

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Melissa Tatiana Nóbrega Freitas**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2013

Uma  
Rel

T/ra Uma  
37  
FRE pel  
Ex 2

73337

KOHA

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Melissa Tatiana Nóbrega Freitas**

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

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO  
José Paulo Gomes Brazão



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competências de Ciências Sociais

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

**Melissa Tatiana Nóbrega Freitas**

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

**Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal, março de 2013

## Agradecimentos

A caminhada que o presente relatório de estágio me levou a percorrer não teria sido possível sem o incentivo, o apoio e a orientação que me foi facultada. A todos os que me acompanharam neste desafio, o meu sincero obrigada.

- Ao Doutor Paulo Brazão, orientador científico do presente relatório e da prática efetuada em contexto de 1.º Ciclo, agradeço o aconselhamento e a reflexão conjunta, bem como o incentivo durante todo este percurso.

- À Mestre Guida Mendes, orientadora do estágio na vertente do Pré-Escolar, obrigada pelo apoio, pela exigência e pela troca de saberes.

- À professora Helena Freitas, pelo aconselhamento e pelas palavras de apoio.

- Às crianças, pelo acolhimento e desejo de aprender.

- À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, em particular à diretora da instituição, à professora cooperante e à professora de Educação Especial pelas indicações e pelos desafios.

- À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe, com um agradecimento especial à diretora e à educadora cooperante pela disponibilidade, apoio, entusiasmo e gosto pela profissão.

- Aos encarregados de educação, pela cooperação.

- Ao Dr. Marcelo Gouveia, ao Padre Luís, às Enfermeiras Carina António e Hermínia Mendes, ao Dr. Maurício Melim, à Dr.ª Filipa Mendonça e à Dr.ª Nazaré Freitas, pela colaboração nas atividades decorrentes da intervenção pedagógica.

- Às colegas de curso com as quais tive o privilégio de partilhar conhecimentos e materiais, pelo trabalho em equipa e pela cooperação.

- Aos amigos que acreditaram em mim e que me motivaram constantemente para que pudesse concluir esta etapa com sucesso.
  
- À Catarina e ao Miguel, sempre prontos a ajudar.
  
- À minha família, pelo ânimo, tolerância e carinho.
  
- Aos meus padrinhos, pelo afeto e segurança.
  
- À minha mãe, pela dedicação e sorriso constante.
  
- À minha avó, pelo seu sonho se ter tornado realidade.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, a intervenção pedagógica foi desenvolvida no 3.º ano do 1.º Ciclo e no Pré-Escolar com crianças com uma faixa etária entre os quatro e os cinco anos e os oito e os dez anos, respetivamente.

A organização do relatório assenta na divisão de cinco capítulos. O primeiro coloca ênfase na construção da identidade docente, na reflexão e na investigação, bem como na capacidade de liderança na docência. A qualidade na educação foi um elemento indispensável para este percurso, pelo que são expostas linhas orientadoras para o perfil do educador e do professor e para a articulação entre estas duas vertentes. O capítulo seguinte expõe as opções metodológicas utilizadas para a investigação-ação e o terceiro capítulo incide na intencionalidade pedagógica da intervenção, destacando-se a construção da aprendizagem pela própria criança. No que diz respeito aos dois últimos capítulos, é apresentada uma descrição e reflexão da intervenção efetuada nas duas valências, seguidas de uma reflexão final de cada um dos estágios e da resposta às questões delineadas para a investigação-ação. Para concluir, são tecidas as considerações finais que expõem o enriquecimento deste relatório para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, intervenção pedagógica, investigação-ação.

## Abstract

The present report was elaborated to obtain the degree of Master in Preschool Education and Teaching of 1<sup>st</sup> Cycle of the Basic Education. As such, the educational intervention was developed in 3<sup>rd</sup> Grade of 1<sup>st</sup> Cycle and Preschool with children in the age range between four and five years and eight and ten years, respectively.

The report's organization is based on the division of five chapters. The first places emphasis on the construction of teacher identity, on the reflection and on the research, as well as on the leadership skills in teaching. The quality in education was an indispensable element for this route, has such orientational guidelines are exposed to the educator's and teacher's profile and to the link between these two aspects. The following chapter exposes the methodological options used for the action-investigation and the third chapter focuses on the educational intentionality of the intervention, emphasizing the construction of learning by children. Regarding the last two chapters, it is presented a description and reflection of the intervention made in the two valences, followed by a final reflection of each internship and answer to the questions outlined in the action-investigation. To conclude, final remarks are weaved that expose the enrichment of this report for professional development.

**Keywords:** Preschool Education, 1<sup>st</sup> Cycle of the Basic Education, pedagogical intervention, action-investigation.

## Índice

|  |      |
|--|------|
| Agradecimentos _____   | II   |
| Resumo _____   | IV   |
| Abstract _____   | V    |
| Índice _____   | VI   |
| Índice de Quadros _____  | IX   |
| Índice de Figuras _____  | X    |
| Lista de Abreviaturas _____  | XIII |
| Introdução _____   | 1    |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico _____   | 3    |
| 1.1. A Identidade Docente _____  | 3    |
| 1.1.1. O docente reflexivo e investigador numa aprendizagem ao longo da vida. ____ | 4    |
| 1.1.2. A capacidade de liderança na docência. _____                                | 5    |
| 1.2. Promovendo a Qualidade na Educação _____                                      | 6    |
| 1.2.1. A qualidade na educação. _____  | 6    |
| 1.2.2. O perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo do EB. _____               | 7    |
| 1.2.3. A continuidade educativa: uma articulação entre o 1.º Ciclo e o PE. _____   | 8    |
| Capítulo II - Opções Metodológicas _____   | 10   |
| 2.1. A Investigação-Ação como um Caminho _____                                     | 10   |
| 2.1.1. As questões orientadoras da investigação-ação. _____                        | 11   |
| 2.1.2. Os instrumentos metodológicos. _____  | 12   |
| Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica na Intervenção _____                  | 15   |
| 3.1. A Relação entre o Saber Teórico, a Práxis e as Crenças _____                  | 15   |
| 3.2. Observar, Planear, Agir, Refletir, Avaliar, Comunicar e Articular _____       | 16   |
| 3.3. A Influência dos Teóricos na Intervenção Pedagógica _____                     | 18   |
| 3.4. Os Modelos Curriculares Utilizados _____                                      | 21   |
| 3.4.1. Princípios orientadores do modelo curricular do MEM. _____                  | 21   |
| 3.4.2. Princípios orientadores do modelo curricular High/Scope. _____              | 23   |
| 3.5. As Metodologias que Sustentaram a Intervenção Pedagógica _____                | 23   |
| 3.5.1. A diferenciação pedagógica. _____   | 24   |
| 3.5.2. O trabalho cooperativo. _____   | 25   |
| 3.5.3. O trabalho em projeto. _____  | 26   |

|   |    |
|---|----|
| 3.5.4. A abordagem ao ensino experimental das ciências.                             | 27 |
| 3.6. Considerações Finais do Capítulo   | 28 |
| Capítulo IV – Estágio em Contexto de 1.º Ciclo                                      | 29 |
| 4.1. Contextualização do Ambiente Educativo   | 29 |
| 4.1.1. Caraterização do meio envolvente.  | 29 |
| 4.1.2. Caraterização da instituição.  | 30 |
| 4.1.3. Caraterização da turma do 3.º ano.   | 31 |
| 4.1.3.1. Caraterização da turma.  | 32 |
| 4.1.3.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais.                       | 34 |
| 4.1.3.3. Organização do tempo.  | 35 |
| 4.2. Intervenção Pedagógica no 3.º Ano  | 36 |
| 4.2.1. Avaliação diagnóstica da turma.  | 37 |
| 4.2.2. A rotina diária da turma.  | 38 |
| 4.2.3. O desejo de participar.  | 38 |
| 4.2.4. O projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”.                              | 39 |
| 4.2.5. O raciocínio lógico-matemático.  | 49 |
| 4.2.6. A leitura e a escrita.   | 52 |
| 4.2.7. O meu corpo.   | 58 |
| 4.2.8. Reflexão sobre o TPC.  | 60 |
| 4.2.9. Avaliação da turma.  | 61 |
| 4.3. Intervenção com a Comunidade   | 62 |
| 4.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 3.º Ano                            | 63 |
| 4.4.1. Síntese da resposta às questões de investigação-ação no contexto do 3.º ano. | 65 |
| Capítulo V – Estágio em Contexto de Educação PE                                     | 67 |
| 5.1. Contextualização do Ambiente Educativo   | 67 |
| 5.1.1. Caraterização do meio envolvente.  | 67 |
| 5.1.2. Caraterização da instituição.  | 68 |
| 5.1.3. Caraterização da Pré II.   | 69 |
| 5.1.3.1. Caraterização do grupo de crianças.  | 70 |
| 5.1.3.2. A equipa pedagógica.   | 72 |
| 5.1.3.3. Organização do ambiente físico e recursos materiais.                       | 73 |
| 5.1.3.4. Organização do tempo.  | 75 |
| 5.2. Intervenção Pedagógica na Pré II   | 76 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2.1. Avaliação diagnóstica do grupo.   | 77  |
| 5.2.2. O cotidiano do grupo.   | 78  |
| 5.2.3. O projeto “Amizade”.  | 84  |
| 5.2.4. Outros momentos de aprendizagem.  | 108 |
| 5.2.5. Avaliação geral do grupo.   | 115 |
| 5.2.6. Avaliação geral de uma criança.   | 117 |
| 5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa  | 121 |
| 5.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Pré II                            | 122 |
| 5.4.1. Síntese da resposta às questões de investigação-ação no contexto da Pré II. | 124 |
| Considerações Finais   | 126 |
| Referências  | 129 |
| Apêndices - Conteúdo do Cd-Rom   | 136 |

**Índice de Quadros**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | <i>Caraterização da EBI/PE do Galeão</i>  | 30  |
| Quadro 2 | <i>Diferenciação pedagógica para a participação em grande grupo</i>             | 39  |
| Quadro 3 | <i>Diferenciação pedagógica para a leitura</i>                                  | 53  |
| Quadro 4 | <i>Diferenciação pedagógica para a realização autónomo da rotina diária</i>     | 80  |
| Quadro 5 | <i>Diferenciação pedagógica para os momentos em grande grupo</i>                | 83  |
| Quadro 6 | <i>Diferenciação pedagógica para a escrita do nome de modo autónomo</i>         | 92  |
| Quadro 7 | <i>Diferenciação pedagógica para motivar a participação nos jogos</i>           | 98  |
| Quadro 8 | <i>Diferenciação pedagógica para melhorar os comportamentos menos positivos</i> | 107 |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Género dos alunos da turma do 3.º ano. _____                                  | 32 |
| <i>Figura 2.</i> Idade dos alunos da turma do 3.º ano. _____                                   | 32 |
| <i>Figura 3.</i> Área de residência dos alunos do 3.º ano. _____                               | 33 |
| <i>Figura 4.</i> Habilitações académicas dos pais. _____                                       | 33 |
| <i>Figura 5.</i> Condições de trabalho dos pais. _____   | 34 |
| <i>Figura 6.</i> Planta da sala da turma do 3.º ano. _____                                     | 34 |
| <i>Figura 7.</i> Horário escolar da turma do 3.º ano. _____                                    | 35 |
| <i>Figura 8.</i> Horário do apoio da Educação Especial. _____                                  | 36 |
| <i>Figura 9.</i> Planeamento do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”. _____            | 40 |
| <i>Figura 10.</i> Materiais necessários ao projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”. _____ | 41 |
| <i>Figura 11.</i> Visita de estudo. _____  | 42 |
| <i>Figura 12.</i> Desenhos da visita de estudo. _____  | 43 |
| <i>Figura 13.</i> Puzzle das freguesias do concelho do Funchal. _____                          | 43 |
| <i>Figura 14.</i> Puzzle do Arquipélago da Madeira. _____                                      | 44 |
| <i>Figura 15.</i> Elaboração da apresentação em <i>PowerPoint</i> . _____                      | 45 |
| <i>Figura 16.</i> Construção da maquete. _____   | 45 |
| <i>Figura 17.</i> Elaboração dos cartazes. _____   | 46 |
| <i>Figura 18.</i> A cooperação na produção do livro. _____                                     | 46 |
| <i>Figura 19.</i> Apresentação do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”. _____          | 47 |
| <i>Figura 20.</i> Exploração do ábaco. _____   | 50 |
| <i>Figura 21.</i> Discussão de estratégias. _____  | 50 |
| <i>Figura 22.</i> Exploração do geoplano. _____  | 51 |
| <i>Figura 23.</i> Quadro das classes. _____  | 51 |
| <i>Figura 24.</i> Jogo “Loto”. _____   | 52 |
| <i>Figura 25.</i> Apresentação dos textos “Hipopótamo Comilão”. _____                          | 54 |
| <i>Figura 26.</i> Dramatização. _____  | 55 |
| <i>Figura 27.</i> Esquema referente ao texto narrativo. _____                                  | 56 |
| <i>Figura 28.</i> Criação de um texto narrativo. _____   | 56 |
| <i>Figura 29.</i> Comunicação do texto narrativo. _____  | 57 |
| <i>Figura 30.</i> O sistema digestivo. _____   | 58 |
| <i>Figura 31.</i> Experiência sobre a digestão. _____  | 59 |
| <i>Figura 32.</i> Comemoração do pão por Deus. _____   | 59 |
| <i>Figura 33.</i> Jogo “Que fruto sou?”. _____   | 60 |
| <i>Figura 34.</i> Ação de sensibilização “Um futuro sem drogas”. _____                         | 63 |
| <i>Figura 35.</i> Esquema das instalações da EB1/PE de São Filipe. _____                       | 68 |
| <i>Figura 36.</i> Idade das crianças da Pré II. _____  | 70 |
| <i>Figura 37.</i> Género das crianças da Pré II. _____   | 70 |
| <i>Figura 38.</i> Área de residência das crianças da Pré II. _____                             | 71 |
| <i>Figura 39.</i> Habilitações académicas dos pais. _____                                      | 71 |
| <i>Figura 40.</i> Condições de trabalho dos pais. _____  | 72 |
| <i>Figura 41.</i> Planta da Sala da Pré II. _____  | 73 |
| <i>Figura 42.</i> Rotina da Pré II. _____  | 75 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Figura 43.</i> Horário das atividades de enriquecimento curricular. _____               | 75  |
| <i>Figura 44.</i> Nível de bem-estar emocional das crianças (Avaliação diagnóstica). _____ | 78  |
| <i>Figura 45.</i> Nível de implicação das crianças (Avaliação diagnóstica). _____          | 78  |
| <i>Figura 46.</i> As rotinas da Pré II. _____  | 79  |
| <i>Figura 47.</i> Organização do portefólio. _____   | 82  |
| <i>Figura 49.</i> Jogo de Matemática. _____  | 85  |
| <i>Figura 48.</i> Dramatização livre. _____  | 85  |
| <i>Figura 50.</i> Planificação do projeto “Amizade”. _____                                 | 87  |
| <i>Figura 51.</i> Construção do amigo. _____   | 88  |
| <i>Figura 52.</i> Observação das pinturas de Arcimboldo. _____                             | 88  |
| <i>Figura 53.</i> Elaboração do cartaz para expor as pinturas de Arcimboldo. _____         | 89  |
| <i>Figura 54.</i> Pintura livre. _____   | 89  |
| <i>Figura 55.</i> Exposição das pinturas. _____  | 89  |
| <i>Figura 56.</i> Carimbagem. _____  | 90  |
| <i>Figura 57.</i> Elaboração da prenda para o amigo. _____                                 | 91  |
| <i>Figura 58.</i> Decoração do painel do projeto. _____                                    | 91  |
| <i>Figura 59.</i> Elaboração do <i>puzzle</i> . _____                                      | 92  |
| <i>Figura 60.</i> <i>Puzzle</i> “Amizade”. _____   | 93  |
| <i>Figura 61.</i> Ilustração da sua frase. _____   | 93  |
| <i>Figura 63.</i> Pesquisa na biblioteca da Pré II. _____                                  | 94  |
| <i>Figura 62.</i> Texto de uma criança. _____  | 94  |
| <i>Figura 64.</i> Conto da história “Dois bons amigos”. _____                              | 95  |
| <i>Figura 65.</i> Elaboração dos cartazes com as imagens referentes à amizade. _____       | 96  |
| <i>Figura 66.</i> Elaboração da história “Vamos fazer amigos”. _____                       | 97  |
| <i>Figura 67.</i> Produto final da história “Vamos fazer amigos”. _____                    | 98  |
| <i>Figura 68.</i> Jogo “Descobre quem é”. _____  | 99  |
| <i>Figura 70.</i> Jogo das emoções. _____  | 100 |
| <i>Figura 69.</i> Dominó das gargalhadas. _____  | 100 |
| <i>Figura 71.</i> Dança do balão. _____  | 101 |
| <i>Figura 72.</i> Confeção do bolo e das bolachas da amizade. _____                        | 103 |
| <i>Figura 73.</i> O bolo da amizade. _____   | 104 |
| <i>Figura 74.</i> Peça de teatro “Vamos fazer amigos”. _____                               | 105 |
| <i>Figura 75.</i> Participação dos pais na festa da amizade. _____                         | 105 |
| <i>Figura 76.</i> Painel do projeto “Amizade”. _____                                       | 106 |
| <i>Figura 77.</i> Convívio na cantina. _____   | 106 |
| <i>Figura 78.</i> Preparação para a festa de São Martinho. _____                           | 108 |
| <i>Figura 79.</i> O novo instrumento. _____  | 109 |
| <i>Figura 80.</i> Decoração do novo instrumento. _____                                     | 109 |
| <i>Figura 81.</i> Jogo de dados. _____   | 109 |
| <i>Figura 82.</i> Elaboração do gráfico do tempo. _____                                    | 110 |
| <i>Figura 83.</i> Procedimento da experiência “O papel absorve a água ou não?”. _____      | 111 |
| <i>Figura 84.</i> Registo da experiência “O papel absorve a água ou não?”. _____           | 111 |
| <i>Figura 85.</i> Registo final da experiência. _____                                      | 112 |
| <i>Figura 86.</i> Preparativos para o Natal. _____   | 112 |
| <i>Figura 87.</i> Painel de Natal. _____   | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Figura 88.</i> O Pai Natal e os duendes. _____   | 113 |
| <i>Figura 90.</i> Criação da lembrança. _____   | 114 |
| <i>Figura 89.</i> Exploração dos fantoches. _____   | 114 |
| <i>Figura 91.</i> Nível de bem-estar emocional das crianças (comparação entre a avaliação diagnóstica e a final). _____ | 115 |
| <i>Figura 92.</i> Nível de implicação das crianças (comparação entre a avaliação diagnóstica e a final). _____          | 116 |
| <i>Figura 93.</i> Nível de bem-estar emocional da Laura (comparação da avaliação diagnóstica com a final). _____        | 117 |
| <i>Figura 94.</i> Nível de implicação da Laura (comparação da avaliação diagnóstica com a final). _____                 | 118 |
| <i>Figura 95.</i> Níveis dos indicadores de desenvolvimento das atitudes da Laura. _____                                | 119 |
| <i>Figura 96.</i> Níveis dos indicadores de desenvolvimento dos domínios essenciais da Laura. _____                     | 120 |
| <i>Figura 97.</i> Ação de sensibilização “O Dengue”. _____  | 122 |

## **Lista de Abreviaturas**

**EB** - Ensino Básico

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

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**MEM** - Movimento da Escola Moderna

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

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

**PCG** - Projeto Curricular de Grupo

**PCT** - Projeto Curricular de Turma

**PE** - Pré-Escolar

**PEE** - Projeto Educativo de Escola

**SAC** - Sistema de Acompanhamento das Crianças

**TIC** - Tecnologia de Informação e Comunicação

**TPC** - Trabalho Para Casa

## Introdução

O presente relatório de estágio surge na conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar (PE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB) com o objetivo da obtenção do grau de mestre. A intervenção pedagógica foi realizada nas duas valências, uma no 3.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão e outra no PE da EB1/PE de São Filipe, situadas no Funchal. Cada intervenção decorreu durante 100 horas com a supervisão da professora e educadora cooperante, bem como do orientador de estágio.

Caraterizado pela sua importância na construção ativa do desenvolvimento profissional, o estágio visou a construção de uma atitude investigadora e reflexiva, o aperfeiçoamento e integração de competências teórico-práticas adquiridas ao longo da formação académica e a cooperação com as equipas pedagógicas, com as famílias e com a comunidade (Brazão, Correia, Mendes, & Sousa, 2012). Neste sentido, houve a possibilidade de colocar em prática, num contexto real de aprendizagem, as competências e crenças que me identificam enquanto futura docente.

O relatório dá-nos a conhecer todo o percurso efetuado através de cinco capítulos. O enquadramento teórico, essencial à investigação-ação efetuada, demonstra que a identidade docente é construída ao longo da vida, preconizando a reflexão e a investigação como elementos essenciais para a gradual melhoria da docência. De igual modo, espera-se uma melhoria da qualidade na educação, pelo que a formação contínua é um elemento essencial ao percurso do docente. A capacidade de liderança foi também um aspeto a ter em conta devido à importância do docente usufruir de características que o motivem a se adaptar e a influenciar positivamente o complexo contexto em que está inserido. Ainda neste capítulo, na abordagem à qualidade na educação, faz-se referência a um perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo de qualidade, bem como à articulação entre estas duas vertentes.

As opções metodológicas consideram a investigação-ação e os instrumentos utilizados. As questões delineadas baseiam-se numa aprendizagem ativa desenvolvida pelas crianças, colocando ênfase na diferenciação pedagógica, no trabalho cooperativo e no trabalho em projeto. O capítulo seguinte, a intencionalidade pedagógica na intervenção, apresenta o percurso metodológico do estágio onde se estabelece uma relação entre o saber teórico, a práxis e as crenças, considerando sete elementos essenciais para um bom desenvolvimento do estágio, ou seja, observar, planear, agir,

refletir, avaliar, comunicar e articular. Não poderia deixar de ser apresentada a influência dos teóricos e dos modelos curriculares Movimento da Escola Moderna (MEM) e High/Scope na intervenção pedagógica, dando prevalência à aprendizagem ativa, à diferenciação pedagógica, ao trabalho cooperativo, ao trabalho em projeto e à abordagem ao ensino experimental das ciências.

O quarto e quinto capítulo incide na intervenção pedagógica efetuada no 3.º ano e no PE, respetivamente. Como tal, são apresentadas as observações e reflexões que foram realizadas no decorrer desta etapa, tecendo comentários acerca das dificuldades e dos sucessos a par da fundamentação teórica. É de salientar que foram feitas reflexões finais de cada estágio e que as respostas às questões de investigação-ação foram fornecidas em ambos os contextos. Este contacto direto com as crianças seguiu o meu objetivo de desempenhar uma intervenção de qualidade e adequada a cada criança. Também esteve sempre presente a importância do docente “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender” (Alarcão, 2010, p.32) para que se desenvolvesse uma pedagogia ativa e centrada na criança. Esta experiência única e enriquecedora exigiu a interação com diferentes intervenientes educativos e com o meio envolvente numa perspetiva de reflexão para a ação.

Para finalizar, são-nos apresentadas as considerações finais deste relatório de estágio que se caracterizou por ser uma fase indispensável deste curso. Como tal, o estágio é uma etapa em que se desenrolam “as experiências profissionais mais “marcantes”; e a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões de colegas” (Jesus, 2002, p. 34).

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

A intervenção pedagógica de um docente é o resultado das teorias de educação, bem como de experiências profissionais e pessoais que vai desenvolvendo, pelo que este enquadramento teórico torna-se fulcral para o decorrer desta investigação-ação (Zeichner, 1993). Neste sentido, este capítulo inicia-se com considerações acerca da identidade docente englobando a importância da reflexão, investigação, formação contínua e capacidade de liderança de um educador/professor ao longo da sua carreira profissional. Englobando estes pressupostos, também são tecidas considerações acerca da escola estar inserida numa sociedade em constante mudança, uma das perspetivas de Maria do Céu Roldão (1999). Como tal, o ponto seguinte assenta numa abordagem à qualidade da educação em que são apresentados alguns critérios da sua promoção junto do perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo do EB, bem como a importância da continuidade educativa.

### 1.1. A Identidade Docente

Ser educador/professor implica muito mais do que a aquisição de saberes. Nesta profissão são igualmente valorizadas as dimensões éticas, relacionais, culturais e morais, pelo que verificamos que a dimensão profissional relaciona-se com a dimensão pessoal (Moita, 2000), ou seja, a intervenção pedagógica de cada docente está diretamente relacionada com a sua forma de ser enquanto indivíduo.

A construção da identidade docente é um processo gradual que vai ocorrendo ao longo da vida. Segundo António Nóvoa (1995) "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (p.16). Como tal, a identidade constrói-se não só dentro da escola como também através da interação social, da formação contínua, da reflexão e da avaliação constante visto que é o reflexo das decisões tomadas pelo docente, da sua prática e das suas vivências (Moita, 2000). Neste contexto, de acordo com Fino e Sousa (2003), a identidade desenvolve-se significativamente em confronto consigo próprio e com os indivíduos ao seu redor através das diferenças entre ambos.

Perante estas conceções, as atitudes dos docentes em relação ao seu comportamento e à organização de trabalho vão-se modificando ao longo do tempo e

marcam a sua identidade profissional (Nóvoa, 1995). Conseqüentemente, o docente usufrui do poder de refletir sobre o papel que adota e de promover, cada vez mais, a qualidade nas suas intervenções pedagógicas.

### **1.1.1. O docente reflexivo e investigador numa aprendizagem ao longo da vida.**

A docência é caracterizada por um processo dinâmico que compreende diferentes etapas ao longo da carreira. No seu quotidiano, o educador/professor lida com problemas que desafiam o seu modo de agir, pelo que é necessário refletir e investigar numa perspetiva de formação contínua.

A reflexão antes, durante e depois da ação permite ao docente fundamentar a sua prática *in loco*, interpretando e adaptando a sua ação (Zeichner, 1993). Para além de uma avaliação de um conjunto de técnicas, a reflexão implica emoção e paixão pela profissão. O distanciamento reflexivo contribui para uma análise mais adequada da intervenção pedagógica na medida em que permite a compreensão das atitudes das crianças através da pesquisa de pressupostos teóricos, de atividades de formação e da troca de opiniões com os colegas. Deste modo, “é fundamental que o professor saiba analisar a sua conduta e examinar as suas atitudes, para que possa repensar e formular constantemente as práticas de ensino” (Balanchó, & Coelho, 1994, p.26). Como tal, a reflexão implica “o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (Zeichner, 1993, p.9). Conseqüentemente, os docentes podem sentir-se mais competentes e podem desempenhar papéis essenciais na produção de saberes sobre a pedagogia.

Neste contexto, as exigências da escola carecem de um docente que assuma o papel de investigador por forma a utilizar os saberes adquiridos na intervenção pedagógica. Esta atitude implica também a partilha dos resultados com todos os intervenientes do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes (Alarcão, 2001). De igual modo, Andy Hargreaves (1998) salienta a importância que os docentes têm na formação dos seus pares pois, “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (p.280). Assim sendo, a investigação-ação torna-se um estímulo para a “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira, & Alarcão, 1997, p. 123).

Subjacente a essas ideias, verificamos a necessidade de uma formação continuada do educador/professor, sabendo que o seu envolvimento deve ser ativo na

sua construção profissional (Oliveira-Formosinho, 2009). Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 30, n.º 1) estabelece que a formação deve ser contínua de modo a que os docentes sejam conduzidos a uma prática reflexiva, levando a uma atualização e desenvolvimento das suas competências profissionais. Quer isto dizer que deverá existir aperfeiçoamento na metodologia utilizada pelo docente quer seja pela forma como este organiza as atividades como pelo modo como estabelece interações entre as famílias e a comunidade. Subjacente a esta perspectiva, a formação contínua deve “ser considerada como um dos elos da educação permanente e sempre voltada para o futuro” (Mialaret, 1981, p.12). Pretende-se também salientar a importância da formação contínua ser gerida pelo próprio docente ao longo do seu percurso dado que esta deve ser significativa, contextualizada e flexível (Roldão, 1999).

### **1.1.2. A capacidade de liderança na docência.**

De acordo com Ribeiro e Bento (2010) “a liderança é o processo de influenciar e apoiar outras pessoas para que elas trabalhem com entusiasmo na obtenção de determinados objectivos” (p.3). Nesta linha de pensamento, a pertinência deste ponto no presente relatório advém da importância do docente usufruir de características que o impulsionem a se adaptar ao contexto e às circunstâncias em que está inserido de modo a ser capaz de influenciar e gerir conflitos num meio complexo (Bento, 2008). Pretende-se então que o educador/professor seja um líder motivador, sensível aos interesses, necessidades e objetivos dos outros, flexível e ambicioso (Ribeiro, & Bento, 2010). Em conformidade com os autores supracitados, considero que os docentes devem motivar no sentido de levar os indivíduos a fazer mais do que originalmente esperavam realizar, elevando os seus níveis de confiança e transmitindo o valor e a importância de realizar as nossas tarefas num ambiente estimulante em nome da qualidade da educação. Desta forma, esta atitude impulsiona a cooperação entre os docentes e pode promover o melhoramento da intervenção pedagógica e da escola, pelo que os docentes podem ser os agentes de mudança, acreditando numa educação melhor (Bento, 2008). Assim sendo, “effective leadership is an essential aspect of an effective school” (Humphreys, 1995, p.70).

## **1.2. Promovendo a Qualidade na Educação**

“A educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (Delors et al., 1996, p.11). É com esta citação que se inicia este novo ponto do capítulo que revelará um contexto de ocorrência de mudanças em prol da evolução social e económica que está constantemente a transformar a educação (Roldão, 1999). Como tal, urge compreender o que é necessário realizar para que exista a promoção da qualidade nas escolas. Assente nesta perspetiva, cabe-nos a tarefa de despertar em todas as crianças os seus talentos e potencialidades, responsabilizando-as pela construção da sua própria aprendizagem.

### **1.2.1. A qualidade na educação.**

Todos têm o direito a uma melhor educação, pelo que urge a qualidade ativadora do desenvolvimento e promotora do bem-estar (Portugal, 2008). Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a qualidade é um conceito dinâmico e relativo que depende da perspetiva de cada indivíduo na medida em que se baseia em valores, crenças e interesses, pelo que é construída socialmente. Apesar da relatividade deste conceito, os estudos “Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos” (2006), “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar” (1998) e “Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas” (2003) mostram que a qualidade está muitas vezes associada às políticas educativas, às características dos indivíduos que trabalham no contexto, às características dos programas, aos resultados das investigações, às dimensões organizacionais, aos recursos, às atividades proporcionadas às crianças, às interações entre os adultos e as crianças e entre a instituição e os encarregados de educação. Portanto, devem ser fornecidas as oportunidades às crianças para que desenvolvam todas as suas potencialidades com gosto e prazer de aprender (Delors et al, 1996).

Tendo por base os pressupostos referidos anteriormente, a educação deve ter como referência os quatro pilares da educação defendidos no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1996), ou seja, aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver com os outros. O aprender a conhecer pressupõe o desenvolvimento de estratégias próprias para se obter o conhecimento, pelo

que é necessário estimular a curiosidade, o espírito crítico e a autonomia, dando oportunidades para a realização de aprendizagens criativas, significativas e duradouras. Aprender a conhecer e a fazer usufruem então de uma relação indissociável pois, a comunicação, a cooperação e a gestão de conflitos tornam-se cada vez mais importantes dado que é necessário adquirir competências que desenvolvam a aptidão de enfrentar diversas situações ao longo da vida, adquirindo uma postura ativa na sociedade. Nesta perspectiva, os projetos comuns que dão lugar ao respeito, à empatia, à cooperação e à compreensão mútua numa tomada de consciência pelas semelhanças e pela interdependência entre todos tornam-se a base do aprender a viver juntos. Por fim, os três pilares precedentes integram o aprender a ser, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim sendo, é essencial que a educação surja como um todo num processo de aprendizagem que é enriquecido durante toda a vida. Para tal, o educador/professor deve dar oportunidades diversificadas para que as crianças desenvolvam os elementos necessários para se tornarem cidadãos conscientes, autónomos e ativos. Quer isto dizer que deverá ser privilegiada a construção da própria aprendizagem pela criança em cooperação com os seus pares.

### **1.2.2. O perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo do EB.**

O docente, para além de dominar um conjunto de saberes, deve construir e desenvolver teorias, práticas, relações e valores (Roldão, 1999). As decisões que adota durante o processo pedagógico são o espelho de uma reflexão sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que este se insere, pelo que o docente deve adaptar o currículo às necessidades, aos interesses e aos conhecimentos das crianças, bem como ao meio social onde estas estão inseridas, tendo como objetivo uma pedagogia centrada na criança.

O “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (2001) apresenta as linhas orientadoras para uma intervenção pedagógica que respeita a criança como um ser ativo num ambiente de bem-estar. Por conseguinte, os saberes das diferentes áreas de conteúdo devem ser integrados, as vivências de cada criança e os erros devem ser um ponto de partida para situações de aprendizagem. Como tal, é necessário criar “atmosferas em que os alunos aprendam a sentir o desafio das dificuldades e a alegria de as superar” (Balancho, & Coelho, 1994, p. 5). Para que isto aconteça, é necessário que o docente utilize um

trabalho diferenciado em que os alunos se possam envolver ativamente no mesmo. De igual modo, a avaliação surge como uma componente de qualidade que pode conduzir à realização de aprendizagens significativas. Com base nestes pressupostos, mais do que conhecimentos, as aprendizagens no PE e no 1.º Ciclo do EB devem privilegiar a responsabilidade, a autonomia, o desenvolvimento de aptidões para pensar e agir numa relação entre a teoria e a prática, valorizando e respeitando o diferente. O docente deve revelar capacidade relacional, capacidade de comunicação e equilíbrio emocional para que as crianças sintam que estão num local onde a sua voz é escutada e onde a aprendizagem ocorre num contexto seguro e de implicação.

Como sabemos, por vezes surgem situações problemáticas no quotidiano de um docente, pelo que será preciso desenvolver estratégias de modo a que seja capaz de as gerir com flexibilidade e segurança. O trabalho em equipa e a reflexão com os colegas, a partilha de experiências e de saberes é um excelente meio para que, aos poucos, se vá adquirindo estas competências (Mialaret, 1981). Por sua vez, deve existir o respeito mútuo entre os docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e demais comunidade educativa.

Para além da existência do Perfil Específico de Desempenho Profissional referido anteriormente, a Associação de Profissionais de Educação de Infância elaborou a “Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada” (1981). Esta carta prevê uma atitude coerente, honesta e justa, juntamente com a aquisição de competências que relacionam o saber teórico e prático do educador. Neste sentido, o compromisso com as crianças advém do respeito pela sua individualidade, tendo em conta que as suas potencialidades devem ser desenvolvidas com qualidade através da cooperação e socialização com o auxílio das famílias e da comunidade. De igual modo, é necessária uma articulação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, pelo que o docente deve ser ativo, reflexivo, criativo, inovador, crítico e mediador de aprendizagens numa gestão autónoma de trabalho que requer capacidade de avaliar e reformular (Roldão, 1999).

### **1.2.3. A continuidade educativa: uma articulação entre o 1.º Ciclo e o PE.**

A Educação PE pode ser entendida como o início de um processo de educação que se desenvolve progressivamente ao longo da vida, pelo que a Lei-Quadro da Educação PE (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) pretende a inserção da criança na

sociedade como um “ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação [ME], 2007). Sabendo que a criança usufrui das primeiras aprendizagens, sensações, emoções e interações nesta etapa, cabe ao educador garantir o sucesso do seu desenvolvimento e de criar uma articulação das aprendizagens dos anos anteriores com os posteriores. De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2011), as crianças que usufruíram da Educação PE apresentam melhores resultados escolares e maior facilidade nas relações sociais pois, realizam aprendizagens significativas e desenvolvem valores e competências essenciais. Desta forma, a Educação PE predispõe a criança para aprendizagens futuras de sucesso. No entanto, esta etapa não deve ser uma preparação para o 1.º Ciclo do EB mas um contacto com os instrumentos e situações úteis para que continue a aprender ao longo da vida (Bertram, & Pascal, 2009).

Uma mudança de ambiente educativo provoca a adaptação por parte da criança de modo a se integrar num contexto com novas exigências (ME, 1997). Neste sentido, o educador em parceria com o professor do 1.º Ciclo deverá possibilitar uma transição harmoniosa da Educação PE para o 1.º Ciclo. Como tal, o Ministério da Educação (2007) apresenta algumas estratégias de articulação entre estes dois momentos, nomeadamente a troca de informação entre os docentes e os encarregados de educação, o acompanhamento do Processo Individual da Criança, a execução de projetos comuns e a organização de visitas à nova sala. Assim sendo, todo o percurso educativo é caracterizado por uma continuidade em que as diferentes etapas se complementam.

## Capítulo II - Opções Metodológicas

O presente capítulo considera as opções metodológicas deste relatório. Como tal, serão tecidas as considerações respeitantes à investigação-ação como um caminho para a melhoria das intervenções pedagógicas, pelo que serão expostas as questões orientadoras deste percurso, bem como os instrumentos metodológicos utilizados.

### 2.1. A Investigação-Ação como um Caminho

Este relatório foi elaborado tendo como principal objetivo verificar se o trabalho em projeto, o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica promovem o sucesso das aprendizagens das crianças participantes nesta investigação-ação, ou seja, as crianças inseridas no contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo e do PE. Esta investigação-ação presenteia-nos com uma “síntese entre teoria e prática” (Estrela, 2008, p.13) pois, a teoria é aplicada no estágio *in loco*, resultando, por sua vez, na explicação de fenómenos ocorridos com o intuito de melhorar a intervenção pedagógica. Neste sentido, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) a investigação-ação é aplicada quando o próprio investigador se envolve ativamente no processo de tomada de decisões com a visão de promover uma mudança consistente com as suas crenças. Quer isto dizer que a investigação-ação torna os docentes mais reflexivos e intervenientes no contexto real por forma a dar oportunidade para que as crianças realizem aprendizagens significativas (Sanches, 2005). Como tal, este trabalho inicia-se com problemas presentes na prática quotidiana do docente com o propósito de aprofundar a compreensão dos mesmos e ajustar as formas de solucioná-los. Desta forma, a investigação-ação torna-se numa prática reflexiva social em que não existe distinção entre o problema que se investiga e o processo de se investigar (Elliott, 1994). Ainda de acordo com Elliott (1994), é fundamental que os docentes adquiram a capacidade de investigar e de aplicar esses conhecimentos na prática pois, o seu desenvolvimento profissional depende, de certa forma, da capacidade de decidir o trajeto da sua ação com base na compreensão de um dado problema.

### **2.1.1. As questões orientadoras da investigação-ação.**

A investigação-ação efetuada baseou-se em três questões fundamentais acerca da diferenciação pedagógica, do trabalho cooperativo e do trabalho em projeto. Em contexto de estágio, aquando da observação e da elaboração da avaliação diagnóstica, foram analisadas as dificuldades das crianças, pelo que foi necessário efetuar um trabalho diferenciado de modo a verificar se cada criança realizava progressos na sua aprendizagem. Pretendeu-se então definir diferentes estratégias, recorrendo ao trabalho cooperativo e ao apoio individual pois, segundo Roldão (1999), as interações entre as crianças e uma organização eficaz do trabalho leva à aquisição das competências planeadas. Acresce dizer que é também importante ter em conta os interesses das crianças para que se possam promover atividades desafiadoras, dando oportunidade a que a criança percorra níveis de aprendizagem a que não chegaria sozinha.

Em consequência à diferenciação pedagógica surgiu a necessidade de implementar o trabalho cooperativo, onde se pudesse verificar se, no contexto do 3.º ano do 1.º Ciclo e do PE, a heterogeneidade dos elementos do grupo impulsionaria a aprendizagens mais ricas. De acordo com as linhas orientadoras de Vygotsky (1978), ao interagir com pares mais experientes as crianças aprendem mais facilmente pois, existe a troca de saberes, a discussão, o auxílio e um objetivo comum que une todos os elementos do grupo por forma a realizar determinada tarefa. Deste modo, dá-se o desenvolvimento integral da criança, tendo como primazia benefícios sociais e cognitivos (Serralha, 2007).

No que diz respeito à questão delineada para o trabalho em projeto, com o intuito de colocar em prática situações vivenciadas em estágios ocorridos aquando das unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional e tendo em conta uma pequena investigação efetuada para a unidade curricular de Metodologia do Pré-escolar I acerca desta pedagogia, pretendeu-se observar os seus benefícios na implicação das crianças. Assente numa pedagogia de participação, o trabalho em projeto subentende a criança como um ser competente e investigador (Vasconcelos, 1998). Depois de delineado o problema, a planificação e a execução do projeto dá sentido a diversas atividades que abrangem diferentes saberes, envolvendo as crianças na sua própria aprendizagem devido à motivação intrínseca (Giroto, 2003). O projeto é concluído com a avaliação e divulgação do projeto, processo em que as crianças chegam às suas próprias conclusões (Katz, 2006).

É de referir que estas três opções metodológicas encontram-se fundamentadas no capítulo seguinte para uma melhor leitura do que foi realizado e do que se pretendia. Para já, seguidamente são apresentadas em forma de síntese as três questões orientadoras da investigação-ação:

- **A diferenciação pedagógica permite às crianças do 3.º ano do 1.º Ciclo e do PE, em participação nesta investigação-ação, realizarem aprendizagens significativas?**
- **Como é que o trabalho cooperativo auxilia as crianças a progredirem para patamares de aprendizagem mais elevados em contexto da intervenção pedagógica efetuada?**
- **Em que medida o trabalho em projeto proporciona uma maior envolvência das crianças na aprendizagem em contexto da intervenção pedagógica efetuada?**

### **2.1.2. Os instrumentos metodológicos.**

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a análise documental, a observação participante, os diários de bordo, os registos fotográficos e as conversas informais. Esta diversidade de técnicas possibilitou a recolha de informação de cada criança através de diferentes perspetivas, acompanhando a evolução das suas aprendizagens e permitindo a reflexão e a intervenção pedagógica adequadas, constituindo-se como a base do planeamento (ME, 2011).

Como não é possível realizar uma intervenção bem-sucedida sem que se conheça com objetividade o contexto onde pretendemos intervir, a análise documental envolveu a consulta dos Projetos Educativos de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Turma (PCT), do Projeto Curricular de Grupo (PCG), dos regulamentos internos das escolas e dos processos individuais dos alunos, pelo que foi fundamental ordenar estes dados de forma sucinta e coerente (Woods, 1993).

A observação-participante foi um dos instrumentos indispensáveis para a aquisição de um registo mais pormenorizado da vida do grupo da Pré II e do 3.º ano. Em conformidade com Oliveira-Formosinho (2007) que nos explica que “observar em educação requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”” (p.32), é possível referir que o espaço físico, os recursos, as

interações entre as crianças e os seus pares e entre as crianças e os docentes, os momentos de aprendizagem, a metodologia utilizada e as emoções e sentimentos expressados são essenciais para o desenrolar da investigação-ação. Deste modo, ocorre a possibilidade de se poder observar as situações da perspectiva dos participantes (Elliott, 1994). Com base nestes pressupostos, a observação-participante inicia-se no primeiro dia em contexto e só termina no momento em que se abandona o local de estágio (Fino, 2008). É de referir que os intervalos e as aulas orientadas pelos professores de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de Expressão Físico-Motora foram também observadas. Por sua vez, foram elaborados diários de bordo acerca das experiências mais importantes do que foi observado, tornando-se um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). Portanto, os diários de bordo contêm a relação entre a exposição, explicação e interpretação da ação, possibilitando a perceção da evolução das informações recolhidas e do próprio pensamento (Zabalza, 1994). Por conseguinte, este foi um importante instrumento para o decorrer da reflexão e avaliação na intervenção pedagógica. Os diários de bordo estão inseridos nas planificações diárias para que, deste modo, fosse possível refletir sobre as ações dos alunos, sobre os incidentes críticos e sobre o meu próprio desempenho enquanto educadora/professora, implicando a melhoria da prática efetuada.

No que diz respeito aos registos fotográficos, estes enriqueceram os dados recolhidos e as reflexões efetuadas pois, mostrando as crianças em ação, revelaram-se um bom instrumento para lembrar e analisar detalhes (Bogdan, & Biklen, 1994). Em poucos dias, os grupos participantes nesta investigação-ação habituaram-se à presença da máquina fotográfica durante as atividades, mostrando-se indiferentes.

Para a elaboração do presente relatório foram tidas em conta considerações éticas, pelo que foi solicitado e obtido o consentimento dos encarregados de educação das crianças através do preenchimento de uma autorização individual para a sua participação na investigação-ação (Apêndice 1). Desta forma, para que não surgisse qualquer tipo de transtorno, foi salvaguardado o direito à privacidade das crianças na medida em que os seus nomes não correspondem à realidade (Tuckman, 2000).

Todo o trabalho de investigação-ação está sujeito a algumas limitações. As observações, reflexões e avaliações realizadas são alvo de interpretações diferentes pelos indivíduos pois, “o pintor coloca-se dentro do quadro: ao pintar os outros, está a pintar-se a si mesmo” (Vasconcelos, 1997, p.41), ou seja, a realidade é socialmente

construída pelo indivíduo que a presencia. Tendo por base este pressuposto, o tratamento dos dados é suscetível de uma outra interpretação, todavia, sabendo que não se podem excluir as limitações desta investigação-ação, estes elementos foram geridos cuidadosamente. Nas palavras de Carlos Fino (2008), “a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem directamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e sua fraqueza” (p.4). As informações recolhidas são qualitativas, pelo que possuem uma riqueza de pormenores descritivos. Estes dados foram sujeitos às críticas dos docentes cooperantes, do orientador de estágio e de relatório, bem como aos colegas de turma. Acresce referir que um outro objetivo desta investigação-ação foi o de desenvolver e construir novas competências com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos em contexto (Bogdan, & Biklen, 1994).

### **Capítulo III – A Intencionalidade Pedagógica na Intervenção**

De modo a apresentar a intencionalidade pedagógica que marcou a intervenção no contexto do 1.º Ciclo e do PE, o presente capítulo assenta numa pedagogia centrada na criança. De igual modo, privilegia-se uma prática que estimule o pensamento e a ação, baseando-se na utilização de diferentes estratégias de modo a se adequarem à diversidade dos alunos (Niza, 2000). As aprendizagens centraram-se também no desenvolvimento de competências através da interação, existindo um conflito entre os saberes prévios com os novos com base nos pressupostos de Vygotsky (1978) acerca da zona de desenvolvimento proximal das crianças.

Neste sentido, seguidamente será apresentada a relação entre o saber teórico, a práxis e as crenças, uma dialética entre os sete elementos essenciais para um bom desenvolvimento do estágio (observar, planear, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular), é apresentada a influência dos teóricos e dos modelos curriculares MEM e High/Scope, bem como uma abordagem à aprendizagem ativa, à diferenciação pedagógica, ao trabalho cooperativo, ao trabalho em projeto e à abordagem ao ensino experimental das ciências.

#### **3.1. A Relação entre o Saber Teórico, a Práxis e as Crenças**

A pedagogia preconizada neste relatório “organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.98). Nesta perspetiva, as práticas, as teorias e as crenças desenvolvem-se num processo interativo, não podendo ser consideradas isoladamente. Esta pedagogia-em-participação defendida pela autora supracitada vê a criança como um ser competente e livre, capaz de construir a sua própria aprendizagem através de uma experiência interativa com os seus pares e com o educador/professor, sabendo que o seu desejo pelo saber advém da motivação intrínseca. Deste modo, é necessário que o docente escute, observe, reflita, planifique, pesquise e avalie com as crianças qual a melhor forma de compreender o mundo, fomentando a cooperação e a implicação na aprendizagem com significado. Consequentemente, existiram três elementos fundamentais para a intervenção pedagógica efetuada: o espaço, o tempo e as interações. O espaço deve ser seguro, facilitador da aprendizagem e deve proporcionar o

bem-estar, ao mesmo tempo que as rotinas diárias do grupo devem respeitar o ritmo das crianças. Por sua vez, estes dois elementos são enriquecidos através das interações sociais que ocorrem pois, “a pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.9).

### **3.2. Observar, Planejar, Agir, Refletir, Avaliar, Comunicar e Articular**

Educar implica gosto e envolvimento por parte do educador, pelo que de modo a adequar a prática aos interesses e às necessidades das crianças, a intencionalidade educativa contou com as seguintes premissas: observar, planejar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997).

A observação de cada criança permitiu a recolha de informações acerca das suas dificuldades, capacidades e interesses, constituindo-se como “a base do planeamento e da avaliação” (ME, 1997, p.25), bem como um elemento essencial ao implemento da diferenciação pedagógica. Para tal, foi necessário efetuar um registo diário das observações mais relevantes.

O planeamento da intervenção, posterior à observação e avaliação diagnóstica, teve como objetivo proporcionar aprendizagens diversificadas, desafiadoras e significativas ao grupo do 3.º ano e da Pré II, o que, por sua vez, careceu de uma reflexão acerca da melhor forma de adequar as intenções pedagógicas a cada criança tendo em conta as competências de que eram portadoras e a articulação das áreas de conteúdo. Apesar da orientação efetuada pelas cooperantes, os roteiros de planificação foram elaborados tendo em conta as conceções que se possuía acerca de como as crianças construía os seus saberes, ou seja, preconizaram uma aprendizagem através da ação. É certo que nem sempre foi possível planejar e agir de acordo com a nossa visão, todavia, a reflexão tornou-se um elemento fundamental para o desenvolver das competências profissionais.

Para a intervenção desenvolvida no 3.º ano do 1.º Ciclo os documentos consultados para a delineação das competências foram o “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” (2002), o “Programa de Matemática do Ensino Básico” (2007), a “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (2004), os “Programas de Português do Ensino Básico” (2009) e as “Metas de Aprendizagem” (2012). Relativamente aos documentos utilizados para o planeamento

do estágio no PE, estes envolveram a recolha de informações das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) (1997) e das “Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar” (2012). Estes roteiros de planificação diários abrangeram a contextualização das atividades, as áreas de conteúdo, as competências a desenvolver, os papéis do educador/professor e das crianças, bem como o material necessário. Ainda nestes roteiros, no local designado para a observação/avaliação, foram efetuados registos acerca do que foi vivenciado nas aulas. Como nos esclarece Zabalza (1992), “ao fazer a programação, adoptam-se decisões relativas a conteúdos, métodos, recursos, prioridades, etc. elegem-se uns como mais adequados e deixam-se de lado outros” (p.97). De modo a facultar a qualidade da aprendizagem, o planeamento foi realizado com a participação das crianças, permitindo uma maior envolvência das mesmas nas atividades que elas próprias solicitavam. Esta atitude constituiu a base para uma gradual autonomia das crianças em relação à sua própria aprendizagem (ME, 1997). É de salientar a importância da planificação ser “integrada e flexível” (ME, 2001, p.4) pois, também é importante ser capaz de pô-la de lado sempre que a dinâmica do contexto assim o exigir.

A reflexão, sempre presente ao longo deste percurso, foi uma forma de, progressivamente, ir ajustando a intervenção pedagógica visto que “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 2010, p.54). Do mesmo modo, depois das intervenções eram também refletidas as experiências mais marcantes com a colega estagiária, no caso do 3.º ano, bem como com as cooperantes, com os orientadores de estágio e com os colegas. Assim sendo, através de um processo de ação-reflexão-ação o docente constrói-se quotidianamente (Giroto, 2003).

A consciência da ação é realizada através da avaliação do processo educativo, ou seja, através do ambiente, da intervenção, das estratégias adotadas e do desenvolvimento de cada criança e do grupo (ME, 2001). Tendo por base estes elementos e sendo certo que “é a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar” (Roldão, 1999, p.51), a avaliação foi efetuada a partir da observação das competências planeadas para o 3.º ano e para o PE. É de salientar que as competências integram conhecimentos, capacidades e atitudes. O diário de bordo, os trabalhos das crianças e os registos fotográficos foram também analisados para que se preenchessem as grelhas de avaliação. Relativamente ao 3.º ano, inicialmente foi efetuada uma

avaliação diagnóstica da turma que incluía as áreas fortes e fracas dos alunos, seguida da avaliação semanal das competências e, por último, uma avaliação final do grupo. No que diz respeito ao PE, foram preenchidas as fichas do projeto “Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças” (SAC) desenvolvido por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) relativamente ao bem-estar e implicação das crianças, bem como uma ficha de avaliação individual de uma criança. Desta forma, avaliação diagnóstica e a final abarcavam os níveis de bem-estar e implicação em simultâneo com observações relevantes de cada criança. As competências também foram avaliadas semanalmente.

É de salientar o quão útil é a avaliação realizada com as crianças. Para além de constituir a base para a avaliação do professor/educador, possibilita a progressão das aprendizagens (ME, 1997). Tomar consciência das suas capacidades, sendo capaz de identificar o que precisa de melhorar e aquilo em que se sente forte ajuda a criança a procurar formas de colmatar as suas necessidades autonomamente. Para que tal aconteça, o docente deve agir, deve disponibilizar todas as estratégias e os recursos necessários ao sucesso da criança pois, através da avaliação podem ser introduzidas melhorias no processo de aprendizagem uma vez que existe uma vinculação entre a reflexão, a teoria e a prática (Rosales, 1992). A partilha deste tipo de informação é também essencial a todos os intervenientes envolvidos na vida escolar da criança tais como a equipa pedagógica e os encarregados de educação.

### **3.3. A Influência dos Teóricos na Intervenção Pedagógica**

Visto que a compreensão da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é essencial a uma intervenção pedagógica bem-sucedida, em seguida apresenta-se a influência dos teóricos Piaget, Vygotsky, Ausubel e Bruner.

Jean Piaget (1974) defende que a criança constrói o seu próprio conhecimento, pelo que preconiza a aprendizagem ativa como o motor do seu desenvolvimento. A evolução da criança ocorre através de mecanismos de assimilação e acomodação que permitem passar de um patamar para um outro mais complexo dado que se encontra em constante adaptação ao seu meio envolvente (Piaget, 1974). A assimilação caracteriza-se por ser o momento em que a criança ajusta uma nova situação aos conhecimentos que já possui, por outro lado, ao deparar-se com esta nova situação, as suas conceções são

alteradas em função da mesma, pelo que este momento é caracterizado pela acomodação (Mendonça, 2000).

De igual modo, Piaget (1974) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre gradualmente por estádios que constituem formas de equilíbrio particular e que a evolução mental ocorre num sentido de equilibração cada vez maior, pelo que os estádios são os seguintes: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Devido à faixa etária dos participantes nesta investigação-ação, serão apenas expostas algumas considerações relativas ao estádio pré-operatório e ao estádio das operações concretas.

As crianças que frequentam o PE encontram-se no estádio pré-operatório que corresponde ao período do egocentrismo de pensamento, da rigidez, do raciocínio semilógico e da cognição social limitada (Troadec, & Martinot, 2009). Quer isto dizer que as crianças não conseguem assumir outras perspetivas para além da sua, que tendem a pensar apenas sobre uma característica de um objeto ao seu dispor e ignoram as restantes pois, a sua capacidade de interiorizar a ação ainda não se encontra completa. Como tal, a aprendizagem processa-se através da relação entre a tentativa e o erro.

Por sua vez, as crianças em contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do EB encontram-se no estádio das operações concretas. Já são capazes de realizar operações mentais mais complexas tais como situações de classificação e seriação consoante as semelhanças e diferenças lógicas e físicas, bem como adquirem a capacidade de pensar que uma mudança de posição, forma, estado ou outras, pode retornar à sua forma inicial, sabendo que o seu pensamento está relacionado com a utilização de materiais concretos. São também capazes de criar representações mentais simbólicas da realidade, comparando novas propostas com representações pré-existentes. Neste sentido, reavaliam e realizam novas compreensões relativamente às suas memórias, ficando mais motivadas para aprender, para argumentar e para cooperar (Troadec, & Martinot, 2009).

Subjacente a estas ideias surge uma outra perspetiva não-piagetiana acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, as modificações em relação à metacognição. Romanowski e Rosenau (2006) explicam que a metacognição promove a autoavaliação e a autorregulação na medida em que a reflexão sobre o que se fez contribui para avaliar o que já se sabe e o que é preciso saber, levando aos ajustes necessários para o desenvolvimento da cognição.

Utilizando a teoria do desenvolvimento social, Vygotsky (1978) defende que, para compreender o desenvolvimento, é necessário considerar a zona de

desenvolvimento proximal que se define pela existência do nível de desenvolvimento real que evidencia aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente e, para além deste nível, existe o nível de desenvolvimento potencial que se baseia na capacidade que a criança possui de resolver problemas em cooperação com os pares mais capazes. Esta interação social permite então o desenvolvimento da criança. Por sua vez, o docente deve dar oportunidade para o desafio e para o confronto de problemas em cooperação de modo a que a criança não permaneça ligada apenas ao seu nível de desenvolvimento real (Ponte, & Serrazina, 2000).

A teoria da aprendizagem de Ausubel (2003) defende a aprendizagem significativa, evidenciando a importância da criança sentir desejo em aprender por si própria. Para tal, a criança deve descobrir e experienciar o conteúdo a adquirir através de uma participação ativa e não deve recebê-lo passivamente. Também é relevante ter em conta os conhecimentos prévios das crianças uma vez que estes estão relacionados com os saberes seguintes, ou seja, o docente deve criar “pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.6). Deste modo, o conhecimento adquirido é retido por mais tempo, facilitando as experiências seguintes e tornando a aprendizagem eficaz. Subjacente a estas ideias, na intervenção pedagógica foi necessário adaptar as atividades a cada criança para que ocorressem aprendizagens significativas.

No que diz respeito à teoria de aprendizagem de Jerome Bruner (1975), esta defende que a aquisição do conhecimento faz-se a partir de problemas e de descobertas que carecem de investigação e análise. A linguagem é também vista como um meio para formular ideias, questionar e argumentar, revelando-se um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo (Portugal, 2008). Por sua vez, Bruner sustenta a existência de quatro elementos fundamentais para a aprendizagem, sendo estes a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço. A motivação intrínseca e a curiosidade surgem então como os primeiros elementos para favorecer a disposição para aprender, pelo que a estrutura, isto é, os conhecimentos, deverão ser organizados de modo a que todas as crianças os adquiram. A sequência em que estes conhecimentos e materiais são disponibilizados é também relevante pois, devido às experiências prévias de algumas crianças, estas poderão ou não avançar na sequência. O quarto elemento da teoria de Bruner (1975) preconiza a necessidade de existir um *feedback* sobre o que se está a fazer, pelo que deve estar presente o reforço positivo.

Este mesmo autor sublinha que a partilha do conhecimento é uma forma consistente de aprendizagem. Como tal, é necessário que o docente forneça as condições necessárias para que as crianças sejam ativas na construção dos seus saberes (Niza, 1998).

Para terminar este ponto, todos os teóricos referidos anteriormente atribuem à criança a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. Perante a teoria construtivista de Piaget, a criança constrói o seu conhecimento do mundo perante quatro diferentes estágios, por outro lado, os socioconstrutivistas Vygotsky, Ausubel e Bruner defendem o papel dos outros indivíduos e do ambiente no desenvolvimento através de uma aprendizagem ativa e significativa.

### **3.4. Os Modelos Curriculares Utilizados**

Para além da influência dos teóricos anteriormente referida, os modelos curriculares tiveram também um papel de relevância na intencionalidade pedagógica pois, através da reflexão sobre os mesmos ocorreu o desenvolvimento da minha identidade docente. Constatou-se então que “o modelo curricular baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a acção. O foco é então a acção educativa” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.7). Desta forma, fiz a minha interpretação dos modelos na construção da práxis.

No 3.º ano do 1.º Ciclo a intervenção não se baseou em nenhum modelo específico apesar de se terem recorrido a algumas orientações do MEM. Pelo contrário, no PE o estágio assentou nas perspetivas do modelo High/Scope e do MEM. Em seguida serão tecidas as orientações de cada um destes modelos de modo a visualizar a intervenção pedagógica efetuada.

#### **3.4.1. Princípios orientadores do modelo curricular do MEM.**

O modelo curricular do MEM surgiu através da teoria experimental de Freinet e foi-se desenvolvendo através das teorias socioculturais de Vygotsky e Bruner. Neste sentido, o MEM preconiza metodologias ativas, cooperativas e diferenciadas num ambiente democrático dotado de valores cívicos e morais (Niza, 1991). Por sua vez, as crianças são responsáveis pela sua própria aprendizagem uma vez que o prazer em

aprender em cooperação com os seus pares e com o docente torna-se a motivação para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes. Esta parceria envolve o planeamento e a avaliação do processo de aprendizagem através de um sistema de pilotagem assente num conjunto de mapas de registo tais como, por exemplo, o quadro de tarefas (um instrumento de apoio para a distribuição de tarefas de manutenção da vida do grupo), o mapa mensal de presenças, os planos de trabalho, as listas de verificação e o diário de grupo/turma (Niza, 1991).

O diário de grupo é construído através do registo das experiências do grupo, nomeadamente, o que gostaram ou não relativamente às relações sociais, o que fizeram individual ou coletivamente e o que tenha sido significativo e, por fim, através de sugestões, registam o que desejam fazer. Desta forma, o diário assume-se como “um instrumento mediador e operador (ou alimentador) da regulação social do grupo e do processo de negociação permanentemente interactivo que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (Niza, 1991, p.27). Semanalmente, o diário é analisado e discutido em grupo no conselho, pelo que todas as crianças participam diretamente nas tomadas de decisão. Neste momento pretende-se refletir sobre a ação realizada, avaliá-la e planear outros momentos de trabalho e projetos. Em conformidade com estes pressupostos, o diário de grupo pode ser visto como o “motor do Conselho de turma” (Niza, 1991).

Dada a necessidade de se efetuar um trabalho diferenciado, o Tempo de Estudo Autónomo, guiado pelo Plano Individual de Trabalho das crianças, torna-se importante para que compreendam quais as tarefas que devem realizar. Os colegas e o docente podem orientá-los nas dificuldades que surgirem, permitindo-lhes avançar nas aprendizagens.

O MEM tem também como mecanismo central a comunicação como uma forma de desenvolvimento cognitivo e social na medida em que fornece um sentido social à aprendizagem (Niza, 1998). Nesta perspetiva, é fundamental que se fomente a livre expressão das crianças para que possam discutir e refletir sobre as suas vivências (Serralha, 2007). Também através do trabalho cooperativo surge a motivação intrínseca e a necessidade de existirem trocas de saberes e de produções. Os momentos diários de comunicação das produções são essenciais para que se possa efetuar uma análise dos avanços ou recuos das crianças. De igual modo, as próprias crianças adquirem consciência de uma maior necessidade ou não do empenho no trabalho que realizam. Durante este processo, é necessário que o docente, servindo de mediador, lhes forneça a

responsabilidade de participar e gerir o trabalho em colaboração com os colegas, contribuindo para que se tornem cada vez mais autónomos. Perante todos estes pressupostos, este modelo curricular assume-se como um “instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social” (Niza, 1998, p.2) pois, a escola deve experienciar a democracia no seu seio.

### **3.4.2. Princípios orientadores do modelo curricular High/Scope.**

Hohmann e Weikart (2011) defendem que as interações sociais positivas num ambiente de bem-estar são condições essenciais para uma intervenção pedagógica de sucesso. De igual modo, a rotina diária deve estar adequada ao ritmo das crianças e deve existir uma avaliação diária em coletivo. Com base nestas considerações, o modelo curricular High/Scope admite a criança como construtora ativa da sua própria aprendizagem. Por sua vez, a aprendizagem pode desenvolver-se através das seguintes experiências-chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo (Hohmann, & Weikart, 2011). Neste contexto, é necessário que o docente esteja atento às necessidades e interesses das crianças de modo a fornecer-lhes a possibilidade de escolher e de se expressar individualmente. Para tal, uma sala High/Scope deve usufruir de muito material disponível às crianças de modo a que exista uma reflexão sobre estas ações, desenvolvendo a sua compreensão e motivação intrínseca. Assim sendo, ao se relacionar com os indivíduos, objetivos e situações, a criança atribui significado às suas experiências e constrói a sua personalidade, pelo que é necessário o educador colocar desafios à criança, apoiá-la e estar atento às suas ações, tentando compreender os pensamentos e as razões dos seus atos (Hohmann, & Weikart, 2011). Por consequência, a observação, planificação, documentação e avaliação facilitam a intervenção pedagógica e auxiliam o educador a “encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.27).

### **3.5. As Metodologias que Sustentaram a Intervenção Pedagógica**

As metodologias preconizadas na intervenção pedagógica foram ao encontro das questões estabelecidas para a presente investigação-ação. Pretende-se então efetuar uma abordagem à aprendizagem ativa visualizando a criança como um ser capaz de construir

os seus próprios saberes, à diferenciação pedagógica devido ao facto das crianças serem todas diferentes e de, por sua vez, terem interesses e necessidades diferentes. Em consequência, torna-se fundamental o trabalho cooperativo e o trabalho em projeto. Ainda neste ponto é feita uma abordagem ao ensino experimental das ciências.

### **3.5.1. A aprendizagem ativa.**

Assente numa pedagogia de participação, a minha prática pedagógica partiu dos interesses e necessidades das crianças e da valorização das suas experiências, tentando proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas. Como tal, foi admitido que a aprendizagem é centrada na criança e que a sua coconstrução é indispensável. De igual modo, as atividades realizadas em conjunto com os pares e o processo interativo que daqui advém responsabiliza todos os que nelas participam (Serralha, 2007). A exploração, a reflexão e a comunicação efetuada fornece a oportunidade para que as crianças encontrem as respostas às suas perguntas, pelo que a aprendizagem ativa pode ser definida como uma aprendizagem realizada através da ação sobre os objetos, sobre a interação com indivíduos e acontecimentos, realizando novas descobertas (Hohmann, & Weikart, 2011). Deste modo, as crianças tornam-se mais autónomas e responsáveis. Neste sentido, o docente deve “criar um contexto educativo que favoreça situações pures de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformam no conteúdo vivido, planeado, reflectido, dinâmico” (Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p.11), ou seja, deve dar oportunidade para a realização de aprendizagens providas de sentido pois, a vontade de “aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.23).

### **3.5.1. A diferenciação pedagógica.**

Partindo do pressuposto de que as crianças possuem diferentes necessidades e interesses, surge a reflexão e o planeamento por parte do docente por forma a descobrir o modo mais adequado de cada criança desenvolver aprendizagens significativas (Tomlinson, 2008). Quer isto dizer que efetuar a diferenciação pedagógica significa definir caminhos e opções diferentes para situações e crianças diferentes de modo a que ocorram aprendizagens bem-sucedidas (Roldão, 1999). Com base neste pressuposto, as crianças não devem realizar todas as mesmas atividades da mesma forma e ao mesmo

ritmo (Niza, 2000). Pelo contrário, a diferenciação pedagógica bem-sucedida envolve as crianças em experiências interessantes e pertinentes, recorrendo ao apoio individual e ao trabalho cooperativo de modo a responsabilizá-las pela sua própria aprendizagem. Consequentemente, desenvolvem um sentimento de orgulho pelo que fazem ao mesmo tempo que adquirem maior autoestima (Tomlinson, 2008). Neste sentido, é indispensável planear situações “desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (ME, 1997, p.26). É de realçar a importância do docente se centrar nos pontos fortes da criança com dificuldades uma vez que estes pontos podem ser utilizados para lidar com áreas mais fracas através da motivação. De igual modo, é necessário estar atento ao modo como as crianças respondem a estímulos visuais, auditivos, tácteis ou cinéticos para que se possa diferenciar as atividades de acordo com os seus interesses e características (Tomlinson, 2008).

Através da diferenciação pedagógica, crianças e docentes aprendem em conjunto pois, apesar do docente obter mais conhecimentos acerca de determinado conteúdo, está continuamente a aprender a melhor forma do seu grupo o adquirir também. Como tal, para diferenciar é necessária uma organização mais eficaz das interações e das atividades para que os alunos se apropriem das competências planeadas.

### **3.5.2. O trabalho cooperativo.**

A diversidade de crianças transporta-nos para a riqueza da cultura humana, pelo que a forma mais eficaz de rentabilizar esta heterogeneidade é a utilização do trabalho cooperativo na aprendizagem (Niza, 2004). Segundo Niza (1998), as atividades que proporcionam o trabalho em conjunto para atingir um objetivo comum são consideradas a melhor forma de adquirir competências. Esta linha de pensamento vai ao encontro do trabalho desenvolvido por Vygotsky (1978) que defende que as crianças aprendem mais facilmente quando trabalham cooperativamente com os seus pares mais experientes. Também Dahlberg, Moss e Pence (2003) dizem-nos que “a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo” (p.72).

Para isso, as atividades realizadas entre pares e em pequenos grupos possibilitam a troca de informações, a confrontação de opiniões e a união para a resolução de problemas. Cada elemento do grupo só poderá atingir o seu objetivo se todos os seus

colegas o tiverem atingido também pois, existe a responsabilidade de aprender determinado conteúdo e de, por outro lado, auxiliar os colegas para que também o façam (ME, 1997). Desta forma, há uma maior facilidade na aprendizagem de determinado conteúdo não só para os que recebem auxílio como também para os que o prestam (Costa, 1996). Como tal, a cooperação permite-lhes respeitar os colegas independentemente das suas diferenças (Serralha, 2007), desenvolver a identidade, a liderança, a socialização dos conhecimentos e a vivência dos processos democráticos fundamentais para a vida na sociedade (Bessa, & Fontaine, 2002). Os benefícios são muitos desde a realização escolar até ao nível do desenvolvimento integral da criança como cidadã ativa (Serralha, 2007).

O papel do educador/professor é o de mediar e dinamizar contextos de trabalho cooperativo, verificando se as normas de conduta estão a ser respeitadas e realçando que cada elemento do grupo é essencial para atingir o objetivo comum. Neste sentido, um pressuposto da intervenção pedagógica foi o de que “os alunos aprendem muito uns com os outros” (Brown, Earlman, & Race, 1995, p.86).

### **3.5.3. O trabalho em projeto.**

O trabalho em projeto, utilizado em ambos os estágios, está integrado numa pedagogia da participação pois, pressupõe a criança como um ser competente, motivado, investigador e capaz de resolver problemas autonomamente, gerindo o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998). Giroto (2003) define o trabalho em projeto como um trabalho que envolve as crianças e que possui “um objectivo que dá unidade e sentido às várias actividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objectivo inicial e reflete o trabalho realizado” (p.92). Por sua vez, ampliam os saberes das crianças devido ao facto de abrangerem diferentes áreas de conteúdo e diferentes oportunidades de aprendizagem, implicando a criança “num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura” (ME, 1998, p.133).

A criação do projeto ocorrida nos dois estágios seguiu as linhas orientadoras de Teresa Vasconcelos (1998), pelo que passou pelas seguintes etapas: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação e divulgação do projeto. Nestes diferentes momentos, as crianças planeiam, investigam, questionam, refletem, comunicam e trocam saberes. Consequentemente, individualmente ou em

cooperação, chegam às conclusões (Katz, 2006). Assim sendo, este tipo de trabalho tem em conta as experiências das crianças e permite que as atividades sejam realizadas de acordo com os seus ritmos de aprendizagem pois, quando existe motivação intrínseca, a sua disposição para a aprendizagem é muito maior e significativa (Katz, & Chard, 1997). Para tal, o docente deve, igualmente, estar implicado e entusiasmado de modo a que possa observar, planear, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular todos os momentos do projeto. Salienta-se ainda a importância da envolvência das famílias e da comunidade ao longo do desenvolvimento do trabalho em projeto na medida em que permitem às crianças uma maior aproximação com o mundo e uma maior implicação devido à valorização do seu trabalho.

Esta pedagogia dinâmica e construtora do conhecimento, de acordo com Katz e Chard (1997), promove o desenvolvimento intelectual, social e físico das crianças visto que pretende desenvolver capacidades e conhecimentos, bem como a sensibilidade emocional, moral e estética. Nesta linha de pensamento, o trabalho em projeto demonstra um profundo respeito pela criança (Vasconcelos, 1998).

#### **3.5.4. A abordagem ao ensino experimental das ciências.**

As ciências fomentam a curiosidade natural das crianças, pelo que desenvolvem a motivação para realizar novas descobertas (ME, 1997). Consequentemente, denota-se a importância de estimular as crianças a testar as suas ideias tendo por base uma atitude experimental, ou seja, a recorrer à observação, à formulação de perguntas e da questão-problema, à definição das hipóteses, à experimentação e à verificação das hipóteses/resultados (Martins et al., 2009). Deste modo, o envolvimento e implicação favorecem o esforço para adquirir novas competências (Katz, & Chard, 1997).

Nesta linha de pensamento, o docente deve identificar e utilizar os saberes das crianças acerca do tema em estudo, considerando as suas conceções alternativas como um ponto de partida para novas aprendizagens (Martins et al., 2009). Através do trabalho cooperativo devem ser realizadas pesquisas em fontes diversificadas de informação. Deste modo, ao procurarem uma solução para o problema as crianças desenvolvem a autonomia (Cachapuz, Praia, & Jorge, 2002). Seguidamente, o registo durante o desenvolvimento da experiência torna-se fundamental para a comparação dos conhecimentos prévios com os consequentes, permitindo clarificar as ideias das crianças (Martins et al., 2009). Neste contexto, a reflexão e a procura de outras formas de

resolução para o problema tornam-se fundamentais para a construção de saberes. Por sua vez, a linguagem oral e escrita, como pudemos verificar, é essencial para a aprendizagem experimental das ciências (Varela, & Sá, 2004). É então necessário criar situações significativas em que as crianças possam manifestar as suas opiniões e discutilas, explicando fenómenos científicos.

Não basta a manipulação do material para que se gere conhecimento, é necessário o questionamento, a análise e a reflexão referida anteriormente para que a experiência possa “criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões” (Varela, & Sá, 2004, p.38). Para terminar este ponto, a abordagem ao ensino experimental das ciências permite às crianças compreender o mundo numa perspetiva de responsabilidade social, tornando-as cidadãs críticas e ativas.

### **3.6. Considerações Finais do Capítulo**

Para terminar este capítulo gostaria de salientar que a missão desta investigação-ação e enquanto futura docente é criar oportunidades de qualidade para que cada aluno atinja o sucesso tendo em conta uma visão que assenta na valorização dos saberes e da educação para a cidadania. Neste contexto, a atitude do educador/professor desempenha um papel essencial neste processo pois, é ele quem cria as possibilidades para que a criança construa a sua aprendizagem. Como tal, as metodologias que sustentaram a intervenção pedagógica, expostas anteriormente, são fundamentais para colocar em prática esta missão.

Os dois capítulos seguintes dizem respeito ao estágio efetuado no 1.º Ciclo do EB e no PE, respetivamente. Como tal, podem-se encontrar descrições e reflexões acerca dos mesmos, entrelaçando-se com interpretações e citações de autores que influenciaram e complementaram a intervenção pedagógica.

## **Capítulo IV – Estágio em Contexto de 1.º Ciclo**

A intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do EB desenvolveu-se a pares num total de 100 horas. Cada estagiária foi responsável pela dinamização das aulas semanalmente. O planeamento e a avaliação foram efetuados em conjunto, com a orientação da professora cooperante.

Este capítulo apresenta-nos a contextualização do ambiente educativo onde foi realizada a intervenção pedagógica, incidindo na caracterização do meio envolvente, da instituição e da turma do 3.º ano com os respetivos dados dos alunos, a organização do ambiente físico e recursos materiais, bem como a organização do tempo. Seguidamente é-nos dado a conhecer todo o percurso pedagógico realizado, colocando ênfase na avaliação, na comunicação, no trabalho em projeto, no trabalho cooperativo, na diferenciação pedagógica, na reflexão e na articulação das áreas de conteúdo. Importa referir que são expostas algumas atividades realizadas por ambas as estagiárias. Os dados recolhidos surgiram de conversas informais com os docentes da instituição, da análise do PEE e do regulamento interno, bem como da observação realizada na primeira semana de estágio. Por último, está presente neste capítulo a intervenção realizada com a comunidade e uma reflexão final do trabalho desenvolvido, envolvendo a resposta às questões de investigação-ação neste contexto.

### **4.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

#### **4.1.1. Caracterização do meio envolvente.**

A EB1/PE do Galeão situa-se na freguesia de São Roque do concelho do Funchal. Com uma área de 7,52 km<sup>2</sup> e 9385 habitantes (Instituto Nacional de Estatística (INE), 2011), a sua orografia caracteriza-se por uma área mais urbanizada na zona sul e pelo verde da zona norte.

Trata-se de um meio onde predominam os serviços e o comércio, entre os quais estão presentes as lojas de atividades diversas, os restaurantes, o mercado, a estação de correios, o centro de saúde, a biblioteca Gulbenkian, o Recreio Musical União da Mocidade, entre outros. Nesta freguesia podemos também encontrar locais onde se podem realizar atividades desportivas, entre os quais o mais divulgado na comunidade, o Grupo Desportivo de São Roque. Relativamente aos estabelecimentos de ensino, esta

freguesia está dotada de quatro escolas, nomeadamente a EB1/PE da Achada, a EB1/PE do Lombo Segundo, a Escola dos 2.º e 3.º Ciclos e Secundária de São Roque e a escola onde decorreu a intervenção pedagógica.

#### 4.1.2. Caraterização da instituição.

A EB1/PE do Galeão é um estabelecimento de ensino de carácter público inaugurado a 10 de outubro de 2002. Como o quadro seguinte nos indica, o seu edifício está estruturado em quatro pisos.

Quadro 1  
Caraterização da EB1/PE do Galeão

| Pisos | Espaços interiores   | Espaços exteriores   |
|-------|--|--|
| - 1   | - 2 Balneários<br>- 3 Instalações sanitárias<br>- 1 Arrecadação para material desportivo<br>- 1 Arrecadação para material de jardinagem  | - Campo de jogos<br>- Átrio semicoberto<br>- Zonas ajardinadas                 |
| 0     | - 2 Arrecadações<br>- 1 Sala de atendimento a pais<br>- 4 Instalações sanitárias<br>- 1 Sala de apoio para pequenos grupos<br>- 1 Sala de Expressão Musical<br>- 1 Sala de Expressão Plástica                    | - Átrio coberto<br>- Zona de varanda   |
| 1     | - 1 Gabinete de Direção<br>- 1 Gabinete de Administração<br>- 3 Salas para a Educação Pré-Escolar<br>- 1 Refeitório<br>- 1 Cozinha<br>- 1 Despensa<br>- 3 Instalações sanitárias                                 | - Átrio coberto<br>- Zona de varanda<br>- Parque Infantil<br>- Zona ajardinada |
| 2     | - 6 Salas de aula<br>- 1 Sala de Informática<br>- 1 Sala de Videoteca<br>- 1 Sala de Biblioteca<br>- 1 Sala de apoio a pequenos grupos<br>- 1 Sala de professores<br>- 1 Instalação sanitária<br>- 1 Arrecadação |  |

É de referir que a escola não possui elevadores nem rampas de fácil acesso, pelo que esta situação é considerada como uma desvantagem para crianças portadoras de deficiência.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, esta encontra-se em atividade desde as 8h15m até às 18h15m em regime cruzado. Recebe diariamente cerca de duzentos alunos provenientes de um meio socioeconómico médio-baixo, distribuídos por nove turmas (dois grupos da Educação PE e sete turmas do 1.º Ciclo do EB). Conta

com a colaboração da diretora pedagógica, das educadoras de infância e respetivas assistentes operacionais, dos professores do 1.º Ciclo e das atividades extracurriculares, da professora do ensino especial, da técnica de biblioteca, das auxiliares de ação educativa, dos cozinheiros, do porteiro e do guarda-noturno.

Elaborado no ano 2012 e com a duração de quatro anos, o PEE representa a responsabilização de toda a comunidade educativa em identificar e definir estratégias para a resolução de problemas presentes nesta escola. Como tal, a partir de um levantamento de dados, foi possível identificar problemas na Formação Pessoal e Social dos alunos tais como a dificuldade no cumprimento de regras, no respeito pelo outro, em gerir conflitos e também foi denotada uma fraca motivação na aprendizagem por parte de alguns alunos. Em conformidade com estes dados, urge desenvolver os seguintes princípios: pertença a uma comunidade reflexiva e cidadania ativa, reciprocidade entre o homem e o espaço, participação democrática e prioridade dos afetos (PEE, 2012).

Relativamente ao envolvimento dos encarregados de educação, a sua presença tem sido satisfatória em reuniões gerais periódicas. No entanto, quando convidados para ações de sensibilização, manifestam desinteresse.

#### **4.1.3. Caraterização da turma do 3.º ano.**

A caraterização do ambiente educativo no qual realizei a intervenção pedagógica é fundamental para que nos possamos introduzir na vida da turma. Como tal, os temas seguintes expõem a caraterização dos alunos da turma em questão, a organização do ambiente físico e recursos materiais do local onde decorriam as atividades curriculares e a organização do tempo do 3.º ano. Todos estes dados foram triangulados a partir da consulta dos processos individuais dos alunos, de conversas informais e da observação realizada em contexto de sala de aula. É de referir que o PCT ainda se encontra em construção, pelo que não foi possível a sua consulta.

#### 4.1.3.1. Caraterização da turma.

A turma do 3.º ano de escolaridade é constituída por dezanove alunos, dez pertencentes ao género feminino e nove ao género masculino (Figura 1). É de salientar que as suas idades estão compreendidas entre os oito e os dez anos (Figura 2) e que seis alunos são repetentes do 3.º ano.

Figura 1. Género dos alunos da turma do 3.º ano.

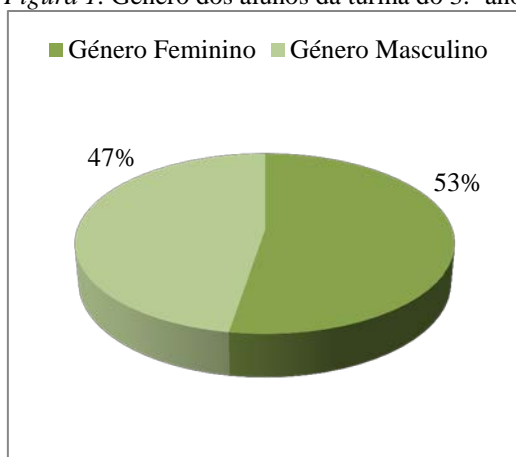
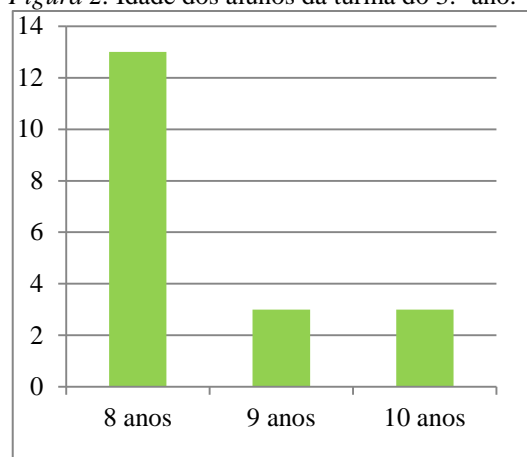


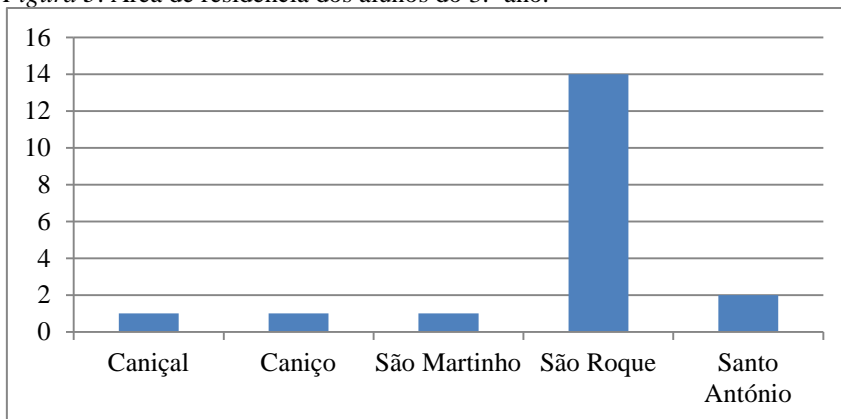
Figura 2. Idade dos alunos da turma do 3.º ano.



Quatro alunos foram diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e seis beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido. Através da observação, foi possível perceber que a turma não apresentava problemas de comportamento e que, em geral, respeitava as regras estabelecidas. Grande parte da turma revelava anseio de participação e desejo de realizar novas descobertas, todavia, existiam alguns alunos que não se pronunciavam na sala de aula em situações coletivas, tendo esta dificuldade sido um dos problemas a colmatar. É de referir que o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático era uma das preocupações mais evidentes da professora cooperante pois, muitos alunos revelavam dificuldade na resolução de problemas e de algoritmos.

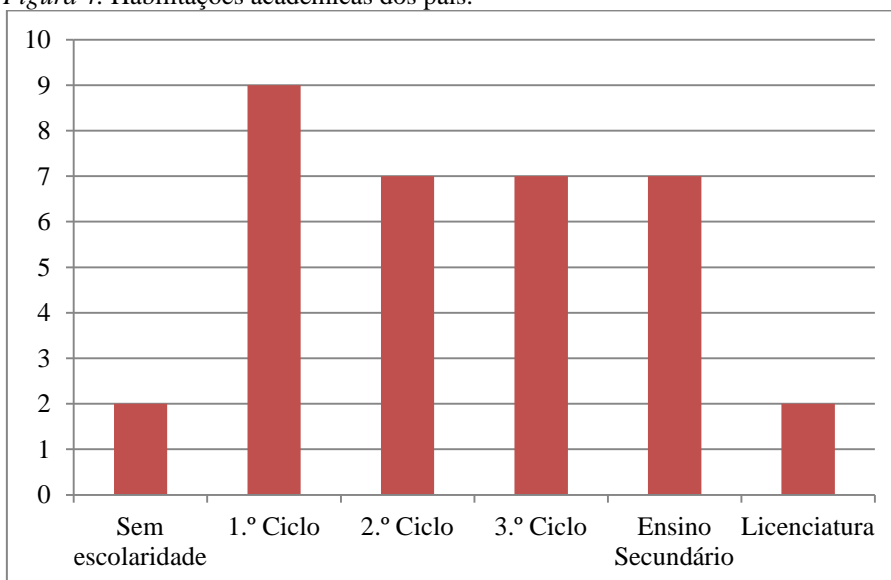
Relativamente à área de residência dos alunos, a figura 3 mostra-nos que São Roque é a freguesia que prevalece. Consequentemente, a maioria dispõe apenas de alguns minutos de caminhada para chegar à escola.

Figura 3. Área de residência dos alunos do 3.º ano.



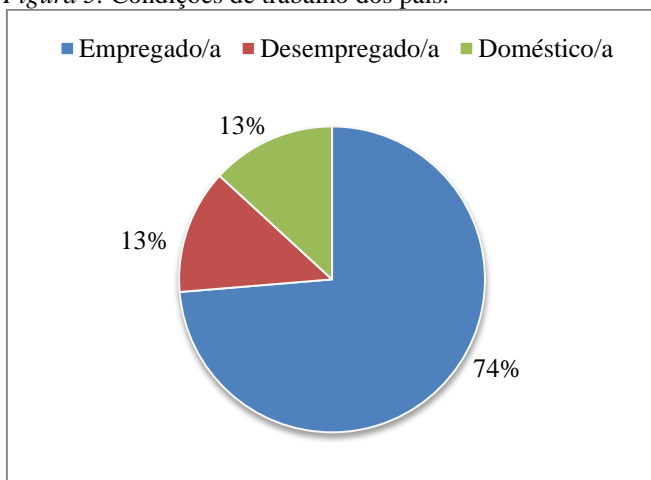
No que concerne aos pais, importa referir que as suas habilitações académicas situam-se maioritariamente no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo, bem como no Ensino Secundário. Existem dois pais sem escolaridade e o mesmo número de pais detentores de Licenciatura. Devido à ausência de informação, as habilitações académicas de quatro pais são desconhecidas. Estes dados encontram-se ilustrados na figura seguinte.

Figura 4. Habilitações académicas dos pais.



Tendo por base a figura 5, foi apurado que 74% dos pais encontram-se empregados e 13% encontram-se em situação de desemprego e de doméstico/a.

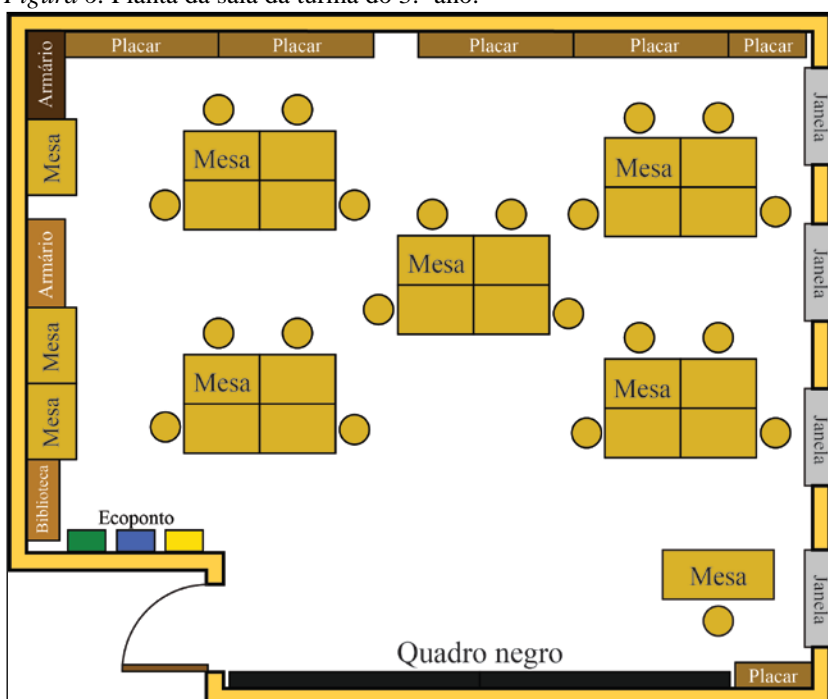
Figura 5. Condições de trabalho dos pais.



#### 4.1.3.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais.

A sala localiza-se no segundo piso e possui uma área adequada ao número de alunos. As suas condições térmicas são favoráveis à existência de bem-estar por parte de todos os que dela usufruem. Com base no pressuposto de que uma sala de aula deve ser funcional e cativante de forma a proporcionar momentos ricos de aprendizagem, apresenta-se a planta para uma melhor visualização deste espaço (Figura 6).

Figura 6. Planta da sala da turma do 3.º ano.



A existência de quatro janelas que completam uma das paredes da sala permite o arejamento deste espaço e a entrada de luz natural. No que diz respeito à disposição das mesas, estas permitem a constituição de grupos formados por quatro elementos organizados pela professora cooperante. Uma vez que o quadro encontra-se na parede central da sala, todos os alunos possuem uma boa visibilidade para o mesmo. A mesa e a cadeira que se situa no canto inferior direito pertence à professora titular da turma.

Próximo ao ecoponto existe uma pequena área dedicada à Biblioteca, onde os alunos podem usufruir de mapas, panfletos informativos, ficheiros de imagens, histórias, dicionários, portefólios e enciclopédias. As paredes desta sala dão a conhecer a própria turma aos seus visitantes na medida em que estão expostos cartazes e cartolinas com os trabalhos realizados pelos alunos ou com informações relativas às temáticas desenvolvidas. É de salientar que os instrumentos que fazem parte da rotina, tais como o quadro das tarefas, da data, do tempo, mapa de presenças e registos de leitura, tabuada e comportamento, estão expostos nos placares.

No que diz respeito aos recursos materiais, os armários existentes possibilitam uma maior arrumação de sólidos geométricos, *puzzles*, *tangrans* e outros jogos didáticos, um globo, uma caixa de primeiros socorros e material de Expressão Plástica.

#### 4.1.3.3. Organização do tempo.

A turma frequenta o turno da tarde (das 13h15m às 18h15m) e possui atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã. O horário exposto na figura 7 respeita a carga horária das atividades curriculares propostas pelo Ministério da Educação, contudo, é passível de se efetuarem alterações.

Figura 7. Horário escolar da turma do 3.º ano.

| Horas            | Segunda-feira     | Terça-feira                                | Quarta-feira | Quinta-feira  | Sexta-feira       |
|------------------|-------------------|--|--------------|---|-------------------|
| 13h15m<br>14h15m | TIC               | Estudo do Meio<br>(até às 13h45m)          | Matemática   | Português/ Área<br>de Projeto/<br>Educação<br>Cívica/<br>Expressão<br>Plástica e<br>Dramática | Matemática        |
| 14h15m<br>14h45m | Estudo do<br>Meio | Expressão<br>Musical (inicia às<br>13h45m) |              |   |                   |
| 14h45m<br>15h45m |                   | Matemática                                 |              |   |                   |
| 15h45m<br>16h15m | <b>Intervalo</b>  |  |              |   |                   |
| 16h15m<br>17h15m | Matemática        | Português                                  | Português    | Matemática  | Estudo do<br>Meio |
| 17h15m<br>18h15m |                   |  |              |   |                   |

As tarefas, sorteadas à segunda-feira, que se repetem diariamente, envolvem a distribuição dos cadernos e dos livros, a escrita da data, as revisões de uma temática referente a duas áreas curriculares escolhidas, o registo do tempo no respetivo quadro e a elaboração do boletim meteorológico. Através de uma reflexão com a professora de Educação Especial ficou decidido que se faria um trabalho conjunto com os alunos com NEE de modo a promover o sucesso das suas aprendizagens. É útil ter conhecimento de que o apoio aos alunos com NEE é realizado no seguinte horário.

Figura 8. Horário do apoio da Educação Especial.

| Segunda-feira                      | Terça-feira  | Quarta-feira                      | Quinta-feira   |
|------------------------------------|--------------|-----------------------------------|----------------|
| 15h15m – 15h45m<br>16h15m – 17h45m | 8h15 – 9h45m | 10h15m – 11h15m<br>13h15 – 14h15m | 13h15 - 15h15m |

#### 4.2. Intervenção Pedagógica no 3.º Ano

A intencionalidade deste processo educativo teve como ponto de partida a recolha de dados. Como tal, foi possível identificar o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como as suas áreas fortes e fracas, pelo que foram delineadas estratégias para a prática pedagógica pois, os temas a abordar eram indicados pela professora cooperante mas as opções metodológicas eram refletidas pelas estagiárias, com o pedido da cooperante para utilizar frequentemente o manual escolar.

Com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas à turma, foi necessário articular as diferentes áreas de conteúdo e estabelecer percursos para que cada criança adquira competências a que não chegaria por si só tendo em conta que, em conformidade com Ausubel (2003), as aprendizagens devem evoluir de patamares simples para patamares mais complexos. O papel que defini para este estágio baseia-se na valorização do erro como forma de reflexão sobre as ações dos alunos com o intuito de serem eles próprios a construir novas conceções com significado, do desenvolvimento do espírito crítico, da cooperação, da autonomia e do respeito pelo outro. Deste modo, será dada oportunidade para o trabalho individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo através de atividades diversificadas e com sentido para os alunos, com incidência na discussão e na partilha de opiniões.

Neste ponto dois está presente a avaliação diagnóstica da turma, a rotina diária vivida durante o estágio, o desejo de participar dos alunos que foi um dos elementos essenciais desta intervenção, o surgimento do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”, as atividades realizadas no âmbito da Matemática, do Português e do Estudo do

Meio, uma reflexão acerca do Trabalho Para Casa (TPC) que foi uma das preocupações das estagiárias para uma intervenção pedagógica bem-sucedida e, finalmente, a avaliação final da turma. Ao longo deste percurso serão tecidos comentários reflexivos e utilizadas referências teóricas de modo a complementar a prática efetuada.

#### **4.2.1. Avaliação diagnóstica da turma.**

Como referido anteriormente, a avaliação diagnóstica foi essencial para a planificação do processo educativo (Apêndice 2). Com base nos dados recolhidos na primeira semana de estágio, foi possível identificar as áreas fortes e fracas de cada aluno (Apêndice 3). Deste modo, foi perceptível que as dificuldades da turma assentavam maioritariamente na leitura e na escrita de textos, bem como na resolução de problemas matemáticos. A Ester, o Guilherme, o Rogério e o Rúben revelam facilidade na aquisição de competências das diferentes áreas de conteúdo. Pelo contrário, o Abel é o aluno que precisa de trabalho diferenciado e de maior apoio individual devido às suas dificuldades em Matemática, Português e Estudo do Meio.

A pedagogia diferenciada assenta na organização de atividades interessantes, enriquecedoras e desafiadoras tendo em conta as características pessoais dos alunos, pelo que foi utilizado o reforço positivo, o apoio individual, o trabalho cooperado e a valorização da dimensão afetiva (Boal, Hespanha, & Neves, 1996). Com base nestes pressupostos, os grupos caracterizavam-se por ser heterogêneos pois, cada elemento possuía um nível de aprendizagem diferente. Assim, existiu a partilha de conhecimentos e também é de salientar que a utilização de material diversificado foi fundamental para a construção autónoma de conceitos. É de salientar que o acreditar que o aluno é capaz de atingir determinados objetivos e que desempenha um papel ativo na construção da sua aprendizagem é um fator necessário para o sucesso.

O trabalho em equipa realizado com a colega estagiária e com a professora de Educação Especial facilitou a intervenção pedagógica na medida em que se pôde trabalhar com as crianças com NEE dentro da sala de aula. Neste sentido, “os professores de apoio passam, neste contexto, a assumir o papel de mediadores de ensino, funcionando como conselheiros no processo individual de aprendizagem” (Ladeira, & Amaral, 1999, p.9). Assim sendo, esta reflexão e avaliação da turma possibilita a definição de estratégias para que cada aluno consiga atingir as suas competências máximas.

#### **4.2.2. A rotina diária da turma.**

O acolhimento foi um momento diário em que existia o diálogo acerca de acontecimentos marcantes que ocorriam. Em seguida eram realizadas as tarefas habituais da turma tais como a distribuição de tarefas e dos materiais necessários, o registo das presenças, a escrita da data no quadro, as revisões de um tema de duas áreas de conteúdo, o registo do tempo no respetivo quadro e a elaboração do boletim meteorológico. O plano diário foi introduzido pelas estagiárias e foi bem recebido pela turma. Durante a aula iam seguindo o plano autonomamente, o que, por sua vez, auxiliava-os a avaliar o seu desempenho no final do dia. Esta atitude reflexiva permitiu a regulação das aprendizagens através do preenchimento de grelhas de autoavaliação que possibilitaram uma aproximação entre o que era esperado aprender e o empenho dos alunos, querendo melhorar cada vez mais. Para tal, foram disponibilizadas diferentes atividades relativas às várias temáticas de cada área de conteúdo de modo a que os alunos, sempre que estivessem interessados, pudessem realizá-las autonomamente.

Com o intuito de contribuir para o repouso físico e psicológico num ambiente tranquilo, foi também introduzido o retorno à calma. Inicialmente, a turma ficou entusiasmada, pelo que houve dificuldade em cumprir as regras. No entanto, aos poucos, a exploração das diferentes formas de movimento através de música e de jogos calmos proporcionou a desinibição de alguns alunos, diminuiu a instabilidade e aumentou o nível de concentração da turma.

#### **4.2.3. O desejo de participar.**

Desde o primeiro dia de observação que foi denotado o gosto de alguns alunos em expressar as suas opiniões e em participar nas atividades. Todavia, existiam alguns alunos que mostravam timidez em expor a sua opinião oralmente, pelo que foi necessário recorrer a algumas estratégias de modo a colmatar estas necessidades (Quadro 2).

Quadro 2  
*Diferenciação pedagógica para a participação em grande grupo*

| <b>Problemas identificados</b>   | <b>Estratégias utilizadas</b>   | <b>Observação</b>   |
|--|---|---|
| Alunos que não dão oportunidade de participação aos colegas: Gonçalo e Rafael  | - Levá-los a perceber a importância de dar oportunidade para que os colegas se possam expressar.  | - O Rafael fez grandes melhorias neste aspeto, todavia, o Gonçalo ainda continua com dificuldade em dar oportunidade de intervenção aos colegas.  |
| Alunos que têm dificuldade em exprimir as suas dúvidas e dificuldades:<br>Andreia, Francisca, Ângela, Bárbara, Catarina, Lúcia, Luísa, Roberto, Rogério e Rúben            | - Durante o diálogo, dar uma pausa maior para que possam ganhar confiança na sua resposta.<br>- Evitar responder às perguntas pois, isto pode levar os alunos a pensar que não era necessário responder.<br>- Pedir para que justifiquem as suas respostas uma vez que ajudará os alunos que tinham dúvidas a compreender qual o raciocínio utilizado.<br>- Utilizar um tom de voz suave e cativante. | - A Andreia era uma aluna muito tímida, porém, no final do estágio, a sua evolução era notável uma vez que já não sentia receio em expor as suas opiniões e em pedir auxílio.<br>- A Francisca ainda não é capaz de expressar as suas dificuldades.<br>- A Ângela e a Bárbara continuam um pouco inseguras quanto à expressão das suas dúvidas.<br>- A Catarina, a Lúcia, a Luísa, o Roberto, o Rogério e o Rúben ultrapassaram esta dificuldade. |
| Alunos que se sentem inibidos em participar em atividades coletivas: Adriana, Catarina, Ester, Lúcia, Luísa, Renato, Roberto, Soraia, Andreia, Ângela, Bárbara e Francisca | - Realizar atividades que apelem à sua curiosidade e interesse.<br>- Realizar atividades em pequenos grupos, bem como coletivas.<br>- Através do diálogo fazê-los perceber que todos cometemos erros, pelo que esta situação revela-se importante para a aprendizagem.<br>- Não dar oportunidade a comentários desencorajadores por parte dos colegas.  | - A Andreia, a Ângela, a Bárbara e a Francisca ficavam inibidas aquando da participação em atividades de grande grupo. No entanto, no final do estágio foi visível o seu interesse e esforço para participar em todas as atividades.<br>- A Adriana, a Catarina, a Ester, a Lúcia, a Luísa, o Renato, o Roberto e a Soraia conseguiram colmatar esta dificuldade.   |

Como tal, na dinâmica das aulas houve oportunidade para ouvir, comentar, responder e questionar num ambiente de bem-estar onde os alunos se pudessem sentir desinibidos para colocar dúvidas e dar sugestões, descobrindo o prazer de comunicar (Ponte, & Serrazina, 2000). O facto de esperar pelas respostas dos alunos, sem pressioná-los, aos poucos, fez com que sentissem que as suas opiniões eram importantes, mesmo que menos corretas, visto que auxiliavam outros alunos a encontrar também soluções e a desenvolver o raciocínio, notando-se outra qualidade nas respostas. Por conseguinte, verifica-se que a comunicação, privilegiada pelo MEM, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social (Niza, 1998).

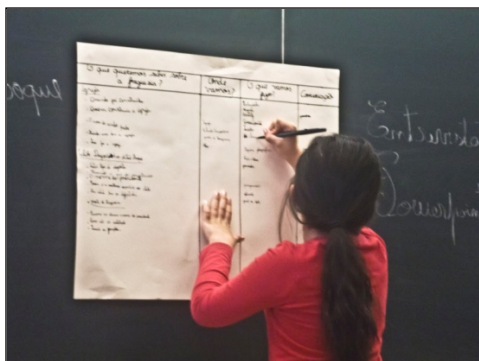
#### **4.2.4. O projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”.**

De modo a fornecer continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido na turma, a professora cooperante solicitou a introdução da temática “Naturalidade e

Nacionalidade” de Estudo do Meio para o primeiro dia de orientação. Por conseguinte, este tema foi iniciado na aula de TIC, onde os alunos puderam explorar o programa *Google Earth* e observar a Ilha da Madeira, os seus conselhos e as suas freguesias. Uma vez que a maioria da turma pertencia à freguesia de São Roque, em reflexão com a colega estagiária e com o consentimento da professora, achou-se pertinente fazer uma visita de estudo aos locais que a turma demonstrasse mais interesse em visitar pois, importa proporcionar o contacto e o conhecimento do mundo real (Ladeira, & Amaral, 1999). Dado o entusiasmo da turma em querer preparar cuidadosamente esta visita à Junta de Freguesia de São Roque, à Igreja e ao Clube Desportivo de São Roque, foi de comum acordo iniciar um projeto. Segundo Teresa Vasconcelos (1998), os projetos possuem quatro fases diferentes: a definição do problema que motivou o projeto, a planificação e o lançamento do trabalho em que se define o que é necessário fazer, a execução do que foi planeado e, por fim, a avaliação e divulgação do trabalho realizado.

O planeamento ocorreu no mesmo dia em que se decidiu iniciar o projeto devido ao entusiasmo e à curiosidade demonstrados pelos alunos, todavia, aos poucos, foi-se verificando que seria necessário planejar outros trabalhos para que o projeto “Descobrir a freguesia de São Roque” ficasse completo.

Figura 9. Planeamento do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque” ficasse completo. a freguesia de São Roque”.



As ideias da turma foram registadas pelos alunos numa cartolina e num plano individual que nos presenteava com uma tabela que continha quatro colunas: o que queremos saber sobre a freguesia, onde vamos, o que vamos fazer e como vamos comunicar, pelo que este levantamento de hipóteses ajudou-os a definir as

etapas do trabalho (Figura 9). De acordo com o interesse dos alunos pelo tema a desenvolver foram formados os grupos num ambiente democrático. É de referir que apenas foi estabelecido o número máximo de elementos por cada grupo.

No que diz respeito à Igreja, quiseram saber quando e por quem foi construída, quantos anos tinha e como se chamava o senhor padre. As curiosidades acerca do Clube Desportivo de São Roque assentaram no tipo de desporto que lá se pratica, quando é que foi fundado, qual a faixa etária dos desportistas e qual o melhor desportista do clube. Relativamente à Junta de Freguesia de São Roque, a turma queria conhecer as instalações e o presidente, bem como ter conhecimento das funções que a Junta

desempenhava. A continuação do planeamento do projeto exigiu uma maior orientação visto que a turma nunca tinha tido oportunidade de desenvolver um trabalho como este. Por sua vez, ficou decidido que os grupos iriam precisar de realizar pesquisas, elaborar entrevistas, criar um itinerário e regras para a visita de estudo. O grupo encarregue do Clube Desportivo de São Roque quis comunicar o seu trabalho através de um livro, a Junta de Freguesia será apresentada através de um *PowerPoint*, a Igreja através de cartazes e, pelo facto do manual de Matemática mostrar uma maquete, alguns alunos mostraram interesse em criar uma maquete. São estas tarefas que “espelham a sua curiosidade e desejo de saber, estimulam e motivam o seu empenhamento na busca de respostas, facilitando a apropriação de novos conhecimentos” (Cachapuz, Praia, & Jorge, 2002, p.204).

Figura 10. Materiais necessários ao projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”.



Posto isto, os grupos debateram quais os materiais necessários e partilharam as sugestões com os colegas (Figura 10). Neste momento, foi perceptível que o Gonçalo e o Rogério possuem dificuldade em aceitar opiniões diferentes das suas e o Renato tende a criar conflitos entre os colegas,

pelo que foi necessário estabelecer um diálogo com os mesmos de modo a que, aos poucos, fossem percebendo a importância da cooperação.

Dando início à execução do projeto, os alunos, na aula de TIC, utilizaram a *internet* para pesquisar o nome das ruas onde se localizavam os locais a visitar. Através do *Google Maps*, traçaram o itinerário da visita de estudo e registaram-no. É de referir que alguns alunos tiveram dificuldade em traçar o itinerário, todavia, com o auxílio dos colegas do grupo, conseguiram-no efetuar sem o auxílio das estagiárias à exceção do grupo constituído pela Catarina, Rafael, Abel e Andreia.

Na preparação das entrevistas foi visível o empenho dos alunos em querer satisfazer a sua curiosidade. Foi engraçado verificar que todos os grupos optaram por escolher o aluno mais desinibido para efetuar a entrevista durante a visita de estudo.

Após a preparação de todas as informações e materiais para a visita de estudo, a turma seguiu o itinerário elaborado sem dificuldade e, com a orientação das estagiárias, chegou aos locais pretendidos na hora planeada. Foi muito bom verificar a preocupação

dos alunos em registar todas as informações que acharam pertinentes para o seu projeto. Como tal, surgiram novas questões nas entrevistas que vieram enriquecer o trabalho desenvolvido. Assim sendo, esta interação com a comunidade revela-se essencial no decorrer do projeto na medida em que existem troca de saberes entre a escola e o mundo exterior. As figuras seguintes ilustram, respetivamente, a visita à Igreja de São Roque, ao Clube Desportivo e à Junta de Freguesia (Figura 11).

*Figura 11.* Visita de estudo.



De retorno à sala, depois de um diálogo sobre o que tínhamos aprendido, alguns alunos transcreveram a entrevista, outros elaboraram textos criativos acerca da visita de estudo e outros fizeram desenhos. As opiniões dos alunos aquando do diálogo e as frases integradas nos seus textos eram as seguintes: “eu gosto imenso de visitas de estudo porque ficamos a ver coisas novas e ruas diferentes” (Francisca); “eu gostei muito de ir” (Andreia); “no Clube Desportivo eu vi mesas de ténis” (Rafael); “sobre a Junta de Freguesia fiquei a saber que foi construída em 1579 e que ajuda as pessoas” (Renato); “na visita de estudo nós aprendemos muitas coisas: as bandeiras, a história de São Roque e também já sabemos qual foi o melhor jogador que andou no clube” (Rogério); e “na visita de estudo nós aprendemos fora da escola e aprendemos muito” (Adriana).

A figura 12 apresenta um desenho realizado pela Ângela e outro pelo Eduardo, respetivamente.

Figura 12. Desenhos da visita de estudo.



As fotografias tiradas pelos alunos e pelas estagiárias durante a visita de estudo foram alvo de seleção pelos grupos de modo a poderem integrá-las no seu projeto. A tomada de decisões não foi fácil visto que alguns elementos do grupo não estavam de acordo, pelo que foi necessária a minha intervenção de modo a que todos chegassem a consenso.

Tendo em conta a temática “Naturalidade e Nacionalidade” de Estudo do Meio a desenvolver com a turma a pedido da professora cooperante, foi pertinente integrar no projeto uma atividade com o intuito de os alunos conhecerem as freguesias do concelho do Funchal e os concelhos do Arquipélago da Madeira. Como tal, foi criado um *puzzle* que consistia em os alunos encaixarem as freguesias do Funchal no local correto e legendá-las para que, posteriormente, fizessem o registo no seu mapa (Figura 13).

Figura 13. *Puzzle* das freguesias do concelho do Funchal.



Depois de o *puzzle* estar completo, a Catarina colocou o concelho do Funchal no lugar correto do *puzzle* que representava o Arquipélago da Madeira, fazendo o mesmo procedimento da atividade anterior (Figura 14).

Os alunos estavam muito participativos e atentos nesta atividade pois, à medida que iam construindo o *puzzle*, iam trocando ideias acerca do que existe de mais importante nestes concelhos, recordando vivências do seu quotidiano.

Dando continuidade à execução do projeto, os grupos iniciaram a construção da maquete, a elaboração do livro, a criação do *PowerPoint* e a preparação dos cartazes. Desde o início foi perceptível o empenho dos alunos na divisão de tarefas e na troca de ideias acerca do melhor modo para pôr em prática o seu projeto, denotando-se o espírito de cooperação. Alguns alunos trouxeram de casa livros e pesquisas que efetuaram na *internet* e foram também fornecidos livros e artigos pelas estagiárias de modo a que os grupos fossem encorajados a pesquisar em fontes diversificadas. Foi visível o seu interesse em ler, sublinhar, elaborar esquemas, escrever a informação e discuti-la com os colegas de modo a satisfazer a sua curiosidade e a organizá-la adequadamente para que não transmitissem informações erradas aos colegas aquando da apresentação pois, “não quero que eles aprendam coisas erradas” dizia o Rafael. Estas atitudes facilitaram a construção do conhecimento e proporcionaram aprendizagens significativas dado que esta capacidade de gestão e autonomia é essencial para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos (Niza, 1998). Como tal, de forma a continuarem motivados, tecia comentários positivos e apoiava-os sempre que necessário.



No que diz respeito à apresentação em *PowerPoint* sobre a Junta de Freguesia de São Roque, os alunos nunca tinham tido oportunidade de explorar este *software* pelo que, inicialmente, pensei que teria de disponibilizar mais tempo para orientar este grupo. No entanto, depois de explicar algumas ferramentas do *PowerPoint*, o grupo explorou-o autonomamente e conseguiu fazer um trabalho fascinante e sintetizado (Figura 15).

Figura 15. Elaboração da apresentação em *PowerPoint*.



As tecnologias estão cada vez mais presentes no quotidiano dos alunos, pelo que, neste caso, o computador tornou-se uma ferramenta importante para a aprendizagem tendo em conta a utilidade da literacia informacional. De igual modo, segundo Seymour Papert (1996), o aluno é capaz de realizar novas aprendizagens quando o computador é colocado ao seu dispor. Neste sentido, considero pertinente a existência de computadores na sala de aula para que os alunos possam utilizá-los na realização de atividades tais como, por exemplo, pesquisa, apresentações e trabalho de texto.

Figura 16. Construção da maquete.



A construção da maquete permitiu a manipulação de diferentes materiais, a maioria de desperdício, trazidos pelos alunos, o que, por sua vez, forneceu-lhes oportunidade para descobertas sensoriais, para o desenvolvimento da destreza manual e para efetuar a representação da realidade da visita de estudo (Figura 16). Desta forma, a transformação e criação destes materiais foi um desafio para estes alunos uma vez que nunca o tinham feito.

Foi interessante verificar a gestão de tarefas do grupo dos cartazes. O Gonçalo, mostrando uma maior liderança, perguntava aos colegas quem é que queria fazer o desenho da igreja, recortar as fotografias e escrever os textos, dando azo a um contexto isento de conflitos.

Na figura 17 é possível observar uma das alunas a ditar a informação, previamente sublinhada, à colega, verificando-se o espírito de entreatajuda.

O grupo encarregue da produção do livro sobre o Clube Desportivo de São Roque apresentou dificuldade em sintetizar a informação e em organizar essa informação

através de um texto. Como tal, foi necessário fornecer maior apoio a este grupo. Ao observarem as fotografias, os títulos e os esquemas que efetuaram, as ideias foram surgindo, pelo que acharam pertinente criar ilustrações para acompanhar o texto a fim de se tornar mais cativante, dando azo ao prazer pela escrita.

Foi entusiasmante observar a preocupação dos alunos em ajudar os colegas a não cometerem erros na construção do texto e a expressarem as suas opiniões acerca do que achavam que ficaria melhor. Estas atitudes reforçam o que defende Vygotsky (1978), ou seja, a importância de um aluno ter o apoio

de um colega com maior competência num determinado aspeto visto que “Os alunos aprendem muito uns com os outros.” (Brown, Earlman, & Race, 1995, p.86). Assim sendo, existe troca de experiências e de conhecimentos entre o grupo, fomentando a cooperação e a motivação para se implicarem nas tarefas (Figura 18).

É de salientar que a execução do projeto correu muito bem, sendo visível o progresso dos alunos que possuíam maior dificuldade em trabalhar em grupo, bem como uma maior cooperação entre todos os grupos. Quase no final da produção dos trabalhos, foi interessante observar a curiosidade de alguns alunos pelo trabalho dos outros grupos de modo a efetuar uma comparação com o seu próprio trabalho. Por vezes teciam comentários de apoio aos colegas. Deste modo, o aluno desenvolve-se e aprende ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus colegas (ME, 1997).

Ao circular pelos grupos, dando apoio, sugestões, colocando questões e promovendo o debate e negociação de ideias, para além de motivar os alunos para o

Figura 17. Elaboração dos cartazes.



Figura 18. A cooperação na produção do livro.



decorrer do projeto, obtinha conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, remetendo-me para a avaliação/reflexão e ajustamento da intervenção pedagógica. Como foi verificado, a cooperação entre os alunos foi fundamental. Compreenderam que “são parte integrante do grupo e que podem contribuir significativamente para o mesmo” (Katz, 2006, p.51).

Dado que os grupos tinham finalizado os seus projetos, procedeu-se à preparação da comunicação à turma de modo a propiciar a valorização dos trabalhos e a troca de saberes. Foi necessário disponibilizar tempo para esta preparação que contou com o preenchimento de um plano. Posto isto, o tempo das comunicações desenvolveu-se através do momento de apresentação dos trabalhos, da colocação de dúvidas, da discussão, da avaliação e da sistematização de conhecimentos. Como defendem Lúcia Grave-Resendes e Júlia Soares (2009), é imprescindível comunicar o processo e o resultado do projeto uma vez que fornece um sentido social à aprendizagem. Como tal, foi visível a satisfação dos grupos em explicar um trabalho que foi desenvolvido com muito gosto (Figura 19) e a satisfação dos colegas que os ouviam atentamente.

*Figura 19.* Apresentação do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”.



É de salientar que todos os elementos do grupo participaram oralmente na apresentação do projeto. Os alunos mais inibidos sentiram dificuldade em olhar para os colegas, todavia, foi denotado o seu esforço e implicação para apresentar um bom trabalho. Foi interessante verificar que alguns grupos, depois de terminarem a apresentação, tinham a preocupação de solicitar *feedback* aos colegas e às estagiárias. Após a colocação de algumas dúvidas e da discussão acerca dos trabalhos, surgiram os comentários e as sugestões que surpreenderam a professora cooperante e as estagiárias pela positiva uma vez que se revelaram pertinentes e motivadores para os alunos, entre eles: “não percebi bem algumas coisas por isso devias ter falado mais alto, mas gostei muito do trabalho” (Gonçalo); “aprendi que para fazer um livro temos de ter uma capa com os nomes dos alunos do grupo, título e data, uma introdução, o trabalhinho e a conclusão” (Lúcia); “temos de fazer mais vezes disto, aprendi muito e a maquete tá muito fixe” (Jonas); e “acho que deviam ter pintado os desenhos porque ficava mais bonito” (Ângela). A minha intervenção, para além das sugestões fornecidas para que alguns grupos as adotassem em trabalhos posteriores, foi também necessária para que se fizesse uma síntese da informação necessária, clarificando os conhecimentos (Niza, 1998). Foi observado que os alunos exprimiam-se de forma clara, aguardavam a sua vez para expor a sua opinião, respeitavam as opiniões e sugestões fornecidas e explicavam melhor determinadas técnicas utilizadas no seu trabalho caso fosse necessário. Em geral, os grupos aceitaram bem as críticas e mostraram desejo em melhorar aspetos menos positivos. Desta forma, a comunicação do projeto desenvolveu as competências linguísticas dos alunos, fez com que confrontassem os conhecimentos prévios com os atuais, apercebendo-se do que poderiam ter feito para melhorar o projeto e “aprenderam ainda que a melhor forma de aprender é ensinar” (Xarepe, 1998, p.30).

No decorrer deste projeto foi possível desenvolver competências traçadas para o 1.º Ciclo de acordo com o “Currículo Nacional do Ensino Básico” (2002). Os alunos tiveram oportunidade de, em grupo, planear o seu trabalho, de pesquisar e organizar a informação necessária, de utilizar formas de comunicação diversificadas, entre elas as TIC, de se exprimir de forma clara e confiante, de manifestar respeito e responsabilidade pelo projeto, de discutir e defender as suas ideias e de avaliar o trabalho a que se propuseram a realizar. É ainda no contacto com a comunidade que vão conhecendo a sua dinâmica e vão adquirindo a noção da responsabilidade perante a mesma. Assim, as competências adquiridas poderão ser utilizadas em trabalhos posteriores e na vida quotidiana. Tendo em conta todo este processo, é possível afirmar

que o trabalho em projeto promove a implicação dos alunos, tornando-os aprendizes curiosos, ativos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, bem como pela do grupo onde estão inseridos (Katz, & Chard, 1997). Citando Sérgio Niza (1998), “são projectos que ajudam a construção da cidadania pela implicação activa nas soluções e na mudança participada em democracia” (p.16).

#### **4.2.5. O raciocínio lógico-matemático.**

Uma das preocupações da professora cooperante em relação à turma eram as dificuldades matemáticas que a maioria dos alunos possuía. Como tal, saliento a importância, defendida por Ponte e Serrazina (2000), das concepções que o docente possui acerca da Matemática influenciarem o modo como leciona e o modo como envolve a turma nesta aprendizagem. Por conseguinte, a minha atitude baseou-se no admitir que esta é uma área de conteúdo dinâmica e indispensável ao quotidiano dos alunos.

Tendo em conta o “Programa de Matemática do Ensino Básico” (2007), num contexto de trabalho diferenciado, foi fundamental valorizar aprendizagens relacionadas com o raciocínio, a representação e a comunicação matemática, a resolução de problemas e a disposição para utilizar a Matemática em diferentes situações. Devido à sua extensão, o quadro referente à diferenciação pedagógica para a Matemática encontra-se no apêndice 4. Através desta avaliação, é possível verificar que o Eduardo, o Gonçalo, a Luísa, o Rafael, o Rogério e o Rúben foram os alunos com mais facilidade no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. No entanto, a maioria da turma possuía dificuldades neste aspeto. Apesar do pouco tempo de estágio, foi denotada evolução na maioria dos alunos, revelando-se importante ocorrer um seguimento deste trabalho com a professora cooperante. Por sua vez, foram privilegiados os conhecimentos e competências prévias dos alunos, a cooperação, a utilização de materiais e o diálogo como forma de realizar aprendizagens significativas (Ausubel, 2003). Através do trabalho cooperativo os alunos puderam discutir com os pares diferentes estratégias, colocar dúvidas, partilhar materiais e justificar o seu raciocínio, tornando-se mais fácil para os alunos mais inibidos se sentirem motivados para expressar as suas dificuldades e quererem colmatá-las.

A resolução de problemas foi uma das maiores dificuldades da turma, pelo que foi necessário utilizar situações familiares e motivadoras para que os alunos se

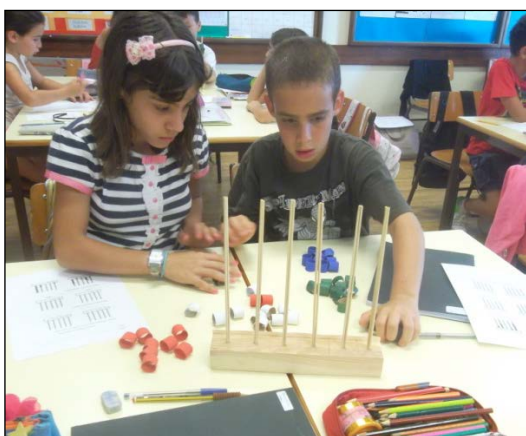
empenhassem nestas atividades que foram realizadas individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. A explicação das estratégias utilizadas através de esquemas ou desenhos deram oportunidade para refletirem sobre o que tinham feito, constituindo-se uma forma mais fácil do aluno encontrar o seu próprio erro (Moreira, & Oliveira, 2004). Desta forma, perceberam que existiam diferentes estratégias corretas para a resolução de um problema, o que, por sua vez, favoreceu a necessidade de dialogar sobre as mesmas pois, ao explicarem o seu raciocínio, os alunos clarificaram o seu próprio pensamento e beneficiaram os colegas através do conhecimento de uma nova estratégia. Esta situação também me auxiliava a avaliar o modo como o aluno estava a pensar e, caso a solução estivesse incorreta, a partir daí poderia desenvolver com o aluno formas de alterar essa conceção (Ponte, & Serrazina, 2000).

A figura 20 mostra um aluno a *Figura 20. Exploração do ábaco.*

explicar o raciocínio que utilizou para resolver um problema através do ábaco, conseguindo perceber autonomamente a dúvida que tinha colocado à turma. Assim sendo, a exploração do ábaco foi um fator motivante para que, no geral, os alunos conseguissem comparar com sucesso a centena de milhar em relação às outras classes. Por sua vez, realizaram progressos no que diz respeito à justificação do seu raciocínio devido ao trabalho cooperativo (Figura 21).



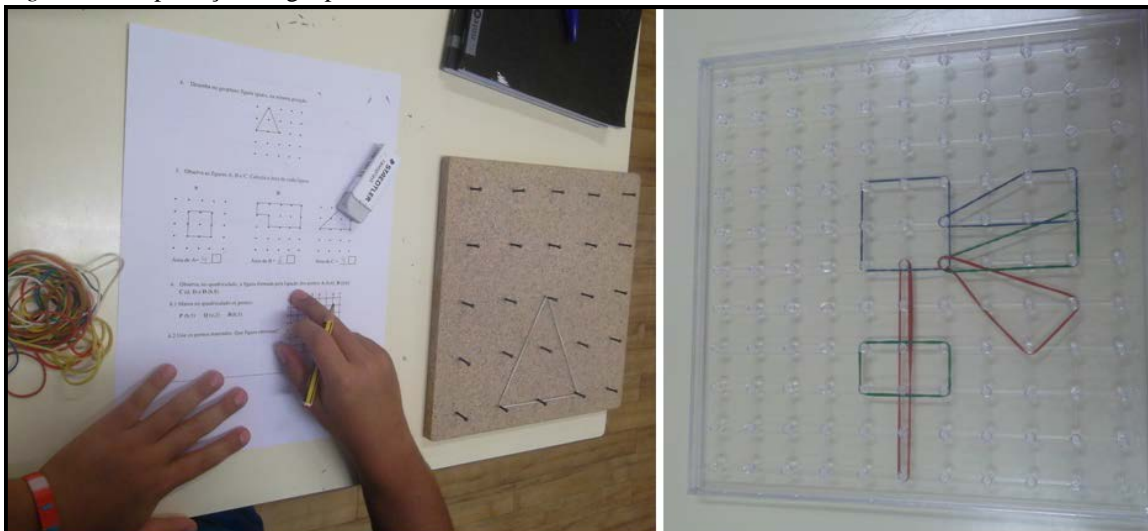
*Figura 21. Discussão de estratégias.*



Nesta linha de pensamento, tendo em conta a “Organização Curricular e Programas” (2004), os materiais devem estar à disposição dos alunos de modo a que os possam explorar e manipular autonomamente a fim de encontrarem uma resposta às suas necessidades. Foram utilizados instrumentos do quotidiano tais como imagens pertinentes e relógios, palhinhas, o multibásico, ábacos, geoplanos, material disponível na sala de aula e o próprio corpo.

Relativamente ao geoplano, depois de o explorarem livremente, iniciaram a realização de uma ficha de trabalho com a utilização do mesmo (Figura 22).

Figura 22. Exploração do geoplano.

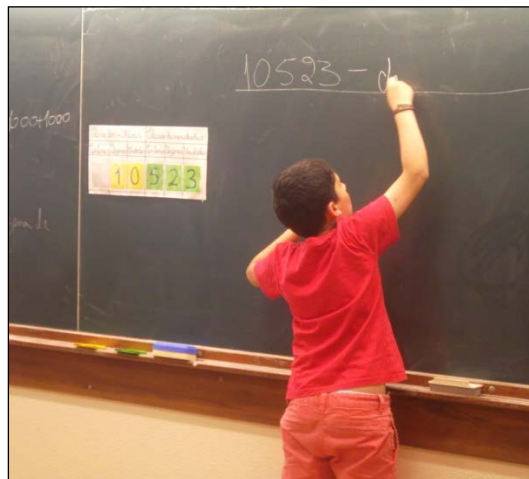


Foi observado que este é um material muito bom para a exploração de problemas geométricos devido à sua mobilidade e flexibilidade, podendo-se criar figuras em diferentes posições seguido de um registo no papel pontado pois, com esta última ação os alunos prestam mais atenção às propriedades das figuras (Moreira, & Oliveira, 2004).

O quadro das classes revelou-se um bom instrumento para a facilitação da leitura e representação de números, pelo que a Lúcia melhorou as suas competências devido à utilização deste material (Figura 23).

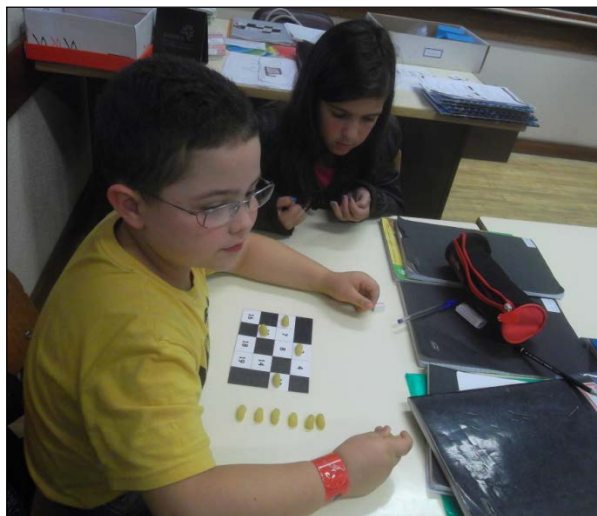
A intervenção pedagógica também contou com a utilização de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Os alunos demonstraram entusiasmo aquando da realização dos jogos, aliando o aperfeiçoamento de estratégias à reflexão, ao cumprimento de regras, ao desafio de um modo lúdico e à cooperação para atingir uma meta (ME, 2002).

Figura 23. Quadro das classes.



O loto foi um dos jogos *Figura 24. Jogo “Loto”.*

realizados (Figura 24). Inicialmente, nenhum par tinha conseguido ganhar o jogo apesar de o registo das peças ter sido feito no quadro e de ter sido dado tempo para que os alunos pensassem. Por conseguinte, os cálculos de todas as peças foram realizados em conjunto para que todos percebêssemos onde se encontrava o erro. Quando o descobriram, quiseram jogá-lo mais



uma vez. Em reflexão com a colega estagiária e com a professora, verificámos que a causa de nenhum par ter ganho devia-se aos alunos terem utilizado apenas o cálculo mental e de alguns se distraírem com os pares. Como tal, se voltasse a utilizar este jogo faria referência à importância da utilização do registo sempre que existissem dúvidas pois, através do desenho ou do cálculo, os alunos com maior dificuldade no cálculo mental poderiam sentir maior facilidade nesta atividade.

Em conclusão, considero que um ambiente lúdico e de bem-estar permite que se desenvolvam situações de aprendizagem com mais facilidade, fazendo com que o aluno se envolva na construção das suas próprias competências e adquira o gosto pela Matemática (Condessa, 2009). Com base nestes pressupostos, o contexto de cooperação onde os alunos tiveram oportunidade de se expressar livremente e de trocar ideias com os colegas forneceu um sentido social às aprendizagens realizadas (Niza, 1998).

#### **4.2.6. A leitura e a escrita.**

A aprendizagem do Português impulsiona o desenvolvimento cognitivo, a comunicação e o desenvolvimento de atitudes afetivas essenciais para a relação com o mundo (Reis, 2009). Neste sentido, a intervenção pedagógica incluiu a oportunidade de realizar um incentivo à leitura “O Hipopótamo Comilão”, jogo de leitura, dramatizações, criação de textos, trabalho de texto e outros jogos que suscitaram o interesse dos alunos, sabendo que a turma não aprende o Português apenas no tempo que lhe é destinado no horário escolar.

Os jogos de leitura foram realizados a pedido da professora cooperante de modo a que se continuasse o trabalho desenvolvido pela turma. Estes momentos consistiam na leitura de um pequeno excerto do texto por todos os alunos, seguida de uma autoavaliação, heteroavaliação e registo no quadro de leitura. Como tal, tive oportunidade de identificar os problemas que existiam ao nível da leitura, tornando-se indispensável recorrer a um trabalho diferenciado (Quadro 3). É de salientar que as estratégias utilizadas basearam-se nos pressupostos da brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos” de Inês Sim-Sim (2007).

Quadro 3  
*Diferenciação pedagógica para a leitura*

| <b>Problemas identificados</b>   | <b>Estratégias utilizadas</b>   | <b>Observação</b>  |
|--|---|--|
| Alunos que não realizam uma leitura clara: Catarina, Lúcia, Rafael e Roberto | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar à leitura através do “Hipopótamo Comilão”.</li> <li>- Utilizar e fomentar o reforço positivo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Lúcia e o Roberto, na sexta semana, evidenciaram uma leitura clara e expressiva.</li> <li>- O Rafael e a Catarina continuam a tentar melhorar a sua leitura.</li> </ul>   |
| Alunos que leem com insegurança: Francisca e Renato                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar à leitura através do “Hipopótamo Comilão”.</li> <li>- Dar oportunidade para a leitura a pares.</li> <li>- Utilizar e fomentar o reforço positivo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Francisca e o Renato continuam a evidenciar alguma insegurança na sua leitura.</li> </ul>   |
| Alunos com muita dificuldade na leitura: Abel, Andreia e Soraia              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar à leitura através do “Hipopótamo Comilão”.</li> <li>- Ler para a turma apenas quando se sente preparado.</li> <li>- Dar oportunidade para a leitura a pares.</li> <li>- Utilizar e fomentar o reforço positivo.</li> <li>- Explicar o objetivo da leitura do texto.</li> <li>- Antecipar o conteúdo com base nas imagens, no título ou outro.</li> <li>- Sintetizar à medida que se vai lendo o texto.</li> <li>- Realizar o reconto oral.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na quinta semana, o Abel melhorou a sua leitura. Apesar de ainda se caracterizar por ser insegura e hesitante, está a tornar-se cada vez mais clara.</li> <li>- A Soraia esteve ausente por muito tempo, pelo que não foi possível realizar progressos.</li> <li>- A Andreia melhorou a sua leitura na quarta semana, tornando-se mais rápida e clara.</li> </ul> |

Inicialmente, os alunos teciam comentários pouco construtivos aos colegas que possuíam mais dificuldade na leitura, todavia, foi introduzido o reforço positivo num ambiente de bem-estar, proporcionando uma atitude positiva por parte dos alunos em relação aos colegas: “estás a ler melhor Soraia” (Ester); “tens de ler mais devagar para percebermos melhor” (Lúcia); e “boa, continua a te esforçar” (Rafael). O Abel, por exemplo, era o aluno com mais dificuldade na leitura mas, ficou mais motivado para melhorá-la devido ao facto de os colegas, na heteroavaliação, referirem que estava a realizar progressos e apontarem correções pertinentes. O apoio individual da estagiária que não estava a orientar a aula foi também importante na medida em que o Abel teve

oportunidade de explorar o texto ao seu ritmo e de o ler apenas quando estivesse preparado. Devido ao pouco tempo de intervenção pedagógica não foi possível verificar grandes progressos nos alunos visto que têm o seu ritmo próprio para o desenvolvimento da leitura. No entanto, o quadro de registo do jogo de leitura foi um bom instrumento para que se consciencializassem do seu percurso e se sentissem mais motivados para melhorar cada vez mais.

Como observado anteriormente, o “Hipopótamo Comilão” foi uma das estratégias utilizadas para incentivar a turma à leitura. Este pequeno projeto consistia em, quando os alunos assim o desejassem, fora do horário curricular, liam um texto, um livro ou uma história e criavam um texto, uma síntese ou uma opinião a seu gosto pois, é necessário que a leitura e a escrita estejam associadas a uma necessidade do aluno, se tornem numa prática relevante para a vida e proporcionem prazer.

Num ambiente onde os alunos sentiram que o seu trabalho era valorizado não só pelas estagiárias e pela professora cooperante como também pelos colegas, o “Hipopótamo Comilão” tornou-se um desafio à criatividade e promotor de autonomia e responsabilidade. Com o tempo foi verificado que a turma requisitava livros da biblioteca da escola e que trazia livros de casa para ler na escola nos tempos em que terminavam as suas tarefas. Foi gratificante observar os alunos a trocarem ideias acerca dos livros que estavam a ler e a dizerem que pretendiam acabar de ler o livro rapidamente para o poder partilhar com a turma. Quando o texto estava terminado,

os alunos colocavam-no dentro do “Hipopótamo” e, em negociação com a estagiária responsável pela dinâmica da aula, estabeleciam uma data para a apresentação. A comunicação dos textos elaborados captou a atenção dos alunos que a estavam a ouvir (Figura 25). Consequentemente ficaram muito mais interessados neste projeto.

*Figura 25.* Apresentação dos textos “Hipopótamo Comilão”.



Após a apresentação foi notável a sua ansiedade pelos comentários dos colegas e da estagiária. Os comentários mencionados evidenciaram, cada vez mais, a reflexão sobre a escrita visto que estavam atentos ao texto e ao modo como o mesmo tinha sido escrito: “quero ler essa história, parece-me muito interessante e divertida” (Renato),

“acho que o texto está pequeno, podias dizer mais coisas do livro” (Rúben), “estás sempre a repetir o e,e,e” (Francisca) e “gostei muito desse livro, já li com o meu pai e acho que o texto estava bem estruturado e com vírgulas” (Rogério).

A maioria dos alunos mostrava ambição para ler mais e escrever melhor para que os colegas ficassem também orgulhosos do seu trabalho. O Rafael foi o aluno que todas as semanas lia um livro para partilhar com a turma. Em consequência, esta atitude auxiliou-o numa das suas dificuldades, a organização textual. Assim sendo, o aluno “enquanto escreve, aprende a escrever e aprende acerca da escrita” (Niza, 1998, p.70), ao mesmo tempo que enriquece a sua cultura e adquire o gosto pela leitura.

É de referir que este projeto foi continuado pelas estagiárias que estiveram com a turma no mês seguinte pois, a professora cooperante e as colegas estagiárias verificaram o entusiasmo da turma pelo “Hipopótamo Comilão” e reconheceram os seus benefícios.

As dramatizações realizadas surgiram do desejo dos alunos, pelo que a planificação foi posta de parte. Desta forma, saliento a importância do professor ser flexível e atento aos interesses da turma. A dramatização que tive oportunidade de orientar ocorreu de forma espontânea. Os pequenos grupos decidiram qual o papel que cada aluno iria desempenhar, não sendo necessária a minha intervenção. Para além deste trabalho cooperativo, esta atividade deu azo à expressão livre de ideias, de emoções, de gestos e de palavras, apelando à criatividade e à imaginação e desenvolvendo competências cognitivas e sociais (Figura 26). Por sua vez, foi visível que, após a leitura e a respetiva dramatização, a compreensão do texto tornou-se muito mais fácil e enriquecedora.

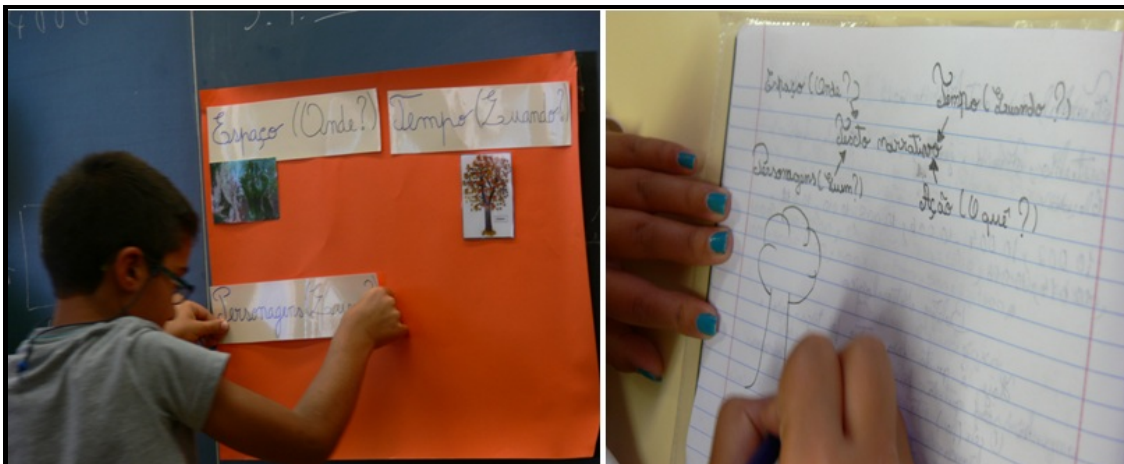
Figura 26. Dramatização.



A introdução do texto narrativo iniciou-se com a elaboração de um esquema com os principais aspetos deste tipo de texto uma vez que esta estratégia propicia a

visualização da relação existente entre as diferentes ideias (Pereira, 2002). Como tal, através de etiquetas e imagens referentes a um texto trabalhado anteriormente na aula, os alunos construíram e desenvolveram a noção de ação, espaço, tempo e personagens (Figura 27).

Figura 27. Esquema referente ao texto narrativo.



Em seguida, elaboraram um cartaz informativo acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão de modo a compreenderem a estrutura de um texto narrativo. De modo a aplicar estes conhecimentos, foi sugerido que criassem um texto a pares que poderia ser elaborado com o acesso às gramáticas da escola. Num clima de interação e entreajuda, foi observado os alunos a escolherem o tema para o seu texto, a trocarem impressões e a defenderem a sua opinião (Figura 28).

Figura 28. Criação de um texto narrativo.



No que diz respeito à estruturação do texto, a Andreia, a Bárbara, a Francisca, a Lúcia, o Rafael, o Renato, o Roberto e a Catarina evidenciaram algumas dificuldades, pelo que o trabalho cooperativo revelou-se essencial para que se pudessem auxiliar. Foi também refletido que o esquema e o cartaz elaborados pelos alunos mostraram-se uma

boa estratégia para o decorrer desta atividade. Desta forma, a escrita tornou-se numa atividade interessante pois, cada aluno aprendeu com o seu colega a fim de elaborar um

Figura 29. Comunicação do texto narrativo.



trabalho comum que se torna naturalmente mais rico (Moedas, 1999). Posteriormente, a avaliação destes textos ocorreu no ato de comunicação em que a turma colocava questões e fornecia sugestões ao autor do texto (Figura 29).

É de referir que, no geral, os alunos apresentaram os elementos indispensáveis para um texto narrativo, mostrando que compreenderam a sua estrutura, o que, por sua vez, expõe a importância de serem os próprios alunos a descobrir e a construir ativamente os seus conhecimentos. Como consequência, em reflexão com a colega estagiária, analisou-se a pertinência de um trabalho de aperfeiçoamento de texto pois, “o trabalho de texto é de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever” (Niza, 1998, p.18). No entanto, a professora cooperante não achou que esta fosse uma atividade necessária à turma uma vez que as atividades do manual de Português estavam atrasadas. É de referir que não concordei com esta opinião visto que considero este trabalho uma atividade enriquecedora para estes alunos devido às dificuldades que possuem na escrita.

A planificação desta atividade abrangeu, primeiramente, a leitura realizada pelo autor de um texto que apresentava algumas incorreções. De modo a clarificar as ideias do texto, a turma iria questionar o aluno, estabelecendo um momento de comunicação, de reescrita, de leitura, de partilha e de sistematização de conhecimentos, tomando consciência do funcionamento da língua (Grave-Resendes, & Soares, 2002). O meu papel seria de orientação nas dúvidas que surgiriam, no apoio ao autor na resposta às questões e também de valorização de alguns aspetos presentes no texto. Teria em conta a coerência das ideias, a construção frásica, a correção ortográfica e a pontuação. Como tal, o computador seria utilizado para a correção do texto pela turma na medida em que, ao mesmo tempo, este trabalho seria projetado de modo a que os alunos o pudessem acompanhar. Após a reescrita, a leitura seria efetuada pelo autor do texto. Seguidamente

seria pedida a comparação entre os dois textos de modo a se perceber o que o aluno tinha sido capaz de fazer e o que conseguiu realizar com a cooperação dos colegas (Soares, 2003). Assim sendo, os alunos poderiam perceber que os textos “não são um produto acabado” (Soares, 2000, p.26) e que podemos trabalhá-lo para que se torne cada vez mais rico.

#### 4.2.7. O meu corpo.

A temática de Estudo do Meio “O meu corpo” foi iniciada com uma dança ao som da música “Cabeça, ombros, joelhos e pés” para que os alunos ficassem motivados. Criou-se uma discussão em torno dos conhecimentos prévios acerca da constituição do corpo humano e, para iniciar o sistema digestivo, foi dada oportunidade para estabelecer uma relação entre a alimentação dos alunos e a roda dos alimentos. Durante este diálogo, o Jonas fez uma ligação entre o texto explorado anteriormente “Sebastião e a Prova dos Vegetais”, afirmando que “o Sebastião não gostava de beringela mas a beringela faz bem”. Neste momento foi necessária uma maior orientação da minha parte para que este diálogo não se prolongasse mais do que o necessário na medida em que a turma estava muito participativa e queria partilhar as suas vivências relativas a este tema com os colegas. No geral, reconheciam a digestão pois, sabiam que tinham de esperar três horas depois de se alimentarem para, posteriormente, poderem nadar.

Posto isto, através de uma maquete humana e de um cartaz ilustrativo, os alunos foram convidados a identificar os órgãos que constituem o sistema digestivo (Figura 30).

Figura 30. O sistema digestivo.



De modo a que compreendessem as fases iniciais da digestão, foi planeada uma pequena experiência em que os alunos teriam de imaginar que estavam a comer uma maçã e de tentar explicar por onde é que esta passava. Todavia, a entrega do lanche da saída à sala possibilitou a mastigação de um pouco de pão, facilitando a compreensão deste processo e tornando esta atividade muito mais significativa (Figura 31). Inicialmente, a curiosidade foi visível nos seus rostos pois, segundo a Cláudia, “Nunca tinha pensado nisso”. Neste sentido, apelo para a necessidade de “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse” (Martins et al., 2006, p.17). As hipóteses que os alunos colocaram foram confrontadas com a teoria, pelo que as conceções alternativas sofreram alterações devido à justificação conjunta das situações que geravam dúvidas.

Figura 31. Experiência sobre a digestão.



Relativamente ao sistema circulatório, esta temática foi iniciada com recurso a uma apresentação em *PowerPoint* e a um cartaz ilustrativo. Foi engraçado verificar que a forma do coração causou espanto a alguns alunos uma vez que pensavam que a sua forma era igual à dos desenhos que faziam. Os batimentos cardíacos foram mostrados através de um vídeo, levando o Jonas a referir “ouve-se os batimentos do coração com os auscultadores de ferro”. Depois de terem saltado durante um curto período de tempo, foi-lhes pedido para medirem a sua pulsação de modo a compará-la com a pulsação quando estão em repouso, pelo que o Eduardo explicou “o coração bate mais depressa quando estou a correr”.

Figura 32. Comemoração do pão por Deus.



A escola comemora o pão por Deus através da troca de frutos entre os alunos, perfazendo um lanche divertido e saboroso (Figura 32). A organização desta festividade ficou a cargo das estagiárias e foi continuada na sala de aula através do jogo “Que fruto sou?”. Quem estava presente na sala durante este jogo percebeu

claramente o entusiasmo da turma uma vez que existiam frutos que alguns alunos não conheciam, ficando muito curiosos por prová-los (Figura 33).

Figura 33. Jogo “Que fruto sou?”.



#### 4.2.8. Reflexão sobre o TPC.

Esta reflexão advém de uma preocupação que se manteve ao longo da intervenção pedagógica pois, todos os dias a professora cooperante solicitava o envio de TPC de todas as áreas de conteúdo. Em reflexão, apesar das estagiárias não concordarem com esta opinião, a cooperante referiu que esta era uma boa forma de os alunos exercitarem os conteúdos em casa e de conseguir cumprir a planificação anual.

O pedido da cooperante mais frequente era o envio da resolução de algoritmos, muitas vezes desprovidos de sentido. Apesar deste procedimento de cálculo ser importante, a resolução de problemas é vista como a melhor forma de compreender a Matemática (Ponte, & Serrazina, 2000). De acordo com o observado e refletido com a cooperante e com a colega estagiária, alguns alunos mostravam muita dificuldade nesta tarefa e, muitos deles, não possuíam apoio em casa, pelo que a correção dos TPC carecia de algum tempo de aula. Perante esta situação, considero que em vez de realizar a correção, este tempo poderia servir para a sua resolução com o apoio dos colegas e das estagiárias.

Depois de ler alguns trabalhos de Sérgio Niza, fiquei ainda mais convicta de que o TPC deve surgir como um complemento das atividades tais como a leitura, a criação de textos, a pesquisa e atividades solicitadas pelos alunos ou sugeridas pelo professor. Por exemplo, a turma realizou, em casa, uma pesquisa referente ao dia 5 de outubro que,

de seguida, foi partilhada com os colegas, dando azo a uma discussão acerca do tema. Durante a exploração do corpo humano nas aulas, o Gonçalo achou pertinente realizar uma pesquisa com os pais acerca do tema e motivou os restantes colegas para esta situação também, pelo que, poucos dias depois, a Ester quis realizar uma apresentação sobre o sistema digestivo pois, em casa, tinha uma enciclopédia “com muitas imagens e a explicar tudo direito” dizia ela. O “Hipopótamo Comilão” foi também um projeto em que, livremente, os alunos puderam ler textos que lhes agradavam, criando textos com maior motivação.

#### **4.2.9. Avaliação da turma.**

A avaliação da turma foi efetuada ao longo da intervenção pedagógica e tornou-se a base para o trabalho diferenciado. Assente no “Currículo Nacional do Ensino Básico” (2002), nos “Programas de Português do Ensino Básico” (2009) e no “Programa de Matemática do Ensino Básico” (2007), as competências planeadas foram avaliadas semanalmente a fim de analisar os pontos fracos e fortes dos alunos (Apêndice 5). O Abel usufruiu de uma avaliação diferente dos colegas devido à diferenciação pedagógica utilizada (Apêndice 6). É de referir que esta avaliação foi realizada em reflexão com os alunos e com a colega estagiária e teve-se em conta as atitudes demonstradas, as respostas e opiniões, o tempo gasto nas atividades e o empenho nas tarefas. Como tal, esta reflexão diária foi essencial para que os alunos tomassem consciência das suas dificuldades e as quisessem melhorar, solicitando atividades complementares.

No final do estágio foi realizada a avaliação final de modo a se obter uma melhor visão da evolução dos alunos para que, em reflexão com a professora cooperante, se pudessem trocar opiniões e dar continuidade ao trabalho (Apêndice 7). Desta forma, verificou-se que a turma fez progressos em várias competências, no entanto, a Soraia manteve a maioria das suas dificuldades devido à sua ausência prolongada da escola.

No que diz respeito ao raciocínio lógico-matemático, o Abel, a Ângela, a Bárbara, a Catarina, a Luísa, o Rafael e o Roberto revelaram progressos nas competências em que tinham dificuldade, todavia, a resolução de problemas e a justificação do raciocínio necessitam de uma continuação do trabalho efetuado.

Ao nível do Português, o Abel, a Andreia, a Catarina, a Francisca, a Lúcia, o Rafael e o Renato ainda demonstram algumas dificuldades na leitura que, apesar de terem sido melhoradas, ainda carecem de um trabalho diferenciado. O Roberto foi o aluno que maior evolução demonstrou em relação à escrita e, no geral, houve uma melhoria na coerência textual, todavia, o Abel, a Adriana, a Andreia, a Bárbara, a Catarina, a Francisca, o Jonas e a Ângela apresentam incorreção ortográfica.

O Eduardo, o Rúben, o Gonçalo, o Rogério e a Ester são alunos autónomos, empenhados e muito participativos, mostrando uma grande facilidade na aquisição de competências. Por sua vez, a Ângela, a Bárbara e a Francisca revelam muita timidez, repercutindo-se na sua pouca participação nas aulas. Pelo contrário, o Abel, a Andreia, a Luísa, o Roberto e o Rúben tornaram-se alunos muito mais participativos em relação ao início do estágio. O Abel, o Jonas, a Lúcia, o Renato e a Soraia distraem-se facilmente nas aulas, pelo que é importante realizar atividades que lhes captem a atenção. Em relação ao comportamento, a Francisca foi a aluna que mais problemas revelou neste aspeto mas também a que mais melhorou. Já é capaz de ouvir as opiniões diferentes da sua, mostra-se mais empenhada e deixou de trocar dos colegas aquando das suas intervenções orais coletivas. O Gonçalo e o Renato esforçaram-se por melhorar também a sua reação às opiniões diferentes das suas e por respeitar os colegas. De um modo geral, foi visível que adotaram atitudes de cooperação que se revelaram essenciais para a aquisição das competências planeadas. Assim sendo, a avaliação instituiu-se como um “instrumento que permite melhorar a comunicação e facilitar a aprendizagem” (Quinquer, 2003, p.20).

### **4.3. Intervenção com a Comunidade**

A intervenção pedagógica realizada no 1.º Ciclo contou com a interação com a comunidade através da visita de estudo no âmbito do projeto “Descobrir a freguesia de São Roque” e com uma ação de sensibilização “Um futuro sem drogas” realizada na escola.

A visita de estudo contou com a colaboração do Padre Luís da Igreja de São Roque e do Presidente do Clube Desportivo de São Roque e 1.º Vogal da Junta de Freguesia Dr. Marcelo Gouveia. Foi possível estabelecer uma interação e troca de saberes entre os alunos e a comunidade de modo a enriquecer a aprendizagem e a fornecer um significado social a esta experiência (Niza, 1998).

A ação de sensibilização surgiu de uma preocupação das estagiárias pelo aparecimento da droga Bloom na escola. Com o consentimento da diretora da EB1/PE do Galeão, foram convidadas a Dr.<sup>a</sup> Filipa Mendonça e Dr.<sup>a</sup> Nazaré Freitas, representantes do Serviço de Prevenção da Toxicodependência, para alertar os pais, os docentes e os demais interessados para os perigos das drogas. Para tal, a divulgação foi realizada através de cartazes, de panfletos e de convites enviados às famílias de todos os alunos do 1.º Ciclo (Apêndice 8). Apesar do envio atempado dos convites e da divulgação por toda a escola, a adesão a esta sensibilização foi muito fraca por parte dos encarregados de educação, no entanto, esta era uma situação já esperada pelos docentes desta instituição (Figura 34).

Figura 34. Ação de sensibilização “Um futuro sem drogas”.



#### 4.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 3.º Ano

A intervenção pedagógica efetuada neste contexto culminou com a visualização do vídeo “As nossas aprendizagens” em que foi lembrado todo o progresso da turma com alegria e motivação (Apêndice 9). Os alunos ficaram sensibilizados ao compreenderem o que foram capazes de fazer, pelo que foi valorizada a importância do empenho para alcançar os seus objetivos. Embora nostálgica, saí deste estágio satisfeita com a minha dedicação pois, proporcionei oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e cumpri os aspetos a que me propus inicialmente, prendendo-se com as questões delineadas para esta investigação-ação. A base da minha intervenção estabeleceu-se no acreditar que os alunos seriam capazes de progredir na aprendizagem através da diferenciação pedagógica, da cooperação e do trabalho em projeto num ambiente de comunicação e entusiasmo, garantindo que todos se sentiam incluídos na turma.

Foi verificado que a diversificação de estratégias e recursos muitas vezes relacionados com o quotidiano dos alunos contribuiu para o aumento da sua motivação,

juntamente com o regular *feedback* fornecido. Nesta linha de pensamento, “o desafio da educação não é apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade” (Portugal, & Laevers, 2010, p.38). O erro foi encarado como um ponto de partida para a construção de novos saberes, pelo que a mobilização de estratégias para o ultrapassar foi fundamental na medida em que o próprio aluno refletia sobre o mesmo, compreendendo-o. De igual modo, a utilização dos conhecimentos prévios teve um papel determinante na construção dos novos conhecimentos, destacando o diálogo e a cooperação.

O diálogo, a discussão e a reflexão foram um excelente meio para o desenvolvimento da argumentação e da justificação do raciocínio, as duas maiores dificuldades dos alunos no início do estágio. Num ambiente de bem-estar, os alunos, gradualmente, foram perdendo a timidez e colocavam dúvidas e forneciam sugestões, o que, por sua vez, fez com que sentissem que as suas opiniões eram valorizadas. É claro que a reflexão por parte dos alunos exigiu tempo, no entanto, apesar do pouco tempo de intervenção, foi denotada uma grande melhoria neste aspeto. De acordo com Romanowski e Rosenau (2006), a discussão aberta sobre procedimentos, raciocínios e sentimentos é uma forma de autoavaliação dado que o aluno percebe as suas apreciações e as dos colegas, contribuindo para a descoberta de estratégias de aprendizagem diferentes. Estes momentos, sem esquecer a utilização dos materiais, permitiram aos alunos uma extensão do conhecimento matemático, bem como uma maior facilidade na resolução de problemas. A apresentação das produções dos alunos neste ambiente enriqueceu também o seu desenvolvimento cognitivo e social dado que fomentou a cooperação e a motivação.

Em jeito de conclusão, a intervenção pedagógica efetuada permitiu-me compreender a importância de observar, planejar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular. A reflexão foi um elemento indispensável para que a minha prática fosse continuamente melhorada, sem esquecer que o facto de ter planeado e observado a intervenção pedagógica da colega estagiária foi também um elemento relevante para o contributo da minha formação enquanto futura docente pois, tive acesso a novas estratégias e a novas perspetivas de intervenção.

#### **4.4.1. Síntese da resposta às questões de investigação-ação no contexto do 3.º ano.**

Apesar da resposta às questões de investigação-ação estar implícita ao longo deste capítulo devido à descrição e reflexão sobre a intervenção pedagógica, achou-se pertinente expor as respostas de forma sucinta neste ponto. No que diz respeito à diferenciação pedagógica, este trabalho permitiu aos alunos a realização de aprendizagens significativas. Perante a observação e a reflexão, foram delineadas estratégias para cada aluno de modo a que conseguissem atingir competências que não conseguiriam atingir por si sós. Através de uma abordagem diferente para todas as necessidades, foi utilizado o trabalho cooperativo, o apoio individual, o reforço positivo e a valorização da dimensão afetiva. O trabalho cooperativo, uma temática estudada também na investigação-ação, revelou-se indispensável para a qualidade da pedagogia diferenciada utilizada, tornando o desenvolvimento da aprendizagem mais fácil e significativo.

Dando seguimento às respostas das questões de investigação-ação, o trabalho cooperativo auxiliou os alunos a progredirem para patamares de aprendizagem mais elevados dado que tiveram oportunidade para partilhar conhecimentos, expor dúvidas e discutir diferentes estratégias e raciocínios em pequenos grupos heterogéneos. Foi visível que se empenharam em conjunto com o intuito de alcançar os seus objetivos, sentindo-se parte integrante do grupo e criando um trabalho mais enriquecedor. Não só os alunos com pontos fracos eram beneficiados com este trabalho, como também os que os auxiliavam adquiriam vantagens através da reorganização e clarificação do seu pensamento e do alcance de perspetivas diferentes das suas. Como tal, foi denotado um maior envolvimento neste tipo de atividade, surgindo a motivação intrínseca como a base da aprendizagem. De um modo geral, os alunos adotaram atitudes de cooperação que lhes permitiram auxiliar os colegas sem lhes ser pedido e com prazer, valorizar trabalhos diferentes dos seus e respeitar opiniões divergentes, facilitando a aquisição das competências planeadas.

No que diz respeito ao trabalho em projeto, com base na observação, na avaliação e na reflexão conjunta, chegou-se à conclusão que este tipo de atividade proporcionou uma maior envolvimento destes alunos na aprendizagem. Desde a primeira fase do projeto até à última, envolveram-se num trabalho que surgiu da sua curiosidade e necessidade. No decorrer do mesmo, foram os próprios alunos que delinearam o que foi necessário efetuar para que o projeto fosse bem-sucedido, ou seja, para que

respondesse às suas questões, apesar de ter sido necessária uma maior orientação das estagiárias dado que esta turma nunca tinha entrado em contacto com o trabalho em projeto. Como tal, a motivação veio facilitar a aquisição de novas competências, bem como a cooperação entre os alunos e a diferenciação pedagógica ao longo do projeto. É de salientar também a importância da interação com a comunidade nestes projetos na medida em que ocorre a troca de saberes entre os alunos e a realidade do seu meio envolvente.

## Capítulo V – Estágio em Contexto de Educação PE

O presente capítulo engloba todos os procedimentos e reflexões acerca do estágio individual efetuado na EB1/PE de São Filipe. Esta intervenção pedagógica teve a duração de 100 horas e foi supervisionada pela educadora cooperante e pela orientadora de estágio.

Através da recolha documental, da observação e de conversas informais com os docentes, foi possível obter todas as informações necessárias à intencionalidade pedagógica. Como tal, inicialmente apresenta-se a contextualização do ambiente educativo que nos dá a conhecer a caracterização do meio envolvente, da instituição e da Pré II, a sala onde desenvolvi a prática. Seguidamente, é exposto o desenvolvimento do estágio em que a observação revelou-se uma técnica indispensável para que o trabalho efetuado com as crianças fosse bem-sucedido. Neste ponto, é possível conhecer a avaliação diagnóstica e final do grupo e de uma criança em particular, bem como todas as atividades e rotinas que aconteceram durante este processo.

O ponto três diz respeito à intervenção com a comunidade educativa que se baseou nas intervenções e na reunião com os encarregados de educação, bem como na ação de sensibilização realizada de modo a alertar para a presença do mosquito *Aedes aegypti*, uma das preocupações da escola. Em seguida, pode-se encontrar uma reflexão final deste capítulo juntamente com a resposta às questões desta investigação-ação no contexto da Pré II.

### 5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

#### 5.1.1. Caracterização do meio envolvente.

A EB1/PE de São Filipe localiza-se na Rua de São Filipe n.º 33 pertencente à freguesia de Santa Maria Maior do concelho do Funchal. Tendo em conta os dados provisórios do Censos 2011 (INE), esta freguesia apresenta uma área de cerca de 4,88 km<sup>2</sup> e abarca uma população de 13 352 habitantes.

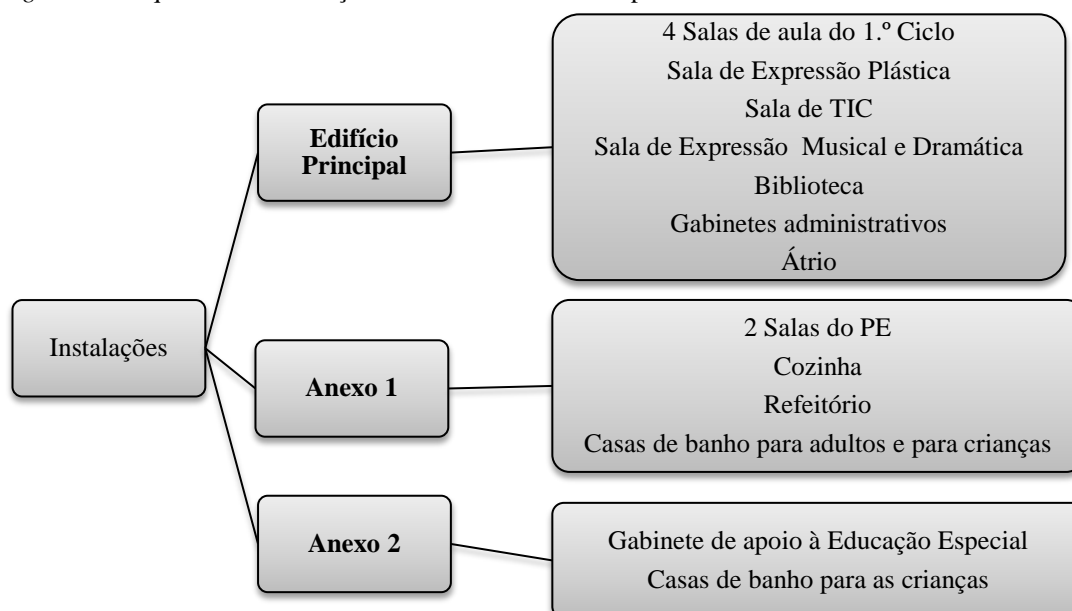
Santa Maria Maior beneficia da proximidade de infraestruturas culturais, desportivas, educativas, religiosas e de serviços. O Museu de Arte Contemporânea, o Museu de Eletricidade, o Centro Cívico de Santa Maria Maior e o *Madeira Story Center* são alguns dos pontos de interesse desta freguesia, bem como o património religioso. As

infraestruturas desportivas abarcam o Estádio do Nacional, o Clube Sport Marítimo, o Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal, o Campo Adelino Rodrigues, o Campo do Pomar e o Ginásio da Barreirinha. Esta freguesia é servida por estabelecimentos de ensino público e privado e dispõe de um leque variado de serviços tais como a Secretaria Regional de Educação e dos Recursos Humanos, a Junta de Freguesia, a sede da Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, o Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicodependência, os Serviços Meteorológicos e o Mercado dos Lavradores. Existem também lojas com diferentes funções, nomeadamente sapatarias, papelarias, bancos, floristas, pronto-a-vestir, cabeleireiros, farmácias, restaurantes, entre outros.

### 5.1.2. Caracterização da instituição.

Enquanto estabelecimento de ensino de caráter público, a EB1/PE de São Filipe pretende ser, de acordo com o seu projeto curricular, “Uma escola para o futuro”, privilegiando o desenvolvimento de cidadãos críticos, autónomos e responsáveis. É constituída por três edifícios (Figura 35), bem como por um parque infantil, um campo polivalente e jardins adjacentes.

Figura 35. Esquema das instalações da EB1/PE de São Filipe.



No que diz respeito aos recursos humanos, o corpo docente é constituído pela diretora da instituição, quatro educadoras de infância, quatro professoras do 1.º Ciclo,

três professores de Educação Especial, um professor de Expressão Físico-Motora, uma técnica superior das áreas artísticas e um técnico superior de bibliotecas escolares. Um psicólogo, um assistente técnico, uma encarregada de pessoal auxiliar, sete assistentes operacionais e dois ajudantes de ação socioeducativa de Educação PE compõem o corpo não docente.

Quanto ao funcionamento da escola, esta encontra-se diariamente em atividade desde as 8h15m até às 18h30m, abrangendo dois grupos de crianças do PE e uma turma de cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo do EB. De acordo com o PEE, os alunos que frequentam a EB1/PE de São Filipe pertencem a uma classe socioeconómica média, embora existam algumas manifestações de pobreza. Grande parte dos encarregados de educação participa e valoriza o processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos.

O PEE em vigor, retratando a identidade da escola, pretende salientar a necessidade de desenvolver com as crianças princípios e valores indispensáveis à sociedade, suscitando a responsabilidade dos intervenientes da vida escolar. Com base nestes pressupostos, este projeto visa ser uma orientação para a prática docente, tornando-se um ponto de partida para a minha intervenção pedagógica na Pré II.

### **5.1.3. Caraterização da Pré II.**

Para uma melhor perceção da vida do grupo da Pré II, apresento, em seguida, a caraterização do grupo, a equipa pedagógica e o PCG que elaboraram, a organização do ambiente físico em que as crianças estão inseridas e a organização do tempo da sala. Estas informações foram sintetizadas a partir da consulta do PCG, das fichas individuais das crianças, das conversas informais com as educadoras e da observação participante.

### 5.1.3.1. Caracterização do grupo de crianças.

O grupo da Pré II é formado por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (Figura 36). Nove pertencem ao género feminino e doze ao género masculino (Figura 37).

Figura 36. Idade das crianças da Pré II.

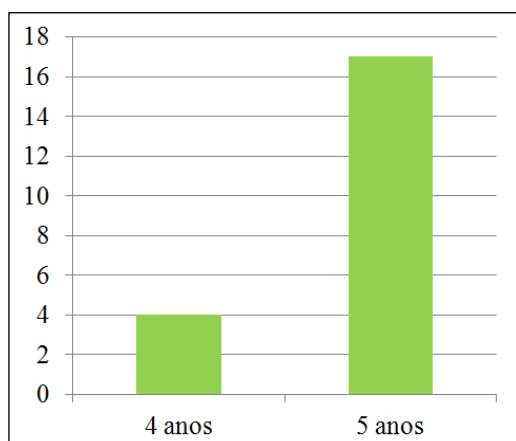
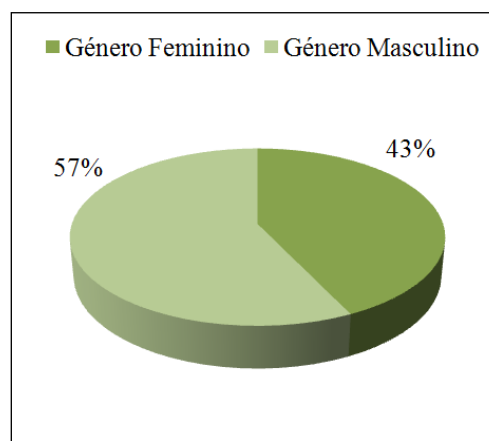


Figura 37. Género das crianças da Pré II.

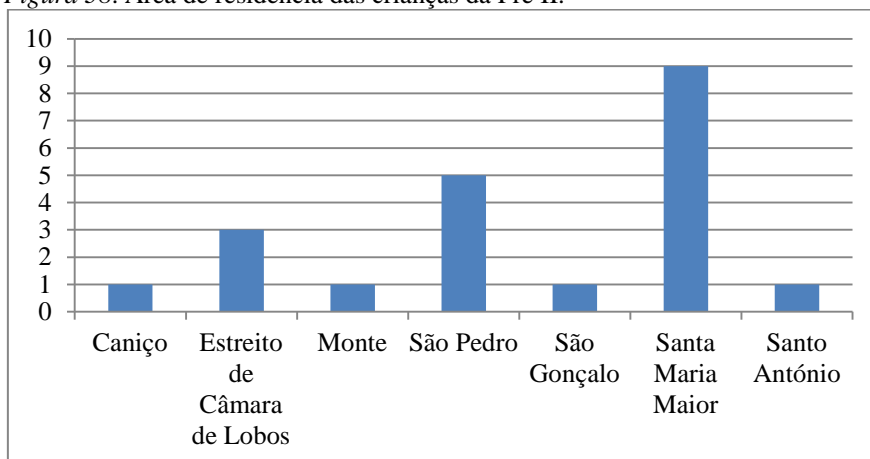


No ano transato, o grupo frequentou a Pré I com exceção da Márcia, que iniciou o seu primeiro contacto com uma instituição de educação este ano. Não existem registos de crianças com NEE, todavia, existe um grande apoio individual, por parte das educadoras em relação à Laura, que revela problemas de adaptação, e com a Márcia, que apresenta muitas dificuldades relacionadas com a motricidade fina, a Matemática e a expressão oral.

Em termos gerais, o grupo é muito participativo e evidencia um grande interesse em realizar novas descobertas, aderindo com entusiasmo às atividades, principalmente às atividades relacionadas com as expressões artísticas. No entanto, duas crianças revelam muita timidez e ficam reticentes em participar em atividades onde têm de se expor verbal ou corporalmente. A maior dificuldade do grupo reside no cumprimento das regras, sobretudo, em saber esperar pela sua vez de falar. Existem algumas crianças que tendem a possuir um comportamento menos positivo, o que se traduz num nível menor de cooperação com os colegas. No geral, de acordo com o observado e com o PCG, o grupo encontra-se em emergência de valores sociais.

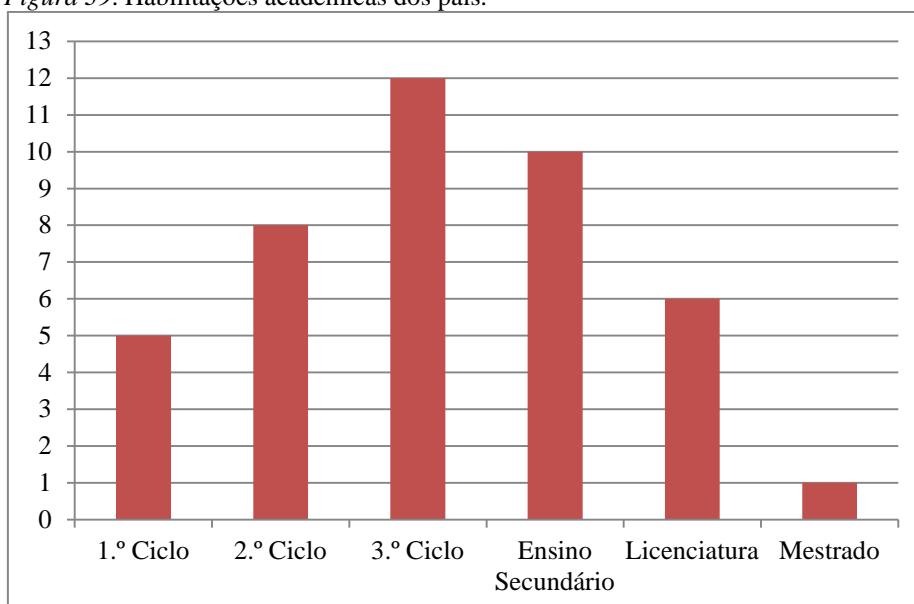
No que diz respeito à área de residência das crianças, através da figura 38 podemos verificar que a maioria pertence à freguesia onde a escola está situada, ou seja, Santa Maria Maior. Das restantes crianças, oito pertencem ao concelho do Funchal, três residem no Estreito de Câmara de Lobos e uma no Caniço.

Figura 38. Área de residência das crianças da Pré II.



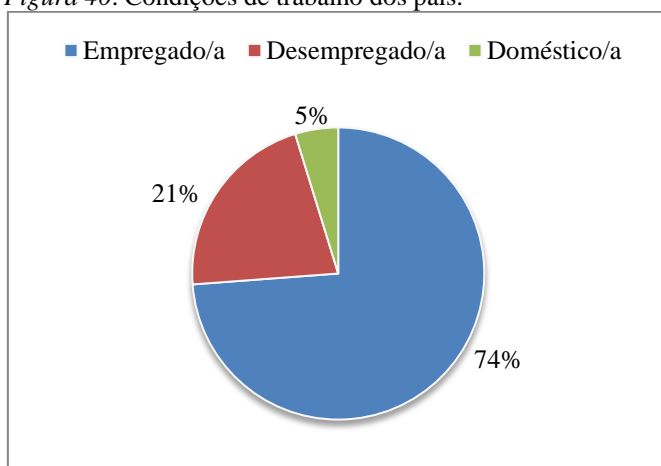
De modo a conhecer a condição social do grupo, os gráficos seguintes apresentam as habilitações académicas dos pais e as suas condições de trabalho. Observando a figura 39, verificamos que a maioria dos pais possui o 3.º Ciclo e o ensino secundário, sabendo que, de quarenta e dois indivíduos, apenas sete possuem o ensino superior como habilitação académica.

Figura 39. Habilitações académicas dos pais.



A figura 40 mostra-nos que a percentagem de pais empregados prevalece, apesar de 21 % estar em situação de desemprego e de 5% ter condição de doméstico/a.

Figura 40. Condições de trabalho dos pais.



### 5.1.3.2. A equipa pedagógica.

A equipa pedagógica da Pré II é constituída por três educadoras com horário rotativo e pela assistente operacional. No decorrer do estágio, foi visível a preocupação entre as educadoras em trocar informações relevantes sobre as crianças na mudança de turno e de se reunirem para planificar o trabalho a desenvolver de modo a promover as aprendizagens fundamentais ao grupo.

O PCG da sala da Pré II deriva do PEE e tem como finalidade adequar o processo de aprendizagem às características das crianças, nomeadamente ao seu desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e comportamental, tendo em conta as particularidades do meio em que a escola está inserida.

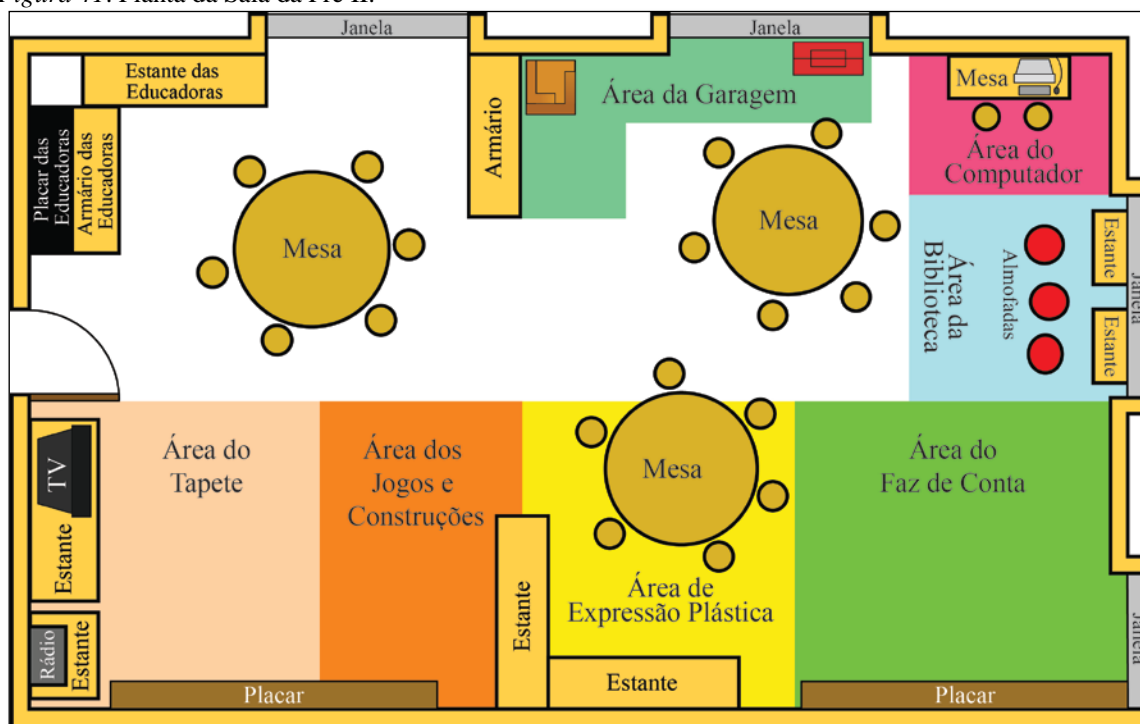
Este projeto contempla um enquadramento legal, a caracterização diagnóstica individual e do grupo tendo em conta os seus interesses e necessidades, a recolha de informações acerca do contexto em que as crianças estão inseridas e a caracterização do ambiente educativo junto do levantamento de recursos. Está também presente a fundamentação das opções pedagógicas, as intenções de trabalho para o presente ano letivo, os procedimentos de avaliação, a planificação de atividades, bem como a relação com a família e outros parceiros educativos. É de salientar que as educadoras não seguem nenhum modelo pedagógico específico, mas inserem aspetos do MEM e do High/Scope na sua prática.

### 5.1.3.3. Organização do ambiente físico e recursos materiais.

A organização da sala da Pré II sofreu algumas alterações durante este ano letivo por forma a adequar o espaço às necessidades e interesses das crianças. Como tal, foi pensada de modo a que estas pudessem agir autonomamente e com segurança. Com base neste pressuposto, Zabalza (1998) diz-nos que “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção” (p.53).

Tendo em conta o número de crianças que acolhe, as dimensões desta sala mostram-se reduzidas para as diferentes atividades do grupo. Contudo, apresenta ótimas condições de iluminação, tanto artificial como natural, e temperaturas agradáveis. Para uma melhor visualização deste espaço, apresento, em seguida, a planta da sala (Figura 41).

Figura 41. Planta da Sala da Pré II.



Como podemos verificar, a sala encontra-se estruturada em sete áreas devidamente identificadas, nomeadamente, a área do tapete, dos jogos e construções, da Expressão Plástica, do faz de conta, da biblioteca, do computador e da garagem. É de referir que as educadoras possuem um espaço próprio com um armário, uma estante, um placar e uma mesa.

A área do tapete é o local onde as crianças partilham as suas vivências, planeiam atividades, refletem e discutem temas diversos, pelo que é neste local que se encontram os instrumentos de pilotagem do MEM ao alcance do grupo. Neste espaço podemos também nos deparar com estantes de fácil acesso às crianças que contêm caixas com blocos lógicos, legos, *puzzles*, peças encaixáveis e peças para construção identificadas por cores tal como o modelo High/Scope defende, compondo a área dos jogos e construções.

Na área da Expressão Plástica o grupo tem à sua disposição, para atividades livres e/ou orientadas, plasticina, folhas de desenho, lápis de cera, cores de pau e de feltro, recipientes para a tinta, pincéis, cola branca e materiais de desgaste. Após a finalização das atividades cada criança pode guardar o seu trabalho na divisão da estante que contém o seu nome.

Junto da área referida anteriormente está a área do faz de conta que é a zona preferida do grupo. Aqui, as crianças recorrem a roupas, bolsas, fantoches, bonecos e a um castelo de princesas para imitarem situações do seu quotidiano e desenvolverem a imaginação, a cognição, a socialização e a linguagem.

Duas estantes com histórias, enciclopédias, ficheiros de imagens e livros feitos pelo grupo estão situadas na área da biblioteca. Neste local cómodo e agradável, as crianças podem se sentar em almofadas e ouvir uma história contada pela educadora ou explorar os livros individualmente ou a pares, desenvolvendo a literacia.

A área do computador é composta por uma secretária, duas cadeiras e um computador sem ligação à *internet*, podendo ser utilizado para aceder a programas específicos e a jogos didáticos. Adjacente a este espaço está a área mais frequentada pelas crianças do sexo masculino. Na área da garagem têm acesso a carros grandes e pequenos de várias cores, uma garagem de madeira, bem como uma quinta com animais.

Ao entrar nesta sala, apercebemo-nos de que é um espaço feito para e pelas crianças pois, todo o espaço é enriquecido com as suas produções, tornando-se cativante. Por conseguinte, “a decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia das cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc.” (Zabalza, 1998, p.239).

#### 5.1.3.4. Organização do tempo.

O tempo na Pré II é distribuído de forma flexível de acordo com as necessidades do grupo, embora existam momentos que se repetem com frequência (Figura 42).

Figura 42. Rotina da Pré II.

| Horas  | Rotinas                                      |
|--------|--|
| 8h15m  | Acolhimento e atividades livres              |
| 9h15m  | Atividades orientadas                        |
| 9h50m  | Higiene, lanche e recreio                    |
| 10h30m | Atividades orientadas                        |
| 11h50m | Higiene, almoço e recreio                    |
| 13h15m | Atividades orientadas e/ou atividades livres |
| 15h45  | Higiene, lanche e recreio                    |
| 16h45m | Atividades orientadas e/ou atividades livres |
| 18h15m | Saída das crianças                           |

As rotinas permitem à criança uma previsão das ocorrências diárias, fornecendo-lhes segurança. Por conseguinte, a criança torna-se capaz de tomar as suas próprias decisões e adquire autonomia. Assim sendo, o tempo pedagógico respeita o ritmo das crianças e tem em conta o seu desenvolvimento e bem-estar.

É de referir que o grupo realiza atividades individuais, a pares ou em grupo, possibilitando a interação social entre as crianças e entre as crianças e os adultos (Hohmann, & Weikart, 2011). À segunda-feira as crianças têm por hábito avaliar as tarefas que realizaram e fazer uma nova distribuição de tarefas. À sexta-feira costumam arrumar nos seus portefólios os trabalhos que efetuaram e fazem uma reflexão no chamado conselho de grupo.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, a figura 43 apresenta o horário em que as crianças realizam as respetivas atividades orientadas por outros professores e fora da sua sala.

Figura 43. Horário das atividades de enriquecimento curricular.

| Dia da semana | Horário                          | Atividade de enriquecimento curricular |
|---------------|----------------------------------|--|
| Segunda-feira | 16h00m – 17h00m                  | TIC                                    |
| Terça-feira   | 14h30m – 15h30m                  | Expressão Musical                      |
| Quarta-feira  | 9h30m – 10h30m<br>11h00 – 12h00m | Inglês<br>Expressão Físico-Motora      |
| Quinta-feira  | 11h00m – 12h00m                  | Biblioteca                             |

## 5.2. Intervenção Pedagógica na Pré II

Poucos dias depois do estágio realizado na turma de 3.º ano, a entrada na Pré II exigiu uma maior adaptação. A disposição do espaço físico era completamente diferente, as rotinas eram outras, a metodologia utilizada era distinta e as idades das crianças situavam-se nos quatro e cinco anos ao invés dos oito, nove e dez anos. Nesta perspectiva, o que me motivou para continuar o estágio com entusiasmo e dinâmica foi o facto de ter sido recebida com imensos sorrisos, sentindo-me como se fosse mais um membro da equipa pedagógica. Pela primeira vez, identifiquei-me com o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, podendo ter como exemplo uma educadora atenta, consciente e muito interessada em proporcionar aprendizagens significativas ao seu grupo. Como tal, a minha prática pedagógica não se distanciou da metodologia a ser aplicada nesta sala, pelo contrário, fez-me querer conhecer ainda mais e aplicar o MEM e o High/Scope, baseando-me na aprendizagem ativa e no desenvolvimento de uma identidade individual, social e cultural (Niza, 1991).

A intervenção pedagógica desenvolvida na Pré II assentou numa visão da criança como um ser competente e participativo, integrado num grupo cuja necessidade advinha do aperfeiçoamento de valores numa perspectiva de educação para a cidadania. As linhas orientadoras para esta intervenção foram construídas com base na observação, na avaliação diagnóstica das crianças e no diálogo com as educadoras, sem esquecer que as opiniões do grupo eram escutadas. Num ambiente estimulante e seguro, foi adotada uma pedagogia diferenciada que valorizava os conhecimentos prévios das crianças e o seu quotidiano, o diálogo, o erro encarado como parte da aprendizagem e o respeito pelo outro, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, baseei-me em três aspetos de interação sustentados por Tony Bertram e Christine Pascal (2009): a sensibilidade, a estimulação e a autonomia.

Seguidamente, podemos encontrar a avaliação diagnóstica do grupo, as atividades de rotina que se revelaram um ótimo contexto de aprendizagem e bem-estar, o surgimento do projeto “Amizade” e a importância da participação das famílias ao longo de todo este percurso, as atividades que foram surgindo de acordo com o interesse das crianças e a época festiva, bem como a avaliação final do grupo tendo em conta a sua evolução neste curto espaço de tempo.

### **5.2.1. Avaliação diagnóstica do grupo.**

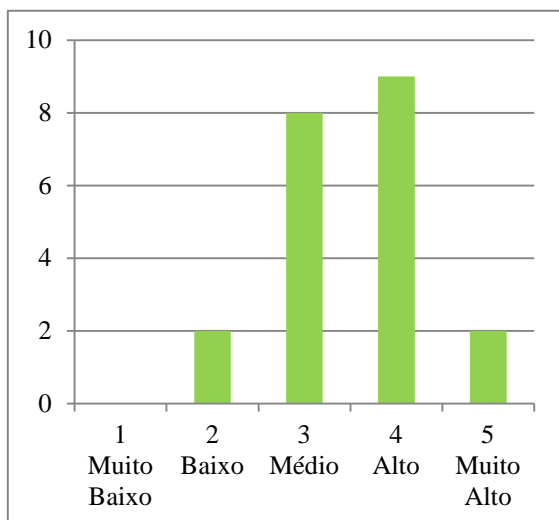
A avaliação das crianças da Pré II seguiu a linha orientadora do projeto SAC em que se privilegia o bem-estar emocional, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Este instrumento de apoio à intervenção pedagógica permitiu a descoberta dos interesses e dificuldades do grupo assente num “ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção” (Portugal, & Laevers, 2010, p.74), possibilitando a estimulação de que cada criança precisava para progredir.

A ficha 1g do SAC (Apêndice 10), preenchida no início do estágio, permitiu conhecer o funcionamento do grupo em geral, facilitando a identificação de crianças que necessitavam de atenção diferenciada, o que, por sua vez, foi o suporte para a planificação. É de referir que esta ficha contém também observações de cada criança pertinentes à intervenção pedagógica.

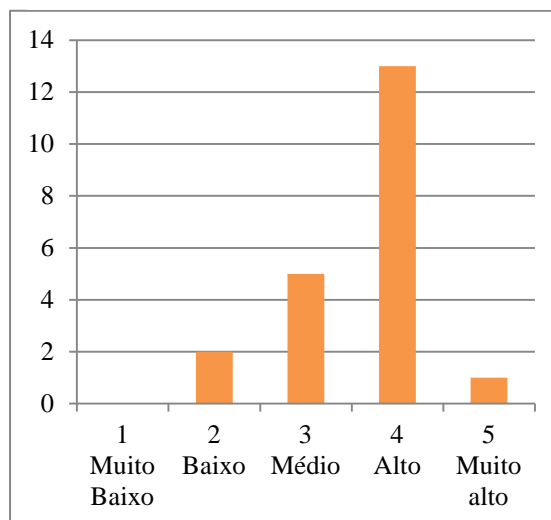
Numa escala de 1 a 5 valores em que o nível 1 corresponde a um nível muito baixo e o nível 5 a um nível muito alto, foi atribuído a cada criança um nível de bem-estar emocional e de implicação visto que níveis elevados correspondem ao sucesso das aprendizagens das crianças. Para uma melhor perceção deste assunto, os autores supracitados referem que o bem-estar emocional é um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (p.20) e que a implicação é caracterizada pela “qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25).

As figuras 44 e 45 mostram que o grupo situava-se maioritariamente num nível médio e alto de bem-estar emocional e num nível alto de implicação. As crianças que se situavam no nível baixo de bem-estar e implicação serão alvo de um maior acompanhamento individual e de estratégias que possam aumentar estes níveis de modo a realizarem aprendizagens num ambiente rico e de qualidade.

*Figura 44.* Nível de bem-estar emocional das crianças (Avaliação diagnóstica).



*Figura 45.* Nível de implicação das crianças (Avaliação diagnóstica).



### 5.2.2. O quotidiano do grupo.

A existência deste ponto deve-se ao facto do acolhimento, das atividades de rotina, do conselho de grupo e da reflexão terem sido o grande motor da intervenção pedagógica realizada. Segundo Zabalza (1998), “as rotinas actuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (p.52), pelo que as rotinas, apesar de flexíveis, são essenciais ao desenvolvimento da criança.

Todas as manhãs as crianças eram recebidas de forma individualizada com carinho. De igual modo, dedicava alguma atenção aos pais no sentido de estabelecer um espírito de confiança e colaboração. Esta ação foi importante para proporcionar uma agradável transição casa-escola uma vez que, no início do estágio, as crianças mais tímidas ficavam reticentes em se separar dos pais. Porém, aos poucos, foram percebendo que eram parte integrante do grupo e que eram compreendidas e protegidas por mim pois, neste espaço, dialoguei e brinquei com as crianças, o que, por sua vez, me

permitiu criar um maior envolvimento com as mesmas. Nesta perspetiva, “o acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.74).

Conforme iam chegando à sala, as crianças marcavam a sua presença no mapa mensal de presenças. Os responsáveis pela contagem das presenças e das faltas colocavam um círculo na coluna das crianças ausentes e escreviam o número correspondente à contagem. O André, ao marcar a sua presença numa sexta-feira, referiu com entusiasmo “hoje é sexta-feira, dia de arrumar as capinhas”. Constatei então que esta rotina permitiu o desenvolvimento da estruturação do tempo pois, as crianças aperceberam-se em que dia estavam, quantos dias faltavam para o fim de semana, quantos colegas estavam a faltar na sala, e desenvolvem, igualmente, a noção de responsabilidade visto que tomam consciência de que pertencem a um grupo e da importância de ir à escola regularmente (Vasconcelos, 1997). A marcação do tempo, a escolha das atividades pretendidas e a marcação da data também faziam parte da rotina da Pré II (Figura 46).

*Figura 46.* As rotinas da Pré II.



Dada a importância destas ações e devido à observação de dificuldades por parte das crianças, foram criadas estratégias para que se pudesse proceder à diferenciação pedagógica como podemos verificar no quadro 4.

Quadro 4

*Diferenciação pedagógica para a realização autónoma da rotina diária*

| <b>Problemas identificados</b>  | <b>Estratégias utilizadas</b>  | <b>Observação</b>  |
|---|--|--|
| Crianças que não marcam a presença e a escolha das atividades livres: Anísia, Gilberto, Jaqueline, Jesualdo, Joaquim, José, Júlio, Laura, Luís, Matilde, Miguel e Sofia | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrar a importância da marcação das presenças e da escolha das atividades livres.</li> <li>- Apoiar, individualmente, as crianças nesta etapa da rotina.</li> <li>- O Joaquim costumava chegar à sala à hora do lanche, pelo que foi necessário alertar os pais sobre a importância das rotinas e atividades realizadas antes do lanche.</li> <li>- Conversar com os pais da Laura e da Sofia de modo a que percebam que o facto de faltarem muito à escola impede-as de adquirir competências que elas próprias desejam adquirir.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Jaqueline, o José e a Matilde adquiriram esta competência rapidamente.</li> <li>- A Anísia e o Joaquim, na terceira semana de estágio, conseguiram realizar a rotina diária de modo autónomo.</li> <li>- Na quarta semana, o Gilberto, o Júlio e o Miguel evidenciaram serem capazes de realizar a rotina diária de modo autónomo.</li> <li>- O Jesualdo e o Luís foram realizando progressos e conseguiram efetuar a rotina diária de modo autónomo na quinta semana de estágio.</li> <li>- A Laura e a Sofia ainda precisam de desenvolver esta competência.</li> </ul> |
| Crianças que não reconhecem a sua identificação nos quadros: Guilherme e Márcia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar, individualmente, as crianças nesta etapa da rotina.</li> <li>- Fazer com que utilizem o cartão com o seu nome de modo a comparar com o nome presente nos quadros.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi denotada uma grande melhoria em relação ao Guilherme pois, na quarta semana, já conseguia cumprir a rotina de modo autónomo.</li> <li>- A Márcia já se consegue identificar nos quadros mas pede auxílio aos colegas ou aos adultos para referirem se está a marcar no local correto.</li> </ul>  |
| Crianças que não identificam os dias da semana, mês e ano: todas as crianças  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças responsáveis por colocar a data no respetivo quadro diariamente farão esta tarefa em grande grupo com o auxílio dos colegas e da estagiária.</li> <li>- Captar a atenção das crianças para a observação das cores utilizadas em cada dia no quadro de presenças.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O André, a Cátia, a Clara, o Joaquim e o Júlio foram capazes de identificar os dias da semana, mês e ano na terceira semana de estágio.</li> <li>- O Dinarte, o Diogo, a Eva, o Guilherme, o Jesualdo, a Matilde e o Vasco ainda possuem dificuldades na identificação do mês.</li> <li>- As restantes crianças ainda possuem dificuldades na identificação do mês e do ano.</li> </ul>   |

No final do estágio foi denotada evolução no grupo. Apesar da Laura e da Sofia ainda demonstrarem alguma dificuldade na rotina, a maior dificuldade do grupo assenta na identificação do mês e do ano. Como tal, será dada a continuação das estratégias pela

educadora cooperante. É de salientar que a articulação e reflexão com os pais tornou-se fundamental para responder às necessidades destas crianças.

Todos os dias o grupo usufruía de um tempo para brincar livremente visto que o brincar é essencial para que a criança construa a sua personalidade, potenciando aprendizagens (Condessa, 2009). Depois destas atividades livres, quer seja de manhã ou depois do almoço, achei pertinente reunir as crianças na área do tapete para que se pudesse conversar sobre as suas experiências e ideias, bem como planear atividades. À segunda-feira, dava sempre oportunidade para que contassem as vivências do seu fim de semana. Por sua vez, este era também o dia das crianças definirem quais as tarefas de manutenção da sala que desejavam cumprir, pelo que faziam o registo no respetivo quadro. Uma das minhas preocupações era fazer com que estas tarefas fossem úteis e agradáveis, pelo que as crianças não eram obrigadas a executá-las naquela semana. Deste modo, constatei um espírito de entreajuda na realização das tarefas e um sentido de compromisso perante a responsabilidade que tinham escolhido.

No final das manhãs ou das tardes optava por refletir com as crianças acerca do trabalho desenvolvido e de possíveis problemas que tivessem acontecido, permitindo a partilha de emoções, sentimentos e soluções pois, “quando as crianças têm oportunidade de reflectir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.82). Esta reflexão era enriquecida com os registos efetuados no diário de grupo, o que, por sua vez, possibilitou o envolvimento das crianças na tomada de decisões e na gestão de conflitos.

Este diário era constituído por quatro colunas: duas delas destinavam-se a avaliar qualitativamente as atividades realizadas e os comportamentos sociais que delas decorriam, enquanto as restantes visavam o registo de situações vivenciadas no grupo e de sugestões para outros trabalhos (Niza, 1991). Numa das reflexões realizadas, uma das preocupações de algumas crianças assentava no ruído que se fazia na realização de atividades, perturbando, assim, os colegas que estavam a realizar outros trabalhos. Perante esta situação, o grupo criou mais uma regra para a sala “Enquanto trabalhamos, devemos falar baixinho”. Desta forma, de acordo com o observado, houve um maior cuidado por parte do grupo para que não se quebrasse a regra.

À sexta-feira à tarde o grupo da Pré II avalia e arruma os seus trabalhos nos portefólios (Figura 47), avalia as tarefas da semana e reflete, em conselho, sobre o decorrer da semana através da leitura do diário de grupo. Perante esta leitura, os alunos elaboram uma ata que é escrita pela estagiária. Aquando da escrita deste documento as crianças entendem que o que dizem se pode escrever através de um código com regras próprias (ME, 1997).

Figura 47. Organização do portefólio.



Neste contexto, atuei como mediadora, dando oportunidade para que o grupo desenvolvesse a sua responsabilidade, autonomia e liberdade, funcionando como um “sistema social com uma organização finalizada para a educação através da reconstrução ou reconstituição cultural e social operada pelos companheiros com o apoio dos adultos educadores” (Niza, 1991, p.27). Para além de ser útil às crianças, desenvolvendo-as social e moralmente (Niza, 1998), o conselho torna-se vantajoso à intervenção pedagógica na medida que se percebe quais as tarefas que a criança prefere e quais as que não desempenhou, o que se fez, o que ficou por fazer e o que as crianças desejam realizar. Desta forma, é perceptível as competências adquiridas e por adquirir de cada criança. Consequentemente, é feita uma avaliação que se torna o alicerce do planeamento (ME, 1997).

No início do estágio, estes momentos de discussão não foram fáceis uma vez que algumas crianças eram muito participativas e não sabiam ouvir os colegas, outras não respeitavam diferentes opiniões e outras mostravam muita timidez em se expressar em grande grupo. Como tal, era indispensável uma intervenção neste sentido, pelo que foram criadas estratégias para as diferentes situações (Quadro 5).

Quadro 5

*Diferenciação pedagógica para os momentos em grande grupo*

| <b>Problemas identificados</b>   | <b>Estratégias utilizadas</b>  | <b>Observação</b>  |
|--|--|--|
| Crianças que não sabem ouvir os colegas e que não respeitam diferentes opiniões: André, Dinarte, Duarte, Eva, Gilberto, Guilherme, Joaquim, José, Júlio e Luís | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efetuar pequenos relaxamentos antes dos diálogos em grande grupo.</li> <li>- Pedir a colaboração de algumas crianças para realizar a construção de um microfone que servirá para mediar a vez de falar de cada criança.</li> <li>- Utilizar um fantoche para captar a atenção do grupo.</li> <li>- Evitar o uso de linguagem punitiva.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O André, o Duarte, a Eva, o Gilberto, o Guilherme, o Joaquim, o José e o Luís melhoraram muito as competências de esperar a sua vez para falar e de saber ouvir o outro, apesar de ainda continuarem em aquisição.</li> <li>- O Dinarte ainda possui muita dificuldade em saber esperar a sua vez para falar e em saber ouvir os colegas ou as educadoras.</li> <li>- O Júlio aprendeu a respeitar a opinião dos colegas e a não interrompê-los, bem como a esperar pela sua vez de falar.</li> </ul> |
| Crianças que possuem dificuldade em se expressar em grande grupo: Anísia, Jaqueline, Jesualdo, Joaquim, Laura, Luís, Matilde, Miguel e Sofia                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber quais os interesses destas crianças. Ter em conta que o recreio é um bom espaço-tempo para a observação destes comportamentos.</li> <li>- Realizar jogos de cooperação.</li> <li>- Pedir a opinião das crianças num ambiente de bem-estar, sem que a criança se sinta forçada.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Anísia, a Jaqueline, o Jesualdo, a Laura, o Luís, o Miguel e a Sofia participam com mais frequência nas discussões de grupo.</li> <li>- O Joaquim e a Matilde melhoraram muito a sua participação em diálogos de grande grupo.</li> </ul>   |

Os pequenos relaxamentos e a utilização do fantoche denominado pelo grupo por Bolotas, foram as estratégias mais bem-sucedidas para que as crianças soubessem ouvir o outro e esperar a sua vez para falar. O relaxamento foi uma forma de melhorar a capacidade de atenção e de concentração, proporcionando um ambiente de tranquilidade. Por sua vez, o Bolotas tornou-se um amigo inseparável com o qual as crianças estabeleceram um vínculo afetivo e aprenderam a importância de ouvir o outro. Todas as crianças demonstraram evolução apesar de algumas ainda se encontrarem em desenvolvimento nestes aspetos. No que diz respeito às crianças que possuíam dificuldade em se expressar em grande grupo, o Joaquim e a Matilde tornaram-se muito interessados e participativos nos diálogos. As restantes crianças ainda demonstram alguma timidez em se expressar perante o grupo todo. De acordo com o observado,

posso afirmar que, quando existe interesse em comunicar, ocorre um maior desenvolvimento da linguagem oral (ME, 1997).

Foi neste clima de comunicação em que todas as crianças foram estimuladas a dialogar que o grupo foi “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p.67). Estes momentos de interação foram essenciais para a minha prática pedagógica na medida em que me permitiram compreender os pensamentos das crianças e as suas ideias acerca do mundo.

O trabalho desenvolvido com a Pré II foi planeado diariamente de acordo com os interesses, necessidades e opiniões das crianças num ambiente de negociação e responsabilização pelas ações (Vasconcelos, 1997). Tendo por base estes pressupostos, as OCEPE (1997) e as “Metas de Aprendizagem” (2012) constituíram um apoio ao processo de ação e reflexão da intervenção pedagógica, pelo que as planificações contemplam desafios e uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança (Apêndice 11). Reconhecendo a importância da flexibilidade neste processo, as situações imprevistas que surgiram vieram desencadear o desenvolvimento de estratégias próprias de intervenção, tornando-se numa experiência enriquecedora.

### **5.2.3. O projeto “Amizade”.**

Após o período de observação a educadora cooperante solicitou uma atividade que levasse o grupo a refletir sobre os problemas que persistiam na sala tais como os comportamentos menos positivos para com os adultos e outras crianças, o não saber respeitar diferentes opiniões e o não saber ouvir o outro. Perante esta situação, foi introduzida a história “Vamos fazer amigos” de Adam Relf na medida em que as crianças poderiam identificar-se com as personagens e dar sentido às suas experiências (Vasconcelos, 2012). Caracterizada pela simplicidade, esta narrativa revela a construção da amizade através de um aspeto gráfico apelativo e de uma linguagem dinâmica. Para além destes elementos, a escolha advém da importância da leitura de histórias para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como para a descoberta do prazer da leitura (ME, 1997). O grupo ficou fascinado pela história e começou a trocar ideias sobre a mesma, pelo que a Cátia perguntou a um colega “Tu tens amigos? Eu tenho muitos”.

Depois da história, a dramatização teve lugar num clima em que o grupo pôde interpretar diferentes papéis de uma forma livre e espontânea (Figura 48). Neste momento houve dificuldade na gestão do espaço uma vez que as crianças colocavam-se em pontos menos visíveis para os colegas. Deste modo, esta foi uma dificuldade colmatada nas dramatizações efetuadas noutros dias pois, o grupo ficou muito interessado em repetir esta atividade.

Figura 48. Dramatização livre.



Uma vez que as crianças demonstraram dificuldade no conceito de número aquando das rotinas, foi também realizado um jogo de Matemática relacionado com a história “Vamos fazer amigos”. Segundo Ponte e Serrazina (2000), a aquisição do conceito de número exige a manipulação de materiais, pelo que as crianças retiravam elementos da natureza presentes na história do saco mágico e tinham de agrupá-los segundo as suas propriedades, realizar a sua contagem e atribuir o cartão com o respetivo número a esse grupo de materiais (Figura 49).

Figura 49. Jogo de Matemática.



O grupo mostrou-se surpreso com estes materiais: “uau, coisas da história de verdade” disse o Júlio. Em geral, conseguiram realizar a contagem e associar o número à quantidade. Para tal, o tempo de exploração de cada criança foi respeitado e foi importante encorajá-las, através de questões, a refletir sobre as estratégias que utilizaram para chegar a determinada solução pois, “o desenvolvimento do raciocínio lógico está estritamente ligado ao da linguagem e depende muito da capacidade da criança se expressar e ser capaz de explicar o seu pensamento” (Moreira, & Oliveira, 2004, p.39), sabendo que o erro está presente no processo de descoberta.

O grupo estava muito entusiasmado na realização das atividades anteriormente relatadas e, devido ao seu interesse em querer explorar o tema “Amizade” e de terem solicitado dramatizar mais vezes a história “Vamos fazer amigos”, surgiu a necessidade de dar início a um projeto. A definição do problema baseava-se na premissa de que, para se fazerem amigos, devemos respeitar algumas regras de sociabilidade, pelo que em reflexão com a educadora cooperante ficou patente que os primeiros anos das crianças são o momento ideal para se estabelecer uma base sólida nas relações sociais. Quer isto dizer que a amizade desempenha um papel essencial para um desenvolvimento harmonioso. Sérgio Niza (1998) também nos diz que os projetos auxiliam a construção da cidadania devido à implicação que é necessária para a busca das soluções e também devido às situações democráticas que proporcionam. Como tal, o projeto “Amizade”, denominado pelas crianças, percorreu quatro fases distintas, tendo estas uma interligação (Vasconcelos, 1998).

Através do diálogo, as crianças definiram quais as etapas necessárias para realizar este projeto, formularam questões e sugeriram atividades que gostariam de realizar. O meu papel foi o de dar oportunidade a todas as crianças para que expressassem a sua opinião. Ao serem capazes de realizar estas escolhas, o grupo experiencia uma sociedade democrática, sabendo 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).

É de referir que não foi necessária uma intervenção no sentido de ajudar o grupo a tomar consciência daquilo que se podia ou não fazer uma vez que as propostas que surgiram foram realizáveis. As crianças mais tímidas não quiseram expressar as suas ideias, todavia, foi-lhes perguntado se concordavam com as opiniões dos colegas, sendo a resposta foi positiva.

A planificação foi escrita e, posteriormente, lida por mim mas feita de modo a que o grupo pudesse observar este processo uma vez que pretendia que percebessem qual a necessidade e as funções da escrita e da leitura (Figura 50). Esta planificação baseou-se nas seguintes ideias: “procurar nas revistas imagens

Figura 50. Planificação do projeto “Amizade”.



sobre a amizade” (André), “pesquisar na biblioteca histórias” (Gilberto), “podemos fazer um teatro” (Duarte), “jogos e um bolo sobre a amizade” (Vasco), “fazer colagens” (Guilherme), “e carimbos” (Miguel), “fazer uma surpresa para dar a um amigo” (José), “partilhar as construções” (Márcia), “descobrir palavras de amizade” (Dinarte), “quero o desenho da raposa da história para pintar” (Eva), “fazer um livro sobre a amizade” (Sofia e Júlio), “fazer pintura” (Laura) e “desenhos” (Clara). Assim, de acordo com Teresa Vasconcelos (1998), as crianças consciencializam-se da orientação do projeto, tornando-se mais claro “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (p.140).

No que diz respeito à fase da execução, “children make choices, show initiative and leadership, contribute to group efforts, and respond to adult suggestions when working on a project” (Katz, & Chard, 2000, p.6). Tendo em conta que esta é uma fase em que as crianças se implicaram de modo a aprofundarem os seus próprios conhecimentos e a se divertirem através da tomada de decisões e da contribuição para que o grupo desenvolvesse este projeto, posso afirmar, com base nas minhas observações, registos e reflexões com a educadora cooperante, que os níveis de bem-estar e de implicação aumentaram. Em seguida, relato e reflito sobre as experiências que proporcionaram este desenvolvimento.

A escolha de tarefas e atividades foi feita pelas crianças. Apesar de não realizarem atividades iguais no mesmo período de tempo, o processo contribuiu para uma finalidade comum. Quando não queriam continuar um trabalho, era aceite que o interrompessem e o retomassem mais tarde, tendo presente que o elogio relativo ao seu empenho era uma forma de se sentirem motivadas a continuar. Ao tomarem estas decisões estão a construir a sua própria autonomia (Hohmann, & Weikart, 2011).

Grande parte deste projeto envolveu as expressões artísticas de modo a desenvolver as potencialidades das crianças. Na construção de um amigo foram

utilizados materiais de desperdício e de diferentes texturas de modo a consciencializar o grupo para a importância da reutilização de materiais e da utilização de diferentes técnicas (Figura 51).

*Figura 51. Construção do amigo.*



Todos se empenharam nesta atividade, pelo que a Cátia exclamou “que divertido” e a Laura percebeu a importância da partilha “eu partilho a cola contigo porque sou amiga”. A fim de valorizar as suas produções, as crianças apresentaram o seu trabalho e procederam à escolha de alguns trabalhos para expor, pelo que foi necessário recorrer ao voto. À primeira vista este voto pode parecer insignificante, contudo, através do voto, as crianças adquirem a noção de democracia visto que têm de lidar com opiniões diferentes e de, por vezes, aceitar decisões em que não votaram (Vasconcelos, 1997).

Na sequência da construção do amigo, achei pertinente dar a conhecer algumas das pinturas de Giuseppe Arcimboldo pois, mostravam figuras humanas criadas com elementos da natureza. Deste modo, as crianças poderiam estabelecer uma ligação com a construção do amigo com materiais de desperdício (Figura 52).

*Figura 52. Observação das pinturas de Arcimboldo.*



O envolvimento do grupo foi grande neste momento. As crianças exploraram as pinturas e interpretaram-nas de acordo com a sua imaginação. O Joaquim exclamou “ele tinha muitas ideias na cabeça para pintar isto” e três crianças quiseram elaborar um cartaz para expor as pinturas na sala (Figura 53).

Figura 53. Elaboração do cartaz para expor as pinturas de Arcimboldo.



O grupo ficou também surpreendido com o nome do pintor, pelo que foi necessária uma explicação acerca da vida do mesmo. São estes momentos privilegiados de acesso à arte que ampliam o conhecimento do mundo e desenvolvem o sentido estético das crianças (ME, 1997).

As pinturas livres que as crianças iam fazendo durante o estágio mostravam frequentemente situações de amizade que vivenciavam, que gostavam de vivenciar ou que surgiam nos diálogos em grande grupo (Figura 54). Assim, em reflexão com a educadora e com o grupo, achou-se relevante expor estes trabalhos à entrada da sala (Figura 55).

Figura 54. Pintura livre.



Figura 55. Exposição das pinturas.



Para que houvesse oportunidade de escolha e de utilização de várias formas de combinação, foi importante ter o cuidado de disponibilizar várias cores e de dispor ordenadamente os materiais, bem como alertar para o cumprimento de algumas regras tais como não molhar o mesmo pincel em frascos com cores diferentes, limpar os pincéis e guardar o material aquando do término da atividade.

Na atividade da carimbagem, planeada pelo grupo no início do projeto, foi proposto a utilização da técnica da esponja e a do balão. Para meu espanto, o material mais solicitado e que despertou mais entusiasmo foi a esponja visto que nunca tinha sido utilizada: “Isto é divertido, não é Cátia?” disse a Matilde (Figura 56).

*Figura 56. Carimbagem.*



Por sua vez, esta atividade, por despertar tanto interesse, fez também com que o grupo ficasse muito agitado. Algumas crianças pediam para repeti-la e outras, que tinham escolhido outra tarefa, começaram também por querer realizá-la, pelo que senti dificuldade em fazer com que o grupo compreendesse que poderia efetuar a carimbagem noutros dias. Por outro lado, foi gratificante observar que as crianças estão cada vez mais despertadas para a partilha dos materiais durante as atividades e também demonstram mais cuidado e respeito pelo trabalho dos colegas.

A sugestão do José de criar uma surpresa para dar a um amigo tornou-se um desejo de todas as crianças. Assim, depois de explorarem a pasta de modelar, criaram bonecos de neve, arco-íris, minhocas, fadas, caracóis, entre outros objetos, e pintaram-nos (Figura 57). Estavam empenhados em criar uma prenda que o seu amigo gostasse e, por esta razão, houve a preocupação de “ficar bonito” dizia o Luís.

*Figura 57. Elaboração da prenda para o amigo.*



De modo a valorizar e a dar a conhecer a todos os que passam pela Pré II o trabalho desenvolvido durante o projeto, o grupo, com a minha orientação, planeou, organizou e decorou um painel para este fim. Como nos mostra a figura 58, ficou decidido que queriam pintar e colocar as mãos à volta do painel como fizeram no mapa de presenças porque tinham gostado muito. É de referir que o painel foi enriquecido à medida que o projeto “Amizade” se ia concretizando, pelo que o seu conteúdo será abordado progressivamente ao longo deste ponto.

*Figura 58. Decoração do painel do projeto.*



Para identificar as suas mãos, o grupo construiu pequenos cartões coloridos de modo a escrever o seu nome. Ao longo do estágio as avaliações diárias mostraram que três crianças ainda não conseguiam escrever o seu nome mas que demonstravam desejo

em o escrever sozinhas. Visto que o nome “tem um sentido afectivo para a criança e permite-lhe fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, no nome dos companheiros ou no que o educador escreve” (ME, 1997, p.69), foi pertinente refletir e criar estratégias para que as crianças aprendessem a escrever o seu nome autonomamente (Quadro 6).

Quadro 6

*Diferenciação pedagógica para a escrita do nome de modo autónomo*

| Problemas identificados  | Estratégias utilizadas  | Observação  |
|--|---|---|
| Crianças que não sabem escrever o seu nome: Luís, Márcia e Sofia | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar um cartão de identificação com o nome da criança.</li> <li>- Apoiar a criança individualmente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Sofia e a Márcia ainda demonstram muita dificuldade em escrever o seu nome.</li> <li>- O Luís escreve o seu nome de forma legível com a ajuda do cartão de identificação.</li> </ul> |

De modo a que a envolvimento do grupo fosse maior, surgiu a ideia de que o título do projeto “Amizade” para colocar no painel fosse um *puzzle*. As crianças que escolheram elaborar o *puzzle* trabalharam em pares, o que, do meu ponto de vista, é muito rico para o seu desenvolvimento uma vez que têm oportunidade de confrontar diferentes opiniões e diversas formas de trabalho com crianças que possuem outros conhecimentos e competências (Figura 59).

Figura 59. Elaboração do *puzzle*.



Por exemplo, o José não queria realizar a atividade com a Márcia visto que esta não sabia fazer bolinhas. Esta situação criou outro momento de aprendizagem na medida em que estas crianças perceberam que o trabalho em pares serve também para ajudar os colegas e para aprendermos a fazer coisas novas. Neste sentido, Lilian Katz (2006) diz-nos também que “as crianças sentem que são parte integrante do grupo e que podem contribuir significativamente para o mesmo” (p.51).

Quando ficou pronto, o *puzzle* “Amizade” foi montado em grande grupo. À medida que as letras se iam encaixando, algumas crianças comentavam que determinada letra pertencia ao seu nome (Figura 60). A Clara e a Cátia evidenciam grande curiosidade pela escrita e estavam constantemente a colocar questões. No geral, foi

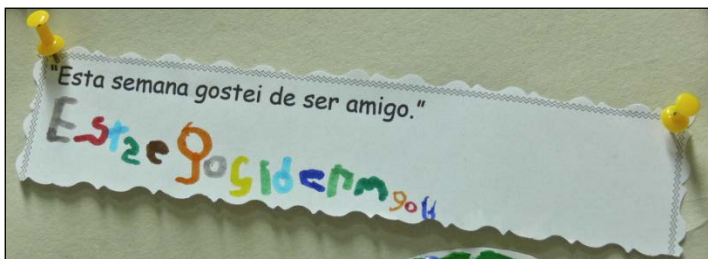


verificado que o grupo possui uma boa noção do que é uma sílaba pois, têm-na trabalhado com a educadora cooperante. Posteriormente, num momento de atividades livres, a Clara desenhou “o Vasco e a Sofia a serem amigos comigo” disse ela, e escreveu autonomamente a palavra

“Amizade” como título do desenho. Perante estas situações constatei o que Lourdes Mata (2008) defende, ou seja, que o contacto com o código escrito de uma forma informal, através do brincar e do comparar as letras, faz com que as crianças se apercebam da orientação das letras, do tipo de caracteres e da sua linearidade.

Durante os diálogos que surgiam e nas reflexões em conselho algumas opiniões das crianças eram registadas, pelo que, em reflexão com a educadora cooperante, achou-se pertinente colocar algumas dessas frases no painel de modo a que os pais as pudessem ler. Para tal, as crianças ilustraram a sua frase e/ou copiavam as letras (Figura 61). Apresento aqui algumas das frases proferidas: “devemos brincar com um amigo

Figura 61. Ilustração da sua frase.



que está sozinho” (Gilberto); “nós arranjam os amigos, não vamos apanhá-los” (Eva); “sou amigo dos que gostam de brincar comigo” (André); “eu vou emprestar o meu Beyblade porque temos de partilhar” (José); “ele pediu desculpa, é amigo” (Matilde); “a Jéssica é minha amiga porque eu sou amiga dela” (Sofia); “eles são amigos porque o Gato das Botas ajudou o Humptie Dumptie e depois ele ajudou o Gato das Botas” (Clara).

A escrita de textos pela educadora cooperante com as crianças foi um dos métodos de trabalho que adotei devido às solicitações que estas me faziam e pelo

interesse demonstrado. Comumente, as crianças solicitavam a escrita de um texto quando queriam registrar uma vivência marcante, seguida de uma ilustração desse texto (Figura 62).

Figura 62. Texto de uma criança.



Perante todas estas atividades de abordagem à leitura e à escrita e de acordo com a reflexão e avaliação diária, considero importante que se facilite esta abordagem na Educação PE desde que parta dos interesses das crianças e que ocorra naturalmente sem que sejam introduzidos conhecimentos de um modo formal. Assim, “isto não significa que o jardim de infância assumo o papel do ensino da leitura e da escrita, mas sim que a linguagem escrita não seja ignorada e banida dos contextos pré-escolares” (Mata, 2008, p.46).

A pesquisa para o projeto “Amizade” foi realizada pelos pequenos grupos que se tinham responsabilizado por esta tarefa na área da biblioteca da sala, um local enriquecido com histórias, livros e enciclopédias. Este foi um bom momento de trabalho para que as crianças folhassem os livros, observassem as imagens e os textos e para que trocassem impressões sobre os mesmos com os colegas (Figura 63). Considero, então, que esta atividade foi fundamental pois, a partir destas atitudes as crianças desenvolvem o gosto pela leitura.

Figura 63. Pesquisa na biblioteca da Pré II.



As crianças encontraram quatro histórias sobre a amizade, todavia, só pediram auxílio para uma história visto que possuíam dúvidas quanto à sua temática. Dado o interesse da Cátia pela história “Dois bons amigos” que encontrou e pelo facto de esta ser uma criança muito desinibida e com um grande entusiasmo pela leitura e pela

escrita, questioneei-a sobre a hipótese de contar esta história ao grupo. Felizmente, a resposta foi positiva. A Cátia não quis levar a história para casa para que os pais a ajudassem, pelo que preferiu que eu a orientasse neste sentido. Alguns dias depois, quando a Cátia se sentiu preparada, reuniu o grupo todo e contou a história (Figura 64).

*Figura 64.* Conto da história “Dois bons amigos”.



Inicialmente a Cátia estava a contá-la muito baixinho e pediu ajuda nalgumas partes da história uma vez que já não se lembrava. Contudo, aos poucos, foi ficando mais confiante e contou a história ao mesmo tempo que explorava as imagens. O grupo estava muito atento, colocou questões e agradeceu a atitude da Cátia em partilhar a sua pesquisa autonomamente. Algumas das crianças sugeriram ler histórias em casa e contá-las na sala para que os colegas as conhecessem também, pelo que este foi um momento de aprendizagem muito rico.

No que diz respeito à pesquisa de imagens sobre a amizade nas revistas, denotou-se alguma dificuldade em encontrá-las uma vez que as crianças queriam recortar imagens apelativas tais como roupa, carros e joias. Assim sendo, foi sugerido que realizassem a pesquisa a pares de modo a trocar opiniões, o que, por sua vez, se revelou uma boa estratégia. As imagens foram reunidas para que o grupo escolhesse quais as mais pertinentes a expor no painel do projeto. Enquanto o grupo fazia conjuntos segundo as diferentes temáticas das imagens, o Gilberto começou a contá-las. Esta situação foi aproveitada para percebermos qual o conjunto que tinha mais e menos imagens pois, a aprendizagem da Matemática é realizada nestes contextos significativos para as crianças. Neste sentido, a resolução de problemas que surgiram neste momento envolveu, igualmente, o desenvolvimento de competências de cálculo. É de salientar que o grupo soube distinguir as imagens que diziam respeito à amizade em relação às que mostravam atitudes que os amigos não tomam. Algumas das crianças expressaram situações que tinham vivenciado de acordo com as imagens em questão. Seguidamente,

houve oportunidade de elaborar cartazes com o fim de expor a pesquisa efetuada. Mais uma vez, as crianças efetuaram esta atividade em pequenos grupos (Figura 65).

*Figura 65.* Elaboração dos cartazes com as imagens referentes à amizade.



De acordo com as observações realizadas este grupo evidencia, cada vez mais, atitudes de cooperação na medida em que tendem a respeitar as opiniões dos colegas e a interessar-se mais pelas atividades realizadas em grupo, pelo que é de salientar a importância do educador “favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, p.35). A Sofia e o André mostraram-se muito contentes com o seu trabalho final, pelo que o André referiu “trabalhámos bem”. Subjacente a estas ideias, verificamos o que Vygotsky (1978) defende visto que as crianças aprendem umas com as outras, adquirindo saberes com uma criança mais capaz.

Relativamente à elaboração da história “Vamos fazer amigos” para a biblioteca da Pré II, à medida que as crianças referiam o que era necessário escrever, fomos percebendo que este registo também poderia ser o guião da peça de teatro que tanto entusiasmava o grupo.

Todas as crianças desenharam uma etapa da história à sua escolha e, de seguida, recortaram os desenhos e colaram-nos em pequenas cartolinas (Figura 66).

Figura 66. Elaboração da história “Vamos fazer amigos”.

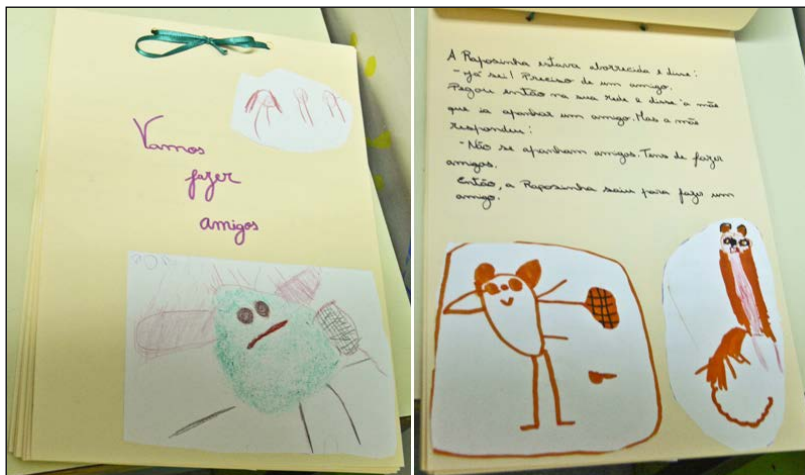


Faço referência à importância do educador estar atento às ações das crianças e de deixá-las resolver autonomamente os seus problemas. Uma das crianças recortou mal o desenho da Jaqueline, pelo que esta ficou preocupada com o resultado do trabalho realizado. Perante esta situação, resolvi não intervir e fiquei satisfeita com o facto de terem encontrado uma solução sozinhas, ou seja, as duas fizeram um novo desenho. Desta forma, elogiei-as pela atitude pois, compreendi que o trabalho cooperativo que tenho vindo a desenvolver com as crianças tem-lhes proporcionado muitos benefícios.

O resultado da história foi mostrado e discutido em conselho. O grupo chegou à conclusão que era melhor escreverem os seus nomes na história porque “fomos nós os autores do trabalho” disse o Dinarte. O Vasco não estava satisfeito com o resultado porque a última página da história estava em branco, pelo que sugeriu “é melhor desenharmos amigos à volta do mundo como eu vi numa revista e tava giro”.

Estas sugestões foram aceites pelo grupo e foram realizadas no dia seguinte, culminando numa história para a nossa biblioteca que foi muitas vezes requerida (Figura 67).

Figura 67. Produto final da história “Vamos fazer amigos”.



Durante a execução do projeto “Amizade” foram também realizados jogos uma vez que estes podem potenciar a aprendizagem e torná-la mais significativa. Moreira e Oliveira (2004) dizem-nos também que os jogos são essenciais para a integração e a interação social, bem como para o desenvolvimento cognitivo. Nos primeiros jogos de grande grupo realizados nesta intervenção pedagógica foram constatados problemas de socialização por parte de duas crianças. Por sua vez, foi necessário definir estratégias para que estas crianças se sentissem mais motivadas para participar nos jogos (Quadro 7).

#### Quadro 7

##### Diferenciação pedagógica para motivar a participação nos jogos

| Problemas identificados  | Estratégias utilizadas   | Observação  |
|--|--|---|
| Crianças que não querem participar nos jogos de grande grupo: Laura e Mikael | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar com as crianças de modo a que sintam que a estagiária compreende que pode não lhes apetecer participar no jogo naquele momento, mas que poderão participar quando se sentirem preparados.</li> <li>- Pedir para que deem sugestões de jogos que gostavam de realizar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atualmente a Laura demonstra interesse em participar nos jogos de grande grupo. Algumas vezes recusa participar em jogos que necessitem de maior cooperação, contudo, se for incentivada é capaz de se integrar no grupo.</li> <li>- O Mikael precisa de um tempo de adaptação em todos os jogos. Inicialmente recusa-se a participar pois, quer observar qual o procedimento do jogo. No entanto, passado algum tempo, é capaz de pedir para participar.</li> </ul> |

Tendo em conta a avaliação realizada ao longo do estágio e a reflexão com a educadora cooperante, as estratégias acima referidas facultaram oportunidade para que estas crianças desenvolvessem competências e atitudes que as ajudaram a se desinibir mais um pouco. O facto de os seus sentimentos serem respeitados fez com que deixasse de existir tanta resistência à sua participação nos jogos. Seguidamente, serão apresentados alguns jogos realizados com o grupo que possibilitaram ações motoras diferenciadas, cooperação, socialização, sensibilidade em relação à música e aprendizagens ativas e significativas.

O jogo “Descobre quem é” teve o objetivo de reconhecer os colegas através do tato de modo a que o grupo percebesse que todos temos as nossas diferenças e que devemos respeitá-las (Figura 68). A Márcia e a Matilde tiveram dificuldade em perceber

Figura 68. Jogo “Descobre quem é”.



quem era o colega e precisaram de muitas pistas. Relativamente à Laura, esta concordou em participar mas não queria que o colega lhe tocasse quando chegou a sua vez.

Posteriormente, a educadora cooperante solicitou um pequeno jogo que envolvesse os números. Como tal, jogámos ao “Tenho um número” que consistia em uma criança receber o Humpty Dumpty, uma das personagens do filme “O Gato das Botas” explorado em TIC de modo a dar continuidade ao projeto “Amizade”. O jogo teve início com a frase “Tenho um número”, pelo que as outras crianças perguntavam “Que número tens?”. A primeira criança dizia o número um, a segunda o dois e assim sucessivamente até chegar à última criança. Este jogo foi muito bem recebido pelo grupo e compreendido por todos. A Márcia, a Sofia e o Gilberto tiveram muita dificuldade em continuar a sequência dos números, pelo que foi necessário utilizar material de enfiamentos para que percebessem pois, a utilização de materiais permite às crianças a oportunidade de, gradualmente, formarem conceitos abstratos (Hohmann, & Weikart, 2011).

Figura 69. Dominó das gargalhadas.



cabeça em cima da barriga do colega, bem como tentar controlá-las quando não era a sua vez de as realizar. Todos quiseram participar de imediato e realmente foi difícil controlar as gargalhadas de todos os presentes na sala.

O jogo das emoções surgiu para que as crianças pudessem identificar as suas próprias emoções e as dos colegas no quotidiano, o que, por sua vez, poderia levá-los a tomar uma atitude positiva perante uma determinada situação menos boa. Assim sendo, a criança jogava o dado das emoções, identificava a emoção da face que ficava voltada para cima, escolhia uma imagem que correspondia a essa emoção e uma roupa e/ou acessórios de modo a interpretá-la, sem esquecer que os colegas a imitavam (Figura 70). Em seguida, contava uma situação, real ou hipotética, relacionada com a emoção correspondente.

Figura 70. Jogo das emoções.



Ao observar a figura 69

apercebemo-nos da importância dos jogos de cooperação, de as crianças se empenharem em conjunto para um objetivo comum e de se divertirem. O dominó das gargalhadas, como o próprio nome indica, fomentou um ambiente descontraído e alegre em que o objetivo era dar gargalhadas tendo a

Houve uma grande envolvência no jogo das emoções. Através do faz de conta, as crianças conseguiram ser elas próprias sem medo e sem receio de errar, expressando o que sentiam. Fiquei maravilhada com o facto de o Miguel querer participar neste jogo sem ter sido necessário qualquer incentivo.

Um outro jogo realizado na Pré II foi a “Dança do balão” em que as crianças formavam pares e, ao som da música, tinham de manter o balão junto ao corpo sem tocar com as mãos (Figura 71). Todos cumpriram a regra do jogo e houve uma notável

*Figura 71.* Dança do balão.



cooperação, pelo que foi adicionada a variante de seguir o ritmo das músicas. A exploração das diferentes formas de movimento permitiu-lhes melhorar a noção de ritmo, de desenvolver a coordenação motora, a concentração, a criatividade e de tomar consciência acerca de algumas das suas limitações (ME, 1997). Como foi verificado ao longo da intervenção

pedagógica, em termos emocionais, estes jogos musicais também ajudam a criança a se desinibir e a vencer a timidez.

Durante a execução deste projeto e intercalando as atividades desenvolvidas, o diálogo esteve sempre presente. As trocas de experiências e de opiniões, resolução de problemas e negociações, num ambiente de afeto e respeito, fizeram com que as crianças se sentissem “parte integrante do grupo e que podem contribuir significativamente para o mesmo” (Katz, 2006, p.51).

Os pais tiveram também um papel relevante no decorrer deste projeto. A maioria mostrava-se disponível para colaborar com a equipa pedagógica e valorizava o projeto que o grupo estava a desenvolver. Foram muitas as vezes que as crianças pediam aos pais para entrarem na sala de modo a mostrar o que tinham feito naquele dia. Os pais mostravam-se curiosos, colocavam questões acerca do projeto e relatavam o entusiasmo que os filhos mostravam em casa. Este envolvimento dos pais trouxe-me inúmeros benefícios pois, senti que a minha intervenção era aceite e apreciada. Perante este clima de comunicação e cooperação entre escola e família, e de modo a valorizar o trabalho desenvolvido pelas crianças, achou-se pertinente realizar a “Festa da amizade” que, a pedido do grupo, integrava a peça de teatro e uma das suas canções preferidas sobre a

amizade. Como tal, o Júlio marcou o dia 30 de novembro com um coração no calendário para que pudéssemos contar os dias que faltavam para a festa.

Os preparativos iniciaram-se com a escolha dos papéis para a peça de teatro visto que cada criança tem o direito de escolher aquilo que quer fazer. Esta escolha não foi isenta de conflitos dado o entusiasmo do grupo pela Expressão Dramática, todavia, através do diálogo, todos ficaram satisfeitos com o seu papel. Para além de proporcionar prazer e encantamento, esta peça de teatro forneceu instrumentos para que as crianças conseguissem lidar com dificuldades do quotidiano, desenvolveu a criatividade, a imaginação, a comunicação e o raciocínio. Estava um pouco preocupada com a preparação da peça de teatro pois, nunca tinha experienciado nenhuma atividade semelhante desta dimensão. Desta forma, o apoio da educadora cooperante revelou-se fundamental tanto através da motivação como através da sugestão de algumas estratégias para que tudo decorresse da melhor forma. Uma das estratégias utilizadas foi a gravação das vozes das crianças pois, pela experiência da educadora, no dia de mostrar a peça de teatro ao público algumas crianças podem sentir-se inibidas e não conseguir dramatizar o seu papel. Foi engraçado verificar que, no tempo que antecedeu a festa, os pais contavam que as crianças dramatizavam em casa os seus papéis com orgulho.

A elaboração dos cenários e acessórios para a peça de teatro contou com a colaboração das educadoras do turno seguinte. Em conjunto, delineou-se um plano acerca do que faltava fazer e de como o grupo poderia continuar o projeto nos turnos em que eu não estava presente. Esta colaboração e interesse em desenvolver um projeto comum fez-me refletir acerca da importância de partilhar opiniões e preocupações com a equipa pedagógica uma vez que enriqueceu a minha intervenção e, por sua vez, permitiu aprendizagens significativas às crianças.

De acordo com o planeamento do projeto, o Vasco tinha sugerido confeccionar um bolo sobre a amizade, pelo que a festa da amizade foi um ótimo motivo para o fazer. Foi elaborada uma lista com os ingredientes necessários de modo a que os pais se disponibilizassem a colaborar com o que tivessem em casa e foi pedida uma autorização à diretora da escola para que a Pré II tivesse acesso à cozinha. Estes pedidos foram aceites com muita satisfação.

A receita do bolo de iogurte foi mostrada e lida ao grupo, revelando-se mais um exemplo das funções da leitura. Depois deste procedimento, as crianças identificaram os ingredientes e procederam, em pequenos grupos, à confeção do bolo e de umas bolachas com a minha orientação (Figura 72).

Figura 72. Confeção do bolo e das bolachas da amizade.



Como pudemos verificar através da figura anterior, a cooperação e o empenho das crianças foram notáveis. A confeção do bolo correu muito bem e foi isenta de conflitos. Durante este procedimento, os comentários que as crianças partilharam com o grupo envolveram conhecimentos matemáticos e do mundo, promovendo, deste modo, aprendizagens relevantes que surgiram naturalmente: “temos três copos de óleo, falta deitar dois, Duarte” (Dinarte); “temos duas formas, então temos de separar o bolo em dois” (Guilherme); “o açúcar é doce” (Miguel); “o bolo da amizade está a fazer bolhas” (José); e “cheira bem” (Anísia). O registo desta atividade foi realizado no quadro da culinária de acordo com o que as crianças comunicavam em grande grupo. A ilustração foi realizada pelas crianças que assim o quiseram.

No dia seguinte, como podemos observar na figura 73, o grupo procedeu à decoração do bolo.

*Figura 73.* O bolo da amizade.



Foi este conjunto de experiências com sentido para as crianças que deram significado e coerência ao desenrolar da intervenção pedagógica na Pré II. A última fase do projeto “Amizade”, a avaliação e divulgação, foi o momento de conversar sobre os progressos de cada criança e do grupo, bem como o momento de relembrar os desafios enfrentados, comparando o que sabiam com o que aprenderam.

A festa da amizade foi o culminar do projeto através de uma peça de teatro e uma canção realizada pelas crianças, uma reunião com os pais acerca do PCG orientada pelas educadoras e uma síntese do projeto “Amizade” orientada por mim, seguida da visualização do painel desenvolvido neste trabalho e do convívio na cantina.

O receio estava presente em relação à peça de teatro pois, nem tudo corre de acordo com o planeado e, pelo facto de as crianças observarem muitas pessoas desconhecidas na sua sala, poderiam sentir-se retraídas. Quando o grupo entrou em palco, preparado para fazer aquilo que gosta e que ficou decidido por todos, valorizando as ideias de cada criança, a emoção surgiu.

A peça de teatro correu muito bem (Figura 74) e foi maravilhoso observar que os pais estavam entusiasmados a tirar fotografias e a sorrir para os seus filhos (Apêndice 12). Consequentemente, senti que o meu trabalho tinha enriquecido este grupo.

Figura 74. Peça de teatro “Vamos fazer amigos”.



A festa contou com a presença de todos os pais (Figura 75) que, para além de estarem presentes neste momento importante para as crianças, interagiram com as mesmas e felicitaram-nas, com muito orgulho, pelo seu trabalho.



Durante a projeção de fotografias do trabalho que o grupo desenvolveu e da exposição oral acerca do projeto realizada por mim, as crianças estavam no colo dos pais e estavam maravilhadas ao observarem as suas fotografias, relembrando o que aprenderam (Apêndice 13).

Os pais tiveram também oportunidade de observar o painel elaborado (Figura 76) e, de seguida, provaram o bolo da amizade num convívio (Figura 77) onde teceram os seguintes comentários: “o bolo está ótimo” (mãe do José); “foi um projeto muito giro, gostei muito” (mãe da Cátia); “adorei, muito obrigado” (pai do Júlio); “A minha filha chega a casa e conta as atividades que faz na escola ao pai. Tenho acompanhado o trabalho e quero dar-lhe os parabéns.” (mãe da Matilde); “adorei ver as fotos” (mãe da Clara).

Figura 76. Painel do projeto “Amizade”.



Figura 77. Convívio na cantina.



Foi emocionante verificar a satisfação das crianças ao perceberem o reconhecimento, alegria e valorização dos familiares em relação ao projeto que realizaram, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da sua autoestima. Assim sendo, os projetos contribuem para a implicação, evolução e bem-estar da criança, bem como estimulam a construção da cidadania (Peças, 1999).

No dia seguinte à festa, a educadora da Pré I mostrou-se muito curiosa em relação à peça de teatro de que toda a escola falava. Por esta razão, em reflexão com a educadora cooperante, achámos pertinente apresentar a peça de teatro também à Pré I se o grupo concordasse. Como a resposta positiva, a Pré I visitou a nossa sala e disfrutou da peça “Vamos fazer amigos”. As crianças estavam atentas e divertidas, fazendo, por vezes, alguns comentários como “olha, fixe, um coelho, raposas e aquele é o amigo abóbora”. Perante esta situação, acredito que envolver o grupo neste processo de partilha conduz à possibilidade de se relacionarem com outras crianças e de perceberem o objetivo dos projetos. Tendo por base esta ideia, Américo Peças (1999) refere então que a prática social torna-se essencial em qualquer experiência de projeto.

Todas as crianças demonstraram reconhecer o valor da amizade através das suas atitudes e evidenciaram orgulho em ter realizado este projeto. Por sua vez, constatei que a amizade desempenha um papel essencial no seu desenvolvimento pois, são estes laços

que se criam que nos apoiam a vida inteira. Como podemos observar no quadro 8, o projeto melhorou também os comportamentos de algumas crianças.

Quadro 8

*Diferenciação pedagógica para melhorar os comportamentos menos positivos*

| Problemas identificados   | Estratégias utilizadas   | Observação  |
|---|--|---|
| <p>Crianças que evidenciam comportamentos menos positivos: Daniel, Guilherme e José</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os comportamentos de modo a saber como agir.</li> <li>- Utilizar o reforço positivo.</li> <li>- Levar a criança a refletir sobre o seu comportamento e não puni-lo.</li> <li>- Proporcionar momentos de qualidade à criança para que perceba que são os momentos de partilha que constroem as relações positivas.</li> <li>- Planejar os momentos de transição para que sejam interessantes e rápidos.</li> <li>- Utilizar um tom de voz calmo, encorajando a criança a pensar numa solução para o seu problema.</li> <li>- Realizar atividades e tarefas que necessitam de um trabalho cooperado.</li> <li>- Proporcionar momentos de atividade de Expressão Dramática de modo a que possam exprimir as suas emoções e aprender a controlá-las.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Daniel precisa de uma maior atenção por parte do educador mas fez progressos relativamente ao seu comportamento em grande grupo.</li> <li>- O Guilherme precisava de chamar constantemente à atenção do adulto e, para tal, tomava atitudes menos positivas. Todavia, quando percebeu que as suas ideias eram ouvidas e respeitadas, deixou de as tomar.</li> <li>- A relação de afeto que desenvolvi com o José foi fundamental para que esta criança deixasse de ter atitudes menos agradáveis.</li> </ul> |

De acordo com o observado, por vezes, as crianças podem identificar comportamentos menos corretos e afirmar que vão melhorá-los mas acabam por voltar a tomar estas atitudes. Perante este comportamento, a reflexão feita pela própria criança foi a melhor estratégia para que ocorresse uma mudança de atitude. Como tal, o adulto possui um papel fundamental na construção de relações sociais adequadas e serve também de modelo para o seu grupo. Como sabemos, não se podem evitar constantemente os comportamentos menos corretos mas podemos aproveitá-los como momentos de aprendizagem.

Para finalizar, através do projeto “Amizade” as crianças tornaram-se “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz, & Chard, 1997, p.27) pois, aprenderam a gostar de aprender (Vasconcelos, 1998). Eu também adquiri mais

experiência e aperfeiçoei a minha intervenção pedagógica uma vez que também parti à descoberta com o grupo e superei desafios.

#### 5.2.4. Outros momentos de aprendizagem.

Apesar de o projeto realizado ter sido o fio condutor do estágio, o desenvolvimento de outras atividades com o grupo também foi essencial quer por ter sido uma necessidade, por ter partido do interesse do grupo ou pela sua importância festiva. Em seguida, teremos oportunidade de conhecer alguns destes momentos de aprendizagem.

A EB1/PE de São Filipe festejou o São Martinho, pelo que, a pedido da educadora cooperante, foi necessário construir um cone para colocar as castanhas. As crianças escolheram a cor do cone e como queria preencher o desenho da castanha (Figura 78). Gostaram de realizar esta atividade mas, a maioria das crianças teve dificuldade em construir o cone. Sendo esta uma dificuldade esperada, as crianças organizaram-se em pequenos grupos para que existisse cooperação e para que as pudesse apoiar individualmente.

*Figura 78.* Preparação para a festa de São Martinho.



As atividades com os copos de iogurte surgiram de um relaxamento efetuado que se baseava em seguir o ritmo de uma música tocando num elástico colocado no copo (Figura 79). Apesar de inicialmente algumas crianças quererem tirar o elástico do copo para brincar, levando a uma intervenção e explicação do que se pretendia mais uma vez, as crianças adoraram a atividade. A Cátia interveio dizendo que “o jogo de música com elásticos e copos de iogurte foi super” e pediu para decorarmos este novo instrumento de modo a utilizá-lo mais vezes (Figura 80).

*Figura 79.* O novo instrumento.



*Figura 80.* Decoração do novo instrumento.



Dada a dificuldade de algumas crianças na contagem dos números e na realização de pequenas operações de cálculo, surgiu a oportunidade de fazer o “Jogo de dados” em pequenos grupos (Figura 81). O jogo consistia em lançar os dados e, se o número total de pintas nos dois dados fosse superior a seis, a criança retirava uma ficha colorida, dando a vez a outro colega. Sabendo que cada criança faz cinco jogadas, no

*Figura 81.* Jogo de dados.



final, ganha a criança que tiver o maior número de fichas coloridas.

As crianças estavam entusiasmadas com o jogo, pelo que, quando os pais as vieram buscar, não queriam sair da sala. O Luís pediu à mãe para jogar mais uma vez e a Eva pediu ao pai para assistir ao jogo pois, já tinha alguns pontos e poderia ganhar. Esta oportunidade de exploração dos números e resolução de problemas passou por comunicar as estratégias que cada criança utilizou de modo a reformular as suas ideias matemáticas (Moreira, & Oliveira 2004). Neste processo, foi verificado que as próprias crianças, entre elas, confrontavam soluções, desenvolvendo assim o espírito crítico e o raciocínio, o que, por sua vez, levou-as a

construir o sentido de número (Ponte, & Serrazina, 2000). Com base nestes pressupostos, a minha presença neste jogo assumiu o papel de orientação, levando o pequeno grupo a refletir sobre o que fizeram e qual a razão para essa ação, valorizando o erro e as experiências anteriores.

Próximo do fim do mês de novembro, sugeri à educadora cooperante a hipótese de elaborar um gráfico do tempo relativo a este mês de modo a que o grupo percebesse um dos objetivos do registo do tempo. Esta sugestão foi aceite, pelo que se procedeu à elaboração de um gráfico de barras com o grupo. Após a contagem dos dias em que esteve sol, sol com nuvens, vento e chuva, as crianças referiram quais os estados do tempo predominantes e lembraram-se do fim de semana em que esteve alerta vermelho. Seguidamente, com o meu apoio, elaboraram um gráfico que permitiu uma análise mais rápida e clara da avaliação do tempo e, depois de uma discussão acerca do que o gráfico nos sugeria, chegaram à conclusão que o estado do tempo mais frequente foi o sol com nuvens (Figura 82).

Figura 82. Elaboração do gráfico do tempo.



Outra das atividades realizadas foi a experiência “O papel absorve a água ou não?” pois, surgiu de uma situação à qual tive oportunidade de presenciar. O Vasco derramou água na mesa onde estava a pintar e perguntou se o papel “chupava” a água. Por sua vez, não respondi à sua pergunta visto que queria que o Vasco submetesse a sua ideia à prova e chegasse a uma conclusão. Pretendo, então, reforçar a necessidade do educador estar atento às curiosidades que as crianças manifestam e de as transformar em aprendizagens enriquecedoras. Logo que existiu oportunidade o grupo teve oportunidade de realizar esta experiência que se iniciou com a indagação dos conhecimentos prévios das crianças pois, a aprendizagem ocorre quando se estabelece relações entre o que já se sabe com os novos conhecimentos que se constroem em interação com os outros (Grave-Resendes, & Soares, 2009). Tendo por base “uma

atitude científica e experimental” (ME, 1997, p.82), o grupo recorreu à observação, à formulação de perguntas e da questão-problema, à definição das hipóteses, à experimentação e à verificação das hipóteses/resultados (Martins et al., 2009).

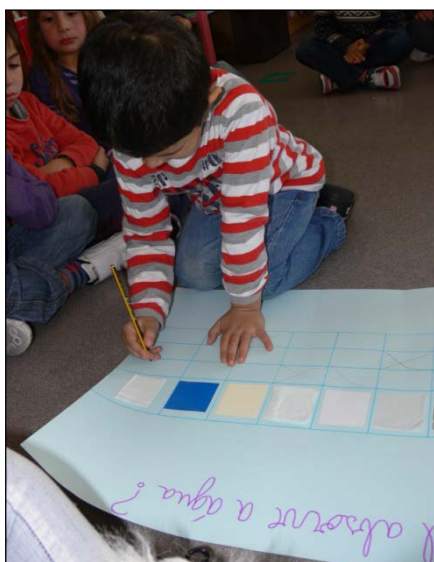
Depois de se colocar um pouco de água em cada um dos pratos, foram disponibilizados diversos tipos de papel, nomeadamente, papel de lustro, papel vegetal, papel de jornal, papel higiénico, guardanapo, papel de desenho e cartolina com as mesmas dimensões. De seguida, o grupo foi questionado acerca de qual o tipo de papel que absorvia melhor a água (Figura 83).

Figura 83. Procedimento da experiência “O papel absorve a água ou não?”.



Os conhecimentos prévios do grupo foram os seguintes: “o papel bebe a água” (Cátia); “o papel chupa” (José); e “fica molhado” (Joaquim). Depois desta discussão, uma criança colocava, à vez, os diversos tipos de papel e discutia sobre o que estava a

Figura 84. Registo da experiência “O papel absorve a água ou não?”.



acontecer, fazendo um registo na tabela (Figura 84).

Durante este procedimento surgiram os seguintes comentários: “o jornal demorou mais tempo” (Dinarte); “uau, super rápido (papel higiénico)” (Guilherme); e “conseguimos ver a cor do prato no papel (papel de desenho)” (Cátia). Colocar questões às crianças foi uma forma de fazê-las refletir sobre o que estavam a observar, tendo sido necessário dar tempo para que, ao seu ritmo, encontrassem respostas para as suas próprias dúvidas (Martins et al., 2009). Através da confrontação de ideias e da interpretação dos registos, o grupo confirmou se as

suas ideias iniciais correspondiam ao resultado ou não. Por sua vez, as suas conclusões foram as seguintes: “a cartolina foi a que não absorveu” (Jesualdo); “o papel higiénico

absorve melhor que todos, quase que rasga” (Clara) e, finalmente, “o papel absorve a água” (Gilberto). Estas conclusões foram registadas e ilustradas (Figura 85).

Figura 85. Registo final da experiência.



Durante esta experiência, o meu apoio foi importante na medida em que facilitei a aprendizagem de conceitos mais rigorosos a partir dos conhecimentos que as crianças possuíam inicialmente. Estiveram perante uma experiência que lhes permitiu clarificar as suas ideias e que lhes fomentou o desenvolvimento da curiosidade, da observação e do espírito crítico (ME, 1997). Como tal, segundo Joaquim Sá (2000), “todo este processo depende de uma forte intencionalidade pedagógica do adulto e das suas competências de estimulação do pensamento e acção” (p.57).

Durante o mês de dezembro e a pedido das educadoras cooperantes, foram desenvolvidas atividades de Natal. Achei pertinente esta opção uma vez que através desta festividade podemos explorar os valores que, de certa forma, estavam presentes no projeto “Amizade”. O Natal foi iniciado com a exploração da história “A oficina do Pai Natal” de Cristina Quental e Mariana Magalhães pois, através do conto podemos transportar as crianças para um mundo imaginário e para o mundo da leitura. Relativamente a alguns trabalhos sobre esta temática que as crianças quiseram realizar, estes foram colocados num painel de modo a decorar a sala (Figura 86).

Figura 86. Preparativos para o Natal.



Como esta é uma festividade que o grupo gosta muito, estavam empenhados nas suas tarefas e quando terminavam um trabalho solicitavam outro. O grupo decidiu que queria colocar “Feliz Natal” no painel em letras vermelhas. Por sua vez, a Cátia, que

demonstra grande interesse pela escrita, disponibilizou-se logo para escrever estas palavras. O resultado final do painel agradou a todos (Figura 87).

Figura 87. Painel de Natal.



De modo a que as crianças também aproveitassem o espaço exterior da escola, foi realizado o jogo “O Pai Natal e os duendes”. Quando este jogo foi explicado ao grupo, as crianças perceberam que teriam de formar duas equipas com igual número. Este problema demorou algum tempo a ser resolvido mas foi o próprio grupo a resolvê-lo daí que esta aprendizagem matemática tenha sido significativa. Depois desta ação, as equipas colocaram-se frente a frente, cada uma com uma caixa de brinquedos, e uma

Figura 88. O Pai Natal e os duendes.



criança de cada equipa colocava o gorro do Pai Natal, pegava num brinquedo da sua equipa e levava-o para a caixa do Pai Natal, regressando a correr de modo a colocar o gorro na cabeça do colega (Figura 88). O objetivo foi o de os duendes (as crianças), em cooperação, ajudarem o Pai Natal a ficar com a caixa cheia de brinquedos. Ganhava a equipa que ficasse primeiro com a caixa vazia. Divertiram-se

imensamente neste jogo e quiseram repeti-lo, porém, o Duarte e o Dinarte ficaram dececionados quando a sua equipa perdeu, pelo que foi necessário estabelecer um diálogo sobre a importância de participar nos jogos, perdendo ou ganhando.

*Figura 89.* Exploração dos fantoches.



Dado o entusiasmo das crianças pelo fantoche utilizado, no último dia de estágio, o grupo teve oportunidade de manipular o fantoche Bolotas e o seu amigo macaco, criando pequenos diálogos (Figura 89). As crianças tiveram oportunidade de explorá-los, desenvolvendo a expressão oral e artística. Ao inventar pequenos diálogos através da interpretação de uma personagem, as crianças desenvolveram a coordenação de movimentos, a imaginação, a criatividade, a socialização e o vocabulário

(Ladeira, & Caldas, 1993). Deste modo, encontraram uma forma de serem escutadas.

Com o objetivo das crianças ficarem com uma lembrança minha, achei pertinente que elas próprias a criassem com a minha orientação. Como tal, exploraram o papel eva, representaram o seu rosto neste papel e colocaram as letras do seu nome por ordem (Figura 90) pois, o nome tem sido trabalhado com algumas das crianças.

*Figura 90.* Criação da lembrança.



Nesta atividade, o André, o Gilberto, o Luís e a Márcia demonstraram dificuldade em desenhar o seu rosto. As crianças que possuem maior dificuldade na escrita do seu nome foram as que precisaram de auxílio para encontrar as respetivas letras mesmo com a utilização do cartão de identificação. É de referir que o grupo estava entusiasmado por poder levar esta prenda para casa, pelo que as crianças expressaram o seu carinho por mim, dizendo que se iriam lembrar do que tinham aprendido.

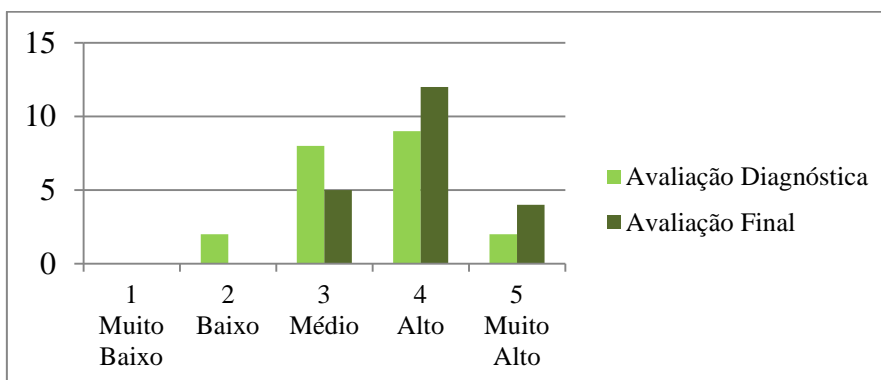
Segundo o regulamento de estágio da Educação PE (2012) é pertinente avaliar o grupo e uma criança em particular. Por esta razão, apresentam-se estes dados em seguida.

### 5.2.5. Avaliação geral do grupo.

De modo a realizar uma intervenção pedagógica de qualidade, foi pertinente avaliar as competências planeadas semanalmente para que se pudesse verificar quais as maiores dificuldades e potencialidades de cada criança, bem como a sua evolução (Apêndice 14). As competências foram organizadas tendo em conta o desenvolvimento e aprendizagem previstos pelas OCEPE e pelas “Metas de Aprendizagem”, a avaliação diagnóstica do grupo e o planeamento de atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

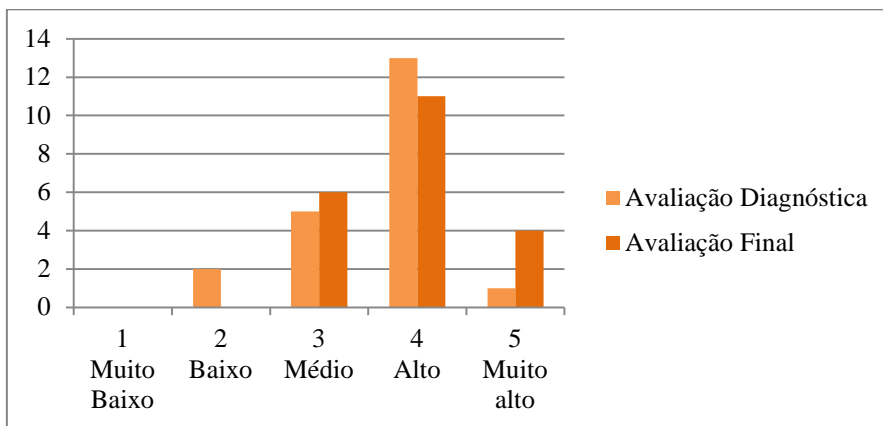
No final do estágio foi elaborada novamente a ficha 1g do SAC com o propósito de avaliar o progresso do grupo (Apêndice 15). Para fácil leitura, a avaliação diagnóstica foi mantida a par com a avaliação final, tendo esta última uma tonalidade mais escura. Quando está presente apenas uma tonalidade na tabela, isto significa que não ocorreu alteração. A figura seguinte presenteia-nos com o paralelismo entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final do bem-estar emocional das crianças. A maioria encontra-se num nível alto e nenhuma criança se encontra num nível muito baixo nem baixo.

*Figura 91.* Nível de bem-estar emocional das crianças (comparação entre a avaliação diagnóstica e a final).



No que diz respeito à implicação, foi visível que estão muito mais empenhadas e interessadas em diversas situações, pelo que seis crianças encontram-se no nível médio de implicação, onze estão no nível alto e quatro no nível muito alto (Figura 92).

Figura 92. Nível de implicação das crianças (comparação entre a avaliação diagnóstica e a final).



Esta avaliação mostra-se indispensável à intervenção do educador uma vez que “incrementar níveis elevados de implicação e bem-estar nas crianças configura-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância enquanto via para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social” (Portugal, & Laevers, 2010, p.14).

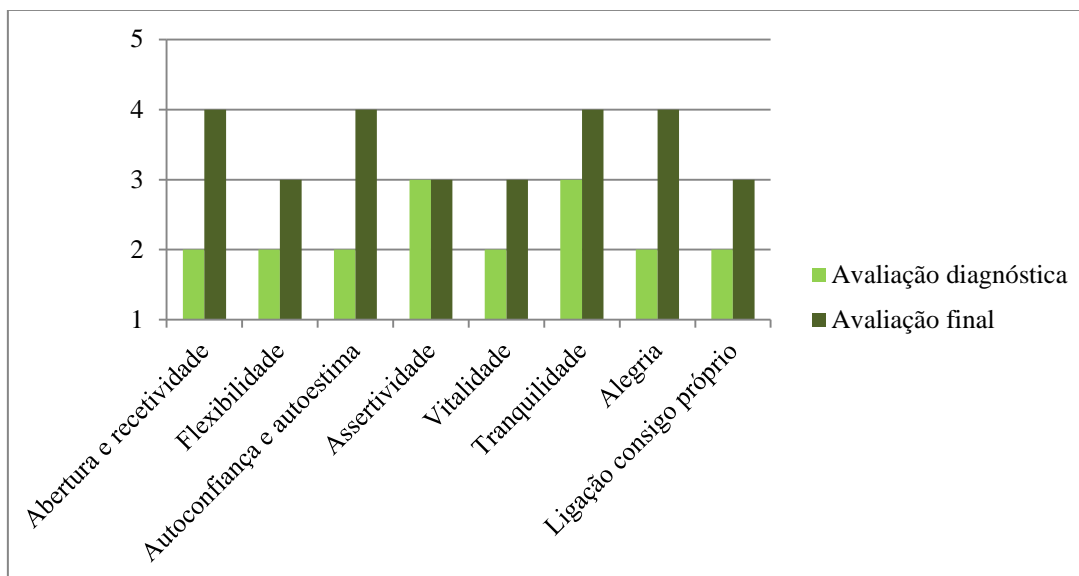
Na tabela elaborada para o objetivo acima referido, tecem-se também as observações referentes a cada criança. Desta forma, foi possível verificar que o grupo teve uma evolução muito positiva, não se verificando nenhum recuo de nenhuma criança. No geral, foi visível uma melhoria das competências da área de Formação Pessoal e Social, uma área muito trabalhada durante o projeto “Amizade”. As atividades de Expressão Dramática e Plástica foram as que mais envolveram o grupo, sabendo que a Clara, a Cátia, o Vasco e a Jaqueline demonstram um alto nível de implicação em todas as atividades. No que concerne às necessidades do grupo, estas assentam em competências relacionadas com a Matemática, em cumprir regras e na escrita do seu nome. O Jesualdo, a Laura, a Márcia e o Miguel são as crianças que precisam de maior apoio do educador no sentido de melhorarem o seu à vontade no grupo e de se expressarem com clareza.

Como sabemos, a aquisição de competências associadas ao desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa é um processo moroso, pelo que esta avaliação foi também discutida com a educadora cooperante a fim de existir uma continuação do trabalho efetuado neste estágio.

### 5.2.6. Avaliação geral de uma criança.

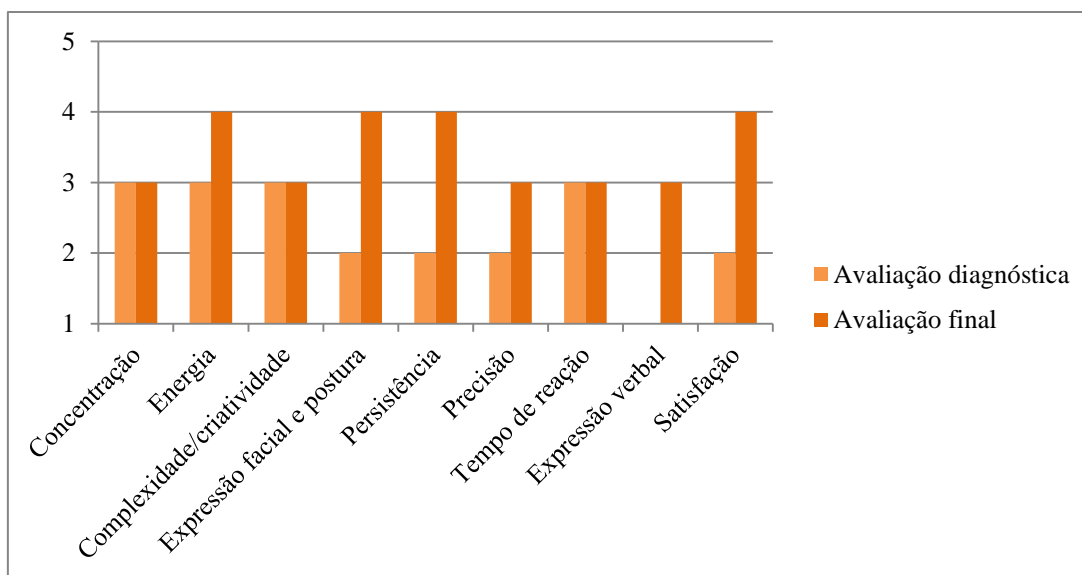
Após o período de observação e avaliação diagnóstica do grupo foi visível que a Laura precisava de maior apoio individual de modo a colmatar as suas dificuldades. Por sua vez, a minha principal preocupação assentava no seu bem-estar emocional. Como tal, acreditei que esta criança faria progressos desde que lhe fossem fornecidas oportunidades para tal. Deste modo, a sua avaliação foi realizada tendo em conta o bem-estar emocional, a implicação, as atitudes, o comportamento no grupo e os domínios essenciais, tendo por base as fichas do SAC. Inicialmente foram avaliados os níveis de bem-estar emocional e implicação utilizando os indicadores do SAC para que, no final do estágio, se pudesse efetuar uma analogia com a avaliação final dos mesmos indicadores. A figura 93 contém uma escala em que o nível 1 corresponde a um nível muito baixo e o nível 5 a um nível muito alto, pelo que mostra a evolução da Laura, revelando uma criança mais recetiva ao adulto e a outras crianças, flexível, alegre e autoconfiante, situando-se no nível médio de bem-estar emocional.

Figura 93. Nível de bem-estar emocional da Laura (comparação da avaliação diagnóstica com a final).



Através da figura 94 podemos verificar que a Laura efetuou progressos na medida em que começou a mostrar mais energia e maior disponibilidade para se expressar verbalmente apesar de ainda mostrar timidez em grande grupo. Do mesmo modo, revela mais persistência e precisão nas suas tarefas, o que se traduz numa maior satisfação e expressão facial e postura mais positiva e correta. Por sua vez, o seu nível de implicação está situado no nível médio.

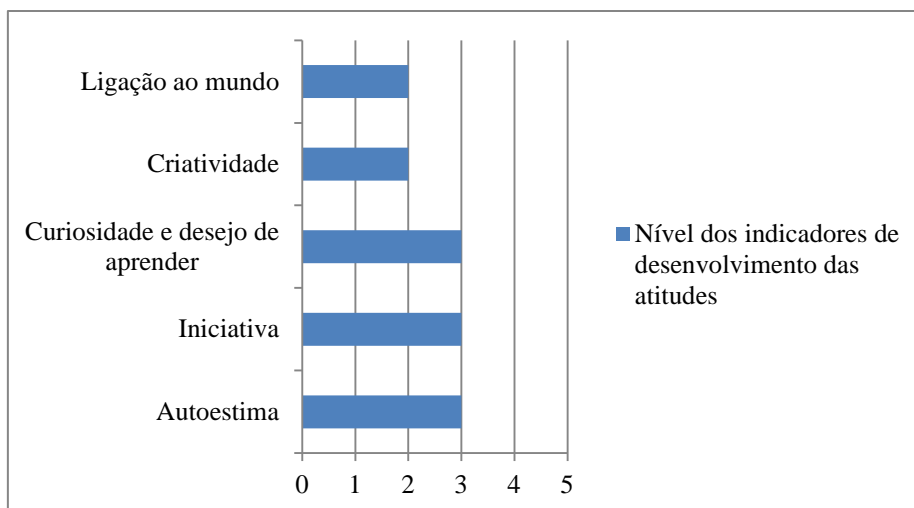
Figura 94. Nível de implicação da Laura (comparação da avaliação diagnóstica com a final).



A ficha 1i do SAC correspondente à ficha de avaliação individualizada (Apêndice 16) foi preenchida durante o mês de novembro através da observação de todos os momentos da rotina da Pré II, incluindo o recreio, e através de momentos de diálogo com a criança. Uma vez que o tempo de intervenção pedagógica é muito curto e que a Laura falta muito à escola, não seria pertinente repetir esta ficha no final do estágio, pelo que a ficha 1i assume-se como uma avaliação contínua.

Seguidamente serão expostas as conclusões retiradas do preenchimento da ficha referida anteriormente. No que diz respeito às atitudes (Figura 95), a Laura revela níveis de curiosidade, iniciativa e autoestima positivos. Pelo contrário, a ligação ao mundo e a criatividade situam-se num nível baixo, correspondendo a uma orientação pouco positiva relativamente a si própria, aos colegas e aos adultos e à pouca disposição para resolver problemas com ideias originais.

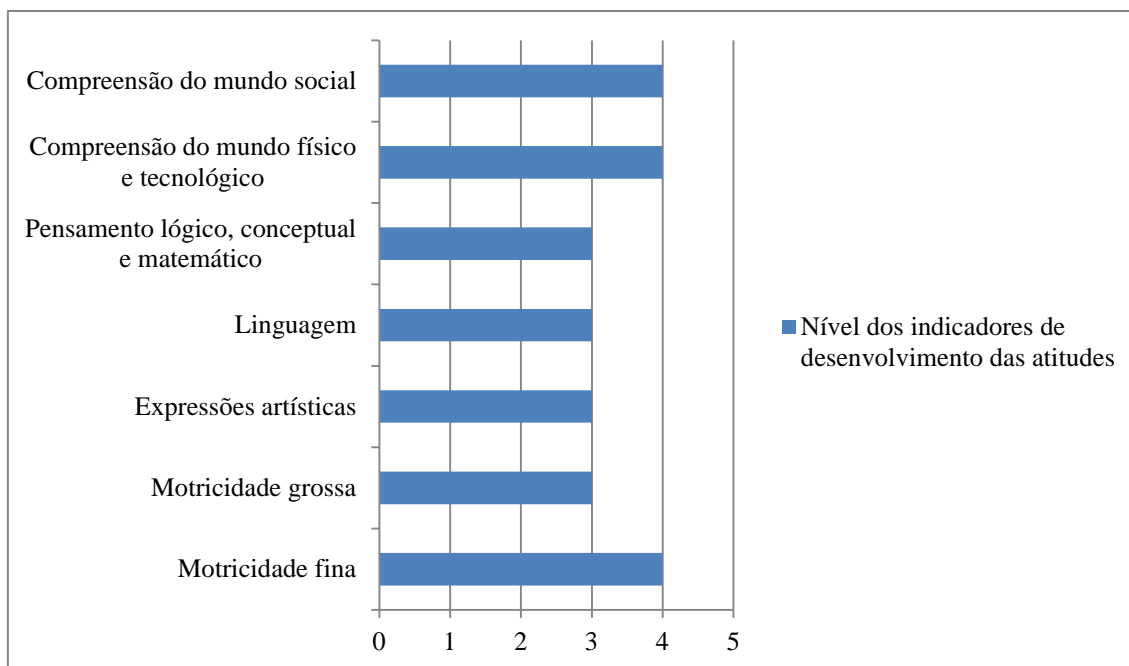
Figura 95. Níveis dos indicadores de desenvolvimento das atitudes da Laura.



Quanto ao seu comportamento em grupo, a Laura encontra-se no nível 2 pois, não é capaz de se integrar no quotidiano do grupo sem que a incentivem e não demonstra muitas atitudes de cooperação. No entanto, evidencia desejo em se aproximar de outras crianças, apesar de sentir medo devido à recusa de alguns colegas às suas brincadeiras.

A figura 96 apresenta os domínios essenciais que, de um modo geral, possuem níveis muito satisfatórios. O pensamento lógico, conceptual e matemático, a linguagem, as expressões artísticas e a motricidade grossa são indicadores que esta criança precisa de melhorar. À exceção do pensamento lógico, conceptual e matemático, estas dificuldades prendem-se com o facto da Laura não se sentir muito bem recebida pelo grupo, mostrando timidez.

Figura 96. Níveis dos indicadores de desenvolvimento dos domínios essenciais da Laura.



Depois de conhecer melhor quais os interesses e as necessidades da Laura foi fundamental traçar competências essenciais a desenvolver e iniciativas possíveis para lhe permitir realizar aprendizagens significativas. Para tal, foi efetuada a ficha 3i do SAC cujo objetivo principal assenta na estimulação realizada pelo educador de modo a promover a implicação e o bem-estar emocional desta criança pois, a forma como o educador “valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (ME, 1997, p.53).

Apesar de a Laura continuar a não querer participar em jogos coletivos e em diálogos de grande grupo, quando é incentivada a sua participação, principalmente pelas colegas, a Laura é capaz de jogar, com alguma insegurança, e de responder ao que lhe é pedido. A partir da terceira semana de intervenção pedagógica, deixou de fazer birras e de ficar reticente em entrar na sala, pelo que passou a chegar mais cedo pois, referiu que gostava de brincar “nas áreas da escola”. Os trabalhos em pares ou em grupo fizeram

com que dialogasse com os seus colegas e começasse a partilhar os materiais. A frase seguinte foi proferida durante uma colagem realizada com a Cátia: “eu partilho a cola contigo porque sou amiga”. Relativamente ao facto de dizer que não gosta de dramatizar, a Laura não teve oportunidade de experienciar esta atividade visto que não esteve presente na maioria das dramatizações do projeto, bem como na festa da amizade.

### **5.3. Intervenção com a Comunidade Educativa**

A escola deve proporcionar uma interação com a comunidade de modo a que existam trocas de conhecimento (Niza, 1998). No decorrer da intervenção pedagógica realizada na Pré II surgiram este tipo de interações através de uma reunião com os encarregados de educação, da sua participação no projeto “Amizade” e de uma ação de sensibilização realizada na escola para a comunidade. Neste contexto, o trabalho com a equipa pedagógica foi essencial pois, revelou-se uma forma de enriquecer a minha formação.

A minha presença nas reuniões de elaboração do PCG foi importante para aprofundar o meu conhecimento sobre o mesmo através de conversas informais com as educadoras. Assim, tive oportunidade de complementar a informação da equipa com a avaliação que efetuei do grupo uma vez que o projeto contempla intenções pedagógicas para o sucesso do desenvolvimento das aprendizagens de cada criança. Após a finalização do PCG foi organizada uma reunião para a apresentação das diretrizes do mesmo aos encarregados de educação para que existisse uma construção partilhada deste projeto através de sugestões. Esta apresentação foi realizada pela educadora cooperante, contudo, tive oportunidade de participar na mesma de modo a mostrar o projeto “Amizade” desenvolvido com o grupo. Constatei que estas trocas de informações são ocasiões ricas para que se planeie, em conjunto, o processo educativo a desenvolver na medida em que os encarregados de educação, que são os principais responsáveis pela educação das suas crianças, têm o direito e o dever de contribuir para este processo. Como tal, verifiquei uma relação positiva e de respeito entre os encarregados de educação e a equipa pedagógica.

A ação de sensibilização surgiu de modo a alertar para a presença do mosquito *Aedes aegypti* na escola que tinha sido o causador da transmissão do dengue a alguns docentes e não docentes, colmatando dúvidas existentes acerca deste vírus. Neste

sentido, a colaboração com a minha colega de estágio da Pré I e com a diretora da escola possibilitou a criação de condições favoráveis para que esta ação de sensibilização fosse possível. A organização envolveu os pedidos de autorização ao Dr. Maurício Melim para que nos disponibilizasse duas Técnicas do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais. Consequentemente, as enfermeiras Carina António e Hermínia Mendes mostraram interesse em participar no nosso projeto. A divulgação desta ação de sensibilização foi efetuada através de cartazes e panfletos

*Figura 97. Ação de sensibilização “O Dengue”.*



colocados na instituição, bem como de convites endereçados às famílias (Apêndice 17). A maioria dos docentes da instituição esteve presente, contudo, os encarregados de educação estavam em menor número (Figura 97).

As pessoas que marcaram a sua presença neste evento agradeceram a

pertinência do mesmo visto que puderam esclarecer as dúvidas relativas a este tema. A reflexão sobre esta ação de formação foi realizada em conjunto com a equipa pedagógica, com a colega de estágio e com a orientadora de estágio. O objetivo de envolver a comunidade na intervenção foi atingindo e desenvolvemos, igualmente, competências relacionadas com a organização de eventos, salientando a importância da colaboração de todos os intervenientes para o sucesso desta ação de sensibilização.

#### **5.4. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Pré II**

Esta oportunidade de intervir num processo em que as crianças eram vistas como seres ativos na sua própria aprendizagem, onde existia o trabalho em equipa e a cooperação com os encarregados de educação foi muito gratificante. Neste contexto houve a oportunidade de aplicar a pedagogia na qual acreditava ser a mais bem-sucedida para estas crianças e na qual se baseou a investigação-ação.

Num ambiente sensível, estimulante e promotor da autonomia, tinha como objetivo o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança, numa perspetiva de

aprendizagem ao longo da vida (Portugal, & Laevers, 2010). Para tal, os roteiros de planificação tiveram em conta a articulação de conteúdos, aproximando-se mais da Formação Pessoal e Social. Em diferentes situações as crianças foram incentivadas a expressar-se oralmente de forma cada vez mais fluente e ajustada sem que se sentissem pressionadas. Para além das atividades planeadas, as situações que surgiram espontaneamente eram aproveitadas de modo a que ampliassem os seus saberes sobre determinado tema. Neste sentido, foi importante partir dos seus conhecimentos prévios e dos problemas reais que surgiram no quotidiano. A utilização dos materiais desempenhou um importante papel na aprendizagem pois, permitiu estabelecer relações através da reflexão e facilitou a compreensão de conceitos. Por sua vez, o registo das atividades realizadas foi indispensável para que a aprendizagem significativa ocorresse, bem como para que compreendessem as funções da escrita e a utilizassem com prazer. A sensibilização às ciências fomentou a curiosidade das crianças, facilitando a interiorização de conceitos mais abstratos (ME, 1997). Em todas as atividades realizadas foram valorizadas as produções das crianças, foi-lhes dado tempo para se envolverem e as elaborarem com satisfação, seguido da exposição, se assim o preferissem. Durante a intervenção pedagógica o brincar também se revelou um bom meio para o desenvolvimento da criança na medida em que as interações estimulantes permitiram-lhes a expressão corporal, social, cognitiva, afetiva e criativa, denotando-se a alegria bem visível nos seus rostos (Condessa, 2009).

O projeto que surgiu despertou a curiosidade do grupo e foi essencial para o desenvolvimento de valores e de uma postura crítica pois, os valores muito dificilmente conseguem ser ensinados, são vividos na prática e em interação com os outros (ME, 1997). A cooperação, a partilha, o saber escutar e o respeito pelos outros são situações que foram vivenciadas pelo grupo diariamente, tornando-os mais tolerantes e conscientes. Neste sentido, o diário de grupo foi um importante auxiliar deste processo pois, a possibilidade de refletir diariamente sobre as suas vivências fez com que houvesse uma maior envolvência das crianças na sua aprendizagem.

A participação das famílias teve influência na motivação do grupo e no decorrer do estágio uma vez que as conversas informais com os pais permitiram-me conhecer melhor cada criança, verificando que a relação família-escola é essencial para o favorecimento do percurso de aprendizagem.

A utilização do SAC nesta intervenção foi uma mais-valia na medida em que permitiu uma observação mais abrangente de cada criança, pelo que adquiri uma maior

capacidade de observação e o desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados. Estes dados foram enriquecidos através da reflexão diária que permitiu, progressivamente, estruturar as atividades de uma forma mais adequada ao grupo.

Para concluir, este ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças têm oportunidade permanente de tomar decisões num contexto de cooperação veio reforçar o desenvolvimento físico e motor, da autoestima positiva, do raciocínio, da compreensão do mundo, da expressão e comunicação, da criatividade e da competência social (Portugal, 2008). Ser educador é um desafio que encarei com prazer e orgulho, tentando proporcionar ao grupo experiências enriquecedoras.

#### **5.4.1. Síntese da resposta às questões de investigação-ação no contexto da Pré II.**

Ao longo da descrição e reflexão da intervenção pedagógica efetuada na Pré II presente neste capítulo encontram-se as considerações que facultam a resposta às questões desta investigação-ação. No entanto, este ponto pretende responder a estas questões de forma mais clara e precisa.

A diferenciação pedagógica desenvolvida permitiu às crianças da Pré II o empenho na construção da sua própria aprendizagem, permitindo a realização de aprendizagens significativas. A utilização de diferentes estratégias e estimulação adaptadas às necessidades e interesses de cada criança fez com que aumentassem os seus níveis de implicação e bem-estar preconizados pelo SAC. Deste modo, foi possível verificar evolução no grupo.

Quanto à resposta à questão de investigação-ação referente ao trabalho cooperativo, através do trabalho em pares, em pequeno e em grande grupo, as crianças tiveram oportunidade de experienciar diferentes estratégias de trabalho, de expor dúvidas, de respeitar os outros e de trocar opiniões num ambiente de livre expressão. Quando perante uma dificuldade, foi observado que cooperavam com o colega a fim de alcançar determinado objetivo, sentindo-se capazes e satisfeitas por contribuir significativamente para o mesmo. Salienta-se ainda a importância dos jogos de cooperação e também das atividades realizadas durante o projeto “Amizade” na progressão de cada criança para patamares de aprendizagem mais elevados.

Relativamente à última questão, foi verificado que o trabalho em projeto proporcionou uma maior envolvência das crianças deste contexto na aprendizagem. O tema e as atividades partiram das suas escolhas pois, tiveram a possibilidade de planear

todos os passos deste projeto. Como tal, estavam motivadas e implicaram-se no desenvolvimento dos seus conhecimentos com a vantagem de que se divertiram ao fazê-lo. O facto de a discussão estar sempre presente e de as suas produções serem expostas e valorizadas pela comunidade educativa também contribuiu para a sua envolvimento no projeto “Amizade”. No decorrer do mesmo e após o seu término, foi visível que as crianças tomavam atitudes de amizade no seu quotidiano.

## Considerações Finais

Sintetizando todo este percurso, estagiar no 3.º ano e na Pré II foi uma experiência única que enriqueceu o meu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto profissional através de uma articulação entre a teoria, a prática e as crenças. Este processo permitiu-me ser mais autónoma na gestão das aprendizagens, no acompanhamento da evolução das crianças e no desenvolvimento de competências profissionais de forma consciente e colaborativa. Numa dinâmica contínua de ação, reflexão e ação, o trabalho em equipa tornou-se essencial para a resolução de problemas com que me deparei, tendo possibilidade de melhorar cada vez mais a minha intervenção pedagógica através da reformulação de estratégias e procedimentos. Citando Américo Peças (2006), “o que é preciso é ir melhorando os caminhos progressivamente, com uma grande capacidade crítica” (p.5). Estes e outros momentos foram a base para uma reflexão crítica sobre a docência e, ao mesmo tempo, percebi que é essencial manter esta atitude ao longo da vida pois, inseridos numa sociedade em mudança, é necessário pensar sobre a educação, tomar opções constantes e dar oportunidade para momentos de aprendizagem de qualidade para as crianças (Zeichner, 1993).

O desempenho do papel de professora e educadora num curto período de tempo foi um desafio. No entanto, foi também uma vantagem pois, através da experiência destas duas realidades, que com toda a certeza serão uma marca e um apoio ao longo da minha vida profissional, pude compreender a necessidade da articulação entre ambas. O docente deve ser conhecedor das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, de metodologias e estratégias motivadoras e adequadas a cada criança, deve disponibilizar recursos apropriados, deve assumir uma postura dinâmica, atenta e deve fornecer apoio e colocar desafios para que as crianças progridam na aprendizagem. Para que isto aconteça, é necessário que o docente seja motivado, empenhado, responsável, paciente e que demonstre algum humor de modo a que a intervenção seja mais produtiva e agradável. Na perspetiva de Korthagen (2009), o desenvolvimento da consciência dos sentimentos é fundamental para que o docente se torne empático. Subjacente a estas ideias, os docentes cooperantes possuem um papel preponderante na nossa formação. A oportunidade de colocar em prática os nossos saberes num contexto real e os bons exemplos com os quais temos contacto podem servir de referência para o desenvolvimento profissional. Por exemplo, tive oportunidade de ter o primeiro

contacto real com o modelo pedagógico do MEM que me fez acreditar na sua implementação para o sucesso das aprendizagens realizadas pelas crianças. Desta forma, fiquei com muita vontade de o implementar nas minhas intervenções futuras. Portanto, é de salientar que a motivação deve partir de nós enquanto estagiárias mas também deve advir dos cooperantes pois, na verdade, esta etapa não é fácil. No decorrer do estágio surgiram algumas preocupações no que diz respeito ao acompanhamento das aprendizagens de cada criança no sentido de potenciar a qualidade da intervenção individual e na gestão de comportamentos. Como tal, sem o apoio dos docentes cooperantes e dos orientadores de estágio a intervenção pedagógica teria sido uma fase ainda mais desafiante.

Visto que o docente planeia a sua intervenção com base na reflexão e na avaliação, é importante que se faça investigação-ação de modo a que possam integrar os resultados na sua própria prática. Como tal, a presente investigação-ação veio demonstrar que, nos dois contextos, ou seja, no 3.º ano e na Pré II, a diferenciação pedagógica permitiu a realização de aprendizagens significativas, o trabalho cooperativo auxiliou a progressão para patamares de aprendizagem mais elevados e o trabalho em projeto proporcionou uma maior envolvência das crianças na sua própria aprendizagem. Perante este resultado, aperfeiçoei os meus conhecimentos e competências relativamente a estes três métodos de intervenção e pretendo utilizá-los futuramente. De igual modo, aprimorei o meu modo de observar, tornando-me mais atenta a pequenos pormenores que, apesar de no momento parecerem inúteis, mais tarde, em reflexão, poderão justificar situações que ocorreram, contribuindo para uma melhor visão do que se passou (Bogdan, & Biken, 1994). Isabel Sanches (2005) defende então que “a investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas”. Neste sentido, a investigação-ação é fundamental para que se possa aperfeiçoar os nossos saberes e, conseqüentemente, a intervenção pedagógica. Acresce dizer que a minha missão enquanto estagiária baseou-se no desenvolvimento de uma prática que promovesse o sucesso das aprendizagens de cada criança, bem como o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Em suma, estamos perante uma profissão de muita responsabilidade e dedicação pois, é na infância que as crianças desenvolvem aspetos cognitivos, físicos, sociais, emocionais, linguísticos, construindo a sua autonomia. Neste sentido, se as crianças

tiverem a oportunidade de realizar uma aprendizagem ativa e significativa em cooperação e ao encontro dos seus interesses e necessidades, poderão tornar-se cidadãos responsáveis e ativos. Acredito então que esta é uma profissão muito gratificante que, embora com muitos desafios, pode tornar o nosso mundo melhor. Assim, esta foi uma experiência muito positiva e enriquecedora que contribuiu para a construção da minha identidade profissional através do desenvolvimento da dimensão profissional, pessoal, ética, social, reflexiva e investigativa. Para terminar, apresento uma citação de Paulo Freire (1997) que tive oportunidade de ler no início da Licenciatura e que me acompanhou durante todo este percurso “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.23).

## Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos: criatividade pedagógica na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira In J. Costa, A. Neto–Mendes, & A. Ventura (org.). *Actas do V Simpósio sobre organização e gestão escolar: Trabalho docente e organizações educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão P., Correia F., Mendes, G., & Sousa, C. (2012). *Programa da unidade curricular de estágio e relatório*. Documento não publicado, Centro de Competências de Ciências Sociais, Funchal.
- Brown, S., Earلمان, C., & Race, P. (1995). *500 conselhos para professores*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Bruner, J. (1975). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)Aprender a brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Portugal.
- Delors, et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Alfragide: Edições ASA.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe. (Ed.). (2010). *Projecto educativo de escola*. Funchal.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe. (Ed.). (2012). *Projeto curricular de grupo da pré II*. Funchal.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. (Ed.). (2012). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 233-250.
- Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroto, C. (2003). *A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto*. Campus de Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Humphreys, T. (1995). *A different kind of teacher*. Londres: Cassell.
- Instituto Nacional de Estatística. (Ed.). (2011). *Censos 2011- Resultados Provisórios*. Lisboa.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds* (2.<sup>a</sup> ed). Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Ladeira, I., & Caldas, S. (1993). *Fantoches & CIA*. São Paulo: Editora Scipione.
- Lei n° 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal.
- Lei n°5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Portugal.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2006). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, M. (2000). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: ASA.
- Mialaret, G. (1981). *A formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação. (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa.

- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (Ed.). (2002). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2011). *Avaliação em educação pré-escolar*. Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/201. Portugal.
- Ministério da Educação. (Ed.). (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>.
- Moedas, P. (1999). A escrita é um processo interactivo. *Escola Moderna*, 7, 7-15.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.) (pp.111-140). Porto: Porto Editora.
- Moita, M., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (1981). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- 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.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, 3, 1, 27-30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11,1, 77-98.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 5, 39-46.
- Niza, S. (2004). Acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2.ª ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho, *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, *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 J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1996). A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, 56-61.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação, *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In M. Ballester, J. Batalloso, M. Calatayud, I. Córdoba, J. Diego, M. Fons, . . . H. Weissman, *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Reis, C. et al. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M., & Bento, A. (2010, Abril). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação, Elvas.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Romanowski, J. P., & Rosenau, L. S. (2006). A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. *Revista Intersaberes*, 1, 8 – 27.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, 13, 1, 57-67.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, J. (2003). Comunicação na sala de aula e ensino: aprendizagem da língua portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico. *Escola Moderna* 18, 5, 15-21.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Troade, B., & Martinot, C. (2009). *O desenvolvimento cognitivo: teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, P., & Sá, J. (2004). *Crianças aprendem a pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. In Ministério da Educação, *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa* (3.ªed.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Xarepe, O. (1998). História de dois projectos: os fósseis. In Ministério da Educação, *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação* (pp.27-30). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Apêndices - Conteúdo do Cd-Rom**

### **Pasta - Documentos Gerais**

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Apêndice 1. Autorizações aos encarregados de educação

### **Pasta – Estágio Pedagógico em contexto de 1.º Ciclo**

Apêndice 2. Roteiros de planificação do 3.º ano.

Apêndice 3. Avaliação diagnóstica dos alunos do 3.º ano.

Apêndice 4. Quadro referente à diferenciação pedagógica para a Matemática.

Apêndice 5. Avaliação semanal das competências dos alunos do 3.º ano.

Apêndice 6. Avaliação semanal das competências do Abel.

Apêndice 7. Avaliação final dos alunos do 3º ano.

Apêndice 8. Organização da ação de sensibilização “Um futuro sem drogas”.

Apêndice 9. Vídeo síntese da intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo.

### **Pasta – Estágio Pedagógico em contexto de Pré-Escolar.**

Apêndice 10. Avaliação diagnóstica da implicação e do bem-estar emocional do grupo da Pré II.

Apêndice 11. Roteiros de planificação da Pré II.

Apêndice 12. Vídeo sobre a dramatização do projeto “Amizade”.

Apêndice 13. *PowerPoint* de apresentação da síntese da intervenção pedagógica em contexto de Pré-Escolar.

Apêndice 14. Avaliação semanal das competências das crianças da Pré II.

Apêndice 15. Avaliação final da implicação e do bem-estar emocional do grupo da Pré II.

Apêndice 16. Avaliação individual do bem-estar emocional e da implicação.

Apêndice 17. Organização da ação de sensibilização “O Dengue”.