

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria João Ilharco Soares Pereira Carvalho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2015

UMa

R Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria João Ilharco Soares Pereira Carvalho

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



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

Maria João Ilharco Soares Pereira Carvalho

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, fevereiro de 2015

Dedico aos meus filhos, Luís Gonçalo e João Tomás, pela concretização de mais um sonho tornado realidade.

Agradecimentos

O presente relatório espelha todos os passos de uma longa caminhada, durante a qual tive sempre o apoio de várias pessoas e instituições, às quais presto os meus mais sinceros agradecimentos.

À Universidade da Madeira, ao Departamento de Ciências da Educação, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Jardim de Infância *O Girassol*, à Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada, à Associação dos Astrónomos da Madeira.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, orientador deste trabalho, pela sua presença e disponibilidade demonstradas ao longo de todo o processo construtivo.

À Orientadora de estágio, Doutora Maria Gorete Pereira, na valência da Educação Pré-Escolar, pelas suas palavras de ânimo e coragem e também pelo seu apoio e disponibilidade, sempre que foi necessário.

À Educadora cooperante Teresa Fernandes e restante equipa pedagógica pelas indicações, opiniões e conselhos ao longo da intervenção pedagógica, em contexto Pré-Escolar no Jardim de Infância *O Girassol*.

À Professora cooperante Fátima Sousa, pela amizade e apoio ao longo da intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB, na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada.

Às crianças de ambas as valências por todos os momentos de partilha e de aprendizagem.

A todos os professores que acompanharam o meu percurso até então, pelo ensino, pela cumplicidade e pela amizade.

Aos meus amigos de antes e de agora, pela força moral, pelos sorrisos e gargalhadas e todos os momentos inesquecíveis.

À minha mãe, ao meu pai e às minhas irmãs, por acreditarem em mim, pelo amor e por tudo.

Ao meu marido, Adelino Carvalho, pela força e amor, quer nos momentos bons quer nos menos bons, neste percurso académico. E ainda aos meus filhos, Luís Gonçalo e João Tomás, pela alegria que me transmitem em cada momento da vida.

O meu obrigada a todos os que mencionei, e aos demais... bem hajam!

Resumo

Este relatório incide sobre o desenvolvimento do estágio pedagógico realizado numa turma de 3.º ano de escolaridade, na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Lombada, e numa sala de Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, no Jardim de Infância *O Girassol*, sendo que as referidas instituições se situam no concelho do Funchal.

O mesmo espelha a prática desenvolvida em ambas as valências e tem como objetivo descrever a intervenção pedagógica, refletindo e fundamentando as metodologias utilizadas durante o estágio. Importa referir que a prática pedagógica, recorrendo à metodologia de investigação-ação, incide essencialmente na resolução de questões-problemas sinalizadas durante o decorrer do estágio. No que concerne ao Pré-Escolar, a investigação teve como ponto de partida a seguinte questão: *Como promover a motricidade fina na Sala dos 4 anos, nomeadamente em cinco crianças que apresentam algumas lacunas nesta habilidade?* Relativamente ao 1ºciclo, foram, três as questões sinalizadas: *Será que a diferenciação pedagógica conduz o aluno à construção de aprendizagens significativas? Como promover uma aprendizagem cooperativa entre alunos de níveis de ensino diferentes?* Todo este processo de investigação-ação contribuiu para que durante a intervenção pedagógica fossem adoptadas estratégias e desenvolvidas atividades, o que permitiu a verificação duma evolução na habilidade motora da motricidade fina, por parte do grupo de crianças da *Sala dos Quatro Anos*, bem como a obtenção de resultados positivos no que se refere à cooperação entre os alunos da *Sala do 3º ano*, de forma a serem eles próprios a construir o seu conhecimento, conseguindo, no final, alcançar o sucesso em conjunto.

Palavras-Chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Intervenção Pedagógica, Investigação-Ação, Motricidade fina, Aprendizagem Cooperativa.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

The following report addresses the progress of the pedagogical internship conducted on a 3rd grade class, at Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) of Lombada, at a pre-school class at O Girassol kindergarten, with a group of children of ages ranging from 2 to 4 years old. Both the mentioned institutions are located in Funchal. It reflects the work done in both institutions and has as its primary objective to develop pedagogical intervention, showing and providing reasoning for the methodologies implemented during this period. It is fundamental to mention that the pedagogical practise, based on the action-research methodology, essentially consisted of the resolution of problems and questions that were highlighted during the internship. The pre-school investigation had the following question as a starting point: How to promote fine motor skills in the four year olds' classroom, especially in the five children who present with difficulties in this department? At the primary school, two other questions were flagged: Can pedagogical differentiation drive students toward meaningful learning experiences? How can cooperative learning be promoted in children with different levels of education? The whole action-research process allowed for different strategies and activities to be adopted during the investigation, resulting in the improvement of the 4 year olds' fine motor skills, as well as obtaining positive results regarding the cooperation between third grade students, in a way which permitted them to construct their own knowledge and ultimately achieve success as a group.

Key-words: Pre-school, Primary School, Pedagogical Intervention, Action-Research, Fine Motor Skills, Cooperative Learning

Lista de Siglas

APA - Apoio Pedagógico Acrescido

AAM - Associação dos Astrónomos da Madeira

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
LISTA DE SIGLAS	XI
ÍNDICE DOS APÊNDICES - CONTEÚDO DO CD-ROM	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVII
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
ÍNDICE DE TABELAS	XXI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1. A IDENTIDADE DOCENTE: DIMENSÃO PESSOAL E PROFISSIONAL	7
1.1.1. <i>O Docente reflexivo e investigador.....</i>	8
1.1.2. <i>Perfil Específico do Professor.....</i>	10
1.1.3. <i>Perfil Específico do Educador.....</i>	10
1.1.4. <i>Pedagogia: Contributo de alguns teóricos para uma aprendizagem mais ativa</i>	12
1.1.4.1. <i>Jean Piaget.....</i>	12
1.1.4.2. <i>Lev Vygotsky.....</i>	13
1.2. SÍNTESE.....	15
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	19
2.1. METODOLOGIA.....	19
2.1.1. <i>Investigação-ação como opção metodológica</i>	19
2.1.2. <i>Técnicas de recolha de dados.....</i>	24
2.1.2.1. <i>Técnicas documentais</i>	25
2.1.2.2. <i>Técnicas não documentais.....</i>	25
2.1.3. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	25
2.1.3.1. <i>Notas de Campo e Diários de Bordo.....</i>	26
2.1.3.2. <i>Registos fotográficos</i>	27
2.1.3.3. <i>Artefactos</i>	27
2.1.4. <i>Validade da Investigação</i>	28
2.1.5. <i>Limites da investigação</i>	28
2.2. SÍNTESE.....	29
CAPÍTULO III - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE APOIARAM O ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	33
3.1. APRENDIZAGEM POR AÇÃO	33
3.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	34
3.3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	35
3.4. ABORDAGEM AO ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS.....	36
3.5. INCORPORAÇÃO DAS TIC EM CONTEXTO DE SALA.....	37
3.6. HABILIDADE MOTORA DA MOTRICIDADE FINA	38
3.7. SÍNTESE.....	39
CAPÍTULO IV – ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	43

XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4.1.	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO – AÇÕES SINALIZADAS	43
4.2.	CONTEXTUALIZAÇÃO	44
4.2.1.	<i>O meio envolvente</i>	45
4.2.2.	<i>A instituição educativa</i>	45
4.2.2.1.	<i>O Projeto Educativo da Escola</i>	47
4.2.3.	<i>Organização da sala do 3º ano</i>	47
4.2.4.	<i>A turma do 3º Ano</i>	49
4.2.5.	<i>Os pontos fortes e as necessidades</i>	50
4.3.	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ENQUANTO RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	51
4.3.1.	<i>A planificação cooperada</i>	51
4.3.2.	<i>Atividades relacionadas com a aprendizagem cooperativa</i>	52
4.3.2.1.	<i>Português: A produção de texto</i>	53
4.3.2.2.	<i>Matemática: Resolver e discutir situações problemáticas</i>	55
4.3.2.3.	<i>Estudo do Meio: Os Astros</i>	56
4.3.3.	<i>Atividades relacionadas com a diferenciação pedagógica</i>	62
4.3.3.1.	<i>Português: A produção de texto</i>	63
4.3.3.2.	<i>Matemática: Números e operações – O Milhão</i>	64
4.3.3.3.	<i>Estudo do Meio: Seres vivos – Os animais</i>	66
4.3.4.	<i>Atividade relativa à interação com a comunidade educativa</i>	69
4.3.5.	<i>A Avaliação da Turma</i>	72
4.4.	SÍNTESE.....	76
CAPÍTULO V – ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR		83
5.1.	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO –AÇÃO SINALIZADA	83
5.2.	CONTEXTUALIZAÇÃO	85
5.2.1.	<i>O meio envolvente</i>	85
5.2.2.	<i>Infantário O Girassol</i>	86
5.2.2.1.	<i>Projecto Educativo da Escola</i>	88
5.2.3.	<i>Sala Dos Quatros Anos</i>	89
5.2.4.	<i>O grupo de crianças</i>	92
5.2.4.1.	<i>Interesses e necessidades das crianças</i>	93
5.3.	<i>Prática Pedagógica na sala dos Quatro anos</i>	96
5.3.1.	<i>Actividades desenvolvidas em contexto de sala</i>	97
5.3.1.1.	<i>Atividades livres</i>	97
5.3.1.2.	<i>Atividades orientadas</i>	100
5.3.2.	<i>Atividade relativa à interação com a comunidade educativa – Ação de sensibilização</i>	115
5.3.3.	<i>Avaliação Geral do Grupo</i>	117
5.4.	<i>Síntese</i>	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS		121
REFERÊNCIAS		123

Índice dos Apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Apêndice A. Relatório de Estágio

Apêndice B. Diários de Bordo (1º CEB)

Apêndice C. Roteiro de Planificação – 1ª Semana

Apêndice D. Roteiro de Planificação – 2ª Semana

Apêndice E. Roteiro de Planificação – 3ª Semana

Apêndice F. Roteiro de Planificação – 4ª Semana

Apêndice G. Roteiro de Planificação – 5ª Semana

Apêndice H. Roteiro de Planificação – 6ª Semana

Apêndice I. Roteiro de Planificação – 7ª Semana

Apêndice J. Roteiro de Planificação – 8ª Semana

Apêndice K. E.mail confirmação da visita da Associação dos Astrónomos da Madeira

Apêndice L. Diários de Bordo (EPE)

Apêndice M. Roteiro de Planificação – 1ª Semana

Apêndice N. Roteiro de Planificação – 2ª Semana

Apêndice O. Roteiro de Planificação – 3ª Semana

Apêndice P. Roteiro de Planificação – 4ª Semana

Apêndice Q. Roteiro de Planificação – 5ª Semana

Apêndice R. Roteiro de Planificação – 6ª Semana

Apêndice S. Roteiro de Planificação – 7ª Semana

Apêndice T. Roteiro de Planificação – 8ª Semana

Apêndice U. Desenhos sobre *A Lagartinha Comilona*

Apêndice V – Autorização do Registo Fotográfico/ EPE

Índice de Figuras

Figura 1. "Só há aprendizagem quando há experimentação".	14
Figura 2. Ciclo básico da investigação-ação, em quatro fases.	20
Figura 3. Operações dinâmicas inerentes ao método investigação-ação.	21
Figura 4. Técnicas de recolha de dados.	24
Figura 5. Instrumentos de recolha de dados.	26
Figura 6. Planta da sala do 3º Ano do 1ºCEB.	48
Figura 7. Gráfico da condição perante o trabalho dos pais dos alunos do 3º ano.	50
Figura 8. Realização da produção de texto da história <i>A galinha dos ovos de ouro</i> .	54
Figura 9. Apresentação dos trabalhos da história <i>A galinha dos ovos de ouro</i> .	55
Figura 10. Resolução cooperativa de situações problemáticas.	56
Figura 11. Pesquisa das características dos planetas, na sala de TIC.	58
Figura 12. Realização do texto informativo sobre os planetas.	59
Figura 13. Visita dos astrónomos da AAM.	60
Figura 14. Observação das manchas solares através do telescópio.	61
Figura 15. Produção do texto <i>Se eu fosse astronauta</i> , realizado por uma aluna.	64
Figura 16. Construção do ábaco e realização dos exercícios.	65
Figura 17. Pesquisa na sala TIC.	67
Figura 18. Comunicação dos trabalhos sobre os seres vivos.	69
Figura 19. Ensaio para o projeto final da comunidade educativa.	71
Figura 20. <i>Infantário O Girassol</i> .	86
Figura 21. Planta da sala <i>dos Quatro Anos</i> .	90
Figura 22. Habilitações académicas.	92
Figura 23. Condições perante o trabalho.	92
Figura 24. Momentos livres, no recreio e na sala de atividades.	97
Figura 25. Área da casinha e área dos jogos.	99
Figura 26. Realização da ementa saudável.	103
Figura 27. Dramatização da <i>Lenda de S. Martinho</i> .	105
Figura 28. Atividade de S. Martinho.	106
Figura 29. Decoração da bota de Natal.	108
Figura 30. Modelagem das figuras de Natal.	109
Figura 31. Pintura do fruto da época.	111
Figura 32. Realização da pintura de Outono.	112
Figura 33. Dramatização do Capuchinho Vermelho.	114
Figura 34. Realização da atividade do Capuchinho Vermelho.	115
Figura 35. Realização da ação sobre o desenvolvimento da linguagem na criança.	117

XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Quadros

Quadro 1. Esquema-guia que auxilia o docente no processo investigação-ação.....	22
Quadro 2. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Português.	73
Quadro 3. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Estudo do Meio.....	74
Quadro 4. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Matemática.....	76
Quadro 5. Infra-estruturas existentes na freguesia de São Martinho.....	86
Quadro 6. Estrutura física do infantário <i>O Girassol</i>	87
Quadro 7. Recursos humanos do infantário <i>O Girassol</i>	88
Quadro 8. Interesses e necessidades evidenciadas pelo grupo.	94

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos alunos por sala.....	46
Tabela 2. Espaços Físicos da EB1/PE da Lombada.	46
Tabela 3. Horário da turma do 3º Ano.	49
Tabela 4. Rotina das actividades da sala.	91

Introdução

O estágio pedagógico compreende um momento relevante na vida de qualquer estagiário que pretende ingressar na carreira docente, uma vez que permite ao mesmo pôr em ação aquilo que aprendeu ao longo do seu percurso académico e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe a oportunidade de se confrontar com a realidade profissional, de modo a aprender, experimentar, investigar e refletir durante a sua intervenção.

No final deste estágio pedagógico, elaborou-se o presente relatório “...com intuito de integrar os conhecimentos obtidos na componente curricular com a experiência no estágio, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos na Universidade da Madeira, capítulo III, artigo 7.º, alínea n.º3), sendo que o mesmo incidiu nas valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como duração um período de 240 horas (120 cada).

Para uma melhor compreensão do relatório, dividiu-se o mesmo em cinco capítulos, os quais se referem ao enquadramento teórico, à fundamentação metodológica, aos pressupostos metodológicos que sustentaram o estágio pedagógico nas duas vertentes e, por fim, à descrição e reflexão da minha intervenção pedagógica, quer no Pré-escolar (EPE), quer no 1ºCiclo (CEB), onde se pretende revelar a resolução das questões-problema sinalizadas durante o estágio pedagógico

O primeiro capítulo refere-se ao *enquadramento teórico*, onde são explanados vários pressupostos como a identidade pessoal e profissional do docente, sendo este um ser reflexivo e investigador. Isto porque, cabe ao docente ser reflexivo e investigador, no sentido de promover um conjunto de aprendizagens enriquecedoras e significativas e ao mesmo tempo refletir sobre o seu resultado aquando e durante a sua intervenção pedagógica. Salienta-se, ainda, o perfil quer do educador quer do professor, finalizando com o contributo de alguns teóricos para a promoção de uma aprendizagem mais ativa.

Quanto ao segundo capítulo, designado por *fundamentação metodológica*, o mesmo apresenta a metodologia de investigação-ação que foi utilizada durante o estágio, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como os limites e a validade de investigação.

No que concerne ao terceiro capítulo, este identifica os pressupostos metodológicos que sustentaram o estágio pedagógico nas duas vertentes, de modo a que

os mesmos apoiassem toda a *praxis*, no sentido de contribuir e beneficiar as crianças, nas duas valências, na construção de aprendizagens significativas.

Em cada um destes três capítulos é apresentada uma breve síntese, como forma de explicitar o seu conteúdo.

O quarto e quinto capítulos correspondem exclusivamente à intervenção pedagógica realizada na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada (Sala do 3º Ano) e no Infantário *O Girassol* (Sala dos 4 Anos), respetivamente. Apesar de serem dois contextos distintos, ambos exibem aspetos intrínsecos e importantes à prática pedagógica, designadamente: a contextualização, a instituição per si, as salas, a caracterização do grupo/turma e os interesses e necessidades das crianças.

Ainda nestes dois capítulos, evidenciam-se as questões-problemas detetadas aquando do período de observação participante, bem como a exposição de atividades desenvolvidas, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas a nível da motricidade fina, na valência do pré-escolar, e também promover o incentivo à aprendizagem cooperativa e à diferenciação pedagógica, devido ao facto dos alunos da turma do 3º ano do 1º ciclo estarem em níveis de ensino diferentes. Salienta-se, ainda, que no final destes dois capítulos, apresenta-se uma reflexão demonstrando o resultado de toda a minha intervenção pedagógica na valência EPE e 1º ciclo, através da utilização de um conjunto de métodos e estratégias, cujo objetivo principal foi a resolução dos problemas encontrados. É de ressaltar que, apesar do tempo de intervenção pedagógica nas duas valências ter sido reduzido, denotou-se uma pequena evolução na resolução dos problemas sinalizados aquando da observação participante. As crianças/alunos demonstraram uma participação ativa durante as atividades propostas, o que beneficiou na obtenção de resultados positivos e coerentes.

No desfecho deste relatório, temos as considerações finais que demonstram uma reflexão mais pessoal, evidenciando um conjunto de competências adquiridas ao longo do estágio pedagógico, que, apesar de ter sido curto, contribuiu para fortalecer a minha *identidade pessoal e profissional*.

Finaliza-se com as referências e os respetivos apêndices, com o intuito de fundamentar o relatório e demonstrar como os mesmos engrandeceram a minha intervenção pedagógica.

Importa, também, referir dois aspetos: o primeiro deve-se ao facto deste relatório ter sido escrito segundo o novo acordo ortográfico, no entanto, nas citações diretas foi mantida a ortografia original. O segundo refere-se à estrutura do relatório, sendo que o

mesmo não segue nenhuma formatação, com exceção das citações diretas ou indiretas, bem como das referências que obedecem às normas da American Psychological Association, como solicitado pelo Conselho Científico do Curso.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Rutura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa (Freire, 1996, p. 63).

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Neste primeiro capítulo faz-se uma reflexão sobre a construção da identidade profissional docente, pois a mesma desenvolve-se através da interação com as crianças e com a comunidade educativa.

Saliento, também, o perfil do Educador/Professor bem como o papel do docente como ser reflexivo e investigador, duas características essenciais para a promoção do desenvolvimento da criança.

É igualmente exposto o contributo de alguns pedagogos que, apresentando propostas construtivistas e sócio construtivistas, defendem uma pedagogia baseada na ação da criança, proporcionando, assim, aprendizagens ativas e cooperativas.

1.1. A identidade docente: dimensão pessoal e profissional

Cada ser humano apresenta uma identidade pessoal que é única, ou seja, ele próprio ao observar, perceber e interrogar o mundo que o rodeia, já está a construir a sua própria identidade. Esta identidade é “um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão e Roldão 2010 p.34). No entanto, a identidade também apresenta uma dimensão profissional, a qual é um processo contínuo, ou seja, segundo Marcelo (2009), esta “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (p.11).

Segundo Ferreira e Santos (1994), “existe hoje um corpo de conhecimentos, uma linguagem que se reconhece como sendo matriz própria do professor e que está a contribuir para a auto e heteroconstrução de uma identidade profissional” (p.102).

Assim, é de referir que o estágio pedagógico se desenvolveu nas duas valências, no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre a prática docente. Isto pelo facto de, nesta fase de estágio, a minha identidade profissional ainda se encontrar em construção e, segundo Nóvoa (1995), a mesma não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um

produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16).

Assim, podemos compreender que a identidade se constrói através de duas dimensões – a pessoal e a profissional- através de ambições de cada indivíduo, sendo que este processo é lento e moroso (Nóvoa 1992).

Em jeito de conclusão, é relevante salientar que a dimensão pessoal está relacionada com a dimensão profissional, dado que “o pensar, o sentir, a voz de cada professor serão com certeza elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa” (Kelchtermans, Butt & Raymond, Grant, Sarmiento citados por Sarmiento, 2009, p. 305).

O processo de construção de identidade do docente é um processo pertencente a cada pessoa, embora o mesmo marque a interação entre o docente enquanto pessoa e o próprio contexto no qual está inserido. É a construção da sua própria vida.

Importa ainda salientar que o docente, ao construir a sua identidade profissional, já está a utilizar as suas ideias e características pessoais, e que ao implementá-las na sua prática pedagógica, tornar-se-ão determinantes e enriquecedoras para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nóvoa (1992) defende que as ideias pessoais utilizadas pelo docente em contexto escolar são próprias da sua maneira de ser e também da forma como ele ensina, e ao ensinar, ele revela a sua maneira de ser.

De ponto seguinte do relatório, considero pertinente refletir sobre as duas dimensões do docente: reflexiva e investigativa, as quais considero fundamentais para a construção da identidade docente.

1.1.1. O Docente reflexivo e investigador

Considera-se por reflexão como sendo a forma de pensar de qualquer indivíduo.

O docente sente a necessidade de refletir sobre a sua intervenção pedagógica, de modo a facultar às crianças uma boa aprendizagem, pois, segundo Alarcão (2003), o”...professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.44). No entanto, é imprescindível que este conheça o contexto educacional onde está inserido, de maneira a que consiga colocar a sua ação em prática e ao mesmo tempo superar os problemas que possam advir daí.

Salienta-se ainda, que no ensino é importante que a prática reflexiva esteja sempre presente, ou seja, que a mesma suceda não só antes ou depois da ação, mas no decorrer dela, de modo a que seja mais fácil para o docente organizar a sua prática futura (Zeichner,1993). Assim, através da reflexão, o docente já é “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentadamente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999 p.105).

Importa, também, referir que, quando um docente está a refletir sobre a sua prática num determinado contexto educativo, também adquire um papel de investigador, pois, segundo Alarcão (2000), “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6).

Nesta mesma linha de pensamento, a autora defende que o significado de investigação baseia-se fundamentalmente em dois princípios.

Em primeiro lugar, considera que o docente já é um investigador por natureza e que a própria investigação já está interligada intimamente com a sua profissão. O outro princípio refere-se ao facto de “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2000,p. 6).

Esta autora refere-nos ainda que Stenhouse foi um dos impulsionadores a considerar que o docente deve exercer um perfil de investigador na sua intervenção pedagógica. Segundo Stenhouse citado por Alarcão (2000), deve existir uma envolvimento dos docentes, no sentido de serem capazes de investigar, pois estes “levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (p.3). Este mesmo autor, citado por Alarcão (2000), defende que o currículo e a investigação devem pertencer exclusivamente aos docentes, isto é, “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p.4). Advoga ainda que o docente deve manter uma atitude de investigação, pois a mesma compreende “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (ibem,p.4).

Em jeito de conclusão, considero imperioso que, através do ato de saber refletir, criticar e questionar, o docente prossiga no sentido de pesquisar/investigar a sua ação e o ambiente educativo onde está inserido, de modo a promover mais qualidade de ensino/aprendizagem na Educação.

1.1.2. Perfil Específico do Professor

O perfil específico do Educador/ Professor do 1º CEB é legislado pelo Decreto-Lei nº 241/2001, tendo sempre como ponto importante o desenvolvimento do ensino.

No que concerne ao perfil do professor, este tem a responsabilidade da conceção e desenvolvimento do currículo, ou seja, ele deve organizar o ambiente educativo de forma a promover novas aprendizagens através da sua prática pedagógica, bem como cooperar com os seus alunos, sem nunca descurar os conhecimentos prévios e a autonomia que cada um detém.

Torna-se crucial que cada docente desenvolva as áreas curriculares presentes no 1º Ciclo, tais como a Matemática, a Língua Portuguesa e as Ciências Sociais e da Natureza, bem como a Educação Física e a Educação Artística.

No domínio da Língua Portuguesa, é da responsabilidade do docente o desenvolvimento de competências a nível da oralidade, da leitura e da escrita.

Relativamente ao da Matemática, é relevante promover nos alunos a vontade em aprender este domínio, de forma a envolvê-los na procura e pesquisa de novos conhecimentos matemáticos, a fim de adquirirem a capacidade de raciocínio para a respetiva área curricular.

Nas Ciências, o professor do 1º CEB deverá adotar diversas estratégias, de modo a ampliar e a desenvolver os conhecimentos científicos de cada aluno.

Por fim, no âmbito da Educação Física e Educação Artística, cabe ao professor do 1º CEB promover o progresso e o gosto nestas respetivas áreas, criando várias situações que possibilitem a interdisciplinaridade, resultando, assim, numa melhor obtenção dos conhecimentos pretendidos pelo docente.

1.1.3. Perfil Específico do Educador

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto é um documento que elucida e aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos

professores do ensino básico, nas várias dimensões importantes para o exercício da profissão.

As orientações e atividades educativas desenvolvidas pelo Educador de Infância também estão estipuladas na Lei de Bases do Sistema Educativo, mais propriamente no n.º2 do artigo 30.

Embora a função deste diploma seja orientar os Educadores de Infância que realizam funções a nível pedagógico com crianças de idades acima dos três anos, (pré-escolar), não são excluídos aqueles que exercem funções educativas com crianças de idade inferior, na medida em que a sua formação profissional assim o permite.

O perfil do educador é considerado como sendo o perfil a nível geral, tanto do educador como do professor, baseando-se, essencialmente, no desenvolvimento e nas aprendizagens significativas de todas as crianças, quer no Pré-escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à *Conceção e desenvolvimento do currículo* do presente diploma, cabe ao Educador planificar e estruturar o ambiente educativo.

É de extrema importância que o educador promova um espaço organizado e rico em materiais educativos e que os mesmos permitam às crianças utilizá-los de várias formas, desenvolvendo-as tanto a nível cognitivo como físico-motor, nunca descurando a sua segurança e o seu bem-estar.

Deve, assim, observar e conhecer as crianças com quem vai trabalhar, de forma a poder planificar melhor e colmatar possíveis lacunas que possam existir e/ ou surgir.

Para isso, o educador deve criar laços de afetividade com todas as crianças de modo a que se estabeleça uma relação de cooperação, pois esta é uma mais-valia numa melhor planificação e concretização das suas atividades pedagógicas.

Finalmente, e segundo o Decreto-lei 241/2001, o educador “ (...) mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado (...) ”, a nível da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo, proporcionando às crianças inúmeras atividades, tornando-as autónomas e capazes de viver em sociedade.

1.1.4. Pedagogia: Contributo de alguns teóricos para uma aprendizagem mais ativa

A pedagogia assenta na construção de saberes e conhecimentos, sendo que a mesma é construída no decorrer de qualquer prática pedagógica, orientada pelo docente. Oliveira-Formosinho et al (2011) refere que a pedagogia “sustenta-se, assim, numa *praxis*, isto é, numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p.98).

Esta pode ser criada de duas formas, de acordo como a mesma é adotada: a pedagogia participativa e a transmissiva. No que concerne à pedagogia participativa, é importante salientar que a mesma exerce um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que a mesma permite que a criança seja um ser livre para se interrogar, investigar, colaborar e até mesmo planear.

Nesta pedagogia, os interesses e necessidades de cada criança são colocados em primeiro lugar, de modo a que se torne um ser ativo, participativo e autónomo, ao invés da pedagogia transmissiva, que vê a criança como um ser passivo onde esta é apenas um recetor dos conhecimentos transmitidos pelo docente.

Ao longo do meu estágio, os pressupostos das duas vertentes (Teoria de Piaget e Vygotsky e a pedagogia participativa) influenciaram a minha prática pedagógica.

1.1.4.1. Jean Piaget

Piaget:

Viu as crianças de um modo orgânico, activas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento. Acreditava que o fulcro do comportamento inteligente é uma capacidade inata para se adaptar ao ambiente. Viu toda a criança normal, a partir da infância, como construtor do seu próprio mundo. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.30)

A Teoria Piagetiana da pedagogia categorizou o desenvolvimento cognitivo das crianças em quatro estádios consecutivos, que vão desde a nascença até à adolescência. O *estádio sensório-motor*, que se verifica entre os 0 e os 2 anos; o *estádio pré-operatório*, que ocorre entre os 2 e os 7 anos; o *estádio das operações concretas*, que acontece entre os 7 e os 11 anos e o *estádio das operações formais*, que se sucede entre os 11 e os 16 anos de idade (Fernandes, 2010).

Cada estágio compila um conjunto de características próprias, numa sequência ordenada, ou seja, todas as crianças passam pelos mesmos estágios e pela mesma ordem.

Jean Piaget defende que o desenvolvimento da criança deve ser propiciado através de aprendizagens ativas porque, através da ação, ela torna-se construtora do seu próprio conhecimento e interage constantemente com os objetos.

Nesta linha de pensamento, o autor intensifica a ideia ao revelar-nos que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.19). Este mesmo autor concluiu que a aprendizagem ativa é fulcral para a criança, pois permite que esta tenha um desenvolvimento eficaz, interaja com o mundo que a rodeia e também adquira conhecimentos provenientes das suas ações, dos seus interesses e dos incentivos que advêm do meio onde está inserida (Sprinthall & Sprinthall, 1999).

Assim, cabe ao docente assumir uma postura de mediador e orientador da ação, organizando da melhor forma o ambiente educativo, observando, escutando e respondendo a dúvidas que possam surgir (Oliveira-Formosinho, 2011, p.100). Não obstante, Jean Piaget salienta que é essencial que o docente disponibilize diversos materiais, bem como atividades enriquecedoras, de modo a possibilitar um desenvolvimento gradual à criança.

A capacidade de uma aprendizagem ativa está no docente ser capaz de “colocá-las diante de situações que coloquem novos problemas e de encadear essas situações umas às outras. É preciso saber dirigi-las deixando-as livres ao mesmo tempo” (Castorina, et al., 1996, p.88).

1.1.4.2. Lev Vygotsky

Tal como Piaget, Vygotsky defende que é fundamental que a criança interaja com o meio de forma a desenvolver a sua aprendizagem. No entanto, ele possui uma visão substancial quando nos refere que o contexto sociocultural influencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, que são dois processos que estão intimamente ligados.

Apesar de existir uma interação entre o sujeito e o meio, Castorina et al. (1996) reforça a ideia que “quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse

processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas” (p.58).

Ou seja, é importante considerar o contexto onde cada indivíduo nasce e cresce, pois daí resulta o desenvolvimento psicológico de cada sujeito. Assim, para que compreendêssemos as capacidades de aprendizagem de cada criança, Vygotsky desenvolveu a Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se entende por:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

A ZDP baseia-se essencialmente na diferença que existe entre o nível de desenvolvimento da criança e o desempenho que ela atinge quando colabora com o docente. É de salientar que a criança ao interagir (cooperar) com os que a rodeiam, está a construir o seu próprio conhecimento. Assim, segundo Fino (2007) “exercer a função de professor (considerando uma ZDP) implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda” (p.7).

Seguindo esta ordem de ideias, e em jeito de conclusão, é essencial uma pedagogia participativa apoiada através de uma aprendizagem cooperativa e ativa. Além de disponibilizar recursos e atividades, a aprendizagem ativa também possibilita que as crianças utilizem as suas competências e capacidades que estão fortalecendo (Brikman & Taylor, 1996).

Convém, deste modo, deixar de utilizar pedagogias transmissivas, onde o docente era o transmissor de conhecimentos, e enaltecer o ensino/aprendizagem com a aplicação de uma pedagogia participativa.

Figura 1. "Só há aprendizagem quando há experimentação".



Fonte: Piletti, 1993, p.63

1.2. Síntese

Ao longo do primeiro capítulo salientou-se a importância da construção da identidade profissional do docente como sendo um processo que apresenta duas dimensões essenciais – a pessoal e a profissional. Estas duas dimensões interligam-se, ou seja, é um processo que identifica o percurso pessoal e profissional do docente, tendo como objetivo primordial as suas crenças, os seus valores e as suas experiências pessoais.

É de salientar, ainda, que este processo deve conter uma base reflexiva, crítica e investigativa, para que o mesmo potencie o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de modo a que estas sejam as construtoras do seu próprio conhecimento.

Com essa finalidade, o docente deve ser mediador/orientador da ação, sendo que neste mesmo capítulo foi fulcral salientar o quanto é importante o mesmo ser reflexivo e investigador.

No decorrer deste capítulo evidenciou-se tanto o perfil do educador como o do professor, de modo a compreendermos como os mesmos devem atuar em contexto de prática pedagógica.

Teóricos como Piaget e Vygotsky foram dignos de referência ao longo deste mesmo capítulo, dado que os mesmos influenciaram a minha prática pedagógica com as suas teorias.

No que concerne à Teoria Piagetana, a mesma demonstra-nos que a criança deve estar em constante interação com os objetos, promovendo, deste modo, a sua aprendizagem e desenvolvimento. Este desenvolvimento cognitivo, tal como Piaget defende, sucede-se em estádios diferentes, dependendo da faixa etária em que a criança se encontra.

Já Vygotsky evidencia que o desenvolvimento da criança deve ser feito através da interação com os outros e com o meio. Ou seja, este autor defende que a criança tem de estar em constante interação com uma pessoa mais competente atuando na ZDP.

Podemos concluir que estes teóricos, através das suas teorias construtivistas e sócio construtivistas, contribuíram eficazmente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Capítulo II – Fundamentação Metodológica

A “viagem da investigação” tem um *objectivo* e exige que se façam *escolhas*.

A “viagem da investigação” também precisa de *planeamento* e o investigador tem de *pensar adiante* (Hill & Hill, 2000, p.21).

Capítulo II – Fundamentação Metodológica

Neste capítulo enaltece-se a metodologia utilizada ao longo do meu estágio pedagógico, quer na EPE quer no 1º CEB. Assim, a metodologia de investigação-ação foi a que melhor se enquadrou na prática pedagógica, pois, segundo Elliot, citado por Máximo -Esteves, a investigação-ação permite “o estudo duma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18).

Importa, ainda, referir que se recorreu à utilização de técnicas não documentais (observação participante) e documentais (análise documental), bem como a instrumentos de recolha de dados (artefactos, diários de bordo, notas de campo e registo fotográficos), de modo a conseguir dar resposta aos problemas encontrados em contexto educativo, nas duas valências.

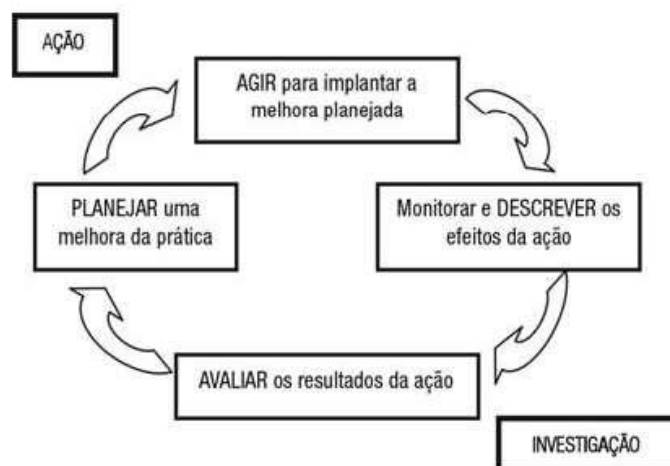
2.1. Metodologia

2.1.1. Investigação-ação como opção metodológica

A investigação-ação como abordagem metodológica, (recomendada por Kurt Lewin), possui um carácter qualitativo, ou seja, demonstra que os dados que são recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Mas afinal, o que se entende por investigação-ação?

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.18), uma das definições mais concisas relativamente à Investigação- ação é a de John Elliot (1991), que afirma que “...podemos definir investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. (...) Esta noção remete para o conceito de desenvolvimento (pessoal e profissional) para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

De acordo com a opinião de Cohen e Manion, citados por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação “é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (p. 19). A investigação ação é considerada um processo cíclico (ver figura 2), pois a mesma é planejada, implementada, descrita e avaliada de modo a melhorar a prática educativa (Trip, 2005).

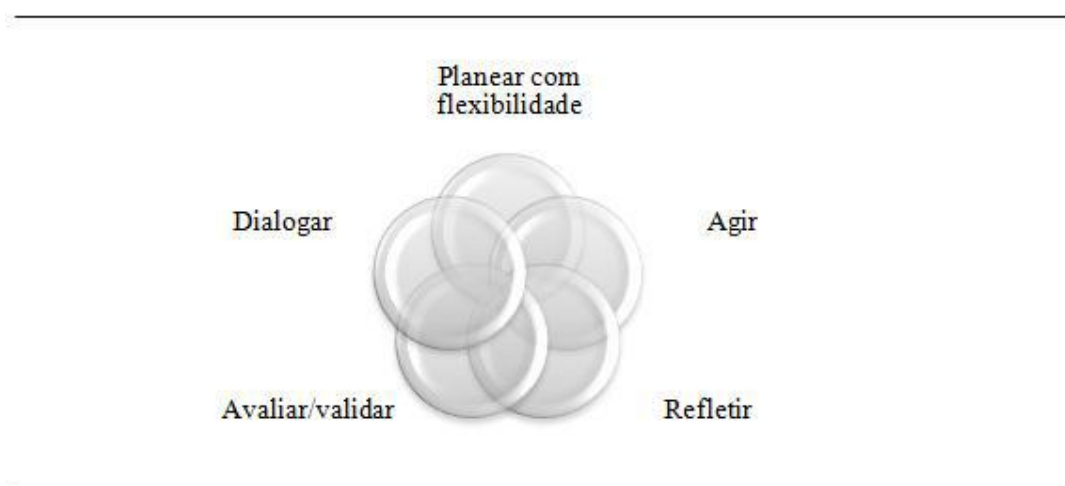
Figura 2. Ciclo básico da investigação-ação, em quatro fases.

Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Em qualquer processo de investigação, a reflexão é um elemento extremamente elementar, pois, de acordo com (James McKernan 1998, citado por Máximo-Esteves 2008):

investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p.18).

Segundo Moreira, este método científico (investigação-ação) é considerado um processo de operações dinâmicas e interativas designadas por *planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e dialogar*, (ver figura 3). O mesmo autor refere-nos, também, que a investigação ação passa por uma “espiral autorreflexiva composta por ciclos de planificação, observação e reflexão” (p.25).

Figura 3. Operações dinâmicas inerentes ao método investigação-ação.

Assim, convém referir, sucintamente, o que significa cada uma das operações acima mencionadas. Compreende-se por planear com flexibilidade o modo como vai observar, interrogar e pensar na sua prática, de forma a manter ou modificar. Agir abrange todas as ações de investigação que ocorrem da observação e do registo de estratégias didáticas a tomar. Quanto à operação refletir, esta implica que o investigador analise criteriosamente as suas observações. Avaliar/ validar refere-se à análise dos dados obtidos, através das sucessivas avaliações sobre as decisões tomadas e consequentes efeitos. Por fim, a operação respeitante ao diálogo, consiste em partilhar as opiniões com outros colegas, de modo a chegar à conclusão final do projeto.

Todo este processo intrínseco à metodologia investigação-ação resulta num melhoramento da ação educativa, ao mesmo tempo que pressupõe uma atitude positiva e responsável por parte do docente.

Existe, de facto, a necessidade de formalizar um plano que poderá ser ajustado e ao mesmo tempo atender ao objetivo delineado. Deve, ainda, permitir a flexibilidade entre o planeado, a ação e aquilo que se pretende. (Máximo-Esteves, 2008). O autor supramencionado propõe um conjunto de linhas orientadoras, designadas por “Esquema-guia” (ver quadro 1), que ajudam o docente no processo investigação-ação (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Quadro 1. Esquema-guia que auxilia o docente no processo investigação-ação.

Esquema-guia
<p>1. Contexto Escolar</p> <p>Descreva brevemente a escola-estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?</p>
<p>2. Foco do projeto de investigação</p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p>3. Fundamentação</p> <p>Por que é que o tópico selecionado é selecionado e importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola e os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p>
<p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</p> <p>Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projeto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p>
<p>5. Critérios de eficiência</p> <p>Que indicadores melhor revelarão os resultados do projeto (por ex., número de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projeto e porquê (composições, portefólios dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de teses, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p>
<p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</p> <p>Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projecto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas.</p>
<p>7. Fontes de informação</p> <p>Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, <i>Web sites</i> da internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p>8. Recursos necessários</p>

Elabore uma listagem das necessidades previstas para levar o projecto a bom termo (ex. materiais de aprendizagem, gravadores, equipamento vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro...).

Fonte: Extraído de Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.83.

Devo dizer que, após esta reflexão sobre investigação-ação, a mesma leva-me a me questionar: Por que se deve fazer investigação em Educação? Segundo Bento (2012), a “Investigação Educacional possibilita a aquisição de novos conhecimentos relativamente ao ensino, à aprendizagem e à administração educacional” (p.2).

Assim, antes de escolher o método de investigação a utilizar, considerei pertinente indagar qual seria o mais exequível a nível da Educação, ou seja, qual o que me ofereceria resultados mais positivos na resolução do problema a ser pesquisado, se o método quantitativo, se o qualitativo. Relativamente ao método quantitativo, Bell (2004, p. 19-20), refere-nos que os investigadores só recolhem os dados que consideram pertinentes, analisando a sua interligação. Já com o método qualitativo, o mesmo autor menciona que os investigadores fazem uma investigação mais aprofundada, tentando compreendê-los. Ou seja, segundo Psathas, citado Bogdan & Biklen, (1994), os investigadores qualitativos tendem sempre a interrogar os *sujeitos* que estão a ser investigados, de modo a entenderem “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (p.51).

Optei por utilizar a investigação qualitativa, pois a mesma, segundo Bogdan & Biklen, (1994,p.47) aborda cinco características fundamentais que ajudam na investigação de qualquer problema a nível da Educação.

1.A Investigação Qualitativa deve ser realizada em ambiente natural, onde o próprio investigador tem uma participação ativa, indo ao local e retirando dados importantes para a sua investigação. 2.É predominantemente interpretativa e descritiva (idem,p.48), ou seja, o investigador interpreta e descreve os participantes e os locais, analisando e categorizando os dados, de modo a chegar a uma conclusão. 3.Na Investigação Qualitativa é fundamental o processo em si mais do que, propriamente, os resultados (idem,p.49), ou seja, para um investigador qualitativo, o que interessa é o processo, isto é, como decorre a investigação do problema e a análise do mesmo. 4.A análise dos dados é feita de forma indutiva, sendo que o investigador analisa os dados recolhidos,

construindo, deste modo, a sua própria conjectura, sem necessitar de provas, podendo mesmo rejeitar “hipóteses” (idem,p.50).5. Por fim, este método científico é considerado significativo, pois o mesmo possibilita ao investigador ter conhecimento integral daquilo que está a investigar, ou seja, perceber bem (“o quê?”, “o porquê?” e “Onde?”) as razões que originaram os problemas que surgiram, de modo a conseguir solucioná-los.

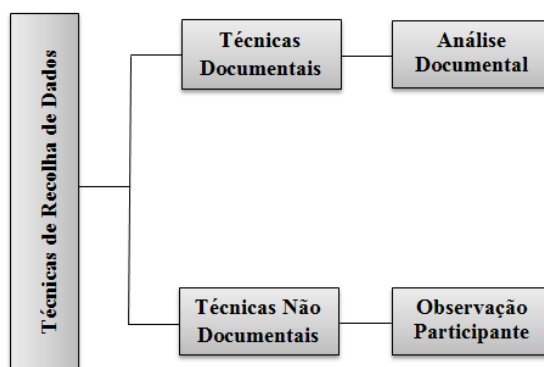
Assim, durante o estágio, através da utilização deste método, vai ser possível, conhecer e entender melhor o contexto educativo que vou integrar, de modo a proporcionar um trabalho ativo, interativo e principalmente cooperativo para a construção de aprendizagens diversificadas e significativas.

2.1.2. Técnicas de recolha de dados

A metodologia investigação-ação permite a utilização de técnicas de recolha de dados (ver figura 4), no sentido em que possibilitam a análise e o registo de certos dados para a resolução de qualquer problema que seja detetado, aquando da intervenção pedagógica. Para reforçar esta ideia, Almeida e Pinto (1976), referem que “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa” (p.78).

Para a concretização desta investigação foram utilizadas duas técnicas, as documentais e as não documentais. No que concerne à técnica documental, privilegiou-se a análise documental, e na técnica não documental distinguiu-se a observação participante. Na figura abaixo evidenciamos as técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo do estágio.

Figura 4. Técnicas de recolha de dados.



Fonte: Baseado em Máximo-Esteves (2008).

2.1.2.1. Técnicas documentais

Análise documental

Em relação a esta técnica, podemos identificá-la como sendo uma técnica que evidencia a pesquisa de bibliografia de documentos oficiais para fundamentar a nossa investigação. Torna-se, assim, essencial consultá-la, de modo a que a nossa intervenção e, posteriormente, a concretização do relatório sustentem um rigor científico em determinados conteúdos existentes, permitindo, deste modo, uma fundamentação teórica eficaz.

2.1.2.2. Técnicas não documentais

Observação participante

Em relação à observação participante, esta permite a recolha direta dos dados tal qual eles ocorreram, num determinado contexto. Este mesmo contexto é definido por Máximo-Esteves (2008), como sendo “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem” (p.87). Ou seja, através desta técnica, o investigador pode descobrir meios para retirar informação essencial à resolução do seu problema de investigação. Assim, consideramos pertinente neste projeto que a observação seja uma observação participante, pois a mesma “...é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo” (Sousa, Maria José, 2011 p.89).

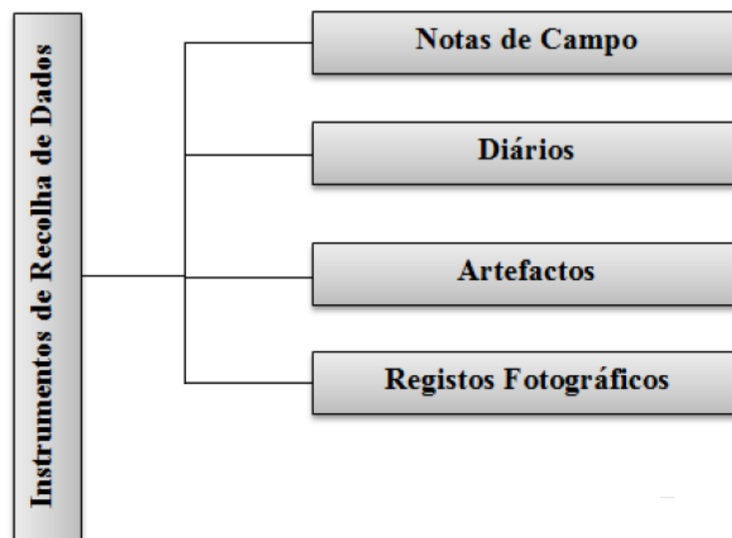
A observação participante, utilizada no decorrer do estágio pedagógico, nas duas valências, permitiu que se adotassem várias estratégias, tendo como resultado positivo um ligeiro aumento na aprendizagem ativa e participativa das crianças.

2.1.3. Instrumentos de recolha de dados

Durante a investigação-ação recorreu-se a diversos instrumentos de recolha de dados (ver figura 5), sendo que posteriormente, os mesmos serão avaliados, no sentido de se verificar os respetivos resultados na aprendizagem das crianças. As notas de campo surgiram da observação participante, sendo esta uma técnica não documental,

com o objetivo de recolher dados pertinentes à investigação propriamente dita. No entanto, é de referir que os instrumentos, os artefactos e os registos fotográficos, também desempenham um papel essencial na investigação.

Figura 5. Instrumentos de recolha de dados.



Fonte: Baseado em Máximo-Esteves (2008).

2.1.3.1. Notas de Campo e Diários de Bordo

As notas de campo são usadas como uma técnica de informação observada e podem ser anotadas de duas maneiras (Máximo- Esteves,2008,p.88): a) ”No momento em que ocorrem”. Estas podem ser escritas através de “ anotações condensadas”, enquanto as crianças estão a ser observadas na realização de atividades propostas pelo Educador. Ou até mesmo através da “forma audiovisual”, mais propriamente, a fotografia, que possibilita a visualização das expressões das crianças durante a atividade. b)”No momento após a ocorrência” (idem, p.88), aqui as notas de campo já são mais elaboradas através de “anotações extensas”, onde o investigador anota com mais profundidade tudo aquilo que observou, pois “através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (Bogdan e Biklen, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.88). Podemos, assim, referir que as Notas de Campo são um instrumento essencial à investigação, pois permitem uma compilação de registos descritos, focalizando essencialmente as pessoas, o contexto e as ações que foram estudadas e que emergiram no desenrolar da observação. No que concerne aos Diários

de Bordo, Zabalza defende o uso dos mesmos, enquanto meio de recolha de dados, para a realização de uma investigação em contexto de sala de aula, evidenciando que:

Provavelmente é esta a virtualidade mais interessante do diário; inclusivamente mais interessante do que a criação de um material escrito que depois possa ser analisado pelo investigador. É o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas. A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários de professores (p. 95).

Os sentimentos, as emoções e as reacções vivenciados foram demonstrados nos diários (ver apêndice B e L), tanto na valência EPE como no 1º CEB, onde é possível perceber mais detalhadamente os factos observados.

2.1.3.2. Registos fotográficos

No que se refere aos registos fotográficos, estes são considerados um instrumento de recolha de dados, pois permitem uma visualização mais concreta duma determinada ação ou acontecimento, possibilitando uma análise e reanálise mais profunda, sempre que se justificar. É um instrumento com muita relevância na recolha de dados, sendo que o mesmo foi utilizado durante o estágio pedagógico, de modo a captar vários momentos de aprendizagem das crianças, nas duas valências.

Posto isto, é importante salientar que, segundo Bogdan e Biklen, citados por Máximo-Esteves (2008), a fotografia possibilita “inventariar rapidamente os objectos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro, ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (p.91).

2.1.3.3. Artefactos

Os artefactos, mais propriamente os trabalhos realizados pelas crianças (por exemplo os desenhos), são ferramentas essenciais numa investigação, quando esta está direccionada para os mesmos. Eles são imprescindíveis na medida em que, pelo facto de poderem ser guardados, possibilitam uma interpretação e percepção do progresso da criança ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008).

A sua análise é relevante quando a investigação que temos em mão se centra exclusivamente nas aprendizagens das crianças. Para reforçar esta ideia, a autora defende que:

O corpus da análise é constituído pelos produtos elaborados por cada criança e previamente arquivados nos denominados portfólios. Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo da aprendizagem dos seus alunos, pelo que não requer um treino especial, salvo o conhecimento de alguns cuidados a ter, enquanto técnica de investigação. Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos de trabalho das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo (p.92).

Tomando como exemplo esta afirmação da autora em questão, saliento que a análise dos artefactos foi relevante, pois a mesma permitiu-me verificar o progresso das aprendizagens das crianças, relacionada com os problemas detetados no estágio pedagógico.

2.1.4. Validade da Investigação

A validade de uma investigação sustenta dois princípios essenciais: *a validade interna e a validade externa*.

No que concerne à *validade interna*, e de acordo com Tuckman (2000), esta origina a "... construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica" (p.8). Quanto à validade externa, utilizando a opinião deste mesmo autor, uma investigação expõe esta validade se "...os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens singulares. A validade externa afecta a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua *generalização (generality)*, tendo como base os processos utilizados" (p.8).

Relativamente à investigação-ação feita ao longo do estágio, consideramos a *validade interna*, pois esta foi utilizada especificamente em duas salas, uma na vertente do Pré-escolar e a outra na do 1º Ciclo. Ou seja, foram delineados objetivos e estratégias unicamente para aqueles dois contextos educativos, sendo que os mesmos não podiam ser generalizados a toda a escola.

2.1.5. Limites da investigação

Seja qual for a natureza social da investigação, o investigador debate-se sempre sobre questões de qualquer natureza, designadamente, "até onde devo ir durante o processo de investigação?" Ao darmos resposta a esta questão ou a outras, estamos a redirecioná-las para os suportes de toda ou de qualquer investigação: *os limites éticos*,

epistémicos e ontológicos. Durante a minha investigação, relativamente às problemáticas sinalizadas, considere sempre estas limitações. No que concerne aos *limites éticos*, estes aludem à confidencialidade por parte do investigador, dado que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.107).

Os *limites ontológicos* interligam-se com a realidade, objetividade e verdade da investigação. Ou seja, é o modo como o investigador observa a realidade e o que considera saber sobre a mesma.

Por fim, os *limites epistémicos* estão interligados à ciência, isto quer dizer que o investigador deve ter a consciência de que os resultados que retira da sua investigação não são *verdades absolutas*, mas aproximam-se da verdade, pois ele, como sujeito subjetivo que é, influencia a sua investigação. Neste sentido, é crucial que o investigador mantenha uma “postura de distanciamento recomendada, não fosse ele contaminar a objetividade com a sua própria subjetividade (Máximo-Esteves, 2008, p.106).

2.2. Síntese

O segundo capítulo deste relatório diz respeito à metodologia realizada no decorrer do estágio, quer na vertente EPE quer no 1º CEB.

É de referir que esta metodologia teve um papel crucial neste estudo devido ao facto da mesma assentir “a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança” (Grundy & Kemmis, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Salientamos, ainda, que para responder às questões de investigação, relativas ao estágio, houve a necessidade de recorrer a técnicas e instrumentos, de modo a recolher dados pertinentes para as mesmas. A observação participante foi a técnica utilizada, sendo que a mesma possibilita ao investigador “...compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo” (Sousa, Maria José, 2011 p.89). Relativamente aos instrumentos existentes, destacaram-se as notas de campo, os artefactos e os registos fotográficos, como forma de visualizar e registar os dados essenciais do trabalho desenvolvido com as crianças.

As notas de campo foram usadas como instrumento de anotação de acontecimentos importantes e de reflexões. No que se refere aos registos fotográficos, os mesmos permitiram uma análise ou reanálise duma determinada ação que ocorreu no respetivo contexto. Finalmente, temos os artefactos, que são os trabalhos realizados pelas crianças (por exemplo os desenhos), e que são ferramentas essenciais numa investigação. O investigador pode utilizá-los na sua investigação, fazendo uma interpretação pormenorizada do progresso da criança ao longo do tempo.

Este segundo capítulo refere-nos, também, a validade e os limites de investigação. No que concerne à validade de investigação, é de referir que foi utilizada a *validade interna*, pois os objetivos e as estratégias que foram aplicados não poderiam ter sido realizados noutro contexto. Quanto aos limites da investigação, destacam-se os limites éticos, epistemológicos e ontológicos.

Considera-se, assim, que a metodologia investigação-ação integrou um aspeto relevante na “melhoria da prática de ensino” (Máximo-Esteves, 2008, p.71).

Capítulo III - Pressupostos metodológicos que apoiaram o estágio pedagógico

Refletir a condição humana e perspectivar uma educação para o entendimento é permitir-se o direito de admirar a fantástica aventura da vida e, em particular, a aventura vivencial dos seres humanos. É desejar ensonhar um ser humano bem mais diverso do que a racionalidade e o *economicus* pretendem. Humanizar requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza (Strieder, 2002, p. 13).

Capítulo III - Pressupostos metodológicos que apoiaram o estágio pedagógico

Neste capítulo refere-se, principalmente, quais os pressupostos utilizados ao longo da *praxis*, realizada nas duas valências, pois os mesmos têm características pertinentes que beneficiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Salienta-se, ainda, que os pressupostos referidos neste capítulo, apesar de estarem interligados, vão ser explanados numa forma individual, de modo a que os mesmos sejam lidos mais facilmente.

3.1. Aprendizagem Por Ação

A aprendizagem pela ação é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois permite que esta seja capaz de construir o seu próprio saber. Ao participar nas atividades que lhe são propostas, esta transforma-se num ser mais ativo. Por isso, é importante que o docente promova, desde cedo, uma pedagogia ativa de modo a que, através de explorações ativas, as crianças aprendam a ter atitudes de confiança e afeto com os adultos e se sintam num ambiente seguro (Hohman & Post, 2011).

Assim, podemos salientar que a pedagogia participativa promove a participação ativa da criança e que a mesma vem contrapor a transmissiva, que não permite a envolvimento da criança na sua aprendizagem.

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), nesta pedagogia, a criança é vista como sendo “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (p.100).

As crianças não podem ser vistas como um todo, pois cada uma tem o seu próprio desenvolvimento/modo de interagir. Assim sendo, o docente deve analisar as especificidades de cada criança, de modo a poder colmatar as dificuldades de cada uma delas. Por isso Hohman e Weikart (2007) defendem que:

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. As crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre acontecimentos e ideias e procuram as respostas (p.5).

A aprendizagem pela ação (baseada em propostas construtivistas) tem como objetivo principal garantir que a criança seja a construtora do seu próprio conhecimento

e, fundamentalmente, que a mesma seja vista como um ser ativo do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

3.2. Aprendizagem Cooperativa

A Escola revela um papel crucial na educação dos alunos. Para isso, é fundamental que ela seja impulsionadora de um espírito de cooperação entre todos.

Assim, a aprendizagem cooperativa é, tal como defendem Johnson, Johnson e Holubec, citados por Moreira, Ana Catarina, (2013), um “método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (p.27).

O trabalho em cooperação é crucial, pois permite que os alunos interajam mutuamente, quer a nível da comunicação, quer a prestar auxílio uns aos outros, sem recorrerem ao docente. Para além de oferecer vantagens aos alunos, o docente mais facilmente consegue diferenciar a sua prática pedagógica. Lopes e Silva (2010) fortalecem esta opinião, defendendo que a “aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos em grupos pequenos e heterogêneos se entrelaçam no processo de aprendizagem e avaliam a forma como trabalham, com vista a conseguir objetivos comuns” (p.144).

Para que a aprendizagem cooperativa se torne relevante, é necessário que a mesma obedeça “a determinados requisitos, cinco dos quais são essenciais: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais; a avaliação do trabalho em grupo” (Johnson & Johnson citado por Gouveia, 2012, p.88).

A *interdependência positiva* é um processo no qual os alunos trabalham em grupo, partilhando recursos, com o objetivo de todos os elementos do mesmo aprenderem e alcançarem o sucesso. A *responsabilidade individual* e de grupo pressupõe que todos os elementos do grupo devem participar, de modo a que o objetivo delineado seja cumprido. Quanto à *competência interação face a face*, a mesma possibilita a interação entre todos, de forma a se apoiarem e ajudarem para que todos fiquem no mesmo patamar, relativamente ao processo ensino-aprendizagem. As competências sociais referem-se exclusivamente às atitudes que cada aluno deve ter quando trabalha em grupo:

Saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os alunos; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

Por fim, e não menos importante, temos *a avaliação do trabalho em grupo*. Esta é necessária, pois os alunos de cada grupo fazem uma avaliação cuidadosa, no sentido de averiguarem se a aprendizagem está a ser proveitosa para todos. Ou seja, ela permite a criação de situações onde os alunos tomam decisões referentes à dinâmica do trabalho e à resolução de problemas que possam surgir durante o trabalho em grupo.

3.3. Diferenciação Pedagógica

Hoje em dia, cada vez mais se verifica a preocupação dos professores pela existência de uma pedagogia diferente, de modo a que os interesses dos alunos sejam salvaguardados e as necessidades colmatadas satisfatoriamente. Morgado e Pacheco (2011), defendem que ensinar “tudo a todos, com as mesmas regras e no mesmo espaço e com a mesma voz e o peso académico do *magister dixit*, é uma ambição que configura um pensamento educacional que jamais pode ser partilhado” (p. 43). Assim sendo, e de acordo com esta ideia, aparece a *Diferenciação Pedagógica* em que Grave-Resendes (2002) defende que:

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças. (p.20)

Nesta linha de pensamento, é necessário garantir que a criança se sinta num ambiente seguro e de bem-estar para que se torne autónoma e participativa, quer a nível cognitivo, quer social.

Assim, cabe ao docente criar esse ambiente e reconhecer o aluno em todas as perspetivas, isto é, os seus interesses e necessidades, bem como os seus saberes e experiências, sendo que o sucesso deste depende também da intervenção pedagógica do docente. Tal como refere Roldão (2009), não só importa o papel do aluno, mas também é importante que o professor seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (p. 122).

3.4. Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

A Ciência está sempre presente na nossa vida, inclusive na das crianças. O seu ensino deve ser ampliado, de modo a oferecer às crianças um conjunto de instrumentos para que ela perceção a realidade em que está inserida. O proporcionar condições e atividades ricas, desde cedo, é crucial pois, segundo Chauvel & Michel (2006) o:

interesse científico nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto. A afectividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil e é ao educador que cabe criar ou detectar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar. (p.6)

Mencionando, ainda, a relevância do ensino experimental da ciência, este deve promover situações de investigação, de modo a que as crianças estejam sempre em contacto direto com atividades que proporcionem o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de conhecimentos científicos. Nesta linha de pensamento, as crianças devem ter a oportunidade de experienciar, pois uma atividade experimental bem delineada abrange um perfeito recurso didático relativamente à investigação dos fenómenos naturais, para que as crianças tenham uma participação ativa na mesma. Ou seja, essa atividade deve incluir diretrizes bem claras para que as crianças, ao realizá-la, consigam elaborar a questão-problema utilizando o material adequado, prevendo os resultados, explicando o que sucedeu, comparando com o resultado previsto.

Consideramos, assim, que a escola exerce um papel relevante, pois compete-lhe facultar às crianças um leque variado de oportunidades, de modo a que elas se relacionem com novas situações de exploração do mundo, aumentando os conhecimentos científicos, através da atividade experimental, para que possam perceção o mundo que as rodeia.

no Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as atividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor.” (Moreira citado por Couto, Vitória 2012).

No decorrer do trabalho experimental, a interação e o diálogo são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, sendo que o professor deverá ser meramente um orientador crítico, distanciando-se de uma postura autoritária e dogmática.

3.5. Incorporação das TIC em contexto de sala

As Tecnologias de Informação e Comunicação no Sistema Educativo são um elemento primordial do ambiente de aprendizagem, pois permitem auxiliar na obtenção de novos conhecimentos e possibilitar o desenvolvimento de capacidades, através do uso de *software* educacional e ferramentas de uso corrente.

Se antigamente os professores dispunham de um giz, de um quadro e de folhas de papel para ensinarem, atualmente, muitos usufruem de computador e outros meios tecnológicos para fomentarem o ensino, ou seja, as crianças são estimuladas através de uma tecnologia mais avançada, obtendo um resultado mais célere, rentável e totalmente eficaz.

Consideramos que estas tecnologias apresentam benefícios para as crianças, pois através da utilização das mesmas, elas mais facilmente aprendem, permitindo aos professores serem unicamente orientadores/mediadores da ação. Sendo assim, as crianças aprendem a ser não só criativas e autónomas, como também independentes e construtoras do seu próprio conhecimento, o que irá contribuir para a descoberta de novos jogos, novas culturas, entre outros. “Se é verdade que nenhuma tecnologia poderá jamais transformar a realidade do sistema educativo, as tecnologias de informação e comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens” (Carrier, citado por Rosa, 2000).

Assim, devemos usufruir das TIC no sentido de as utilizarmos como uma inovação educacional, pois a tecnologia não substituiu o professor, mas auxilia a criança na descoberta de novos horizontes, tornando-a, deste modo, mais autónoma, independente e confiante em si própria, e ao mesmo tempo, ajuda na aquisição de novos conhecimentos.

As TIC, além de se adequarem ao modelo instrucionista, pois, através delas, os conhecimentos são fundamentados e reais e poderão, obviamente, ser transmitidos numa sala de aula, também se definem por terem um modelo construcionista, onde as crianças constroem e descobrem por si próprias aquilo que lhes é proposto.

Em jeito de conclusão, é de salientar que os recursos tecnológicos são relevantes para o processo pedagógico, pois possibilitam um grande potencial educativo, o que vai facilitar a aprendizagem da criança e também a perceção da realidade.

3.6. Habilidade Motora da Motricidade fina

Ao observarmos as crianças, verificamos que estas possuem, desde tenra idade, vontades, sentimentos e necessidades que alcançam características próprias. Cabe ao docente orientar a educação das crianças, apresentando um leque variado de situações educativas que lhes permitam explorar tudo aquilo que as rodeia, adquirindo, assim, um melhor conhecimento dos movimentos do seu corpo.

Segundo Lagrange (1977), “o movimento é um suporte para fazer adquirir à criança conceitos abstractos, (...) percepções e sensações que lhe darão o conhecimento do complexo aparelho que é o seu corpo, e, através deste, o conhecimento do mundo que a rodeia” (p. 41). A motricidade fina é uma das habilidades fulcrais, pois tem como base principal os movimentos de preensão e de pinça.

“A praxia fina traduz-se pela precisão terminal dos movimentos das mãos e dos dedos, onde entram em jogo relações espaço temporais e seleções de rotinas e subrotinas que traduzem a qualidade da micromotricidade ou do controle instrumental. Ela evidencia a velocidade e a precisão dos movimentos finos e a facilidade de reprogramação de ações, à medida que as informações tátil-perceptivas se ajustam às informações visuais.” (Fonseca & Moreira, citado por Silva 2009, p. 21)

A motricidade fina promove os movimentos mais definidos, em que a “visão” e “a mão” constituem um papel importante na aprendizagem do ser humano (Negrine 1987).

De acordo com Le Boulch, citado por Pólvora (2001), o desenvolvimento da habilidade motora fina das mãos e dos dedos acontece através dum conjunto de atividades bastante extensas, propostas pelo adulto, de modo a que a criança adquira uma boa coordenação e precisão dos gestos finos.

Podemos, assim, definir a preensão como sendo uma “actividade motora de agarrar, de apanhar ou de recepcionar objectos, que se pode fazer com as extremidades da boca, do pé e da mão, e a manipulação como o “manejar habilmente, com tacto, com controlo e com ambas as mãos, objectos, jogos ou outros materiais” (Fonseca, citado por Pólvora 2001,p.23).

Estas duas ações são muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que permitem que este tenha uma percepção visual e manual muito bem preparadas, pois, não basta possuímos uma coordenação motora fina, pois é extremamente indispensável que exista um controle ocular, ou seja, a visão deve

acompanhar sempre os gestos da mão. A isto chamamos coordenação-manual ou visomotora.

Em suma, é muito importante promover esta habilidade motora, pois a mesma possibilita que haja um gradual desenvolvimento da criança a nível escolar. As crianças entre os dois e os quatro anos já possuem as habilidades de realizar *rabiscos*, quer na vertical quer em ziguezague, e desenhar formas, combinando-as, de modo a concretizar desenhos mais elaborados, respetivamente. (Papalia & Olds, citado por Pólvora, 2001, p. 23).

Considero, assim, que as opiniões destes autores são válidas, dado que uma motricidade fina bem trabalhada é sinónimo de um bom desenvolvimento de qualquer criança, quer a nível individual quer a nível social.

3.7. Síntese

O ponto de partida deste terceiro capítulo é o facto de se demonstrar a importância da criança aprender pela ação, atendendo aos seus interesses e às suas necessidades. Assim sendo, a intervenção pedagógica do docente deve ser bem delineada, de modo a que a criança se torne autónoma, participativa e ativa na sua aprendizagem.

O facto de o docente utilizar estes pressupostos, tais como a aprendizagem cooperativa bem como a diferenciação pedagógica, vai estabelecer uma ligação forte com a criança, possibilitando que a mesma se sinta segura, autónoma e construtora do seu próprio conhecimento.

Referimos, ainda, que os pressupostos teóricos aqui apresentados, apesar de estarem explicados de forma separada, estão interligados, na medida em que todos eles possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Ou seja, cada um deles perpetua uma ligação forte com a criança, pois promove um conjunto de estratégias que a ajudam e a incentivam na construção dos seus saberes.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, quer na valência do Pré-escolar quer no 1º Ciclo, considerei pertinente utilizar estes pressupostos metodológicos para colmatar as dificuldades demonstradas por algumas crianças/alunos.

Capítulo IV – Estágio Pedagógico em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

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

Capítulo IV – Estágio Pedagógico em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo diz respeito, num dado momento, à questão-problema sinalizada aquando do período de observação participante na referida escola, a qual perspetivou a utilização da metodologia de investigação-ação, de modo a conseguirmos obter algumas respostas para a resolução da mesma. Alude, ainda, à caracterização do meio envolvente da instituição educativa, ao PEE, à organização da sala, bem como ao PCT e, por último, aos pontos fortes e às necessidades da turma do 3º ano, de forma a contextualizar o local onde se realizou a intervenção pedagógica.

Importa, também, referir que ao longo da intervenção pedagógica, destacou-se um conjunto de aprendizagens positivas, advindo da utilização de diversas atividades, as quais auxiliaram na resolução da questão – problema encontrada.

É de ter em conta alguns aspetos relevantes que serviram de apoio a esta metodologia de investigação-ação, nomeadamente: as reuniões com a professora cooperante, os registos fotográficos e os artefactos dos alunos.

4.1. Questões de Investigação – Ações Sinalizadas

A intervenção pedagógica concretizou-se numa turma do 3º ano de escolaridade, na valência do 1º CEB, mais especificamente na Sala do 3º Ano da EB1/PE da Lombada, no Funchal, sob a cooperação da Professora Fátima Sousa. Esta intervenção teve início no dia 17 de março de 2014 e terminou no dia 30 de maio de 2014, sendo as duas primeiras semanas relativas ao período de observação. Pode-se, assim, dizer que o estágio final teve uma duração de 9 semanas, tendo sido a minha intervenção realizada três dias por semana.

Esta turma, além de ser do 3º ano, inclui alunos do 1º e do 2º ano, bem como um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Assim, nas duas primeiras semanas houve um período de observação, de modo a analisar pormenorizadamente situações em contexto de sala de aula, pois seria difícil, para mim, trabalhar com alunos de diferentes níveis de ensino. Apercebi-me, nesse período de observação, que em algumas situações a pedagogia utilizada pela professora cooperante baseava-se um pouco na pedagogia transmissiva. No entanto, a participação dos alunos não era passiva, pois os mesmos respondiam ao que lhes era perguntado pela professora cooperante consoante os conteúdos trabalhados.

A partir daí, considerou-se crucial formular algumas questões, de modo a promover uma participação mais ativa e participativa, por parte dos alunos da sala do 3º ano, independentemente dos diferentes níveis de escolaridade, de modo a que fossem eles os construtores do seu próprio conhecimento. Importa referir que a metodologia investigação-ação foi utilizada como forma de resposta às situações indagadas. Assim sendo, foi necessária a formulação de três questões problemas, sendo elas: *Será que a diferenciação pedagógica conduz o aluno na construção de aprendizagens significativas? Como promover uma aprendizagem cooperativa entre alunos de níveis de ensino diferentes?*

Todo este processo de investigação-ação teve como suporte principal a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica, no sentido de promover a aprendizagem dos alunos e, acima de tudo, possibilitar que a minha intervenção pedagógica, ao invés da pedagogia transmissiva, permitisse aos alunos a construção do seu próprio conhecimento, não descurando os seus interesses e necessidades.

4.2. Contextualização

Os elementos obtidos a partir da contextualização, tendo como referência o meio envolvente, a instituição educativa bem como a sala do 3º ano, foram aspetos pertinentes a serem considerados neste relatório, devido ao facto de conseguir colocar em prática vários métodos e pedagogias que resultam numa forma positiva no desenvolvimento da criança. Pois, segundo, Alarcão (2010), “a atividade docente é uma actividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental” (p. 45).

Dentro da instituição educativa existem dois projetos essenciais que importa referir. Um deles é o Projeto Educativo de Escola (PEE), o qual, não só evidencia a realidade interna numa escola, como também é um instrumento que tem a capacidade de oficializar as ações educativas e curriculares de qualquer escola. (Leite, Gomes e Fernandes, 2001).

O projeto curricular de turma (PCT) é um projeto que tem como objetivo, segundo as autoras acima mencionadas, “responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos” (p. 69).

4.2.1. O meio envolvente

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada situa-se na freguesia de S. Martinho, no sítio da Lombada, parte Oeste do Município do Funchal. Esta freguesia pertence ao concelho do funchal e faz fronteira com outras freguesias, nomeadamente, as freguesias de Santo António a Norte, São Pedro e Sé a Este, o concelho de Câmara de Lobos a Oeste e o Oceano Atlântico a Sul. Existem diversos estabelecimentos de educação, os quais abrangem vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Nesta freguesia também se encontra a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo.

No que se refere ao setor de serviços, S Martinho acolhe um conjunto de estabelecimentos comerciais e serviços, tais como: Bancos, Oficinas de reparação de Automóveis, Posto de Abastecimento de Gás e Combustível, Hipermercados, Rent-a-car, Ferragens, Peixarias, Floristas, Sapatarias, Cabeleireiros, Pastelarias, Papelarias, Perfumarias, Correios, entre outros.

Relativamente à atividade económica da freguesia, a mesma depende dos serviços relacionados com a agricultura e a indústria hoteleira. Importa, ainda, referir que a escola recebe crianças/alunos cujas residências se situam próximo da mesma, ou seja, na zona da Lombada, Quebradas e Vitória.

4.2.2. A instituição educativa

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Lombada existe desde o ano letivo de 1966/67 e é um estabelecimento que compreende o EPE e o 1º CEB. A mesma funciona a tempo inteiro, ou seja, as aulas iniciam-se às oito horas e trinta minutos e terminam às dezoito horas e trinta minutos.

No que concerne às atividades de enriquecimento curricular, as mesmas decorrem no horário oposto ao das atividades curriculares, sendo o tempo estipulado para cada uma delas de uma hora. Relativamente à população estudantil, a mesma acolhe cerca de 147 crianças, distribuídas por duas salas do EPE e quatro salas do 1º ao 4º ano de escolaridade, do 1º CEB (ver tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos alunos por sala.

TURMAS	Nºde ALUNOS
Pré-Escolar I	26
Pré-Escolar II	26
1º Ano	24
2º Ano	25
3º Ano	23
4º Ano	23
Total de Alunos	147

Fonte: Baseado no PEE da Escola da Lombada (2014)

Esta instituição é administrada por uma Diretora e o conselho escolar da mesma é constituído pelo pessoal docente, o qual tem como função primordial resolver questões pedagógicas e administrativas de âmbito escolar. Salienta-se que este corpo docente é constituído, no seu total, por dezasseis professores.

No que se refere à sua estrutura física, a mesma abrange dois pisos, sendo que cada um comporta espaços exteriores (ver tabela 2).

Tabela 2. Espaços Físicos da EB1/PE da Lombada.

Nº	Espaço Exterior	Nº	Espaços do Piso 0	Nº	Espaços do Piso 1
1	Recreio Coberto	2	Salas de Pré-Escolar	1	Gabinete de Direcção
1	Parque Infantil	1	Sala do Pessoal Docente	1	Gabinete Administrativo
1	Sala Polivalente	1	Sala do Pessoal não Docente	2	Salas de Actividade Curricular
2	Arrecadações	1	Cozinha+Dispensa	1	Sala de Expressão Musical/Inglês
1	Polidesportivo	1	Refeitório	1	Sala de Expressão Plástica
3	Balneários/Vestibulários	6	Instalações Sanitárias	1	Sala de Informática
3	Instalações Sanitárias	2	Arrecadações	1	Sala de Biblioteca

Fonte: Baseado no PEE da Escola da Lombada (2014)

4.2.2.1. O Projeto Educativo da Escola

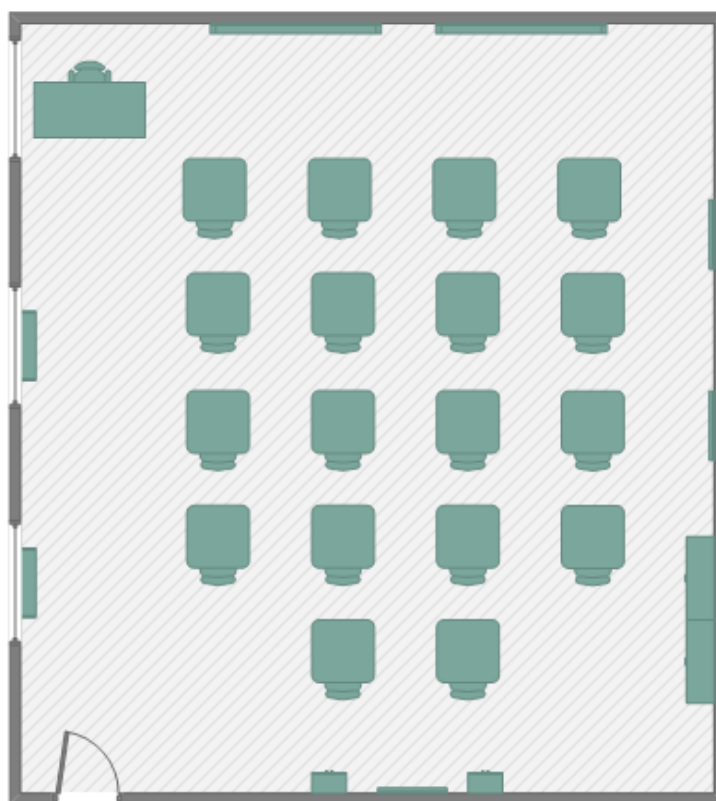
O PEE referente a esta escola apresenta como tema *Descobrir o mundo...pintar o futuro*, tendo como objetivo primordial promover a qualidade de ensino-aprendizagem através de um conjunto de valores, tais como: a objetividade, a seriedade, o rigor e a criatividade, potencializando o desenvolvimento de todos os alunos que nela estão integrados. Ao longo do estágio pedagógico, tentamos sempre considerar estes e outros valores, promovendo, deste modo, uma aprendizagem significativa.

Este projeto teve início no ano de 2011 e terminará no ano de 2015, sendo que o mesmo prevalecerá por um período de quatro anos letivos.

4.2.3. Organização da sala do 3º ano

A organização da Sala do 3º Ano evidencia-se por conter um espaço razoavelmente amplo, arejado e com bastante luz, devido às quatro grandes janelas aí existentes, e encontra-se no último piso do edifício, bem como as outras salas referentes ao 1º CEB.

A sala contém dezoito mesas, organizadas umas atrás das outras, onde os alunos realizam os seus trabalhos, diariamente. No entanto, ao longo da intervenção pedagógica, a sua disposição foi alterada, de modo a favorecer o trabalho cooperativo e também a comunicação e interação entre todos. Para além disto, é de salientar a existência duma secretária e cadeira para a professora, três placares, dois para atividades realizadas pelos alunos e o último para as regras da sala de aula, quatro armários de arrumação (sendo dois de estrutura grande e os restantes de estrutura pequena), onde podemos encontrar os manuais escolares e os respetivos cadernos e capas dos alunos, os quais são utilizados diariamente, e também outros materiais. Existe, também, um cantinho de leitura (pequena biblioteca), onde muitas vezes os livros são utilizados em contexto de sala de aula ou, então, os alunos podem levá-los para casa para ler. Num dos cantos da sala existe um globo terrestre que os alunos podem consultar, de acordo com os conteúdos abordados (ver figura 6).

Figura 6. Planta da sala do 3º Ano do 1ºCEB.

- | | |
|---------------------|---------------------------------------|
| 1. Quadros | 5. Armários para arrumação (Grandes) |
| 2. Janelas | 6. Armários para arrumação (Pequenos) |
| 3. Porta de Entrada | 7. Armários com livros (Biblioteca) |
| 4. Placares | |

Relativamente à equipa pedagógica, a mesma é composta por uma professora titular, três professores que dão apoio acrescido e um técnico de necessidades educativas especiais.

No que concerne ao planeamento do tempo, a turma do 3º ano frequenta as aulas no período da tarde. No entanto, a mesma usufrui de outras atividades programadas pela escola, sendo estas a título opcional (ver tabela 3).

Tabela 3. Horário da turma do 3º Ano.

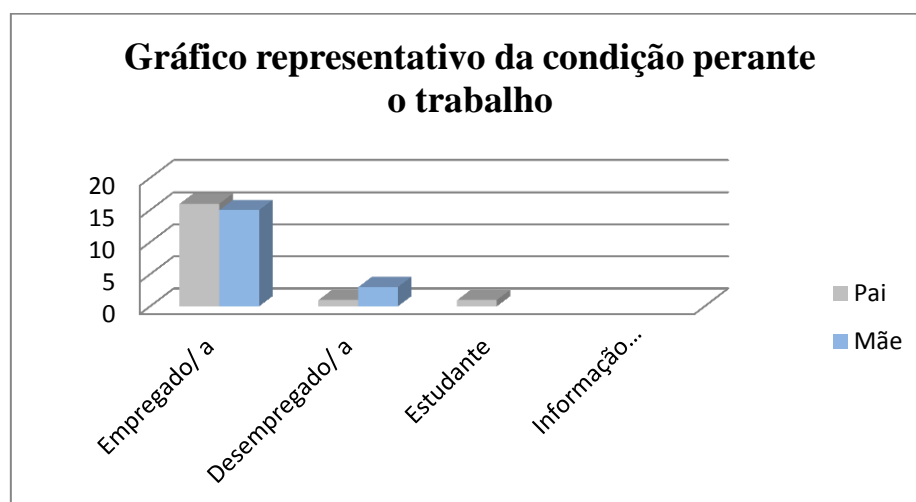
2ªFeira		3ªFeira		4ªfeira		5ªfeira		6ªfeira	
08.30 09.00	O.T.L.	08.30 09.00	O.T.L.	08.30 09.00	O.T.L.	08.30 09.00	O.T.L.	08.30 09.00	Clube de Inglês
09.00 10.00	Informática	09.00 10.00	Biblioteca	09.00 10.00	Estudo	09.00 10.00	Estudo	09.00 10.00	Inglês
10.00 10.30	Lanche	10.00 10.30	Lanche	10.00 10.30	Lanche	10.00 10.30	Lanche	10.00 10.30	Lanche
10.30 11.30	Expressão Plástica	10.30 11.30	Inglês	10.30 11.30	Expressão Musical	10.30 11.30	Informática	10.30 11.30	Biblioteca
11.30 12.30	Expressão Físico-Motora	11.30 12.30	Estudo	11.30 12.30	Expressão Físico-Motora	11.30 12.30	Clube	11.30 12.30	Expressão Musical
12.30 13.30	Almoço	12.30 13.30	Almoço	12.30 13.30	Almoço	12.30 13.30	Almoço	12.30 13.30	Almoço
13.30 14.30	Expressão Musical	13.30 14.30	Informática	13.30 14.30	Curricular	13.30 14.30	Curricular	13.30 14.30	Curricular
14.30 15.30	Curricular	14.30 15.30	Curricular	14.30 15.30	Curricular	14.30 15.30	Curricular	14.30 15.30	Expressão Físico-Motora
15.30 16.00	Lanche	15.30 16.00	Lanche	15.30 16.00	Lanche	15.30 16.00	Vigilância Lanche	15.30 16.00	Lanche
16.00 17.00	Curricular	16.00 17.00	Curricular	16.00 17.00	Curricular	16.00 17.00	Curricular	16.00 17.00	Curricular
17.00 18.00	Curricular	17.00 18.00	Curricular	17.00 18.00	Curricular	17.00 18.00	Curricular	17.00 18.00	Curricular
18.00 18.30	Curricular	18.00 18.30	Curricular	18.00 18.30	Curricular	18.00 18.30	Curricular	18.00 18.30	Curricular

4.2.4. A turma do 3º Ano

A turma é composta por dezoito alunos, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. É de salientar que a turma apresenta três alunos que estão num nível de ensino inferior e que necessitam de APA (1º e 2º anos), e dois alunos com necessidades educativas especiais. Um deles tem dificuldade a nível da concentração e o outro é portador da síndrome desafio-oposição.

No geral, a turma é participativa, comunicativa e unida e apresenta uma qualidade bastante positiva, na medida em que, quando algum colega sente uma dificuldade a nível da realização de uma tarefa, os colegas estão sempre disponíveis para ajudar. Considerou-se importante fazer uma breve caracterização dos pais, no que respeita às condições de trabalho, sendo as informações cedidas pela professora cooperante.

Salienta-se, assim, que a maior parte dos pais se encontra a trabalhar e só uma pequena parte é que está desempregada (ver figura 7).

Figura 7. Gráfico da condição perante o trabalho dos pais dos alunos do 3º ano.

4.2.5. Os pontos fortes e as necessidades

O ponto acima mencionado resultou da observação participante no decorrer da intervenção pedagógica, das notas de campo, bem como das informações retiradas da consulta do PCT, cedido pela professora cooperante.

No que se refere às necessidades existentes, os alunos precisam que seja estabelecida uma pedagogia mais ativa, de modo a que estes se tornem mais autónomos e, consecutivamente, construtores do seu próprio conhecimento. Embora o grupo seja, em geral, bastante participativo, seria relevante adotar uma aprendizagem cooperativa, em contexto de sala de aula, bem como uma pedagogia diferenciada, de forma a colmatar as dificuldades sentidas por cada aluno. Apesar de a disposição das mesas não ser a mais acertada, este facto poderia ser facilmente alterado.

No que concerne ao aluno com síndrome de desafio-oposição, o mesmo manifesta capacidades para acompanhar os colegas. No entanto, a sua atenção e concentração ao fim de um determinado momento desvanecem-se, na medida em que adota atitudes de desafio, provocando mal-estar na sala de aula.

No geral, a turma demonstra interesse em aprender e é participativa, apesar de se notar *timings* diferentes, pois constata-se que alguns alunos adquirem conhecimentos muito mais rápido do que outros.

Em jeito de conclusão, os alunos são comunicativos e esforçados e nota-se que nutrem um espírito de interajuda bastante grande. Importa mencionar que as áreas

curriculares eleitas são a de Português e a de Estudo do Meio, sendo a de Matemática onde sentem mais dificuldade.

4.3. A intervenção pedagógica enquanto resposta às questões de investigação-ação

4.3.1. A planificação cooperada

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

Reforçando esta ideia de Zabalza, importa referir que durante a intervenção pedagógica na Escola da Lombada, a planificação da ação educativa apoiou-se unicamente numa base construtivista, de modo a promover a participação ativa de todos os alunos. Foi, francamente importante, arquitetar um plano de ação onde constasse um conjunto de atividades diversificadas e significativas, para que os alunos cooperassem uns com os outros e fossem os próprios construtores de novos conhecimentos e de aprendizagem (2000).

Salienta-se que nas planificações está implícita a ação do docente mas, no que diz respeito à dos alunos, não é possível que esteja, pois nunca podemos ter certeza, visto que é de todo impossível antecipar qual vai ser a ação dos mesmos ao trabalhar nas atividades que lhes são propostas (ver apêndices C-J). Isto é, qualquer planificação deve ser sempre flexível, estar sempre sujeita a alterações de última hora, ou seja, não se pode pressupor nem as ações dos alunos, nem outra situação que possa ocorrer, num determinado momento.

Por isso e de forma a não quebrar a rotina e o ritmo da sala de aula, planificou-se sempre, de forma gradual, atividades respeitantes às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, com o objetivo principal das mesmas irem ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses dos alunos.

Em suma, deve permanecer, ao longo do processo educativo, uma relação democrática para que haja uma gestão de cooperação e parceria, envolvendo os alunos, professores e o currículo escolar. Para isso, Niza (1998) defende que “tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (p. 8).

Importa referir que, apesar do que será aqui apresentado, também foram elaboradas outras atividades, as quais se basearam numa aprendizagem direcionada para a cooperação e também para uma ação diferenciada, bem como outras atividades, de modo a conhecer o grupo de alunos em questão.

4.3.2. Atividades relacionadas com a aprendizagem cooperativa

Como já foi mencionado anteriormente, é de ressaltar que alguns alunos da sala do 3º ano pertencem a níveis de ensino diferente. Por isso, considerei adotar este método de trabalho na sala do 3º ano. Para tal, ao organizar os grupos para as diversas tarefas planificadas, utilizei uma estratégia que não excluísse os alunos de 2º ano.

Uma das qualidades que observei, nesta turma, foi o facto de os alunos demonstrarem um espírito muito forte de entajuda e de amizade. Por conseguinte incluí os alunos do 2º ano nos grupos constituídos por elementos do 3º ano e elegi um líder para cada grupo. Esta estratégia foi adotada por considerar que é importante que uns cooperem com os outros, pois Zabala, assim como Perrenoud, citados por Araújo (2010), defendem que as atividades que sejam realizadas em grupos revelam resultados positivos, no que concerne ao domínio das aprendizagens significativas. Advogam, também, que o trabalho em grupo promove a cooperação e a socialização em diferentes níveis de ensino, bem como de aprendizagem. Reforçam, ainda, que uma participação ativa, entre todos, faz superar certas dificuldades, tendo como resultado final uma interação enriquecedora e eficaz, conseguindo alcançar os objetivos pretendidos.

Por isso, importa referir que, no decorrer da prática pedagógica, a aprendizagem cooperativa deteve um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois esta possibilitou a cooperação entre todos, facilitando a construção de saberes e de conhecimentos e, no final, permitiu que todos alcançassem o sucesso. Esta ideia é reforçada por Serralha (2009) que defende:

que uns ensinam aos outros tudo aquilo que aprenderam, aí, ciência e ética adquirem, exactamente, o mesmo significado. Tais processos científicos mobilizam várias vontades, que interagem entre si, discutindo pontos de vista diferentes que, por meio da reflexão, os conduzem a um entendimento mútuo, que potencia, entre eles, o conhecer. Essa dinâmica socioconstrutivista das aprendizagens requer uma regulação comunitário. É aí que a transformação acontece, pela força dialógica das interações comunicativas que ali se movimentam, formando ética e moralmente aquelas crianças e também o(a) professor(a) (p. 33).

No início da intervenção pedagógica planejei atividades com o intuito de implementar a aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, de modo a que as crianças se tornassem autónomas e construtoras do seu próprio conhecimento. Importa relatar um acontecimento que está descrito num Diário de Bordo (DB) e que demonstra claramente a dificuldade que se fez sentir ao trabalharem em cooperação.

Promovi o trabalho cooperativo relativo à atividade planejada, no entanto, a agitação por parte dos alunos revelou-se assustadora aquando da realização da mesma. Uns falavam alto, outros saíam do seu lugar para ajudar um colega de outro grupo. Na minha opinião, o trabalho em cooperação constrói-se gradualmente e, por conseguinte, pretendo implementar a aprendizagem cooperativa na turma do 3º ano, com o objetivo de facilitar e promover a cooperação entre todos, levando-os a alcançar o sucesso em conjunto (DB, 31 de março de 2014).

No entanto, como não tinham o hábito de trabalhar em conjunto, os alunos sentiram bastantes dificuldades em chegar a um consenso para a resolução da atividade solicitada. Deste modo, houve a necessidade de resolver esta situação, desenvolvendo outras atividades de cooperação, consoante os conteúdos solicitados pela professora cooperante. Assim, gradualmente, ao realizarem as atividades solicitadas, os alunos reuniram-se, partilharam opiniões e dividiram tarefas, de modo a atingir o mesmo objetivo.

4.3.2.1. Português: A produção de texto

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Ministério da Educação, 2009, p. 22).

As crianças ao entrarem para o 1º CEB já possuem algumas *nuances* do que é a leitura e a escrita, uma vez que estes dois domínios são inseridos, de forma muito simples na EPE. No entanto, é apenas no 1º CEB que estes são mais trabalhados, tentando-se ensinar às crianças que aprender a ler e a escrever não é um processo tão natural como o de falar.

O Português é uma disciplina basilar para o desenvolvimento e socialização das crianças. Para isso, é importante que, desde cedo, elas se apercebam da importância da escrita e da leitura, pois as mesmas fazem parte do quotidiano em que vivem.

Devido às dificuldades sentidas, a nível da construção frásica e exposição de ideias, por parte dos alunos do 3º ano, promoveu-se, em primeiro lugar, a análise e exploração de histórias e, posteriormente, a produção de texto em cooperação, para minimizar essas lacunas.

Assim, promoveu-se a leitura duma história (ver apêndice C), tendo sido efetuado, de seguida, um diálogo sobre a sua análise e exploração, de modo a que as crianças percecionassem o seu conteúdo. Os discentes participaram ativamente respondendo às questões que eram colocadas. Posteriormente, os alunos elaboraram, em grupo, a referida história (ver figura 8) através duma ilustração, produzindo um pequeno texto. Importa mencionar que os alunos, além de terem delegado tarefas, dialogaram, partilhando opiniões e ideias, apesar de estarem em níveis de ensino diferentes. A produção de texto na realização de vários trabalhos permitiu, ainda, que os alunos colmatassem gradualmente as suas dificuldades, quer na construção frásica, quer na exposição de ideias, tomando, deste modo, a consciência que “não se escreve exatamente como se fala, de que há marcas e sinais próprios da escrita que correspondem aos ritmos e à expressão de quem comunica e aquilo que quer comunicar” (Soares, 2000, p. 27).

Figura 8. Realização da produção de texto da história *A galinha dos ovos de ouro*.



Segundo Niza (1998), “a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 24).

A apresentação dos trabalhos (ver figura 9) mostrou-se um momento importante, pois iriam expor aos seus colegas aquilo que construíram com o seu próprio conhecimento, em cooperação com o restante grupo.

Os meus alunos estavam muito bem-dispostos e entusiasmados. A apresentação dos trabalhos de grupo, relacionada com a ilustração e produção de um texto sobre a história *A galinha dos ovos de ouro* seria hoje. (...) Devo dizer que senti alguma dificuldade em controlar o tempo, tal era o entusiasmo sentido por parte dos alunos a quererem explicar todos os pormenores do seu trabalho. (DB, 22 de abril de 2014).

Figura 9. Apresentação dos trabalhos da história *A galinha dos ovos de ouro*.



4.3.2.2. Matemática: Resolver e discutir situações problemáticas

A Matemática é uma ciência muito importante para o desenvolvimento social de qualquer ser humano, e deste modo, a sua aprendizagem deve estimular a curiosidade para permitir que a criança seja capaz de formular e resolver problemas.

Neste processo de resolução de problemas não se trata de apoiar as soluções consideradas certas, mas de estimular as razões das soluções, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. O confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade (OCEPE, pág. 78).

Neste sentido, promoveu-se a resolução e discussão de várias situações problemáticas.

Apresentaram-se à turma do 3º ano várias situações problemáticas (ver apêndice D), no sentido de serem realizadas em grupo, de modo a que os alunos as discutissem e as resolvessem em cooperação. Realça-se que durante a sua concretização, os elementos de cada grupo ajudavam os colegas que pertenciam ao nível de ensino diferente do seu.

Nesta mesma linha de pensamento, Niza (1998) defende que os conteúdos da matemática, trabalhados em grupo, “destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas actividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa” (p. 18). É de realçar que os alunos, ao realizarem as várias situações problemáticas (ver figura 10), conseguiram resolvê-las, utilizando para isso, estratégias apropriadas.

Figura 10. Resolução cooperativa de situações problemáticas.



Em grupo, os alunos conseguiram resolver os problemas relativos à ficha de trabalho e o seu entusiasmo era visível, ao dialogarem sobre as estratégias a serem utilizadas. O material multibásico foi enriquecedor, na medida em que os discentes ao utilizarem, perceberam o modo da resolução de cada problema, evidenciando-o posteriormente no seu caderno (DB, 5 de maio de 2014).

A utilização deste material na sala de aula é essencial pois os alunos, ao manipularem o mesmo, constroem o seu próprio conhecimento e desenvolvem as suas próprias estratégias de raciocínio e pensamento lógico. Deste modo, é de salientar que, após a sua utilização, os resultados foram positivos para todos os grupos, dado que conseguiram representar e operar as várias situações problemáticas.

4.3.2.3. Estudo do Meio: Os Astros

Atualmente a escola tem vindo a implementar o ensino das ciências, pois, como Harlen (2007) refere, é importante que as crianças aprendam ciências, uma vez que esta área curricular permite:

a) contribuir para que as crianças compreendam o mundo que as rodeia; b) desenvolver formas de descobrir coisas, comprovar ideias e utilizar as evidências; c) desenvolver ideias que, em vez de obstaculizarem, ajudem a aprendizagem posterior das ciências; d) gerar atitudes mais positivas e conscientes sobre as ciências enquanto actividade humana. (p. 22).

Assim, importa mencionar que as crianças, desde cedo, demonstram curiosidade sobre o mundo que as rodeia, questionam, investigam e pesquisam fenómenos ou acontecimentos importantes. É relevante que essa curiosidade seja sempre estimulada e que nunca se desvaneça.

Cabe, então, aos Agentes de Educação promoverem contextos curriculares no sentido de as crianças desenvolverem capacidades a nível da literacia científica. Reis (2006) defende que todas as definições de literacia científica envolvem a

apropriação de conhecimento científico, na compreensão dos procedimentos da ciência e no desenvolvimento de capacidades e de atitudes (atitudes científicas e atitudes relativamente à ciência) considerados necessários à participação activa e responsável dos cidadãos em processos decisórios relacionados com ciência e tecnologia (p. 181).

No decorrer da prática pedagógica favoreceu-se o contacto com a linguagem científica, em conformidade com o programa de Estudo do Meio, sendo por este facto, abordado o conteúdo *Os Astros* (ver apêndice G), pertencente ao bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de bibliografia aconselhada por mim. Devemos, por conseguinte, usufruir das TIC (ver figura 11) no sentido de as utilizarmos como uma inovação educacional, pois ajuda a criança tornando-a, desta forma, mais autónoma, independente e confiante em si própria, e também na obtenção de novos conhecimentos e novas aprendizagens.

Com esta atividade, pretendeu-se que os alunos ficassem a conhecer o Sistema Solar e fossem capazes de, num texto informativo, identificar os Planetas e as suas características. Num primeiro momento, houve a necessidade de os alunos decidirem em conjunto qual o planeta que iriam trabalhar e, logo de seguida, informei-os de que,

iríamos para a sala de informática com o objetivo de pesquisar sobre o planeta que iriam trabalhar, pois aí seria mais fácil para cada grupo visualizar as particularidades do mesmo. Todos ficaram entusiasmados (DB 26 de maio de 2014)!

Figura 11. Pesquisa das características dos planetas, na sala de TIC.

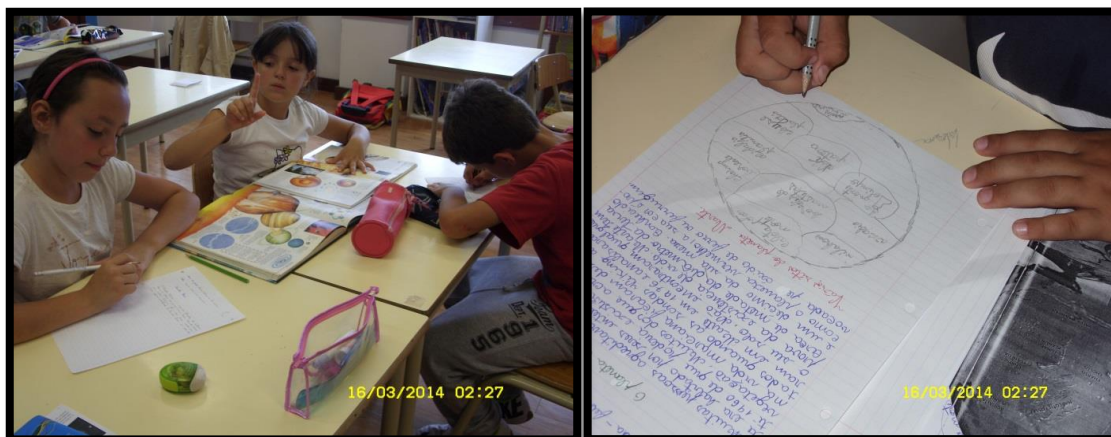
Os textos informativos expõem um conjunto de demonstrações textuais em que o emissor (aquele que transmite a mensagem) relata ao recetor (aquele que recebe a mensagem) um acontecimento, um tema, um facto que ocorreu, sendo que a linguagem deve ser clara e objetiva, de modo a que a informação pretendida seja transmitida corretamente. Salienta-se ainda que, um texto informativo, para ser considerado verosímil, tem de conter uma introdução (exposição das informações precisas a um determinado facto); um desenvolvimento (relato dos dados concretos do acontecimento) e, por fim, a conclusão (conclui, objetivando a ideia principal do referido acontecimento).

Em suma, a principal função daqueles é oferecer informação ao leitor sobre determinados assuntos relativos à vida natural ou social, e não devem conter opiniões, mas sim uma descrição pormenorizada sobre algo que sucedeu.

Propus aos alunos que construíssem um texto informativo sobre cada planeta, não esquecendo que deveriam mencionar as características principais do mesmo. No entanto, antes disso, considerei importante que os mesmos deveriam conhecer as suas características. Antes de as salientar, perguntei se os mesmos sabiam esclarecer o que era um texto informativo, pois é deveras importante estabelecer diálogo com as crianças, no sentido de diagnosticarmos quais os seus conhecimentos prévios, quais as suas dúvidas e perspetivas, com vista a proporcionarmos novos conhecimentos e, por conseguinte, novas aprendizagens. Todos queriam explicar! Um aluno dizia: “-O texto informativo está a dar uma informação”. Outro aluno salientava: “-Como se tivéssemos a ouvir o telejornal, professora, o jornalista a informar sobre algo que aconteceu, um acidente!” (DB 26 de maio de 2014).

Na sala de aula, os alunos selecionaram a informação essencial, retirada da pesquisa na aula de TIC e da respetiva bibliografia, organizaram-na e começaram a realizar o texto informativo (ver figura 12).

Figura 12. Realização do texto informativo sobre os planetas.



No seio do próprio grupo, alguns alunos redigiram o texto enquanto outros se prontificaram a fazer a respetiva ilustração.

Visita dos Astrónomos da Associação da Astronomia da Madeira

Numa fase seguinte, e para colmatar as dificuldades do respetivo conteúdo, houve a necessidade de entrar em contacto com a Associação dos Astrónomos da Madeira (AAM) (ver figura 13), de forma a convidar um astrónomo para vir à Escola da Lombada realizar uma palestra para a turma do 3º ano. Após a resposta positiva do mesmo (ver apêndice K), informou-se aos alunos, o que gerou um grande entusiasmo por parte deles:

-Só hoje é que obtive a resposta afirmativa por parte da AAM a confirmar que vêm à nossa escola para falar sobre os astros, mais propriamente acerca dos planetas e das suas características. “- Professora Maria João, isso é uma ótima notícia!!!”, dizia uma aluna; “- e podemos fazer perguntas?” De seguida, e aproveitando a ideia deste aluno, solicitei que cada um elaborasse duas questões a seu gosto para perguntar aos técnicos, no dia 28 de Maio, (dia seguinte). (DB, 27 de maio de 2014).

Na sala de aula os astrónomos falaram sobre o Sistema Solar bem como sobre as características essenciais de cada planeta.

Posteriormente, foram visualizados dois vídeos, denominados “uma viagem ao espaço” e “como viver na estação espacial internacional”. De seguida, demonstraram uma atividade “ Como lançar um foguetão para o espaço?”, solicitando a cooperação de alguns elementos da turma. Finalmente, foi possível concluir que esta visita obteve resultados positivos, dado que contribuiu para aprofundar e completar os conhecimentos das crianças relativos ao conteúdo abordado. É de ressaltar que durante a visita, os alunos fizeram perguntas pertinentes, resultando num diálogo aberto, claro e conciso com os astrónomos da referida associação.

Figura 13. Visita dos astrónomos da AAM.



O entusiasmo por parte dos alunos foi enorme, o que fez com que o programa estipulado pelos astrónomos não fosse totalmente cumprido. No entanto, os estudantes receberam um convite por parte dos mesmos, para irem ao Planetário no Madeira Magic e também para terem a oportunidade de observar o disco solar com ajuda do telescópio. Sentiu-se um entusiasmo total. Concluiu que este conteúdo foi bem trabalhado (DB 28 de maio de 2014).

Considero que, enquanto professora estagiária, desempenhei o papel de orientadora, estimulando os meus alunos durante as atividades propostas (Pedrosa, 2001). Advogo, ainda, que apoiei individualmente cada grupo, de modo a que todos estruturassem e realizassem o seu trabalho, respeitando sempre os diferentes ritmos de aprendizagem.

Visita de Estudo

A escola simboliza um lugar de relações e, acima de tudo, é uma instituição de carácter social. No entanto, é essencial que a mesma progrida para “além do âmbito escolar, uma vez que o processo de aprendizagem se realiza em todas as circunstâncias

de vida, em constante interação com o meio, como um movimento em que o sujeito se constrói e é construído num ciclo infinito, e no qual a escola desempenha importante e fundamental papel, ou seja, tornar a pessoa cada vez mais humana” (Charlot citado por Reinhardt, 2008, p. 90).

Defendendo a ideia do autor, considerou-se pertinente realizar uma visita ao Planetário, Madeira Magic (ver apêndice J), de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos respeitantes ao conteúdo abordado e aproveitar, também, o convite feito pelos astrónomos.

No decorrer da visita de estudo os alunos puderam visitar o planetário, constatando que este é um local onde se realizam várias apresentações, e explanaram determinados conceitos relacionadas com a astronomia. Ou seja, através dum projetor pode-se projetar a forma do céu, podendo ser possível observar a posição das estrelas, do Sol, da Lua e dos planetas, numa determinada data e local.

Os astrónomos iam mostrando as posições dos planetas na configuração do céu, que era vista dentro do planetário, dando informações sobre os mesmos e, nesse momento, foi possível visualizar a participação dos alunos.

O diálogo criado naquele momento foi deveras enriquecedor, pois os alunos partilhavam os seus conhecimentos e inclusive, explicavam aos colegas do 2º ano determinadas particularidades de cada planeta.

Aproveitando a visita ao planetário e, através do telescópio, foi possível observar o sol, mais propriamente a sua dinâmica e as manchas solares que nele existem (ver figura 14).

Figura 14. Observação das manchas solares através do telescópio.



Estas manchas solares, de cor escura, são pequenos locais ou regiões que estão localizadas na superfície do sol e que advêm do seu campo magnético.

Os alunos ouviam as explicações que eram transmitidas pelos astrónomos, em silêncio, ficando expectantes e curiosos para verem as referidas manchas solares. Cada um na sua vez, iam observando e, ao mesmo tempo referiam: - São imensas, professora! – dizia Francisca e, Gonçalo, logo de seguida: - Lindo! Nunca vi nada igual! (DB, 2 de junho de 2014)!

Finalizado este conteúdo, considero que os alunos partilharam experiências e conhecimentos e todos conseguiram alcançar o sucesso. Importa mencionar que a turma do 3º ano, em todos os momentos dialogou, e houve cooperação entre todos.

4.3.3. Atividades relacionadas com a diferenciação pedagógica

Durante o estágio pedagógico houve a necessidade de utilizar em todos os momentos a diferenciação pedagógica porque, diferenciar “não é individualizar o ensino (...), é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação colectiva” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 33). Deste modo, procurou-se promover um ensino direcionado a todos, partindo sempre do princípio de que nem todos aprendem da mesma maneira nem ao mesmo ritmo e que as dificuldades de uns podem não ser as mesmas de outros. Houve, assim, a necessidade de recorrer a uma diferenciação curricular como forma de colmatar este aspeto, adequando a ação “às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 32).

No que concerne às atividades aqui apresentadas, as mesmas são consideradas como exemplos pois, ao longo do estágio, adotou-se sempre este método de trabalho consoante as necessidades e dificuldades de cada aluno. Por isso, prestou-se sempre apoio individualizado, ajudando os alunos na resolução das suas dificuldades, como é o caso dos alunos do 2º ano, pois os mesmos não conseguiam, em algumas situações, acompanhar os conteúdos que eram lecionados à turma, na medida em que esta pertencia a outro nível de escolaridade. Desta forma, adotaram-se duas estratégias, sendo uma organizar grupos relativos aos diferentes níveis de ensino, de modo a promover uma melhor orientação. Relativamente à outra, os alunos iriam trabalhar individualmente, principalmente na área do português, pois torna-se cada vez mais essencial “ diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita”, para

que estes adquiram um conjunto de aprendizagens e também que consigam organizar e fortalecer o seu pensamento no que se refere à escrita (ME, 2004, p. 146).

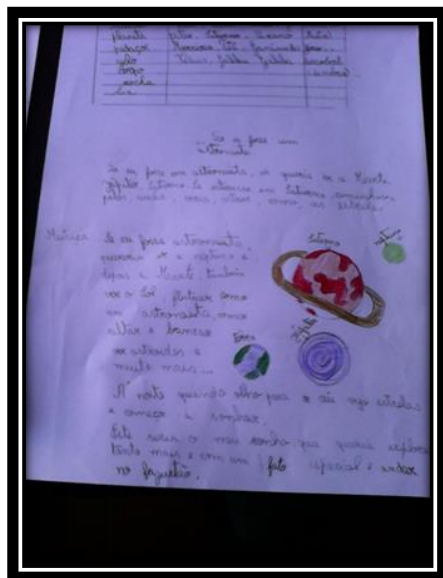
4.3.3.1. Português: A produção de texto

O estímulo ou inspiração para a realização da produção de texto advém da perspetiva do Ministério da Educação (ME) (2004), que nos transmite que o docente deve suscitar e criar situações diversificadas de modo a proporcionar a aquisição de uma boa escrita, como por exemplo: “texto de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha” (p. 151).

Podemos dizer que a produção de textos predominou durante o estágio pedagógico, sendo vários os seus contextos, pois as dificuldades na construção frásica e na produção de ideias ainda persistiam. Os discentes produziram os textos individualmente, a pares ou até mesmo em grupo. Num primeiro momento considerou-se pertinente explorar e analisar o texto *Satélites* (ver apêndice I), de modo a ir ao encontro do conteúdo da área curricular de estudo do meio, denominado *Os astros*. Cada vez mais é importante interligar as áreas curriculares de forma a qualificar o que é comum nas duas ou mais disciplinas, para que, no final, os alunos consigam relacioná-las entre si, de modo a perceberem o significado do que é real.

De seguida, solicitei aos alunos que lessem, em silêncio, o texto *Os Satélites*, do manual de português, para depois dialogarmos em conjunto. Após a leitura do texto, criou-se um diálogo interessante. Em conjunto, debatiam as ideias principais do mesmo, ou seja, aperceberam-se da quantidade e das características dos satélites existentes em cada planeta. Até que o Gonçalo interveio, dizendo: “-Quem me dera ser astronauta para poder visitar estes satélites!” Naquele momento surgiu uma ideia interessante: pedi aos meus alunos que produzissem um texto a partir da frase “Se eu fosse um astronauta” (DB, 27 de maio de 2014).

Num momento seguinte, e após o desejo manifestado por um aluno em querer ser astronauta, promovi a produção textual, onde puderam se expressar, partilhando as suas ideias através dos seus pensamentos e escrevendo-as no seu caderno, para que no final fizessem a respetiva ilustração (ver figura 15).

Figura 15. Produção do texto *Se eu fosse astronauta*, realizado por uma aluna.

Salienta-se que durante esta atividade o meu papel foi o de orientadora, apoiando individualmente cada aluno. Simultaneamente, apercebi-me que alguns deles demonstravam dificuldades no seu pensamento, sendo isso visível nos textos que estavam a redigir. Revelaram-se, também, situações difíceis na construção frásica e no emprego dos sinais de pontuação, em algumas frases escritas por eles.

Assim, considerei pertinente auxiliar os meus alunos na ordenação e estruturação das ideias que deviam estar expostas no seu texto, de modo a que quem fosse lê-lo, ficasse com a perceção que aquela produção continha princípio, meio e fim. Todos os alunos puderam contar com o meu apoio na produção dos textos!

É de realçar que esta atividade permitiu que os alunos adquirissem mais conhecimentos na linguagem escrita, principalmente os alunos que pertencem ao nível de ensino diferente da turma e, conseqüentemente, apresentam mais dificuldades em registar as suas ideias.

4.3.3.2. Matemática: Números e operações – O Milhão

Segundo o programa do 1º CEB de matemática, o domínio de números e operações abrange os números naturais até um milhão (ver apêndice G). Relativamente à compreensão do sistema de numeração decimal, parte-se do princípio de que os alunos, nesta altura, já detêm o conhecimento sobre a numeração decimal até ao milhar.

No entanto, é de realçar que é importante saber quais os conhecimentos prévios dos alunos, no sentido de perceber que o início do conteúdo a ser abordado está implícito na sua aprendizagem. Isto porque, como foi anotado anteriormente, existem alunos de diferentes níveis de escolaridade na mesma turma. Para isso, optei,

por pedir aos alunos que me explicassem a organização do sistema decimal e referissem como é que o mesmo se encontra dividido. Ou seja, comecei este mesmo conteúdo desde o início para que todos tivessem o mesmo acompanhamento. Um dos alunos respondeu que existia a classe das unidades, dos milhares e ainda mais uma mas não sabia qual era. A dúvida pairava no ar! Ao planificar esta atividade em casa pensei que seria essencial todos os alunos construírem um ábaco, no sentido de perceberem as classes e ordens do sistema decimal (DB, 14 de maio de 2014).

Este instrumento de cálculo, designado por ábaco, é formado por uma base com arames que ficam no sentido paralelo, sendo que este permite que as crianças tenham a perceção de aprender o sistema decimal bem como calcular diversas operações e, segundo Lamb (s.d), este “é particularmente valioso para ensinar às crianças os conceitos de dezenas, centenas, milhares, dezenas de milhares, centenas de milhares e assim por diante”.

No âmbito desta prática pedagógica, os alunos construíram o ábaco, sendo os materiais a esferovite, os paus de madeira (palitos grandes) e massas (ver figura 16).

Figura 16. Construção do ábaco e realização dos exercícios.



Durante a sua construção, apoiei individualmente cada aluno no sentido de lhe explicar como deveria fazê-la. Nesta parte, considero que todos eles conseguiram realizar a sua construção. No entanto, houve dificuldades por parte de alguns alunos, na leitura por classes e ordens e também nalguns exercícios colocados no quadro, com base

no instrumento construído. Alguns alunos, principalmente os do segundo ano, não conseguiam entender como se passava da classe dos milhares para a dos milhões.

Quando me dirigia à aluna para apoiá-la, ouvi de imediato uma voz que me fez parar: - É simples, Fátima - disse o Gonçalo: - A professora Maria João escreveu no quadro o número 1.314.818. Então temos primeiro a classe das unidades, a qual pertence o número 818. Depois vem a classe dos milhares, sendo o 314 que pertence à mesma e por fim a dos milhões, onde a unidade de milhão é o número 1. Olhando para o teu ábaco tu dividiste o mesmo por classes, certo? E cada classe tem ordens, certo? Então, vamos preencher o ábaco, colocando o nº de massas correspondente a cada ordem. Já preenchestes até à classe dos milhares, certo? Mas ainda falta o número um que vai pertencer à dos milhões, mais propriamente à unidade dos milhões. Percebeste? Tenta fazer os exercícios que faltam. Se precisares de ajuda chama-me (DB, 14 de maio de 2014).

Considero que esta situação se revelou extremamente enriquecedora, pois não basta ser só o docente o orientador, mas também um dos alunos ou mais o podem ser. É importante que haja interação entre eles e que se ajudem mutuamente, pois só assim são capazes de construir o seu próprio conhecimento e, gradualmente, se tornarem autónomos.

Após a concretização dos exercícios (com o objetivo de exemplificar no instrumento de trabalho), sugeri a realização de algumas situações problemáticas, na medida em que “constitui uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos” (ME, 2004, p. 8).

Realce-se, ainda, que é fundamental possibilitar aos alunos o contato com diversas situações problemáticas, pois as mesmas contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento lógico matemático.

4.3.3.3. Estudo do Meio: Seres vivos – Os animais

A área curricular de Estudo do Meio permite validar uma aprendizagem ativa e participativa de todos os alunos, de modo a promover um conjunto variado de capacidades através de atividades que requerem a investigação, descoberta e experimentação (ME, 2004). Por este facto, o docente exerce um papel crucial no sentido em que ele adopta estratégias adequadas, de modo a facultar aos discentes a disponibilização de “instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (ME, 2004, p. 102).

A atividade realizada (ver apêndice D) inseriu-se no âmbito do bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, com o intuito dos alunos compreenderem “os conteúdos

relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros” (ME, 2004, p. 115).

Esta tarefa teve como objetivo principal averiguar/ desenvolver a capacidade dos alunos em identificarem as diversas características existentes nos seres vivos – animais, nomeadamente alimentação, habitat, deslocação, constituição do corpo e reprodução. Apesar de ter sido uma planificação extensa, considerei que eram aspetos importantes a serem aprendidos pelos alunos. Assim, tomei a iniciativa de lhes propor a realização dum álbum, a pares, de modo a conseguirem obter aprendizagens diversificadas e significativas.

Deu-se oportunidade a cada par, formado por mim, de novamente, pesquisar na sala de informática (ver figura 17) relativamente à espécie que tinham escolhido. Desta vez optei por formar grupos diferentes, ou seja, os alunos do 2º ano trabalhavam separados dos alunos do 3º ano, dado que alguns conteúdos do 3º ano eram mais complexos e abrangentes.

Figura 17. Pesquisa na sala TIC.



Através desta pesquisa os alunos mostraram-se motivados e trabalharam afincadamente, inclusive,

ao solicitarem a minha ajuda, faziam perguntas pertinentes e, mesmos os alunos do 2º ano foram capazes de realizar corretamente a tarefa que lhes foi destinada. Posso dizer que superaram as minhas expetativas! Outro facto importante a salientar foi que, à medida que alguns grupos finalizavam o seu trabalho, iam perguntar aos colegas se precisavam de ajuda para terminar o seu (DB, 23 de abril de 2014).

Realce-se que esta atividade demorou mais tempo do que o previsto, na medida em que a turma do 3º ano demonstrou muito interesse e empenho, não só pelo facto de trabalharem em conjunto, mas também pelo espírito de ajuda e cooperação que revelaram na realização da atividade proposta, o que faz com que as suas aprendizagens sejam mais enriquecedoras. Os alunos não demonstraram qualquer dificuldade na concretização desta atividade. Conseguiram identificar corretamente a que classe de animais (aves, reptéis, mamíferos, etc) a sua espécie pertencia, bem como o seu tipo de alimentação, entre outros, de modo a completar a ficha que iria pertencer ao álbum.

Para além da pesquisa feita na sala de TIC, é importante ressaltar que os diálogos tidos entre docente e alunos são deveras pertinentes para o desenvolvimento da expressão e compreensão do oral dos alunos. Por isso mesmo, antes da realização do álbum, optei por dialogar com os alunos em grande grupo, de modo a explicar e desenvolver o conteúdo relativo aos seres vivos, trocando ideias e partilhando experiências, nomeadamente,

-Professora Maria João tenho um assunto muito interessante para contar e partilhar consigo e com os meus colegas! (interveio o Marco). -O meu avô vive numa quinta onde tem vários animais domésticos. - E o que são animais domésticos? – Questionei. - São aqueles que são criados pelo homem, como por exemplo o cão, o gato, a galinha, etc. É interessante ver como eles são diferentes. Um dia estava eu sentado na relva e aí pude observar a diferença do corpo da galinha para o coelho, um tem penas e o outro pelo. E não é só! A alimentação é diferente! Um alimenta-se de grão e por isso é granívoro, e o outro de erva, e por isso é herbívoro. Nesse preciso momento senti-me emocionada, pois este aluno, apesar de apresentar esta síndrome, estando concentrado aplica-se e tem uma participação bastante ativa (DB,23 de abril de 2014).

Após a conclusão do álbum decidiu-se, em conjunto, que cada par apresentaria à turma o seu trabalho (ver figura 18), pois a apresentação oral em si permite que o aluno tenha a capacidade de se expressar corretamente sobre aquilo que desenvolveu.

Figura 18. Comunicação dos trabalhos sobre os seres vivos.

Foi, verdadeiramente, interessante visualizar as atitudes críticas e reflexiva dos alunos depois de cada apresentação, na medida em que, ao darem a sua opinião, revelaram interesse e respeito pelas produções dos seus colegas. Niza (1998) fortalece esta ideia, ao defender que “os saberes e as produções culturais partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem” (p. 24).

Em suma, considero que este foi mais um conteúdo que, apesar de longo, foi gratificante, pois verifiquei que os meus alunos não demonstraram grandes dificuldades, quer na realização da atividade, quer na sua apresentação. Ao refletir sobre estas atividades, julgo que os alunos, pelo simples facto de terem trabalhado em grupo, dialogando, partilhando ideias e experiências, demonstraram uma evolução gradual e enriquecedora.

4.3.4. Atividade relativa à interação com a comunidade educativa

Para que a educação transmita efeitos positivos e estáveis às crianças, surge a necessidade de existir uma partilha de conhecimentos por parte de toda a comunidade educativa. No entanto, é essencial que os seus intervenientes compreendam que

“a socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação. É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11).

Cabe aos agentes da comunidade educativa (família, escola e docente) o papel de promover a interação entre todos, bem como trabalhar em cooperação, de modo a contribuir para uma educação de qualidade, alcançando, assim, o sucesso em conjunto.

Esta atividade para a comunidade educativa surgiu dum projeto relativo à unidade curricular de Didática das Expressões, nascida no 1º ano de Mestrado, com a condição de que o mesmo englobasse as quatro áreas em estudo, ou seja, expressão dramática, motora, musical e plástica, e que seria posto em prática por nós (professores estagiários) nas quatro escolas onde estávamos a realizar o estágio pedagógico. Desta forma, um dos principais objetivos do grupo foi proporcionar a junção das diferentes expressões acima mencionadas, mas principalmente, direcionar o papel principal para os alunos, sendo a nossa função de simples orientadores, fomentando e auxiliando nas ideias, sugestões e opiniões de cada criança.

Este projeto surgiu da dúvida de uma criança relativamente à moral da história do Capuchinho Vermelho. Deste modo, e julgando-se ser comum aos restantes núcleos, decidiu-se explorar e analisar o conto. Assim sendo, o grupo de trabalho dialogou e, em cooperação com os alunos dos vários núcleos, tentou chegar a um consenso sobre qual seria a melhor estratégia para abordar as diferentes expressões em contexto de sala de aula.

A nossa primeira opção seria que todos os núcleos de estágio abordariam as quatro expressões, de modo a proporcionar a todos os alunos uma envolvência real e ampla no projeto, propiciando à globalidade das crianças a oportunidade de explorar as diversas áreas em estudo. A forma encontrada pelo grupo, para relacionar e permitir a comunicação entre os diferentes núcleos, foi a visualização de vídeos e fotografias partilhadas com os alunos, de forma a registarem as suas atividades e a vivenciarem os trabalhos realizados pelos seus colegas, em contextos escolares diferentes. Seguidamente, cada professor estagiário abordou com mais profundidade uma determinada área que seria posta em prática no dia da dramatização da peça de teatro (a qual seria feita por nós). Assim sendo, cada núcleo de estágio explorou com maior envolvência uma determinada área, tendo ficado a meu cargo, a área de expressão musical. Foi fundamental a fase em que as turmas exploraram todas as áreas artísticas para, posteriormente, efetuarem a sua escolha final.

Esta estratégia possibilitou a implementação do projeto, atendendo ao tempo e espaço dados pelos docentes cooperantes para trabalhar e explorar o nosso Projeto Final.

Inicialmente, explorámos e analisámos o conto *O Capuchinho Vermelho*, criando um diálogo em grande grupo, dando espaço aos alunos para formularem questões, opiniões e sugestões em relação à temática abordada. De seguida, foram formados grupos no sentido de cada um deles dramatizar a referida peça. Concluída esta tarefa, tinha chegado o momento de colocar em prática a área trabalhada. Tivemos a cooperação da professora de expressão musical e da professora titular da turma, num primeiro momento, para ensinar e conduzir a memorização da canção do Capuchinho Vermelho, apelando às emoções, aquando da reprodução da mesma. Num segundo momento, promovemos a exploração de instrumentos musicais e a utilização adequada dos mesmos (ver figura 19) e, no final, sugerimos a produção da melodia seguindo a pauta musical, antes da apresentação final onde estaria presente toda a comunidade educativa.

Figura 19. Ensaio para o projeto final da comunidade educativa.



É de realçar que este projeto foi posto em prática no Dia da Família, tendo o mesmo conseguido reunir todos os intervenientes, ou seja, todos os alunos e respetivos pais da Escola da Lombada, bem como o pessoal docente e não docente da mesma.

Podemos concluir que a implementação deste projeto (que nos foi solicitado pelas docentes da respetiva cadeira) no respetivo núcleo de estágio foi uma mais-valia, pois, no final do mesmo foi possível concluir que todas as crianças das diferentes escolas participaram ativamente no mesmo, ou seja, houve cooperação e interação entre elas e, ainda, seguiram os seus interesses e estratégias, pois é fundamental que os alunos sejam os próprios co construtores do seu conhecimento.

4.3.5. A Avaliação da Turma

A avaliação da turma do 3º ano derivou de aspetos muito importantes, tidos em conta no decorrer do estágio pedagógico, tais como: a análise das notas de campo e, naturalmente, dos diários de bordo, dos artefactos dos alunos, das observações diárias, dos registos fotográficos e das reuniões tidas com a professora cooperante. A partir desse momento, houve a necessidade de utilizar um conjunto de instrumentos próprios de uma investigação qualitativa, como as observações, as notas de campo e os diários de bordo, de maneira a obter dados, para uma melhor avaliação. Esta variedade de instrumentos possibilita ao docente observar “a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (ME, 2011, p.5).

Importa, assim, mencionar que a avaliação dos alunos do 3º ano, no decorrer do estágio, foi de cariz formativo, pois a avaliação formativa está centralizada “nos processos cognitivos dos alunos”, interligando-se “aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p.23). Foi nosso objetivo que o aluno tomasse consciência do seu percurso académico bem como se tonasse autónomo e capaz de cooperar com os outros, dialogando e mostrando-se ativo e participativo.

Deste modo, considera-se que a avaliação da turma do 3º ano se estabeleceu através duma avaliação relativa às aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares. Aprendizagens estas que se mostraram contínuas e que foram avaliadas através de instrumentos, sobretudo as notas de campo, diários de bordo, artefactos, e registos fotográficos.

No que concerne à área curricular de Português, reflete-se, através da representação da tabela (ver quadro 2), sobre o esforço e desempenho revelados pelos alunos e também através dos domínios previstos pelo Programa de Português do Ensino Básico (2009). Realce-se que esta avaliação é de carater formativo e a mesma apela a uma avaliação consecutiva e construtiva. Relativamente aos alunos de diferentes níveis de escolaridade, a sua avaliação vai ser conjunta nesta área, visto que os métodos de trabalho utilizados, tais como a aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, detiveram resultados positivos e profícuos.

Quadro 2. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Português.

Área Curricular	Domínios	Inferências
Português	Compreensão e expressão do oral	<p>No que se refere à expressão oral, os alunos apresentaram algumas dificuldades, pois, muitas vezes, não conseguiam exprimir corretamente as suas ideias. Entenderam o que lhes foi solicitado e realizaram-no bem, mas ao se exprimirem não o fizeram corretamente, teve de ser com alguma orientação. No entanto, gradualmente os alunos têm adquirido autonomia, e o seu discurso está mais coerente e simples.</p> <p>Relativamente à apresentação dos trabalhos, os colegas colocaram bastantes questões, no entanto, os alunos do 2º ano tiveram alguma dificuldade, fazendo algumas pausas para poderem pensar naquilo que iam responder. Denotou-se ainda que foram auxiliados pelos seus colegas do 3º ano em algumas situações.</p> <p>Os alunos sentem a necessidade de experimentar mais situações desta natureza, de modo a treinar a sua expressão oral.</p>
	Leitura e escrita	<p>No que concerne à leitura expressiva, verificou-se que os alunos manifestaram grandes capacidades a nível da entoação e expressão, respeitando os sinais de pontuação.</p> <p>Ao longo do estágio, favoreceu-se a construção e produção de textos e a respetiva ilustração, individualmente e em grupo, onde os alunos demonstraram as suas capacidades de escrita e de desenho, sendo participativos, ativos, autónomos e cooperantes.</p> <p>Num determinado momento, surgiram dificuldades na organização das ideias relativas à produção dos textos, no entanto, as mesmas foram colmatadas no seio do grupo devido ao diálogo cooperativo entre todos. Alguns deles demonstraram problemas na construção gráfica e na pontuação, facto que neste momento se encontra em ligeira melhoria.</p>

	Conhecimento Explícito da Língua	<p>No que concerne ao conhecimento explícito da língua, os discentes conseguiram identificar corretamente os nomes próprios, comuns e coletivos, bem como os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Relativamente à exploração e análise dos textos, os alunos foram capazes de identificar o tipo de texto: prosa, poesia, entre outros).</p> <p>Denotou-se dificuldades no que respeita às palavras complexas, mais propriamente à derivação. Apesar de termos insistido neste conteúdo, algumas dificuldades continuaram a persistir, não tendo sido colmatadas devido ao pouco tempo do estágio pedagógico.</p>
--	----------------------------------	---

Relativamente à avaliação da área curricular disciplinar de Estudo do Meio, de acordo com os blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (OCP) (2004), a mesma evidencia-se através do quadro seguinte (ver quadro 3), o qual espelha literalmente o desempenho e esforço que os alunos demonstraram após a minha intervenção pedagógica. A todo o momento foi dado apoio e orientação aos alunos, principalmente àqueles que pertenciam a um nível de escolaridade inferior, bem como aos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, é de mencionar a importância do espírito de entreatajuda existente nos alunos, a qual possibilitou a realização de uma avaliação adequada e satisfatória. O gosto, a vontade e a união da turma relativos a esta unidade curricular propiciaram resultados bastante positivos.

Quadro 3. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Estudo do Meio.

Área Curricular	Bloco	Inferências
Estudo do Meio	À Descoberta do Ambiente Natural	<p>Em relação à temática Os Astros, consideramos que, a nível geral, o conteúdo foi apreendido duma forma enriquecedora e eficaz. Os alunos trabalharam em grupo, inclusive os que pertenciam a um nível de escolaridade inferior, e demonstraram capacidades a nível de cooperação, diálogo e na partilha de ideias. Cada elemento cumpriu satisfatoriamente com a sua tarefa e todos conseguiram alcançar o sucesso pretendido.</p>

		<p>Realce-se que todos eles identificaram corretamente os planetas bem com as suas características principais. A visita dos astrónomos à sala completou os seus conhecimentos, pois o diálogo obtido nessa aula teve resultados bastante positivos. Conseguiram exprimir satisfatoriamente as suas ideias, bem como fazer perguntas pertinentes, criando um diálogo conciso e coerente.</p> <p>Relativamente à visita de estudo, esta foi feita no sentido de consolidar os conhecimentos obtidos durante a lecionação do referido conteúdo. No planetário, os alunos conseguiram identificar os planetas, bem como as estrelas. Mostraram-se seres ativos, participativos e principalmente autónomos na construção de novos conhecimentos.</p> <p>No que concerne à temática dos Seres Vivos – Os Animais, os alunos desenvolveram muito bem o conteúdo abordado. Os trabalhos pedidos, para além de terem sido aceites positivamente, também foram corretamente realizados. Num primeiro momento, ao efetuarem a pesquisa, os alunos obtiveram conhecimentos, trabalhando em cooperação e respeitando as opiniões e ideias do seu par. Ao longo do trabalho demonstraram melhores resultados a trabalhar em grupo, nomeadamente a definir tarefas e na apresentação do mesmo. Mesmo os alunos do 2º ano conseguiram alcançar os objetivos pretendidos e mostraram-se mais seguros e confiantes, pois as dificuldades sentidas foram colmatadas com a cooperação dos colegas.</p>
--	--	--

Finalmente, quanto à avaliação da área curricular da Matemática, a mesma foi baseada nos princípios definidos pelo Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013). O quadro (ver quadro 4) abaixo, revela a avaliação do desempenho dos alunos ao longo das atividades propostas, consoante os pressupostos delineados para esta disciplina.

Quadro 4. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular de Matemática.

Área Curricular	Bloco	Inferências
Matemática	Números e Operações	<p><i>Resolver e discutir situações problemáticas</i></p> <p>Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, a turma revelou alguma habilidade no uso dos algoritmos da adição, subtração e multiplicação, utilizando o MAB para a resolução dos problemas propostos.</p> <p>A resolução de problemas, relativa a situações quotidianas, fez com que os alunos, mesmo os de 2º ano, se empenhassem de forma positiva. A utilização do MAB foi uma estratégia positiva pois os alunos, em conjunto, conseguiram ultrapassar dificuldades anteriormente sentidas. No geral, o grupo tem vindo a desenvolver de forma progressiva e satisfatória o seu conhecimento matemático. Denotou-se, no decorrer do estágio, que os alunos possuem uma comunicação matemática razoável, conseguindo explicar corretamente o desenvolvimento de cada situação problemática.</p>
		<p><i>O Milhão</i></p> <p>No que concerne à representação de números referentes à classe das unidades, dos milhares e dos milhões, os alunos apresentaram facilidade em escrevê-los numericamente. Quanto à leitura dos números por classes e por ordens, os alunos manifestaram bastantes dúvidas, realizando de forma incorreta a leitura dos mesmos. A construção do ábaco foi uma boa estratégia, pois a partir desse momento eles conseguiram ultrapassar as dificuldades sentidas, na exploração do sistema de numeração decimal, o que contribuiu para que todos adquirissem uma boa aprendizagem.</p>

4.4. Síntese

A prática pedagógica realizada e retratada ao longo do presente capítulo baseou-se unicamente na construtivista. Para isso, foram postas em prática várias atividades, de carácter estimulante, desafiante e, principalmente diversificado, servindo como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de novas

aprendizagens por parte dos alunos do 3º ano, nas diferentes áreas curriculares. Partiu-se sempre dos seus conhecimentos prévios, resultantes das experiências de vida dos alunos e, conseqüentemente, das suas intervenções, originando, deste modo, o aparecimento de aprendizagens significativas. A praxis desenvolvida foi unicamente centralizada no aluno com o intuito de ser ele próprio o construtor do conhecimento, sendo, para isso proporcionado um ambiente educativo enriquecedor, alicerçado em momentos de cooperação, diálogo e participação ativa.

Duas das preocupações/dificuldades sentidas no período de observação foram o facto do método tradicional não promover momentos de cooperação, o que faz com que os alunos não tenham uma participação ativa no processo de ensino e, também, a existência de alunos pertencentes a níveis de ensino diferente. Por este facto, procedeu-se à investigação e reflexão das questões elaboradas, durante o período de observação do estágio, remetendo para uma intervenção pedagógica centralizada, num primeiro momento na aprendizagem cooperativa, uma vez que esta promove a participação e construção de novas aprendizagens por parte dos alunos, e também para uma prática pedagógica diferenciada, promissora de aprendizagens significativas. A todo o momento procurou-se promover capacidades nos alunos a nível da cooperação, interligando-se sempre o seu processo ensino-aprendizagem. No que concerne à questão problema, relacionada com a prática pedagógica diferenciada (referida no início do capítulo), promovi sempre o apoio individualizado, não só aos alunos que demonstravam dificuldades, mas também à restante turma. Ou seja, deu-se ênfase às evoluções, conquistas e principalmente às capacidades que os alunos evidenciavam dia para dia, pois, segundo Morgado (2004), “a busca de sucesso deve assentar na tentativa de dar resposta às necessidades individuais e coletivas dentro da turma, operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada” (p.26).

As atividades planificadas nas diferentes áreas curriculares, ao longo do estágio pedagógico, tiveram como objetivo desenvolver o trabalho em conjunto, formalizando momentos de diálogo e de cooperação e colmatando certas dificuldades, para a contribuição de novas aprendizagens. Assim, no que respeita à área da Matemática, tentou-se sempre desenvolver e estimular o raciocínio lógico-matemático, bem como a comunicação relacionada com a mesma área, através da realização de situações problemáticas, utilizando materiais didáticos para a sua resolução.

Na área do Português, considerando que muitos discentes revelavam algumas dificuldades na construção frásica e na exposição de ideias, bem como na utilização de

vocabulário correto, foram proporcionados momentos estimuladores, tais como a construção de textos incluindo a ilustração, de forma a desenvolver competências a nível linguístico, comunicativo e criativo. Por outro lado, desenvolveram-se tempos de leitura de vários textos, assim como a exploração e análise dos mesmos, os quais proporcionaram momentos de satisfação, de motivação e cooperação.

Por fim, a área curricular de Estudo do Meio revelou-se uma estratégia importante para as restantes áreas curriculares, na medida em que era a disciplina em que os alunos apresentavam maior interesse. Assim sendo promoveu-se o trabalho cooperativo, onde os alunos dialogaram, pesquisaram, utilizando para isso as aulas de TIC, como promoção e aquisição de aprendizagens significativas e diversificadas.

A avaliação efetuada nestas áreas curriculares foi uma avaliação formativa e, no geral, considero que os alunos demonstraram eficazmente as suas aptidões e capacidades relativamente às atividades propostas. No decorrer da intervenção os alunos souberam dialogar, atribuir tarefas adequadamente, partilhar ideias e experiências, concretizando, no final, o trabalho solicitado. Houve uma evolução no desenvolvimento dos alunos, pois apercebi-me que os mesmos compreenderam melhor os conteúdos abordados, trabalhando em cooperação, apesar dos níveis de escolaridade serem diferentes.

É de ressaltar que estes resultados positivos deveram-se também à colaboração e cooperação profícua da professora cooperante, o que, no final conduziu a uma prática de qualidade. As conversações tidas diariamente com a cooperante, nomeadamente as suas opiniões, conselhos e recomendações após cada prestação, revelaram-se positivas e gratificantes, pois isso permitiu que cada dia me tornassem mais segura e confiante, melhorando gradualmente a minha prática pedagógica.

Para finalizar este capítulo, torna-se fundamental referir que todas as atividades planificadas tiveram o objetivo de “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (Ministério da Educação, 2004, p.13).

Em suma, considero que as dimensões, reflexiva e investigativa, me acompanharão futuramente, pois permitem a descoberta, o conhecimento e um conjunto de estratégias, as quais contribuem para melhorar a minha ação pedagógica. Ou seja, a profissão do docente deve ser equiparada à meta da vida pois, segundo Dewey (1979),

esta “ não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento” (p.31).

Capítulo V – Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

É preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência (Fromberg, 1987, p.60).

Capítulo V – Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

Ao longo do presente capítulo refere-se a intervenção pedagógica tida na valência da Educação Pré-Escolar, bem como o desenrolar da investigação, no que concerne à problemática sinalizada. Posto isto, salienta-se que este capítulo está dividido em partes diferentes. Na primeira é explanada a contextualização do Infantário O Girassol, mencionando os seus recursos físicos e humanos. De seguida, é efetuada uma reflexão relativa à minha prática pedagógica, onde se revelam e explicam os momentos mais relevantes e que respondem às questões sinalizadas durante o período de observação do estágio pedagógico efetuado. Estas conceções serão fundamentadas teoricamente.

Ainda neste capítulo, demonstra-se a avaliação formativa do grupo da *Sala dos Quatro Anos* e apresenta-se a atividade desenvolvida com a comunidade educativa. Por fim, faz-se uma síntese de toda a prática pedagógica.

Realce-se que todas as informações relatadas foram coadjuvadas pelas técnicas relacionadas com o método científico, aludidas no capítulo dois do presente relatório, nomeadamente a observação participante, os artefactos, as notas de campo, os diários de bordo, os registos fotográficos, bem como a análise feita ao Projeto Educativo de Escola.

5.1. Questão de Investigação –Ação Sinalizada

O presente capítulo sustenta e coloca em ação o método científico investigação-ação, sendo que o mesmo se baseia na definição de uma questão-problema, sinalizada no período de observação: *Como promover a motricidade fina na Sala dos 4 anos, nomeadamente em cinco crianças que apresentam algumas lacunas nesta habilidade?*, que se assume como objeto de estudo e que orientou toda a investigação.

O estágio teve início a 7 de outubro de 2013 e término a 2 de dezembro de 2013 e realizou-se no Infantário *O Girassol*, na *Sala dos Quatro Anos*. O grupo é composto por dezanove crianças, equilibrado em termos de género, dez são do género masculino e nove do género feminino, com idades entre os dois e os quatro anos, sendo que três destas crianças se encontravam em processo de adaptação.

Na primeira semana de observação houve a oportunidade de conhecer as crianças da *sala dos Quatro Anos* o que permitiu a verificação de algumas dificuldades sentidas pelo grupo aquando a realização de tarefas, pedidas pela educadora cooperante.

As crianças não tinham a noção de espaço, ou seja, pintavam a folha inteira e não só o desenho que nela se encontrava. O simples pegar do lápis não lhes permitia que obtivessem a agilidade que era possível para poderem pintar de forma correta. O manuseamento dos talheres também era uma tarefa complicada para muitos.

Com o desenrolar do estágio, e também com a minha intervenção pedagógica, pude analisar melhor essas dificuldades e, de forma a suprir esta situação, foram criadas e desenvolvidas estratégias que previam a resolução do referido problema, centrando a aprendizagem na criança e na interação com os outros, e, tendo sempre em conta uma ação pedagógica que estivesse sempre centralizada nos interesses e necessidades do grupo, não negligenciando as ideias, dificuldades e ritmos das crianças.

Deste modo, foi pertinente resolver esta questão a nível da motricidade fina, no sentido de colmatar as suas dificuldades, pois esta é o ponto fulcral para o desenvolvimento de todas as crianças, pois segundo Kolyniak filho (2002),

A motricidade refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.. (p. 31-2.).

Toda a presente investigação contou com o apoio e cooperação das crianças e da equipa pedagógica responsável.

Importa, ainda, referir que, ao longo da intervenção pedagógica, foram planificadas atividades, de modo a promover uma aprendizagem ativa e cooperativa, e “perspectivar o processo educativo de forma integrada tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Ministério da Educação, 1997, p.34), com o intuito de colmatar as lacunas relativas à habilidade motora da motricidade fina que o grupo em questão apresentava.

Este capítulo apresenta-se como sendo um “livro aberto” que compila um conjunto de emoções, memórias e experiências partilhadas com um grupo de crianças, em particular no desenrolar da ação pedagógica. Demonstra, ainda, um conjunto de atividades estimulantes, fundamentadas teoricamente e que respondem às questões colocadas e orientadoras de todo este trajeto.

5.2. Contextualização

O ambiente educativo em análise refere-se ao Infantário *O Girassol*, com um grupo de crianças pertencente à sala *dos Quatro Anos*. Dentro deste subtítulo, é de referir que o mesmo inclui as características do grupo de crianças onde realizei a minha intervenção. Antes disso, torna-se pertinente refletir sobre organização do contexto onde o grupo está inserido, pois, segundo o Ministério da Educação (1997), o mesmo deve estar devidamente organizado, de modo a que proporcione e favoreça um desenvolvimento equilibrado e adequado, facultando, ao mesmo tempo, momentos de aprendizagem que promovam a sua formação educativa.

Posto isto, salienta-se que o conhecimento da contextualização do ambiente educativo se mostrou fundamental ao desenvolvimento da intervenção pedagógica, possibilitando um conjunto de atividades que fossem ao encontro das vivências e interesses das crianças e da comunidade. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), o ambiente educativo deve ser considerado como um lugar em que a sua organização esteja direcionada para a aprendizagem, de modo a que a criança se sinta segura e feliz.

5.2.1. O meio envolvente

A intervenção pedagógica na valência da EPE realizou-se no Infantário *O Girassol*, situado na Rua da África do Sul, na freguesia de S. Martinho. Esta freguesia tem uma área de 782 hectares e, segundo os resultados dos censos, é considerada a segunda maior freguesia quer do Funchal que da Região Autónoma da Madeira, com cerca de 26.482 indivíduos residentes. Esta freguesia faz parte das denominadas freguesias da periferia da cidade do Funchal. Faz fronteira, a oeste, com a freguesia de Câmara de Lobos, a leste com a freguesia de S. Pedro e a norte com a freguesia de Santo António.

A partir dos dados obtidos, pôde-se concluir que a freguesia de São Martinho dispõe de um ilustre património e desenvolvimento cultural e socioeconómico (ver quadro 5).

Quadro 5. Infra-estruturas existentes na freguesia de São Martinho.

Infra-estruturas existentes na freguesia de São Martinho					
Educativas	Desportivas	Serviços	Culturais e Recreativas	Instituições Religiosas	Comércio e Indústria
O Carrossel As Primaveras S.João de Deus O canto dos reguilas EB1 da Nazaré	Campo de Futebol dos Barreiros Campo polivalente do estádio da Nazaré Centro de Ténis de Mesa Clube naval do Funchal Clube Amigos do Basquetebol	Regime de Guarnição 3º Farmácia da Nazaré CTT Centro de Saúde da Nazaré Junta de Freguesia da Nazaré	Casa do Povo de São Martinho;	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré Capela das Virtudes Capela da Nossa Senhora da Nazaré	Supermercado s Continente Quinta Bela Vista Hotel Panorâmico

Fonte: Baseado nos dados do PEE do Infantário O Girassol.

5.2.2. Infantário O Girassol

O infantário *O Girassol* foi inaugurado no dia 26 de setembro de 1985 e fica situado na Rua África do Sul – Nazaré (ver figura 20), sendo este considerado uma instituição de ensino público que acolhe crianças desde os quatro meses aos quatro anos. Esta instituição funciona em regime de tempo inteiro, ou seja, abre às 8 horas e encerra por volta das 18h.30m.

Figura 20. *Infantário O Girassol.*



No que respeita à estrutura física do infantário (ver quadro 6), o mesmo é composto por dois pisos. Quando entramos no infantário encontramos uma sala designada por sala parque, onde as crianças, no final do dia, aguardam a chegada dos pais. A mesma possui material didático correspondente à faixa etária das crianças e uma porta que dá acesso ao recreio exterior.

Quadro 6. Estrutura física do infantário *O Girassol*.

Estrutura Física	
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala Parque ▪ Secretaria ▪ Sala de convívio dos docentes e não docentes ▪ Gabinete da Diretora ▪ Casa de Banhos Adultos ▪ Copas ▪ Arrecadações (material didático e de limpeza e produtos alimentares) ▪ Lavandarias
Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salão para convívio e espetáculos ▪ Recreio interior ▪ Sala de arrumos ▪ Pequeno pátio exterior ▪ Placares no corredor ▪ Refeitório Amplo para as crianças e zona reservada para adultos ▪ Cozinha/Copa ▪ Arrecadação

Fonte: Baseado nos dados do PEE do Girassol (2013-2017).

O infantário acolhe 91 crianças, uma delas está a ser acompanhada por um docente de ensino especial. Salienta-se que São Martinho, onde fica situado o respetivo infantário, é a freguesia que tem o maior número de famílias residentes, sendo estas pertencentes ao nível socioeconómico médio.

Segundo o PEE (2013/2017), os recursos humanos do Infantário *O Girassol* compreendem o pessoal docente e não docente (ver quadro 7).

Quadro 7. Recursos humanos do infantário *O Girassol*.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	16 Educadores de Infância: 1 Diretora educadora quadro escola 7 Educadoras quadro escola 6 Educadoras quadro zona pedagógica (regime de destacamento) 3 Professores de atividades de enriquecimento curricular: Inglês Expressão Musical/Dramática Educação Física 1 Docente do Ensino Especial
Pessoal Não Docente	16 Assistentes Operacionais 1 Assistente Técnica 1 Assistente Administrativa 7 Assistentes Operacionais/Auxiliares 1 Encarregada da Lavandaria

Fonte: Baseado nos dados do PEE do Girassol (2013-2017).

Este estabelecimento de ensino usufrui de oito salas de atividades, sendo estas divididas em duas valências. No âmbito da creche compreende seis salas denominadas por Berçário I, Berçário II, Berçário III, a Sala Parque, sala de Transição I e sala de Transição II. Relativamente à valência de Jardim de Infância, a mesma possui a Sala dos Três Anos e a Sala dos Quatro Anos.

5.2.2.1. Projecto Educativo da Escola

O projeto Educativo da Escola é um documento basilar que permite o planeamento da ação educativa de qualquer instituição. Por isso, tornou-se essencial a sua consulta de modo a promover uma boa intervenção pedagógica. A temática escolhida pelo mesmo foi *Educar pela arte* e tem como propósito facultar um conjunto de atividades pedagógicas importantes para o desenvolvimento da criança, de modo a que a mesma adquira um conjunto de sentimentos e afetos e aprenda num ambiente seguro e protetor.

Apresenta uma duração de três anos letivos (2013/2017), e tem como finalidade, ao *educar pela arte*, implementar as várias áreas de expressão (plástica, musical, dramática e físico-motora) para que a criança construa o seu próprio conhecimento.

Então, é relevante, tal como defende o PEE do infantário O Girassol, preconizar oportunidades educativas de caráter estimulador, no sentido de criar e estabelecer boas práticas pedagógicas. Importa, assim, referir a relevância da área de expressão e comunicação, pois é onde estão inseridas as expressões artísticas, as quais detêm um conjunto de ferramentas que permitem desenvolver a criatividade, a descoberta de novos mundos e, por conseguinte, o desenvolvimento e interesse pela arte.

5.2.3. *Sala Dos Quatros Anos*

No âmbito da EPE a intervenção pedagógica foi realizada na *Sala dos Quatro Anos* (ver figura 21). Esta está devidamente equipada e organizada, consoante os interesses e necessidades do grupo em questão. Segundo Hohmann e Weikart (2004), o educador deve identificar na criança a capacidade de escolha e tomada de decisões.

Relativamente ao espaço, estes autores defendem que o mesmo deve ser organizado consoante as várias áreas de interesse e que o mesmo deve estar apetrechado de armários de arrumação, sendo que os objetos e os materiais estejam sempre visíveis e ao alcance das crianças, de modo a que estas tenham a possibilidade de escolher segundo a sua vontade.

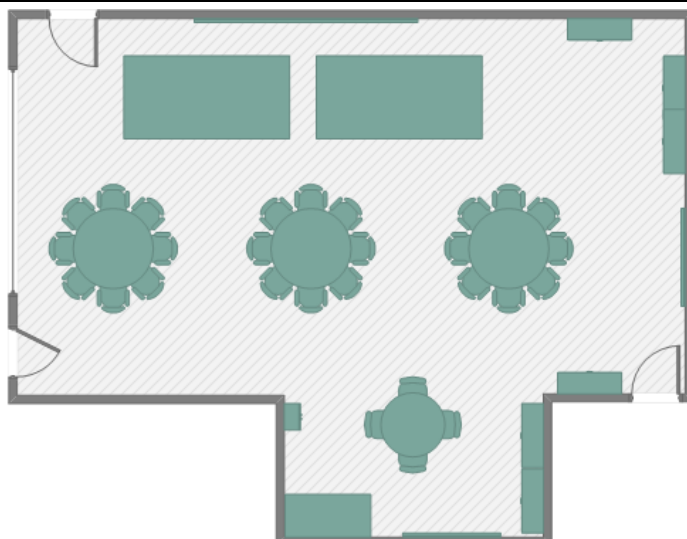
A *sala dos Quatro Anos* abrange um espaço grande, o que possibilita um conjunto de relações individuais ou de grupo, onde a criança partilha ideias e experiências do seu quotidiano e pode ser o construtor do seu conhecimento através de aprendizagens significativas. Esta sala é detentora duma grande luminosidade e possui um conjunto de materiais ricos e diversificados. Com efeito, apresenta uma grande janela (que dá acesso ao recreio e ao parque infantil), armários de grande e pequena dimensão, onde são guardados materiais destinados à expressão plástica e alguns jogos didáticos, e livros que formam uma pequena biblioteca. Na parede frontal deparamo-nos com um grande placar, onde são expostos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, na sala. No lado, em frente à janela, encontra-se um placar onde está exposto um quadro que é utilizado pelas crianças para marcarem as suas presenças quando chegam à sala.

O espaço-sala *dos Quatro Anos*, à semelhança das outras salas da EPE, contém também um corredor onde se podem encontrar os cacifos (que estão acessíveis e identificados com a fotografia e o nome) de cada criança e um placar para afixação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano.

A sala apresenta-se dividida em áreas, nas quais são desenvolvidas todos os momentos de atividade. A área do tapete é reservada aos momentos em grande grupo onde se promovem atividades relacionadas com a comunicação oral e leituras e diálogos em grande grupo, bem como a oportunidade de partilhar vivências e expressar emoções, desejos, medos e angústias, e cantar e ouvir músicas. Serve, também, como momento do acolhimento e ainda nos momentos de atividade livre, onde desenvolvem construções com os legos, jogos de encaixe e de construção. A área da biblioteca é provida de uma estante com diversos livros, que permite incentivar a pré-leitura e pré-escrita, bem como o contacto com as letras e o gosto e o respeito pela preservação dos livros. A área da casinha ocupa a maior dimensão e está equipada com uma grande variedade de materiais, tais como: uma pequena caminha, equipamentos de cozinha como uma pia, um fogão, panelas, talheres, pratos e ainda uma pequena mesa com cadeiras onde se encontram algumas figuras de alimentos. Aqui as crianças podem realizar atividades de faz-de-conta e recriar situações do seu quotidiano. Com estas experiências, as crianças desenvolvem competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a sua autoestima, etc.

Para além destas áreas, a sala apresenta duas mesas circulares e as respetivas cadeiras, onde as crianças têm a oportunidade de realizar atividades propostas pelas educadoras, de modo a estimular e desenvolver o seu pensamento crítico, bem como a sua atenção e socialização e aumentar o seu vocabulário. Serve também como área de expressão plástica, onde o grupo pode proceder à elaboração de atividades de pintura, rasgagem, recorte, colagem e modelagem.

Figura 21. Planta da sala *dos Quatro Anos*.



1a. Porta para interior da sala	5. Área do Tapete
1b. Porta para exterior da sala	6. Área da Biblioteca
1c. Porta de acesso a outra sala	7. Área dos Jogos
2. Janela	8. Armários para arrumação
3. Mesas e cadeiras	9. Placares
4. Área da Casinha	

A organização do tempo na sala dos Quatro Anos apresenta um conjunto de rotinas (ver tabela 4), as quais possibilitam às crianças a noção de tempo e contribuem para uma plena cooperação e desenvolvimento eficazes, na medida em que, se forem bem realizadas, elas terão a oportunidade de explorar, organizar, tomar consciência da realidade, obter autonomia e tomar decisões. De acordo com as OCEPE (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.40).

Para isso, é necessário que o educador crie situações estimulantes, de modo a que as crianças se sintam seguras e se possam desenvolver num ambiente estruturado e organizado, caso contrário, tornar-se-iam inseguras e ansiosas.

Desta forma, é importante pressupor, passo a passo, as atividades a serem concretizadas, pois só assim as crianças detêm a noção que o seu dia a dia é composto por várias rotinas, adquirindo, deste modo, atitudes positivas e uma integração completa na sociedade.

Tabela 4. Rotina das actividades da sala.

Horas	Atividades
8.00 9.30	Acolhimento
	Atividades livres nas diferentes áreas. Marcação das presenças
9.30 10.00	Higiene e lanche da manhã
10.00 11.00	Recreio
11.00 11.45	Atividades orientadas
	Atividades nas áreas de interesse.
	Higiene

11.45 12.30	Almoço
	Higiene
12.30 15.30	Repouso
	Higiene
15.45 16.00	Lanche
16.00 17.00	Recreio
17.00 18.30	Conclusão de trabalhos iniciados na parte da manhã

5.2.4. O grupo de crianças

A sala *dos Quatro anos* apresenta, na sua equipa, duas educadoras – Teresa Fernandes e Teresa Nóbrega - responsáveis pela intervenção pedagógica, e duas assistentes operacionais que auxiliam no desenrolar das atividades planificadas, sempre que necessário.

O grupo é constituído por dezanove crianças, dez do género masculino e nove do género feminino, com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Importa referir que três destas crianças se encontram em fase de adaptação na medida em que é a primeira vez que frequentam este infantário.

Em traços gerais, o grupo pertence a um nível socioeconómico baixo, possui nacionalidade portuguesa, exceto uma criança que veio da Alemanha e que está em fase de adaptação, e a maior parte das crianças reside próximo do infantário, nos concelhos do Funchal, Caniço e Câmara de Lobos.

No que respeita aos indicadores sócio educacionais (ver figura 22) e à condição perante o trabalho (ver figura 23), verificamos que a grande maioria dos encarregados de educação possui o Ensino Secundário e se encontra a trabalhar.

Figura 22. Habilitações académicas.

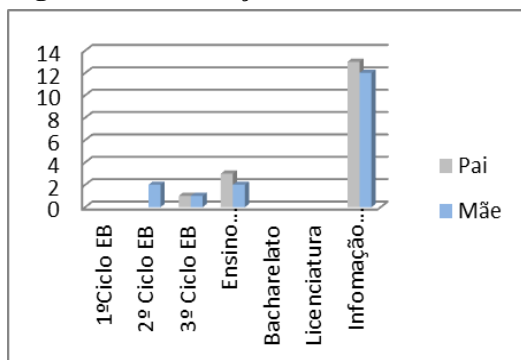
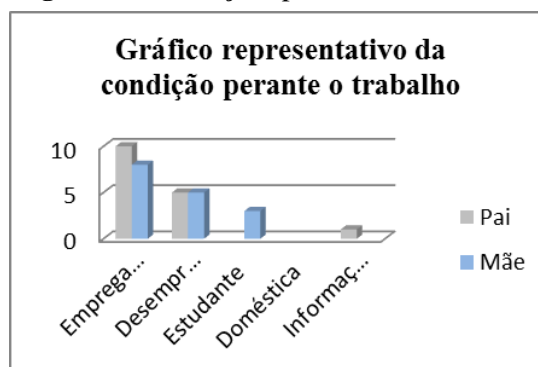


Figura 23. Condições perante o trabalho.



A área de Expressão e Comunicação, nos domínios da expressão musical, dramática e físico-motora apresenta-se como sendo uma área onde as crianças revelam maior interesse e desenvolvimento, com exceção do domínio da expressão plástica, pois revelam dificuldades na realização de várias atividades. O grupo em questão apresenta dificuldades a nível da habilidade motora da motricidade fina, apesar de revelar interesse nas atividades que incluem a pintura, recorte, rasgagem, colagem e modelagem. As crianças ostentam diversas lacunas ao nível da manipulação do lápis e do pincel e no rasgar, no recortar e no colar, não acabando, por vezes, as atividades, facto que pode originar um estado de frustração por parte das mesmas.

No domínio da expressão motora, as crianças evidenciam uma grande agilidade e controlo do corpo, apesar da faixa etária a que pertencem. No que se refere ao domínio da expressão dramática e musical, o grupo demonstra bastante interesse, todos adoram cantar (apesar de nem todos conseguirem acompanhar a letra e o ritmo de uma canção), dançar e ouvir histórias. Refira-se que no término de uma atividade (audição de uma história), realiza-se um diálogo em grande grupo, para explorar e analisar a mesma, constatando-se a participação voluntária de todos. No que concerne ao domínio da expressão da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo evidencia um diálogo construtivo (atendendo à fase de desenvolvimento em que se encontra), embora algumas crianças demonstrem algumas dificuldades na linguagem e pronúncia de algumas palavras.

Na área da Matemática, é visível uma discrepância a nível da aquisição de competências relativa a determinados conteúdos: A maior parte do grupo apresenta bastantes capacidades no raciocínio lógico-matemático, nomeadamente, o formar grupos com objetos, de acordo com as suas características (por exemplo, o tamanho, a cor e a posição), identificar as diferentes figuras geométricas e estabelecer uma ligação entre quantidade e número, situações estas que não se verificam no restante grupo.

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo manifesta um interesse enorme pelo mundo que o rodeia, pela experimentação, pela descoberta e pela curiosidade em querer saber cada vez mais.

5.2.4.1. Interesses e necessidades das crianças

Para que a intervenção pedagógica se tornasse uma prática de qualidade, houve a necessidade de efetuar um levantamento dos interesses e necessidades de cada criança,

no sentido de as conhecer melhor e colmatar as dificuldades que elas apresentavam (ver quadro 8) e que vão ao encontro da questão problema sinalizada.

Quadro 8. Interesses e necessidades evidenciadas pelo grupo.

Crianças	Interesses	Necessidades
Afonso	Área do acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver autonomia no momento das refeições; ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas; ▪ Capacidade de concentração.
Ana Clara	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas; ▪ Capacidade de concentração.
Beatriz	Área da Casinha; Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade Grossa.
Emanuela	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas; ▪ Capacidade de concentração.
João J.	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas.
João L.	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação.
Letícia	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de concentração.
Lucas	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza);
Catarina	Área da Casinha Área do Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprimento de Regras

	(carros, legos, puzzles)	
Maria Clara	Área da Casinha Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver autoconfiança
Micaela	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação;
Miguel	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Socializar.
Rafael	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de concentração; ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação.
Rodrigo N.	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de concentração; ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação.
Rodrigo S.	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de concentração; ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação.
Santiago	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas; ▪ Capacidade de concentração.
Sirla	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Respeitar as regras da sala; ▪ Desenvolver a capacidade de comunicação; ▪ Interação com os colegas; ▪ Capacidade de concentração
Vasco	Área do Acolhimento (carros, legos, puzzles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Capacidade de concentração.
Yara	Área da Casinha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina (destreza); ▪ Capacidade de concentração

5.3. Prática Pedagógica na sala dos Quatro anos

A minha intervenção pedagógica no EPE baseou-se essencialmente nos pressupostos inerentes à Habilidade Motora da Motricidade fina, intercalando-a com a aprendizagem cooperativa, bem como com a diferenciação pedagógica, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança. Isto porque, ao revelar as dificuldades sentidas por parte do grupo, considerei importante adotar estratégias que possibilitassem a concretização das atividades em grupo, apoiando e orientando individualmente cada criança, da melhor forma. As estratégias introduzidas foram a nível da planificação de atividades semanais, visando desenvolver nas crianças as habilidades de Motricidade Fina através do desenho, da pintura, - os materiais a utilizar, nestas duas estratégias foram os lápis de cor de espessura grossa- do recorte, da rasgagem, da colagem e da modelagem, todas elas direcionadas para a Área de Conteúdo da Expressão Plástica, interligando-as com as outras áreas, dado que a Expressão Plástica tem um papel prevaiente, pois vai permitir que as crianças manipulem diversos objetos e realizem adequadamente as atividades propostas pelos adultos.

A expressão plástica é uma área fundamental na formação de qualquer indivíduo, pois a mesma facilita o desenvolvimento a nível do sócio afetivo, do cognitivo e do psicomotor. Possibilita, também, ao Educador trabalhar numa vertente mais lúdica, o que contribui para a aquisição de diversas capacidades. De seguida, evidenciam-se as atividades de carácter livre e orientadas, que foram realizadas ao longo do estágio final, sempre com o intuito de esclarecer a sua importância e os benefícios que proporcionam no desenvolvimento e crescimento da criança.

No que concerne às atividades livres, estas detêm um papel fundamental, pois permitem que elas tenham a oportunidade de escolher com o que querem brincar, de acordo com os seus interesses e necessidades, preferindo por aquilo que lhes dá maior prazer e gosto (Portugal & Laevers, 2010). Quando as crianças se envolvem livremente em atividades que lhes proporcionam bem-estar e segurança, tornam-se construtoras da sua própria aprendizagem, desenvolvendo capacidades de autonomia, responsabilidade e segurança (ME, 2007).

Relativamente às atividades orientadas, importa referir que as mesmas foram planificadas e organizadas segundo as necessidades, interesses e dificuldades manifestadas pelo grupo, e também individualmente, tendo por base a planificação mensal da educadora cooperante da *sala dos quatro anos*, ao longo das oito semanas de

estágio, com o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas e significativas, centralizando a criança em todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, surgiram algumas atividades que foram ao encontro da planificação mensal da respetiva sala, sobre as seguintes temáticas: Alimentação, São Martinho e Natal. Para além destas, foram desenvolvidas outras relacionadas com outras temáticas, decorrentes dos interesses e necessidades das crianças, as quais foram benéficas para o grupo *da sala dos Quatro Anos: O Outono e O Capuchinho Vermelho*.

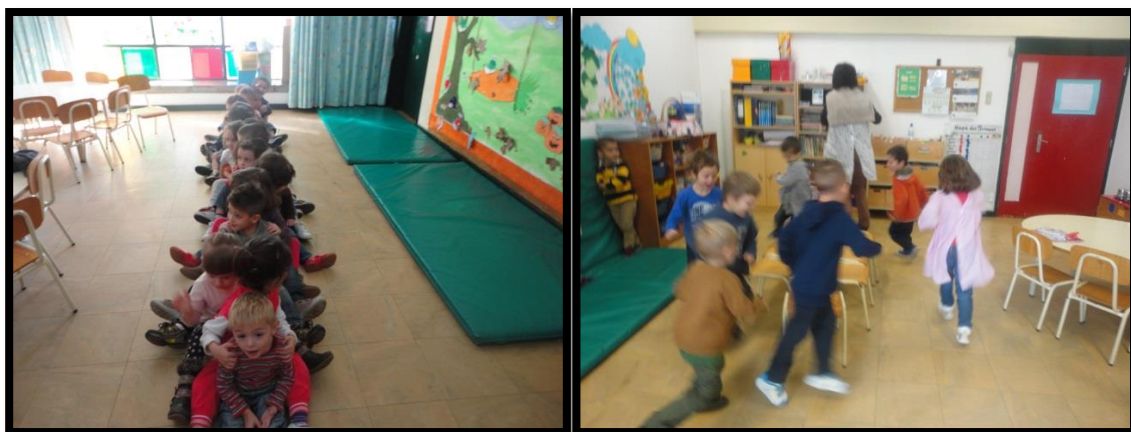
5.3.1. Atividades desenvolvidas em contexto de sala

5.3.1.1. Atividades livres

Estes momentos de atividades livres (ver figura 24) proporcionados às crianças, no decorrer do estágio final, demonstraram-se relevantes no desenvolvimento pessoal, cognitivo e social das mesmas, dado que, quando as crianças têm a oportunidade de escolher, fazem-no de acordo com os seus interesses e necessidades pessoais, “optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

Figura 24. Momentos livres, no recreio e na sala de atividades.





Ao se envolverem nessas brincadeiras livres, as crianças adquirem um conjunto de capacidades, nomeadamente, autonomia, responsabilidade e segurança (ME.2007). Por isso, é importante criar momentos de cooperação e socialização, para que elas, além de terem a possibilidade de aprender sozinhas, também aprendam com os outros, o que foi possível verificar nos momentos livres e espontâneos da *sala dos Quatro Anos*.

Importa, ainda, referir que o educador assume um papel essencial nestas atividades, pois cabe ao mesmo proporcionar um ambiente educativo, organizado e estruturado e que o mesmo detenha áreas diversificadas e de interesse, bem como materiais estimulantes e adequados ao seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Como já referido anteriormente, a *sala dos Quatro Anos* está disposta em várias áreas, equipadas com materiais adequados à faixa etária das crianças, e acessíveis ao seu alcance, propiciando, assim, atividades livres (ver figura 25). Pude observar que no período da manhã, mais propriamente no acolhimento, as crianças brincam nas diversas áreas da sala à sua escolha, sem qualquer interferência por parte da educadora cooperante. Importa referir que no início do ano letivo são estipuladas várias regras, as quais têm de ser assumidas por todos, como por exemplo, se numa determinada área existir muita afluência, as crianças terão de ocupar outra área, com a condição de trocar noutro momento.

Figura 25. Área da casinha e área dos jogos.



Salienta-se que estas duas áreas foram as mais procuradas pelo grupo de crianças da *sala dos Quatro Anos*, sendo visível a cumplicidade e a interação entre elas aquando do período de acolhimento. Por isso mesmo, estes momentos livres são sempre valorizados e incentivados nas diferentes áreas, de modo a que a criança seja autónoma, escolhendo a área que pretende bem como a atividade que quer realizar. Considero que estas atividades são enriquecedoras, promissoras e permitem a aquisição de competências eficazes para o desenvolvimento das crianças e que o material disposto em cada área possibilita a sua utilização por todos, numa forma autónoma, estabelecendo diversas capacidades e competências, nomeadamente a autonomia, a participação e a organização.

Em jeito de conclusão, considero, tal como Moura (2009) defende, que se deve promover um espaço educativo, rico e organizado, de modo a que motive e estimule a criança, para que esta se torne autónoma e consiga encontrar resposta às suas necessidades e interesses. Importa, ainda, referir que um espaço onde predomine a exploração, e que ao mesmo tempo seja agradável e manipulativo, possibilita à criança a construção do seu conhecimento, bem como a sua interação na comunidade em que está inserida.

Ao longo do estágio foi interessante observar este grupo de crianças nas atividades livres, a forma como elas interagiam umas com as outras, cooperavam e partilhavam os objetos presentes em cada área e, ao mesmo tempo, recriavam e imaginavam histórias, sendo elas as próprias personagens. Posto isto, e reforçando esta ideia, as atividades livres são essenciais, e por isso, devem ser estimuladas em contexto de sala, pois permitem ao educador obter uma avaliação mais pormenorizada, quer a

nível individual quer coletivo, nomeadamente a nível dos interesses, dos desejos, bem como dos conhecimentos prévios que elas já detêm. Isso faz com que o educador planifique e reflita sobre a sua intervenção pedagógica.

5.3.1.2. Atividades orientadas

O papel do educador representa uma peça fundamental no desenvolvimento da criança e a sua prática pedagógica deve advir, essencialmente, “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48). Ou seja, seguindo esta mesma linha de pensamento, considera-se fulcral que o educador detete quais são as dificuldades e os interesses que o grupo apresenta, para que ao planificar a sua intervenção pedagógica, adote estratégias estimuladoras, de modo a desenvolver aprendizagens diversificadas e significativas, sem nunca se esquecer que a criança deve estar no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). Posto isto, evidencia-se um conjunto de atividades que foram planificadas e desenvolvidas, durante o estágio, no infantário *O girassol*, e em que parte delas aludiram às temáticas relativas à planificação mensal da *sala dos Quatro Anos*: Alimentação, São Martinho e Natal. As restantes abordaram temas livres, consoante as necessidades e interesses que as crianças foram demonstrando, ao longo da minha intervenção pedagógica, sempre com o consentimento da educadora cooperante. Salienta-se, ainda, que estas atividades tiveram sempre como objetivo primordial ir ao encontro da questão problema sinalizada, auxiliada através do projeto de investigação-ação, no sentido de minimizar ou colmatar as dificuldades presentes no grupo de crianças, relacionadas com a habilidade motora da motricidade fina.

De seguida explicar-se-á, de forma reflexiva e ponderada, as respetivas atividades, sendo estas completadas, sempre que necessário, com ilações retiradas dos diários de bordo relativos à minha intervenção pedagógica, bem como com referências teóricas.

Alimentação

Em conformidade com o plano mensal elaborado pela educadora cooperante, foram realizadas e orientadas atividades relativas a esta temática (ver apêndice P). Durante a primeira semana de observação, tive a oportunidade de verificar que o grupo de crianças, em geral, detinha um interesse especial por histórias de encantar. Para além disso, apercebi-me que o grupo apresentava várias dificuldades, nomeadamente, na comunicação, na concentração e na habilidade motora da motricidade fina, sendo esta a que mais se destacava. Na expectativa de educar de forma lúdica, e num primeiro momento, com o intuito de despertar e incentivar a concentração bem como a comunicação, optei por recorrer à história *A lagartinha comilona*, de Eric Carle, procedendo, assim, à leitura e, posteriormente, à exploração e análise da mesma.

O papel do educador é essencial no incentivo e desenvolvimento de várias competências, tais como a leitura, pois segundo Mata (2008), o contacto com os livros torna-se um recurso importante para as crianças e o mesmo deve estar incluído nas suas rotinas, desde a EPE. Posto isto, é essencial que os momentos de leitura sejam implementados durante o dia, para que a criança não só observe o educador quando este está a ler mas também participe ativamente nas atividades propostas, pois, como defende o autor referido anteriormente:

a leitura de histórias pode ... ser muito mais do que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma actividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos (2008, p. 80).

O educador deve saber escolher a história que vai ler, pois a mesma deve corresponder à faixa etária do grupo que está a lecionar, de modo a promover aprendizagens significativas. Importa, assim, mencionar que a escolha desta história se deveu ao facto de incluir situações específicas à temática trabalhada. Ou seja, a sua exploração e análise permitiu que fosse feita uma reflexão pormenorizada de modo a que fosse perceptível pelas crianças a existência de alimentos e a distinção entre saudáveis e não saudáveis, bem como a contagem dos mesmos. Durante a leitura apercebi-me que:

As crianças estavam atentas, o que não era habitual. De cada vez que mostrava a ilustração sentia-se um profundo interesse que advinha das feições delas. Era gratificante, pois ao mesmo tempo que a história apresentava os alimentos saudáveis e não saudáveis, também narrava a história duma personagem, uma lagartinha. É

importante que as crianças estejam sempre em contato com os livros, pois os mesmos identificam e demonstram situações da vida real (DB, 4 de novembro de 2013).

Depois da leitura, foi realizado um diálogo em grande grupo com o intuito de explorarmos e analisarmos a história contada. As crianças responderam ao que lhes foi perguntado e até recontaram a mesma, diferenciando corretamente os alimentos. Todas elas usufruíram da oportunidade de participar ativamente no diálogo, relativamente às questões relacionada com a referida história, o que contribuiu para o desenvolvimento da comunicação oral bem como das suas atitudes, visto que gozavam da capacidade de respeitar a opinião dos outros e esperar pela sua ocasião de falar.

Após a exploração e análise da história em questão e, num segundo momento, foi proposto ao grupo a concretização de pequenas atividades que foram ao encontro da respetiva temática:

Como tinham percebido a história e até a souberam recontar, por que não desenhar esse momento numa folha de papel? Assim, teria a possibilidade de observar mais pormenorizadamente as dificuldades que o grupo detinha na habilidade motora anteriormente referida. Ficaram entusiasmados! A Catarina foi ao armário buscar os lápis, enquanto eu distribuía uma folha a cada um. É de salientar que o grupo gosta de ajudar. Aproveitando essa situação, adoptei-a durante a minha intervenção para que se sentissem adultos e comesçassem a gostar de cooperar uns com os outros (DB, 6 de novembro de 2013).

O desenho é uma técnica importante para o desenvolvimento intelectual da criança e o mesmo permite a aquisição de conhecimentos, sendo este, tal como a pintura, pertencente à área da expressão plástica. É a partir deste, que é a base da expressão criadora, que a criança se apropria das figuras do seu imaginário e realidade infantil, trespassando para o papel os seus sentimentos e a sua maneira de ver o mundo. Por isto, é extremamente importante estimular cada vez mais e desde cedo, a expressão, pois é através dela que a própria criança se conhece e, segundo Salvador (1982):

Para que uma criança possa fazer uso do desenho com toda a sua gama de propriedades, para que se converta num instrumento útil, tem de exercitar-se em todo um processo de desenvolvimento da motricidade que a escola costuma estimular (p.23).

Denota-se, então, a necessidade implícita de estimular a criança que, por si só, já chega à escola com conhecimentos que quer pôr em prática. Neste sentido, deve existir uma interação entre educador/criança para que sejam estabelecidas regras de trabalho –

cada uma delas tem de saber respeitar o seu trabalho e o dos outros –, cumplicidade e empatia em termos de segurança física e emocional (formação pessoal e social). O educador verifica que o desenho é fundamental na perceção da criança como um ser único e não deve criticá-lo, mas sim apoiar as suas decisões artísticas. Assim sendo, pedi ao grupo que fizesse um desenho sobre a história e então consegui verificar que as dificuldades sentidas na motricidade fina se deviam ao facto das crianças não conseguirem manusear corretamente o lápis, ficando o seu desenho completamente distorcido (ver apêndice U). Então tentei orientar e apoiar as crianças nessa tarefa e ouvindo as ideias que estes retiraram da história anteriormente explorada e analisada, expliquei-lhes como deveriam fazer o seu desenho. De seguida, promoveu-se outra atividade, perante a qual, as crianças

ficaram hilariantes, iriam construir uma ementa onde deveriam estar incluídos alimentos saudáveis. Começaram por ver nas revistas quais os alimentos que iriam escolher e depois passaram à fase do recorte (DB, 11 de novembro de 2013).

O recorte é uma técnica que faz parte da área de expressão plástica e que proporciona o desenvolvimento da destreza manual. Importa referir que as crianças, ao utilizarem esta técnica para realizar a sua ementa saudável (ver figura 26), revelaram bastantes dificuldades, pois foi complicado para elas recortar as imagens escolhidas.

Figura 26. Realização da ementa saudável.



Algumas crianças não sabiam como manusear a tesoura e outras, ao pegar nela, colocavam o dedo médio e o indicador dentro do mesmo buraco (uma das argolas da tesoura), pois tinham receio que a tesoura caísse, devido à dimensão dos seus dedos. É

de mencionar que este tipo de técnicas (desenho, recorte, a pintura, entre outras) permitem que as crianças trabalhem a motricidade fina, pois segundo Lagrange (1977),

o movimento é um suporte para fazer adquirir à criança conceitos abstractos, (...) percepções e sensações que lhe darão o conhecimento do complexo aparelho que é o seu corpo, e, através deste, o conhecimento do mundo que a rodeia (p.41).”

Houve, assim, a necessidade de as orientar e demonstrar como deveriam fazer, no entanto, algumas crianças já tinham recortadas as suas imagens e, por isso, considerei que seria benéfico ajudarem os amigos que ainda não tinham acabado a sua tarefa, pois este tipo de estratégia favorece uma aprendizagem ativa, na medida em que permite a interação e a cooperação com os outros, desenvolvendo, assim, diversas competências cognitivas e sociais, tal como defendem Johnson et al. (1999).

Lenda de S. Martinho

Esta temática (ver apêndice Q) derivou da planificação mensal da educadora cooperante e, como tal, começou-se com um diálogo em grande grupo, no sentido de perceber os conhecimentos prévios que as crianças detinham sobre a mesma. Para estimular as atividades planificadas para esta temática, empregaram-se várias estratégias com o intuito de proporcionar e dar resposta a algumas das necessidades do grupo, que resultaram do período de observação, nomeadamente à comunicação oral, à motricidade fina, e à cooperação. Assim e durante esse mesmo diálogo, apurou-se que o grupo não conhecia muito bem a referida lenda, o que fez com que eu pusesse em prática aquilo que tinha planificado. Contar a lenda, dramatizando-a com recurso a figuras em papel, realizadas por mim, as quais representavam as diferentes personagens pois, de acordo com Mata (2008), “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura (p. 79).”

As crianças deliraram com este momento. Ao verem a dramatização da lenda, permaneciam extremamente concentradas com o objetivo de observar o que se ia passar. Ao finalizar a mesma, não foi preciso questionar, pois elas recontaram a lenda corretamente. É impressionante quando nós, educadores, promovemos momentos enriquecedores prendendo completamente a atenção do grupo. Quando iniciei a minha intervenção pedagógica notei que as crianças revelavam dificuldades na comunicação. Por conseguinte, optei por contar histórias, não só lendo-as mas dramatizando-as e também utilizando materiais ricos e estimuladores, como foi o caso das figuras de papel. Isso bastou para que naquele momento sugerisse às crianças que dramatizassem a respetiva lenda. Ficaram entusiasmadas mas receosas! (DB, 12 de novembro de 2013).

Depois deste primeiro momento, conto da referida lenda, desenvolveu-se uma nova atividade, a qual permitiu favorecer a comunicação oral, bem como a exploração e análise da mesma: a dramatização da lenda de S. Martinho feita pelo grupo de crianças da sala *dos Quatro Anos*. À medida que cada uma das crianças representava a sua parte, foi possível verificar se tinham compreendido a lenda. Esta (ver figura 27) decorreu de forma positiva, à medida que eram criados momentos de comunicação e expressão, os quais permitiram a aquisição de mais vocabulário, bem como momentos de interação e cooperação, pois isso possibilita às crianças desenvolverem as “suas capacidades de pensar, raciocinar observar, que vão sendo valiosas em todos os aspectos das suas vidas” (Williams, Rockwell, & Sherwood, 2003, p. 11). Hoje em dia a escola deve utilizar cada vez mais métodos de ensino que permitam às crianças agirem de modo democrático e coletivo. Por isso e, de acordo com a opinião de Bessa e Fontaine (2002), a escola deve ser um local de aprendizagem e formação, e ao mesmo tempo ser impulsionadora de métodos de ensino, tal como a aprendizagem cooperativa, para uma vida democrática. As decisões tomadas devem ser feitas em conjunto, ou seja, as crianças devem interagir umas com as outras, de modo cooperativo.

Figura 27. Dramatização da *Lenda de S. Martinho*.



Posto isto, deu-se continuidade à atividade planificada e pediu-se às crianças que preenchessem a figura de S. Martinho com papéis (ver figura 28), os quais seriam modelados e colados por eles.

Figura 28. Atividade de S. Martinho.

A partir de experiências variadas com materiais (lápiz, cores, tesoura, cola, materiais recicláveis), a criança apropria-se de uma gesticulação cuidada e precisa, desenvolvendo a motricidade fina quando risca, corta, cola e modela. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, percebe-se a relevância da motricidade fina como base para o desenvolvimento da criança aos níveis da grafia e até mesmo nas situações mais básicas do quotidiano. Por isso, a expressão plástica é uma área rica no desenvolvimento das crianças e também “implica um controlo na motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p.61).”

Ao longo da semana o grupo de crianças teve a oportunidade de realizar a rasgagem, modelagem e colagem do papel crepe, sempre com a minha orientação, pois é essencial que a criança consiga ser a construtora do seu próprio conhecimento, de modo a que se torne autónoma e seja a promotora das suas próprias aprendizagens.

Nesta atividade as crianças, na sua totalidade, conseguiram enrugar corretamente (modelar) o papel crepe e colar acertadamente na figura correspondente ao S. Martinho. Podemos dizer que esta atividade decorreu dentro da normalidade, sendo que o grupo em geral demonstrou-se bastante ativo e participativo.

Com estas atividades, num primeiro momento, pretendeu-se que as crianças estimulassem a sua comunicação e o espírito de cooperação ao dramatizarem a lenda de S. Martinho. Deste modo, constata-se que é importante que o educador faculte várias propostas educativas, através de aprendizagens cooperadas “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (ME, 1997, p. 36). Por outro lado, esta foi mais uma atividade que permitiu exercitar a motricidade fina deste grupo de crianças e, futuramente, será mais fácil a sua asserção na escrita.

O Natal

Durante a última semana de estágio (ver apêndice T), e de modo a dar início à temática do Natal, foi planificada, em conjunto com a educadora cooperante, a realização duma peça de natal, intitulada *Auto de Natal*, com o intuito de festejar a referida época e também de promover a participação ativa de todo o grupo. No entanto, e à semelhança daquilo que tem sido a minha prática pedagógica, começou-se por realizar um diálogo, no qual se questionou as crianças sobre a época festiva que se avizinhava, nomeadamente no que respeita a tradições, costumes e os seus gostos pessoais, entre outros. Estes pequenos momentos em grande grupo são enriquecedores pois, “as crianças têm a oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que veem os seus colegas dizer e fazer” (Hohmann & Weikart, 2003, p.370). Posto isto, este diálogo permitiu que as crianças partilhassem os seus conhecimentos, as suas opiniões e ideias, chegando à conclusão que a respetiva época era o *Natal*, e manifestassem aquilo que gostavam mais, a saber: receber presentes do pai natal e a convivência com a família. Partindo deste momento, sugeri que ouvíssemos um cd que contava a história do *menino Jesus* e expliquei, em conjunto com a educadora cooperante, que a mesma iria ser posteriormente representada por eles, na festa final da escola.

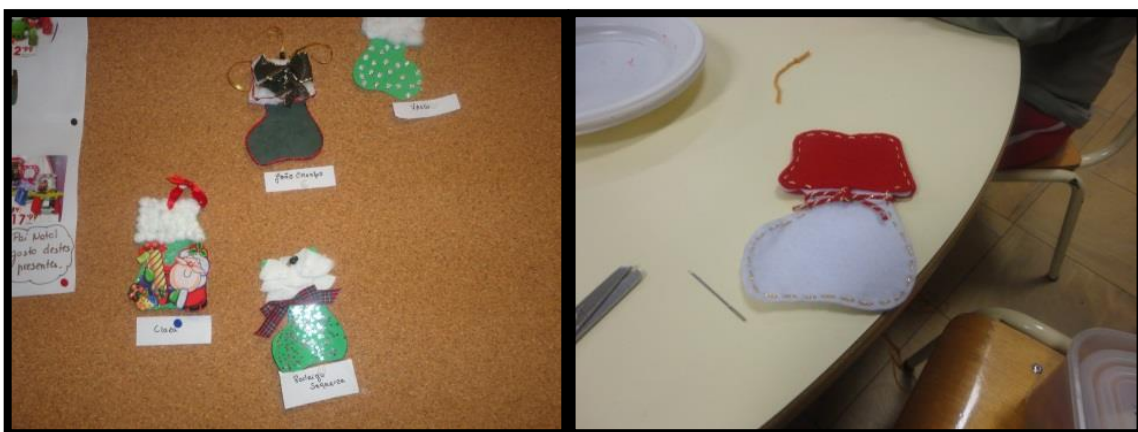
O grupo revelou interesse em participar na atividade e a plateia ouviu o cd com atenção. No final foram distribuídas as personagens pelas crianças e começamos a ensaiar.

Considero que este momento foi de pura agitação, a solução foi dividir em grupos consoante os atos e ensaiar com cada um, enquanto os restantes brincavam sossegadamente nas respetivas áreas. A estratégia foi bem aceite (DB, 2 de dezembro de 2013).

Importa referir que, nesta última semana de estágio, o ensaio do *auto de Natal* era feito numa determinado momento da manhã, sendo o restante tempo utilizado para realizar outras atividades ligadas à mesma temática. Uma das atividades propostas abrangia a família, ou seja, foi pedido a cada uma das crianças que decorasse uma bota de natal (ver figura 29), feita em cartolina, em cooperação com os pais. A família é o pilar, o elemento principal no desenvolvimento da criança, antes mesmo da escola, por isso, é fundamental criar estratégias, de modo a viabilizar uma participação ativa por parte dos pais na educação dos filhos.

É importante aludir que os pais possuem o direito de participar ativamente no ambiente escolar dos filhos, e, de acordo com a lei-quadro da Educação pré-escolar “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Figura 29. Decoração da bota de Natal.



Outra atividade desenvolvida nesta semana consistiu na modelagem de figuras de natal (ver figura 30), com ajuda da pasta modelar. Esta estratégia surgiu como forma de resolver o problema da motricidade fina, o qual ainda estava um pouco presente no grupo. A técnica de modelagem, num primeiro momento, permite que a criança contacte

com o material (pasta de modelar, plasticina, barro), brinque com ele utilizando as mãos e os dedos, amassando-o, arredondando-o – designando-se por *fase da manipulação espontânea*.

Posteriormente, a criança começa a perceber que os objetos têm formas e procura reproduzi-los – *fase da representação*. Por último, e depois de observados e manipulados diferentes objetos, a criança consegue identificá-los, tentando representá-los de forma real – fase da identificação. Ao longo desta atividade, considerámos que as crianças não demonstraram dificuldades nesta tarefa, apesar da mesma exigir controlo a nível da motricidade fina através da manipulação de materiais e ferramentas específicas de expressão plástica.

Figura 30. Modelagem das figuras de Natal.



Foram notórios o envolvimento e o interesse das crianças, manifestados através da intenção e da satisfação em trabalhar com todos os materiais disponíveis, e a expectativa em verificar o resultado final daquilo que estavam a fazer. Neste sentido, é importante salientar que se existe um forte envolvimento da criança, o qual se manifesta pelo desejo e prazer de explorar numa atividade, existe logicamente uma situação educativa (ME, 1997). No que concerne à representação do Auto de Natal, e após um ensaio final no último dia do meu estágio, estive presente no dia da apresentação e auxiliei as crianças à medida que iam representando a respetiva peça. Considero que elas tiveram uma representação eficaz, pois todas cooperaram e respeitaram a opinião umas das outras.

Considera-se que cada vez mais é importante promover a expressão dramática, pois esta permite, segundo Landier (1999),

favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permite uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança (pp. 12,13).

No EPE é possível verificar que a criança sente a necessidade de brincar, e por isso, através da expressão dramática, ela imita situações ou até mesmo pessoas, demonstrando os seus sentimentos e emoções, bem como brincando ao faz de conta, apelando às suas vivências resultantes do seu dia a dia.

O Outono

Enquanto decorria a estação do Outono, após uma reflexão, planificaram-se duas atividades de pintura referentes à área curricular de expressão plástica (ver apêndice N), pois, de acordo com ME (1997), esta área “enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (p. 62).

Estas atividades foram planificadas com o intuito de promover momentos relacionados com a descoberta da pintura através do contato de vários materiais, nomeadamente lápis de cor, de cera e também com tintas de várias cores. Importa referir que este tipo de técnica respeitante a esta área “o desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são ... comuns na educação pré-escolar” (ME, 1997, p. 61), cabendo, assim, ao educador tornar estas atividades educativas e significativas para as crianças.

Salienta-se, ainda, que estas atividades relacionadas com a pintura resultaram das dificuldades que o grupo de crianças da *sala dos Quatro anos* revelava na sua motricidade fina. Por esse motivo, a expressão plástica detém um papel essencial e a mesma “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME, 1997, p. 61). Antes de iniciar a respetiva atividade, considerou-se essencial criar um diálogo como forma de inferir sobre os conhecimentos prévios que o grupo detinha sobre a referida estação do ano.

Todos quiseram responder ao mesmo tempo, não respeitando, por isso, as opiniões de cada um. Interpolavam-se uns aos outros. Posto isto, considerei necessário lhes explicar que se deviam respeitar uns aos outros. Disse-lhes que quando um falava, os outros teriam de estar em silêncio, ouvindo com atenção. Com a devida calma, fui perguntando a opinião de cada um. O Afonso dizia: - As folhas e os frutos caem no chão! - O vento

frio sopra de vez em quando! – disse a Beatriz. - As árvores ficam despidas! – dizia a Catarina, e por fim, o Miguel, muito alegre, respondeu: - As folhas das árvores têm várias cores – amarela, verde, castanha e laranja. De seguida, questionei-os sobre os frutos da época e todos responderam entusiasmada e corretamente (DB, 28 de outubro de 2013).

Seguidamente, considerou-se importante mostrar os diferentes frutos da época e ao mesmo tempo os materiais de expressão plástica (lápiz de cor, de cara, tintas, água, pinceis), de modo a que o grupo os identificasse e os utilizasse, posteriormente, na atividade que iriam desenvolver. Após esse momento de diálogo, realizou-se a atividade. Incentivar e “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor (ME, 1997, p. 61).” Importa referir que, durante a atividade, os materiais estiveram sempre disponíveis para que cada criança escolhesse o que pretendia utilizar na sua pintura relativa ao Outono, pois “apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução (ME, 1997, p. 61) ”.

Num primeiro momento, as crianças pintaram o fruto da época (ver figura 31) que tinham escolhido, visualizando-o ao mesmo tempo. Considera-se que a atividade decorreu da forma delineada e a sua avaliação alcançou resultados positivos, pois as crianças dedicaram-se ao máximo na sua pintura, e os materiais utilizados também foram uma mais-valia, sendo que estes permitem “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63) na criança.

Figura 31. Pintura do fruto da época.



Foi possível visualizar a cooperação e o espírito de interajuda de algumas crianças quando estas visualizavam ou até mesmo percecionavam as dificuldades que alguns colegas revelavam quando estavam a realizar a mesma.

Segundo Webb e Vulliam, citados por Morgado (2004), a aplicação regular deste método de ensino (aprendizagem cooperativa) facilita e estimula as crianças a nível da interajuda, bem como na aquisição de competências de comunicação.

Num segundo momento, foi pedido às crianças que pintassem as folhas da árvore desenhada (ver figura 32), alusiva ao Outono, com tintas de diferentes cores, pois “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite ainda outras formas de exploração. Importa, por exemplo, que as crianças tenham sempre à sua disposição várias cores que lhes possibilitem escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (ME, 1997, p. 62).

Figura 32. Realização da pintura de Outono.



Durante esta atividade observou-se que existiam crianças que não sabiam usar o pincel corretamente, pois apresentavam muitas dificuldades na motricidade fina, por isso, houve a necessidade de apoiá-las e orientá-las nesse sentido e, para isso, optou-se pela utilização dum objeto, um cotonete, que nada tinha a ver com a área de expressão plástica. No entanto, o mesmo resultou positivamente na tarefa pretendida. Com isto conclui-se que o educador deve ser rápido a agir, na altura certa, procurando uma alternativa de apoio à criança, para que no final a atividade seja realizada com sucesso.

Em suma, estas duas atividades demonstraram resultados positivos, na medida em que proporcionaram um ambiente rico e ao mesmo tempo a participação ativa das crianças, uma vez que conseguiram cooperar umas com as outras, partilhando ideias e

experiências e também resolvendo dificuldades que surgiram ao longo das mesmas. No caso da motricidade fina, salienta-se que de dia para dia se constata alguns resultados positivos.

O Capuchinho Vermelho

Todas as crianças da *sala dos quatro anos* adoram ouvir histórias, mesmo as que são mais tímidas e recatadas. Por isso, optei por contar uma história muito conhecida e do agrado de todos, *o Capuchinho Vermelho* (ver apêndice R). Julguei importante, num primeiro momento, não ler a história mas sim contá-la, utilizando um tom de voz semelhante aos das personagens que faziam parte da mesma, no sentido de torná-la mais real. As situações fantásticas, proporcionadas pelos educadores, permitem que as crianças demonstrem os seus sentimentos e as suas emoções. Após esse momento e utilizando os fantoches relacionados com a história, eu, a educadora cooperante e as assistentes operacionais dramatizamos a mesma.

Foi hilariante, as crianças estavam em silêncio e atentas à mesma. À medida que a dramatização continuava, conseguia ir vendo as expressões que o grupo fazia. Uns olhavam atentos para o fantoche, outros sorriam... era impressionante. Até houve uns que falavam: - Cuidado Capuchinho, olha o lobo mau... (DB, 18 de novembro de 2013)

Novamente salienta-se que, após o término da mesma, foi feito um diálogo, em grande grupo, para posterior exploração e análise. Todos participaram ativamente e cooperaram com os colegas que inicialmente manifestaram dificuldades.

Seguidamente, foi solicitado às crianças para serem elas a fazer a respetiva dramatização (ver figura 33). Formaram-se pequenos grupos, dando um determinado tempo para decidirem como iriam dividir as tarefas para cada um, e,

iniciaram a dramatização do respetivo conto. Foi impressionante, a alegria e o entusiasmo com que eles dramatizavam, com ajuda dos fantoches. No entanto, inicialmente mostraram-se envergonhados, mas assim que começaram, deram largas à imaginação. E os colegas que estavam a assistir estavam em silêncio e encantados a ouvi-los (DB, 19 de novembro de 2013).

Figura 33. Dramatização do Capuchinho Vermelho.

Com recurso aos fantoches, no final da dramatização as crianças revelaram interesse e desejo em comunicar entre elas e também com os adultos. Assim, num clima favorável e ameno, por mim proporcionado, a criança sentiu-se livre e confiante para produzir frases mais complexas, obtendo um maior conhecimento no domínio da expressão e comunicação. Salienta-se que a dramatização feita com fantoches favorece a comunicação e a expressão, bem como a construção de diálogos ou até mesmo de histórias. Por conseguinte, a expressão dramática desempenha um papel importante, pois possibilita à criança não só a descoberta de si própria e dos outros, como também, com a ajuda e incentivo do educador, a dramatização de várias ações, representando vários papéis de histórias que conhece ou inventa, desenvolvendo a comunicação verbal e não-verbal e a sua própria imaginação (ME, 1997).

Finalizada a dramatização do conto em questão, propus uma atividade em conjunto. Numa folha de cartolina estavam desenhadas as personagens principais do conto (figura 34) e as crianças tiveram de pintá-las, ou utilizando as diferentes técnicas do desenho (o traço na vertical e na horizontal ou a pintura do mesmo), ou utilizando o papel crepe de diferentes cores.

Apesar de algumas crianças precisarem de um maior apoio da minha parte, na referida pintura, solicitei que estes pedissem ajuda aos colegas e, em cooperação uns com os outros, foram realizando a respetiva tarefa, tendo no final, todos alcançado o sucesso. Através do trabalho cooperativo, de relações e interações com os colegas, a criança será capaz de construir a sua própria identidade, bem como a sua posição perante o mundo social (ME, 1997).

Figura 34. Realização da atividade do Capuchinho Vermelho.



A atividade concretizou-se corretamente e daí advieram resultados positivos, pois todos conseguiram realizar a parte que lhes correspondia e empenharam-se ao máximo. É importante evidenciar que os materiais são muito importantes para o desenvolvimento artístico da criança, pois permitem “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63) na criança.

Em jeito de conclusão, devo dizer que as atividades correspondentes ao domínio da expressão plástica tiveram um efeito resplandecente na resolução do problema sinalizado e, assim sendo, foram uma mais-valia no decorrer do estágio. De acordo com o ME (1997), este domínio, ao possuir uma diversidade de materiais bem como de técnicas (desenho, pintura, recorte, entre outras), vai proporcionar à criança o manuseamento e capacidades e competências a nível da criatividade e da imaginação.

5.3.2. Atividade relativa à interação com a comunidade educativa – Ação de sensibilização

Contextualização

As estudantes estagiárias do Infantário *O Girassol* propuseram a realização de uma ação de sensibilização, sendo esta dirigida a toda a comunidade educativa, com a intenção de refletir sobre a importância do desenvolvimento da linguagem na criança. Esta ação de sensibilização designada *O desenvolvimento da linguagem nas crianças*, foi proferida por duas interlocutoras, a Sra. Enfermeira Regina Freitas, especialista em

saúde infantil, e a terapeuta da fala, Tércia Sousa, realizada no dia 11 de dezembro, entre as 18h30 e as 19h30.

Desenvolvimento da ação

A realização desta ação de sensibilização (ver figura 35) adveio de algumas dificuldades por parte das crianças, nomeadamente ao nível da linguagem, as quais foram detetadas pelos docentes da escola em questão. É de salientar o quão importante se torna que o docente detete e perceba quais as dificuldades que persistem nas crianças, de modo a proporcionar um desenvolvimento de qualidade, bem como a aquisição de aprendizagens significativas.

Neste sentido, foi benéfico o convite feito à Enf^a Regina Freitas e à Dra. Tércia Sousa, pois as mesmas, na sua intervenção, demonstraram quais os fatores desencadeantes e também revelaram as medidas e estratégias a serem adotadas para a resolução do problema apontado: o desenvolvimento da linguagem.

Importa referir que a criança deve estar sujeita a um ótimo desenvolvimento físico, emocional e mental, sendo necessário a realização de uma *deteção precoce*, para que seja possível instituir um *programa de intervenção atempado*, impedindo situações desagradáveis, de modo a auxiliar e estimular o desenvolvimento das potencialidades que a criança detém, com o apoio e orientação dos pais e da escola.

Apesar de ter havido pouca adesão, houve um diálogo aberto e interessante entre os participantes e as duas convidadas, pois surgiram questões pertinentes e curiosas sobre o assunto abordado.

Em suma, pode-se assegurar que esta ação resultou positivamente, tendo o público-alvo revelado interesse e curiosidade pelo tema acima mencionado, bem como vontade em tentar minimizar ou colmatar questões desta natureza, após o seu aparecimento.

Figura 35. Realização da ação sobre o desenvolvimento da linguagem na criança.



5.3.3. Avaliação Geral do Grupo

Avaliar implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

O processo de avaliação deve ser encarado através do (re)conhecimento e pertinência da prática educativa facultada às crianças, pois ela é considerada uma ferramenta de reflexão que possibilita ao educador ter a consciência do seu trabalho e verificar se, efetivamente, os seus momentos educativos, ou seja, as atividades que são implementadas em contexto de sala, favoreceram as curiosidades e os interesses da criança e, evidentemente, se foram ao encontro das dificuldades e necessidades do grupo. Não podemos ainda olvidar que, é através do processo de avaliação que o educador tem a eventualidade de “ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos” (Ministério da Educação, 1997, p.94).

Neste sentido, importa refletir sobre a intencionalidade educativa que está implícita à avaliação. Compreende-se por intencionalidade educativa, o método que “exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades

das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Assim, a avaliação do grupo da sala *dos Quatro Anos* efetuou-se a partir do estudo das notas de campo e, posteriormente, dos diários de bordo, dos artefactos dos alunos, das observações diretas diariamente, dos registos fotográficos bem como das conversas tidas com as crianças e com a educadora cooperante.

Recorreu-se a um conjunto de instrumentos próprios de uma investigação qualitativa, como a observação participante, as notas de campo e os diários de bordo como forma a analisar os dados obtidos após a intervenção pedagógica. A diversidade de instrumentos utilizados permite ao docente ver “a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa ” (ME, 2011, p.5).

Após a minha intervenção pedagógica, considero pertinente efetuar uma avaliação consciente e reflexiva relativa ao grupo *da sala dos quatro anos*. Assim sendo, concluo que, depois de ter implementado as referidas estratégias utilizadas nas atividades anteriormente referidas, houve resultados positivos relativamente à questão problema sinalizada. Importa, assim, referir que algumas crianças: a Letícia, a Beatriz, o João Crespo, a Maria, o Miguel, o Rafael, o Lucas e o Vasco, tiveram um desenvolvimento positivo, pois a dificuldade inicial que incidia no simples pegar do lápis, do pincel e da tesoura, foi colmatada com a realização das referidas atividades, as quais incluíam esses mesmos materiais. Inicialmente eram crianças pouco comunicativas e não interagiam com os colegas, mas depois de realizarem as referidas atividades, denoto que as mesmas são mais extrovertidas e sociáveis e interagem satisfatoriamente. Relativamente ao Rodrigo Se., à Yara e ao Rodrigo Sa., inicialmente demonstraram dificuldades a nível da motricidade, no entanto, à medida que foram interagindo e cooperando com os colegas, revelaram progressos na referida habilidade. Esta evolução deveu-se ao facto de, durante o estágio, e à medida que as atividades propostas eram realizadas, ter havido sempre a necessidade de promover a comunicação, bem como o trabalho cooperativo, apoiando e orientando nesse sentido. A Clara e a Catarina são duas crianças que apresentaram resultados bastante positivos no seu desenvolvimento, sendo que no domínio da expressão plástica se encontram num nível bastante satisfatório, evidenciando uma maior destreza manual em relação aos colegas. Por este facto, optei por colocá-las a cooperar com os colegas que

apresentavam maiores dificuldades em relação aos outros. O Afonso, o João Lucas e o Santiago, apesar de terem revelado progressos, ainda necessitam de um ensino diferenciado. Já a Sirla e a Micaela não conseguiram acompanhar os colegas nas referidas atividades devido a pertencerem a um estágio de desenvolvimento diferente.

Em suma, o grupo da *sala dos quatro anos* evidenciou um desenvolvimento moroso mas progressivo no que respeita à construção ativa e cooperativa da aprendizagem, bem como à comunicação e também à habilidade motora da motricidade fina, dificuldade esta que mais se destacou no grupo.

5.4. Síntese

Neste quinto capítulo ficou-se a conhecer a questão problema sinalizada através da observação e perceção de dificuldades apresentadas pelo grupo da EPE, criando-se para isso um conjunto de estratégias, de forma a colmatar as situações encontradas. Tentou-se sempre criar uma ligação entre a teoria e a prática porque “fazer Investigação-Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas (Zubert-Zkerritt, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363) ”.

Depois de feita a contextualização, onde foi realizado o estágio, caracterizou-se o meio envolvente, a instituição, a organização da sala bem como o grupo da *sala dos quatro anos*, identificando, também, os seus interesses e necessidades.

Seguidamente, procedeu-se a uma reflexão e fundamentou-se as atividades resultantes do estágio, sendo estas de carácter livre e orientadas, onde a observação deteve um papel imprescindível para um trabalho de qualidade. As atividades incidiram na utilização dum conjunto de estratégias, não só no âmbito do domínio da expressão plástica mas, também promovendo o incentivo à cooperação e à diferenciação pedagógica o que resultaram positivamente na resolução das dificuldades presentes na motricidade fina. Podemos assim referir que houve uma pequena evolução na motricidade fina devido às estratégias adotadas durante a prática pedagógica.

Evidenciou-se ainda, neste capítulo, uma reflexão sobre a atividade da comunidade educativa, relativa a uma ação de sensibilização, a qual demonstrou as causas e as medidas ou estratégias a serem adotadas pelo adulto no desenvolvimento da linguagem da criança.

Posto isto, e para finalizar, a avaliação do grupo foi outro dos pontos destacados neste capítulo, na medida em que a mesma torna “possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos ... mas também pela actual qualidade de vida das crianças” (Laevers, Vandebussche, Kog & Depondt, 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Considerações Finais

O estágio pedagógico, no âmbito das duas valências, tornou-se um momento enriquecedor e um período caracterizado por uma enorme dedicação, envolvimento e, acima de tudo, empenho e determinação enquanto educadora/professora estagiária. Os conhecimentos científicos e metodológicos, adquiridos ao longo da licenciatura e consequentemente do mestrado, mostraram-se positivos, na medida em que os mesmos foram utilizados durante a minha intervenção pedagógica. Este facto surgiu da necessidade de averiguar e refletir de modo a encontrar soluções e medidas para a resolução das questões sinalizadas. Recorreu-se, assim, à metodologia de investigação-ação como forma de responder a essas questões, propiciando o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, baseada fundamentalmente na aprendizagem cooperativa, como princípio facilitador de construção de conhecimento dos alunos, e numa ação pedagógica diferenciada, promotora de aprendizagens significativas, interligando-as com um conjunto de estratégias, como forma de obter resultados positivos. Deste modo, durante a intervenção pedagógica favoreceu-se um ambiente cooperativo, de modo a que o aluno participasse ativamente e fosse o construtor do seu próprio conhecimento.

É importante que o docente compreenda o modo como os alunos aprendem para que consiga responder aos seus interesses e necessidades. Para isso, é imprescindível que o professor desenvolva competências nos alunos para que estes sejam os próprios construtores da sua própria aprendizagem, não limitando a capacidade deles com metodologias de ensino onde o próprio aluno não tem uma participação ativa, é meramente um receptor.

A experiência resultante desta intervenção pedagógica permitiu o desenvolvimento de várias capacidades relativas às dimensões da carreira de docente, nomeadamente nas dimensões reflexiva, pessoal, investigativa e social, o que contribuiu positivamente para a construção da minha identidade profissional.

Considero que esta prática pedagógica, nas duas valências, se caracterizou como sendo uma experiência única, enriquecedora e propiciadora de aprendizagem pessoal. Apesar de terem sido semanas de trabalho árduo, foram momentos bem passados, posteriormente compensados quando via os sorrisos, a alegria, o interesse e a concentração das crianças quando realizavam as atividades por mim propostas, o que me fez vê-las evoluir no seu processo pessoal de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao refletir acerca do estágio, não quero dizer que o mesmo foi só *um mar de rosas*. No entanto, sinto que a minha intervenção foi muito positiva e gratificante, na medida em que consegui relacionar a teoria com a prática e verificar que o que aprendemos e compreendemos na teoria, durante estes últimos anos de universidade, foi comprovado pela prática, pois consegui colocar alguns pressupostos teóricos como forma de resolver algumas situações complexas.

Realce-se ainda que, a partir da reflexão constante ao longo do meu estágio e da utilização desses pressupostos, os mesmos foram idealizados e planejados para dar resposta às problemáticas sinalizadas, tais como: as dificuldades na habilidade motora e a promoção de momentos de interação e cooperação entre alunos de diferentes níveis de ensino. Tal como consta na avaliação de grupo, foi possível verificar algumas evoluções positivas nas crianças/alunos. Pode-se, assim, averiguar que existe uma diferença entre o início e o fim da minha intervenção pedagógica, o que me leva a concluir que as estratégias por mim utilizadas, quer no EPE quer no 1ºCEB, foram relevantes e profícuas, para que as crianças/alunos desenvolvessem ou melhorassem a interação e cooperação entre elas, bem como a comunicação e a motricidade fina. Logicamente, não foi uma melhoria significativa nem obteve resultados exuberantes, pois na minha opinião, o tempo de estágio não possibilitou que isso acontecesse. Para isso se verificar, o tempo teria de ser superior ao que foi estipulado inicialmente.

Resta-me concluir que, futuramente, procurarei fomentar sempre aos meus alunos um ensino de qualidade, rico em aprendizagens diversificadas e significativas, independentemente da realidade que irei defrontar. Profundamente convencida das minhas capacidades, adquiridas ao longo deste percurso académico e da minha intervenção pedagógica, sinto que me aguarda um futuro risonho e cheio de aventuras e desafios.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Cortez Editora
- Alarcão, I., (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Disponível em:*
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf/>
- Almeida, J., & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Araújo, E. (2010). *A prática educativa nas classes Multisseriadas: impasses e desafios*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012, abril). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? Revista JA*, 40-43.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em:
<http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cadima, Ana, Gregório, Carmo, Pires Teresa, Ortega, Cristina, Horta, Natércia (1997) *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.
- Castorina, M.; Lerner, D. & Oliveira (1996). *Piaget - Vygotsky, novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática.
- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em:
<http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processualcatarina- castro.pdf>

- Chauvel, D, Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Couto, Vitória (2012) *Atividades experimentais em ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1661/1/DissertMestradoVictoriaSilvaCouto2013.pdf>.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>
- Escola Moderna Nº 8,5ª série,2000 *Aprender a ler*. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_c_03_aprender_ler_jusoares.pdf
- Expressão Plástica, *Modelagem* (s.d.). Disponível em: <http://expressao-plastica.blogspot.pt/p/modelagem.html>.
- Fernandes, Ana (2010). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré- Escolar*. Tese de Mestrado. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4235/3/Relat%C3%B3rioAnaClemente.pdf>.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 23.f
- Fernandes, L. (2010). *Concepção construtivista da aprendizagem e do ensino: sucesso e inovação: um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fino, C. (s.d.). *Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Disponível em :
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>.
- Filho, Carol Kolyniak (2014). *Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar*. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542010000200005&script=sci_arttext
- Fonseca, Vítor da (2000). *Necessidades da Criança em Idade Pré-Escolar* . in Saber (e) Educar. N.5 de 2000. pp.7-37. Disponível em:
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d028.pdf>
- Fonseca, Vítor da (s.d.). *Desenvolvimento psicomotor e de aprendizagem*. Disponível em:
<http://books.google.pt/books?id=yGzVgNCuPkYC&pg=PA158&lpg=PA158&dq=opini%C3%A3o+de+vitor+da+fonseca+sobre+preens%C3%A3o+e+manipula%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=Cit94zycq6&sig=Bwa6eAAGDN9cgjY7DFyU5PfSDs&hl=pt-PT&sa=X&ei=WsXKU6t6JH62M7AbekYCYDw&ved=0CEAQ6AEwAw#v=onepage&q=opini%C3%A3o%20de%20vitor%20da%20fonseca%20sobre%20preens%C3%A3o%20e%20manipula%C3%A7%C3%A3o&f=false>
- Fonseca, V. (1999). *Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento Humano: da filogénese à ontogénese da Motricidade*. Lisboa: Edições Notícias.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia Da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fromberg, D. (1987). Play issues in early childhood education. *Continuing issues in early childhood education*. Nova Iorque: Merrill Macmillan. Retirado de:
<http://www.issa.nl/members/articles/pdf/5011853.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira

- Harlen, W. (2007). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. (3ª reimpressão da 2ª edição completamente actualizada). Madrid: Ediciones Morata.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Investigação-ação (2008). *Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Disponível em :
http://faadsaze.com.sapo.pt/6_historia.htm .
- Lagrange, G. (1977). *Manual de Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Estampa
- Lamb, S (s.d.). *Como usar um ábaco para ensinar matemática para crianças*. Disponível em:
http://www.ehow.com.br/abaco-ensinar-matematica-criancas-como_13716
- Landier, J., & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Portugal.
- Leite, C., Gomes, L, & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Teoria Guias Práticos*. Porto: Edições ASA
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula- um guia prático para o professor*. Lisboa: Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel. – Edições Técnicas Lda.
- Marcelo, C. (2009). *A Identidade Docente: constantes e desafios. Formação Docente*, v.1, (1), 109-131. Disponível em :
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_a_rtigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*, Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da educação (2007). *Explorando. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, Ana Catarina (2013). *Aprender a cooperar, cooperar para aprender: contributos da Expressão Dramática na introdução à aprendizagem cooperativa*. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28730/4/Ana%20Carina%20da%20Costa%20Moreira.pdf>.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Morgado, J., & Pacheco, J. (2011). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade*. *Revista Travessias*, 3, 140-158. Disponível em:
<http://www.facebook.com/1.php?u=http%3A%2F%2Ferevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftravessias%2Farticle%2Fview%2F3449%2F2743&h=fAQGNuMk4>
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa. Parque das Nações. Disponível em:

<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.ed) (pp.13-42).

Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Ministério da Educação.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed.). Amadora: McGraw-Hill.

Pedrosa, M. (2001). *Ensino das Ciências e Trabalhos Práticos: (Re) Conceptualizar... (Re) pensar o Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Piletti, N. (1993). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Ática.

Pólvora, Sara (2011). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de Motricidade Fina*. Disponível em :

http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4354/1/relat%C3%B3rio_final_Junho%5B.

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

Regulamento dos cursos de 2.º Ciclo de estudos da Universidade da Madeira (2012). *Regulamento específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade da Madeira.

Reis, P. (2006). *Ciência e educação: que relação?* *Revista Interacções*,3, 160-187. Disponível em:

<http://www.eses.pt/interaccoes>.

Reinhardt, R. (2008). *Parceria Entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária*. *Boletim de Saúde*, 21, (2), 65-90. Disponível em:

<http://www.esp.rs.gov.br/img2/ParcerEscolComunid.pdf>

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rosa, L., (2000). *A integração das TIC na escola: desafios, condições e outras reflexões*. Disponível em:
http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3_4.html
- Sarmiento, T. (2011) *Seção temática: escritas, narrativas & formação docente em educação matemática - Aprender a profissão em diferentes espaços de vida*. Disponível em:
<file:///C:/Users/adelino/Downloads/2361-5136-1-SM.pdf>.
- Salvador, A. (1982). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna, Revista 5ª Série (35), 5-48
- Silva, Miriam (2009) *Perfil Motor de Crianças na Educação Infantil: Estudo Longitudinal*. Disponível em:
http://www.motricidade.com.br/wpcontent/themes/motricidade/publicacoes/avaliacao_motora/edm/DIS%202009.2.pdf
- Sousa, M.J. et al. (2011) *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Editor Pactor
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Strieder, R. (2002). *Educação e Humanização: por uma vivência criativa*. Florianópolis: Habitus.
- Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes Ed.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (2003). *Ciência para Crianças*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Toda a matéria (2011). *Texto informativo*. Disponível em:
<http://www.todamateria.com.br/texto-informativo/>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva dos Professores*. Lisboa: Educa.