho do estagiário.

Para além da relação que se estabelece com a equipa da sala, sabe-se que é fundamental estabelecer uma relação entre o educador de infância e os docentes responsáveis pelas atividades de oferta educativa da instituição. Diante disto, parece-me fundamental que exista uma comunicação e troca de informação entre ambos, acerca de cada criança em particular, sendo que cada elemento desempenha a sua função, visando a prossecução de objetivos comuns. Desta maneira, no decorrer da prática pedagógica, tentei manter uma relação positiva com todos os outros docentes, trocando informações sobre as crianças, ideias e opiniões sobre atividades e pedindo o seu contributo para o desenvolvimento da prática.

Comungante a esta relação, expõe-se a união que deve existir entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, que atenda a uma continuidade educativa no ingresso da criança no 1.º ano de escolaridade. Durante o estágio, tive a oportunidade de trabalhar em parceria com o 1.º CEB, cuja participação dos alunos do 4.º ano possibilitou a troca de informações específicas, a valorização das aprendizagens de ambas as partes e permitiu aferir uma continuidade de todo o processo desenvolvido.

De igual modo que o educador deve possuir uma relação positiva com os outros docentes, é evidente que a relação que estabelece com cada criança e com o grupo é fundamental para um desenvolvimento harmonioso. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), promover um ambiente de apoio e de relações positivas entre o adulto e a criança é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem ativa de todas as crianças. Neste contexto, a partir da atenção dada às dinâmicas relacionais, averiguou-se um aumento progressivo da autonomia, da iniciativa e da empatia por parte das

crianças, que resultaram das relações de confiança estabelecidas comigo. Na verdade, nem todas as crianças reagem de igual forma à entrada de uma nova pessoa nas suas vidas, uma vez que perante um grupo heterogéneo, existe algumas crianças mais reticentes quanto a este aspeto. Considera-se que a aceitação do educador por parte das crianças emerge quando este promove um contexto de apoio, dentro do qual se privilegia o estabelecimento de interações sociais positivas, para que gradualmente, as crianças se sintam seguras a confiarem nas pessoas que as rodeiam e para desenvolverem certas competências, tão necessárias à sua socialização.

No âmbito da relação educador-criança, é importante que o educador atenda a cada criança individualmente. Zabalza (1998) refere que “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia” (p. 53). Isto significa que embora não seja possível conceder a cada criança uma atenção individualizada durante toda a rotina diária, é necessário que o educador disponibilize tempos para poder atender a este aspeto. Como tal, a intervenção educativa presenteou momentos que permitiram dar uma atenção individualizada às crianças, tendo a oportunidade de dialogar com as mesmas, perceber as suas ideias e sentimentos e fornecer um acompanhamento mais particularizado, assente no desenvolvimento e nas competências específicas de cada uma.

Perante o exposto, pude desenvolver competências de interação com os diferentes intervenientes educativos, “criando situações em que a criança pudesse participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Laevers, 2010, p. 124). Segundo Pascal e Bertram (1997), esta ação assenta numa perspetiva ecológica de qualidade, podendo ser avaliada através da contribuição dos diversos valores dos intervenientes num contexto educativo. Neste sentido, as relações estabelecidas assumiram uma dimensão fundamental, na medida em que foram entendidas como um conjunto dinâmico de forças que interagiram para a mesma finalidade, a educação das crianças.

O crescimento das interações positivas colaborou, de certo modo, para aperfeiçoar a qualidade da educação, pois todos se envolveram numa responsabilidade comum, o bem-estar da criança. Esta ação assenta na perspetiva de qualidade de Bairrão (1998) que junta “qualidade da educação” à “qualidade de vida”. Portanto, os relacionamentos são fundamentais na estratégia de organização dos ambientes

educativos, sendo que a “interação entre as crianças é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida” (Dahlberg et al., 2003, p. 23).

Este estágio pedagógico possibilitou-me o desenvolvimento de competências relacionadas com a gestão da rotina da sala de atividades, uma vez que tive que fazer escolhas, optando em determinadas situações por atividades livres e outras por atividades orientadas, oferecendo momentos individuais, em pequeno e em grande grupo, cujos momentos foram selecionados de acordo com a observação que realizava das crianças e do período de concentração, dos interesses e das necessidades do grupo. Neste sentido, a intervenção foi fundamentada pela “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 111).

Esta prática permitiu desenvolver competências no âmbito de uma pedagogia de criatividade. Como tal, esta abordagem implicou o planeamento de situações que estimulassem o desenvolvimento intelectual da criança, cujo foco constante era a representação simbólica. Assim, tive que impulsionar e encorajar a exploração de ambientes ricos em possibilidades de expressão, assentes nas várias “linguagens”, desenho, pintura, palavras, movimento, montagens, colagens e música para conduzir ao desenvolvimento de habilidades simbólicas e da criatividade (Edwards et al., 1999).

Para além das competências que pude adquirir, parece-me importante refletir acerca de um conjunto de fatores que guiaram toda a minha intervenção educativa. Neste sentido, parece-me crucial que os educadores encarem a criança como um ser humano com direitos, um ser em construção, um ator do seu próprio desenvolvimento, para assim puderem guiar a prática, visando o desenvolvimento das suas capacidades. Afigurar-se então que esta conceção promove a realização de um trabalho fundamentado na reflexão diária, que enriquece o contexto educativo. Logo, admito que a reflexão e a flexibilidade de um educador são imprescindíveis ao longo do seu trabalho, estando aberto às necessidades emergentes do contexto educativo (Alarcão, 2010). Na verdade, o procedimento de uma prática reflexiva fez-me prosseguir, acolhendo uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias, que visavam o aperfeiçoamento do contexto educativo, sendo que esta atitude reflexiva fomenta “as práticas nos princípios e nas teorias, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 10).

Importa referir que as crianças são quem nos dizem, através dos seus comportamentos, se a intervenção educativa é adequada ou não ao seu desenvolvimento e compete ao educador adaptar as mudanças de acordo com as suas necessidades e interesses. Logo, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (Freire, 2009, p. 39).

Durante o estágio, pude verificar que as atividades desenvolvidas possibilitaram o conhecimento das crianças e o desenvolvimento de competências, por meio de um processo contínuo, onde puderam participar e intervir ativamente. Papalia, Olds e Feldman (2001), referenciando Piaget, expõem a ideia de que as crianças aprendem atuando no meio que as circunda, a partir de uma diversidade de experiências que reforçam o seu desenvolvimento. Contudo, esta ação deve permitir a participação das crianças em todo o trabalho, desde a planificação à realização do mesmo, uma vez que este processo promove uma aprendizagem significativa e desenvolve as suas competências.

Considero assim que a participação ativa por parte das crianças foi um fator primordial que intensificou todo o desenvolvimento do trabalho e o conseqüente empenho, motivação e bem-estar. Deduz-se que “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2009, p. 26). Nesta linha de ideias, a intencionalidade educativa deliberou uma prática centrada nos interesses e necessidades das crianças, como também num envolvimento ativo e participativo das mesmas e do adulto (Vasconcelos, 1998).

Esta intervenção educativa deu-me oportunidade para certificar que quando as crianças participavam no seu processo de aprendizagem maior é a sua satisfação e interesse em aprender, em contribuir com as suas sugestões, ideias e intenções. Foi visível a implicação e o bem-estar das crianças, no decorrer da planificação e na realização das atividades, manifestada pela agitação e vontade intrínseca em quererem participar. Percebe-se a importância “do papel do educador, (...) que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2009, pp. 26-27).

Ao longo do estágio, foi promovido a participação das famílias nas atividades e projetos, verificando-se assim uma contribuição com empenho na realização de

trabalhos para a sala, juntamente com os seus educandos. Sabemos que o trabalho “com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (Portugal, 1998, p. 127). Para além da família, o grupo contou com a participação de outros adultos como auxiliares de ação educativa e membros da comunidade na concretização de oportunidades educativas organizadas, sendo que esta colaboração é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo (Ministério da Educação, 2007).

Na prática, as escolhas que se tomam nem sempre são fáceis, contudo, uma *práxis* participativa e ativa, em que todas as crianças são tidas como fundamentais, tornou mais simples o desenvolvimento do trabalho pedagógico e concludentemente a aprendizagem das crianças e adultos numa atmosfera acolhedora e segura. Pude aferir que as crianças são capazes de ultrapassar desafios complicados de natureza cognitiva, com grande prazer, particularmente quando estão envolvidas num ambiente de estimulação do seu pensamento e da sua criatividade, fundamentada nos princípios de respeito, de liberdade de comunicação e expressão da sua afetividade (Sá & Varela, 2004).

Fazendo um balanço global de toda a intervenção educativa na sala da Pré III, considero que esta foi muito enriquecedora para o meu percurso profissional e encaro-o como um processo de autodescoberta, extremamente importante para a construção da minha identidade profissional e até pessoal, em que os desafios constantes, que implicaram pesquisa e preparação, quando concretizados, tornaram-se em elementos fundamentais para a minha motivação, marcando o início de uma carreira docente que se prolongará pela vida fora numa perspetiva reflexiva da ação e de formação contínua.

Assim sendo, com o término deste estágio apraz-me considerar que a importância desta *praxis* é fundamentada pelo seu papel educativo e encaro-a como uma ferramenta de avaliação das competências adquiridas ao longo do processo de formação. Neste sentido, foi um percurso marcado pela procura de respostas para situações incertas, pois o ensino/aprendizagem são, por vezes, especificidades repletas de dúvidas e indeterminações.

A prática *in loco* exigiu que apostasse numa atitude crítica, trabalhadora, reflexiva, com habilidades de socialização, colaboração e cooperação, sendo que estas aprendizagens adquiridas são de extrema importância à prática futura,

consciencializando-me que este é um trabalho rigoroso e exigente, contudo deve ser desenvolvido com dedicação, empenho e persistência, diversificando estratégias e atividades que motivem as crianças e tenham em atenção os seus interesses e necessidades. Em contrapartida, tenho consciência de que ainda tenho um longo percurso à minha frente, no qual prevejo a continuação da minha aprendizagem. Considero assim primordial na prática de um educador de infância, o desenvolvimento de um processo consciente e coerente, baseado no pressuposto de que o bem-estar e o pleno desenvolvimento da criança deverão nortear toda a nossa ação.

### Considerações Finais

A realização deste estágio pedagógico apresentada neste relatório possibilitou, em muito, a formação da identidade docente, uma vez que este período revelou-se um ótimo catalisador do desenvolvimento profissional e foi por meio dele que pude desenvolver a dimensão pessoal, social, ética, investigativa e reflexiva, as quais contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Neste sentido, parece-me que assumir uma identidade profissional na área da educação é sinónimo de conhecer as condutas no processo de educação e ensino, cujas devem ter em conta que a aprendizagem possui uma importância fundamental em toda a ação educativa, pois é esta que caracteriza a educação na escola, no qual os docentes devem estar atentos e recetivos a todo o momento. Por conseguinte, um educador/professor deve identificar as principais características e analisar as interações, porque estas permitirão escolher as melhores estratégias à prossecução dos objetivos definidos. Logo, quando o ambiente educativo muda, a identidade deve modelar-se de acordo com o contexto de educação e ensino.

Nesta linha de ideias, a identidade profissional docente reveste-se na prática educativa que desenvolve e dos instrumentos e técnicas que utiliza, pelo que estas se constroem mutuamente. Com efeito, independentemente do contexto de educação cabe ao docente o saber adaptar-se e ajustar-se a cada uma das situações e das pessoas. Portanto, considero que a identidade profissional, seja qual for o ambiente educativo, adota constantemente o mesmo carácter, o de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos da educação, do ensino e da aprendizagem.

Posto isto, este estágio pedagógico possibilitou-me crescer profissionalmente e concordar que a formação docente é resultado de um processo de desenvolvimento e de construção da sua identidade profissional, que se fundamenta em conhecimentos científicos e pedagógicos assentes nas interações sociais, nas vivências, nas experiências e nas aprendizagens, que ocorrem nos contextos em que vai decorrendo a sua atividade profissional.

No decurso desta prática, compreendi que ser educador/professor assenta numa viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (Arends, 1995), sendo que para vencer as barreiras e ultrapassar as dificuldades com vista a um melhor e maior desenvolvimento das crianças, o docente precisa ter na linha de horizonte que desistir não faz parte do seu quotidiano, uma vez que nesta profissão as complexidades ou

dificuldades surgem com frequência. Esta situação foi bem visível no decurso do estágio, onde verifiquei que a atividade docente vive de complexidade, especificidade, instabilidade e desordem, assim como da capacidade de tomar decisões corretas e de resolver problemas práticos. Pode-se acrescentar a estas aptidões o facto de o docente conseguir fazê-las em interação com os outros atores, criança, colegas e elementos da comunidade. Averigui, tal como Ponte e Oliveira (2002) mencionam, que estas competências requisitam uma apreensão empírica dos contextos, a gestão dinâmica das relações sociais, a criação de estratégias de atuação para situações imprevisíveis e de resposta rápida a situações novas.

Nesta linha de ideias, educar é um ato muito mais complexo e rico do que a simples tarefa de debitar a matéria para um grupo que observa, desatento e desligado do fluxo de palavras que são ditas. Na verdade, nesta era das novas tecnologias, a escola já não é mais o monopólio do saber, o docente não é mais o único transmissor do saber, nem a criança é mais uma recetora de conteúdos, pelo que o docente deve aceitar e situar-se nas suas novas circunstâncias, embora sejam bem mais exigentes, no qual as crianças aprendem a gerir e a relacionar informações para as formar no seu conhecimento e no seu saber (Alarcão, 2010). Educar é privilegiar emoções e promover aprendizagens pela representação e pela experimentação, dando a oportunidade de contactar com a cultura das crianças, familiarizando-as com um contexto estimulante, que lhe desperte a curiosidade e o desejo de aprender a aprender. Logo, ser educador/professor passa por oferecer à criança o seu envolvimento naquilo que lhe diz respeito, procurando um tempo e um espaço para que a criança se desenvolva de uma forma global – física, cognitiva, afetiva e social. De igual forma, deve respeitar e identificar a criança enquanto pessoa única, auxiliando-a a reconhecer-se e a lidar com sentimentos, tomando consciência que, enquanto modelo de comportamento, deve demonstrar atitudes corretas, de apoio e confiança e deixar que a criança tente resolver as suas próprias dificuldades. Assim sendo, a conceção que suporta uma alteração para a qualidade educativa indica-nos que os docentes devem ser atores e dinamizadores de uma nova mentalidade, na qual prevê um redimensionamento do seu conceito de educação, assim como deve refletir acerca do seu papel enquanto educador/professor, dando coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.

Sendo o docente o suporte deste processo, a sua intencionalidade requiere uma constante reflexão acerca da sua ação, assim como sobre a forma como a adequa às necessidades das crianças. Deste modo, importa também que se reflita sobre os valores

e intenções que lhe estão subjacentes. Nesta linha de ideias, Alarcão (2010) evidencia que o educador/professor necessita de refletir sobre as suas estratégias de atuação, a fim de se tornar num verdadeiro profissional reflexivo, com vista a educar as crianças a serem, também elas, reflexivas.

Ao longo do estágio verifiquei que a reflexão supõe uma planificação, na qual acompanha a intervenção no sentido de a adaptar às propostas das crianças e de responder às situações imprevistas, que pressupõe, posteriormente, uma tomada de consciência acerca do processo realizado e dos seus efeitos, avaliando-a. No processo de avaliação, o educador/professor reconhece a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, identificando assim o quanto estimularam o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e se ampliaram os seus interesses, a sua curiosidade e o seu desejo em saber mais. Desta forma, a reflexão e a avaliação do trabalho pedagógico realizada, durante o estágio, foi fundamental no processo educativo, em que pude averiguar que as intervenções contribuíram para o desenvolvimento e a aprendizagem, medindo a frequência, o impacto e a influência nas crianças. Linearmente, deu-me a oportunidade de redefinir, corrigir e adequar as intencionalidades e procedimentos educativos de trabalho à evolução das crianças e ir aferindo com os pais, os seus progressos, enriquecendo a ação pedagógica. Importa referir que o educador/professor tem que ter a disponibilidade para observar, conhecer e aprender com a criança, de forma a atender às suas necessidades, dificuldades e particulares, auxiliando e permitindo situações de aprendizagem adequados a cada criança. Portanto, sendo o educador/professor um profissional investigador tem que adotar uma atitude reflexiva e crítica do ato pedagógico, de forma a encontrar soluções que articulem a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano (Pires, 2007).

Este processo de aprendizagem deve ser, no entanto, um resultado das trocas existentes entre adultos e crianças e que, nessa troca, ambos têm algo para dar e receber. Na realidade, a participação de diversos agentes na resolução de situações educativas facilita o encontro, o diálogo e a reflexão, mediante os quais torna-se possível renovar as práticas dos profissionais de educação (Alarcão, 2010). Com efeito, o trabalho de equipa e de cooperação, com a finalidade de ajudar a criança a alcançar níveis mais elevados de conhecimento teve resultados muito proveitosos e que permitiram a evolução das práticas.

É de salientar que os momentos de diálogo, reflexão e partilha, com os orientadores institucionais e os docentes cooperantes, sobre os problemas da prática, constituíram-se momentos de formação cooperada, onde se confrontou situações educativas à luz de teorias e por meio desta participação crítica e da interrogação foi exequível uma aprendizagem colaborativa e a reformulação na forma de pensar e de agir.

Este estágio pedagógico possibilitou-me a vivência de experiências que foram determinantes para o meu desenvolvimento profissional, adquirindo novos conhecimentos e um conjunto de competências pessoais e profissionais, tão essenciais à formação inicial de docentes. A aquisição do conhecimento científico propiciou uma abertura mais ampla acerca do atual paradigma da educação, possibilitando-me uma apreensão holística da realidade educativa, dos dilemas do quotidiano e das locuções e princípios que envolvem esta profissão. Neste sentido, tornei-me mais consciente dos aspetos a melhorar, das eventualidades de transformação, questionando-me, incessantemente, acerca do que poderia e como poderia aperfeiçoar a atividade pedagógica, a fim de promover uma atividade educativa de qualidade. De facto, a educação este tem sido alvo de modificações constantes e que se relacionam com o olhar sobre a criança enquanto construtora da sua identidade, permitindo uma melhor compreensão do outro na sua plenitude, em ação com tudo o que o rodeia, sendo que cada um tem uma função fundamental para as interações que se manifestam durante toda a vivência como cidadãos numa sociedade.

Posto isto, é minha pretensão, enquanto futura profissional, contribuir para a formação de crianças capazes de produzir coisas novas, incutindo-lhes e desenvolvendo-lhes a capacidade de tomar iniciativa, de desenvolver o espírito crítico e o sentido de opinião, conduzindo a uma aprendizagem pela descoberta, por meio de metodologias ativas e diversificadas que permitam o desenvolvimento global da criança e a construção de saberes significativos e duradouros. Por conseguinte, identifico-me com uma escola que apoie a criança no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadã, em saber aprender, saber estar, saber fazer e saber ser, no qual todos são aceites, respeitados e têm espaço para participarem ativamente.

No decurso do estágio pedagógico, verifiquei que os processos de socialização e relacionais experienciados com as crianças, encarregados de educação, equipa pedagógica e comunidade pareceram-me ser fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. As dimensões morais e relacionais, que fazem parte do perfil de

um docente, segundo Formosinho (2002) tornam-se muito essenciais, uma vez que a relação pedagógica assenta numa relação interpessoal, pelo que o bom ambiente humano é promotor da qualidade de ensino.

As competências fortalecidas ao longo do estágio, particularmente, na planificação de atividades e projetos, nas relações, na gestão de tempo e de comportamentos, colaboraram para o desenvolvimento do meu processo de ensino/aprendizagem. Com efeito, este percurso não se esgota na formação inicial e é necessário uma constante atualização científica e pedagógica, bem como dos conhecimentos e das práticas que respondam às novas exigências do processo ensino/aprendizagem, sendo que esta postura deve ser considerada no dia-a-dia da carreira docente. Deste modo, sou da opinião que um educador/professor é um eterno, curioso, ávido adepto de formação contínua e especializada, que ambiciona compreender, cada vez mais e melhor, a forma como as crianças aprendem, para assim saber como atuar para favorecer a aprendizagem. Logo, esta “formação inicial não poderá ser concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (Pires, 2007, p.86).

Em suma, este estágio pedagógico constituiu-se como um período extraordinário de autoformação cooperada, por meio de uma interação sistemática efetuada entre o trabalho realizado com as crianças, orientadores institucionais e docentes cooperantes, progredindo no meu crescimento pessoal como docente. Concluo com Freire (1991) que diz-nos que “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

### Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Acosta, V. (2003). Transtorno específico da linguagem. In Puyuelo, M. & Rondal, J. A. *Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp. 221-238). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar* (1.ª ed.). Luanda: Texto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. P. (Ed.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. Et.al. (Orgs.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (3.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação com elaborada na Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Obtida em:<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/143/1/TME%20357.pdf>
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M. J. Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In Alarcão, I. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (89-122). Porto: Porto Editora.
- Aquino, J. (1996). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Barreto, S., & Silva, C. A. (2004). *Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia*. Blumenau: Acadêmica.
- Barros, C. S. G. (1998). *Pontos de Psicologia Escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Benavente, A., Costa, A., & Machado, F. L. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e Intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Benette, T. & Costa, L. (2008). *Indisciplina na sala de aula: algumas reflexões*. Obtido em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2186-8.pdf>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, A. E. S. (1999). *Estágio Curricular. Intervenção na prática social. Uma proposta para a UCB*. Brasília: DF.
- Bujes, M. (2008). *Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia*. Obtido em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a06n48.pdf>
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, S. N. & Rego, I. E. (2004). A construção da identidade profissional. In Adão, Á. & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303-312). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2007, Agosto). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de educação de infância*, 10-15.

- Carvalho, A. P. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/ 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro: Departamentos de Didáctica e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação.
- Charpak, G. (1997). *As ciências na Escola Primária*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Costallat, D. M. de. (1987). *Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada – método de avaliação e exercitação gradual básica*. Rio de Janeiro: Globo.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento apresentada no Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Craveiro, C., Neves, I., & Pequito, P. (1997). O projecto em Jardim de Infância: Da construção de ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar*, 2, 77-82.
- Cró, L. M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto editora.
- Cunha, M. G. A. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Brasil: Artmed.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias – A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância (1.ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (1994a). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Marques, J., Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior - Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 89-100.
- Fernandes, I. M. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes E Alto Douro.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ferraz, M. (1993). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez
- Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafio e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2000). Estudos sobre a Mobilidade Docente. *Cadernos PEPT 23*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Desenvolvimento Pessoal. In Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de*

- Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- García, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. G. (2008). *Avaliação em educação de infância - Das concepções às práticas*. (s/l): Editorial Novembro.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Helms, J. (2010, Janeiro/Março). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Pátio: Educação Infantil*, 22 (VIII), 4-7.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e prática de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Joenk, I. (s/d). *Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky*. Obtido em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21. Obtido em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11\\_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1)
- Kilpatrick, W. (2006). O método de projecto. *Revista Científica Maria Alfredo Moreira*, 29 (2), 1-32.
- Landier, J., & Barret, G. (1991). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: ASA
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Leite, L. (2000). As actividades laboratoriais e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M., Dourado, L., Vilaça M., Silva, J., Afonso, A., & Baptista, J. (Eds.). *Trabalho prático experimental em ciências* (pp. 92-108.). Braga: Universidade do Minho.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5.<sup>a</sup> ed.). Goiânia: Editora Alternativa.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a Diferença*. Porto: Lidel.
- Lopes, S., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Machado, O. (1999). Novas práxis educativas no ensino de ciências In Capelleti, I. & Lima, L. (Orgs.). *Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo*. São Paulo: Olho d'água.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão editorial.
- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: constantes e desafios. *Formação Docente, 1, 1*, 109-131.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcuschi, L. A. (2006). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A. (2001). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino, 4 (1)*, 79-111.
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores: uma experiencia de supervisão. In Moreira et al. (coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência- Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser*, 2 (2), 66-83.
- Ministério da Educação (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/201*. Obtido em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (3.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007a). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Modesti, J. (1984). *Uma pedagogia perene* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Salesiana.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moniz, M. M. T. (2009). *Abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores.
- Moran, J. M. (setembro/outubro, 1995). Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, 23, 126, 24-26. Obtido em: <http://www.eca.usp.br/moran/novtec.htm>

- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- Moyles, J. R. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Neri, A. L. (1992) A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: La Puente, M. (Org.). *Tendências contemporâneas em psicologia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Nieves, M., & Vila, J. (s/d). *Técnicas de relaxamento*. Obtido em: <http://www.slideshare.net/mcpg1/tecnicas-relaxamento>
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação, 11, (1)*, 86-87.
- Niza, S. (1998a). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna, 3 (1)*, 27-30.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (s/d). *Colaboração Escola- Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto-Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007a). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira- Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13- 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O Desenvolvimento Profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto, T. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. (pp. 41-88). São Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). 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., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. B. F. (2006). Alteridade e construção de indetidades pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In : Magalhães, I.; Grigoletto, M. & Coracini, M. J. (Org.) *Práticas Identitárias : língua e discurso* (pp. 27-44). São Carlos: Claraluz.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores: teoria e práxis* (1.<sup>a</sup> ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pais, L. (2005). *Educação escolar e as Tecnologias da informática*. Rio de Janeiro: Editora Autêntica.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Pardal, L. (2001). Que professor para a educação secundária? In Tavares, J. & Brzezinski, I. *Conhecimento profissional de professores: a práxia educacional como paradigma de construção* (pp. 83-112). Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em parceria: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pato, M. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Pilão, M. (1998). *O construtivismo*. São Paulo: Edições Loyola.
- Pimenta, S. (1999). Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: Oliveira, M. & André, M. (2003). *Alternativa no ensino de didática*. São Paulo: Papirus.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, 11, 2, 145-163. Obtido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., & Sousa, H. (2008). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática Do 1.º ciclo* (1.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pulaski, M. A. S. (1993) *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Reis, C, Dias, P.A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.oei.es/pdf2/Programas\\_LPEB.pdf](http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf)

- Resendes, L.G., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002) *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (2001). A formação como projecto – do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *In cadernos de Formação de Professores, 1*, 6-20.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular, fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roncato, C., & Lacerda, C. (agosto, 2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação, 17 (2)*, 215-223. Obtido em: [http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo\\_407.pdf](http://www.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_407.pdf)
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In Veiga, L., Martins, I., Sá, J., Jorge, M., & Teixeira, F. *Formar para a Educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sá, J. (2002). *Renovar As Práticas No 1ºCiclo Pela Vias Das Ciências Da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*, 127-142.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão- Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Obtido em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17\\_2004dosSantos\\_etal.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17_2004dosSantos_etal.pdf)
- Sarmiento, T. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

- 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 1.º CEB. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Shinyashiki, R. T. (2006). *A influência da auto-eficácia dos gestores na administração de crises*. Tese de doutoramento. São Paulo.
- Silva, C. (2002). *A importância de contar histórias para as crianças*. Obtido em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64>
- Silva, P. (2007). *Associação de Pais, Interculturalidade e Clivagem Sociológica: Algumas Questões*. Obtido em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, c. A., & Nunes C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola Moderna*, 8, 1-5.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, R. C. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcellos, C. (2006). (In) *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola* (16.ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar* (pp.124- 158). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1992). *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (Agosto/Outubro, 2003). Os dilemas práticos dos professores. *Revista Pátio*. Porto Alegre.
- Zabalza, A. M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.<sup>a</sup> ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, A. M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Colecção Educa-Organizações.

### **Legislação Consultada**

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro de 2007 - Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, Direções Regionais de Educação e Inspeção-Geral de Educação.
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º34
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º237, n.º217 e n.º166 (respetivamente).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º201.
- Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º185
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho de 2011, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º122
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, DR 1.<sup>a</sup> série – n.º201.