

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Ana Teresa Camacho Gomes
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Teresa Camacho Gomes

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

ORIENTADORA
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Centro de Competência das Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo – 2017/2018

Ana Teresa Camacho Gomes

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

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no *Infantário O Golfinho*, na EB1/PE da Lombada e na EB1/PE com creche da Nazaré

Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, janeiro de 2018

Agradecimentos

O trabalho de um estudante nunca é desenvolvido de forma solitária, e logo o meu percurso académico esteve repleto de pessoas que de uma ou outra forma possibilitaram a concretização deste meu sonho de ser educadora e professora primária.

Início os meus agradecimentos pelos mais novos, os bebés da sala verde do Infantário o “Golfinho” que me mostraram, sem nunca termos uma verdadeira troca de palavras, a importância que temos no seu desenvolvimento e logo a responsabilidade de darmos o melhor de nós. Deram-me mais certezas acerca da minha grande paixão pela primeira infância. Foram todos maravilhosos. Agradeço igualmente à educadora Débora Rodrigues pela disponibilidade em me receber e pelos conhecimentos transmitidos.

Continuo os meus agradecimentos aos mais novos, desta vez à turma do 3.º A da EB1/PE da Lombada que me receberam tão bem, com a dose certa de carinho e respeito e dissiparam os meus receios em relação ao 1.º ciclo. Foram incansáveis na sua motivação e predisposição para as atividades dos mais diferentes géneros. O meu muito obrigado ao Professor Carlos que teve disponibilidade para apoiar cada passo meu e a maior paciência para me aconselhar e tirar várias dúvidas que ocorreram ao longo de todo o estágio. Não tenho palavras que cheguem para agradecer o quanto me motivou e a sua imensa generosidade, sem dúvida um exemplo a guardar e a seguir.

Os alunos do 1.º B da EB1/PE com creche da Nazaré também merecem os meus agradecimentos, ficarão para sempre no meu coração, foram um grande desafio por estarem a iniciar a sua caminhada na educação básica. Contudo foi uma excelente experiência pois contei com o empenho de todos eles ao longo das minhas aulas, aprendemos muito juntos. A professora Zita além de ser uma excelente profissional, extremamente dedicada, motivada e inovadora transmitiu-me além dos seus conhecimentos, a esperança de continuar a amar esta carreira independentemente dos anos que a exerça. Foi e será sempre uma fonte de inspiração.

Agradeço igualmente à minha orientadora do relatório de estágio e da prática pedagógica I, a Professora Doutora Maria Gorete Pereira, foi fulcral no desenvolvimento deste relatório e no decorrer do estágio. Enquanto orientadora da prática pedagógica foi conselheira semanal. Fui presença assídua no seu gabinete e apesar das minhas constantes dúvidas e inseguranças apoiou-me, aconselhou-me e, acima de tudo, fez-me sentir

competente nas minhas decisões e escolhas. Como orientadora do relatório soube respeitar e compreender as minhas ausências e demoras, sem, contudo, deixar de me motivar e lembrar da necessidade de o fazer. Sempre me transmitiu palavras de conforto, apoio e fé em mim. Contará sempre com a minha admiração e gratidão.

Os meus agradecimentos estendem-se à Professora Doutora Fernanda Gouveia, a qual orientou o meu estágio na EB1/PE da Lombada, com imensa sabedoria e atenção, fez de mim uma professora de 1.º ciclo, deu conselhos sábios. Além de todos os ensinamentos agradeço o apoio pessoal dado numa fase de maiores dificuldades e que nunca irei esquecer, é uma professora com um coração e sensibilidade enorme. Mais do que de ser uma grande professora é um excelente ser humano, mostrou-me que podemos ser grandes em ambas as valências – profissional e pessoal.

Não posso também deixar de agradecer à professora Graça Corte, que orientou o meu estágio na EB1/PE com creche da Nazaré, foi incansável na sua assistência, desde as planificações até à construção de materiais e até mesmo nas respetivas aulas que lecionei. Tentou sempre acalmar-me e apoiar-me em tudo, procurou sempre formas de me aliviar a carga de trabalhos que eu própria exigia de mim. Foi alguém que esteve sempre disponível.

A minha jornada não seria possível sem a minha companheira de muitas batalhas, Beatriz Diniz. Obrigada por fazeres-me rir até chorar, por dares-me forças para continuar e por ajudares-me a fazer sempre melhor. Sem ti esta jornada não seria a mesma coisa. Tenho muito orgulho na pessoa e profissional que sei que és e por te poder chamar de amiga. A universidade acabou, mas esta é uma amizade para a vida.

Agradeço também às restantes colegas de turma por todos os momentos partilhados, a melhor turma que tive no ensino superior.

Um obrigada muito especial às minhas colegas de trabalho, em ambos os trabalhos que tive ao longo do meu curso, pois foram incansáveis em me apoiar, acreditaram em mim e nos meus sonhos.

Não poderia deixar de parte a minha tia Marília Matos, foi e é essencial na minha vida, e sei que está muito orgulhosa de ter-lhe seguido as pisadas.

Aos meus pais, por me amarem incondicionalmente e desejarem que todos os meus sonhos se concretizem, sem eles não estaria aqui,

Ao meu irmão João Tomás e à minha irmã de coração Andreia Vieira, são parte de mim, e em tudo o que faço e sou tenho um pouco deles comigo,

Um agradecimento mais que especial à minha sogra Helena Gonçalves por todos os sacrifícios que fez para me permitir realizar este mestrado, por procurar proporcionar-me uma vida melhor e investir em mim sempre que lhe foi possível, muito, muito obrigada.

E por último e mais importante, ao meu companheiro Pedro Ferreira pela paciência constante e palavras de conforto e esperança quando mais precisei, esta vitória é nossa. Que comece o próximo capítulo das nossas vidas, vamos ganhar asas.

Serei para sempre muito grata a todos. Obrigada!

Resumo

O presente relatório reflete uma série de experiências e vivências decorridas ao longo das três práticas pedagógicas que realizei, uma em contexto de Educação de Infância e duas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As práticas pedagógicas estavam inseridas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira.

A primeira parte do relatório de estágio é constituída por componentes teóricas, desde aspetos associados à organização curricular e ao papel do docente, salientando a importância da reflexão, até outros pressupostos teóricos fundamentais para a realização específica dos meus estágios, onde destaca-se a aprendizagem ativa assente numa perspetiva construtivista e cooperativa, a diferenciação pedagógica, algumas características específicas da primeira infância e do desenvolvimento da escrita ao longo do 1.ºCEB. A Investigação-ação enquanto pressuposto metodológico também foi abordada nesta primeira parte. A segunda parte espelha o percurso desenvolvido nas práticas pedagógicas, envolvendo a descrição de atividades e estratégias utilizadas, algumas reflexões de carácter avaliativo acerca do que foi realizado, entre outros aspetos associados. Na prática pedagógica I e II está contemplado o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação que teve como principal objetivo melhorar os contextos onde me inseri, sobretudo ao nível das aprendizagens das crianças, em aspetos onde denotei algumas fraquezas através da observação participante. Assim, ambos os projetos foram fundamentais ao desenvolvimento de uma prática consciente e adequada. A prática pedagógica III teve como principal foco desenvolver as nossas capacidades enquanto professores ao nível específico das didáticas.

Palavras-Chave: Prática pedagógica, Aprendizagem ativa, Investigação-ação, Reflexão.

Abstract

The present report reflects a series of experiments and experiences occurred in the period of the three pedagogical practices that I've done, one of them was done in the context of childhood education and the other two in the first cycle of basic education. These practices were part of the Masters degree in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education of the University of Madeira.

The first part of this report is constituted by theoretical components, from aspects associated with curriculum organization and the teachers role, pointing out the importance of the thought, to fundamental theoretical assumptions for the specific performance of my internships, where active learning based on a constructivist and cooperative perspective stands out, the pedagogical differentiation and some specific characteristics of early childhood and the development of writing throughout the 1st Cycle of Basic Education. Action-research is also mentioned on this first part as a methodological assumption. The second part reflects the course developed in pedagogical practices, involving the description of activities and strategies used, some reflections of evaluative character about what was done from other associated aspects. In pedagogical practice I and II the development of an action research project in each of the valences is contemplated. They had as main objective to improve the contexts where I inserted myself, especially in the level of the learning of the children in aspects where I indicated some weaknesses through the participant observation. Both projects were fundamental to the development of a conscious and adequate practice. The last stage was focused on developing our capacities as teachers at the specific level of didactics.

Keywords: Pedagogical practice, Active learning, Action research, Reflection.

Sumário

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	vii
Abstract	ix
Lista de siglas.....	xv
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-Room.....	xvii
Índice de Quadros	xix
Índice de Figuras	xxi
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	3
Capítulo 1 – A Identidade docente.....	3
1.1. Perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB.....	4
1.2. Desenvolvendo uma práxis de qualidade: os vários papéis do professor.....	5
1.2.1. O docente como mediador e gestor do currículo.....	5
1.2.2. O docente como investigador reflexivo.....	7
Capítulo 2 - Organização curricular	9
2.1. Organização curricular na Educação de Infância.....	10
2.2. Organização curricular no 1.º CEB	12
2.2.1. Programa de Estudo do Meio.....	12
2.2.2. Programa de Português.....	13
2.2.3. Programa de Matemática.....	14
2.2.4. Programa de Expressão e Educação Plástica.....	15
2.2.5. Programa de Expressão e Educação Dramática	15
2.2.6. Programa de Expressão e Educação Musical	16
2.2.7. Programa de Expressão e Educação Físico-Motora	16
Capítulo 3 - Pressupostos Teóricos para a intervenção pedagógica.....	17
3.1. Aprendizagem ativa e significativa	17
3.2. Os espaços e os materiais na primeira infância	19
3.3. Diferenciação pedagógica e inclusão: dois termos indissociáveis	23
3.4. Aprendizagem cooperativa.....	26
3.5. A aprendizagem da escrita	30
3.5.1. A emergência da escrita	30
3.5.2. Dificuldades de aprendizagem da ortografia.....	34
3.5.3. A escrita de textos: especificidades e dificuldades.....	36

Capítulo 4 - A Metodologia de Investigação-ação: uma perspetiva para o sucesso.....	38
4.1. Conceitos e Fundamentos da Investigação-ação	38
4.2. Fases da Investigação-ação	41
4.3. Técnicas e instrumentos	43
4.4. Validade e limites da Investigação-ação	46
Parte II – Intervenção Pedagógica.....	49
Capítulo 5 - Prática pedagógica I – Infantário “O Golfinho” – Sala Verde (Creche)	49
5.1. Caraterização do Meio	49
5.2. Caraterização da Instituição	50
5.3. Caraterização da Sala Verde	51
5.4. Caraterização do grupo.....	52
5.6. A rotina diária	53
5.7. Intervenção pedagógica.....	54
5.7.1. Da observação à questão de investigação.....	55
5.7.2. Questão-problema	57
5.7.3. Estratégias implementadas	57
Liberdade de utilização do espaço.....	58
Poder de decisão das crianças	58
Utilização de materiais versáteis	59
Colocação do avental de pintura nas crianças	60
5.7.4. Atividades desenvolvidas.....	60
“A Mistura divertida”	61
“Um lençol e bolas coloridas – mil possibilidades”	64
5.7.5. Reflexão/Avaliação do projeto.....	66
Capítulo 6 - Intervenção pedagógica II – EB1/PE da Lombada – 3.ºA	68
6.1. Caraterização do Meio	68
6.2. Caraterização da Instituição	69
6.3. Caraterização da sala.....	70
6.4. Caraterização da turma.....	71
6.5. Intervenção pedagógica.....	73
“Descobrimo as rochas”	75
“O perímetro e as medidas de comprimento”	75
“Pedipaper pela escola”	78
6.5.2. Da observação à questão de investigação-ação	79
Texto descritivo.....	81
“O Espaço”	82

Elaboração de um texto com recurso a um guião.....	85
Elaboração de um texto narrativo com tema livre.....	87
6.5.4. Avaliação do projeto e reflexão geral.....	87
Capítulo 7 - Intervenção pedagógica III - EB1/PE com creche da Nazaré – 1.ºB	89
7.1. Caracterização do Meio	89
7.2. Caracterização da Instituição	90
7.3. Caracterização da sala.....	91
7.4. Caracterização da turma.....	92
7.5. Intervenção pedagógica.....	93
7.5.1. Período de observação.....	94
7.5.2. Sequências didáticas desenvolvidas	95
“A caixa surpresa e um jogo”.....	95
“A que sabe a lua”.....	98
“Natal com Plasticina”	103
7.6. Reflexão/ avaliação da prática pedagógica III	106
Considerações finais.....	109
Referências	113
Documentos legais consultados	119

Lista de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EI – Educação de Infância

IA – Investigação-Ação

ME – Ministério de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-Room

Pasta A – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificação semana 1

Apêndice 2 – Planificação semana 2

Apêndice 3 – Planificação semana 3

Apêndice 4 – Planificação semana 4

Apêndice 5 – Planificação semana 5

Apêndice 6 – Planificação semana 6

Apêndice 7 – Planificação semana 7

Apêndice 8 – Diário de bordo

Pasta B – Prática Pedagógica II

Apêndice 9 – Planificação semana 1

Apêndice 10 – Planificação semana 2

Apêndice 11 – Planificação semana 3

Apêndice 12 – Planificação semana 4

Apêndice 13 – Planificação semana 5

Apêndice 14 – Planificação semana 6

Apêndice 15 – Planificação semana 7

Apêndice 16 – Planificação semana 8

Apêndice 17 – Diário de bordo

Apêndice 18 – Guião do texto descritivo

Apêndice 19 – Guião da notícia

Apêndice 20 – Guião do texto narrativo

Apêndice 21 – Avaliação da notícia

Apêndice 22 – Avaliação do texto descritivo

Apêndice 23 – Avaliação texto narrativo Hércules

Apêndice 24 – Avaliação texto narrativo Os loucos de Lisboa

Apêndice 25 – Avaliação do texto narrativo Uma viagem ao Espaço

Apêndice 26 – Revisão do texto Uma viagem ao Espaço

Pasta C – Prática Pedagógica III

Apêndice 27 – Planificação semana 1

Apêndice 28 – Planificação semana 2

Apêndice 29 – Planificação semana 3

Apêndice 30 – Planificação semana 4

Apêndice 31 – Planificação semana 5

Apêndice 32 – Planificação semana 6

Apêndice 33 – Planificação semana 7

Índice de Quadros

Quadro 1. Momentos da rotina diária das crianças da Sala Verde.....	54
--	----

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema das fases da Investigação-ação.....	41
Figura 2. Localização do Infantário “O Golfinho”.....	49
Figura 3. Planta da Sala Verde.....	51
Figura 4. Explorando a farinha e as diferentes texturas.....	61
Figura 5. Exploração livre das caixas, das nozes e das castanhas.....	63
Figura 6. Brincadeiras com o lençol e as bolas.....	64
Figura 7. Exploração das bolas.....	64
Figura 8. Localização da EB1/PE da Lombada.....	68
Figura 9. Fachada da EB1/PE da Lombada.....	69
Figura 10. Planta da sala do 3.ºA.....	70
Figura 11. Medições com o metro na sala e no exterior.....	77
Figura 12. Revisão do texto.....	82
Figura 13. Criação dos cartazes.....	83
Figura 14. Utilização do guião do texto narrativo.....	85
Figura 15. Localização da EB1/PE com Creche da Nazaré.....	89
Figura 16. Planta da sala do 1.ºB.....	90
Figura 17. Caixa surpresa e imagens/objetos utilizados.....	95
Figura 18. Jogo e dado de esponja.....	96
Figura 19. Cenário e personagens da história “A Que Sabe a Lua?”; Reconto da história.....	98
Figura 20. Criações de Natal em plasticina.....	103

Introdução

O relatório aqui apresentado está inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Representa o trabalho final deste ciclo de estudos e contém várias aprendizagens e vivências decorrentes das práticas pedagógicas, desenvolvidas em contexto de Educação de Infância (EI) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A realização dos estágios pedagógicos é essencial na formação de professores, permite que associemos conceitos teóricos a situações reais, é o momento onde teoria e prática se fundem. Constitui uma fase de intensa aprendizagem acerca da profissão e acerca de nós próprios, permite-nos começar a criar a nossa própria identidade profissional e assim, conhecermo-nos enquanto professores. Quando entramos numa sala de aula e deixamos de ser, naquele contexto, o aluno e passamos a ser o professor é um momento que modifica a nossa perceção de nós próprios, onde sentimos uma grande responsabilidade e onde descobrimos o professor que somos. Este aspeto, muitas vezes ao longo dos estágios, assustou-me, pois em cada estágio descobria um professor diferente dentro de mim, apesar de manter as mesmas crenças as minhas atitudes adaptavam-se muito aos contextos. Acredito que este relatório irá demonstrar um pouco da adaptabilidade que ocorreu, assim como aspetos basilares da minha identidade profissional.

Uma aposta constante ao longo dos estágios foi a aprendizagem ativa, o aprender pela ação e o construir o seu conhecimento de forma significativa. Para tal, foi necessário implementar estratégias diversificadas e adequadas aos contextos, de modo a melhorar os ambientes educativos, tornando-os mais eficientes e desafiadores, promovendo a qualidade das aprendizagens.

Apesar de este relatório ter como principal objeto de estudo as três práticas pedagógicas realizadas ao longo do mestrado, este também contém uma parte teórica que sustentou e fundamentou essas mesmas práticas. Neste sentido, o relatório está dividido em duas grandes partes, sendo a primeira destinada a componentes teóricas e a segunda aos estágios pedagógicos.

A primeira parte está dividida em quatro capítulos, o primeiro associado à identidade docente, onde saliento o professor enquanto investigador reflexivo, o segundo capítulo refere aspetos acerca da organização curricular na educação de infância e no 1.ºCEB, o terceiro capítulo detém alguns dos pressupostos teóricos necessários às práticas

pedagógicas desenvolvidas. Por último, o quarto capítulo centra-se na metodologia de investigação-ação e na sua importância para os professores.

A investigação-ação apesar de a princípio fomentar muitas dúvidas e incertezas, com o passar do tempo e com os resultados obtidos foi possível verificar a sua importância, sendo uma mais valia para a elaboração de atividades eficazes e motivadoras. A constante reflexão acerca do que se fez, dos resultados obtidos, das observações feitas e do que se irá fazer, permite ao professor estar sempre atento às necessidades específicas dos seus alunos, tentando colmatá-las através de diversas estratégias, materiais e atividades.

Por sua vez, a segunda parte está dividida em três capítulos, cada um referente a uma prática pedagógica e colocados segundo uma ordem cronológica. O primeiro estágio realizado foi em contexto de creche, no Infantário “O Golfinho”, o segundo com alunos do 3.º ano do 1.ºCEB da EB1/PE da Lombada e o terceiro, e último, com alunos do 1.ºano do 1.ºCEB da EB1/PE com creche da Nazaré. Nos primeiros dois estágios desenvolveram-se projetos de investigação-ação específicos para aqueles contextos e no terceiro focou-se a questão didática do ensino e das sequências didáticas.

Cada estágio pedagógico referido contém uma parte inicial associada ao meio, à escola, à sala, e também uma caracterização da turma, de modo a compreenderem-se os contextos e logo fundamentar a escolha de algumas estratégias e atividades. Também refiro algumas atividades desenvolvidas e uma avaliação/reflexão do estágio.

Neste sentido, e de uma forma geral, o presente relatório contém um pouco do que são os aspetos basilares da minha identidade profissional, tal como algumas das minhas vivências enquanto professora estagiária.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

A realização de uma prática pedagógica de qualidade exige um bom suporte teórico, que permita ao professor desenvolver ações conscientes, refletidas e adequadas. Esta necessidade está presente neste capítulo, onde saliento alguns aspetos teóricos essenciais. Contudo, deixo a ressalva de que os pressupostos teóricos, necessários para o desenvolvimento holístico da minha identidade profissional e de alguns conteúdos específicos a estes estágios, foram além dos aqui explanados.

Capítulo 1 – A Identidade docente

O século XXI necessita de uma educação aberta às realidades díspares da sociedade, procurando desenvolver uma educação para a vida. A escola já não pode apenas transmitir conteúdos tem que através da criatividade, da reflexão estruturada, da avaliação constante e consciente, da adequação e diferenciação pedagógica, incentivar o empreendedorismo, a livre iniciativa, a capacidade de decidir e agir. Fomentar, assim, a cidadania responsável, de acordo com as necessidades atuais da sociedade, por meio de uma educação inovadora.

A profissionalidade docente tem que acompanhar as transformações a todos os níveis que a sociedade atual tem vindo a sofrer. Ser docente, nos dias de hoje, exige uma panóplia diversificada de competências essenciais para que se consiga desenvolver um trabalho de excelência para e com os nossos alunos. A visão da educação alterou-se, a relação entre professor-alunos também, identifica-se a relação educativa como uma parceria e não como uma passagem de saberes do professor para os alunos, é um trabalho desenvolvido em comum, orientado pelo professor, mas realizado pelo conjunto. Neste sentido, Vieira (2014) refere “Entre as professoras e os seus alunos foi crescendo uma relação de colaboração e de cumplicidade na qual quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, e onde a superação de problemas se transforma num ato coletivo” (Vieira, 2014, p. 251).

Devido a estes fatores salienta-se neste capítulo as principais competências necessárias ao educador/professor em consonância com o normativo português que aprova o perfil destes profissionais.

1.1. Perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB

O perfil de educador de infância, aqui referido, é o aprovado pelo Governo no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, representando-se como um documento elucidativo do que é esperado em termos oficiais dos profissionais destas áreas.

Este documento, apesar de não conter orientações específicas para o educador que desenvolve a sua ação pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos, reconhece que de acordo com a sua formação o mesmo está apto a trabalhar com crianças dessa faixa etária. Porém, as orientações deste documento estão direcionadas para o educador do pré-escolar.

O documento em análise, no que concerne especificamente às competências do educador de infância, salienta o seu papel enquanto estruturador do ambiente educativo, através da planificação da sua ação e da criação de um espaço organizado, com materiais educativos adequados e a disponibilização de experiências diversificadas. Assim, o educador necessita observar e conhecer o seu grupo de crianças, para então conseguir planificar e desenvolver a sua ação da forma mais estimulante, motivadora e potenciadora de aprendizagens e competências para as suas crianças. A relação entre educador-criança também deve ser uma relação de cooperação, de afetividade, de confiança de modo a desenvolver na criança sentimentos de segurança, confiança e pertença, que sustentem todo o seu processo de desenvolvimento.

Ainda com base nos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, o educador fomenta o conhecimento e desenvolve as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, ao nível da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo, proporcionando às crianças inúmeras atividades, tornando-as autónomas e capazes de viver em sociedade.

O mesmo documento também estabelece o perfil do professor do 1.º CEB, onde está expresso que este detém a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, de forma a promover aprendizagens significativas nos seus alunos, valorizando a sua colaboração e os seus conhecimentos prévios, incentivando atitudes de autonomia.

As áreas curriculares também não devem nunca ser descuradas pelo professor, este tem que ter sempre em conta que tem um currículo a cumprir e que dele fazem parte determinados conteúdos de matemática, do português, do estudo do meio, da educação artística e da educação física que deverão ser abordados e trabalhados com os alunos.

No domínio do português, o professor tem a responsabilidade de desenvolver nos alunos competências associadas à oralidade, à leitura e à escrita. Ao nível da matemática, deve promover nos alunos o gosto e a vontade de aprender este domínio, envolvendo-os na pesquisa e procura de novos conhecimentos matemáticos e desenvolvendo a capacidade de raciocínio. No que concerne à área das ciências, o professor deve adotar estratégias, de modo a ampliar e desenvolver os conhecimentos científicos do aluno. Na Educação Física e Educação Artística, cabe ao professor fomentar o progresso e o gosto por estas áreas através da criação de atividades interdisciplinares, permitindo uma melhor interiorização dos conhecimentos pretendidos.

De modo sucinto, foi aqui apresentado o que o Estado Português identifica como competências basilares ao desenvolvimento da docência na educação de infância e no 1.º CEB. Todavia não se extingue aqui o necessário para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Importa compreender como ir mais além e para tal inicia-se o tópico seguinte.

1.2. Desenvolvendo uma práxis de qualidade: os vários papéis do professor

1.2.1. O docente como mediador e gestor do currículo

A necessidade de mudança do papel do professor, afastando-o de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia, onde os alunos dependem menos do professor, onde o aluno aprende a aprender, aí jaz o grande contributo do professor. Contudo, para tal, é necessário que o aluno desenvolva uma consciência crítica, que valorize e confie mais nas suas próprias capacidades, que seja autodeterminado e, conforme refere Alarcão (2003), desenvolva o sentido de prazer que decorre da consciência que tem do seu próprio progresso.

Neste contexto, o professor necessita de desenvolver nos alunos o espírito científico, o gosto pelo saber, o sentido de responsabilidade e a criatividade. O desenvolvimento de tais competências, exige do próprio professor uma

consciencialização da necessidade de estar em constante processo de autoformação, e a responsabilidade de ele próprio cultivar em si as capacidades que pretende que os seus alunos consigam alcançar.

Nesta perspetiva de educação, o papel do professor é o de apoiar, orientar e regular a aprendizagem (Alarcão, 2003). É considerado como uma das diversas fontes de saber que estão ao dispor da criança. Assim, Alarcão (2003) refere que “Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino” (p.33) O professor necessita conceder aos seus alunos o espaço e a liberdade para estes tomarem decisões quanto às suas aprendizagens, pesquisas e trabalhos a desenvolver. Contudo, saliento que este não é um abandono por parte do docente dos seus deveres e obrigações enquanto pilar da formação dos alunos, apenas necessita compreender o papel de mediador que ganhou, ao invés de manter o papel de transmissor.

Apesar da necessidade premente deste modelo de professor nas escolas atuais, o que realmente verificamos e observamos continua a ser, ainda em muitas escolas, a de um posicionamento distante do professor face ao aluno e da imposição da reprodução de conhecimentos transmitidos. Vieira (2014), salienta que o ensino só poderá desenvolver no aluno a verdadeira noção de cidadão se permitirmos que, desde tenra idade, este se sinta num espaço democrático, onde as suas opiniões, vontades e capacidades são valorizadas e onde são chamados a colaborar e intervir. Neste sentido, a mesma autora indica que “uma educação capaz de impulsionar um movimento democrático com vista à emancipação e transformação só pode alicerçar-se em valores como a criticidade, a reflexão, a interdependência, a participação e empowerment.” (Vieira, 2014, p. 230).

Diversas vezes o currículo é apontado como o grande constrangedor da ação apropriada do professor nos termos acima referidos. Porém, também a visão do professor face ao currículo tem que ser a de um consumidor crítico que, de acordo com as matrizes que tem a seguir ainda assim, encontra e consegue criar vários espaços de manobra que lhe permitem realizar o seu trabalho da forma mais adequada ao contexto onde está inserido. Assim, e como refere Pacheco (2001):

Na base desta necessidade profissional está a exigência de que o professor não seja apenas o operário de currículo, mas também um dos seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular. Se assume um papel de implementador do programa,

como um conjunto de matérias prescritas, tornar-se-á o executor, o operário ou o consumidor; se assume um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor, o arquiteto e o investigador prático. (p.48)

Nesta citação, fica explícito o papel do professor enquanto gestor do currículo, a sua responsabilidade de não se acomodar perante o estabelecido no mesmo, ele continua a ter um dever perante a sua profissão e sobretudo perante as suas crianças de geri-lo do modo mais positivo e enriquecedor possível. Lembrando que o currículo formal imposto a todos os professores é realizado longe das realidades individuais de cada região, escola e turma será impossível ver o professor como apenas um executor, pois nunca pode esquecer as características individuais que formam o conjunto do seu grupo ou turma para então desenvolver aprendizagens significativas nos seus discentes.

1.2.2. O docente como investigador reflexivo

Considera-se o professor investigador aquele que se questiona sobre a realidade onde vai desenvolver a sua ação, assim como a sua própria ação. Procura investigar de modo a melhorar a sua prática pedagógica e acima de tudo o contexto onde a desenvolve. A investigação advém sempre de um questionamento e de uma observação e reflexão da sua ação e contexto para então poder melhorá-los. Segundo Pacheco (2001),

Designa-se investigador não aquele professor que indaga no sentido restrito do termo, obedecendo aos cânones da investigação, mas, outrossim, o professor que adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate. (p.49).

Ser um investigador não é inato e requer que o professor desenvolva as capacidades de um profissional amplo (Stenhouse, 1984, cit. in Pacheco, 2001) e apresente uma atitude investigativa. As características essenciais deste tipo de profissional são:

uma capacidade para o autodesenvolvimento profissional autónomo, mediante uma sistemática auto-análise, o estudo do trabalho de outros professores e a comprovação da ideia mediante procedimentos de investigação na aula (...)

denomino atitude investigativa uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a apropriada atividade prática. (Pacheco, 2001, p.49)

O professor jamais deverá considerar os seus saberes como certezas inquestionáveis (Couvaneiro & Reis, 2007), deve manter uma atitude de questionamento constante, não perdendo a segurança em si mesmo, nos seus conhecimentos e capacidades. O docente tem que conferir a validade dos conhecimentos e processos, na esperança de conseguir a fórmula mais adequada aos diferentes contextos em que estará inserido.

No entanto, apesar de ser fundamental que o professor conheça os processos e as diferentes técnicas de investigação, este não deve esquecer que o ensino é também uma arte, onde a intuição e a criatividade também fazem parte da sua identidade profissional e permitirão o seu bom desempenho. Nesta perspetiva, Pacheco (2001) reforça que “O Professor, não deixando de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua ação didática, atua de uma forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística.” (p.50)

Apenas a prática investigativa e reflexiva, utilizada de uma forma diária pelo professor, poderá levar a uma descoberta constante de novas formas de melhorar a qualidade do seu desempenho profissional. O docente também deve ter presente que o trabalho colaborativo com os seus pares, a troca de ideias e a discussão de determinados aspetos enriquece-o enquanto profissional e investigador (Alarcão, 2003).

O docente que pretende proporcionar condições que garantam a aprendizagem dos seus alunos deve assumir-se como um interventor crítico e reflexivo

que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento (Alarcão & Roldão, 2010, p. 67).

Freire (2002), refere algo semelhante quando indica que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.49). Explicado por Freire, de forma mais concisa, a reflexão crítica é essencial para a melhoria constante do trabalho do docente e acrescento ainda para a melhoria do próprio docente enquanto profissional.

É necessário ressaltar que a concepção de professor reflexivo também requer um pensamento crítico sobre este conceito, pois observa-se a utilização da prática reflexiva de uma forma distante da prática, da ação pedagógica. O profissional docente desenvolve a prática reflexiva, mas sobretudo no antes da prática, como justificção para a ação e no após a prática, de modo a avaliar se os objetivos pretendidos foram alcançados e se a sua ação foi eficiente, contudo, o que é fundamental lembrar é que dessa reflexão crítica resulte uma ação adequada e relevante na prática. (Alarcão & Roldão, 2010)

Zeichener (1993) relembra que existem várias maneiras de abordar um problema e que um professor não reflexivo nunca irá além da abordagem comum e dominante em determinada situação. É necessário reconhecer a diversidade dos contextos e dos indivíduos que os compõem pois, por vezes, a solução comum não funciona com todos. A reflexão “é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão.” (Zeichener, 1993, p.18).

Dewey (1933, cit in Zeichener, 1993) foi pioneiro ao reconhecer a necessidade de um professor reflexivo e identificou três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a abertura de espírito (a capacidade de ouvir e reconhecer os seus próprios erros); a responsabilidade, que implica que o professor se questione do porquê da sua ação e das consequências a diversos níveis da mesma; por último, refere a sinceridade naquilo que faz e na sua aprendizagem.

Ao finalizar este capítulo, fica claro que o docente necessita desenvolver em si mesmo, várias facetas e capacidades, de modo a desempenhar o papel de grande responsabilidade que escolheu para si, pois só poderemos fazer a diferença quando fazemos diferente e melhor.

Capítulo 2 - Organização curricular

A organização curricular, no contexto aqui abordado, diz respeito às diretivas e orientações emitidas pelo sistema legal português, que são a base do nosso sistema de ensino e são fundamentais para o desenvolvimento da docência no nosso país. Apenas serão ressaltados alguns aspetos importantes e que fazem parte dos deveres do docente.

2.1. Organização curricular na Educação de Infância

A educação de infância não detém um currículo, mas sim orientações curriculares que devem servir de guia para o educador desenvolver com as suas crianças um trabalho de qualidade. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) são os documentos basilares da educação pré-escolar e a base para a criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tanto para as de 1997, como para as de 2016. Ambos os documentos apresentam um conjunto de fundamentos gerais de apoio ao educador de infância, para facilitar a sua intervenção nas instituições pré-escolares. Salientam, também, que sendo a criança a protagonista do processo educativo, existe a necessidade de articular as diversas áreas, promovendo uma pedagogia diferenciada. As OCEPE (1997) referem que o aluno deve ser reconhecido como o sujeito do processo educativo, mas as OCEPE (2016) vão mais além e indicam que não só deve ser considerado sujeito como também agente do seu processo educativo,

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 10)

Enquanto que as OCEPE (1997) estão organizadas em duas partes a primeira corresponde aos Princípios Gerais e a segunda parte diz respeito à Intervenção Educativa, onde se especifica a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo que correspondem à área de formação pessoal e social, à área de expressão e comunicação (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem á escrita e domínio da matemática) e à área de conhecimento do mundo. Nesta parte o documento ainda integra um capítulo acerca da continuidade educativa e outro acerca da intencionalidade educativa.

As OCEPE (2016) apresentam uma organização um pouco diferente. Estão divididas em três partes, a primeira refere um enquadramento geral que contém os fundamentos e princípios, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. A segunda parte está destinada às áreas de conteúdo onde consta a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação que engloba o domínio da

educação motora, o domínio da educação artística, que por sua vez é composto por subdomínios: subdomínio das artes visuais; subdomínio da dramatização; subdomínio da música e subdomínio da dança. O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. A terceira área de conteúdo é a área do conhecimento do mundo. A última parte reporta à continuidade educativa e transições. Apesar das muitas semelhanças existentes entre ambos os documentos, existem aspetos de organização diferentes e aspetos novos como é o caso da temática das transições. Este novo documento enaltece ainda mais a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática e de avaliar para melhorar a sua prática e não para classificar as crianças. Chama a atenção para a valorização do progresso da criança, ao invés de esperar os mesmos níveis de todos, no mesmo momento.

Dado que, as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foram homologadas no Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II, sendo assim, este representa o documento atualmente em vigor. Contudo, este documento ainda não existia quando realizei a minha prática pedagógica em contexto de EI.

Segundo as OCEPE (2016) o educador deve observar, registar, documentar, planear e avaliar o contexto educativo, respeitando as necessidades e os interesses do grupo e de cada criança. Apesar de este ser um documento orientador, o mesmo apresenta uma série de critérios fundamentais que o docente deve ter sempre presente na sua ação, de modo a criar ambientes que favoreçam a aprendizagem, recorrendo a materiais diversificados e estimulantes, deve sempre ter em consideração as experiências e conhecimentos prévios de cada criança. Importa, igualmente, estar atento às rotinas do grupo, estabelecendo uma rotina adequada e flexível ao seu contexto, permitindo que ganhem noções temporais e desenvolvam sentimentos de segurança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Apesar da maior liberdade dada ao educador, este necessita de garantir que as ações que planifica têm uma intencionalidade educativa e são adequadas ao seu grupo. O educador deve procurar introduzir as orientações curriculares, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança. No decorrer da sua ação o educador deve promover a autonomia, a responsabilidade e a autoestima das crianças pois só assim conseguirá que desenvolvam aprendizagens significativas, uma vez que a criança se sentirá confiante e envolvida de forma ativa no seu processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2007).

2.2. Organização curricular no 1.º CEB

O trabalho do professor do 1.º CEB envolve o desenvolvimento e articulação de vários saberes de diferentes áreas, respeitando as necessidades, os interesses e os contextos dos alunos. Porém, tem que manter presente na sua atividade profissional os programas emanados do Ministério da Ciência e Educação, os quais deve cumprir. Os programas que formam o currículo oficial em Portugal são os seguintes: o Programa da Matemática e as Metas Curriculares (ME, 2013), o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (ME, 2015) e a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (ME, 2004), que ainda é o documento em vigor que define os conteúdos de Estudo do Meio e das Expressões Mótora e Artísticas.

O currículo oficial estabelece diversos princípios e valores essenciais para o desenvolvimento global da criança, evidenciando a importância de que para tal é necessário proporcionar experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e que promovam a socialização. No programa do 1.º CEB verifica-se que as áreas curriculares detêm diferentes cargas horárias, sendo que a matemática e o português apresentam a maior carga horária (sete horas semanais cada), já o Estudo do Meio apresenta o menor tempo letivo (três horas semanais) tal como as expressões. Os professores deste ciclo de ensino têm um horário semanal que apesar de flexível quanto aos momentos em que vão abordar determinadas áreas têm que respeitar os tempos que são designados para cada uma delas. Todavia, tal facto não impede a interdisciplinaridade.

2.2.1. Programa de Estudo do Meio

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) indica que cada área curricular inclui três elementos: os Princípios Orientadores, os Objetivos Gerais e os Blocos de Aprendizagem. Nos Princípios Orientadores encontram-se os fundamentos e perspetivas estratégicas para os vários domínios disciplinares, que devem ser parte integrante da prática pedagógica dos docentes. O segundo elemento enuncia as competências globais que os alunos terão que desenvolver até ao final do 1.º ciclo. No último elemento – blocos de aprendizagem – são referidos “conjuntos de atividades de aprendizagem” (ME, 2004, p. 39).

Segundo o programa de Estudo do Meio, esta disciplina encontra-se “na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem

nessas áreas.” (ME, 2004, p.101). Logo, podemos depreender que o Estudo do Meio apesar da pouca carga horária exclusiva, pode e deve estar associado às outras áreas disciplinares, permitindo que os conteúdos desta área tenham mais tempo para serem desenvolvidos.

O programa de Estudo do Meio está estruturado em blocos de conteúdos precedidos de um texto introdutório, onde definem-se as suas características e são dadas indicações de caráter metodológico. Independentemente, destes blocos apresentarem-se de uma forma ordenada e lógica no programa, isto não obriga a que sejam trabalhados de acordo com essa sequência.

Deste modo, pretende-se que o programa seja colocado em prática de uma forma aberta e flexível. Os professores necessitarão de recriar o programa, para que este atenda aos diversos “pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (ME, 2004, p.102). Com efeito, o programa de Estudo do Meio, possibilita e encoraja a alteração da ordem e associação dos conteúdos de várias formas, tal como permite alterar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar novos conteúdos.

2.2.2. Programa de Português

O Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2015), reforça no seu discurso o valor fundamental desta área curricular no desenvolvimento de todas as outras aprendizagens, caracteriza-se assim, como um “saber fundador que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21).

A aprendizagem do português neste ciclo tem como primeiro foco o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica, e a leitura e escrita constituem um só domínio, pois “Sendo funções distintas elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (ME, 2015, p.7)

A Educação Literária, denominada Iniciação à Educação Literária nos primeiros dois anos, tem como objetivo principal levar a uma posterior compreensão de textos e à apreciação estética de uma história, e também fomentar o gosto pela leitura e o próprio hábito de ler.

No que concerne ao domínio da gramática o aluno deve desenvolver competências ao nível da compreensão das regularidades da língua e de modo gradual aprender a dominar as regras e processos gramaticais, utilizando-os corretamente tanto na oralidade como na Leitura e Escrita. O programa salienta a necessidade de desenvolver os conteúdos gramaticais em consonância com os outros domínios, de forma integrada e não isolada (ME, 2015).

2.2.3. Programa de Matemática

O Programa de Matemática para o Ensino Básico (ME, 2013), define três objetivos fundamentais a alcançar com este programa nesta etapa da vida das crianças que são “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (p. 2).

De acordo com o Programa de Matemática os domínios de conteúdos a trabalhar no 1.º CEB são os Números e Operações (NO), a Geometria e Medida (GM) e a Organização e Tratamento de Dados (OTD). Introduzindo-se os temas gradualmente e iniciando-os sempre com base em algo concreto, avançando posteriormente para conceções mais abstratas (ME, 2013).

No 1.º ciclo estão estipulados quatro desempenhos essenciais ao nível da matemática que correspondem aos seguintes:

- (1) Identificar/designar: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, não se exigindo que enuncie formalmente as definições indicadas (salvo nas situações mais simples), mas antes que reconheça os diferentes objetos e conceitos em exemplos concretos, desenhos, etc.
- (2) Estender: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, reconhecendo que se trata de uma generalização.
- (3) Reconhecer: O aluno deve reconhecer intuitivamente a veracidade do enunciado em causa em exemplos concretos. Em casos muito simples, poderá apresentar argumentos que envolvam outros resultados já estudados e que expliquem a validade do enunciado.

(4) Saber: O aluno deve conhecer o resultado, mas sem que lhe seja exigida qualquer justificação ou verificação concreta. (p. 3)

Estes desempenhos devem permitir a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos desenvolvendo o raciocínio matemático e uma linguagem matemática apropriada à resolução de diversos problemas e “para uma visão da matemática como um todo articulado e coerente (ME, 2013, p.4).

2.2.4. Programa de Expressão e Educação Plástica

No domínio específico da Expressão e Educação Plástica os Princípios Orientadores referem a importância de proporcionar às crianças experiências com diversos materiais de diferentes cores e formas.

A área da Expressão e Educação Plástica, segundo o programa do 1.º CEB, está dividida em três Blocos de Aprendizagem. O Bloco I - Descoberta e organização progressiva de volumes, sugere atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis (modelagem e escultura) e a exploração de diferentes materiais e objetos (construções); o Bloco II – Descoberta e organização progressiva de superfícies, apresenta o desenho (de expressão livre e atividades gráficas sugeridas), com diferentes materiais e sobre diferentes suportes, de diferentes tamanhos, a pintura de expressão livre e atividades de pintura sugerida, e o Bloco III – Exploração de técnicas diversas de expressão, salienta o recorte, a colagem, a dobragem, a impressão, a tecelagem, a costura, a fotografia, a transparência, os meios audiovisuais e os cartazes.

As atividades apresentadas podem partir dos interesses e das vontades dos alunos ou de propostas do professor, desde que, seja respeitada a expressividade plástica dos alunos. Estas atividades estão habitualmente relacionadas com a elaboração de projetos individuais ou de grupo e, por norma, estão associados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas curriculares.

2.2.5. Programa de Expressão e Educação Dramática

Ao nível da área da Educação e Expressão Dramática, esta encontra-se subdividida em dois blocos: os Jogos de Exploração e os Jogos Dramáticos. A criança só consegue realizar jogos dramáticos quando já realiza com confiança os jogos de exploração. Neste sentido, necessita de ter oportunidade de experienciar diversos jogos

de exploração antes de conseguir compreender e integrar-se no jogo dramático. Nos jogos de exploração, o programa do 1.º CEB sugere a realização de atividades com recurso ao próprio corpo, que envolvam o movimento, com recurso ao espaço, à voz e também a objetos. Nos jogos dramáticos sugere jogos que utilizam a linguagem verbal e não-verbal, e os que utilizam a linguagem verbal e gestual.

2.2.6. Programa de Expressão e Educação Musical

De acordo com o currículo nacional do ensino básico, o ensino da música está organizado em torno de dois blocos:

Bloco 1 – Jogos de Exploração com recurso à voz, ao corpo e aos instrumentos;

Bloco 2 - Experimentação, Desenvolvimento e Criação musical procurando estimular o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e promover a representação do som.

No domínio específico da Expressão e Educação Musical, os Princípios Orientadores referem a importância de proporcionar às crianças experiências associadas à prática do canto, ao movimento do corpo, à utilização de instrumentos, à audição e à participação em projetos individuais ou de grupo.

Segundo as orientações programáticas do ensino da música no 1.º CEB, o principal objetivo do ensino da música neste ciclo é o desenvolvimento da literacia musical. Esta além de significar uma compreensão musical que corresponde ao conhecimento de música, sobre música e através da música, também incorpora competências da leitura e escrita musicais, organizando-se em volta de um conjunto diversificado de dimensões.

2.2.7. Programa de Expressão e Educação Físico-Motora

Através da análise do programa de expressão e educação físico-motora podemos verificar que este se encontra subdividido em oito Blocos: bloco 1- Perícia e manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas (dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza; Bloco 8 – Natação (programa opcional).

Os princípios orientadores presentes no programa de Expressão e Educação Físico-Motora revelam a importância desta área para a formação do aluno uma vez que, através desta forma de expressão, a criança atinge estádios qualitativos que potencializam o seu desenvolvimento cognitivo e social. Além destes benefícios, a expressão e educação físico-motora é também importante pois oferece regularidade de atividade física adequada e pedagogicamente orientada aos alunos. Importa, igualmente, referir que o programa não deve ser a única fonte de inspiração dos professores, estabelecendo-se apenas como uma referência geral que permite “garantir a coordenação e coerência da actividade dos alunos em anos seguintes e entre turmas e escolas diferentes” (ME, 2004, p.35). O programa deve ser considerado aberto e flexível.

Capítulo 3 - Pressupostos Teóricos para a intervenção pedagógica

Ao realizar as práticas pedagógicas, sobre as quais recai este relatório, foi necessário, para cada uma delas, lembrar e/ou aprofundar alguns aspetos teóricos essenciais à realização de um trabalho adequado a cada realidade. Alguns dos tópicos são transversais aos três estágios e outros são específicos de um determinado estágio, contudo, são apenas alguns e não representam a totalidade do que foi preciso sistematizar de forma mais profunda e interiorizar nas minhas práticas pedagógicas.

3.1. Aprendizagem ativa e significativa

A aprendizagem ativa caracteriza-se por ser “uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12) e vai muito além da mera manipulação de materiais. Desde o nascimento que as crianças aprendem, naturalmente, de forma ativa, pois ao estabelecerem relações com os outros e explorarem os materiais do seu mundo imediato descobrem como “segurar e agir sobre os objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. Como aprendizes ativos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção.” (Post & Homann, 2007, p. 11)

A aprendizagem ativa surgiu no seguimento das teorias construtivistas, teorias essas que compartilham um princípio comum, o princípio de que o conhecimento e experiência humana envolve uma participação ativa do ser humano na construção do seu

conhecimento, através da sua interação com o meio envolvente e com as suas experiências pessoais. A relação sujeito e objeto constitui uma interação imprescindível para a construção de conhecimentos por parte da criança, as OCEPE (2016), referem a importância de constituir a criança como o centro do processo educativo, ao mencionarem que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, o que pressupõe encará-la como sujeito e não como objeto do contexto educativo.

A abordagem construtivista sugere que todas as crianças aprendem ativamente, adquirem conhecimentos experimentando ativamente o seu meio envolvente. Aqui o adulto tem um papel fulcral, no sentido de apoiar e ampliar o desejo natural que as crianças têm de aprender pela ação, proporcionando-lhes momentos de desafio, de exploração e de descoberta de si e do mundo que as rodeia. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Só sendo possível quando é permitido à criança ter espaço, tempo e liberdade para ser verdadeiramente ativa no seu meio. O educador sendo competente e participativo, reconhece à criança o seu papel ativo na aprendizagem e desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem.

A aprendizagem ativa apresenta assim vários benefícios, sendo de destacar que oferece às crianças margem de escolha, o que garante o seu interesse. As crianças quando estão empenhadas em algo torna-se mais provável que adquiram novos conhecimentos e que mantenham o interesse naquilo que estão a fazer. Também permite às crianças ganharem autoconfiança, dado que descobrem que podem realizar planos e executá-los sem que exista formas certas ou erradas de fazer as coisas. O que existe são problemas para resolver, assim as crianças também “desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo problemas. Aprendem a não depender demasiado dos outros para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12). A aprendizagem ativa permite aos alunos enriquecer o seu leque de competências ao fomentar o sentido de responsabilidade, curiosidade e autonomia. Fornece às crianças condições para que elas mesmas sejam as agentes da sua formação, procurando novos conhecimentos.

Quando o educador promove uma aprendizagem ativa nas crianças consegue aprender mais sobre as necessidades, as conquistas, as competências, os gostos e dificuldades das crianças, do que em atividades onde o educador dirige toda a ação.

Nessas situações apenas pode descobrir a competência das crianças para seguirem instruções. (Brickman & Taylor, 1996, p. 12)

Promover a aprendizagem ativa não é simples, exige do educador/professor bons conhecimentos acerca dos conteúdos que desenvolve, tal como humildade para se colocar na posição de aprendiz e, junto com os estudantes, aprender até mesmo sobre esse conteúdo (Neto & Soster, 2017). Além disso, exige a capacidade de gerir grupos fornecendo-lhes uma atenção individualizada, permitindo apoiar e compreender melhor os alunos com maiores dificuldades e em simultâneo motivar através de novos desafios os bons alunos (Neto & Soster, 2017). Assim, os alunos progridem e mantêm com o professor uma relação contínua de apoio, orientação, acompanhamento e feedback (Lopes & Silva, 2010).

No contexto da aprendizagem ativa podemos também referir a aprendizagem significativa, pois apenas através de uma aprendizagem ativa se consegue desenvolver aprendizagens significativas. Cada criança tem um ritmo e forma de aprender que é preciso compreender e valorizar, portanto é fundamental ter em conta os seus conhecimentos prévios (Moreira & Valadares, 2009). Para que sejam construídas aprendizagens ativas, significativas e duradouras, estas têm que conter um grau elevado de envolvimento, de implicação, de motivação e que vá ao encontro do interesse das crianças. De modo a que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário ter em consideração a disposição do indivíduo para aprender e o conteúdo a ser aprendido. A aprendizagem não pode ser uma memorização tem que ser interiorizada e assimilada. O conteúdo a ser aprendido tem de ser lógico e também psicologicamente significativo para a criança. Moreira e Valadares (2009) referem também que é importante existir um ambiente de aprendizagem propício.

3.2. Os espaços e os materiais na primeira infância

As possibilidades que o espaço e os materiais oferecem são fundamentais para promover uma aprendizagem ativa e significativa. O ambiente físico e material de uma instituição de educação de infância deve demonstrar que o estabelecimento e as pessoas que dele fazem parte acreditam na competência participativa da criança e para tal criam múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Neste sentido, o ambiente deve ser pensado com o intuito de promover o desenvolvimento físico, as competências cognitivas, a comunicação e as interações sociais, como também permitir às crianças fazerem aquilo, que em determinado momento conseguem fazer, podendo evoluir de acordo com o seu crescimento. Num ambiente desafiador e proporcionando as oportunidades e interações adequadas, as crianças atuam com crescente autonomia e independência.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), através da análise de quatro perspectivas pedagógicas que se focaram na educação e cuidados de bebês e crianças mais novas como a Pedagogia-em-Participação, a abordagem HighScope, a perspectiva de Reggio Emilia e a proposta de Elinor Goldschimed, identificaram cinco elementos considerados essenciais no que diz respeito à organização de espaços e materiais na primeira infância: a) A segurança e saúde são basilares nestes contextos, assim é necessário criar ambientes saudáveis e seguros que consigam assegurar o bem-estar físico e emocional e também garantir a aprendizagem ativa das crianças; b) O espaço deve ser organizado e flexível, estando algumas áreas como a de higiene e de dormir, devidamente separadas da área de brincar. O espaço, também deve ser dinâmico e ajustável sempre que necessário, oferecendo múltiplas oportunidades de exploração; c) Deve, igualmente, ser um espaço confortável e de natureza idiográfica, que transmita serenidade, proteção, bem-estar, alegria e prazer por meio da conceção de zonas macias, “com superfícies, texturas e cores suaves, luz natural, mobiliário e equipamento adaptado ao tamanho de crianças e adultos; referente, igualmente, à criação de um ambiente ideográfico, no qual a identidade e pertença das crianças e famílias sejam centralmente reconhecidas;” (p. 94); d) respeito pela abordagem sensoriomotora da criança nesta faixa etária, permitindo à criança experimentar o mundo que lhe rodeia de diversas formas e promovendo diferentes oportunidades de enriquecimento das suas experiências; e) valorizar a natureza e a cultura de cada criança, alargando assim o repertório de experiências de aprendizagem.

Considera-se então, que a organização do espaço deve ser uma forma de facilitar aprendizagens, criando desafios, estimulando a curiosidade, a autonomia e a relação com os outros. Assim “a criação de um clima familiar, onde as crianças sentem segurança e amplas oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, permite às crianças sentirem-se robustecidas na sua autoestima” (Portugal, 2012, p. 12). A boa organização do espaço também está dependente da existência de objetos estimulantes e acessíveis, onde há uma

variedade de escolhas e desafios sensoriais e motores que encorajam a curiosidade, a exploração, e permitem à criança estabelecer o seu próprio ritmo de aprendizagem.

A partir dos oito meses, as crianças começam a necessitar de maior mobilidade e independência assim como de mais espaço livre, que proporcione oportunidades para a exploração autónoma. Diferentes nivelamentos no chão, mobiliário resistente e fixo que permita às crianças colocarem-se de pé são essenciais nestas idades, tal como a exploração de diferentes tipos de textura, de objetos que se movimentem e que produzam som. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Portanto quando a criança começa a andar, a sua necessidade de exploração cresce, aumentando a sua curiosidade e atividade. A criança começa a realizar novas explorações, de forma mais independente. Nestas situações o adulto deve providenciar apoio, segurança e coragem de diversas formas, permitindo às crianças se sentirem mais confiantes e competentes nas suas explorações, logo “É importante lembrar que nesta fase as crianças necessitam de praticar a independência, mas também necessitam muito de adultos confiáveis enquanto base segura de apoio.” (Portugal, 2012, p. 10). Neste seguimento, Post e Homann (2007) referem que todas as crianças têm uma necessidade intrínseca de movimento, porém no caso dos bebés e crianças que começaram a andar, estes movimentos e o controlo dos mesmos ocupam grande parte do seu tempo e energia. Logo é indispensável existirem espaços e materiais que ajudem as crianças a dominar as tarefas de movimentação.

Nos primeiros três anos de vida, as crianças aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o seu meio envolvente e através da interação com os outros: são aprendizes ativos. A escolha de materiais e a promoção de experiências que invoquem os sentidos da criança, o proporcionar de espaços e materiais que favoreçam os seus movimentos são a base para que sejam ativos na sua aprendizagem. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) É fundamental pensar em formas de o espaço “proporcionar variedade em termos de escala, de níveis múltiplos e locais para brincadeiras ativas e também calmas” (Post & Homann, 2007, p. 119). O espaço deve, igualmente, ser um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto aos interesses e vivências das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011).

Os espaços exteriores também devem ser considerados como espaços de oportunidades para a criança, não devendo estarem inacessíveis às crianças com menos de três anos. O espaço exterior é igualmente um espaço de exploração e facilitador de aprendizagens. Temos um clima privilegiado para permitir às nossas crianças um acesso

frequente ao exterior, desde que as instalações dos infantários assim o permitam. O espaço exterior deve ser tido em consideração, também como promotor de saúde e bem-estar, dado que as crianças são muito suscetíveis a ter viroses e estas facilmente se transmitem em lugares quentes e fechados, o que torna assim o espaço exterior uma opção saudável. (Portugal, 2012)

As crianças aprendem a orientar-se a si próprios e aos objetos no espaço, de forma a que as coisas fiquem mais fáceis de ver e agarrar. Procuram resolver os problemas espaciais com que se deparam na exploração e no jogo. Exploram e reparam na localização dos objetos; observam as pessoas e as coisas sob várias perspetivas; enchem e esvaziam, põem dentro e tiram para fora; desmontam e montam coisas (Post & Homann, 2007). “Por mais novos que sejam bebés e crianças estão poderosamente auto-motivados para explorar e aprender – ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios” (Post & Homann, 2007, p.28). Assim é necessário que o educador apenas apoie a criança nas suas explorações, ao invés de intervir de um modo permanente. De modo a que sejam produzidos os resultados que ele próprio pretende com determinada atividade.

O crescente aumento dos conhecimentos acerca do cérebro tem permitido verificar que o estabelecimento de ligações afetivas dos bebés com os adultos e o encorajamento para que as crianças explorem o seu meio ambiente, permitem que as crianças desenvolvam competências que levem a que estejam preparadas para aprender ao longo de toda a vida (Silberg, 2009).

Criar um ambiente diversificado em experiências e brincadeiras, ricos para as crianças não exige, obrigatoriamente, um grande investimento financeiro. Brinquedos simples e económicos como copos de medir, caixas, panos, bonecas de trapos, bolas, instrumentos musicais simples, papel, cores, entre outros são materiais essenciais para desenvolver um ambiente enriquecido. A propósito destes materiais e deste tipo de ambiente, a Dr.^a Jenn Berman indica que num “estudo com 130 crianças, os investigadores concluíram que a disponibilidades destes materiais era um dos indicadores mais consistentes para prever a inteligência.” (Berman, 2012, p. 218).

A escolha dos materiais deverá corresponder a critérios de flexibilidade e versatilidade, pois estes permitem à criança a sua utilização sob uma variedade de formas, estimulando a imaginação e o jogo simbólico. Estes materiais versáteis” são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um

objetivo; pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” (Post & Homann, 2007, p.115). Os materiais colocados ao dispor das crianças também devem ter sempre em conta a sua segurança e adequação à idade.

Tendo em conta, todas estas considerações acerca do espaço e dos materiais o educador enquanto agente educativo deve criar um ambiente de qualidade, que permita à criança explorar e usar espaços, materiais e instrumentos à sua disposição, permitindo-lhe interações diversificadas com todo o grupo. Para que deste modo desenvolvam aprendizagens significativas. As OCEPE (2016) salientam, também, que o desenvolvimento progressivo das crianças ao longo do ano letivo “levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (p.28).

3.3. Diferenciação pedagógica e inclusão: dois termos indissociáveis

A criação de uma escola inclusiva passará sempre por uma diferenciação pedagógica. Esta diferenciação assenta numa perspetiva que considera o aluno como um indivíduo, com características próprias (emocionais, cognitivas, sociais e culturais) e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um na sua diferença (Gomes, 2011). A pedagogia diferenciada implica, portanto, uma conceção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula.

O professor tem que ter presente, que apesar de as turmas muitas vezes apresentarem alunos com idades próximas, estes não são iguais, não se assemelham em termos de níveis e formas de aprendizagem, nem em termos de tamanho e estatura, hobbies, gostos ou personalidade. As crianças apresentam algumas semelhanças no sentido de serem todas seres humanos e por serem crianças, mas têm diferenças importantes, que têm que ser consideradas no desenvolvimento do trabalho do professor, são essas diferenças que nos distinguem enquanto indivíduos únicos e irrepetíveis. Numa sala de aulas onde existe uma Pedagogia Diferenciada, as diferenças tornam-se pontos importantes do ensino-aprendizagem. (Tomlinson, 2008)

Devido a heterogeneidade de alunos a escola não pode se limitar a oferecer igualdade de oportunidades, no que concerne ao acesso à educação, esta oferta é insuficiente e não considera a inclusão nem a diferenciação (Gomes, 2011). O que a diversidade de alunos exige é respostas no processo educativo, é igualdade de

oportunidades de sucesso (Cardima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Não importa só assegurar o acesso, importa igualmente assegurar o sucesso. Neste sentido verifica-se que o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas, de forma a que todos os alunos possam experienciar uma aprendizagem de sucesso. (UNESCO, 1994 citado por. Cardima et. al., 1997)

De modo, a permitir o sucesso educativo de todos os alunos, o professor precisa oferecer condições adequadas à aprendizagem de cada um, adaptadas às suas diferentes características, o que implica a utilização de estratégias diversificadas. Numa escola que tem que ser para todos, esta tem que ser uma preocupação e com certeza é um desafio, que não sendo fácil, com empenho e dedicação é possível realizá-lo com eficiência.

O desenvolvimento de escolas inclusivas, e logo escolas capazes de fomentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, “passa necessariamente pela definição de uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspetos operativos” (Morgado, 1999, p.18).

Apesar de tanto se falar e defender uma escola de facto para todos, uma verdadeira escola inclusiva, o que ainda se observa e vive em muitos contextos escolares são medidas de apoio pedagógico e educativo, que surgem numa perspetiva compensatória, sendo visto como algo suplementar. Aqui o enfoque é colocado na carência ou falta e a compensação surge como algo extra que serve para remediar essa carência (Cardima et al., 1997).

Perrenoud (1997, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002) afirma que é essencial assegurar à criança a possibilidade de progredir, de acordo com o seu próprio ritmo e que é um direito seu ter acesso a situações de aprendizagem favoráveis. “Segundo este autor, o verdadeiro obstáculo à construção de uma escola socialmente mais justa e eticamente mais responsável situa-se na organização e na gestão das turmas cuja heterogeneidade muitos professores ainda não aprenderam a aceitar e muito menos a gerir.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 23). Os professores necessitam respeitar e reconhecer as diferenças e depois disso refletir, planear e agir de acordo com esse reconhecimento, é realmente uma questão de respeito pela criança, pela sua individualidade, pela sua humanidade.

Neste seguimento, para implementar a diferenciação pedagógica, é fundamental a criação de um clima securizante, o que implica o reconhecimento por parte do professor,

do aluno enquanto pessoa, possuidor de um património sócio-cultural específico, com necessidades, interesses, saberes, dificuldades e expetativas próprias.

Os professores necessitam de deixar de entender a pedagogia diferenciada como um método novo que exige formação e materiais específicos, sem os quais é impossível pô-la em prática nas suas turmas. Tais confusões ofuscam o que os professores podem e devem fazer nas suas aulas, de acordo com os recursos que dispõem e com o que necessitam mobilizar (conhecimentos, estratégias,...) para que a diferenciação seja uma realidade. (Grave-Resendes & Soares, 2002). Desenvolver ambientes de aprendizagem assentes na diferenciação pedagógica é realmente um desafio, não apenas para os professores em início de carreira como para todos os professores (Alan Haigh, 2010)

O professor que desenvolve um trabalho de diferenciação pedagógica nas suas aulas, não a define como uma estratégia para alguns ou algo que só se faz se houver tempo. Considera sim, a diferenciação como uma forma de estar na sala de aula e de se posicionar profissionalmente. Não segue uma receita para a diferenciação (se houvesse e seguisse, já não seria diferenciação, seria algo igual para todos), o que procura fazer é combinar “uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir ao encontro das necessidades de todos os alunos.” (Tomlinson, 2008, p. 18).

Quando os professores praticam a diferenciação pedagógica passam a identificar-se como “organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p. 35) e não como detentores e administradores exclusivos do saber, pois alunos e professores aprendem. Os professores sabem mais acerca dos conteúdos, certamente, mas a diferenciação pedagógica permite ao professor atento continuar a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos, permitindo que aperfeiçoe as oportunidades de aprendizagens para os elementos da sua turma.

Importa ter presente, que um único método de ensino/aprendizagem não dá resposta às necessidades de todos os alunos. Por isso, é necessário adequar e adaptar as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos, os objetivos não são diferenciados o que se diversifica são os processos (Gomes, 2011).

Também existe avaliação num contexto de diferenciação pedagógica e esta não ocorre apenas no final de uma unidade, procurado assim apenas determinar quem conseguiu. Ocorre, necessariamente, no início de cada unidade pois permite ao professor

determinar as necessidades específicas de cada aluno em relação aos objetivos dessa mesma unidade. As avaliações finais podem assumir várias formas, de modo a que cada aluno encontre a melhor forma de partilhar o que aprendeu.

Acredito que a diferenciação pedagógica e neste sentido a inclusão são essenciais para a realização de um trabalho pedagógico e profissional de excelência, mas assumo com toda a humildade que foi realmente difícil de implementar nas minhas práticas pedagógicas, onde tantas questões didáticas imponham-se, onde constrangimentos vários existiam, o que dificultou a minha reflexão e adaptação pedagógica no sentido da diferenciação. A diferenciação que consegui implementar foi sobretudo ao nível do respeito pela personalidade e tempos próprios de cada um. O reconhecer a sua individualidade e procurar dentro de uma mesma atividade apoiar cada aluno de acordo com as suas necessidades, mas reconheço ser muito pouco ainda e acredito que as experiências futuras me permitirão desenvolver uma diferenciação pedagógica mais adequada e eficaz.

3.4. Aprendizagem cooperativa

A crescente complexidade das condições sociais atuais tem vindo a salientar a importância das competências sociais dos indivíduos. Sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, surge cada vez mais como algo indispensável numa sociedade multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros (Fontaine & Bessa, 2002). Neste sentido, Dewey (1963, citado por Fontaine e Bessa 2002) salientou a importância de a aprendizagem ser feita na e pela ação, com o objetivo de ser relevante para os indivíduos, uma aprendizagem que tenha sentido para os alunos. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem um papel de responsabilidade na valorização dos aspetos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática. Diversos trabalhos de investigação têm demonstrado que a aprendizagem cooperativa é eficaz no desenvolvimento por parte dos alunos de competências sociais a par da aquisição de aprendizagens cognitivas. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem.” (Lopes & Silva, 2009, p. X)

Portanto, a aprendizagem cooperativa pode ser uma forma de estimular nos alunos várias competências sociais, permitindo-lhes estarem mais bem preparados para fazerem face às exigências da sociedade atual.

O conceito de aprendizagem cooperativa não é um conceito onde se apresente apenas uma definição, vários autores têm procurado definir o conceito de aprendizagem cooperativa, Johnson, Johnson e Holubec (1993) entendem este tipo de aprendizagem como um método de ensino que envolve a utilização de pequenos grupos que trabalham em conjunto para maximizarem as suas aprendizagens. Balkcom (1992) refere a aprendizagem cooperativa não como um método, mas sim como uma estratégia de ensino, realizada com a formação de grupos pequenos, compostos por elementos com diversos níveis de competências, através da utilização de várias atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de algum tema. (Lopes & Silva, 2010)

A aprendizagem cooperativa é um termo genérico que faz referência a um bom número de métodos para organizar e conduzir a aula (Fontaine & Bessa, 2002). Contudo, é possível referir alguns aspetos que são comuns a todas as definições e que são considerados essenciais para que se estabeleça um processo cooperativo, sendo de salientar a responsabilidade individual pelas informações reunidas pelo grupo; a interdependência positiva que implica que o sucesso depende de todos os elementos do grupo atingirem os objetivos e não apenas um elemento; o desenvolvimento da capacidade de analisar o próprio grupo e o trabalhar a partir de problemas (Lopes & Silva, 2009).

Os aspetos referidos também surgem quando se procura identificar o que distingue uma aula cooperativa de um trabalho de grupo. Nem todos os trabalhos de grupo implicam cooperativismo, muitas vezes fomentam o individualismo e a competição. Colocar os alunos a trabalhar em grupos não é o mesmo que estruturar a cooperação entre eles.

Johnson, Johnson e Holubec (1993) indicam cinco elementos básicos para que o trabalho de grupo seja considerado cooperativo. São eles: a interdependência positiva novamente, que permite a criação de situações de trabalho em conjunto, onde se partilham recursos, dando apoio mútuo e atingindo o sucesso em conjunto “Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos forem.” (Lopes & Silva, 2009, p.16); a responsabilidade individual e de grupo onde o grupo tem que assumir a responsabilidade por atingir os seus objetivos e cada elemento tem a sua própria responsabilidade individual para que tal resultado seja obtido, o objetivo é que os alunos aprendam em

conjunto de modo a desenvolver capacidades e competências individuais e ultrapassar dificuldades próprias; a interação estimuladora (face a face), o aumento da interação face a face leva a um aumento do apoio social, da modelagem, das recompensas interpessoais, da capacidade de se influenciarem uns aos outros (Lopes & Silva, 2009); as competências sociais, o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas diferenças, o saber ouvir, o saber partilhar; por último surge o processo de grupo ou avaliação do grupo consiste na avaliação e análise por parte dos membros do grupo, onde devem estabelecer que ações dos seus elementos são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar no futuro, envolvem-se em procedimentos de auto, hétero e co-avaliação (Leitão, 2006).

Assim, a aprendizagem cooperativa identifica-se como uma forma de desenvolver o trabalho na sala de aula que traz muitos benefícios para os alunos, desde sociais e psicológicos, a académicos e cognitivos, e também de avaliação. No contexto das aprendizagens cooperativamente organizadas os alunos aprendem a assumir responsabilidades, a questionar-se a si e aos outros, a avaliar-se e logo é encorajado a auto-regular o seu processo de aprendizagem, tem de refletir e dialogar acerca daquilo que sabe e que os outros também já sabem e o que pretendem saber. Os professores aprendem a partilhar a autoridade com os alunos e os alunos aprendem a partilhar entre si o poder. Vista desta forma, a aprendizagem cooperativa é realmente uma oficina de cidadania, de diálogo e democracia (Leitão, 2006).

Os contextos de aprendizagem mais marcantes nos contextos escolares atuais são fortemente marcados pela competição e o individualismo, e não apelam para a construção de interações que desenvolvam a solidariedade, a ajuda mútua e o respeito o que não permite uma resposta adequada às necessidades, interesses e expectativas da população escolar. Estes contextos também impossibilitam a inclusão escolar, enquanto, por outro lado, a aprendizagem cooperativa se realizada de forma eficiente é um meio de promoção da inclusão. A aprendizagem cooperativa pode ser desenvolvida com recurso a diversos métodos, o que torna este género de aprendizagem muito versátil, possível de ser adequada a diversos contextos, a diversas temáticas, em diferentes momentos com alunos de todos os níveis de ensino o que permite, igualmente, realizar a diferenciação pedagógica nestes contextos.

Podemos observar que a aprendizagem cooperativa também é uma prática pedagógica capaz de desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida

por Vygotsky, nos alunos. No sentido que a colaboração com os outros (o par mais capaz), permite o desenvolvimento cognitivo, sendo que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004, p.26).

A aprendizagem cooperativa apesar das suas imensas potencialidades, também apresenta riscos. Os alunos têm que ser capazes de exercer a autonomia que é necessária o professor lhes conceder porque pode acontecer ao início não saberem ser ativos e autónomos em vários aspetos da sua aprendizagem, é algo que tem que ser trabalhado gradualmente com eles. Outro risco é alguns alunos ficarem dependentes e sempre à espera que os outros façam ou também pode acontecer os alunos mais capazes numa determinada atividade não darem oportunidade aos outros de intervirem e aprenderem. É por isso que é fundamental que exista atribuição de papéis específicos a cada aluno em cada trabalho cooperativo e que o sucesso da atividade dependa do sucesso de todos, do conjunto (Lopes & Silva, 2009). Outro perigo desta aprendizagem é a rapidez com que muitos professores querem atingir resultados, o que pode gerar stress e angústia nos alunos (Fontes & Freixo, 2006).

No contexto da aprendizagem cooperativa o aluno está no centro de todo o processo educativo, mas o professor continua a ter funções específicas nestes contextos. O professor deve ser um facilitador do trabalho de grupo, não apenas um transmissor de informação (Bertrand, 2001), deve ser um estruturador do contexto social em que ocorre o processo de aprendizagem, de modo a que os alunos desenvolvam atitudes e competências que possibilitem a cooperação (Leitão, 2006). Deve também integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, observar e verificar o rendimento de cada elemento e se realmente está a existir um espírito de cooperação. Neste seguimento, “Enquanto os alunos trabalham, o professor deve circular entre os grupos, supervisionando a interação desenvolvida entre os diferentes elementos, assim como tomar nota do progresso escolar dos alunos e do empenho na execução das tarefas e das competências demonstradas.” (Fontes & Freixo, 2004, p.58).

O professor também beneficia do contexto de aprendizagem cooperativa, pois permite promover o desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais em simultâneo. Além de enaltecer o seu papel criativo e de gestor flexível dos conteúdos e aprendizagens. Consegue empenhar mais o seu papel de educador, facilitador, incentivador e observador.

3.5. A aprendizagem da escrita

Aprender a escrever e a ler são destrezas fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Várias situações ao longo de toda a vida, numa ocorrência diária e quase constante exigem do indivíduo, atualmente, que estas capacidades sejam interiorizadas. Uma vez que iniciei com uma turma a aprendizagem da leitura e da escrita e com outra incidi no desenvolvimento dos variados tipos de texto escrito, importa aqui refletir um pouco sobre estes aspetos de uma forma mais sistematizada.

3.5.1. A emergência da escrita

A aprendizagem da escrita e o sucesso para a aprendizagem formal da mesma, sabe-se, atualmente que se inicia antes da entrada no 1.º ciclo. As crianças desde muito cedo, têm conhecimentos e representações acerca da linguagem escrita que construíram através de numerosas situações de interação com a linguagem escrita e com aqueles que a dominam e utilizam no seu dia a dia (Niza & Alves, 1998). As concepções que as crianças criam acerca da linguagem escrita em idades precoces vão ter grande importância na aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Desde muito cedo que as crianças se interrogam sobre as letras, palavras e textos que as rodeiam, sobre quais são as suas funções, as suas características e as suas relações com a linguagem oral. As representações que concebem, fruto das hipóteses que criam para responder às suas interrogações, designam-se de concepções precoces sobre a linguagem escrita. Todas as crianças, ainda que de formas distintas, estão presentes e participam em situações em que a linguagem escrita está presente (Niza & Alves, 1998). Os adultos mais próximos às crianças desempenham um papel fundamental pelo desenvolvimento do interesse pela escrita, pois quanto mais fomentarem e praticarem a escrita e a leitura, mais rico será o ambiente da criança o que lhe permitirá ser mais curiosa quanto à leitura e à escrita e compreender melhor a sua utilidade e necessidade.

Neste sentido, algumas crianças chegam ao 1.º ciclo após um conjunto de vivências que lhes permitiram assimilar o sentido da linguagem escrita:” os pais em casa costumam ler, interessam-se pelo que leem, falam das suas leituras, leem aos filhos histórias, frequentam espaços culturais, têm livros em casa, utilizam a escrita no seu quotidiano.” (Niza & Alves, 1998, p. 51). Tais comportamentos desencadeiam nos filhos o desejo de poderem, também eles, vir a ler e escrever, estabelecem assim o seu projeto

peçoal de leitor, atribuindo várias razões funcionais para a aprendizagem da escrita e da leitura (Azevedo, 2006).

Contudo, outras crianças chegam à escola básica sem terem tido oportunidades de participar em situações onde a linguagem escrita tem um papel relevante. Ao contrário das outras crianças, estas não tiveram ocasião de desenvolver saberes e vivências associados à linguagem escrita antes de chegarem à idade escolar, “Para elas a linguagem escrita é qualquer coisa que ainda não faz parte do seu universo afetivo e cognitivo – não tem sentido.” (Niza & Alves, 1998, p. 51).

Estes ambientes diversos levam a que à entrada no 1.º ciclo tenhamos crianças com experiências e vivências distintas em relação à escrita e à leitura o que influencia a distância entre aquilo que as crianças pensam e aquilo que lhes é ensinado. Se a distância for demasiado grande é natural que elas não sejam capazes de integrar as aprendizagens e, conseqüentemente, manifestam dificuldades na aprendizagem. Se, pelo contrário, esta distância for pequena, será mais fácil apropriarem-se, de uma forma construtiva, dos novos saberes. É essencial que o professor tenha consciência dos conhecimentos prévios dos seus alunos para assim fomentar uma aprendizagem com sentido e significado real para eles.

Neste contexto, a educação pré-escolar tem o papel não de colocar todas as crianças ao mesmo nível, mas sim proporcionar oportunidades, de modo a que todas possam explorar a escrita, brincar com a escrita, refletir sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e, portanto, significativa (Mata, 2008).

As crianças no pré-escolar devem desenvolver algumas competências essenciais ao nível da escrita e que facilitam o processo de aprendizagem da mesma. As crianças necessitam de compreender que a escrita tem diversas funções, tanto em situações reais como em situações de brincadeiras. Precisam distinguir o código escrito de outros códigos, identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado. Envolvem-se com a escrita, brincando com ela e tentando escrever, e devem estar atentos à escrita envolvente, “procurando ativamente atribuir-lhe significado e reconhecendo algumas palavras em contexto.” (Mata, 2008, p. 99).

Assim, os educadores carecem de intencionalizar as suas práticas pedagógicas desenvolvendo estratégias e atividades de abordagem à linguagem escrita tendo em conta

o que os saberes e competências que as crianças demonstram. Vygotsky (1979, citado por Horta, 2016) critica a abordagem à linguagem escrita de uma forma imposta pelo educador à criança “sem fundamento, a maior parte das vezes, nas suas reais necessidades e na sua própria atividade, o que se torna completamente desprovido de significado para ela.” (Horta, 2016, p.48). Um exemplo, desta imposição sem fundamento e distanciada da realidade da criança, são os livros de fichas (vistos como verdadeiros manuais para o pré-escolar) que as editoras criaram e muitos educadores implementaram nas suas práticas diárias.

As experiências proporcionadas pelo educador devem contribuir para que a criança construa um conhecimento intuitivo sobre o que é escrever, perceba para que escrevemos e tenha contato com diferentes tipos de texto, evidenciando as diferentes finalidades da escrita em diferentes contextos. De acordo com esta visão do que é esperado do educador não faz sentido que a abordagem à escrita seja a escrita repetida das letras do alfabeto,

Esta é uma tarefa que, pelo seu caráter repetitivo e fastidioso e, muitas vezes, desprovido de qualquer significado para as crianças, não contribui para a aquisição de comportamentos reveladores de que elas estão efetivamente a construir conhecimentos sobre a linguagem escrita. (Horta, 2016, p. 49)

Sendo a escrita uma questão de destreza podemos considerar também aqui as três fases distintas existentes na aprendizagem de qualquer destreza segundo Fitts (1962, citado por Downing & Leong, 1982): A primeira fase é a fase cognitiva que caracteriza-se pela construção de uma representação geral da tarefa, tendo em conta os seus objetivos e a sua natureza; a segunda fase, denomina-se de fase de domínio que é uma fase de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa e por último a fase de automatização que corresponde ao momento em que deixa de ser necessário um controlo consciente para se realizar a respetiva destreza (Azevedo, 2006).

Em termos de aquisição da escrita e da leitura, podemos identificar a fase cognitiva como o entendimento por parte da criança das funções e das características da linguagem escrita e como esta se relaciona com a linguagem oral. A fase de domínio corresponde ao treino das várias operações necessárias à escrita e à leitura e a fase de automatização ocorre quando a criança já consegue ler e escrever sem ter que pensar conscientemente acerca de todas as ações que tal implica. Muitas das dificuldades de

aprendizagem da escrita advêm de dificuldades associadas a incertezas conceituais quanto aos objetivos e natureza da escrita, dificuldades ligadas à fase cognitiva (Niza & Martins, 1998). Este aspeto, salienta mais uma vez a importância de abordar a escrita na educação de infância de uma forma consistente e significativa para a criança.

Quando pensamos na escrita não podemos pensá-la de uma forma isolada. A escrita é um uso secundário da oralidade, é uma representação do oral, assim é fundamental que se desenvolva com as crianças as questões da oralidade. “A linguagem escrita, enquanto representação da linguagem oral, está intimamente ligada à própria oralidade, no entanto o acesso a este uso secundário da língua exige a capacidade de descontextualização do discurso oral, o que requer controlo e uma reflexão consciente sobre o conhecimento oral.” (Sim-Sim, 2006, p. 139). Neste sentido, importa também realizar atividades com as crianças de modo a que reflitam e se apropriem das características próprias da oralidade.

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, o que significa que as unidades da fala que são codificadas na escrita são os fonemas, as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras. Apesar de existir uma inter-relação entre a oralidade e a escrita, ambas apresentam algumas particularidades que surgem da sua utilização em situações diferentes o que tem implicações no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita. Devido a isto, é essencial trabalhar as relações entre a oralidade e a escrita, criando “situações em que a partir, se elabore a escrita e, a partir da escrita, se desencadeie a fala, potencializando os processos de interação entre estes dois registos (Azevedo, 2006, p. 101).

Os estudos de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) para o Português demonstram que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonológica à entrada na escola. Ainda que a capacidade de “manipular explicitamente os sons da fala pareça determinar em grande medida o processo de aprendizagem da leitura, admite-se também que este contribui para o desenvolvimento da consciência dos sons da fala, pelo que a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são hoje aspetos entendidos como mutuamente dependentes” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 12). A consciência fonológica refere-se à capacidade metalinguística para identificar e manipular os sons que constituem a língua materna. Ao adquirir esta consciência, a criança compreende que as palavras são

segmentáveis não só em fonemas (unidades menores), como também em sílabas (unidades maiores), o que pressupõe também a consciência de palavra.

3.5.2. Dificuldades de aprendizagem da ortografia

Através da descodificação fonológica, a criança desenvolve a habilidade de traduzir sons em letras, quando lê, e de fazer o inverso, quando escreve. Estes conhecimentos, por sua vez, são adquiridos com o tempo, mesmo antes da alfabetização em si. Ainda assim, para a aprendizagem da leitura e da escrita, a competência essencial é a interpretação de palavras, o que implica um processo fonológico.

Para Baptista, Viana e Barbeiro (2011), aprender a escrever implica, entre outras coisas, conhecer letras que, por sua vez, têm características peculiares, tais como: «transcrevem» sons da fala; constituem marcadores morfológicos (por exemplo, número e género); englobam três tipos de fonemas (vogais, semivogais e consoantes); o nome das letras pode ou não remeter para o/um dos fonemas que representa; a correspondência fonema/grafema pode ser consistente ou não consistente, ou seja, a cada uma das letras pode corresponder sempre o mesmo som ou não; a cada som pode corresponder sempre a mesma letra ou não; os grafemas podem ser simples (f, m, l,...) ou complexos (ch, nh, lh, ss, rr,...); os sons das letras podem variar em função das letras vizinhas; e a pronúncia das letras nas palavras não segue sempre um padrão regular.

Para escrever as palavras corretamente, o aluno deve realizar determinadas conquistas em termos de aprendizagem, nomeadamente discriminar os sons que integram as palavras; conhecer como esses sons podem ser transcritos; e, por último, selecionar, de entre as várias formas de representação possíveis, para esses sons (por exemplo, <s>, <ss> ou <ç> para o som [s]), a que está de acordo com a norma ortográfica. Por exemplo, quando um aluno escreve corretamente a palavra *gato*, mostra que: 1) é capaz de reconhecer os quatro fonemas de *gato* [gatu]; 2) sabe como podem ser transcritos; 3) sabe que no final da palavra tem de escrever um <o> e não um <u>. Por outro lado, analisando a palavra *campo*, o aluno constata que o número de fonemas não coincide com o número de letras, pois em *campo* existem cinco letras para representar quatro fonemas, dado que a vogal nasal é representada pelo conjunto <am>.

A aprendizagem das regras ortográficas tem um carácter refletido e consciente. A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Primeiramente, a criança não faz ideia de que uma

palavra se pode escrever de outro modo, logo o professor deverá ser diretivo, mencionar onde está o erro e auxiliar a criança a pensar em formas diferentes de escrever a palavra que apresenta erro. Numa fase posterior, a criança apercebe-se que escreveu de forma incorreta e, por último, há uma fase de antecipação, em que a dúvida surge antes de escrever a palavra. É essencial que o professor vá proporcionando aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

A irregularidade ortográfica (opacidade fonémica) constitui um dos fatores responsáveis por algumas dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento da escrita, pelo que alguns casos devem ser merecedores de uma particular atenção por parte dos profissionais.

Uma das dificuldades da escrita é o facto de esta apresentar uma única forma de escrever a palavra, face à existência de várias formas de a pronunciar, isto é, a existência de uma forma ortográfica única tem consequências em termos de aprendizagem, pois a maneira como o aluno pronuncia a palavra pode não ser a que mais se aproxima da forma como a palavra é escrita (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Por exemplo, a palavra *telefone* é geralmente pronunciada de uma forma diferente daquela que se escreve (em vez da pronúncia de todas as letras, podemos encontrar a pronúncia correspondente à forma gráfica *ttelefon* [tlfɒn] em que não são ditos todos os sons – todavia, só a forma *telefone* é aceite na ortografia).

Em síntese, cada palavra só se escreve de uma única maneira, portanto diferentes formas de pronunciar uma palavra são representadas na escrita pela mesma forma e norma ortográfica. A complexidade das relações som-grafema retrata outra das dificuldades da aprendizagem da escrita.

De acordo com Baptista, Viana e Barbeiro (2011), um som pode não ser representado sempre pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som. Assim sendo, aprender a escrever implica saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra específica.

Antecipar as dificuldades que o sistema ortográfico coloca ao aprendiz, para além de ajudar o professor a compreender os problemas manifestados por muitas crianças, ajuda-o também a desenvolver estratégias de ensino explícito e sistemático da escrita visando a prevenção de dificuldades (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

De modo a auxiliar a superar os problemas de ortografia e, conseqüentemente, a solucionar os desvios da norma padrão, é necessário que o professor intervenha de forma

eficaz e avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não ultrapassada pelos alunos. Poderá ainda, aquando da sua intervenção nas produções escritas dos alunos, propor questões, fazendo com que os próprios revejam e reflitam acerca do modo como escreveram. Somente assim os alunos perceberão que, ao reverem o seu texto, poderão melhorá-lo.

O professor também deve estar sempre consciente que o desenvolvimento de determinadas componentes da linguagem (senão mesmo todas) “se processa por surtos (ou acelerações) entremeados de “planaltos” (fases em que o desenvolvimento é consideravelmente mais lento, sugerindo mesmo uma estagnação).” (Lopes, 2005, p. 107). Ensinar a escrever e a ler é desafiante, e o professor tem que ter consciência que esta primeira fase de aprendizagem é feita de avanços e recuos constantes, mas com paciência, serenidade, adequação, reflexão e esforço consegue-se algo muito gratificante tanto para os professores quanto para os alunos.

3.5.3. A escrita de textos: especificidades e dificuldades

A escrita é uma atividade transversal, é uma competência essencial a toda a vida do indivíduo, enquanto aluno e cidadão. No currículo também esta é uma faculdade exigida em todas as componentes do currículo. Saber escrever é importante assim como a própria escrita de textos, que não terminam no contexto da disciplina do português. Assim, é fundamental que o aluno desenvolva diversas capacidades que lhe permitam escrever textos cada vez mais pertinentes e adequados aos contextos onde estes são pedidos. Como qualquer outra capacidade, a escrita de textos também necessita ser sistematizada e treinada para o aluno a interiorizar.

O ato de criação textual envolve diversos estádios, que sendo distintos ocorrem segundo uma determinada sequência, diferenciados, mas complementares e todos eles interativos. A escrita de textos pode ser orientada ou criativa (Contente, 2000), se são orientados significa que desempenham alguma função, pode ser um texto informativo, pode ser uma receita, pode ser uma composição para demonstrar conhecimentos acerca de determinado conteúdo, entre outros, enquanto a escrita criativa está associada à criação livre e própria sem a necessidade de ter uma função específica, contudo uma não inviabiliza a outra.

Assim, enquanto que a escrita orientada por modelos se situa num universo mais objetivo, na medida em que implica uma especificidade discursiva aliada a uma estrutura textual menos variável - os modelos, [...] a escrita criativa concede uma maior liberdade, em níveis cada vez mais profundos de libertação, com características mais subjetivas; ela permite a opção por um determinado tipo de texto, possibilita variações a este nível e sobretudo em relação ao discurso, as quais podem (e devem) conduzir a um “estilo” próprio, se bem que nesta fase escolar ainda elementar, a liberdade, seja naturalmente condicionada e não se espere que o “estilo” se apresente já definido. (Pires, 2002, p. 79).

Pires (2002) refere também quatro aspetos que devem ser focados na gradual apropriação da arte de escrever textos, são eles: a organização eficiente do pensamento; o crescente uso de uma linguagem mais cuidada, concreta e criteriosa; o confronto de experiências e o entendimento da escrita como sendo também uma forma de expressão de si próprio e da sua individualidade e por fim o conhecimento/apropriação das normas das estruturas linguísticas e textuais.

Segundo Niza e Martins (1998) o professor deve levar o aluno a apropriar-se das múltiplas operações que estão envolvidas no processo de produção de textos: a preparação para a escrita, onde se define o tema a desenvolver, o destinatário e os materiais de escrita a utilizar; a segunda operação é a da escrita, em que o aluno escreve o texto, podendo ser através de um guião previamente elaborado ou algo que parta do que a criança já sabe. Aqui o aluno tem que estar atento à estruturação das frases e do próprio texto. A operação seguinte é a de revisão do texto, que primeiro deve ser feita pelo próprio aluno e só depois pelo professor ou até por outro aluno (contudo o professor tem sempre que rever os textos todos). O professor ao avaliar o texto deve dar sugestões claras e concretas do que está mal e do que é necessário o aluno estar atento para corrigir e melhorar em textos futuros. Para estas autoras existe ainda mais um momento essencial que é o da apresentação do texto. Para Santos e Gonçalves (2007) independentemente, da escrita ser orientada ou criativa, independentemente do tipo de textos, qualquer um deve conter uma planificação, uma textualização e uma revisão.

Uma forma de facilitar a criação de textos por parte dos alunos é fornecer-lhes guiões claros para cada tipo de texto e fornecer-lhes objetivos concisos em cada atividade de escrita. Isto permite que os alunos gradualmente interiorizem as características de cada tipo de texto e que se foquem em aspetos específicos em cada atividade. O professor ao

definir esses objetivos mais precisos e de forma clara está a procurar se focar em desenvolver aspetos que anteriormente observou necessitarem de mais trabalho. O que se pretende é que os alunos passem a ser cada vez mais autónomos e capazes na escrita de textos, e ao se sentirem mais confiantes também se fomenta o próprio gosto pela escrita.

A escrita criativa pode ser inserida de forma gradual, na escolha do tema, na escolha do tipo de texto, na escrita sem respeitar a existência de uma introdução, desenvolvimento e conclusão, na escrita a pares. Para que realmente o aluno desenvolva um texto de escrita criativa este necessita de se sentir competente e confiante nas suas capacidades, de ser autónomo e assim desenvolverá também a sua imaginação e a sua criatividade.

Escrever textos é um desafio, sobretudo para os mais novos, mas com pequenos passos intencionais é possível desenvolver as suas competências e o seu gosto pela escrita, fundamental para toda a sua vida.

Capítulo 4 - A Metodologia de Investigação-ação: uma perspetiva para o sucesso

Quando interiorizamos a metodologia de investigação-ação (IA) nas nossas práticas apercebemo-nos que estamos a focar vários pressupostos essenciais para o desenvolvimento de uma práxis de qualidade e nos termos referidos no capítulo 1, sobretudo no que se refere ao papel investigativo e reflexivo que o docente deve ter presente em todos os momentos da sua profissão. Nesta perspetiva a IA deve ser entendida como uma chave que o professor tem ao seu alcance para atingir o sucesso. Importa, assim, neste capítulo identificar e abordar alguns tópicos basilares do que é a IA.

4.1. Conceitos e Fundamentos da Investigação-ação

O conceito de investigação-ação é complexo de definir, sendo que surge caracterizado de diversas formas por variados autores. Contudo é comum a todas as definições que a investigação-ação em contexto educativo é uma prática pedagógica de qualidade que se baseia na investigação, na ação e na reflexão, que permite ao educador/professor difundir a inovação no espaço educativo (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas, caracteriza-se pelo estudo de uma problemática em contexto real, com o objetivo de redefinir e aperfeiçoar as práticas desenvolvidas na sala de aula de acordo com as

necessidades e interesses do grupo em questão. Implica uma reconstrução contínua das práticas pedagógicas e envolve a observação, a planificação, a ação e a reflexão. A utilização deste tipo de investigação permitiu fazer a conexão entre teoria e prática. A reflexão constante, a observação crítica, a planificação flexível e a ação apropriada, só são possíveis através de um suporte teórico rigoroso e adequado à realidade do grupo. “É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar [...]” (Sanchez, 2005, p. 129). Só tendo em conta estes aspetos é que se pode considerar melhorias na qualidade da educação pois permitem estimular uma aprendizagem ativa e significativa nas crianças. Além das melhorias nos ambientes educativos, também os docentes aumentam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que realizam (Máximo-Esteves, 2008).

Ponte (2002) considera a IA um processo privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional dos professores. Contudo não são só os professores e alunos os beneficiários deste tipo de investigação, também os estabelecimentos de ensino onde os professores desenvolvem a IA beneficiam, pois leva a uma reformulação das suas formas de trabalho, da cultura institucional, das relações entre a escola e o exterior e até mesmo dos seus próprios objetivos institucionais. O mesmo autor indica quatro razões fundamentais para que os docentes façam pesquisa sobre a sua própria prática:

- (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
- (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
- (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e
- (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. Ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom senso e boa vontade profissionais. (Ponte, 2002, p. 3).

A realização de IA pressupõe uma atitude de questionamento e reflexão constante por parte do docente como refere John Dewey (1959, citado por Alarcão, 2001) “Cumpre-

nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (p.28). Neste sentido, a IA exige um intenso investimento intelectual e afetivo (Ponte, 2002).

Na IA é necessário planear, atuar, observar e refletir “mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363) Este conjunto de procedimentos em movimento circular dão início a um novo ciclo de IA. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) apresentam as seguintes metas da IA:

- “Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação.
- Aproximarmo-nos da realidade veiculando a mudança e o conhecimento.” (p. 363)

Assim, ao explorarmos a metodologia investigação-ação, observamos que este é um processo contínuo, interativo e em modificação constante (Máximo-Esteves, 2008). Pode-se então considerar que a investigação-ação tem como finalidades melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procura compreender melhor a respetiva prática, articular a investigação com a ação e a formação, possibilitar a mudança, difundindo o conhecimento.

O presente projeto apoiou-se numa abordagem a qualitativa, pois esta, segundo Bogdan e Biklen, (1994) aborda cinco características fundamentais que ajudam na investigação de qualquer problema a nível da Educação. A primeira característica passa por necessitar de uma participação ativa por parte do investigador, onde este tem que ir ao local e retirar dados importantes para a sua investigação, tem que ser realizada em ambiente natural. A segunda característica é que é essencialmente interpretativa e descritiva, pois o investigador interpreta e descreve todo o contexto onde se encontra, analisando e categorizando os dados, para então chegar a uma conclusão. A terceira passa pela primazia da investigação ser atribuída ao processo e não aos resultados, o que interessa é como decorre a investigação do problema e a análise do mesmo. A quarta característica está associada à análise dos dados que é feita de forma indutiva, sendo que o investigador analisa os dados recolhidos, construindo assim a sua própria conjectura. A

última característica passa pela possibilidade de o investigador ter acesso integral acerca do que está a investigar, de modo a compreender em todos os aspetos (“o quê?”, “o porquê?” e “Onde?”) as razões que provocaram os problemas identificados para assim poder chegar a uma possível solução.

4.2. Fases da Investigação-ação

Existem várias formas de organização do processo presente nesta metodologia, pois também existem considerações acerca deste aspeto por diversos autores e várias adaptações, ao que vou apenas referir algumas delas. Neste sentido, Fischer considera que este método científico (investigação-ação) é um processo de operações dinâmicas e interativas designadas por planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e dialogar (Fischer, citado por Máximo-Esteves 2008, p. 82).

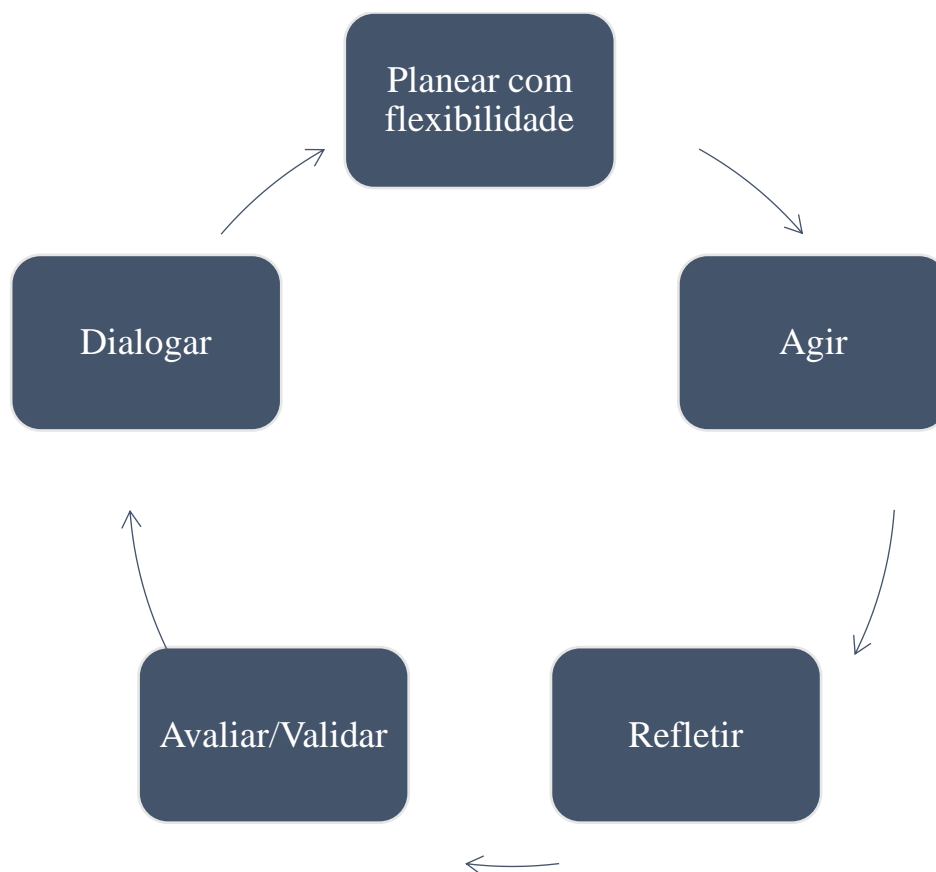


Figura 1: Esquema das fases da Investigação-ação.

Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves, 2008.

Planear com flexibilidade compreende o modo como se vai observar, interrogar e pensar na sua prática, de forma a manter ou modificar. Agir, abrange todas as ações de investigação, que vão da observação ao registo de estratégias didáticas a tomar. Refletir, implica que se examine criteriosamente as observações. Avaliar/ validar corresponde à análise dos dados conseguidos, através das sucessivas avaliações sobre as decisões tomadas e consequentes efeitos. Finalmente o diálogo consiste na partilha das opiniões com outros colegas, de modo a alcançar uma versão final do projeto, o que imprime uma maior qualidade ao mesmo (Máximo-Esteves, 2008).

Por outro lado, Mckernan (citado por Máximo-Esteves, 2008), entende que a investigação se divide em três fases. A primeira é onde ocorre a definição do problema que permitirá elaborar um plano para sustentar a ação; na segunda realiza-se a avaliação de forma a que se possa conferir a eficácia da ação e a terceira passa pela reflexão e esclarecimento de novos acontecimentos. Estes processos têm de estar de acordo com os objetivos inicialmente propostos.

O procedimento da IA é descrito por vários autores, como é o caso de Kurt Lewin (citador por Máximo-Esteves, 2008), como um ciclo em espiral, sendo que o termo ciclo é empregue no sentido de um conjunto organizado de fases que, uma vez concluídas, podem ser retomadas para auxiliarem da estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente.

Através da observação e interpretação das diversas formas de organização é possível constatar que todas as formas apresentadas contêm aspetos comuns e fundamentais ao processo de IA que são a reflexão, a planificação, a ação e a observação, considerando assim os aspetos incontornáveis deste método.

Na minha ação em contexto real e de acordo com o meu projeto e a metodologia de investigação-ação, procurei aplicar algumas das fases acima referidas que considerei pertinentes para auxiliar e enriquecer toda a intervenção pedagógica. Eu planeei, implementei na realidade, refleti sobre a ação realizada o que levou a constantes modificações dos planos. Contudo, saliento que antes do primeiro plano houve sempre uma observação participante que me levou a descobrir o que seria adequado implementar na minha ação. Saliento também que ao longo da investigação é necessário ter presente, que muito do que acontece não está de acordo com o previsto, contudo

Não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo. (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

4.3. Técnicas e instrumentos

Qualquer investigador necessita pensar em formas de recolher a informação que a investigação vai proporcionar. O professor/investigador não é exceção, pois tem que ir recolhendo informação sobre a sua ação, de modo a num momento posterior e conseguindo um distanciamento do momento da ação, para então conseguir verificar os efeitos da sua prática letiva. Para tal o docente necessita de se apoiar em técnicas e instrumentos que lhe permitam ser eficiente no momento da recolha e essenciais para facilitar o momento de reflexão e avaliação.

António Latorre (citado por Coutinho et. al, 2009) divide em três categorias um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados:

Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação; Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. (p. 373).

A escolha das técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados utilizados por mim tiveram em conta os objetivos que pretendia alcançar com a investigação e a realidade do contexto onde foi desenvolvida. Recorri a uma técnica documental designada por análise documental e duas técnicas não documentais designadas como observação participante e entrevistas informais e diversos instrumentos, dos quais destaco os que utilizei: notas de campo; diários de bordo; o registo fotográfico e em vídeo e portefólios dos trabalhos dos discentes.

A **análise documental** consistiu numa pesquisa e leitura de diversos documentos considerados pertinentes para a minha práxis e que possibilitaram que conseguisse

ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos, assim como aprofundar temáticas essenciais ao desenvolvimento dos projetos de IA desenvolvidos. Permitiu uma maior adequação e a adoção de novas estratégias em situações que considere que poderia fazer melhor. A pesquisa e interpretação de documentos é essencial para a realização de uma prática pedagógica bem fundamentada assim como para o desenvolvimento da IA com sucesso.

A **observação participante** possibilita a recolha direta dos dados uma vez que permite ao observador integrar-se nas vivências dos intervenientes sobre o qual recai o seu estudo para compreender determinado contexto e problemática como refere Máximo-Esteves (2008) quando indica que a observação procura “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. A observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87). A observação participante permite identificar a problemática que está na base dos projetos de IA e verificar se as estratégias utilizadas estão a produzir resultados satisfatórios, como também vários aspetos associados ao desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e físico das crianças que são importantes no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e adequada.

As **entrevistas** são muito utilizadas na investigação em educação e permitem que se conheça o ponto de vista do outro. Podemos distinguir dois géneros de entrevista: a entrevista informal e a entrevista formal. As **entrevistas informais** foram as que contemplei ao longo da minha prática pois permitem uma recolha de informações direta entre o indivíduo e o investigador (Sousa, 2005). Estas distinguem-se de conversas informais devido a terem um propósito específico e complementam os dados da observação (Máximo-Esteves, 2008). Estas entrevistas necessitam que o investigador mantenha um papel crítico e observador pois nem sempre o que nos é dito é realmente o que acontece na realidade, as informações recolhidas através das entrevistas necessitam que o investigador realize uma triagem de informação relevante e real.

As **notas de campo** podem ter lugar no momento e lugar da ocorrência, ou após a ocorrência, apresentando maior ou menor detalhe (Máximo-Esteves, 2008). Estas notas irão permitir a sistematização detalhada e descritiva de momentos ou situações que se considerem relevantes assim como pode conter algumas impressões, reflexões questões e ideias. As notas de observação devem ser revistas semanalmente ou no máximo de duas em duas semanas pois permitirá verificar a ocorrência de padrões.

O **diário de bordo** é um meio privilegiado para o investigador analisar, refletir, desenvolver e avaliar a sua prática pedagógica, uma vez que reflete um percurso, um caminho (Máximo-Esteves, 2008), que leva a uma melhoria da prática, beneficiando crianças e educadores, pois permite refletir acerca de acontecimentos passados e realizar alterações, modificar estratégias, adequar atitudes e comportamentos assim como manter o que tem sido benéfico e enriquecedor. No diário de bordo podem também estar incluídas notas de campo, mas baseia-se sobretudo em descrições mais detalhadas e exaustivas de sequências de acontecimentos, salientando alguns pormenores, relatando as experiências de uma forma particular e não geral pois “Os registos devem procurar reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

O diário apresenta um lado mais pessoal do professor/investigador dado que inclui aspetos emocionais e sentimentos do próprio indivíduo, que ao acompanhá-lo ao longo de toda a investigação permite a análise da ação e do próprio desenvolvimento do pensamento do docente sobre o decorrer da ação. (McNiff & Whitehead, 2003) O diário de bordo foi na minha experiência pessoal um diário de reflexão da minha evolução enquanto docente principiante, onde conseguia verificar as minhas fragilidades e também da evolução das crianças e alunos.

O **registo fotográfico e em vídeo** são instrumentos essenciais. Possibilitam registar diversos momentos rapidamente, desde brincadeiras a atividades e caracterizam-se como uma forma de analisar e refletir acerca de momentos que na ocasião em que foram registados e não temos tempo de tirar notas e permitem que observemos vários detalhes que no momento do registo não nos apercebemos (Bogdan & Biklen, 1994). Estes instrumentos permitem uma análise e reanálise mais profunda sempre que se justifica (Máximo-Esteves, 2008). Quando utilizado com regularidade estes instrumentos passam a fazer parte do quotidiano escolar e não desestabilizam a rotina de aula. Pude denotar que ao longo da minha práxis o registo fotográfico e em vídeo foi essencial, uma vez que foram formas de documentar para a posterioridade momentos importantes e foram até um modo de envolver alguns alunos mais distanciados ou desmotivados das atividades a se envolverem através de lhes dar por vezes a responsabilidade destes registos, fomentando neles o desejo de também realizarem a atividade para também ficarem registados nas fotos e vídeos.

Os **documentos realizados pelas crianças (portfólios)** são também essenciais do ponto de vista investigativo, sobretudo quando o foco da questão-problema está nas aprendizagens dos alunos. A coletânea dos trabalhos dos alunos ao longo do período da investigação permite observar e avaliar a sua evolução e ao professor refletir acerca dos próximos passos a dar, das alterações a realizar, de formas de melhorar a sua ação em prol das aprendizagens significativas dos seus alunos indica que este tipo de instrumento é muito utilizado quando se “analisam metodicamente amostras de trabalhos elaborados pelos alunos, para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas”. (Máximo-Esteves, 2008, p. 92) A análise dos trabalhos dos alunos permite ao professor orientar melhor os seus alunos, compreender as suas dificuldades e estabelecer formas de ultrapassarem-nas. Em todos os projetos de investigação ação foram muito importantes estas recolhas realizadas sobretudo através do registo fotográfico pois permitiram uma maior consciencialização da evolução dos alunos e uma melhor compreensão das suas necessidades e logo de uma melhor adequação da minha prática.

4.4. Validade e limites da Investigação-ação

A IA é válida e importante em contexto educacional, pois permite diagnosticar e procurar meios de resolver situações problemáticas. Permite aos professores desenvolverem em si mesmos, diversas capacidades que lhes permitem crescer profissionalmente e individualmente. É válida, também, pois possibilita a reformulação e inovação em contextos pedagógicos desatualizados e desassociados da realidade atual, assim como proporciona uma união entre alunos e professores num mesmo projeto, sendo então um fator de motivação no trabalho de ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2005).

Pudemos então considerar que a IA é uma investigação situacional, que tem objetivos específicos onde são abordados problemas práticos da ação educacional diária, é participativa e motivadora e recorre a “uma avaliação constante da ação e dos seus resultados, procedendo-se de imediato às necessárias alterações corretoras, o que mantém um permanente clima de aprendizagem por ensaio-e-erro” (Sousa, 2005, p. 99).

De acordo com estas características essenciais da IA pudemos considerá-la como um processo de investigação válido, com ações e resultados válidos, desde que seja

realizada com verdade científica, ou seja, o investigador segue e respeita os processos inerentes à IA e é rigoroso e cuidadoso nas observações, reflexões, ações e avaliações que realiza apoiadas no “uso de uma variedade de técnicas, estratégias e instrumentos, permite a descoberta e a exploração que garantem a validade interna da investigação” (Rodrigues, 2008, p. 276).

Contudo a validade da IA realizada nas práticas pedagógicas sobre as quais recai este relatório é situada aos contextos específicos onde foi desenvolvida, pois a grande limitação da IA é ser específica e logo os seus resultados e observações não devem ser generalizáveis a outros contextos (Vieira, 2014). Pode servir de inspiração e de apoio a alguns professores que se deparem com problemáticas semelhantes, mas não pode ser reproduzida tal e qual como está, noutros contextos, pois estes são díspares e levarão a ações desadequadas e a resultados pouco benéficos para os discentes. Cada professor deve procurar aspetos relevantes e estratégias e atividades interessantes que sejam passíveis de ser adequadas à sua realidade de uma forma vantajosa para todos.

Sousa (2004) também refere que todo o processo de IA está repleto de subjetividade pois tudo é desenvolvido e pensado sobre a perspetiva única do investigador, o que dificulta o trabalho final de análise e interpretação. Neste sentido, “A dificuldade do controlo da variável “influência pessoal do professor” deixa quase sempre em aberto a interrogação sobre os resultados obtidos serão devidos ao tratamento ou apenas à ação do professor” (Sousa, 2004, p. 102). É sempre necessário manter o distanciamento e o rigor no tratamento da informação recolhida e nas reflexões e observações realizadas.

Parte II – Intervenção Pedagógica

Os capítulos seguintes deste relatório, referem-se às práticas pedagógicas desenvolvidas em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo dos três semestres do Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo 5 - Prática pedagógica I – Infantário “O Golfinho” – Sala Verde (Creche)

O presente capítulo foca a prática pedagógica I em Educação de Infância, apresentando a minha experiência no Infantário “O Golfinho” com o grupo de bebés da sala verde, onde fui responsável por planificar e dinamizar várias atividades, assim como manter os cuidados e necessidades diárias do grupo, sempre sob a supervisão da professora cooperante. De modo a fundamentar e enquadrar as estratégias e atividades desenvolvidas e mesmo o próprio projeto, é fundamental caracterizar alguns aspetos tais como o meio, a instituição, a sala e o grupo. Assim como referir algumas observações essenciais que permitem a compreensão da problemática selecionada. Não sendo possível elencar e desenvolver aqui todas as estratégias e atividades realizadas ao longo do estágio, selecionei algumas que considere pertinente referir e que foram fundamentais e adequadas para o grupo em questão.

5.1. Caracterização do Meio

A Instituição “O Golfinho” localiza-se no concelho de Câmara de Lobos, mais especificamente, na freguesia de Câmara de Lobos, no Sítio da Eira do Serrado do Mar, no Complexo Habitacional da Eira do Serrado do Mar, Bolco C -1 R/C. Este município foi criado em 1835 e elevado à categoria de cidade em 1996, abrange uma área de 52,14 km² com 35 666 habitantes, sendo que a densidade populacional desta cidade é de 684,0 habitantes por Km² (Censos 2011).

A cidade de Câmara de Lobos estende-se do mar à serra. É considerada um centro piscatório e apresenta-se como um local turisticamente apelativo destacando-se a Eira do Serrado, o Cabo Girão, o Pico da Torre, A Boca dos Namorados e da Corrida, o porto de pesca, entre outros. As principais atividades económicas são a pesca, a agricultura, o comércio e a indústria. Este concelho também apresenta uma vertente cultural em

crescimento, onde cada vez mais se realizam iniciativas com a colaboração da respetiva população.

Câmara de Lobos contém uma Câmara Municipal, juntas de freguesia, centros de saúde, Biblioteca, o Museu da Imprensa, diversos infantários, e escolas básicas e uma escola secundária. Existem também vários jardins, praias, estalagens, quintas, bares, restaurantes, entre outros. Todos podem representar espaços de apoio a determinadas atividades escolares e são uma mais valia para a população.

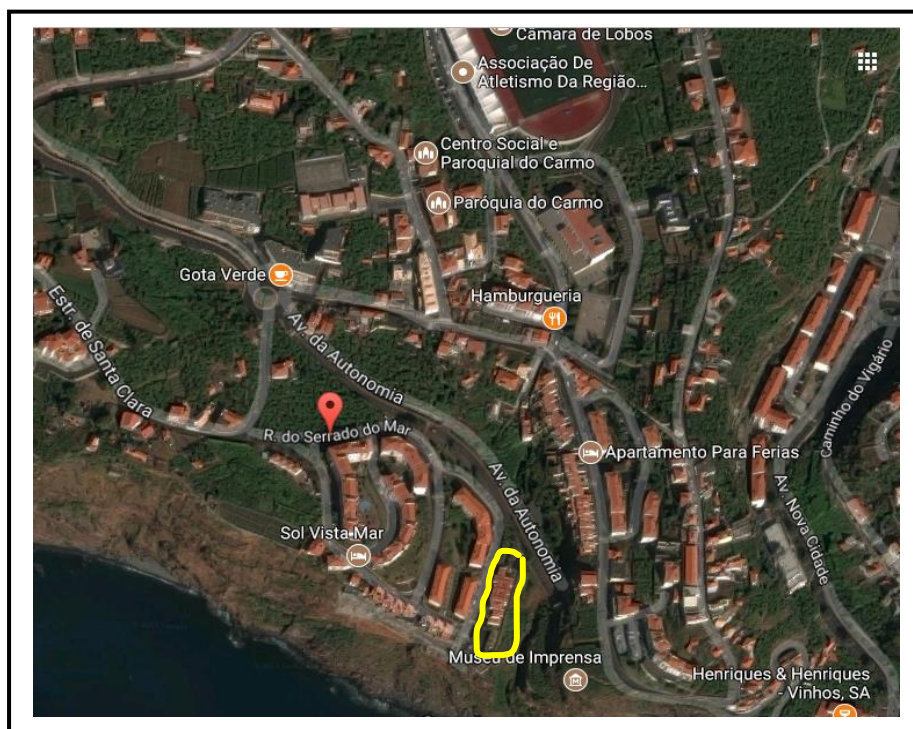


Figura 2. Localização do Infantário “O Golfinho”.

5.2. Caracterização da Instituição

O infantário “O Golfinho I” está aberto desde o ano 2000. Este apresenta dois pisos distintos, o primeiro está destinado ao pré-escolar e o segundo à creche. No rés-do-chão encontramos três salas (a dos três, quatro e cinco anos), uma sala para o pessoal docente e outra para o pessoal não docente, casas de banho, um salão polivalente, uma arrecadação para materiais, uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria e um hall de entrada amplo onde se encontra a receção e os serviços administrativos, assim como um espaço exterior constituído por um parque infantil, um jardim e uma horta. Existe ainda as escadas de acesso ao primeiro piso. Neste piso existem quatro salas de creche, um refeitório com duas varandas, casas de banho e o gabinete da direção. As salas das

crianças de um e dois anos têm uma varanda cada. Todos os espaços deste estabelecimento são muito bem iluminados e com janelas amplas.

5.3. Caracterização da Sala Verde

A sala verde é composta por cinco espaços distintos, o espaço de atividades, o espaço de higiene, o espaço de repouso, a arrecadação e uma varanda.

O espaço de atividades dispõe de um tapete, de uma mesa de apoio às refeições, uma mesa redonda, de altura adequada às crianças, que serve tanto para fazer as refeições, como para realizar atividades, com cadeiras também adequadas à estatura das crianças (cerca de seis cadeiras). Este espaço possui ainda uma estante com três prateleiras, onde se encontram algumas bonecas e uma caixa de madeira com brinquedos diversos, ambos na última prateleira, inacessíveis às crianças. É um espaço amplo que permite às crianças se movimentarem livremente e sem perigos.

A zona onde se realiza a higiene contém dois balcões, um com diversas prateleiras e divisões em baixo, que continham as fraldas e toalhas de cada criança, e o outro balcão possui duas portas em baixo com diversas toalhas, copos com pincéis, algumas tintas, entre outros materiais para atividades de pintura. Em cima dos balcões existem colchões que permitiam as mudas de roupa e fraldas ao longo do dia.

A arrecadação é separada do espaço de atividades por uma porta, sendo outra divisão por completo. Contém várias prateleiras com diversos materiais para desenvolver atividades, como cartolinas, cartões, tintas, pinceis, lápis de cores, cores de cera, berlindes, materiais de desperdício, dois grandes carrinhos de brincar, onde os alunos se colocavam em cima e o conduziam e alguns artigos pessoais da Educadora e das duas Assistentes de Ação Educativa.

A zona de repouso fica num quarto contíguo, e tem catorze berços de madeira, de medidas standard (120x60). Existe também quatro cadeiras, onde os adultos se sentavam para apoiar e supervisionar as crianças na hora do sono. O espaço exterior é uma varanda vedada, mas de pequenas dimensões, e raramente é permitido às crianças irem para lá.

O espaço de atividades contém ainda duas janelas amplas que permitem que não se utilize a luz artificial e que os alunos possam observar o mundo exterior. Todos os espaços desta sala estão decorados por trabalhos realizados pela educadora expostos ao

nível dos adultos, proporcionando um ambiente esteticamente agradável, contudo não existem trabalhos realizados pelas crianças expostos ao seu nível. O chão da sala é em vinil e permite que as crianças andem sem escorregar, não é um chão frio e é de fácil limpeza e desinfecção.



Figura 3. Planta da Sala Verde.

5.4. Caracterização do grupo

O grupo, à data da minha entrada no infantário, era composto por onze crianças com idades compreendidas entre os nove e os dezoito meses. A maioria das crianças já estavam juntas desde o ano letivo anterior, juntando-se apenas duas crianças novas neste respetivo ano e que estavam anteriormente em casa. Os contextos familiares eram na sua maioria estáveis, quase todas as crianças tinham irmãos e os pais viviam juntos e tinham emprego. A maioria das famílias pertencia à classe média e alta. Apenas duas crianças pertenciam a um contexto sócio-económico baixo, apresentando por vezes falta de higiene e algumas carências. Existia uma criança que realmente suscitava alguma preocupação e atenção especial, pois chorava sem parar manhãs inteiras, não participava em atividades nenhuma a não ser que fosse forçada a tal, não se interessava por nada, apenas queria estar no colo ou agarrada a um adulto e gostava muito de dormir, precisava mesmo de dormir mais do que as outras crianças, não batia palmas ainda.

Na sala existiam quatro crianças que não andavam, e uma delas nem gatinhava. Um dos meninos era muito desconfiado, não dava confiança nenhuma a pessoas que ainda não conhecia, sendo que apenas consegui ter a sua confiança nas últimas três semanas de estágio. Apenas uma criança comia sozinha. As crianças, à exceção da criança

anteriormente referida, eram participativas, curiosas, carinhosas, alegres. Todas comiam e dormiam bem. Apesar de uma só dormir meia hora, mas parecia ser suficiente para ela, raramente voltava a adormecer, também os pais vinham busca-la por volta das duas da tarde. Não existiam, por norma, conflitos entre elas. Uma das dificuldades das crianças era pegarem e manusearem pinceis, lápis, rolos de pintura.

No momento em que terminei o estágio já o grupo estava bem diferente. A idade em que se encontravam é uma idade em que estão sempre a mudar e rapidamente observei mudanças. Juntaram-se nas últimas semanas mais duas crianças. E duas das crianças que não andavam, começaram a andar, a que não gatinhava começou a gatinhar, a que não batia palmas e não participava nas atividades, começou a participar nas atividades e a bater palmas com um sorriso na cara, diminui o seu tempo de choro. As crianças agarravam e manuseavam os materiais de pintura com mais confiança e destreza, também começaram a ser mais independentes na realização das atividades e a estarem mais tempo nas atividades.

5.6. A rotina diária

Quando as rotinas diárias são previsíveis e não estão em permanente mudança, permitem que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes (Post & Hohmann, 2003). Quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem demonstrar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene e, depois podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam.

Os educadores tal como as crianças, necessitam de ter presente o decurso da rotina diária e ter a capacidade de modificar a sucessão pré-estabelecida de acontecimentos sempre que seja necessário se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene. No contexto de educação de infância os conceitos de previsibilidade e flexibilidade coexistem de modo a permitir a criação de um dia calmo e centrado na criança (Post & Hohmann, 2003).

As crianças da sala verde tinham uma rotina já estabelecida pela educadora aquando do início do meu estágio e que não foi alterada ao longo do mesmo, pois estava equilibrada e correspondia às necessidades das crianças. Sempre que era necessário

ajustar algum tempo havia espaço e flexibilidade para tal. A rotina estava dividida em tempos específicos como demonstra o quadro seguinte:

Rotina Diária da Sala Verde

Acolhimento	8:15 – 9:30
Lanche	9:30 – 9:45
Higiene	9:45 – 10:00
Atividades livres ou orientadas	10:00 – 11:30
Higiene	11:30 – 11:45
Almoço	11:45 – 12:00
Higiene	12:00 – 12:15
Repouso (dormir)	12:15 – 14:45
Higiene	14:45 – 15:00
Lanche da tarde	15:00 – 15:30
Atividades livres	15: 30 – até à hora de saída

Quadro 1 -Momentos da rotina diária das crianças da Sala Verde

O tempo dedicado às atividades orientadas na parte da manhã alterava-se diariamente conforme a hora a que as crianças chegavam. Muitas atividades eram realizadas individualmente ou no máximo com três crianças em simultâneo. De modo a ser possível realizar as atividades com todas as crianças, logo que algumas chegavam à sala iniciavam-se as atividades. Raramente, as crianças chegavam todas ao mesmo tempo, algumas chegavam às oito da manhã e as restantes iam chegando no decorrer da manhã, portanto dava tempo para desenvolver as atividades com todas. Todos os dias as crianças tinham tempo para realizar a atividade orientada e para brincarem livremente.

5.7. Intervenção pedagógica

A prática pedagógica em contexto de Educação de Infância, no meu caso concreto em contexto de creche realizou-se com o grupo da sala verde do infantário “O Golfinho”, sob a supervisão da educadora cooperante Débora Rodrigues. O estágio iniciou-se a 12

de outubro de 2015 e prolongou-se até 14 de dezembro de 2015. Ao longo dessas semanas estive com o grupo às segundas, terças e quartas, durante cinco horas diárias. Nas duas primeiras semanas da minha práxis tive um papel de observadora participante, de modo a conhecer o grupo, a educadora e a sua forma de trabalhar, assim como, das duas assistentes de ação educativa. Uma vez, que as crianças eram tão novas e logo a maioria estranhava pessoas desconhecidas, não dando confiança nem permitindo alguma interação, assim foi importante este tempo para introduzir-me lentamente nas suas brincadeiras e nas suas rotinas, para ganhar a sua confiança. A relação de confiança e carinho estabelecida foi essencial a partir da terceira semana, momento em que comecei a planificar e orientar as atividades e rotinas. O período de observação foi também importante para compreender as fragilidades existentes e o que poderia fazer na minha prática para fazer a diferença naquele contexto, através do desenvolvimento de um projeto de IA. Neste sentido, a observação participante permite ao observador integrar-se nas vivências dos intervenientes sobre o qual recai o seu estudo de modo a compreender o contexto e encontrar a problemática como refere Máximo-Esteves (2008). Nas semanas seguintes procurei desenvolver atividades e estratégias de acordo com o meu projeto de investigação, que dado ter sido um tema amplo, permitiu que tudo o que foi feito com as crianças fosse também parte do projeto. Todas as estratégias e atividades foram pensadas de modo a desenvolver nas crianças diversas capacidades necessárias ao desenvolvimento do projeto e ao desenvolvimento holístico das crianças.

5.7.1. Da observação à questão de investigação

As primeiras duas semanas de estágio foram dedicadas apenas à observação participante. Esta permitiu-me obter um conhecimento inicial do grupo, tal como das suas rotinas, dos espaços da sala e da relação adulto/crianças e entre as próprias crianças. A educadora distinguiu-se em termos de ligação afetiva, transmitia segurança e confiança às crianças através dos afetos, sendo o aspeto mais importante nestas idades. Porém, logo na primeira semana de estágio foi possível verificar dois aspetos que me preocuparam e que senti que seria possível exercer uma mudança e apresentar uma nova abordagem face aos mesmos e que poderiam enquadrar a problemática do meu projeto de investigação-ação. O primeiro aspeto que obtive a minha atenção, estava associado à organização do espaço. Na minha opinião o espaço era pouco desafiador e motivador para as crianças. Este apenas continha dois balcões reservados para a higiene, uma mesa de apoio para

colocar as refeições, uma mesa redonda com cinco cadeiras ambas de tamanho apropriado às crianças e um tapete onde estavam espalhados alguns brinquedos que por norma, eram sempre os mesmos e selecionados pela educadora e/ou auxiliares. O espaço era amplo, o que é muito importante para crianças que estão a adquirir a marcha e o equilíbrio, contudo de acordo com a idade deste grupo, seria proveitoso terem um abrigo, materiais disponíveis para poderem escolher com o que querem brincar e quando, um espelho, alguns trabalhos seus, expostos ao seu nível, assim como terem fotos das suas famílias ao seu nível.

Por outro lado, surgiu ao longo das primeiras duas semanas de observação participante outro aspeto que acredito ser essencial no desenvolvimento da criança e que não estava a ser abordado, no meu entender, da forma mais correta. Este ponto estava associado à exploração de materiais, pois além de não estarem ao dispor das crianças, aquando do desenvolvimento de atividades orientadas e dinamizadas pela educadora sobretudo ao nível da pintura, a liberdade dada às crianças para agarrarem nos objetos de pintura ou mesmo para controlarem os movimentos da sua mão era nula, não desenvolviam a sua motricidade fina, nem a sua criatividade. A educadora agarrava nas mãos das crianças e fazia o que pretendia para resultado final.

Após refletir sobre estes dois assuntos, procurei que a questão da investigação-ação incluísse os dois. Numa fase inicial tive como objetivo primordial a reorganização e enriquecimento do espaço, porém após algumas tentativas não terem sido bem aceites pela educadora, como a aquisição e fixação de um espelho na parede e a transformação da mesa de apoio da sala numa espécie de abrigo, eu optei por focar-me na exploração livre dos materiais e do espaço. Pretendi, então proporcionar novas oportunidades às crianças de lidarem com novos materiais e de manusearem, com o mínimo de apoio necessário do adulto, os objetos de pintura. Dar-lhes tempo e espaço para realizarem as atividades de um modo que lhes desse prazer, as motivasse e que permitisse desenvolverem várias competências como a motricidade fina, o poder de seleção, o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, entre muitas outras. A exploração livre dos materiais também permitiu desenvolver a exploração livre do espaço, pois muitos materiais e atividades permitiram a circulação por todo o espaço, sendo da sua responsabilidade e vontade onde e como exploravam os materiais.

5.7.2. Questão-problema

A questão-problema surgiu de uma problemática observada em contexto real da prática pedagógica e que se tornou o meu projeto de investigação-ação, pois acredito ser um aspeto fundamental para o desenvolvimento das crianças, sobretudo em idades tão precoces.

A questão-problema foi-se modificando ao longo do projeto porque traduzir para uma questão, uma problemática é mais desafiador e complexo do que pensava. É necessário colocar em poucas palavras vários aspetos que envolvem a problemática e que indiquem de uma forma eficaz o que é o problema, e ainda dar uma primeira ideia do que se pretende com este projeto. Máximo-Esteves (2008) refere que “As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80)

Assim a versão final da minha questão-problema apresenta a seguinte redação:

Como proporcionar às crianças do Berçário II a exploração livre do espaço e dos materiais com vista à promoção de aprendizagens significativas?

5.7.3. Estratégias implementadas

Ao selecionar o problema pretendi imprimir no contexto real algumas estratégias que fossem exequíveis e que se mostrassem adequadas. As estratégias utilizadas foram essenciais para a realização das atividades e para o desenvolvimento das crianças.

Todas as atividades foram desenvolvidas através de várias estratégias, que tiveram por base diversos princípios pedagógicos, que fazem parte da minha identidade enquanto futura educadora e serão sempre a base das minhas intervenções. Estes são o tempo, o espaço e a liberdade que devem ser dados às crianças, para atingirem as suas aprendizagens significativas. A liberdade de movimentos dentro do espaço da sala deve ser permitida e nunca restringida, as crianças têm necessidade de se movimentarem, de explorarem livremente os materiais e os espaços. Às crianças também deve ser proporcionado algum poder de decisão e de escolha, de modo a imprimirem nos contextos o seu cunho pessoal, a sua criatividade e a sua personalidade. Por último, refiro também aqui outro princípio, que passa por nunca forçar as crianças a realizarem algo que não as motive, existe tanta variedade de atividades que se podem desenvolver ao longo do ano

letivo que vão existir algumas, com as quais se interessam mais e outras menos. Também com o tempo vamos conhecendo as crianças e conseguindo criar formas de motivá-las mesmo quando a início uma atividade não lhes interessa. Todavia, nada de mal ocorre, se de vez em quando não fizeram uma ou outra atividade, faz parte da sua liberdade e poder de decisão pois, acima de tudo temos que respeitar a criança.

Liberdade de utilização do espaço

Esta estratégia pretendeu que as crianças através de atividades planeadas por mim, pudessem movimentar-se no espaço de forma livre, realizando as suas explorações dos materiais e brinquedos onde pretendessem. A criança, sobretudo nesta idade em que está se apropriando do espaço pela aquisição da marcha, necessita vivenciar um espaço seguro e rico em possibilidades. Como não pude enriquecer o espaço de uma forma definitiva optei por enriquecê-lo nos momentos de atividade com materiais diversificados. Desenvolvi atividades onde puderam se movimentar por toda a sala, onde foi possível juntarem-se, por iniciativa própria, em pequenos grupos em diferentes partes da sala. Atividades com colchões de ginásio, com lençóis e bolas, com caixas de diversos tamanhos. Ao longo das atividades dei algumas sugestões quando achei pertinente de modo a utilizarem o espaço de forma diversa pois estavam quase que “formatados” a estar sempre no mesmo canto do espaço. A liberdade de movimentos e de escolhas dentro do espaço é essencial e está associado ao poder de decisão da criança.

Poder de decisão das crianças

Esta estratégia foi desenvolvida através da inclusão nas atividades de momentos onde as crianças foram chamadas a fazer escolhas em relação a materiais, instrumentos, ou local e duração da atividade. Foi também explorada esta estratégia através da hipótese dada às crianças, que não quisessem realizar a atividade, de ficarem a brincar livremente, de modo, que o que fizessem partisse verdadeiramente da sua curiosidade, motivação e necessidade. Assim, em todas as minhas planificações fiz questão de indicar que era sempre uma possibilidade à atividade planeada, a brincadeira livre. Neste sentido, Post e Homann (2007) salientam que

o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais. (p. 249)

Todas as atividades realizadas permitiram às crianças fazer escolhas com liberdade. Puderam escolher o tempo que estavam a fazer uma determinada atividade, o instrumento com que iam pintar, as cores que iam utilizar, se iam pintar as mãos, o papel ou uma caixa. Cada atividade permitiu várias escolhas, e as crianças foram se tornando mais confiantes e capazes de decidir, e logo a aprendizagem foi ativa e significativa para elas. Segundo Brickman e Taylor (1996), as crianças mesmo em atividades desencadeadas pelo adulto participam “tomando as suas próprias decisões sobre os materiais a usar, sobre como os usar e como prosseguir com a atividade” (p. 19).

Utilização de materiais versáteis

A utilização de materiais versáteis foi uma estratégia muito utilizada por mim. Proporcionar materiais que as crianças pudessem explorar de diversas formas, atribuindo diversos significados e realizando aprendizagens significativas.

Procurei utilizar vários tipos de materiais versáteis, como caixas, plasticina, bolas, farinha, chantilly, lençóis, panos, etc. Houve até alturas em que não eram apenas os materiais específicos das atividades que se mostravam interessantes e ricos, mas também outros materiais acessórios. Ao longo de uma atividade de plasticina uma das crianças que não demonstrou muito interesse na plasticina apresentou interesse no pano de limpeza, que estava na mesa (para eu utilizar) e eu dei-lhe, para meu espanto passou imenso tempo a limpar meticulosamente os espaços da mesa que apanhava livre, estava tão satisfeita, empenhada e concentrada a limpar. A partir desta observação, sempre que as atividades o possibilitavam ela tinha oportunidade de limpar. Isto demonstra que os materiais, por mais que não nos pareçam interessantes para a realização de uma atividade o podem ser. Apenas temos que dar a oportunidade de as crianças se expressarem e estar atentos. O pano é um material que permite várias utilizações e foi neste caso um material muito rico para aquela criança, foi ao encontro das suas necessidades e gostos.

Colocação do avental de pintura nas crianças

A colocação dos aventais de pintura nas atividades de expressão plástica foi uma estratégia fundamental para garantir a liberdade de movimentos e de possibilidades das atividades que envolviam tintas e matérias que criam sujidade. A liberdade de movimentos é essencial, pois, sobretudo as crianças mais pequenas aprendem através do corpo, da ação do seu corpo sobre o espaço e os objetos, como refere Post e Homann (2008). Não foi fácil implementar a utilização de aventais de pintura pois a educadora não achava necessário porque podia-se agarrar nas mãos das crianças e sermos nós a dirigirmos as suas pinturas e explorações, assim não havia hipótese de se sujarem. As crianças não tinham aventais de pintura, não foi pedido aos pais pela educadora e o infantário tinha alguns disponíveis, mas dependia do dia, pois podiam estar para lavar ou a ser utilizados por outra sala sendo que existiam apenas quatro. Então, optei por pedir a todos os pais que trouxessem uma muda de roupa que as crianças pudessem sujar para vestir nas alturas necessárias. No entanto, na maior parte das vezes não foi necessário, pois consegui pelo menos dois aventais que ia limpando, conforme passava de uma criança para outra. Algo tão simples permitiu uma dinâmica completamente diferente nas atividades. As crianças experienciaram algo de uma forma que até à data não tinham tido possibilidade, que foi serem elas as responsáveis por agarrarem nos instrumentos ou tocarem nas tintas e fazerem livremente o seu trabalho e desenvolverem a sua criatividade. O meu papel foi garantir a sua segurança ao usarem os materiais e ir questionando-as de vez em quando. Por exemplo, quando observava que o pincel já não tinha tinta, perguntava se não era melhor pôr tinta ou dizia que o pincel já não estava a pintar porque não tinha tinta. E também ia reforçando sempre as pequenas coisas que as crianças faziam, dando palmas, dando beijinhos e dizendo que estava lindo.

5.7.4. Atividades desenvolvidas

As estratégias mencionadas foram utilizadas em vários momentos inclusive nas atividades. Selecionei três atividades que desenvolvi no estágio no âmbito do projeto de investigação-ação para constarem deste relatório e que apresento em seguida.

“A Mistura divertida”

A atividade mistura divertida surgiu da necessidade que observei que as crianças tinham de explorar diferentes texturas e sensações e de terem liberdade de movimentos ao lidar com os materiais. Antes de iniciar a atividade com as crianças, plastifiquei a mesa com um saco do lixo verde escuro, que estiquei bem e preendi com fita cola grossa, coloquei na mesa um pano de limpeza, uma garrafa de 50 ml com água, um saco com sal grosso e um pacote de farinha.

Após estar tudo preparado para iniciar a atividade sentei-me numa das cadeiras ao redor da mesa. Quando estava sentada já estavam algumas crianças ao redor da mesa, intrigadas com os ingredientes e com o que se ia fazer. Questionei quem gostaria de fazer a atividade primeiro e logo uma das crianças estendeu os braços para mim. Sentei-a no meu colo e dei-lhe um pouco de farinha que começou a espalhar. Em seguida deitei um pouco de sal em cima da farinha que voltou a espalhar e a misturar com a farinha. Por último juntei um pouco de água e a criança voltou a misturar os ingredientes, contudo estranhou a textura pegajosa com que ficou e quis logo tirar das mãos. Enquanto esta criança fazia a atividade, outras observavam e outras já foram tocando nos ingredientes que estavam espalhados na mesa. Assim que a primeira criança terminou, fiz a atividade com outras três, que estavam em pé e próximas a mim. Todas as crianças estranharam o resultado final mas houve umas, que apesar de estranharem, gostaram de ficar explorando e sentido aquela sensação, enquanto outras quiseram limpar as mãos e ainda houve duas que quiseram comer o que tinham nas mãos. Enquanto as crianças iam terminando a atividade e iam se afastando eu limpava a mesa e vinham outras crianças. Todas as crianças quiseram participar na atividade.

Apesar de ser uma atividade simples foi a primeira em que todas quiseram se envolver. A única coisa que tive de fazer foi apoiá-las para deitar os ingredientes na mesa e questionar quem queria fazer e elas espontaneamente se aproximavam. Uma das crianças até o momento, nunca tinha participado de livre vontade numa atividade, não tinha realizado ainda nenhuma atividade comigo e as que realizou com a educadora era sempre a chorar, sempre foi obrigada a fazê-las mesmo que contrariada. Nesta atividade aproximou-se a gatinhar, pois ainda não andava, agarrou-se ao pé da mesa, levantou-se e colocou-se a meio de dois colegas e foi mexendo nos ingredientes conforme eles iam espalhando, estava tão envolvida que depois fiz só com ela. Após ter feito a atividade a criança continuou próxima à mesa a observar os colegas e a envolver-se de vez em

quando. A partir desta atividade esta criança envolveu-se espontaneamente em todas as outras atividades.

As crianças nesta atividade tiveram liberdade de movimentos, nunca lhes agarrei nas mãos mesmo a das crianças mais pequenas, e deixei-as estarem sentadas, de pé ou no meu colo. Também esfregaram a farinha na cadeira e umas das crianças não gostava de ter as mãos sujas, mas queria participar e acabou por ir buscar um brinquedo e então pegava no brinquedo e arrastava em cima da farinha e observava o efeito que fazia. Não lhes estipulei um tempo para estarem a fazer a atividade, conforme estavam satisfeitas com o que tinham feito iam se afastando e iam brincar livremente. Antes de terminarem limpava-lhes as mãos com o pano de limpeza para as mãos. As crianças que não estavam na mesa a fazer a atividade estavam a ser supervisionadas pelas auxiliares e pela educadora cooperante, apesar de ter mantido o olhar atento a todo o grupo. A atividade permitiu também verem a transformação de texturas, experimentar texturas diferentes, e a farinha sobressaia no fundo verde com que estava forrada a mesa. Todas as crianças estiveram envolvidas nesta atividade, saborearam este tempo que tiveram, foram participativas, ativas e estavam felizes



Figura 4. Explorando a farinha e as diferentes texturas

“O São Martinho”

A atividade do São Martinho envolveu uma caixa grande e transparente e outras quatro pequenas e de várias formas. A caixa grande estava cheia de nozes e castanhas grandes e continha também uma concha de sopa em plástico. Iniciei esta atividade agitando a caixa, para ouvirem o barulho que fazia e para chamar a sua atenção. Não obriguei ninguém a vir ter comigo para participar na atividade (como não o fiz em nenhuma) e rapidamente estavam todos ao meu redor. Sentei-me no chão num dos cantos da sala onde pudesse vê-los a todos, também por uma questão de segurança, o que permitiu iniciar a atividade numa zona não habitual para o efeito. Abri a caixa e sem dizer uma palavra, peguei na concha de sopa e retirei um montinho de castanhas e nozes e voltei a derramar na caixa. A partir daí, o meu papel foi o de estar atenta e apoiar as suas descobertas e necessidades.

As crianças jogaram nozes contra o chão, separaram as nozes das castanhas, encheram e esvaziaram os recipientes, levaram a concha à sua boca ou à do colega, ou até à minha. Espalharam algumas pela sala (mas nunca longe de mim), depois procuraram e voltaram a pôr dentro da caixa, repetiram isto imensas vezes, estes materiais permitiram várias explorações, tanto do espaço como dos materiais. Permitiu também desenvolverem o raciocínio matemático, através da realização de conjuntos com características diferentes e exploraram o que é ter um recipiente cheio ou vazio.

A atividade correu muito bem, apesar do meu medo constante de que colocassem algo na boca, o que realmente não aconteceu. Ter realizado a atividade num dos cantos, que permitiu ter o máximo de visibilidade possível e mantive as nozes e castanhas sempre próximas de mim, apesar de algumas as atirarem ao ar e aí avisava as auxiliares que eles estavam a ir buscá-las. Não sei se voltaria a realizar esta atividade devido ao medo constante em que estava, contudo reconheço que foi essencial para eles, deixei a caixa grande na sala e em várias ocasiões voltei a coloca-la à disposição das crianças e realmente um objeto tão banal fazia sempre as delícias das crianças, enchiam e esvaziavam com os brinquedos, colocavam-se dentro e um colega arrastava, metiam a caixa em cima da cabeça, proporcionou momentos de brincadeira livre e de aprendizagem muito ricos.



Figura 5. Exploração livre das caixas, das nozes e das castanhas.

“Um lençol e bolas coloridas – mil possibilidades”

Esta atividade envolveu o espaço no seu todo e consistiu em levar um lençol de cama de casal e cerca de 15 bolas que existiam na “piscina” de bolas, no polivalente do infantário, para a sala. Coloquei as bolas dentro do lençol e fui perguntando às crianças o que estava ali escondido, apesar de a maioria não falar, três crianças já diziam uma palavra que se percebia corresponder a bola. Permitiu também aguçar a sua curiosidade e motivá-las. Aos poucos fui agitando e deixando as bolas caírem no chão. Depois sentei-me no chão e pedi para trazerem as bolas que as íamos esconder debaixo do lençol, na vez anterior tinha sido por cima do lençol. Para retirar as bolas do lençol as crianças agarravam comigo o lençol e iam agitando-o para elas se afastarem, as bolas iam para todos os lados da sala. De seguida, de um modo natural, algumas crianças interessaram-se mais pelas bolas outras mais pelo lençol, respeitei as suas decisões quanto ao que queriam brincar e dei-lhes liberdade para irem passando da exploração das bolas para a exploração do lençol, ou brincarem livremente. As bolas ao voarem e rolares pela sala fez com que uma das meninas que ainda não andava ou gatinhava ficasse com tanta vontade de ir buscar uma bola que se colocou de barriga no chão e foi-se arrastando até à bola vermelha que queria, depois sentou-se e ficou a explorá-la. A liberdade de movimentos e de escolhas dentro do espaço é essencial e está associado ao poder de decisão da criança e principalmente ao respeito pela criança.



Figura 6. Brincadeiras com o lençol e as bolas.



Figura 7. Exploração das bolas.

Novamente, estes foram objetos versáteis que permitiram uma multiplicidade de explorações. As atividades mais interessantes para as crianças foram realmente as que envolviam objetos ou materiais simples e que permitiam várias e diferentes formas de exploração.

5.7.5. Reflexão/Avaliação do projeto

Uma vez, que as crianças da sala verde eram tão novas a sua progressão e mudanças também foram mais rápidas e visíveis. Nestas idades o seu desenvolvimento é por norma rápido e logo torna possível, apesar do pouco tempo desta investigação, observar alguns indícios de melhorias. As crianças mostraram maior capacidade de decisão. No início pedia para realizarem escolhas acerca das cores das tintas ou do papel, pedindo que apontassem ou dessem alguma outra indicação, mas a maioria apenas ficava a olhar e não percebiam o que eu estava a pedir. Contudo, já próximo do fim do estágio, a maioria das crianças com mais de um ano já conseguiam fazer essa escolha e tinham prazer em escolher. Foi perceptível em algumas crianças uma maior destreza no manuseio do pincel ou de outros instrumentos, o que demonstrou um desenvolvimento da motricidade fina.

Outro aspeto que me pareceu interessante foi um aumento da vontade de realizar as atividades e acima de tudo, uma maior alegria na sua realização. Ao longo do desenvolvimento das atividades fui gradualmente notando, que as crianças se mostravam mais empolgadas e desejosas de começar as atividades. Sendo que, foi para mim, especialmente gratificante, o caso de uma menina que até o início da minha intervenção pedagógica não participava em nenhuma atividade, pois ficava num canto do tapete deitada e muitas vezes a chorar e até quando era levada até a atividade para a realizar chorava e só fazia se agarrassem e movimentassem as suas mãos. Esta menina logo na minha segunda semana de intervenção começou a participar nas atividades e por vontade própria, apenas utilizei uma estratégia diferente em relação às outras crianças que foi a colocar no meu colo, sentir o meu corpo foi uma segurança. Ao estar no meu colo tinha a possibilidade de chorar, de virar-se para mim, de não fazer a atividade, mas não, realizava com alegria e motivação. Houve até posteriormente atividades que realizou sem estar ao meu colo. Foi um trabalho gradual de progressos e retrocessos, mas onde ela teve espaço para explorar os materiais de acordo com as suas necessidades.

Chegando a este ponto do projeto acredito, que de acordo com tudo o que foi referido acerca do mesmo, nos pontos desenvolvidos anteriormente, que a problemática foi pertinente sobretudo para o grupo onde a desenvolvi como também para mim. Foi um modo de eu realizar e verificar na prática, princípios que fazem parte da minha formação inicial e principalmente da minha identidade enquanto futura educadora. Aplicar na

realidade determinados princípios como a da liberdade de escolha da criança e observar como é importante no seu desenvolvimento global.

O projeto sustentou toda a minha prática pedagógica e assim consegui manter uma atitude de vigilância a mim própria, no sentido de manter sempre os meus princípios ativos e não cair na tentação de por vezes ir pelo caminho mais simples e fácil.

Neste seguimento aproveito para referir que qualquer projeto desenvolvido apresenta sempre potencialidades e constrangimentos, e o meu não foi exceção. No estágio deparei-me com diversas dificuldades, que limitaram o desenvolvimento do meu projeto, podendo referir o fato de a educadora colocar vários entraves ao enriquecimento do espaço, a imposição também para realizar atividades acerca de temas, como o Natal e o Pão-por-Deus, a falta de feedback e de troca de impressões com a educadora, que não permitiu uma partilha de ideias, sendo muito escassa nas palavras dirigidas acerca das atividades mesmo quando questionada por mim. Foi também um condicionante, sobretudo no princípio, a preocupação da educadora com uma limpeza extrema das crianças ao realizarem as atividades, assim como dos instrumentos e espaço utilizado para o desenvolvimento da mesma. Este aspeto traduziu-se num grande fator de ansiedade e de ocupação de tempo, pois fazia tudo sozinha, apenas tive apoio em raras ocasiões e foi das auxiliares. Outro constrangimento e que esteve na base de todos foi a abordagem da educação de infância muito distintas entre a educadora e eu. A da educadora era uma atitude mais de aprendizagem dirigida enquanto a minha estava associada ao construtivismo e logo à aprendizagem pela ação. Ao permitir que escolhessem os materiais e /ou instrumentos e ao utilizarem-nos segundo as suas vontades e necessidades, assim como o respeitar os seus tempos possibilitou que fossem mais ativos na sua aprendizagem.

Porém houve muitas potencialidades, desde o impacto no progresso da criança, na sua motivação para explorar e adquirir aprendizagens significativas, no seu desenvolvimento da motricidade fina, tal como no seu desenvolvimento cognitivo e social, entre outros aspetos da evolução da criança. Este projeto também permitiu criar em mim um espírito de luta pelo que acreditava ser imprescindível proporcionar às crianças. A certa altura decidi colocar de parte receios acerca do que a minha atitude persistente poderia provocar na minha nota de estágio e avançar com um projeto que eu acreditava e que era possível de realizar dentro do meu espaço de manobra.

Finalizo esta reflexão referindo que o estágio em si e a luta pelo desenvolvimento deste projeto, num formato que fizesse sentido para aquelas crianças, foi desgastante. Porém, com a chegada ao fim da prática pedagógica I ficou em mim um grande orgulho e uma consciência tranquila. Eu coloquei os interesses e necessidades das crianças sempre em primeiro lugar o que permitiu realizar um trabalho rico, onde as crianças foram os atores principais.

Capítulo 6 - Intervenção pedagógica II – EB1/PE da Lombada – 3.ºA

O presente capítulo foca a primeira prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente com a turma de 3.º ano da EB1/PE da Lombada. O estágio com o 3.º ano pressupõe a implementação de um projeto de investigação-ação adequado às características e necessidades da turma.

6.1. Caracterização do Meio

A EB1/PE da Lombada situa-se na Freguesia de São Martinho no Concelho do Funchal. Esta freguesia tem uma área de 8,06 km² de área e 20 636 habitantes (2001) e cuja densidade populacional equivale a 2 560,3 hab/km².

Nesta freguesia existem diferentes estabelecimentos de educação e ensino de níveis diversos, desde Jardins de Infância ao secundário. Situa-se ainda a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo. Esta freguesia é constituída por uma intensa área de exploração agrícola principalmente pela cultura da banana. Toda a freguesia é atravessada por diversas levadas, sendo a mais conhecida a Levada dos Piornais. Apesar da atividade agrícola existir, o setor predominante é a indústria hoteleira, existindo um grande número de hotéis nesta freguesia, sobretudo junto ao mar. Por outro lado, distingue-se também a atividade dos Lacticínios, da Cimenteira, da Panificação, Confeção de Vestuário, da Pré-Fabricação de materiais de Construção Civil, da Central Térmica e Central Hidroelétrica, bem como o Laboratório Regional de Engenharia Civil, Laboratório de Veterinária, a Indústria de Alimentos e Bebidas e a Escola Hoteleira.

O setor dos serviços, é muito diverso em São Martinho ao nível de estabelecimentos comerciais e serviços, sendo de salientar os 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 outras.

6.2. Caracterização da Instituição

A EB1/PE da Lombada está localizada no Caminho da Lombada, Freguesia de São Martinho, Município do Funchal. Esta escola já existe desde 1966, contudo foi desativada em 2001, e passou a ser ocupada pelo Arquivo Intermédio da Secretaria Regional de Educação e Cultura. no ano letivo 2008/2009 que a Escola Básica do 1.º Ciclo da Lombada, em São Martinho, sofre uma remodelação do edifício, tendo sido redimensionada pela Secretaria Regional do Equipamento Social para receber os alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar das Quebradas, entretanto, desativada.

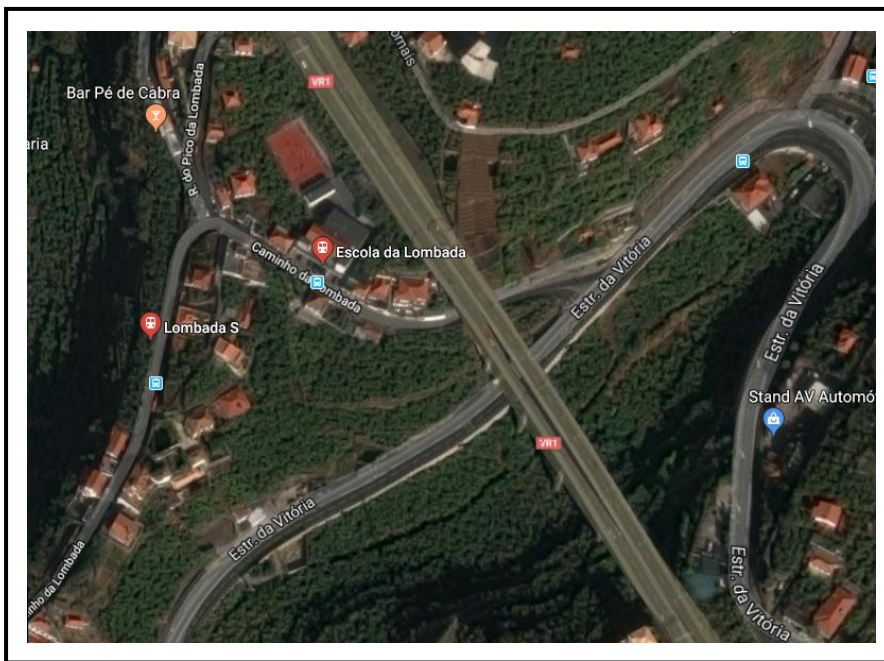


Figura 8. Localização da EB1/PE da Lombada.

As obras de redimensionamento dotaram aquele estabelecimento de ensino com duas salas de pré-escolar, duas salas de atividade curricular e outras três de atividades não curriculares (uma para expressão plástica, expressão musical e uma para a informática). Na altura do meu estágio a escola adaptou as salas à realidade que tinha na altura, então uma sala de pré passou a ser a sala de 2.º ano e a sala de expressões passou a ser a sala de 4.º ano. Estas alterações não prejudicaram as atividades de enriquecimento curricular, pois estas apenas ocorriam no horário da tarde e a componente curricular apenas ocorria

na parte da manhã. Para além da renovação e ampliação da cozinha e do refeitório, foram também construídas todas as instalações sanitárias, havendo uma direcionada às pessoas com mobilidade reduzida. A escola dispõe ainda de um polidesportivo descoberto e balneários. Toda a escola possui espaços bem iluminados e apresenta um estilo mais fresco e moderno.



Figura 9. Fachada da EB1/PE da Lombada

6.3. Caracterização da sala

A sala da turma do 3.º A situa-se no segundo piso, é uma sala não muito grande, mas com espaço suficiente para a quantidade de alunos da turma. Possui dezanove cadeiras e dezanove mesas que ora estavam dispostas em U, ora estavam dispostas da forma tradicional, sendo que a disposição das mesas se alterava de acordo com as atividades a realizar. Existe também uma secretária e uma cadeira para o professor, na frente da sala, próxima aos quadros. Existem dois quadros de fundo verde, um ao lado do outro e três armários na sala. Dois com materiais (giz, tesouras, colas, cartolinas, etc.) e outro com os livros e cadernos dos alunos. Nas paredes laterais e do fundo da sala estavam afixados diversos painéis, onde os alunos ou o professor fixavam alguns trabalhos realizados ou cartazes de temáticas já abordadas nas aulas. Na parede esquerda da sala também se encontram três janelas, que permitiam a entrada de luz natural. A sala estava esteticamente apelativa e era uma sala prática, os pósteres colocados foram muito bem

selecionados pelo professor, pois representavam temas que os alunos tinham mais dificuldades (como por exemplo os determinantes) e permitiam que facilmente conseguissem olhar e responder às questões. Com o tempo os pósteres foram mudando, pois, os alunos já ficavam mais capazes num determinado tema e então esse poster era retirado e colocado outro ou não. A sala do 3.º A era uma sala flexível, que se adequava às necessidades dos alunos, modificando-se a organização da sala de acordo com as atividades realizadas e os objetivos das mesmas.



Figura 10. Planta da sala do 3.ºA.

6.4. Caracterização da turma

A turma do 3.º ano era constituída por 17 alunos, sendo que sete eram do sexo feminino e os restantes dez eram do sexo masculino. Os contextos sócio-económicos dos alunos eram diversos, constituindo-se assim uma turma heterogénea, com variadas experiências, diferentes necessidades e diferentes conhecimentos e percursos iniciais.

Esta turma estava com o respetivo professor titular apenas desde o início do ano letivo, e apenas juntou-se a esta turma um novo aluno, que estava a repetir o terceiro ano.

Cerca de 12 alunos vivem na freguesia de Santo António, no Funchal e os restantes vivem no concelho de Câmara de Lobos. Apenas uma aluna não possui computador nem internet.

Existiam nesta turma quatro alunos diagnosticados com NEE, três raparigas e um rapaz. Uma das alunas apresentava dificuldades no funcionamento intelectual,

demonstrava fragilidades sobretudo ao nível da matemática, da ortografia e da interpretação tanto de enunciados como de textos, contudo possuía boas capacidades relacionais, era interventiva na aula, possuía boas competências manipulativas. Esta aluna possuía um processo de avaliação adequado às suas necessidades e tinha apoio pedagógico personalizado. As outras duas raparigas possuíam um diagnóstico de dislexia. Sendo que uma delas era muito interessada, empenhada e trabalhadora. Apresentando dificuldades ao nível da ortografia e da leitura, assim como ao nível da escrita de textos criativos e do raciocínio matemático e cálculo mental. Também tinha um processo de avaliação adequado e possuía apoio pedagógico personalizado.

A outra menina com dislexia, apresentava maiores dificuldades, apesar de ser muito participativa e boa ao nível da comunicação oral e muito boa ao nível da expressão físico-motora, tinha muitas dificuldades na aplicação de conhecimentos, na ortografia, na leitura, na escrita criativa, na interpretação de textos e enunciados, nas operações matemáticas, nas situações problemáticas, no raciocínio e na capacidade de abstração, no cálculo mental, na retenção de informação e na autonomia na realização das tarefas.

O aluno sinalizado com NEE, possuía um atraso global de desenvolvimento psicomotor. Era um aluno com bom rendimento escolar, com bons desempenhos nas atividades, motivado e muito interessado, com uma grande cultura geral, muito curioso e empenhado. Tinha algumas dificuldades ao nível da autonomia na realização das suas tarefas diárias e tinha dificuldade em lidar com problemas e situações diárias. Não era muito comunicativo, contudo, estas dificuldades desapareceram ao longo do ano letivo, sendo notório que passou a estar muito bem integrado na turma, estabelecendo relações de proximidade com alguns colegas o que permitiu que as suas dificuldades fossem superadas, assim como o apoio pedagógico personalizado a que tinha direito. Não tinha uma avaliação personalizada. No final do ano já não tinha apoio pedagógico personalizado.

A turma de um modo geral era uma turma boa, muito motivada, muito empenhada e curiosa, demonstrando especial gosto pela matemática, pela gramática e pelo trabalho a pares ou em grupo, contudo apresentavam alguma dificuldade generalizada na realização de textos escritos e na resolução de situações problemáticas. Não existiam grandes problemas ao nível do comportamento na sala de aula, contudo ressalto que existiam três alunos que por vezes desestabilizavam a aula.

Apesar de algumas crianças apresentarem algumas dificuldades a diferentes níveis de aprendizagem esta era uma turma coesa, que terminava as atividades quase em simultâneo, que até mesmo os casos dos alunos com NEE não necessitavam de uma adequação ao nível dos conteúdos e das atividades em si, pois conseguiam realizar todas as atividades.

Os encarregados de educação desta turma apresentavam, na sua grande maioria disponibilidade e interesse em acompanhar a vida escolar dos seus educandos. Colaboravam nas atividades escolares sempre que lhes era proposto pela escola em geral e pelo professor titular da turma em particular.

6.5. Intervenção pedagógica

A prática pedagógica na EB1/PE da Lombada, com a turma do 3.ºA decorreu entre 21 de março de 2016 e 10 de junho de 2016, três dias por semana. O professor cooperante, que supervisionou a minha prática foi o professor Carlos Reis. Um professor muito dedicado e competente, que, rapidamente, transmitiu o máximo de informação relevante acerca da turma e a forma como ele próprio desenvolvia as suas aulas. O professor indicava-me todas as semanas os conteúdos a abordar na semana seguinte, assim eu elaborava as planificações e atividades de acordo com esses conteúdos e sempre me deu feedback acerca das mesmas. Todo o apoio prestado foi extremamente importante e contribuiu para me sentir mais confiante no 1.º Ciclo.

À semelhança do primeiro estágio, as primeiras duas semanas foram dedicadas à observação participante. Observei a turma e verifiquei quem tinha mais dificuldades e quem tinha mais facilidades no processo de aprendizagem. Que áreas do saber gostavam mais, que tipo de atividades despertavam mais o seu envolvimento e interesse. Procurei introduzir-me na dinâmica de sala que já existia, porque realmente funcionava, em que os alunos eram muito motivados, interessados, empenhados e onde existia um grande envolvimento nas aulas, havendo muito tempo para o diálogo. Foi com base nas várias observações que fui realizando, que posteriormente desenvolvi as planificações e atividades de modo a manter o empenho dos alunos e ao mesmo tempo introduzir algo novo, mas igualmente benéfico.

Também procurei estabelecer um diálogo contínuo com o professor cooperante acerca das observações que ia realizando, assim como com a professora de educação especial. Esta professora estava algumas horas na sala conosco e colocou-me a par das dificuldades das crianças que estava a apoiar e a evolução que tinham tido. Explicou-me a forma como trabalhava com eles, sempre em contexto de sala de aula e de uma forma diferenciada no sentido de explicar com mais pormenor uma atividade, reler o enunciado, questionar o que o aluno estava a fazer para explicar o seu raciocínio e compreender onde estava a errar. Eram estratégias simples, mas que eram suficientes para aqueles alunos e já lhes permitia acompanharem a turma e na sua maioria ter bons resultados. Nos testes de avaliação sumativa não tinham testes diferentes, tinham apenas mais tempo para os realizar e apoio na leitura e exploração do enunciado.

Esta turma já tinha algumas atividades semanais e mensais que mantive, como o falarem sobre o seu fim de semana à segunda-feira, trazer uma notícia à quinta-feira e falar sobre ela, ler um livro por mês para apresentar à turma e o sumário no fim da aula. Mantive-as, pois fazia todo o sentido continuarem, os alunos gostavam e já faziam parte da sua rotina, além disso eram muito interessantes e pertinentes.

A intervenção pedagógica com esta turma foi muito agradável, muito fluída, não houve obstáculos, existia muita interajuda, entre o professor cooperante e eu, senti como se fizesse parte de uma equipa, foi muito agradável. Existia colaboração com outros professores da escola, inclusive com a diretora, o que permitiu o desenvolvimento de atividades várias que envolviam as outras áreas e outros professores. Foi perceptível como o ambiente escolar pode fazer a diferença no trabalho que se desenvolve com os alunos. Foi muito fácil criar uma relação de respeito e ao mesmo tempo de carinho e confiança com a turma. Esta intervenção foi muito rica de aprendizagens para mim e senti que também deixei algo positivo e de enriquecimento neste contexto.

A minha práxis com o 3.ºA também envolveu o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, contudo dado que recaiu sobre uma área específica, considero importante referir neste relatório não só atividades no âmbito do projeto como também no âmbito de outras áreas que também foram alvo de trabalho, e acerca das quais realizei diversas atividades. Logo antes de passar ao projeto propriamente dito vou referir algumas dessas atividades, porque este estágio foi muito além do projeto desenvolvido.

6.5.1. Atividades diversas

“Descobrimo as rochas”

A atividade das rochas foi desenvolvida no âmbito do Estudo do Meio, e foi realizada nos dois primeiros dias da minha intervenção. Levei pedaços de vários tipos de rochas (mármore, arenito, basalto, xisto e granito) que requisitei à universidade. Mostrei as rochas uma a uma e dei para todos puderem observá-las, uma de cada vez. De seguida, tentaram adivinhar que rocha era e onde existia em maior quantidade em Portugal. Apontamos no mapa de Portugal existente na sala as zonas. E através do diálogo indicaram as características que tinham observado em cada rocha. Escrevi no quadro o nome de cada rocha e as características que iam dizendo corretamente. No final passaram para o caderno. Ficou como trabalho de casa pesquisarem algumas utilizações dadas a cada tipo de rochas.

Assim, no dia seguinte retomamos a atividade procurando enriquecer o que já tinham escrito com as utilidades que encontraram para cada rocha. Houve um momento de diálogo, onde cada um partilhou o que pesquisou. Voltei a mostrar as rochas e tiveram que relembrar o nome das rochas e as suas características. Os alunos estiveram muito envolvidos nesta atividade, apesar de a principio gerar alguma confusão terem as rochas, o passar de um para outro, mas estavam muito motivados e empenhados, mantiveram-se sempre atentos e participativos. Mesmo semanas mais tarde, quando fiz as revisões para o teste quase todos os alunos lembravam-se do nome das rochas e das suas características. Na minha opinião fez toda a diferença terem o material para tocar e ver. No final do estágio pedi que fizessem uma avaliação minha e que dissessem que atividades tinham gostado mais, e esta foi uma delas. Foi uma atividade que não necessitou de muitos materiais além das rochas e do mapa de Portugal, mas fez os alunos sentirem-se envolvidos e curiosos.

“O perímetro e as medidas de comprimento”

No dia três de maio dei início ao tema do perímetro e das medidas de comprimento. Comecei estas temáticas indicando que precisava medir a sala e o quadro a toda a volta e pedi sugestões de como o poderíamos fazer. Rapidamente, disseram que

podíamos dar passos, ou utilizar a mão para medir ou a régua. Contudo a régua era precisa, mas era pequena e as outras duas opções não eram precisas porque cada um tinha tamanhos de mão e pé diferentes. Chegamos então à conclusão que era necessário construir algo maior que a régua, mas igualmente preciso. Então decidimos criar o metro. Dei a cada aluno a régua de 50 cm que tinham na sala e uma tira de um metro de cartolina. Pedi que marcassem com o lápis dez partes iguais na tira e depois dividissem cada uma dessas partes em dez, mostrando na régua como deveriam fazer e demonstrando numa tira que coloquei no quadro. Ao tentarem fazer foi perceptível que tinham dificuldade a utilizar a régua, não a colocavam corretamente, demorou muito esta atividade e gerou alguma confusão.

No dia seguinte entreguei as tiras de cada um, plastificadas e com as marcações que tinham feito no dia anterior. Explorei a tira com eles identificando os decímetros e que dez decímetros davam o metro. A exploração foi feita através do diálogo e da observação do seu metro. De seguida dividi a turma em dois grupos e um mediu a sala e outro o quadro e a mesa. O professor Carlos apoiou um grupo e eu outro, depois cada grupo registou os valores a que chegou e depois foram somados a medida de todos os lados. Neste momento realizámos um pequeno debate e chegámos ao conceito de perímetro, que consistia exatamente na soma da medida de todos os lados, que era o que tinham feito. Comparamos as medidas a que tinham chegado e escreveram nos seus cadernos as medidas e respetivos resultados do perímetro. Escrevi o conceito no quadro e todos escreveram nos seus cadernos. De seguida, voltei a formar os dois grupos anteriores e fomos para os pátios. O professor Carlos foi com metade para o pátio de trás e eu fui com a outra metade para o pátio da frente. Os alunos adoraram estar na rua, tinham mais espaço, estavam noutra ambiente, e rapidamente fizeram a medição e um dos alunos ficou responsável por registar no caderno as medidas e também quiseram fazer medição de outras coisas que estavam no pátio, como o banco e a janela. Voltamos todos para a sala quase ao mesmo tempo e cada grupo fez as suas contas para chegar ao perímetro. Posteriormente houve um momento de diálogo onde os alunos estabeleceram qual era o pátio maior e fizemos a passagem dos centímetros para decímetros e para metros e ao contrário.

Esta segunda parte da atividade correu muito bem, os alunos trabalharem em equipa e entreajudaram-se. Esta tarefa de grupo exigiu que realmente cooperassem o que segundo Sprinthall, Sprinthall e McGraw-Hill (1993) torna o ambiente geral da sala de

aula mais positivo e “abordagens cooperativas à aprendizagem conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes” (Sprinthall, Sprinthall & McGraw-Hill, 1993, p. 516). Neste sentido, verifiquei que mesmo os alunos menos participativos, ou com alguma dificuldade, foram alguns dos mais empenhados nesta atividade. Na sua maioria os alunos transformaram corretamente as medidas de centímetros para decímetros e o inverso e para metros. Estavam muito envolvidos e empenhados, e estavam constantemente a sugerir medir outras coisas. Uma das alunas disse que lhe tinham dito que se esticássemos os braços e medíssemos a distância de uma ponta à outra obtínhamos a nossa altura, aproveitei esta curiosidade que surgiu espontaneamente e mediram-se três alunos e a distância de braços abertos e concluímos que realmente correspondia, falhando por um ou dois centímetros no máximo.

Após esta atividade comecei a questionar como seria medir o caminho que fazem de casa à escola, medir um avião, medir um campo de futebol. E chegaram à conclusão que o metro ia dar muito trabalho e demorar muito. Assim questionei-os acerca de outras medidas que conheciam, e através dos seus conhecimentos prévios chegamos às outras medidas, até ao quilómetro. Realizei alguns exercícios oralmente e em grande grupo no quadro de transformação das medidas. Nos dias posteriores realizaram-se exercícios e situações problemáticas de modo a consolidar as medidas de comprimento.

Esta atividade em todo o seu conjunto permitiu que os alunos utilizassem os seus conhecimentos prévios, que experimentassem outro ambiente, que colaborassem, e interiorizassem o conceito de perímetro e as medidas de comprimento, assim como as alterações entre elas e a necessidade de existirem diversas medidas, desde as mais pequenas às maiores, de acordo com a situação. Na minha opinião, a realização desta atividade foi muito benéfica, permitiu que trabalhassem de forma cooperativa, que experienciassem uma atividade no espaço exterior, que estivessem na sala de uma forma mais livre e dispondo dos materiais de acordo com o que precisavam. Também ajudou muito a conseguirem utilizar corretamente a régua em atividades futuras. Esta era uma dificuldade que não possuía, ainda, conhecimento que tinham, e assim deveria ter realizado alguma atividade antes desta para conseguir observar as dificuldades que tinham e procurar ultrapassá-las. Poderia, igualmente, ter dado mais tempo e pormenor para a explicação da utilização da régua. Reconheço que este foi um dos aspetos mais difíceis para eles, todos apresentaram alguma dificuldade ao manusear a régua e a

compreender o que tinham que fazer com ela. Logo, ao refletir sobre a atividade, foi óbvio que a falha foi minha e que deveria ter explicado melhor como usar a régua naquela atividade e não pressupor que já sabiam utilizá-la com eficácia.



Figura 11. Medições com o metro na sala e no exterior.

“Pedipaper pela escola”

A atividade do pedipaper foi a atividade que mais trabalho me deu, envolveu muito planejamento e muitos materiais e contou com a colaboração da professora de educação especial e com a orientadora de estágio. Este pedipaper pela escola tinha como objetivo trabalhar as diversas áreas, mas sobretudo focar os itinerários. Elaborei perguntas de música, de gramática, de matemática, de estudo do meio e de educação física e coloquei-as em pontos específicos da escola. Criei também pistas para chegarem a esses lugares e coloquei-as em ordens diferentes para cada grupo, de modo a não estarem todos ao mesmo tempo no mesmo sítio. No princípio expliquei as regras do jogo e como este ia decorrer. Cada professor ficou com um grupo de quatro alunos, e cada grupo tinha uma folha com as pistas que estava na posse do professor e que só as concedia conforme

respondessem corretamente às perguntas que estavam nos lugares. Todos terminavam na sala.

Ao terminarem o pedipaper, foi entregue uma planta da escola que também tinha criado e tinham que delinear no mapa o trajeto que realizaram e apontar alguns dos lugares pelos quais passaram. Todavia, estavam muito inquietos e a planta da escola não estava clara pois não continha qualquer ponto de referência ou legendas visto que tornaria mais fácil interpretá-la. Devido a este aspeto liguei o computador e projetei a planta e dei alguns pontos de referência e cada grupo foi dizendo por onde tinha ido e apontando no computador permitindo aos colegas ver através do projetor. Salientou-se o ponto de partida e chegada e os pontos intermédios. De seguida fizeram a sua autoavaliação, individualmente, preenchendo uma grelha que lhes dei, onde tiveram que refletir sobre diversos as atitudes e comportamentos que tiveram ao longo da atividade, tal como acerca das contribuições que deram ao grupo e dos conhecimentos que adquiriram. Também apontaram aspetos que deveriam melhorar no próximo trabalho de grupo. A autoavaliação dos alunos é fundamental pois permite aos professores auxiliarem-nos no seu processo de desenvolvimento de competências de “aprender a aprender”, dado que os ajuda a entender a própria aprendizagem, desenvolvendo a sua maturidade, autonomia e espírito crítico (Lopes & Silva, 2010). No final desta atividade entreguei os prémios, de acordo com a posição em que ficaram, mas todos tiveram uma medalha.

Esta atividade foi muito ampla, permitiu trabalhar as várias áreas, revendo alguns temas e ao mesmo tempo fez com que os alunos estivessem muito motivados e empenhados. Porém alguns estavam muito eufóricos e não respeitaram algumas regras de comportamento, contudo assumiram essas falhas nas suas avaliações e indicaram-nas como aspetos a melhorar. A parte da avaliação correu muito bem, estavam muito conscientes do que fizeram. Esta, também foi uma das atividades que mais gostaram, divertiram-se muito apesar de alguns contratemplos. Um dos meninos, no fim da aula aproximou-se a mim dar-me um abraço e agradecer. Não há melhor do que isso, ver que aprendem e que estão felizes. Foi uma atividade muito trabalhosa, mas muito gratificante.

6.5.2. Da observação à questão de investigação-ação

O período dedicado exclusivamente à observação participante não me permitiu só por si compreender onde é que eu realmente achava que deveria incidir. Neste sentido,

procurei questionar o professor cooperante acerca de que aspetos ele considerava que poderiam ser uma mais valia realizar um projeto. Rapidamente, indicou dois aspetos que entendia como grandes dificuldades dos alunos e que seria bom eu procurar colmatá-las de alguma forma. Assim, indicou a resolução de situações problemáticas e a escrita de textos. No decorrer deste diálogo fiquei com a noção de que a escrita de textos implicava maiores dificuldades, existiam problemas ao nível dos erros ortográficos, ao nível da estrutura do texto e da dimensão do texto (realizavam por norma textos de pequena dimensão), outro aspeto era a criatividade, os textos eram muitas vezes similares entre si nos temas, mesmo quando o tema era livre. Existia mesmo pouca motivação e interesse em escrever os textos. Neste seguimento, pedi ao professor que me emprestasse o último texto que tinham escrito para eu poder levar para casa e verificar as dificuldades individuais que cada um apresentava e realmente compreendi que poderia incidir neste aspeto da escrita de textos.

No final da terceira semana de prática pedagógica já tinha realizado o diálogo com o professor cooperante, já tinha verificado textos anteriores dos alunos, já tinha alguma noção das dificuldades principais da turma e uma ou outra dificuldade mais específica de cada aluno. Portanto, dei início à elaboração da questão de investigação-ação, que não foi tão fácil quanto esperava. Uma vez que era um tema mais específico que o do primeiro estágio achei que seria mais fácil encontrar uma questão que realmente espelhasse aquilo que pretendia, contudo tal não ocorreu. Criar um enunciado para o problema é um modo de facilitar a investigação, e deste modo podem ser realizados de diversas formas, porém o que realmente importa é que seja útil ao investigador, que lhe permita com facilidade compreender o aspeto central sobre o qual está a debruçar a sua investigação (Stake, 2009). Para conseguir evidenciar o aspeto central sobre o qual pretendia desenvolver o projeto de IA, foram precisas cerca de duas semanas e várias hipóteses para chegar à questão final, que contou com a colaboração da orientadora da práxis, a Doutora Fernanda Gouveia. Através da troca de ideias e de um diálogo construtivo chegou-se à seguinte questão:

Como organizar o trabalho pedagógico na sala de aula de modo a proporcionar às crianças do 3.º A a melhoria das suas competências na escrita de textos?

De acordo com a questão formulada é possível verificar que a incidência foi em criar contextos, estratégias, condições e atividades para melhorar as competências de escrita desta turma, que é uma competência essencial, uma vez que, “a escrita é uma

atividade transversal ao currículo – constitui uma prática integradora de todos os tipos e níveis de conhecimentos “(Santos & Gonçalves, 2007, p. 18). Assim sendo, é necessária a todas as áreas do conhecimento e pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. O projeto não incidiu numa característica específica da escrita de textos ou num tipo de texto em particular, incidiu sim em eu realizar um trabalho que apoiasse e melhorasse as capacidades de escrita de textos dos alunos de uma forma ampla e mais geral. Pretendi focar não um aspeto particular, mas sim vários aspetos de uma forma dinâmica que permitissem um resultado mais harmonioso na escrita de vários tipos de textos.

6.5.3. Atividades/ Estratégias no âmbito do projeto de IA

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação-ação, basearam-se no desenvolvimento de diferentes tipos de texto, com recurso a diferentes estratégias. Todavia, o principal foco foi o desenvolvimento do texto narrativo, dado que outros tipos de texto podem e devem ser incluídos num texto narrativo, como é o caso do texto conversacional e do texto descritivo. Assim procurei desenvolver este tipo de textos de forma isolada e sistematizada num primeiro momento e depois incluí-los em todos os textos narrativos que realizavam. O texto narrativo também foi sistematizado de forma isolada e constante, salientando as partes que o compõem e o que deve estar em cada parte, especificando a necessidade de este conter uma descrição e um diálogo pelo menos. Neste sentido vou apresentar três atividades, uma onde se desenvolveu o texto descritivo e duas associadas ao texto narrativo.

Texto descritivo

O texto descritivo além de fazer parte do programa curricular também surgiu nesta fase como uma necessidade de complementar os textos narrativos que escreviam, ou seja uma forma de enriquecer os textos. Assim como para o texto narrativo entreguei um guião para o texto descritivo, com algumas dicas e características próprias deste tipo de texto.

Iniciei esta atividade através da realização de um sorteio, escrevi o nome de todos os alunos em papelinhos, que dobrei, e cada um tirou à vez um papelinho e tinha que manter segredo acerca de quem lhes coube no sorteio. De seguida expliquei à turma o que tinham que fazer, tinham que descrever o colega que lhes calhou, respeitando o que estava

no guião, sendo obrigatório ter características físicas e psicológicas, assim como teria que envolver três sentidos (ex. visão, olfato e tato). Os alunos estavam muito entusiasmados e mantiveram-se sigilosos, escreveram tendo em conta o guião e tiveram em consideração todos os aspetos pedidos, os textos não foram extensivos, nem a atividade necessitava que o fossem, só tinham que respeitar as características do texto. Ao longo da atividade, eu e o professor Carlos fomos passando por cada aluno, salientando que faltava referirem algum aspeto ou que poderiam enriquecer um pouco mais o texto. Terminados os textos, cada aluno leu a descrição que fez e os restantes colegas tentaram identificar qual era o colega que estava a ser descrito, caso a descrição não fosse suficiente tinham que dizer mais algumas características e acrescentá-las ao texto, contudo tal não foi necessário na maioria dos textos. Os alunos apontaram características muito específicas dos colegas o que permitiu que todos fossem identificados. Adoraram a atividade, experienciaram-na como um jogo e atingiram os objetivos da atividade.

A partir desta atividade foi sempre lembrado que no texto narrativo deveria existir uma descrição que respeitasse as características do texto descritivo. Nos textos posteriores apoiaram-se nos guiões que tinham para construir textos mais interessantes e ricos.

“O Espaço”

O primeiro texto que fiz com os alunos estava inserido numa sequência didática que envolveu o Estudo do Meio, as TIC, a Expressão Plástica e o Português. No Estudo do Meio, dei início ao tema do sistema solar, observamos cartazes que tinham o sistema solar representado, visualizamos um vídeo, identificamos os nomes dos planetas e algumas características básicas, esta temática suscitou diversas perguntas por parte dos alunos, foi um tema que invocou constantemente a sua curiosidade. Dentro desta temática sugeri que criassem um texto. Tinha pensado já lhes dar o título, contudo pedi-lhes sugestões de um título para um texto ligado ao espaço, e a maioria sugeriu o título que eu tinha idealizado “Uma viagem ao espaço”. Relembrei as características do texto narrativo e realizei um pequeno guião no quadro identificando as partes do texto narrativo.

Uma vez, que era o primeiro texto que fazia com eles, quis que fosse individual para perceber a criatividade de cada um, compreender os que têm mais dificuldade em criar um texto. Todos escreveram o texto e entregaram-me, procurei que eu e o professor

cooperante interviéssemos o mínimo possível, apoiamos mais os alunos com algumas dificuldades e os restantes apenas quando solicitaram a nossa ajuda. Em casa li todos os textos, e selecionei o de um aluno, que passei para o computador, para no dia seguinte o melhorarmos em conjunto utilizando o computador e o projetor. O texto que selecionei estava muito criativo, mas tinha alguns erros ortográficos e de concordância. No dia seguinte projetei o texto e pedi a um dos alunos que lesse o texto e depois identificamos as três partes do texto e revemos uma a uma. Identificaram os erros ortográficos facilmente, contudo outros erros ou sugestões para melhorar o texto já foram mais escassas, mas através de algumas questões e sugestões que fui colocando aos poucos foram compreendendo o que poderiam melhorar e começaram a intervir muito mais. Foi perceptível que não estão habituados a melhorar os textos, a repensá-los e quando acabam um texto não o revêm. Ao procederem a atitudes de revisão e melhoramento do texto estão ao acionar os seus conhecimentos, sendo que vão comparando o texto que estão a produzir com a versão inicial do mesmo (Cabral, 2001), desenvolvendo novos conhecimentos e uma nova consciência acerca da escrita.

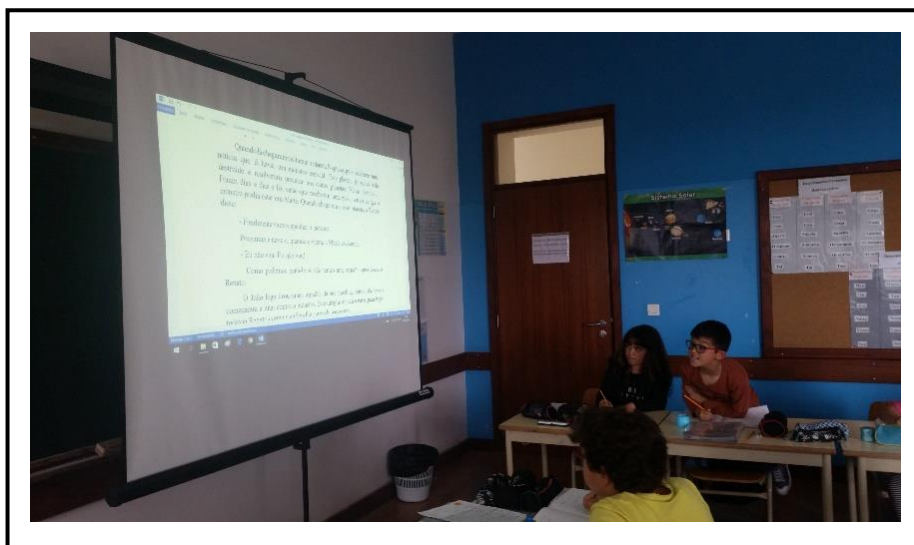


Figura 12. Revisão do texto.

Esta atividade permitiu que olhassem para um texto já finalizado, que até não tinha muitos erros ortográficos, e percebessem que é possível melhorá-lo. Permitiu-me compreender que uns alunos gostam de escrever textos onde podem ser criativos e que outros tinham muita dificuldade em criar uma história original. Os alunos sentiram-se um pouco perdidos nesta atividade tanto na parte de criar o texto como na de melhorá-lo, mas estiveram sempre envolvidos e interessados, não desistiram, não ficaram frustrados, a temática também ajudou, estavam sempre a falar algo que aprenderam sobre os planetas.

O facto de o tema ser interessante para eles, ser algo que realmente os envolveu, que estavam sempre a querer saber mais, foi essencial para se manterem motivados para o texto. Os textos foram um pouco pequenos e nem todos respeitaram a forma do texto. Assim pensei numa estratégia, para o próximo texto, que os apoiasse neste aspeto. Dado que este tema estava a ser tão bem recebido pelos alunos, desenvolvi outra atividade com base nele. Os alunos criaram grupos e cada grupo escolheu um planeta diferente e fez pesquisa acerca do mesmo. No dia seguinte exploramos alguns cartazes de apresentações de trabalhos de outras crianças e identificamos as características de um bom cartaz e alguns aspetos a ter em consideração na sua apresentação. Os alunos num outro dia criaram o seu próprio cartaz em grupo com o meu apoio e do professor cooperante. Tiveram que criar um texto informativo acerca do planeta, tendo em conta a pesquisa que realizaram, colocaram imagens e fizeram desenhos alusivos ao planeta ou algo associado ao mesmo. Os trabalhos finais ficaram muito interessantes, ajudaram-se bastante uns aos outros mesmo entre grupos.

No final de cada apresentação, os colegas dos outros grupos deram uma nota de grupo à apresentação dos colegas e justificaram a nota que deram. Estas avaliações foram surpreendentes, pois incidiram exatamente em falhas que tinham cometido e que iam contra aquilo que tinham aprendido anteriormente. Disseram exatamente aquilo que eu achava e de uma forma muito educada, os colegas não levaram a mal e viram que era uma forma de melhorarem os trabalhos seguintes. Foi uma atividade em que interiorizaram os conhecimentos e foram muito responsáveis. Foi, igualmente, uma das suas atividades preferidas.



Figura 13. Criação dos cartazes.

Este conjunto de atividades foi muito motivador para mim e para eles, permitiu desenvolver o verdadeiro trabalho cooperativo, onde houve interajuda e colaboração dentro dos grupos e entre os grupos. A avaliação correu muito melhor do que esperava, manteve-se o espírito cooperativo, viram-na não como uma competição, e uma forma de se destacarem uns dos outros, mas sim como um modo de se ajudarem mutuamente, isto é, de todos melhorarem as suas capacidades e conhecimentos. Neste contexto Lopes e Silva (2009) referem que “Embora o reconhecimento generalizado das potencialidades educativas da aprendizagem cooperativa, não a torne uma solução para todos os problemas educativos, permite concebe-la como uma alternativa válida à competição e ao individualismo” (p. X). Efetivamente, verifiquei que estas atividades os uniram enquanto turma, que o trabalho cooperativo foi essencial para tal. Não sendo uma forma exclusiva de trabalho ajudou a melhorar este contexto específico. Na minha reflexão acerca destas atividades, não consigo apontar aspetos a melhorar, porque correu muito bem mesmo. Apesar de que poderia ter organizado e orientado as atividades de outra forma, correu da melhor maneira que poderia ter corrido, na minha opinião.

Elaboração de um texto com recurso a um guião

Na semana seguinte desenvolvi uma atividade com base nas histórias mensais que apresentavam. Após a apresentação de três histórias questionei os alunos acerca de quais personagens gostaram mais. Quase todos escolheram o Hércules e então sugeri que criassem uma nova história para o Hércules. Entreguei um guião geral do texto narrativo e também algumas dicas para frases de introdução do texto, de conetores e frases para o desenvolvimento, assim como para a conclusão. Tratava-se de um pequeno cartaz plastificado com o guião de um lado e as dicas do outro. Entreguei um cartaz a cada e depois exploramos oralmente o que estava no cartaz. De seguida juntaram-se aos pares, e criaram um plano para o texto tendo em conta o guião. Este trabalho foi a pares, de modo a promover o trabalho cooperativo e assim conseguir que melhorassem os seus textos e a sua criatividade através da troca de ideias. Nesta atividade realmente deram uso ao pequeno cartaz que entreguei, e os textos todos já integraram as três partes bem definidas, melhoraram o vocabulário e a extensão do texto. A partir deste texto, utilizaram sempre o cartaz que tinham, sendo que posteriormente alguns já nem precisavam. Contudo ajudou muito a não “bloquearem” no início de um texto e por vezes, mesmo os

que já não precisavam iam buscá-lo às suas mochilas para conseguirem começar o texto. Verifiquei que lhes dava alguma segurança.



Figura 14. Utilização do guião do texto narrativo.

A realização do texto a pares e a utilização do guião com sugestões foram os aspetos fulcrais desta atividade. No que concerne ao texto ter sido realizado a pares, esta forma de trabalho permitiu a criação de textos mais ricos e originais, através da troca de ideias, do debate, que levaram a que tivessem uma maior consciência do escreveram, uma vez que estiveram, constantemente, a dar indicações uns aos outros. Ainda que seja comum ver a escrita como uma atividade individual e até solitária, de acordo com Cabral (2001) uma vez que os alunos ainda estão a desenvolver as suas competências de escrita, o trabalho de pares ou em pequeno grupo “facilita a atividade de produção do texto escrito. A proximidade de um “outro” com quem aferir e/ou negociar ideias e propostas de solução dos problemas encontrados promove o envolvimento da consciência da existência de alternativas de pontos de vista, e de outros modos de organização textual.” (p.267). A atividade foi muito produtiva em termos de desenvolvimento de competências textuais, incentivando um maior cuidado na escrita e uma maior originalidade na elaboração das histórias. O guião também foi fundamental para manter o texto coerente e coeso, e para a criação de um texto narrativo completo, constituído por todas as suas partes. A partir do momento que começaram a utilizar o guião com as sugestões, os textos passaram a possuir sempre os aspetos essenciais deste tipo de texto e conseguiram realizar outros tipos de texto, mesmo sem ser no contexto do português, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Tornaram-se mais atentos na elaboração dos mais variados textos. A atividade decorreu da forma planeada e os alunos atingiram os objetivos esperados. Os alunos estiveram motivados, interessados e envolvidos. Considero que a

aula foi bem planeada, que os materiais foram adequados e que o meu envolvimento na atividade foi o estritamente necessário.

Elaboração de um texto narrativo com tema livre

Um dos últimos textos que fizeram foi um texto completamente livre, que realizaram na ficha de avaliação de português. Neste texto todos quiseram usar o cartaz e conseguiram rapidamente escolher um tema e começar o texto. Os textos foram muito variados em termos de tema, mas todos respeitaram as partes do texto, em quase todos houve descrição e diálogo e todos escreveram textos com alguma extensão, em comparação ao que escreviam antes. Ao escreverem o texto não os senti tão inseguros, e houve textos mesmo interessantes, até contaram histórias pessoais.

6.5.4. Avaliação do projeto e reflexão geral

O projeto de investigação-ação desenvolvido com a turma do 3.ºA foi um projeto interessante para esta turma e que demonstrou alguns resultados, apesar do pouco tempo em que o pude desenvolver. Permitiu verificar algumas evoluções positivas na escrita dos alunos, que já foram apontadas ao longo das atividades. Os alunos conseguiram começar a escrever textos respeitando as suas partes constituintes, aumentaram a extensão dos textos, reduziram o número de erros ortográficos, aumentaram o vocabulário.

Este projeto sustentou-se em várias estratégias que apoiaram as atividades, tais como os guiões, o envolver os textos em temas do seu interesse, o indicar o número de linhas mínimo que tinham que escrever em alguns textos, o realizar a planificação dos textos antes de os escreverem, o reverem o texto no final e o realizar textos a pares e em grupo. Estas estratégias mostraram serem importantes para o desenvolvimento das capacidades textuais dos alunos. Porém, muitas outras atividades e estratégias poderiam ter sido utilizadas e também seriam relevantes neste contexto, porém saliento algo que deveria ter feito desde o início e não o fiz, apenas no último texto é que refleti acerca desse aspeto, e que é referente à correção dos textos, o feedback dado nessas correções. Deveria ter sido mais precisa nas indicações dadas e não apontar apenas os erros, ser clara do porquê de tal aspeto ter que ser melhorado. Acredito que este tipo de correção traz

muitos benefícios na aprendizagem dos alunos e é algo que aponto como uma falha neste estágio.

Outro aspecto difícil neste estágio foi a diferenciação pedagógica, porque entendia a diferenciação como o ter que ter atividades diferentes para diferentes níveis de alunos e isso não se justificava na turma, apesar de existir algumas crianças com necessidades educativas especiais, à exceção da aluna que tinha dislexia e problemas emocionais, os restantes eram bons alunos. Também terminavam as atividades quase todos ao mesmo tempo, apenas um aluno as costumava terminar mais cedo e gostava era de ir ajudar a colega com mais dificuldades, eram muito amigos e ficavam um ao lado do outro, ele normalmente ficava os últimos cinco minutos com ela. A diferenciação que fiz foi dar mais atenção e procurar dar indicações bastante claras a quem demonstrava alguma dificuldade, dispor de mais tempo próxima a esses alunos e estar mais atenta quando estavam a fazer as atividades. A turma era realmente muito equilibrada e coesa.

Os trabalhos cooperativos não foram tantos como gostaria, não os costumavam fazer e logo tive que ir introduzindo aos poucos essa forma de trabalho, comecei pelo trabalho a pares e só depois passei para trabalhos de grupo. Ao princípio não realizavam trabalho cooperativo, mesmo quando era a pares, um fazia e o outro olhava, ou cada um queria fazer coisas completamente diferentes. Contudo, rapidamente, conseguiram se entender e compreender o que era necessário fazer num trabalho de grupo. Outro aspecto que não considero uma falha, mas que se deveu muito ao pouco tempo do projeto e logo foi uma opção consciente que fiz para ter melhores resultados nesse espaço de tempo foi incidir, sobretudo, no texto narrativo. Dado que este permitia desenvolver mais a criatividade, a extensão do texto, incluir nele outros tipos de texto, além de também trabalhar a ortografia e as partes do texto, é o tipo de texto mais abrangente. Porém se tivesse tido mais tempo trabalharia de uma forma tão sistematizada outros tipos de texto.

Considero que existiram progressos que consegui constatar através da criação de uma grelha de avaliação clara dos textos escritos, que permitiu verificar o desenvolvimento que tiveram. O professor cooperante concordou e apontou mesmo alguns alunos em que as mudanças foram muito visíveis, e acrescentou que iria realizar mais trabalhos de grupo e continuar a utilizar os guiões que eu tinha dado, no ano seguinte. Mas também ocorreram falhas e também existiu pouco tempo para desenvolver mais e melhor este projeto. Existiu um aspecto que não estando associado diretamente ao projeto, sinto que foi importante e aumentou a consciência crítica dos alunos, que foi

introduzir a autoavaliação de trabalhos, a heteroavaliação dos trabalhos dos colegas e dar-lhes os conhecimentos para saberem o que avaliar e como avaliar. Dialogar de uma forma explícita acerca importância de avaliar e tirar a conotação negativa que por vezes tem, verem como um conselho, como uma ajuda. Até a mim eles me avaliaram, e expliquei-lhes que me avaliarem era muito importante para mim, para eu poder melhorar da próxima vez que desse aulas. As avaliações foram muito positivas na sua maioria, mas fiz questão de dizer que precisava de alguns aspetos negativos, ao que uma aluna apontou a muito pouca utilização dos manuais escolares, entre outros aspetos. Mas percebi que eles ficaram muito mais conscientes acerca da avaliação e da sua importância. No geral foi um projeto que mostrou resultados positivos e foi uma prática pedagógica muito enriquecedora para todos os que nela estiveram envolvidos.

Capítulo 7 - Intervenção pedagógica III - EB1/PE com creche da Nazaré – 1.ºB

A prática pedagógica III na EB1/PE com Creche da Nazaré, realizou-se com a turma do 1.ºB e decorreu entre outubro e dezembro de 2016, três dias por semana. A professora cooperante, que supervisionou a minha prática pedagógica foi a professora Zita Sousa. O estágio com o 1.º ano foi mais focado nas questões didáticas e não pressupôs a criação de um projeto de IA.

7.1. Caracterização do Meio

A EB1/PE com creche da Nazaré está localizada na freguesia de São Martinho, mais concretamente no sítio da Nazaré. Esta freguesia apresenta diversas infraestruturas nos mais variados ramos: hotelaria, desporto, cultura, religião, educação, entre outros serviços. No âmbito do desporto, destacam-se: o Estádio dos Barreiros, os campos polivalentes do Bairro da Nazaré, as associações desportivas e recreativas: o clube desportivo “O Barreirense”, o grupo desportivo “Alma Lusa”, o Centro de Ténis da Madeira, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Naval do Funchal e o Clube Amigos do Basquete. Ao serviço da cultura há a casa do povo de São Martinho e a Biblioteca Gulbenkian. Nesta zona da freguesia também se localiza uma igreja, Igreja da Nossa Senhora da Nazaré e três capelas, Capela das Virtudes, Capela de Nossa Senhora do Pilar

e Capela de Nossa Senhora da Nazaré. São diversas as infraestruturas destinadas aos serviços educativos a funcionar nesta localidade, onde se integram os infantários: o Carrossel, o Girassol, as Primaveras, o Jardim-escola João de Deus e o Canto dos Reguilas. A presente freguesia também contém a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Na referida localidade ainda encontramos outras instituições, tais como: o Regime de Guarnição N.º 3, a farmácia da Nazaré, dois bancos, os correios, a Polícia de Segurança Pública e o centro de saúde da Nazaré.

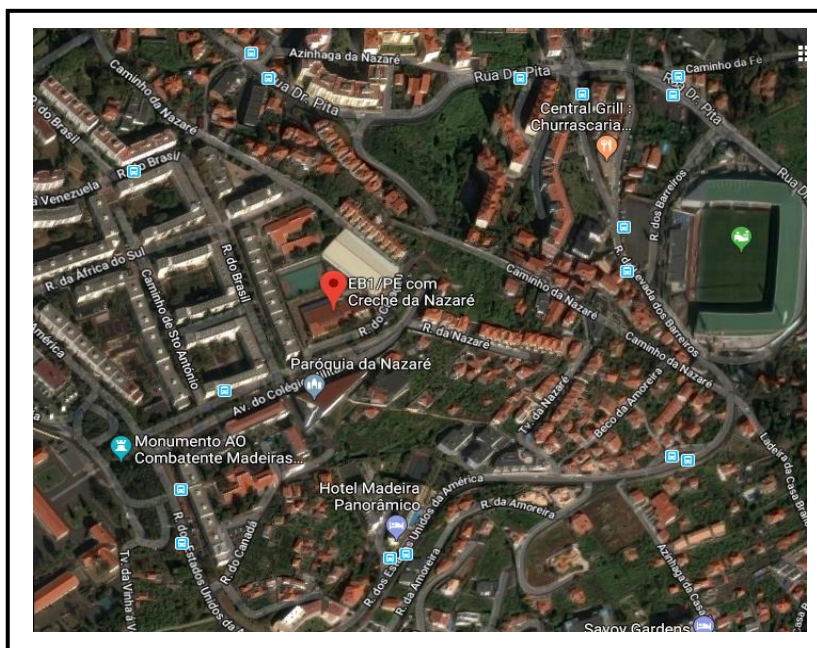


Figura 15. Localização da EB1/PE com Creche da Nazaré.

7.2. Caracterização da Instituição

A EB1/PE com creche da Nazaré era inicialmente composta por dois edifícios, o edifício principal que se localiza na Avenida do Colégio Militar, e o outro edifício, conhecido como pré da Azinhaga que se situava na Rua Dr. Pita. No ano letivo 2016/2017 juntaram-se a esta escola o Infantário “Girassol” e o Infantário “O Carrossel”. O edifício principal, onde desenvolvi a minha prática pedagógica III, integra todas as turmas do 1.º CEB e duas salas de educação pré-escolar. Este edifício está organizado em dois pisos (rés do chão e primeiro piso). No rés-do-chão localiza-se o gabinete do diretor, a secretaria, a sala de professores, uma sala de aulas, duas salas de educação pré-escolar, duas salas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a sala de expressão musical e dramática, a sala de expressão plástica, uma sala de estudo, reprografia, refeitório, cozinha, arrecadações, bar, vestiário de pessoal não docente, sala polivalente e sanitários de professores e alunos. O primeiro piso integra a sala de inglês, uma sala de

estudo, biblioteca, sete salas de aula e sanitários de crianças e professores. No que reporta ao espaço exterior existe um campo polidesportivo, um pátio semicoberto e um parque infantil.

7.3. Caracterização da sala

A sala da turma do 1.º B localiza-se no primeiro piso e apresenta uma disposição tradicional. Existem vinte e duas cadeiras e vinte e três mesas para os alunos. Existe também uma secretária e uma cadeira para a professora e um quadro de fundo preto ao lado da mesma, na frente da sala. Contém quatro armários, um ao lado da secretária da professora com as tesouras, colas e régua dos alunos, giz, fichas de atividades e lápis de cor da professora. Os restantes armários estão no fundo da sala, um destina-se aos livros e cadernos dos alunos desta turma, outro para os livros e cadernos da turma do turno da tarde (turma de 4.º ano), outro ainda é da professora do 4.º ano. A sala possui duas janelas, contudo é uma sala um pouco escura que necessitava que as luzes estivessem sempre ligadas. Não há muito espaço para colocar os trabalhos dos alunos nem pósteres informativos, dado que o fundo da sala está todo ocupado com armários e apenas a parede lateral esquerda é que está livre e o espaço é dividido com a turma da tarde. Assim a opção é afixar os trabalhos na parede em cima do quadro ou entre as janelas, que dado não serem de grandes dimensões permitem que haja algum espaço de parede entre elas. A sala tem um piso de madeira e as paredes são brancas.

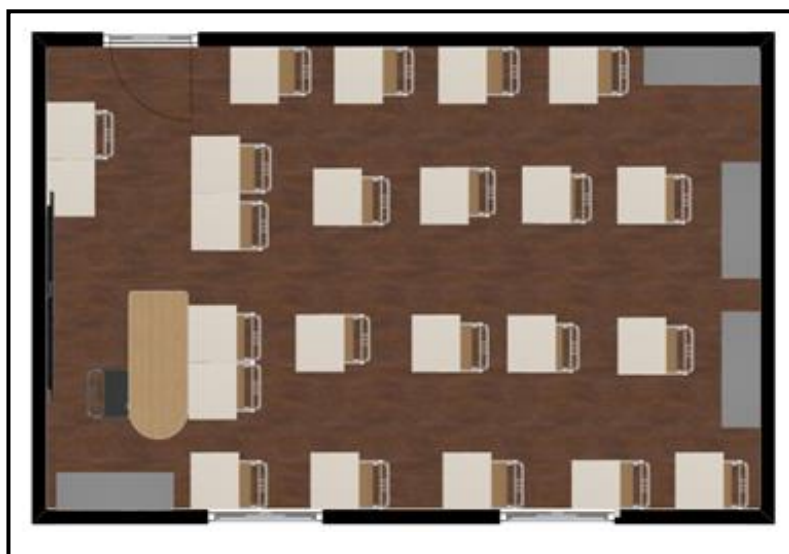


Figura 16. Planta da sala do 1.ºB.

7.4. Caraterização da turma

A turma do 1.ºB era composta por dezanove alunos, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino, em que dezasseis alunos tinham seis anos e três alunos tinham sete anos. Toda a turma frequentou o ensino Pré-escolar e na generalidade são oriundas de famílias com um índice médio de escolaridade e de média qualificação profissional, e consequentemente, um nível de rendimento familiar médio. Há três crianças que pertencem a famílias com um nível social e económico, relativamente, baixo. As habilitações literárias dos pais, são na sua maioria de 2.º e 3.º Ciclo. Dos dezanove alunos, dez vivem com ambos os pais, oito vivem com um dos progenitores e um vive apenas com os avós maternos. A turma possui dezassete alunos da freguesia de São Martinho e dois de Câmara de Lobos.

Nesta turma foi identificado um grupo de alunos que aprende com facilidade, domina os conteúdos trabalhados e realiza todas as atividades propostas de forma autónoma. Há outro grupo muito instável, com défice de atenção e concentração, estes alunos têm algumas dificuldades em adquirir e relacionar conhecimentos e que solicitam e necessitam mais o professor. Existe ainda um grupo que adquire e relaciona os conhecimentos precisando de mais tempo. Apresentam, muitas vezes, dificuldades na concentração. Verificamos que estes alunos cumprem sistematicamente o trabalho que lhes é proposto, havendo alguns com necessidade de apoio do professor.

Na sua generalidade, a turma apresentava alguns problemas. Tinham dificuldade em permanecer em silêncio na sala, na fila, nos corredores da escola, no refeitório e na participação em convívios gerais. Apresentavam atitudes e comportamentos inadequados, assim como alguns alunos demonstravam ter falta de atenção/concentração na realização de atividades escolares.

A turma gostava muito das expressões, desde a físico-motora, à musical, à plástica. Eram crianças muito ativas e que tinham, na sua maioria, boas capacidades nessas áreas. Alguns não gostavam de pintar, mas gostavam de desenhar, de contruir, colar, etc. Também gostavam das TIC, apesar de existir sempre muita confusão nessas aulas, muitas vezes devido ao mau funcionamento dos computadores, ora não ligavam, ora demoravam muito a carregar as páginas de internet, alguns computadores nem ligavam e então tinham que ficar três alunos num computador, o que também não facilitava.

Relativamente ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio, apresentavam maiores dificuldades na área do português. Nenhum aluno estava a ter apoio pedagógico acrescido, apesar de existir alguns alunos que no período seguinte iam passar a ter, como foi referido anteriormente, existiam alunos que realmente apresentavam maiores dificuldades, mas também alguns ainda precisavam de tempo para se habituar a este novo contexto escolar e às novas exigências que este implica.

7.5. Intervenção pedagógica

A professora Zita Sousa, logo no primeiro dia de estágio colocou-me a par de algumas características da turma, mostrou-me o horário e o calendário de atividades que já tinha elaborado até dezembro, onde indicava os conteúdos que eu teria que focar em cada semana.

Neste estágio apenas houve uma semana de observação e na semana seguinte já dei início à minha intervenção. A professora cooperante deu-me liberdade desde o primeiro dia para poder intervir sempre que achasse necessário, o levou os alunos a me identificarem como sua professora desde o princípio. A primeira semana permitiu-me compreender a dinâmica da sala, quais os alunos com mais dificuldades, os conhecimentos que já tinham e as áreas que precisavam ser mais focadas. Sendo o primeiro período do primeiro ano é natural que o principal foco fosse o português, mais concretamente a escrita e a leitura. E continuaram a ser ao longo da minha prática os aspetos mais abordados, pois são basilares para todas as outras aprendizagens dos alunos.

A intervenção pedagógica com esta turma focou-se no desenvolvimento das unidades didáticas e na realização de sequências didáticas eficazes e adequadas, e não incidiu na realização de um projeto de investigação-ação. Foi uma intervenção muito gratificante e muito trabalhosa. O ensino/aprendizagem da leitura e da escrita é muito desgastante, repleto de avanços e recuos, mas é satisfatório quando começam a associar as sílabas, a reconhecer o som de cada letra, a escrever as letras direitinhas e na linha. É, realmente, muito bonito de se presenciar esta aprendizagem e saber que contribuímos para tal. A professora Zita, reconhecia que este era um ano muito trabalhoso, envolvia sempre criar muitos materiais, envolvia transmitir-lhes regras e fazer com que as compreendessem e interiorizassem, mas quando a questioneei acerca do que achava de dar aulas ao 1.º ano, disse sem hesitação que era o seu preferido. Sou sincera só compreendi

esta afirmação no final do estágio, fase em que realmente começamos a ver uma aprendizagem consistente.

Apesar do desafio que foi, sou muito grata por ter tido esta experiência que é deveras diferente de qualquer outro ano do 1.ºCiclo. A professora cooperante foi essencial nesta prática, sempre me deu uma palavra de incentivo, sempre me sugeriu ideias e deu-me feedback em relação às minhas ideias de atividades e em relação à minha intervenção, sempre partilhou comigo algumas preocupações em relação aos alunos, fez-me sentir envolvida mesmo nos dias em que não estava. Uma intervenção pedagógica nestes termos, foi uma mais valia para mim, foi um verdadeiro processo de aprendizagem.

7.5.1. Período de observação

O período dedicado exclusivamente à observação participante com o 1.ºB foi de uma semana, contudo a observação persistiu ao longo de todo o estágio, como deve ser. Desde o início foi visível os problemas de comportamento existentes na sala. Relativamente a quatro alunos que desestabilizavam completamente as aulas, não tinham regras, falavam muito uns com os outros e alto e não respeitavam a professora em algumas ocasiões. A professora era muito competente, sempre com ideias novas, muito paciente, contudo tinha dificuldades em se impor em alguns momentos. E foi neste aspeto das regras que desde o início intervim. Logo que comecei a ser responsável pelas aulas, estabeleci algumas regras de comportamento que eles já sabiam, mas muitas vezes não cumpriam e tentei logo ser muito firme, consistente e precisa em relação a isso. Nem sempre resultou, mas melhorou o comportamento em geral. Os alunos, apesar dos problemas de comportamento, eram participativos, gostavam de aprender, eram motivados. O que também verifiquei logo é que se aborreciam com facilidade, as atividades tinham que ser curtas e diversificadas e adoravam jogos.

A turma ainda não estava habituada ao funcionamento de uma sala de 1.º ano, não conseguiam estar muito tempo sentados, nem manter a atenção numa atividade durante muito tempo; eram irrequietos, queriam estar sempre a conversar com os colegas, por isso, tive mesmo que focar muitas vezes as regras, para poder desenvolver as atividades. A turma também ainda não tinha feito trabalhos de grupo, apesar da professora já ter estabelecido os grupos, contudo também não o fiz, em conversa com a professora

cooperante e com a orientadora, chegamos à conclusão que eles ainda não estavam preparados para tal e que seria algo a ser introduzido no 2.º período.

Tive alguma dificuldade em compreender quais as crianças que tinham maiores dificuldades, pois um dia não conseguiam, no outro já conseguiam, e depois já não de novo, não foi fácil distinguir o que eram realmente dificuldades do que era desenvolvimento natural de cada um. É uma fase um pouco dúbia neste aspeto. Acerca deste assunto procurei falar com a professora de educação especial que estava ainda em processo de conhecimento e avaliação de alguns alunos. Observava-os na sala, no recreio e individualmente, mas ainda não tinha chegado a conclusões. Existia algumas crianças com alguns problemas, mas quais eram e até que ponto afetavam a sua aprendizagem não era assim tão perceptível. Contudo alguns alunos exigiam sempre mais atenção do que outros, e haviam uns que aprendiam tudo muito depressa, o que me levou a criar diversas fichas de atividades, que podiam escolher quando acabassem as atividades propostas e que eram acessíveis para que as fizessem sem apoio das professoras.

O período inicial de observação também permitiu analisar como a professora cooperante introduzia as letras e as trabalhava, ela já tinha uma rotina de aprendizagem das letras estabelecida que procurei manter apesar de utilizar atividades e estratégias sempre diferentes, tinham sempre que fazer determinadas coisas por uma determinada ordem (ex. tinham que chegar à letra, depois à sílaba, ler algumas palavras com essas letras, treinar a escrita da letra, fazer exercícios de consolidação). A observação foi essencial para desenvolver as atividades de forma adequada e estar preparada para os diferentes ritmos de aprendizagem que apresentavam.

7.5.2. Sequências didáticas desenvolvidas

“A caixa surpresa e um jogo”

Português

No primeiro dia de intervenção pedagógica, introduzi a consoante “t”. Selecionei esta atividade para constar deste relatório pois permite dar a conhecer a sequência que utilizei para introduzir as letras. A aula iniciou-se com um diálogo acerca do fim de

semana de cada um, preencheram a tabela do dia e do tempo e eu escrevi a data no quadro. De seguida, iniciei a atividade mostrando uma caixa de cartão, grande e forrada com papel. Questionei-os acerca do que poderia estar dentro, ao que responderam chocolates, animais, jogos, entre outras coisas. Comecei a tirar um objeto ou imagem de cada vez, e os alunos iam dizendo o que estava dentro, conforme diziam eu colocava uma cartolina plastificada com a palavra, escrita em letra de imprensa correspondente, por baixo da imagem afixada no quadro. Depois de tudo colocado, perguntei aos alunos que letra estava em todas as palavras. Alguns não sabiam o nome da letra e outros já sabiam, mas todos identificaram a letra “t”. Pedi a alguns alunos que fossem ao quadro sublinhar a letra e outros que rodeassem a sílaba que tinha a letra “t”. Os alunos disseram algumas palavras que conheciam com o som “t”. Coloquei as sílabas, em colunas, no quadro e os alunos colocaram as palavras anteriores na coluna correta, mesmo estando as sílabas rodeadas, ainda houve alguns alunos que se enganaram e foram corrigidos, de imediato, pelos colegas que estavam sentados. De vez em quando liamos em conjunto as sílabas para irem interiorizando o som da letra.



Figura 17. Caixa surpresa e imagens/objetos utilizados.

Após esta exploração inicial, perguntei se algum aluno sabia como se escrevia esta letra, em letra minúscula manuscrita. Um dos alunos quis tentar e conseguiu escrever a letra corretamente, apesar de um pouco inclinada, depois eu escrevi e dei indicações claras de todos os movimentos que tinham que fazer, repeti algumas vezes e alguns alunos foram ao quadro tentar e eu ia corrigindo-os oralmente. De modo, a começarem a desenhar a letra, entreguei um saco pequeno de congelação com tinta dentro, e indiquei que não podiam abrir e só podiam usar o cotonete para mexer no saco. Deixei-os explorar livremente, durante alguns minutos, depois demonstrei como se desenhava a letra no saco,

utilizando o cotonete e logo começaram a fazer a atividade, adoraram e correu bem, ninguém estragou os sacos. Fizeram as silabas também.

Matemática

Depois do intervalo peguei em algumas das imagens anteriores e criei um conjunto de seis. Pedi que contassem quantas imagens estavam no conjunto e depois tirei algumas e eles voltaram a contar, repeti este exercício algumas vezes de modo a que começassem a exercitar o raciocínio associado à adição e à subtração.

Estudo do Meio

De seguida, mostrei um dado grande de esponja, onde contaram os pontos presentes em cada face, e coloquei um painel no quadro com um jogo, onde tinham que lançar o dado, contar os pontos e andar nas casas, em cada casa respondiam a uma questão acerca de higiene alimentar, sempre que acertassem andavam para a frente, caso falassem andavam para trás, o que permitiu continuar a trabalhar a adição e subtração. O jogo foi realizado oralmente e em grande grupo, não havia um vencedor, o objetivo era conseguirem chegar ao fim, repetimos o jogo três vezes, sempre com questões diferentes. Os alunos estavam à vontade com o tema da higiene alimentar e com a adição, a subtração é que foi mais difícil de compreenderem, também ainda não tinha sido abordada de uma forma específica e sistematizada.



Figura 18. Jogo e dado de esponja.

Quase todas as atividades realizadas neste dia foram em forma de jogos. Os alunos portaram-se muito bem, apesar de ter sido o meu primeiro dia a orientar a aula, estiveram sempre envolvidos e muito participativos, assim sendo não existiram problemas de regras e de comportamento a apontar. A aula foi composta por vários momentos que estiveram sempre interligados uns aos outros, portanto não houve uma quebra, ocorrendo, então, uma evolução natural de um tema para o outro, mesmo sendo temas distintos.

Apesar de ter desenvolvido alguns jogos neste dia, não deixei de contemplar os conteúdos que estão no programa, simplesmente abordei-os de uma forma lúdica e que motivasse os alunos. Considero que é nesta perspectiva que o professor é mediador e gestor do currículo, esta é uma das formas de adequar o currículo aos seus alunos, de aproveitar o espaço e a responsabilidade que tem na sala de aula (Pacheco, 2001).

“A que sabe a lua”

Português

O conjunto de atividades seguintes, iniciou-se numa segunda-feira, na quarta semana de intervenção. A primeira atividade do dia iniciou-se com o contar de uma história com o título “A que sabe a lua”. Procurei contar a história de forma expressiva e envolvente. Ao terminar a história realizei o reconto da mesma. Antes de dar início ao reconto da história colei no quadro um painel com o cenário da história. Após contá-la fiz o reconto da mesma com eles, colocando questões acerca da ordem dos acontecimentos e os valores que esta transmitia. Ao longo do reconto fui colando os animais da história no cenário.

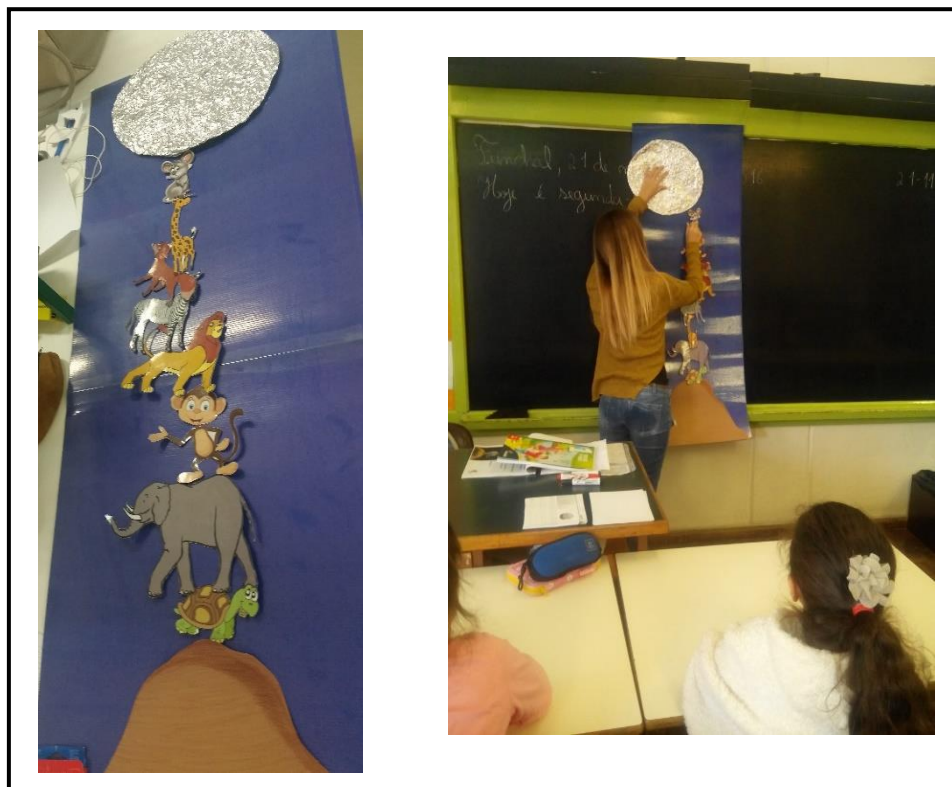


Figura 19. Cenário e personagens da história “A Que Sabe a Lua?”; Reconto da história.

Escrevi no quadro as palavras lua e leão e questionei-os acerca das letras que já conheciam nestas palavras e as que ainda não conheciam ou ainda não tinham estudado nas aulas, deste modo foi possível estabelecer uma relação entre um conteúdo novo e os seus conhecimentos prévios. Identificaram logo a letra “l”, sabiam o som e alguns já sabiam escrevê-la, os que já sabiam vieram ao quadro mostrar, e outros que ainda não sabiam quiseram vir tentar.

No final, eu demonstrei dando indicações precisas de como se desenhava a letra, escrevi as sílabas la,le,li,lo,lu, uma em cada coluna no quadro e pedi aos alunos que dessem exemplos de palavras que conheciam que começavam por a letra l e a que coluna pertencia. Escrevi as palavras corretas que disseram numas tiras de cartolina branca plastificada. Depois o aluno que disse a palavra veio ao quadro rodear a sílaba e colocar a palavra na coluna correspondente. Alguns alunos estavam sempre a dizer palavras com outras letras, letras que já conheciam. Ainda não conseguiam fazer a ligação dos grafemas aos fonemas, e sobretudo em identificar determinados fonemas numa palavra. Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011) discriminar os diferentes sons que constituem uma palavra é uma das competências basilares que os alunos necessitam para começar a escrever. Tive este aspeto sempre em atenção ao incidir na transformação das silabas em

fonemas e introduzi-los, posteriormente, em palavras. Não obstante esta dificuldade, conseguimos um número de palavras suficientes para realizar a atividade. A princípio dei alguns exemplos como estavam com alguma dificuldade, mas depois conseguiram se lembrar de várias e colocaram corretamente as palavras nas colunas.

De seguida entreguei uma folha branca A4 para treinarem a letra de um lado e as sílabas do outro, já sabiam da existência de um momento em que treinavam livremente a letra e foram tentando até terem um resultado que lhes agradou e que as professoras concordaram que estava perceptível. Neste momento eu e a professora cooperante estávamos sempre a passar por todos os alunos, dando indicações a uns e a alguns demonstrando novamente no papel e vendo quando conseguiam fazer corretamente. A letra “l” minúscula foi a letra que tiveram mais facilidade em desenhar, apesar de por vezes parecer um “e”. Após esta escrita mais livre, entreguei uma pequena ficha para colarem no caderno e fizeram a letra “l” minúscula entre linhas, condicionando o tamanho que podiam fazer as letras.

Matemática

Iniciei a matemática entregando uma ficha com problemas e relembrei a história anterior, dizendo que o problema que os animais resolveram na história não era o único, os animais tiveram outros problemas individuais para resolver e li o primeiro problema. Eu e a professora Zita fomos com os alunos individualmente ver se estavam a precisar de ajuda, o que não se mostrou muito necessário, conseguiram resolver o problema de forma eficiente e rápida. A ficha foi realizada deste modo, eu lia o problema e depois discutíamos um pouco sobre ele em conjunto e de seguida tentavam realizá-los sozinhos. No final vinham ao quadro fazer a resolução. Ao terminar a aula recolhi as fichas para corrigir e colocar no portefólio deles.

Português

No dia seguinte, utilizei a mesma história como ponto de partida para introduzir a letra “L” maiúscula e manuscrita. Coloquei os animais da história no quadro e pedi que lhes déssemos nomes próprios, mas tinham que ser todos começados pela letra “l”. Pedi várias sugestões e conseguimos nomes para todos, conforme diziam um nome que se

adequava, eu perguntava qual o animal que iria ficar com esse nome. Um dos primeiros a dizer foi um menino que tinha um nome que começava por esta letra. Aproveitei que já sabia escrever o “l” maiúsculo em manuscrito e veio ao quadro e escreveu numa etiqueta o seu nome e deu a um dos animais. Depois de escrever perguntei porque aquele “L” era diferente do que aprenderam no dia anterior e responderam porque era o maiúsculo como era a primeira letra do nome de uma pessoa. Fiquei surpreendida com uma resposta tão rápida. Demonstrei no quadro, dando várias indicações como se desenhava o “L”. Os nomes seguintes dos animais, foram escolhidos pelos alunos e eu escrevi, pois existiam muitas letras que ainda não conheciam. Todos os alunos foram ao quadro, aos pares, tentar escrever a letra corretamente. Ao contrário do “l” minúsculo, o “L” maiúsculo foi das letras que tiveram mais dificuldades em desenhar, ou ficava muito pequena, ou de lado, ou faltava alguma volta. Os alunos que estavam sentados estavam constantemente a dizer aos colegas que estavam a fazer errado, tinham noção que não estava igual à minha, que faltava algo, mas poucas vezes souberam dizer onde estava o erro.

Após esta atividade, entreguei o saco de tinta e o cotonete para treinarem o desenho da letra. Passado alguns minutos recolhi e entreguei uma ficha que foi realizada em conjunto no quadro. Tinham que associar imagens às palavras correspondentes, eu tinha as palavras em letra impressa para colocar no quadro em baixo das imagens, mas na ficha tiveram que copiar a palavra, mas com letra manuscrita. As palavras só tinham letras que já tinham aprendido. Fizemos a ficha uma palavra de cada vez e associava-se no quadro uma palavra a uma imagem e depois escreviam na ficha. Tinha previsto mais uma atividade para este dia, contudo não houve tempo para a realizar.

As aulas em que utilizei esta história correram bem, estiveram muito empenhados, adoraram a história, mesmo no recreio contavam a história aos colegas de outras turmas ou recreavam a história acrescentando e/ou modificando factos. Durante os dias seguintes falaram na história.

Matemática

Aproveitei esta história para no terceiro dia de estágio desta semana introduzir o número nove. Voltei a colocar o cenário da história no quadro com os animais e questionei-os acerca de quantos animais tinham tentado provar a lua, contaram-nos e responderam oito. Porém expliquei que havia um animal que chegou tarde, mas queria

muito ter provado, fiz a descrição do animal e acertaram que era um canguru. Coloquei o canguru junto aos outros animais e discutimos um pouco acerca de ele se ter atrasado. O que ele perdeu e que se tivesse vindo mais cedo outros animais não teriam precisado vir porque ele salta muito alto. Após este diálogo pedi que voltassem a contar quantos animais estavam agora no caminho até à lua. Contaram nove e perguntei se alguém sabia desenhar o nove. Vários alunos quiseram vir ao quadro mostrar que sabiam. Fizem-no corretamente e de seguida entreguei uma ficha para colarem no caderno e resolverem, que consistia em desenharem o número 9 entre linhas e pintar apenas nove dos objetos desenhados na ficha.

Verifiquei que pelo menos dois alunos por vezes ainda faziam o nove em espelho. No geral, alguns alunos ainda escreviam alguns números em espelho, não era sempre, era um ou outro número que lhes falhava. No final do estágio, quase nenhum aluno fazia, ainda, os números desta forma. Ao terminar as atividades acerca do nove ainda realizaram alguns exercícios individualmente de subtração e adição.

A história “A que sabe a Lua” foi uma forma de introduzir diversas temáticas e interligar as várias áreas. Os alunos sentiram-se envolvidos nesta história e tudo o que foi feito com base nela tornou-se mais significativo. Permitiu trabalhar conteúdos de português, de matemática, de estudo do meio e de educação para a cidadania. O estudo do meio foi trabalhado quando falamos sobre os animais da história e a educação para a cidadania quando debatemos a importância de ajudarmos os outros e de trabalharmos em conjunto.

Acredito que estas atividades foram bem planeadas, apesar de que ao desenvolvê-las, por vezes, ocorreu algumas dificuldades, sobretudo ao nível do comportamento dos alunos. Apesar de estarem muito interessados e motivados, alguns alunos falavam muito alto e repetidamente provocavam os colegas. Tais situações levaram a que as atividades demorassem mais tempo do que deveriam ou tivessem que ser mais rápidas. Porém constatei que os seus níveis de envolvimento e de aprendizagem foram bons a muito bons nestas atividades.

“Natal com Plasticina”

A terceira sequência de atividades que vou aqui referir, está associada ao tema o Natal e à utilização da plasticina. Nesta sequência foi abordado o estudo do meio, o português, mais especificamente a oralidade, a expressão plástica e a matemática.

Português

Estas atividades decorreram na quinta semana de intervenção, numa segunda-feira, na segunda parte da aula. A primeira parte da aula foi dedicada ao português, às sílabas al, el, il, ol, ul, que foram introduzidas através da audição de uma música de Natal, onde cantaram e dançaram. De seguida realizamos atividades associadas a estas sílabas, a distinção entre estas sílabas e as sílabas la, le, li, lo, lu não foi fácil, posso até dizer que foi das aprendizagens mais difíceis de interiorizarem. Pois sendo as mesmas letras, mas estando numa ordem diferente, lêem-se de forma diferente. De novo existe aqui um “conflito” entre o grafema e o fonema. Pois a mesma letra tem um som diferente de acordo com a posição em que se encontra. Esta característica da língua portuguesa é das maiores dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita e da leitura (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011).

Na segunda parte da aula voltei a iniciar com o tema o Natal (este foi o primeiro dia em que abordei este tema), falei um pouco sobre como costumava ser o meu Natal e perguntei se alguém queria contar como era o seu. Este diálogo permitiu desenvolverem as suas capacidades comunicativas, pois, anteriormente, observei que tinham alguma dificuldade em falar à turma, o seu discurso quebrava constantemente, não estavam habituados a vir à frente da sala e comunicar oralmente. Para minha surpresa todos quiseram falar, todos ficaram entusiasmados de contar o seu Natal, alguns falaram mais outros menos. Ao longo da apresentação eu fui colocando-lhes algumas questões, porque por vezes queriam dizer mais alguma coisa, mas não sabiam o quê ou perdiam o raciocínio.

Esta atividade permitiu conhecer um pouco da realidade dos alunos, nem todas muito boas, mas todos sentiram-se confortáveis para falar, ninguém foi obrigado a tal. Apesar das realidades serem díspares, todos gostam do Natal, todos estavam felizes por chegar o Natal. Foi uma lição de vida, ouvir aquelas histórias pois nem todas as crianças

são exigentes e o Natal vai muito além do fervor consumista da época, e as crianças sabem disso. Muitas disseram que o que mais gostavam era estar com a família, com os primos, avós e brincar o dia todo, enfim, coisas simples. Alguns salientaram as prendas, mas nunca esqueceram a parte de estar com a família. A atividade demorou mais do que o esperado, no final alguns já estavam aborrecidos, contudo portaram-se muito bem, escutaram os colegas sem interromper e sem fazerem barulho. Ninguém menosprezou as histórias dos outros, nem se sentiu superior por alguma razão, ouviram as histórias de uma forma natural, sem criar juízos de valor.

Se realizasse esta atividade hoje em dia, procuraria que fosse um pouco mais dinâmica, que não ficassem tanto tempo só a escutar. Porém considero que até correu bem, quiseram participar, compreenderam que nem todas as pessoas comemoram como eles, ou que têm as mesmas coisas que eles, ou até as mesmas dinâmicas familiares. O Natal foi o tema ideal para desenvolver um pouco mais a oralidade da turma, dado ser uma época que estava a se aproximar e que todos gostavam imenso. Sendo um tema do seu interesse estavam mais predispostos e motivados a falar sobre ele.

Educação e Expressão Plástica

Num momento seguinte, e ainda no tema do Natal, entreguei um pedaço de plasticina a cada aluno para realizarem algo relacionado com esse tema. Fizeram bonecos de neve, estrelas, pinheiros, anjos, o saco do Pai Natal, entre outros. Nesta atividade, tiveram liberdade para não estarem sentados, falarem um pouco com os colegas, andar pela sala a ver o que os outros tinham feito.

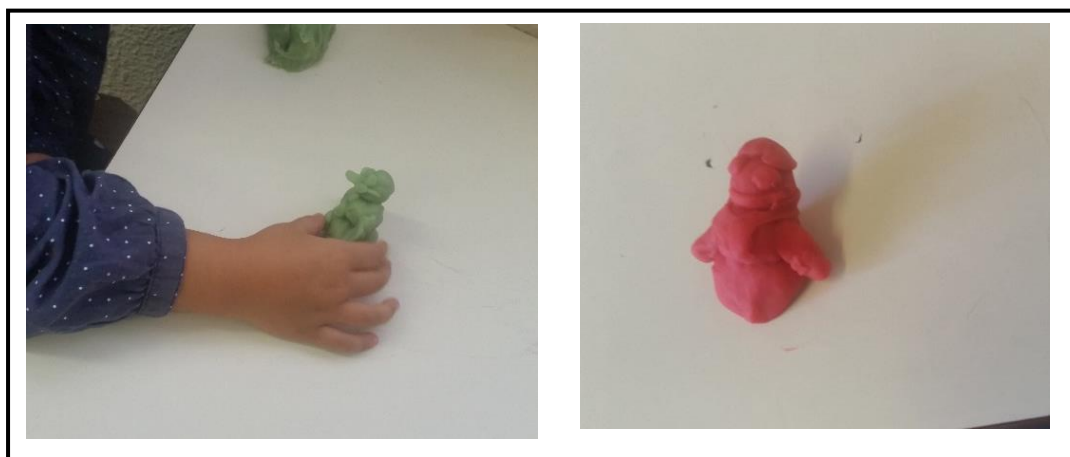


Figura 20. Criações de Natal em plasticina.

Matemática

Após tirar algumas fotos aos trabalhos que realizaram, pedi que com a mesma plasticina formassem um círculo, e demonstrei no quadro como o deveriam fazer. Foi difícil que realizassem o círculo sem existir alguma confusão ainda resultado da atividade anterior. Mas, após algumas tentativas consegui que todos fizessem o círculo e nove bolinhas. Comecei com as nove bolinhas dentro do círculo e todos colocaram as bolinhas que tinham feito dentro do círculo. A partir desse momento retirei e coloquei as bolinhas dentro do círculo e os alunos foram reproduzindo, sempre dizendo o número de bolas que tínhamos tirado e quantas estavam dentro. Esta proposta permitiu realizar operações de adição e subtração. De modo gradual, foram deixando de existir bolinhas dentro do círculo, e nesta fase questionei quantas tinham, a maior parte não percebeu a questão, mas após explicar novamente alguns disseram zero. Nesse momento indiquei que ficou apenas o zero, e o zero é representada por não possuir nenhuma quantidade.

Toda a atividade decorreu com alguma confusão, estavam um pouco distraídos a brincar com a plasticina, assim tirei a plasticina a todos e fiz a atividade com os seus lápis de cor. Cada um tinha nove na mesa e eu nove no quadro (colados com bostik) e passei os lápis de um lado para outro e realizamos em conjunto a conta. De seguida, os alunos vieram ao quadro várias vezes fazer outras operações, onde algumas vezes chegaram ao zero. Os alunos iam sempre fazendo a atividade ao mesmo tempo que no quadro através dos seus lápis. A utilização dos lápis já permitiu que a atividade corresse melhor e também envolvi-os mais, o que levou a que estivessem mais atentos. No final, entreguei uma ficha acerca do zero para colarem no caderno e realizarem. A ficha era simples, fizeram-na sem dificuldades e ainda pintaram os desenhos que vinham na mesma, e assim terminaram as atividades deste dia.

Reconheço que esta aula apesar de parecer bem planeada, ao concretizá-la verifiquei que deveria ter feito segundo outra sequência, deixando a plasticina para o fim. Superei a situação, modificando um pouco o que estava planeado e consegui que os alunos atingissem os objetivos pretendidos. Neste dia o comportamento não foi o melhor, ficaram tão empolgados com o Natal e a plasticina, que sendo bom para algumas atividades para outras desestabilizou a aula em geral e foi difícil voltar a um ambiente mais calmo. Deveria ter dado um tempo no fim da aula para fazerem os bonecos com a plasticina e não antes de ter introduzido o número zero. Porém quando idealizei as atividades fez sentido para mim ser assim, pois pensei que seria uma forma de acalmá-

los após o intervalo. Todavia o que aconteceu foi o contrário e acabei por alterar o que estava planejado. Muitas vezes alterei o que estava na planificação, o que considero que foi positivo, a turma era muito imprevisível e foi necessário adequar, constantemente, o que havia planejado à realidade de determinados momentos e dias. Por este motivo selecionei esta sequência para constar deste relatório, nem sempre o que parece resultar muito bem no papel vai resultar na realidade, e por ter resultado um dia não quer dizer que resulte noutra. Ser professor também é improvisar e modificar sempre que necessário, é estar sempre a aprender e a tentar fazer o melhor para os nossos alunos.

7.6. Reflexão/ avaliação da prática pedagógica III

A terceira prática pedagógica foi um desafio, foi, sem dúvida, a mais cansativa, foi necessário fazer muitos materiais, a turma tinha problemas de comportamento e dificuldade em cumprir regras o que tornava as aulas mais desgastantes. Contudo foi muito gratificante. Consegui desenvolver aulas interessantes e adequadas aos alunos, assim como melhorar o comportamento geral da turma, através da consistência, exige o cumprimento de algumas regras em todas as ocasiões, não haviam desculpas, as principais regras estavam à forma de entrada e saída da sala, que tinha que ser de forma ordeira, assim como respeitarem sempre quem está falando, não falarem alto, e não andarem a passear pela sala quando tinham coisas para fazer na mesa. Raramente, não chamei à atenção dos alunos quando não respeitavam as regras, e assim consegui que melhorassem o comportamento. Na terceira semana de intervenção, em alguns momentos fizeram tanto barulho, que professores de outras salas vieram reclamar. A partir daí comecei a ser ainda mais rigorosa com as alturas em que podiam falar e na semana seguinte receberam uma estrela de outra professora pelo bom comportamento. A entrada e saída da sala de forma ordeira, também foi um desafio, por vezes demorava quinze minutos só para estarem na fila de forma ordeira, como uma das crianças tinha problemas de locomoção, era fundamental que não se empurrassem e que não passassem uns à frente dos outros.

Ao nível das outras aprendizagens, conseguiram escrever corretamente as letras que aprenderam e sabiam o som de cada uma, porém quando tinham que ler uma palavra já confundiam os sons. Existiam dias em que parecia que já sabiam e no dia seguinte já não sabiam de novo. Não foi o caso de todas as crianças, mas da maioria, até ao fim da minha prática pedagógica, apenas cinco conseguiam ler palavras que tinham letras que já

sabiam e mesmo com algumas que ainda não conheciam, conseguiam ler corretamente, associavam bem os sons, e já o faziam com alguma facilidade. Os restantes ainda andavam num impasse. No entanto, nunca desesperei por este facto, sei que é algo que leva tempo (mais do que aquele que eu tinha) e que temos que ter muita paciência e muita calma. Ao nível do estudo do meio e da matemática correu muito bem, eram temas que ou já conheciam ou tinham alguma ideia acerca dos mesmos e conseguiram interiorizar todos os conteúdos. Apesar de ser para eles mais fácil a matemática e o estudo do meio, a maioria gostava muito do português, sentiam-se muito orgulhosos e concretizados (e eu também) sobretudo quando conseguiam escrever uma frase sozinhos ou ler sozinhos.

Ao longo das aulas tentei sempre fazer alguns jogos, em que sempre estabeleci regras muito claras no início de cada jogo, e caso não cumprissem acabava o jogo para esse aluno ou para a turma, dependia do tipo de jogo. Tentei que as aulas fossem dinâmicas e envolvê-los ao máximo, que fossem ativos. Procurei criar sequências didáticas significativas e adequadas. Considero que na maior parte das vezes o consegui, mas não foi sempre, houve dias em que as coisas não correram tão bem como eu desejaria, mas nestas alturas lembrei-me que existe sempre o amanhã, que poderia ser melhor. Gostaria de ter feito mais trabalhos de grupo, mas como foi dito anteriormente, não foi possível.

Concluindo, e de forma sucinta, as grandes vitórias deste estágio, no meu entender, foram conseguir melhorar o comportamento e conseguir que todos os alunos tivessem gosto pela escrita e pela leitura, que não fosse algo aborrecido, que os motivasse, e perceberem que era algo muito útil para toda a sua vida. Tanto os que já conseguiam ler e escrever melhor assim como os estantes alunos, todos têm um ritmo próprio, se gostarem e logo se interessarem, eventualmente vão aprender. Havia crianças a escrever como brincadeira, em casa, escreviam cartas, postais, mensagens e depois vinham mostrar. Tinham gosto pela escrita e vontade de escrever. E isso foi a minha grande conquista e o meu maior orgulho.

Considerações finais

As considerações finais representam o fim deste relatório e o final de uma etapa de intensa aprendizagem e crescimento profissional e pessoal. Assim, importa refletir sobre alguns aspetos determinantes das práticas pedagógicas realizadas, salientando diversos aspetos positivos e alguns menos positivos que ocorreram ao longo das mesmas.

Todos os dias de estágio, todos os dias a planificar, a refletir e criar materiais para os estágios, todos os dias passados a fazer este relatório foram momentos de aprendizagem. Os estágios não foram só o tempo que partilhamos com as crianças, foram todas as horas, dias, semanas, meses que passei a pensar nelas e no melhor para elas. No que poderia fazer para melhorar os seus ambientes e criar oportunidades que lhes permitissem aprendizagens significativas. Com isto, pretendo clarificar que tudo teve importância, que de algum modo, tudo foi necessário para tornar-me uma educadora/professora.

Neste sentido, é pertinente referir que apesar de alguns aspetos terem sido mais complicadas de lidar todos foram momentos de aprendizagem. Começo por indicar alguns aspetos que dificultaram o desenvolvimento dos estágios de uma forma plena. Primeiro o facto de sermos estagiários, há alguém que tem o controlo da turma e que por melhores que sejam para nós, existem coisas que gostaríamos de fazer e que acabamos por ficar limitados. Ou por terem uma visão do ensino-aprendizagem diferente do nosso, ou pela determinação de determinados conteúdos, ou até, por vezes, pela determinação da forma específica de abordar esses mesmos conteúdos. Sentimo-nos, enquanto estagiários limitados na nossa ação. Além daquilo que já queremos fazer e que tentamos convencer os professores cooperantes a nos darem esse espaço de manobra, ainda temos que exigir tempo para incluir alguns aspetos de determinadas unidades curriculares do nosso mestrado e que por vezes não estiveram alinhadas com os tempos e com a realidade que vivemos nas escolas. Outro aspeto, e sendo este o grande limitador de tempo, sentido sobretudo no 1.ºCEB, são os horários compartimentados dos alunos, existem tempos específicos para cada disciplina e ainda têm que andar a mudar de sala e de professor. Este aspeto limitou muito o tempo que tinha para determinadas atividades e as horas onde iriam estar mais dispostos para um certo tipo de atividades, devido a existirem várias interrupções.

Existiram outros aspetos difíceis, mas que considero agora como positivos, sendo de realçar o pouco tempo que tínhamos ao longo do mestrado para fazer tudo o que

necessitávamos para o estágio, assim como para as outras unidades curriculares. Houve dias onde parecia que não ia conseguir fazer tudo, mas a verdade é que de uma forma ou de outra consegui. Tive que por vezes fazer escolhas, no entanto, foram necessárias e permitiram-me conseguir realizar tudo dentro dos prazos estabelecidos, apercebi-me que existe essa força dentro de mim, que mesmo quando parecia não aguentar mais consegui. Houve sem dúvida outros constrangimentos, mas que foram também ultrapassados e a verdade é que os aspetos positivos são em muito superiores e interessa também aqui referi-los.

O ter professores cooperantes tem uma ou outra desvantagem, mas na maioria das práticas pedagógicas foram essenciais, aprendi tanto, tive sempre alguém muito competente a apoiar-me, a ajudar-me e a aconselhar-me. Quando é assim, realmente é muito positivo, nestas primeiras experiências enquanto professora iniciante são uma fonte de segurança, transmitem-nos confiança, vão-nos proporcionando aqueles estímulos fundamentais para darmos os nossos primeiros passos nesta profissão. Concedem-nos o seu tempo, paciência e a sua turma de forma tão generosa. Aprendi com eles e através deles. O ter professoras orientadoras também foi muito importante, o poder tirar dúvidas e pedir conselhos sempre que necessário, a troca de ideias, os debates saudáveis não têm preço, o sentir que somos ouvidos, que a nossa visão e opinião são válidos e podem resultar deu-me coragem para enfrentar alguns dias mais difíceis.

Outro aspeto positivo foi a diversidade de anos escolares em que estive. A variedade de contextos permitiu que as experiências fossem díspares, que tivesse que desenvolver um estilo muito adaptável às diferentes realidades num curto espaço de tempo. Estar em contextos reais também permitiu refletir acerca de aspetos que teoricamente não surgiriam e que na prática ocorrem, e verificar na prática aspetos que aprendemos teoricamente. Permitiu, igualmente, compreender melhor a dimensão ética, pessoal e social, associada à profissão e aos contextos. Bem como, cimentar na minha identidade o contexto de intencionalidade educativa e adequação pedagógica através destas vivências. Possibilitou observar e identificar diferentes processos de aprendizagem das crianças levando a um constante processo de reflexão e adaptação da minha prática. Fazer a ligação entre a teoria e a prática foi uma mais valia que as práticas pedagógicas permitiram. Existem muitos outros aspetos que poderiam aqui ser referidos e que foram igualmente positivos e importantes, mas detenho-me por estes.

Termino este relatório, enfatizando que estou orgulhosa com o trabalho que desenvolvi ao longo dos estágios, poderia ter feito diferente, e até mesmo mais e melhor.

Contudo estou satisfeita com o que fiz, dei o melhor que pude e coloquei os alunos, os seus interesses e necessidades sempre em primeiro lugar, foi uma experiência incrível e estará sempre guardada no meu coração com muito carinho.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pedagogo,
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel
- Balkcom, S. (1992). *COOPERATIVE LEARNING*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement,
- Baptista, A., Viana, L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Berman, J. (2012) *Superbebé – 12 formas de dar ao seu bebé um bom começo nos três primeiros anos*. Rio de Mouro: Everest Editora
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, M. (2001). *A escrita na sala de aula: uma abordagem processual*. Braga: Universidade do Minho
- Cardima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Contente, M. (2000). *A Leitura e a escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII -2, pp. 355-379.
- Downing, J.& Leong, K. (1982). *The psychology of reading*. New York: Macmillan
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação /Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, M. (2011). *Pedagogia diferenciada na construção da escola para todos – conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopsy.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haigh, A. (2010) *A arte de ensinar – grandes ideias, regras simples*. Lisboa: Academia do Livro.
- Hohmann, M., & Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicossoma.
- Johnson, W., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book,
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.

- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas. Lda.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff & Whitehead, (2003) *You and your action research project*. London: Routledge.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a 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*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direcção-geral da educação.
- Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teria da aprendizagem significativa: sua segmentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica – Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, O. & Soster, T. (2017). *Inovação Académica e Aprendizagem Ativa*. Brasil: Penso Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pires, A. (2002). *Escrever, um ato de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche. Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 1 - 16.
- Reis, M. & Couvaneiro, C. (2007). *Avaliar, refletir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2006) (org). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol I.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 05, 127-142.
- Santos, M. & Gonçalves, M. (2007). *A competência de escrita – Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.
- Silberg, J. (2009). *Bebés Inteligentes - Jogos para brincar e aprender*. Vogais & Co.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain
- Tomlinson, A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

- VELOSO, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Dissertação de doutoramento em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vieira, Flávia. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia: em busca de uma educação mais democrática*. Mangualde: Pedago.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos legais consultados

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo – estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – [2ª alteração à Lei de bases do sistema educativo].

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto – [Aprova o perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto – [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico].

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – [Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização].