

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta José Andrade Camacho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2015

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta José Andrade Camacho
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Marta José Andrade Camacho

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMA, agosto de 2015

Dedicatória:

*Ao meu filho Tiago, pelo seu amor verdadeiro e incondicional,
Que renova a minha força e me faz renascer todas as manhãs,
Certa, porém, de que tudo é possível enquanto existir dentro nós a criança sonhadora
que explora o mundo e conhece a magia de viver.*

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

Ao longo da vida, encontramos diversos desafios que nos ajudam a crescer não só como seres humanos, mas também enquanto pessoas. Ao propor-me enfrentar o desafio da formação superior, nesta fase da minha vida, sabia que o caminho a percorrer seria longo e que as condições não seriam as mais favoráveis. Todavia, com muito esforço, empenho e dedicação superei dia após dia, cada um dos obstáculos que encontrei. É certo que não caminhei sozinha! Foram muitas as pessoas que me apoiaram. Apresento o meu eterno agradecimento e reconhecimento a todos, mesmo àqueles que não menciono aqui.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pilar da minha educação e reforço da minha resiliência. Em particular ao meu marido, por todo o apoio e compreensão, principalmente, nos momentos de maior dúvida e de angústia. Ao meu filho, pelo amor incondicional evidenciado em todas as ocasiões que estivemos juntos e peço desculpa pelos momentos de ausência e pelos “pedacinhos de infância roubada”. À minha irmã Micas, por sempre ter acreditado nas minhas capacidades e me ter acompanhado em todos os momentos, mas agradeço especialmente o amor, o carinho e a educação que sempre deu ao meu filho quando estive ausente.

A todas as crianças que tive o prazer de conhecer, sobretudo as que frequentavam a Pré B na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Pena e aos alunos do 2.º B da EB1/PE da Achada no ano letivo 2013/2014, pelo carinho e pelas aprendizagens que me proporcionaram durante o período de estágio.

Agradeço também a todos os docentes que fizeram parte da minha formação, em particular aos cooperantes das instituições por onde passei, que me ajudaram a alicerçar a minha identidade profissional, mas agradeço especialmente à educadora Margarida Matos e à professora Celina Lajoso com quem partilhei experiências e conhecimentos, dúvidas e desafios, mas sobretudo por acreditarem em mim e por me ajudarem a evoluir sempre da melhor forma.

À Professora Doutora Fernanda Gouveia, pela disponibilidade e pelas palavras de incentivo e motivação, pela partilha de conhecimentos e pela confiança no meu trabalho, nomeadamente na orientação do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na redação deste relatório. Agradeço também à Professora Doutora Gorete Pereira pela orientação do estágio na Educação Pré-Escolar (EPE) e por todos os momentos de partilha e de reflexão.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A todas as amigas desta caminhada, por tudo o que passamos juntas, pela partilha e pela aprendizagem com os erros, pela amizade e pela interajuda, pelo carinho e pela confiança, ou seja, por tudo. Mas agradeço, particularmente, à Beatriz Ornelas e à Vanessa Gouveia, companheiras de todas as horas que demonstraram um enorme coração e me ajudaram a ultrapassar todos os momentos de fraqueza e de insegurança na vida académica. Agradeço-vos pela paciência, pelo carinho, pela capacidade de me ouvirem sem me julgarem, enfim pela verdadeira amizade nos momentos mais difíceis. Agradeço também, à Isabel Fernandes com quem aprendi muito, amiga incondicional, exemplo de responsabilidade e de aluna aplicada, mas sempre disponível para ajudar o outro e à Natacha Pereira com que sempre pude contar.

Não podia deixar de agradecer à Carina Aveiro pelo exemplo de profissional que é, de capacidade de sacrifício e de luta e pelas noites partilhadas em busca de um sonho, e à Desireé Gonçalves por tudo o que fez por mim.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. Este relatório reflete o percurso da prática pedagógica supervisionada desenvolvida em dois contextos distintos: educação de infância na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena e 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. Consciente de que o mundo em constante mudança preconiza novas maneiras de aprender, centralizando a ação na criança e incentivando o docente a assumir o papel de tutor e de mediador na construção das aprendizagens, ao longo deste trabalho são apresentadas algumas considerações teóricas adquiridas ao longo da formação académica e que foram implementadas na prática. Note-se que através desta reflexão teórica abordou-se também a construção de uma identidade profissional cimentada no trabalho cooperativo e reflexivo e no respeito pela criança enquanto ser único e competente. A compreensão de que educar é um processo dinâmico e interativo que deve ser flexível e adaptado às necessidades e aos interesses das crianças, numa relação de reciprocidade em que ambas as partes devem ter um papel ativo, estiveram no sustentáculo dos procedimentos metodológicos, baseados na investigação-ação decorrida ao longo de toda a prática. Assim, a investigação e a reflexividade sobre a ação, na ação e depois da ação são apresentadas como condição essencial para a adequação das práticas educativas, para a avaliação e para a regulação das estratégias e das aprendizagens. Saliente-se ainda que este procedimento assume um papel de destaque na organização dos ambientes de aprendizagem e na planificação dos conteúdos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identidade Profissional.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This internship report was conducted for the degree of Master in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico at the Universidade da Madeira. This report reflects the route of supervised teaching practice developed in two distinct contexts: childhood education at the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena and 1st cycle of basic education in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. Aware that the ever-changing world calls for new ways to learn, centering the action on the child and encouraging teachers to take on the role of tutor and mediator in the construction of learning, throughout this paper we present some theoretical considerations acquired throughout academic training and which have been implemented in practice. Note that through this theoretical reflection also addressed itself to building a professional identity cemented in cooperative and reflective work and respect by the child while being unique and competent. Understanding that education is a dynamic and iterative process that must be flexible and adapted to the needs and interests of children, a reciprocal relationship in which both parties must have an active role, were the prop of the methodological procedures, based on action research elapsed throughout practice. Thus, research and reflexivity on the action, in action and after the action are presented as condition essential for the adjustment of educational practices for the evaluation and regulation of strategies of learning. It should be noted that this procedure still assumes an important role in organizing the learning environment and planning of the contents.

Keywords: Learning; Development; Preschool Education; First Cycle of Basic Education; Professional Identity.

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Lista de Siglas	XV
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Quadros.....	XXI
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1.1. Identidade profissional docente: um conceito em constante mudança.....	5
1.1.1. Formação para a docência: uma aprendizagem contínua	5
1.1.2. O perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB.....	6
1.1.3. O docente: um investigador reflexivo	8
1.2. Orientações curriculares para a educação em Portugal	10
1.2.1. Na educação pré-escolar	12
1.2.2. No 1.º ciclo do ensino básico.....	16
1.3. A criança no centro do processo educativo: princípios inerentes à prática pedagógica	19
1.3.1. Pedagogia em participação-ação: para uma educação mais democrática.....	21
1.3.2. Aprendizagens significativas: (re) construir saberes	22
1.3.3. Diferenciação pedagógica: respeito pelas diferenças dos alunos	23
1.3.4. Trabalho cooperativo: aprender partilhando.....	24
Capítulo II - Enquadramento Metodológico.....	29
2.1. Investigação-ação: um percurso fundamental na educação.....	31
2.1.1. Técnicas e instrumentos metodológicos	35
2.1.1.1. A observação participante	36
2.1.1.2. Notas de campo	36
2.1.1.3. Os registos fotográficos	37
2.1.1.4. A análise documental.....	37
2.1.1.5. Entrevista não estruturada	37
2.1.2. Limites e validade da investigação-ação	38
Capítulo III – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	39

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

3.1. Contextualização do ambiente educativo	41
3.1.1. Caracterização do meio	41
3.1.2. Caracterização da instituição	42
3.1.3. A sala da Pré B	43
3.1.4. Organização do tempo	47
3.1.5. O grupo de crianças	50
3.2. Intervenção pedagógica	55
3.2.1. A problemática definida	56
3.2.2. As atividades orientadas	58
3.2.2.1. A alimentação	58
3.2.2.2. O corpo humano	72
3.2.3. Intervenção com a comunidade educativa.....	81
3.3. Avaliação das aprendizagens do grupo	85
3.4. Resposta à problemática assinalada.....	98
3.5. Reflexão final sobre a prática pedagógica.....	99
Capítulo IV – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico....	103
4.1. Contextualização do ambiente educativo	105
4.1.1. Caracterização do meio	105
4.1.2. A EB1/PE da Achada	106
4.1.3. A sala do 2.º B	110
4.1.4. Os alunos do 2.º B	112
4.2. Intervenção pedagógica	116
4.2.1. A problemática definida	117
4.2.2. As atividades orientadas	118
4.2.2.1. Matemática: desenvolvendo noções matemáticas com recurso aos materiais e à cooperação.....	119
4.2.2.2. Português: procedimentos cognitivos, competências comunicativas e atitudes afetivas	127
4.2.2.3. Estudo do Meio: concretizando aprendizagens sobre o meio natural ..	135
4.2.2.4. Expressões artísticas: aprender com o corpo.....	139
4.3. Intervenção com a comunidade educativa.....	142
4.3.1. Visita de estudo ao Jardim Tropical Monte Palace	142
4.3.2. Atividades do dia da criança.....	144
4.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 2.º B.....	146

4.5. Resposta à problemática assinalada.....	149
4.6. Reflexão final sobre a intervenção prática	150
Considerações finais	155
Referências	159
Legislação consultada.....	169
Anexos e Apêndices do CD-ROM	171

XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

1.º CEB – Ciclo do Ensino Básico

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CTT – Correios Telégrafos e Telefones

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

EPE – Educação Pré-Escolar

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Projeto Anual da Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

RS – Reflexão Semanal

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

UMa – Universidade da Madeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Figuras

Figura 1. Espiral auto-reflexiva lewiniana.	32
Figura 2. Perspetiva frontal da EB1/PE da Pena.	42
Figura 3. Área do tapete.	43
Figura 4. Área da garagem.	44
Figura 5. Área dos jogos.....	45
Figura 6. Área do faz-de-conta.	45
Figura 7. Planta da sala da pré B	46
Figura 8. Cartaz denominado "O que já sabemos sobre a alimentação".....	61
Figura 9. Utilização da cartolina verde para expor os alimentos saudáveis.....	63
Figura 10. Realização dos chapéus de cozinheiro.....	65
Figura 11. Ilustração da história.	65
Figura 12. Criança a provar romã.....	68
Figura 13. Crianças a fazerem a pintura de dedo.	69
Figura 14. Observação e exploração da abóbora.....	70
Figura 15. Confeção das broas.	71
Figura 16. Crianças a realizarem o contorno da figura humana.....	73
Figura 17. Crianças a compararem a sua altura.....	73
Figura 18. Exposição das pesquisas que as crianças concretizaram sobre o corpo humano.	77
Figura 19. Exploração dos cinco sentidos.....	78
Figura 20. Enfeites de Natal.	83
Figura 21. Exploração dos livros.....	85
Figura 22. Perspetiva frontal da EB1/PE da Achada.....	107
Figura 23. Planta da sala do 2.º B.....	111
Figura 24. Aluno a ordenar o dinheiro.	125
Figura 25. Realização da feira/mercado.	126
Figura 26. Livro “O Elefante Cor-de-Rosa”.....	132
Figura 27. Exploração da obra.....	133
Figura 28. Relação entre o planeta da história e o planeta Terra.	134
Figura 29. Realização do resumo da história.	135
Figura 30. Aluna a plantar a semente de feijão.	137
Figura 31. Alunos a cuidarem do seu feijoeiro.....	138

XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 32. Alunos a realizarem o transplante do feijão.....	138
Figura 33. Realização de uma atividade de Expressão Plástica.	140
Figura 34. Alunos a dramatizarem a peça.	141
Figura 35. Guia a explicar e a identificar as características das tartarugas.	143
Figura 36. Alunos a observarem elementos de outras culturas.	144
Figura 37. Dança rítmica.	145

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças da Pré B.	50
Gráfico 2. Género dos alunos do 2.º B.	112

XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Quadros

Quadro 1. Esquema-guia das etapas essenciais à realização do projeto de investigação-ação.	33
Quadro 2. Legenda da sala da Pré-B.	47
Quadro 3. Rotina da Pré B.	47
Quadro 4. Horário das atividades extracurriculares da Pré B.	48
Quadro 5. Caracterização individual das crianças da Pré B.	50
Quadro 6. Calendarização das fichas de avaliação do grupo.	87
Quadro 7. Ficha 1g - avaliação geral do grupo (diagnóstica).	87
Quadro 8. Ficha 2g - análise e reflexão em torno do grupo e contexto.	90
Quadro 9. Ficha 3g - definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo.	91
Quadro 10. Ficha 1g – avaliação geral do grupo (final).	93
Quadro 11. Infraestruturas existentes na freguesia de São Roque.	106
Quadro 12. Estrutura física da EB1/PE da Achada.	107
Quadro 13. Recursos humanos da EB1/PE da Achada.	109
Quadro 14. Legenda da Sala do 2.º B.	111
Quadro 15. Horário da turma 2.º B.	112
Quadro 16. Caracterização individual dos alunos do 2.º B.	113

XXII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Introdução

A prática pedagógica supervisionada é a porta de entrada no mundo complexo da docência. Cada vez mais, o processo educativo exige que o docente domine diversas capacidades e competências dinâmicas e flexíveis que permitam adequar a sua *práxis* à realização pessoal e social das crianças que educa, isto porque o mundo e a sociedade atual encontram-se constantemente em mudança.

Neste sentido, tanto a formação docente como a organização curricular têm sofrido várias alterações, de modo a preparar os profissionais para a complexidade cada vez maior e mais exigente da educação, procurando caminhos alternativos na gestão e na administração das escolas, na tentativa de desenvolver seres mais autônomos e democráticos nos modos de aprender e de agir.

Ressalve-se que ao longo de todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem procurou-se focalizar a criança na sua aprendizagem promovendo a cooperação e a reflexão na ação, de modo a garantir aprendizagens significativas e integradoras.

Passo agora a elucidar como o presente relatório está organizado, ou seja, por capítulos e o que cada um contém. Assim, o primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos tidos como referência para o trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo subdivide-se em três grandes pontos em que se aborda: a construção da profissionalidade docente; a escola enquanto instituição de aprendizagem e a criança como agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem enunciando alguns pressupostos inerentes ao socio-constructivismo. Para construir estes pontos escrutinou-se os normativos que regulamentam a profissão docente e o currículo, investigou-se as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem cognitiva e construtivista e as pedagogias participativas que conferem à criança um papel ativo e co construtor nas suas aprendizagens e teve-se ainda em conta as crenças e os valores individuais inerentes à formação e à educação.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico. Aqui aborda-se a investigação-ação como uma metodologia fundamental na educação e quais as suas vantagens na identificação de problemáticas e de possíveis estratégias de mudança, com vista a desenvolver uma ação pedagógica de qualidade e a permitir o sucesso das crianças. Neste sentido, dentro deste capítulo apontam-se as técnicas e os instrumentos

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

metodológicos utilizados na recolha de dados, as questões que a investigação-ação permitiu identificar, os limites e a validade da investigação realizada.

Os dois últimos capítulos estruturam-se de forma idêntica e referem-se à intervenção pedagógica realizada em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB. Desta forma, ambos os capítulos encontram-se organizados da seguinte forma: primeiramente apresenta-se a contextualização do ambiente educativo, depois relata-se de forma refletida e fundamentada, a intervenção pedagógica realizada ao longo do estágio, seguidamente expõe-se a importância da avaliação, os processos e resultados da mesma e posteriormente exibe-se a intervenção realizada com a comunidade educativa. Por fim, e de modo a concluir o capítulo, ostenta-se uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Em último lugar apresenta-se as considerações finais e, neste ponto, considerou-se importante refletir de forma crítica e construtiva sobre o processo de estágio realizado em ambos os contextos de educação, tendo em conta a investigação-ação realizada, as conclusões retiradas sobre este estudo e ainda a importância do estágio no início da carreira docente. O presente relatório encerra com as referências bibliográficas que fundamentam de forma científica todo o relatório e com os apêndices que pretendem ilustrar melhor o trabalho desenvolvido.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

“A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores e autores do processo”

(Tavares, 1997, p. 66).

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

1.1. Identidade profissional docente: um conceito em constante mudança

A identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interação, compreendendo que a forma de ser de cada pessoa influencia a prática pedagógica do profissional (Moita, 2000), no sentido em que as suas experiências, os seus valores, os seus sentimentos, as suas motivações e as suas atitudes (Sacristán, 2000) “se interligam com o seu desenvolvimento profissional” (Oliveira, 1997, p. 95).

Deste modo, é num seguimento de lutas e de conflitos enfrentados pelo docente, enquanto pessoa, que este desenvolve competências para estar e agir na profissão (Nóvoa, 1995). Estas competências assentam, sobretudo, no conhecimento e na reflexão acerca de si, da profissão e do seu papel, numa sociedade onde os poderes se encontram distribuídos de forma desigual (Fino & Sousa, 2003). Neste sentido, pode-se afirmar que estes autores corroboram o pensamento de Paulo Freire (1991), ou seja, que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 55).

Assim sendo, a formação académica e profissional assumem uma componente importante na construção da identidade docente, pois as suas experiências enquanto estudante e na prática pedagógica constituem, de acordo com Flores e Simão (2009), o primeiro passo na edificação de um perfil que se desenvolve num *continuum* de processos reflexivos e críticos sobre as suas experiências e as suas aprendizagens. Note-se que a construção da identidade docente é realizada também ao longo do tempo através da formação contínua e da inovação curricular, pois vive-se numa era educativa fortemente influenciada por avanços tecnológicos.

1.1.1. Formação para a docência: uma aprendizagem contínua

A formação para a docência emerge, primeiramente, da motivação em compreender como se desenvolvem os processos educativos e na consciência de que face à complexidade da ação docente é preciso ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade e de conteúdos específicos, mas principalmente da razão da sua profissão.

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, mais concretamente no artigo 4.º, está expresso que, em Portugal, a formação mínima, conducente com a qualificação

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

para a docência é o nível de mestrado que complementa os conhecimentos científicos adquiridos durante a licenciatura e engloba a prática pedagógica e as didáticas específicas que ajudam a melhor conhecer a dinâmica profissional. Todavia, todas as aquisições teóricas e práticas do desenvolvimento e da aprendizagem, da educação e da pedagogia, entre outras aprendizagens que o docente adquire ao longo da formação inicial, revelam-se insuficientes para preparar uma educação de qualidade numa sociedade em constante mudança e com cada vez mais acesso ao conhecimento fora da escola (Sousa, 2012).

Neste sentido, a formação contínua contemplada legalmente propõe que o docente invista na melhoria das suas práticas através do aperfeiçoamento de competências profissionais e pedagógicas, incentivado não só pela autoformação, pela investigação e pela inovação educacional, mas também gerida de forma contextualizada, significativa, flexível e adequada aos seus objetivos pessoais e profissionais (Roldão, 1999). Deste modo, o docente deverá construir e desconstruir conhecimentos e práticas pedagógicas, adequar o processo educativo ao grupo de crianças com quem trabalha e reconstruir, de forma complementar, a sua identidade profissional.

1.1.2. O perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB

As transformações na nossa sociedade e a nova era do conhecimento impõem ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB desafios cada vez mais complexos e exigentes (Alves & Flores, 2011). Formosinho e Machado (2009) salientam que “a complexidade da docência e a necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores à “escola” atual estão na base da aprovação de um perfil geral de competência para a docência” (p. 161).

Nesta linha de pensamento, foram aprovados em Portugal o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário* e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define os *Perfis de desempenho específicos dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB*. Após uma análise detalhada a estes Decretos-Lei, verifica-se que o primeiro enuncia referenciais comuns a ambos os profissionais de educação, abrangendo quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão

de participação na escola e de relação com a comunidade e por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Seguidamente, expõe-se as principais ilações que se retiram do escrutínio das quatro dimensões referidas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto:

- A primeira dimensão destaca a função específica do docente que recorre à investigação e à reflexão sobre a prática educativa para enquadrar a sua ação numa política educativa que ele próprio ajuda a construir, e a capacidade relacional e comunicacional do docente, bem como o seu equilíbrio emocional para assumir as exigências éticas e deontológicas da profissão.
- A segunda dimensão refere-se à forma como o docente promove aprendizagens significativas atendendo ao nível de ensino, como integra saberes específicos, transversais e multidisciplinares da sua área, como envolve os alunos na gestão curricular e na elaboração de regras de convivência, como organiza as aprendizagens, como desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas e como utiliza a avaliação para regular e promover a qualidade do ensino e da aprendizagem e a sua própria formação.
- No que concerne à dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, esta enfatiza a importância da cidadania e da participação na escola e na comunidade, de forma democrática e colaborativa estabelecendo também relações com outras instituições educativas ou não.
- A última dimensão, desenvolvimento profissional, incorpora a formação ao longo da vida como motor do desenvolvimento profissional, onde a investigação-ação e a reflexão assumem um papel de relevo.

No que diz respeito ao segundo documento legislativo mencionado, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto – *Perfis de desempenho específicos dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB* –, este enfoca os principais aspetos que o educador de infância deve ter em conta no desenvolvimento da sua *práxis* e acrescenta que o educador está também capacitado para exercer funções pedagógicas com crianças de idade inferior a 3 anos.

Este Decreto-Lei define ainda que em prol de uma educação de qualidade, a intervenção do educador deverá assentar na organização, na planificação e na avaliação do ambiente educativo, promovendo atividades diversificadas e integradoras, com base na observação e na reflexão acerca de cada criança e do grupo, de modo a garantir o seu

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvimento e o sucesso das suas aprendizagens. Assim, prevê-se que o educador encontre estratégias que conciliem os interesses e as necessidades das crianças e que estimulem as suas capacidades, tentando diminuir as suas dificuldades, num clima baseado no conforto, no bem-estar, na segurança e no afeto. Note-se que é também através de uma rotina diária flexível que as crianças se apropriam de referências temporais e espaciais e se sentem parte do grupo e da sociedade em que se inserem.

O mesmo Decreto-Lei evidencia ainda que o professor do 1.º CEB desenvolve o currículo no âmbito de uma escola inclusiva, em que promove o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos mobilizando os conhecimentos e as competências essenciais através das quais coopera e colabora na concretização do Projeto Educativo da Escola (PEE). Em colaboração com a restante comunidade e com os parceiros educativos, concebe e gere o Projeto Anual da Turma (PAT), seguindo as orientações curriculares do Ministério da Educação (ME) e respeitando os programas e as metas do ano de escolaridade que leciona.

Decorrente destes desígnios, Alarcão (2010) salienta que atualmente o desafio que se coloca ao professor é que ele seja capaz de atuar no sentido de mediar a aquisição de competências centradas na autoconfiança e na vontade de aprender com autonomia e com sentido crítico. Para tal, o docente deverá ter uma clara intencionalidade pedagógica e o domínio de competências individuais e profissionais cada vez mais particulares, “designadamente a competência do questionamento pertinente que em cada situação e momento fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados” (Sá, 2000, p. 10). E como de questionamento se fala, torna-se importante salientar a capacidade do docente questionar a sua ação na prática profissional, investigando e refletindo sobre as práticas educativas e a qualidade da educação (Campos, 2013).

1.1.3. O docente: um investigador reflexivo

De acordo com Alarcão (2001), o perfil de desempenho docente adaptado ao mundo do conhecimento científico e tecnológico, que acompanha o desenvolvimento da sociedade e as exigências educativas da escola, supõe que o docente seja visto hoje como um investigador reflexivo que contrapõe a visão tecnicista da sua prática profissional.

Neste sentido e de forma ao docente encontrar respostas às suas questões, é necessário que este se torne num investigador e que procure soluções para os problemas com que se depara na sua atividade diária, articulando a teoria e a prática, numa experimentação quase de tentativa e erro que se baseia, essencialmente, na investigação - reflexão - ação (Mendonça, 2000, p. 11).

Vários autores têm-se debruçado sobre o estudo desta questão, entre os quais Zeichner (1993) e Schön (2000), salientando a importância da investigação e da pesquisa na formação dos professores e no desenvolvimento dos seus saberes práticos, através dos desafios que advêm da sua ação diária e do processo de metacognição que fundamenta as suas ações.

Numa perspetiva mais conceitual, para Dewey (1998), a reflexão é uma forma especializada de pensar apoiada na vontade de querer saber mais (curiosidade e questionamento) e no raciocínio lógico e investigativo. De acordo com Alarcão (1996), a reflexão “é a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175) que permite ao docente adquirir conhecimento crítico da sua ação profissional e reconstruir as condicionantes, num processo cíclico de investigação-reflexão-ação, desenvolvendo-se assim enquanto profissional e enquanto pessoa (Arends, 1995). Nesta linha de ideias é, também, uma competência inerente à intuição e à paixão do docente, unindo a cognição e a afetividade, para tentar compreender as razões que o levam a agir de determinada forma e quais as implicações da sua ação (Zeichner, 1993; Alarcão, 1996).

A reflexão “para ser eficaz tem de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultante” (Schön, citado por Alarcão, 2010, p. 50), exigindo do profissional reflexivo abertura de espírito, responsabilidade e empenho (Dewey, 1998). Assim sendo, na perspetiva de Schön (2000), a atividade reflexiva desenvolve-se em três momentos essenciais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ao analisar-se pormenorizadamente estes três momentos, compreende-se que a reflexão na e sobre a prática contempla uma interatividade e inter-relação entre professor, aluno e conhecimento que se traduz no conhecimento da ação e no desenvolvimento profissional. Na mesma linha de pensamento, Schön (2000) defende que, partindo deste processo de análise e de interpretação da sua atividade diária, o profissional de educação aproxima-se mais do educando, ajudando-o a articular o conhecimento quotidiano com o saber escolar, numa relação de construção e de compreensão e num processo de aquisição de conhecimentos

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

e de competências que promovem aprendizagens mais significativas, tanto para criança, como para o docente.

Saliente-se que, também Alarcão (1996) apresenta a relação mencionada anteriormente como uma tentativa de restituir aos professores a sua identidade, aos alunos a responsabilidade e à escola o valor de aprender com entusiasmo e o prazer de partir à descoberta do desconhecido.

Zeichner (1993) justifica que este percurso pode seguir dois caminhos, o individual e o colaborativo, mas acredita que a colaboração fomenta uma aprendizagem mais efetiva pelo facto de perspetivar reflexões conjuntas com base na discussão e na partilha de ideias. Torna-se assim, essencial que os docentes desenvolvam esta capacidade central do pensamento crítico, tanto ao longo do seu percurso formativo como durante a sua ação pedagógica. Tenha-se em atenção que de acordo com Alarcão (2000), esta competência é dificilmente ensinada, mas através da prática, pode-se desenvolver de forma muito profunda e o docente, juntamente, com os alunos e com outros profissionais de educação e até mesmo sozinho, consegue refletir através de um olhar crítico sobre a prática efetuada.

No entanto, importa frisar que nesta questão do professor investigador e reflexivo “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (Zeichner, 1993, p. 25), ou seja, a intervenção educativa do docente tem de ter em conta a comunidade, a família e o meio envolvente que fazem parte da realidade das crianças. Neste sentido, o docente ao assumir esta postura de investigador reflexivo consegue adequar a sua prática às orientações curriculares da administração central, gerindo o currículo de forma flexível e adaptando-o às reais necessidades e interesses das crianças.

1.2. Orientações curriculares para a educação em Portugal

Antes de se iniciar uma breve análise às orientações curriculares vigentes em Portugal, tanto para a EPE como para o 1.º CEB, considera-se importante compreender o que se entende por currículo de uma forma abrangente, isto porque de acordo com Pacheco (2001) não existe uma definição única e acabada do currículo devido à complexidade do ato educativo.

Neste sentido, interessa-nos, enquanto agentes educativos na escola, compreender a relação entre currículo e educação para melhor integrar a nossa ação profissional. Assente nesta perspetiva, a definição de currículo depende da visão que cada docente tem acerca dos processos educativos e formativos da escola apresentando-se, por isso como um conceito polissémico.

Para Zabalza (1994) o currículo integra “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” ou “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (p. 12). Por seu lado, Roldão (1999) defende que, embora ao longo do tempo o conceito de currículo vá sofrendo diversas alterações conceituais, este se define como a panóplia de aprendizagens socialmente, garantidas pela escola, necessárias num determinado contexto e tempo.

Em Portugal, existem diversos normativos legais que definem o sistema educativo e a organização curricular, desde a EPE até ao Ensino Superior, e têm por base a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de bases do sistema educativo* (LBSE) e as suas mais recentes alterações, Lei 49/2005, de 30 de agosto. Ressalve-se que esta base legal tem contribuído para a evolução da qualidade na educação, incluindo princípios que integram aspetos respeitantes a três níveis de decisão curricular e procurando mecanismos facilitadores de uma continuidade educativa que apoie a criança na transição entre os diferentes ciclos de ensino, ao mesmo tempo que promove o seu desenvolvimento e garante oportunidades de sucesso, tanto para as crianças, como para os docentes (Serra, 2004).

No que concerne aos níveis referidos, o primeiro diz respeito ao poder político administrativo, regulado pela Administração Central/Ministério da Educação e Ciência (MEC) e este define os planos curriculares, os programas, as metas curriculares e a avaliação (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). O segundo nível relaciona-se com a gestão do currículo em que a escola passa a assumir um papel mais ativo na flexibilização do currículo nacional, ganhando autonomia para adaptar as orientações curriculares do MEC ao seu contexto social (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho) desenvolvendo os Projetos Educativos e Curriculares. Por fim, o terceiro nível define a realização do currículo dentro da sala de aula. Neste nível, o docente assume a responsabilidade pela aprendizagem de cada criança e nas relações que estabelece com a família e com o meio, de forma a responder às necessidades particulares de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Numa sociedade que é cada vez mais globalizada por um lado e apresenta muita diversidade e multiculturalidade por outro, a escola atual deverá tomar consciência que “não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais, escolas iguais” (Serra, 2004, p. 32). Neste sentido, deve-se abandonar a tradição individualista de uma educação nacional para dar lugar a uma educação social e culturalmente heterogênea, numa abordagem sistêmica e democratizadora que reconhece os direitos do sujeito e que auxilia a criança a formar e a afirmar a sua personalidade com a possibilidade de reconhecer e de respeitar os outros.

Já, em 1994, a Conferência de Salamanca pretendeu consciencializar para a necessidade de adaptar a escola à educação de todas as crianças, no sentido de respeitar os seus direitos, acreditando que o sucesso não depende dos resultados, mas sim, dos processos (UNESCO, 1994).

Urge, assim, que cada Projeto Curricular de Grupo (PCG) definido pela escola dê lugar a uma educação qualitativamente superior com abertura suficiente para compreender que o currículo não pode ter um tamanho único, mas que deve potenciar experiências adaptadas aos contextos e às diferenças individuais quer dos alunos, quer do professor (Roldão, 1999).

Para concluir, os profissionais de educação devem assumir-se como intervenientes ativos na inovação curricular, motivando cada criança na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, contrapondo, desta maneira, a visão tradicional do professor técnico e executor passivo dos programas e das metas curriculares estabelecidas (Serra, 2004).

1.2.1. Na educação pré-escolar

Na EPE “o educador é o construtor e gestor do currículo no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou conjunto de estabelecimentos” (ME, 1997, p. 9). Nesta perspetiva, compete-lhe planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo de modo a proporcionar aprendizagens integradoras, diversificadas e significativas, no âmbito da comunidade em que as crianças se inserem e em colaboração com as famílias e com outros agentes educativos (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Porém, o educador deverá dar também voz às crianças e respeitar as suas propostas e as suas opiniões, tornando-as assim sujeitos ativos na sua educação (ME, 1997).

Saliente-se, que apesar de se encontrar na LBSE algumas referências que integravam a EPE, só em 1997 com a publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-quadro da educação pré-escolar* – é que a EPE passou a dispor de um quadro legislativo próprio e a ser reconhecida como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º).

Pouco tempo depois foram aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Este documento visa orientar a acção dos educadores no processo de desenvolvimento da criança e promover uma articulação com o 1.º CEB. Neste sentido, o Despacho referido anteriormente constitui um quadro de referência para todos os educadores de infância e permite-lhes desenvolverem diferentes currículos e fundamentar diversas opções educativas, de acordo com as características das crianças e dos contextos onde intervêm (ME, 1997). Apesar de na EPE não haver um currículo formal a cumprir, torna-se necessário que o educador de infância acompanhe os progressos das crianças procurando promover o seu desenvolvimento holístico, atendendo a quatro fundamentos essenciais: que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são vertentes indissociáveis; que a criança deve ser sujeito ativo do processo educativo; que o saber deve ser construído por ela de forma articulada e que o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades devem ser respeitados (ME, 1997).

Todavia, é importante referir que as OCEPE oriundas do ME (1997) permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, apoiando o planeamento e a avaliação do processo educativo de modo criativo e adaptado ao desenvolvimento de cada criança. Apesar de estes princípios se articulam em três grandes áreas de conteúdos (Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação) “não são um programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p. 13). Neste sentido, as áreas de conteúdo na EPE indicam formas de o educador de infância pensar e organizar a sua acção pedagógica e as experiências que deve proporcionar ao seu grupo de crianças.

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Escrutinando um pouco mais estas áreas de conteúdo, verifica-se que a área de Formação Pessoal e Social é transversal a todas as áreas, no sentido que se relaciona com a forma como a criança interage consigo, com o meio e com os outros, num processo que envolve o desenvolvimento de atitudes e de valores (ME, 1997). Neste sentido, esta área tem como finalidade estimular na criança o seu desenvolvimento integral, o espírito crítico e a aquisição de valores, de modo a esta ser incluída na sociedade como um ser livre, autónomo, solidário e capaz de resolver problemas emergentes na sua vida (ME, 1997).

No que concerne à área de Conhecimento do Mundo, esta prevê que as crianças despertem o seu interesse para o meio que as rodeia, promovendo a curiosidade e o desejo de saber, o sentido de observação e de descoberta e o respeito pelo meio natural e social através do desenvolvimento de experiências que envolvam a comunidade e o meio envolvente. Desta forma, a área de Conhecimento do Mundo pressupõe também que as crianças sejam sensibilizadas para a importância das ciências e que ao realizarem as experiências utilizem as diversas fases do método científico com rigor.

Por fim, a área de Expressão e Comunicação prevê o desenvolvimento psicomotor e simbólico, a criatividade, o domínio de várias formas de linguagem e o raciocínio lógico-matemático. Devido à sua dimensão, esta área subdivide-se em três Domínios: Domínio das Expressões (motora, dramática, musical e plástica), Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Em relação ao Domínio das Expressões, apesar de este se subdividir em quatro vertentes em que cada uma tem uma especificidade própria, não podem ser vistas de forma segmentada, pois complementam-se reciprocamente e têm como objetivo levar a criança a experienciar vários materiais de modo a conhecer e a dominar melhor o seu corpo, “ganhando consciência de si próprio” (ME, 1997, 57). Quanto ao Domínio da Matemática, este presume que a criança adquira noções básicas de classificar, de tamanho, de número, de grandeza, de cor, de espaço, de tempo, entre outras, e desenvolva o raciocínio lógico-matemático, de forma a conseguir resolver situações problemáticas. Por fim, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pressupõe a emergência da escrita e da leitura, isto é, que a criança, de forma gradual, adquira novo vocabulário, articule corretamente as palavras, imite a escrita e a leitura e se interesse em comunicar.

Serra (2004) corrobora a afirmação de que na EPE não há um programa a cumprir e acrescenta que “pensar em currículo na educação pré-escolar é nele incluir todas as atividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando

importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (p. 34) com vista à sua autonomia, à iniciativa e à construção edificada da sua personalidade. Note-se que quando se fala de currículo oculto referimo-nos às aprendizagens desenvolvidas de forma transversal que assentam, essencialmente, no processo de socialização e na aquisição de valores dentro e fora da escola e que muitas vezes não são aquisições planeadas, mas que promovem o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Saliente-se que as crianças vindas de meios familiares e socioculturais diferentes trazem consigo saberes e níveis de desenvolvimento diversos. Contudo, a intencionalidade educativa passa por diferentes etapas que o ME (1997) defende: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Neste sentido, a observação deve dar início ao processo educativo e à avaliação de cada etapa, com vista ao educador adequar a sua ação aos interesses, às capacidades e às dificuldades das crianças. Estas informações constituem a base do planeamento e deverão permitir atender a todas as crianças e a cada uma, organizando materiais, recursos e experiências de aprendizagem estimulantes e significativas. Por sua vez, a ação revela a capacidade do educador prever as propostas das crianças e a flexibilidade de estruturar as atividades com vista ao seu desenvolvimento. Neste contexto surge a necessidade de avaliar o processo e os efeitos da ação do docente na construção de respostas a cada criança, refletindo sobre a sua evolução e ajustando, com a ajuda de outros parceiros, nomeadamente a família, diferentes maneiras de intervir com vista ao sucesso das crianças, onde a comunicação assume particular relevância. A comunicação assume também importância no verdadeiro conhecimento da criança e do contexto em que se insere, evidenciando aspetos importantes para articular uma contínua integração em diversos níveis de educação.

Neste sentido, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (*Avaliação na educação pré-escolar*) vem demonstrar que a avaliação neste contexto de educação “assume uma dimensão marcadamente formativa desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo” (p. 1) que prevê essencialmente que a criança seja protagonista da sua aprendizagem, que tome consciência das suas conquistas e das suas dificuldades e que ganhe competências para ultrapassá-las sozinha ou com ajuda.

1.2.2. No 1.º ciclo do ensino básico

No 1.º CEB, o professor também tem vindo a ganhar mais autonomia na flexibilização do Currículo Nacional, indo ao encontro das políticas educativas de cada escola (Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho), prevendo-se desta maneira que “cada escola faça de forma mais livre e mais responsável as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos” (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, p. 13449). No entanto, importa referir que a ação do professor continua a estar vinculada aos programas curriculares e às metas pré-estabelecidas para cada disciplina.

Importa salientar também que nestes documentos encontram-se fundamentados os saberes, as competências e as capacidades relevantes que o ME considera imprescindíveis para a educação em Portugal, tendo por base o estipulado na LBSE. Os mesmos documentos referem que cabe ao professor arquitetar e gerir várias estratégias de dinamização que se adaptem às reais necessidades dos alunos e que promovam o desenvolvimento pleno, integral e harmonioso de cada estudante.

Neste sentido, está exposto no *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) a importância do 1.º ciclo no trajeto escolar dos alunos, relevando-o também como “saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar” (p. 21). Este documento organiza a aprendizagem do Português no 1.º CEB em dois momentos fundamentais: o primeiro momento compreende os dois primeiros anos, onde se enfatiza a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e o segundo momento engloba o terceiro e quarto ano, em que as aprendizagens preconizadas dizem respeito sobretudo à estrutura do texto escrito, à sintaxe, à pontuação e à diversificação lexical.

De acordo com o *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (ME, 2013), as aprendizagens nesta disciplina devem ser orientadas com vista “a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade” (p. 2). O mesmo programa mostra ainda que é imprescindível aguçar nos alunos a progressiva compreensão da matemática e incentivá-los a resolverem problemas, mas para que isso se torne uma realidade é necessário que os alunos aprendam “algumas características próprias da Matemática, como o rigor das definições e do raciocínio, a aplicabilidade dos conceitos abstratos ou a precisão dos resultados” (*Ibidem*, p. 2).

No 1.º CEB os domínios de conteúdos a trabalhar são: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Neste nível de escolaridade, os conteúdos em estudo deverão ser apresentados de forma gradual, partindo sempre de situações concretas para que depois as conceções se tornem em abstratas.

Por fim, no que concerne ao programa curricular de Estudo do Meio, o documento que orienta o seu desenvolvimento é *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* do ME (2004). Este documento afirma que os alunos chegam à escola com um manancial de experiências e de saberes que adquiriram através do contacto com o meio envolvente, cabendo à escola “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (*Ibidem*, p. 101). Neste sentido e tendo em conta a diversidade de conteúdos que fazem parte do Estudo do Meio, esta disciplina congrega várias disciplinas científicas que têm como objetivo satisfazer as curiosidades e as necessidades dos alunos.

Nesta linha de pensamento, verifica-se também que o Estudo do Meio é uma área privilegiada, pois permite realizar a interdisciplinaridade de conteúdos de forma eficaz com as outras áreas curriculares. Esta disciplina tem o seu programa curricular disposto em seis blocos de conteúdos – Bloco 1- À descoberta de si mesmo; Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3- À descoberta do ambiente natural; Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos; Bloco 6- À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade – que apesar de terem uma ordem lógica, é da responsabilidade do professor recriar o programa e a ordem pela qual aborda dos diversos blocos, tendo em conta as características dos seus alunos (*Ibidem*).

Por fim e não menos importante, verifica-se que o programa curricular da Expressão e Educação é regido pelo documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* do ME (2004). Esta área, devido à sua abrangência, está dividida em quatro vertentes que são: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. No entanto, estas expressões são complementares e transversais a todas as outras áreas curriculares disciplinares do 1.º CEB. Desta forma, é vital que ao longo desta etapa de educação o aluno tenha a oportunidade de experienciar aprendizagens variadas, orientadas para o desenvolvimento das capacidades artísticas e, ao mesmo tempo, reforçar a sua personalidade enquanto cidadão.

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Neste sentido, verifica-se que o docente titular de turma é o principal responsável por promover atividades que englobem as diferentes expressões, pois estas estão intimamente relacionadas com a vida social dos indivíduos, por isso é imprescindível estimular a relação criança-arte em várias dimensões – comunicativa, criativa, afetiva, cognitiva e motora. Em suma, a Expressão e Comunicação são fundamentais ao desenvolvimento holístico das crianças e, de acordo com Ferraz (2011, p. 61), “é através da arte, da expressão artística do indivíduo que o conhecimento é adquirido”.

Note-se que é também da responsabilidade do docente avaliar sistematicamente o desempenho dos seus alunos utilizando para tal, estratégias diversificadas que consigam espelhar o nível de desenvolvimento de cada um.

Neste sentido, a avaliação no 1.º CEB dinamiza-se essencialmente em três modalidades regulamentados no Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa que dependem da organização interna da escola e da turma. Acresce dizer ainda, que no fim de cada ciclo de estudos existe uma avaliação externa que é feita através de exames nacionais.

Alves e Ketelle (2011) afirmam que a forma como é feita a avaliação na sala de aula pode contribuir, significativamente, para ajudar os alunos a progredirem nas suas aprendizagens, sendo que avaliação formativa e contínua através da auto e da heteroavaliação têm vindo a ser vistas como aquelas que melhor auxiliam os alunos a regularem o seu próprio processo de aquisição de conhecimentos e de competências (Morgado, 2001). De acordo com Alarcão (2010), a avaliação permite que o professor recolha dados sistematicamente sobre as aquisições dos alunos e, com base na reflexão sobre os mesmos e sobre a sua ação, introduza as alterações necessárias para promover uma maior qualidade nas aprendizagens. Neste contexto, o docente deve compreender que o processo de avaliação deve ser contínuo e abarcar as componentes curriculares e a formação pessoal e social, evitando a consideração quase exclusiva de natureza cognitiva/académica (Morgado, 2001). Assim sendo, é importante que o professor utilize instrumentos de avaliação diversificados que lhe permita obter dados através de diferentes fontes, entre os quais se destaca as grelhas de observação, as tabelas de auto e de heteroavaliação, os registos dos alunos, as fichas de avaliação, entre outros instrumentos que o docente considere adequados, tendo em conta, tal como incita Morgado (2001), que “em cada situação de avaliação apenas é possível ter acesso a uma amostra do que o aluno sabe, compreende ou realiza” (p. 66).

1.3. A criança no centro do processo educativo: princípios inerentes à prática pedagógica

Atualmente, a criança tem vindo a assumir maior importância no seu processo educativo e as novas pedagogias vêm dando maior valor à sua competência, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2009), a complexidade do processo de desenvolvimento curricular requer que os profissionais de educação reconheçam o papel da criança na sua educação, enquanto ser ativo e competente. Assume-se que ela é capaz de mobilizar estratégias que permitam a sua aprendizagem de forma autónoma e democrática (Gambôa, 2011).

Neste sentido, os autores supramencionados defendem que a aprendizagem ativa desenvolve na criança a capacidade de reflexão e o pensamento na relação com os outros e com os objetos que contribuem para o sucesso das suas aprendizagens, ou seja, a aprendizagem ativa promove na criança o seu desenvolvimento holístico e a capacidade de aprender a aprender.

De acordo com Piaget (1954, referido por Fonseca, 2014), a aprendizagem depende do desenvolvimento cognitivo que se faz através da interação e da experiência, numa relação de interdependência que visa a adaptação do indivíduo ao meio. É com base na maturação do seu organismo e no envolvimento com os objetos, que segundo este autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de fases de complexidade crescente, envolvendo diferentes formas de aprendizagem, as quais designou por estádios.

Ainda de acordo com este autor, as primeiras aprendizagens humanas são sensoriais, motoras e concretas e depois tornam-se de carácter operacional, formal e abstrato. Em cada estádio a criança procura constante e ativamente novas experiências, dá-lhes sentido e interpreta-as construindo formas de resolução de problemas e de organização do conhecimento, desde as situações mais concretas e indutivas, para as situações consideradas mais abstratas e dedutivas (Matta, 2001).

Também na perspetiva de Bruner (1999), o ser humano, e particularmente a criança pequena, possui predisposições que configuram o gosto de aprender destacando a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa, que embora intrínsecas e individuais, se desenvolvem na interação com o meio de acordo com uma motivação interior.

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Na mesma linha de pensamento, Vygotsky (2007) não descarta o facto do desenvolvimento cognitivo beneficiar da interação com o meio, mas defende que a criança é um ser social e que a linguagem e as relações sociais e culturais privilegiam a aprendizagem e o desenvolvimento, proferindo a existência de dois tipos de conhecimentos: conhecimento espontâneo e conhecimento científico. Segundo o mesmo autor, o conhecimento espontâneo é adquirido através da ação e da participação na vida quotidiana e o conhecimento científico através da educação formal (Fino, 2001).

Para Fonseca (2014) a visão de desenvolvimento, preconizada por Vygotsky, é “co-construtivista centrada nas condições sociais, sócio-históricas, culturais, mediatizadoras e interativas” (p. 283) e a interatividade estabelece-se através dos estímulos exteriores que ativam as estruturas internas com base em processos de reflexão e de auto-regulação que organizam o pensamento.

Nesta linha de ideias, é importante mencionar que na sua teoria Vygotsky (1998) enuncia também a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se caracteriza por determinar aquilo que a criança é capaz de aprender na interação com o adulto ou com os pares mais capazes (desenvolvimento potencial). Ou seja, há problemas que a criança consegue resolver sozinha (desenvolvimento atual) e outros que só consegue resolver na interação com os outros, mas que tem potencialidade para no futuro conseguir resolver individualmente.

Note-se que na sala de aula nem sempre estas interações acontecem espontaneamente, por isso o docente assume um papel fundamental na construção intencional das mesmas ou na sua mediação. Neste sentido, as estratégias utilizadas devem potenciar as relações entre os pares, de modo a ativar a ZDP de forma a facilitar a aprendizagem. Saliente-se que assim também se consegue diminuir a sensação de exclusão dos alunos com maiores dificuldades, pois promove-se a autonomia e a independência de todos na aquisição de novas aprendizagens.

É de relevar ainda o papel das emoções e dos sentimentos na aprendizagem, pois estes podem ser alavancas da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo (Wallon, 1975; Vygotsky, 1998). Portugal e Leavers (2010) também defendem que os verdadeiros momentos de bem-estar e de implicação promovem ambientes educativos de maior qualidade, onde a criança se sente motivada a desenvolver uma atitude exploratória. Para que tal aconteça, o educador deve atender a três pilares elementares no processo de emancipação do ser humano: a autonomia, a sensibilidade e a estimulação (*Ibidem*). O educador deve então adotar uma atitude experiencial e

privilegiar a iniciativa da criança, associando o seu bem-estar emocional à sua implicação nas atividades que desenvolve.

Em suma, entende-se que cada criança deve ser vista como um ser social e único na sua maneira de aprender. Consequentemente, o ato de aprender reside na criança, pois o conhecimento é construído por ela de forma ativa (Hohmann, Banet & Weikart, 1987), mas é potencializado pelos estímulos exteriores.

1.3.1. Pedagogia em participação-ação: para uma educação mais democrática

Independentemente do método adotado pelo docente é importante que o educando seja incentivado a utilizar as suas funções racionais, ou seja, observar, questionar, discutir, refletir, combinar e concluir, de forma a construir o seu conhecimento através de uma atitude participativa e ativa (Serra, 2004).

Através da pedagogia em participação-ação pretende-se que a criança assuma o dinamismo da sua educação deixando de ser espectador e passe a ser ator e figura ativa de um processo que lhe diz respeito (Sousa, 2003). Para tal, o docente deve empenhar-se em “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 58) ou dar continuidade a outras, mas de modo a que seja a criança a assumir o protagonismo da sua evolução.

Assente nesta perspetiva, é necessário que os docentes “abordem as crianças com a suposição de que todas elas vêm para a escola com mentes vivas e com a disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos” (Katz, 2006, p. 14). Serra (2004) corrobora as afirmações anteriores e acrescenta que a função do educador passa também por incentivar a ação da criança, pois é sabido que a experiência influencia o desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, torna-se fundamental, tal como afirma Freire (2009), que crianças e os docentes alimentem a sua curiosidade epistemológica mantendo uma postura dialógica que permita não só falar e escutar, questionar e resolver, experimentar, conhecer e aprender com os erros, como também agir de forma ativa com o objetivo de alargar o seu leque de experiências/aprendizagens.

1.3.2. Aprendizagens significativas: (re) construir saberes

Uma vez que o processo educativo inicia-se no seio familiar e socio-histórico de que as crianças fazem parte, quando estas chegam à escola já apresentam diferentes níveis de desenvolvimento e de conhecimento.

De acordo com Valadares e Moreira (2009), seguindo a teoria de David Ausebel, “o factor mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe” (p. 30). Através da análise desta afirmação, depreende-se que o aprendiz não é um depósito de informação, mas que a aprendizagem se faz através da interação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, numa dinâmica associativa e de assimilação que se vai organizando na sua estrutura cognitiva. Neste sentido, o conhecimento prévio além de atribuir significado a novas aprendizagens, estabiliza-se e torna-se mais rico e diferenciado. Porém, é de realçar que nem todos os conhecimentos prévios revelam conhecimento científico, isto porque às vezes algumas conceções alternativas povoam a mente dos aprendizes advindas da interação social e cultural, do senso comum e do acesso desenfreado às novas tecnologias. Nesta linha de pensamento, se por um lado estas ferramentas se têm revelado fundamentais no acesso ao conhecimento, por outro lado, permitem a aquisição de conceitos erróneos devido à inúmera quantidade de informação não científica que se pode encontrar através delas.

Neste sentido, a (re) construção dos saberes deve basear-se em princípios que facilitem a (re) organização mental dos conhecimentos e das aprendizagens, numa lógica sequencial e consolidativa que vá integrando progressivamente novas aquisições, ao mesmo tempo que permite aprender a agir e a reagir diante da realidade, assumindo deste modo, uma focagem mais construtivista (Marchão, 2012).

É neste contexto que emerge a noção de competência, em que o sujeito perante uma determinada situação apresenta a capacidade de mobilizar diversos recursos e conhecimentos prévios ou saberes vivenciados e que, de uma forma adequada, os seleciona e integra, de modo ajustado, envolvendo ainda diversas aptidões cognitivas e não cognitivas, com o objetivo de construir o seu conhecimento.

Entende-se assim, que para aprender significativamente é necessário uma predisposição para relacionar, de maneira não-arbitrária e não-literal (substantiva), os significados captados a respeito dos materiais educativos do currículo (Ausebel, 2000). Todavia, é necessário ter em atenção que nem todas as crianças têm os mesmos conhecimentos prévios nem a mesma predisposição para aprender, por isso é necessário

que a aprendizagem na sala de aula se desenvolva de forma diferenciada e estimulante (Morgado, 2003).

1.3.3. Diferenciação pedagógica: respeito pelas diferenças dos alunos

A diferenciação pedagógica traduz-se na atenção que é dada às diferentes formas de aprender (Tomlinson, 2008), compreendendo que a aprendizagem é um processo intrínseco e dependente também dos estímulos externos.

Assim, de acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), a ação educativa deve atender às capacidades cognitivas, linguísticas e socioculturais das crianças, exigindo que o professor conheça as suas dificuldades e as suas capacidades para poder promover estratégias compatíveis com a progressão de todos os alunos e ao mesmo tempo atender à individualidade de cada um. Entende-se que cada aluno deverá ter a oportunidade de assumir-se ora como recetor, ora como emissor, expondo e confrontando as suas ideias com as dos colegas ou dos adultos, com vista a uma aprendizagem cooperativa e ativa onde o trabalho individual assume maior relevância na consolidação das aquisições.

Diferenciar implica compreender que as atividades de aprendizagem devem considerar a experiência e a motivação de cada aluno, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, promover atitudes de investigação e de descoberta e instigar à resolução de problemas (Byers & Rose, 1996, referidos por Morgado, 2004). Deste modo, e na perspetiva destes autores, o docente está a estimular e a permitir a construção de um autoconceito positivo que vai ao encontro das inteligências múltiplas preconizadas por Gardner (1994) ao mesmo tempo que ajuda a conhecer e a explorar as suas potencialidades para evitar o insucesso e a desmotivação.

Na aceção de Gardner (1994), todos os seres humanos são inteligentes e existem pelo menos sete maneiras diferentes de conhecer o mundo, sendo que as competências do indivíduo estão enraizadas na sua própria cultura. No entanto, não quer isto dizer que o docente tenha de planificar de sete ou mais maneiras diferentes, quer sim dizer que este deve encontrar diversas formas de gerir o trabalho dos alunos, com a finalidade de envolver os diferentes modos de aprender.

Nesta sequência de ideias, Zabalza (1994) refere a importância do papel do docente que sabe a razão das suas ações e que compreende o que faz para o desenvolvimento global da criança e para a sua formação enquanto cidadão, emergindo a partir da sua ação, estratégias e metodologias que facilitam o modo particular como

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

cada criança apreende o mundo à sua volta, tendo em conta os seus saberes prévios e o seu modo de pensar e de agir (Niza, 2004). Do mesmo modo, Tomlinson e Allan (2002) asseveram que a diferenciação pedagógica é “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 14) em vez de uma resposta uniforme como se todas as crianças fossem semelhantes.

Saliente-se ainda que de acordo com Leite (2003), o desafio é o de que este papel passa também pelo “ [...] desafio de prever e conceber diferentes processos e meios [...] onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros diferentes de si” (p. 23).

Em suma, o trabalho cooperativo assume particular relevância para responder tanto à diversidade e à inclusão das crianças nas atividades de EPE e nas aulas do 1.º CEB, como para promover a responsabilidade e a autonomia dos alunos no seu processo educativo e na aprendizagem ao longo da vida (Díaz-Aguado, 2000; Bessa & Fontaine, 2002).

1.3.4. Trabalho cooperativo: aprender partilhando

Entende-se por trabalho cooperativo aquele que envolve mais do que uma pessoa na realização de um determinado projeto, neste caso a aprendizagem, onde o êxito ou o fracasso influenciam mutuamente a interajuda para alcançar o sucesso individual (Burden, s/d, referido por Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, o trabalho cooperativo surge como uma estratégia privilegiada na aprendizagem e na partilha de conhecimento, tanto no trabalho dos alunos, como também no do professor.

Como vimos anteriormente, a aprendizagem e a educação são processos individuais, mas ambos têm um carácter interativo entre o corpo, a mente e as relações sociais (Fonseca, 2014). De acordo com Lopes e Silva (2009), é neste processo que assenta a aprendizagem cooperativa, através da qual as crianças se ajudam e atuam como parceiros entre si e com o docente, numa dialética sincrónica que visa adquirir conhecimentos sobre um dado objeto ou tema. As relações que se estabelecem nestes processos de cooperação refletem a necessidade de se abarcar a diversidade e o multiculturalismo nas salas de aula, partilhando não só saberes e experiências, como também adquirindo competências pessoais e sociais que viabilizam o trabalho em equipa, a resolução de problemas e a aquisição de uma intervenção autónoma e crítica

no grupo, com vista à democracia e à cidadania (Kaye,1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), para que haja sucesso nesta forma de trabalhar e de aprender, existem cinco dimensões que são essenciais na organização do processo de ensino-aprendizagem que são:

- Interdependência positiva – existe uma preocupação com a aprendizagem do colega e um sentimento de trabalho conjunto para atingir um objetivo comum;
- Responsabilidade individual e de grupo – cada elemento do grupo deve sentir-se responsável pela sua aprendizagem e tem de compreender que a sua contribuição é fundamental para o sucesso do outro e do grupo;
- Interação face-a-face – os processos de comunicação e de interação verbal visam alcançar os objetivos previstos pelo grupo através da discussão de ideias e de pontos de vista diferentes;
- Habilidades interpessoais – para que se diminua os conflitos desnecessários e prevaleça o bom funcionamento do grupo é necessário ativar as competências de comunicação, de liderança, de confiança e de tomada de decisão, com vista à criação de relações positivas;
- Avaliação dos processos realizados pelo grupo – permite que o próprio grupo autorregule o processo de aprendizagem, sendo que todos os elementos do grupo devem refletir e identificar comportamentos que considerem facilitadores ou perturbadores do sucesso do grupo.

Ressalve-se que estas competências são extremamente valorizadas pela sociedade atual e pelo mundo do trabalho, isto porque cada vez mais o trabalho é realizado em parcerias e como tal, torna-se imprescindível dotar as crianças com ideais de solidariedade, de responsabilidade individual e social e de liberdade que lhes permitam serem incluídas na sociedade enquanto seres livres, responsáveis e solidários.

Santana (2007) refere que o docente é, “nesta perspectiva, um tutor, ajudando, os alunos, nesse processo, de forma atenta, e dinâmica actuando na ZDP” (p. 36). Esta intervenção incita a criação de contextos de aprendizagem, em que haja a possibilidade de as crianças encontrarem a solução para um problema com a ajuda do adulto ou de outro colega mais capacitado (Díaz-Aguado, 2000).

26 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

E porque trabalhar cooperativamente é diferente de trabalhar em grupo, onde cada um faz o seu papel ou em que muitas vezes uns aprendem enquanto outros não, o papel do professor, de acordo com Johnson e Johnson (1991) e Lopes e Silva (2009), destaca-se em três fases essenciais: pré-implementação, implementação e pós-implementação.

Segundo estes autores, durante a fase de pré-implementação, é importante que o professor explique em que consiste o trabalho cooperativo, quais as suas vantagens para os alunos e para a sua vida e qual a necessidade de se atribuir papéis e/ou tarefas a cada elemento do grupo. Nesta fase, é também necessário promover a motivação do grupo através da realização de atividades variadas e estimulantes e informar os grupos acerca das competências que serão avaliadas e dos instrumentos que serão utilizados para a avaliação. Na fase seguinte, ou seja, durante o trabalho do grupo, o papel do professor é menos centrado em si e este deve circular pela sala para observar as interações que se desenvolvem no seio dos grupos, intervindo apenas para ajudar as crianças a encontrarem as suas próprias soluções, elogiar o grupo e cada um dos seus elementos quando trabalham de forma adequada e incitar a que vejam o erro como forma de aprendizagem. No caso de o docente reparar que existem muitas dificuldades pode adicionar outros recursos e/ou pontos de vista e intervir na gestão de conflitos. Na última fase, pós-implementação, depois da apresentação dos trabalhos à turma, o professor juntamente com os alunos deve refletir e identificar os pontos positivos e negativos desta metodologia, a dinâmica e o desempenho do grupo.

Ainda dentro desta linha de pensamento, importa referir algumas características essenciais à formação e à organização de grupos de trabalho. Segundo Freitas e Freitas (2003), existem três possibilidades de constituição de grupos: formar grupos ao acaso; deixar que sejam os alunos a escolher; ser o professor a decidir. A formação dos grupos, bem como a sua dimensão dependerá da complexidade das tarefas, das finalidades do trabalho que se pretende desenvolver e também das competências dos alunos em trabalhar cooperativamente.

Tendo em conta a informação explanada, Lopes e Silva (2009) afirmam que o docente, na fase inicial do trabalho cooperativo, pode promover a atribuição de papéis dentro do grupo, pois com esta intervenção o trabalho fluirá mais produtivamente e todos os membros trabalharão conjuntamente para atingirem o mesmo objetivo. Todavia, nas abordagens seguintes esta tarefa deverá ser da competência das crianças,

com vista a aprendem a trabalhar em grupo e de modo a desenvolverem a sua autonomia, a responsabilidade e a confiança (Fontes & Freixo, 2004).

Finalmente, é da competência do docente a organização do espaço e dos materiais, porém este pode solicitar a colaboração das crianças para adequarem os materiais e as estratégias para que estes facilitem o trabalho do grupo e a aprendizagem. Esta organização deve favorecer a comunicação, a autonomia e a responsabilidade na utilização dos materiais (Freitas e Freitas, 2003). Os mesmos autores consideram ainda importante que alguns instrumentos de monitorização das regras e dos tempos dedicados a cada tarefa se encontrem ao alcance dos educandos (por exemplo: quadros de regras e relógio ou ampulheta), de forma a conseguirem controlar o desenvolvimento do seu trabalho no tempo pré-estabelecido.

Em conclusão, o trabalho cooperativo assume uma grande importância no desenvolvimento cognitivo das crianças e na aquisição de novo conhecimento, pois este permite que as crianças trabalhem, verdadeiramente, em conjunto e em prol de um objetivo comum, em que a competição dá origem à interajuda e à partilha de saberes. Desta forma, as aprendizagens são realizadas em interação com os colegas, o ritmo de aprendizagem de cada um é respeitado e, ao mesmo tempo, as crianças são incentivadas e alcançam novas metas no seu processo de aprendizagem.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

“A investigação-acção assume um papel privilegiado no desenvolvimento profissional docente ao mobilizar um processo de reflexão cooperativo”

(Sacristán & Gomez, 1993, p. 33).

2.1. Investigação-ação: um percurso fundamental na educação

A investigação-ação tem vindo a ser vista como um excelente meio para orientar as práticas educativas e para melhorar os ambientes de aprendizagem na escola (Arends 1995), pois considera-se que esta metodologia assume um papel fundamental na educação, nomeadamente na formação dos professores devido às relações que se pode estabelecer entre os diversos fatores que influenciam o processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

Embora seja um conceito relativamente recente e conotado com alguma ambiguidade inerente à diversidade de contextos em que se pode desenvolver (Coutinho, 2005), ao longo do tempo têm surgido várias propostas para defini-lo. Assim, esta metodologia assenta sobretudo em dois grandes eixos como o próprio nome indica – a investigação e a ação – e auxilia o professor a concretizar a sua ação pedagógica e dos seus alunos (Sousa, 2005) de forma profícua.

Como tal, a investigação-ação entende-se como um estudo, onde um grupo de pessoas exposto a um problema social comum procura envolver-se diretamente no sentido de melhorar as suas condições de vida (Elliot, 1991, referido por Máximo-Esteves, 2008). Na mesma linha de ideias, Bogdan e Biklen (1994) procuraram atribuir um carácter mais científico a esta metodologia, defendendo que “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Assim, a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em *práxis*. E esta, por sua vez, origina novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação.

O carácter auto reflexivo da investigação-ação permite também que o professor/investigador modifique a sua ação com base no questionamento, na constatação ou não das suas crenças, nas interpretações obtidas através da sua formação inicial e continua e através da sua experiência empírica e profissional.

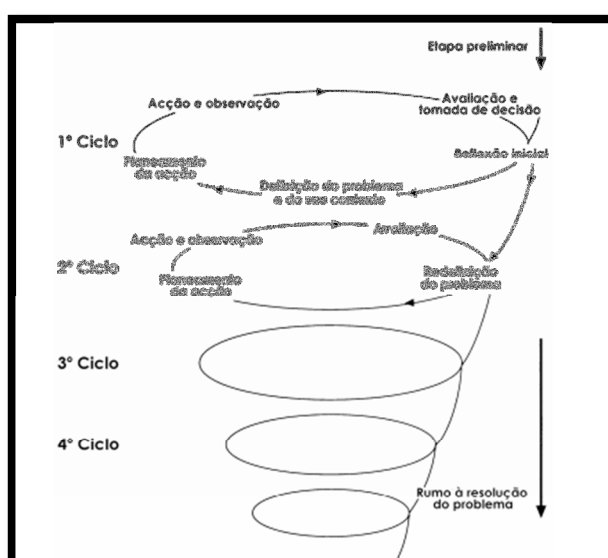
Neste sentido, a investigação-ação está associada aos paradigmas socio-construtivistas e orientada para a mudança do contexto em que se desenvolve. É neste vaivém contínuo entre a ação e a reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informações para agir criticamente no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica, desenvolvendo assim uma *práxis* de

qualidade e adaptada às crianças (Sanches, 2005). Esta ideia, defendida também por Elliot (1993), pressupõe a planificação e a introdução de mudanças na prática pedagógica com vista à resolução do problema, mas também, de acordo com Latorre (2003), conducente com o desenvolvimento profissional docente, numa tríade complementar do processo reflexivo, onde os docentes assumem o protagonismo da investigação mas também onde investigador e participantes se encontram no mesmo plano de ação.

Nesta linha de ideias, a investigação-ação ao permitir a intervenção de todos os seus participantes, incluindo o investigador, assenta sobre a teoria, a prática e a reflexão sobre a prática e, principalmente, no desenvolvimento constante de competências pessoais e sociais que auxiliam o processo de recolha e de análise dos dados e a colaboração na busca de soluções, o que a torna este tipo de metodologia em qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, o docente que deseja compreender as suas práticas e melhorar a aprendizagem dos seus educandos, deve adotar esta metodologia e apresentar-se como um observador/ator que recolhe sistematicamente dados qualitativos da sua intervenção e da evolução dos seus educandos. Neste âmbito, Lewin (1946, citado por Santos, Morais e Paiva, 2004) sugere um processo gradual e em espiral, que engloba observar, refletir, planificar e agir, favorecendo, constantemente, novos ciclos de conhecimento, de ação e de reflexão (ver figura 1).

Figura 1. Espiral auto-reflexiva lewiniana.



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

Como se pode observar na figura 1, este processo, no âmbito da educação, implica avaliar o contexto e os seus intervenientes, bem como o PEE para compreender as preocupações da organização educativa e, a partir daí, delinear as questões de investigação. Após a definição do problema, estrutura-se um plano de ação com vista a colocar em prática as estratégias que se consideram pertinentes para o estudo e, posteriormente, durante a ação recolhe-se diversos dados que permitam realizar uma reflexão consistente sobre os resultados obtidos, de forma a se poder responder às questões levantadas ou, caso isto não seja possível, iniciar novos ciclos de investigação-ação até que se consiga responder à indagação que motivou a investigação.

Saliente-se que o investigador ao se esforçar por mudar os contextos em que investiga e em que atua está a gerar novas formas de conceber a ação pedagógica, de compreendê-la e, após a sua análise, de propor mudanças significativas e fundamentadas no campo da aprendizagem e da educação. Ou seja, a colaboração que todo este processo implica, prevê não só o desenvolvimento pessoal e social das pessoas implicadas neste processo, como também a melhoria dos contextos analisados, sendo este o verdadeiro percurso da investigação-ação na educação.

No quadro 1 apresenta-se um esquema-guia das principais etapas inerentes à realização de um projeto de investigação-ação. Este esquema-guia tem como finalidade auxiliar o docente a manter um fio condutor na sua ação/investigação durante todo o projeto, de modo a evitar que deambule pela investigação.

Quadro 1. Esquema-guia das etapas essenciais à realização do projeto de investigação-ação.

Esquema-guia
<p>1. Contexto Escolar</p> <p>Descreva brevemente a escola-estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objectivos centrais relacionados com o tópico da investigação. Como foram estabelecidos? Que problemas e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?</p>
<p>2. Foco do projecto de investigação</p> <p>Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p>3. Fundamentação</p> <p>Por que é que o tópico seleccionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que esta investigação favorece a escola ou os objectivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p>

<p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos</p> <p>Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projecto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p>
<p>5. Critérios de eficiência</p> <p>Que indicadores melhor revelarão os resultados do projecto (por ex., número de livros lidos, aumento da motivação, melhor pontuação em testes, melhor comunicação, relações positivas)? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projecto e porquê (composições, portfólios dos alunos, diários, trabalhos da aula, discussões, resultados de testes, entrevistas, inquéritos, vídeos, fotos, esquemas, apresentações)?</p>
<p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma)</p> <p>Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projecto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas.</p>
<p>7. Fontes de informação</p> <p>Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informação (ERIC, Web sites da Internet, seminários...) prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico da investigação? Faça uma lista de várias possibilidades.</p>
<p>8. Recursos necessários</p> <p>Elabora uma listagem das necessidades previstas para levar o projecto a bom termo (ex.: materiais de aprendizagem, gravadores, equipamento vídeo, câmaras, transporte para viagens ao terreno, suporte financeiro...).</p>

Fonte: Extraído de Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 83).

Mediante as constantes adaptações e reajustes que este tipo de estudo implica para se chegar, efetivamente, a mudanças e a conhecimentos, e atendendo às sugestões acima evidenciadas, a realização de um projeto desta dimensão exige que o percurso seja efetuado através de várias etapas e de forma organizada e metodológica. Desta forma, é necessário atender aos seguintes aspetos: caracterização do contexto escolar, exposição do foco do projeto, fundamentação de acordo com a problemática, esclarecimento do impacto esperado na aprendizagem dos alunos, definição dos critérios de eficiência, delineação do plano de implementação e elucidação de possíveis fontes de informação e de recursos necessários.

Nesta linha de pensamento, a investigação-ação é uma metodologia muito atrativa e motivadora, isto porque baseia-se na ação e na melhoria das estratégias usadas. Como se desenvolve através de uma espiral que contempla vários ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, ou seja, num processo sistemático, o investigador consegue acompanhar de forma personalizada a evolução da sua investigação e, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que vão ao encontro dos objetivos delineados *a priori*.

Note-se que o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação assume grande relevo em diversas áreas, todavia na área de educação constata-se que esta metodologia exerce um grande poder na congruência de vários agentes (professores, alunos, pais, auxiliares da ação educativa, etc.) que trabalham em prol de um objetivo comum e que têm como finalidade a melhoria de uma questão problemática identificada. Sanches (2005) corrobora a afirmação precedente e acrescenta que “para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (p. 128). Assim, através desta citação verifica-se, uma vez mais, a importância desta metodologia na realização de mudanças no contexto educacional e o quanto é importante implicar os agentes na própria investigação e consequente mudança.

Em suma, a investigação-ação é uma metodologia que permite ao investigador, neste caso o docente, se implicar no contexto que estuda e propor mudanças que são obtidas através da reflexão sistemática que faz sobre a evolução da sua investigação. Neste sentido, a investigação-ação é considerada “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, p. 45).

2.1.1. Técnicas e instrumentos metodológicos

A escolha das técnicas e dos instrumentos metodológicos são uma das partes mais importantes da estruturação de uma investigação, pois estes têm que ser adequados à natureza da investigação (qualitativa ou quantitativa) a realizar, isto porque se forem inapropriados ao contexto podem comprometer todo o processo investigativo.

Neste sentido, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados contribuem para organizar e para antecipar o enredo da investigação, permitindo adequar as estratégias

que realmente visem o sucesso da investigação a desenvolver (Sousa, 2005). Assim sendo, a recolha de dados tem como propósito reunir um vasto leque de informações pertinentes à nossa investigação, que depois de triangulados, permitirão compreender melhor o contexto em estudo e, conseqüentemente, responder à questão-problema identificada.

2.1.1.1. A observação participante

Considera-se importante recorrer à observação participante, pois esta permite ver, ouvir e registar, muitas vezes na memória, acontecimentos que ocorreram no contexto quando o investigador não estava preparado para registar de outra forma e que permitem, de acordo com Máximo-Esteves (2008), “[...] compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Neste sentido, Sousa (2005), refere que a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113) para fazer o levantamento de situações problemáticas e procurar responder a questões que ajudem a compreender o processo educativo e pedagógico (*Ibidem*). Mas, de acordo com Baden-Powel (1977), revela-se também importante adquirir saberes empíricos em relação à observação para melhor interpretar a realidade estudada e compreender estas interações e as situações contextuais que delas dependem.

Acresce referir que na investigação qualitativa, o levantamento de dados revela-se fundamental para o seu estudo e estes devem assumir uma forma de registo que permita ao investigador analisar e tratar os dados de modo a serem uma mais-valia (Parracho, 2012), em vez de, como salienta Estrela (1994), originarem uma visão mais redutora da realidade.

2.1.1.2. Notas de campo

As notas de campo são provenientes da observação e servem para registar os acontecimentos e as ideias que vão emergindo das leituras cruzadas e das primeiras observações efetuadas sobre o contexto de trabalho. Assim, através das notas de campo e da descrição das atividades decorridas durante a ação diária do grupo e do ambiente é

possível compreender as interações à luz da interpretação investigativa (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008).

2.1.1.3. Os registos fotográficos

Bogdan e Biklen (1994) defendem que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, que são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e que são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183), principalmente nos momentos em que as crianças se envolvem nas atividade e, muitas vezes, não se apercebem que estão sendo fotografadas ou filmadas. Nestas situações, é possível registar os comportamentos que as crianças estão a manifestar naquele determinado momento e analisá-los, de forma crítica e reflexiva, mais tarde. Por vezes, através do registo fotográfico, de vídeo ou de áudio encontra-se outros pormenores interessantes que nem eram o propósito do investigador, uma vez que estes podem ser feitos pelo próprio investigador ou por outras pessoas ligadas ao contexto que ao estarem posicionadas em diferentes ângulos conseguem registar, de uma perspectiva diferente, a informação.

2.1.1.4. A análise documental

A análise documental também se apresenta como uma técnica privilegiada para conhecer e refletir as dificuldades apresentadas no processo de investigação-ação, pois permite analisar diversos documentos e registos com maior detalhe, o que possibilita fazer inferências sobre o contexto que se está a investigar (Coutinho, 2008) e realizar a triangulação de dados necessária à formação de conhecimento científico.

2.1.1.5. Entrevista não estruturada

As entrevistas não estruturadas são conversas informais que se realizam a diferentes intervenientes da investigação, com o objetivo de recolher dados ou pontos de vista pessoais sobre o contexto ou sobre o problema a investigar. Os dados recolhidos nestas entrevistas não estruturadas permitem complementar os dados obtidos através de outros instrumentos de investigação (Fino, 2008).

Na educação estas informações podem ser provenientes de várias fontes, desde as crianças até aos docentes e às próprias famílias, e realizam-se de forma sistemática

para dar resposta a uma questão problemática identificada (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, esta técnica de recolha de dados é utilizada com frequência na educação, pois permite, num ambiente descontraído, recolher dados importantes (Máximo-Esteves, 2008).

2.1.2. Limites e validade da investigação-ação

Na investigação-ação os resultados obtidos não são generalizáveis, pois estão condicionados pelo contexto em que se desenvolvem, sabendo que cada situação tem características únicas e desiguais levando a que de outro modo, a possibilidade de erros na sua interpretação não lhe confira o alargamento a uma escala mais ampla.

A validade da investigação relaciona-se com a objetividade do estudo e com a sua veracidade (ou não) (Lincoln & Guba, 1985, citados por Máximo-Esteves, 2008). Na investigação-ação, o rigor e a disciplina na recolha de dados são fundamentais para conferir a credibilidade do estudo e de todo o processo (*Ibidem*). Importa deste modo, que a reflexão em torno da questão: “Que posso eu fazer para que o meu estudo seja visto pelos outros como uma obra de qualidade” (Máximo-Esteves, 2008, p. 121) incita o investigador e os investigados a refletirem sobre as melhorias significativas do estudo. No entanto, neste caso a validade da investigação está condicionada pelos indivíduos, pois noutra situação de investigação os comportamentos poderiam ser diferentes.

Capítulo III – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Freire, 1991, p. 58).

3.1. Contextualização do ambiente educativo

O conhecimento e a reflexão sobre o contexto onde as crianças estão inseridas é extremamente importante para que o docente compreenda as condições que podem interferir nas suas aprendizagens, atendendo a que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p. 31).

Neste sentido, tornou-se fundamental analisar o ambiente educativo caracterizando o meio envolvente, a escola, a sala de atividades e o grupo de crianças. Para além disto, considerou-se também essencial analisar o PEE e as fichas de caracterização individual das crianças para melhor compreender o grupo e adaptar as estratégias pedagógicas ao real desenvolvimento, interesse e necessidades destas crianças uma vez que o PCG encontrava-se ainda a ser elaborado.

3.1.1. Caracterização do meio

A EB1/PE da Pena pertence à freguesia de Santa Luzia e ao concelho do Funchal. Sendo este meio tipicamente urbano, a escola beneficia da proximidade com outros serviços e instituições que podem servir de apoio e de interação na atividade educativa. Nos arredores da escola pode-se encontrar outras instituições de educação de diversos níveis de ensino, o Centro de Saúde Bom Jesus, o Centro de Segurança Social da Madeira, o Centro de Equipamento Social, o Centro Cívico, o Lar de Terceira Idade “Vale Formoso”, o Gabinete de Educação Artística, a Igreja de Santa Luzia, a Junta de Freguesia de Santa Luzia, os Bombeiros Voluntários Madeirenses, entre outras instituições.

A EB1/PE da Pena beneficia ainda, de bons acessos pedestres e rodoviários, todavia considero que faz falta um parque de estacionamento junto à escola, pois este iria proporcionar uma melhoria e uma segurança na entrada e na saída das crianças da escola.

Esta instituição dispõe de dois edifícios, interligados, (ver figura 2) onde operam as duas valências educativas: a EPE e o 1.º CEB. A EB1/PE da Pena tem três salas de EPE e oito turmas de 1.º CEB, sendo que cada ano de escolaridade tem duas turmas, respetivamente. No total, a referida escola tem um universo de 248 crianças.

3.1.2. Caracterização da instituição

A EB1/PE da Pena é uma instituição de cariz público que funciona a tempo inteiro, mais concretamente das 8h às 18:30h.

Figura 2. Perspetiva frontal da EB1/PE da Pena.



No primeiro edifício, pode-se encontrar quatro salas de aula destinadas às turmas do 1.º CEB, três salas de enriquecimento curricular (informática, biblioteca e inglês), o gabinete da direção, o gabinete de apoio administrativo e a sala dos professores.

No outro edifício estão patentes as três salas de EPE, uma sala de aula para o 1.º CEB, uma sala destinada à expressão musical e dramática, a cozinha e a cantina. Saliente-se que juntamente a este edifício encontra-se uma outra sala que se destina à realização de atividades de expressão plástica.

O material de expressão físico-motora ou de recurso a outras atividades é guardado numa arrecadação anexa também aos dois campos desportivos. Importa referir que estes campos são descobertos e quando não existem atividades de expressão físico-motora servem de apoio às brincadeiras livres das crianças.

No que respeita aos recursos humanos, a referida escola tem a colaboração de 28 docentes, dos quais contamos a diretora e a subdiretora. No que concerne ao corpo não docente, este é formado por 25 colaboradores.

O PEE intitula-se *Ler mais, comunicar e escrever melhor* e está estruturado para o período de quatro anos letivos, ou seja, desde 2012 até 2016. Este documento propõe o desenvolvimento dos valores sociais, a inclusão e o respeito pelo outro, bem como o desenvolvimento de técnicas e de metodologias qualitativamente elevadas para motivar e enriquecer as aprendizagens das crianças.

Deste modo, todas as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos de turma, valorizam sobretudo a participação ativa, o trabalho de projeto, a aprendizagem

cooperativa, o diálogo, a partilha de experiências, a leitura e a exploração de textos de diversas formas (individual, coletivo, oral, escrito, dramatização), a pesquisa de informação e a partilha de conhecimento com a comunidade educativa (EB1/PE da Pena, 2012-2016). Neste sentido, o professor assume o papel de promotor de experiências diversas e ricas, estimulando o desenvolvimento das capacidades individuais de acordo com as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada criança.

3.1.3. A sala da Pré B

Na EPE, o modo como o espaço está organizado, o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condiciona o que as crianças podem fazer e a forma como aprendem (ME, 1997).

A sala da Pré B é um espaço amplo, com bastante luz natural e com vários espaços de aprendizagem adaptados às relações individuais e de grupo, onde a criança poderá experienciar as suas vivências e experiências, permitindo, simultaneamente, que estes se transformem em espaços de construção e de aquisição de conhecimento e de competências. Deste modo, a sala encontra-se organizada em várias áreas, de acordo com as necessidades, os interesses, as opiniões, as sugestões e as características do grupo.

Na área do tapete (ver figura 3), as crianças podem realizar diversas atividades, tais como dialogar e partilhar as suas opiniões, ideias, interesses e emoções, as suas vivências quotidianas, contar e ouvir histórias, refletir, avaliar, planear, negociar, tomar decisões juntamente com a equipa da sala e realizar atividades em grande e/ou em pequeno grupo. Congrega, em concomitância, instrumentos de regulação do ambiente educativo, designadamente, as regras da sala, o quadro das presenças, das tarefas, do comportamento e do tempo.

Figura 3. Área do tapete.



44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A área da biblioteca possui um armário onde se encontram alguns livros (contos tradicionais, poemas, lengalengas, adivinhas, ...) que respeitam os diferentes interesses e as motivações das crianças. Note-se que esta área está em constante mudança, pois a educadora tenta, sempre que possível, introduzir elementos que resultem das novas aprendizagens e das explorações realizadas (por exemplo: livros artesanais, enciclopédias, atlas, dicionários ilustrados, jogos linguísticos, obras elencadas no Plano Nacional de Leitura) e também porque as próprias crianças trazem livros de casa. A meu ver, esta é uma das áreas que desperta muito interesse, uma vez que se nota uma grande motivação para ouvir e contar histórias. É aqui que também se fazem algumas dramatizações, recorrendo para tal a fantoches ou, simplesmente, à expressão corporal.

No que concerne à área da garagem (ver figura 4), esta é essencialmente procurada pelos rapazes. Aqui pode-se encontrar uma pista de madeira e um tapete didático adaptado ao tamanho de alguns dos carros que as crianças costumam brincar, sendo que existem outros carros maiores que dinamizam as brincadeiras e, por conseguinte, as aprendizagens que ali são realizadas.

Figura 4. Área da garagem.



Na área das construções pode-se encontrar legos, pedaços de madeira, martelos de borracha entre outras ferramentas adequadas à realização de atividades provenientes do imaginário das crianças. Os puzzles, os dominós, os blocos lógicos, o tangran, o geoplano, os jogos de memória e de correspondência unívoca, os bingos, entre outros jogos de encaixes encontram-se numa outra área, na área dos jogos de mesa. Saliente-se que estes materiais estão dispostos numa estante de fácil acesso às crianças e são depois usados pelas crianças nas mesas de apoio às atividades orientadas e livres e, por vezes, na área do tapete (Ver figura 5).

Figura 5. Área dos jogos.



Na área do faz-de-conta (ver figura 6), a representação de um quarto de dormir completo, uma arca com adereços (roupa, sapatos, bolsas, chapéus), alguns alimentos, uma mesa, cadeiras, uma pia, talheres, louça, um fogão e outros elementos do quotidiano proporcionam a reprodução das vivências e das rotinas das crianças.

Figura 6. Área do faz-de-conta.



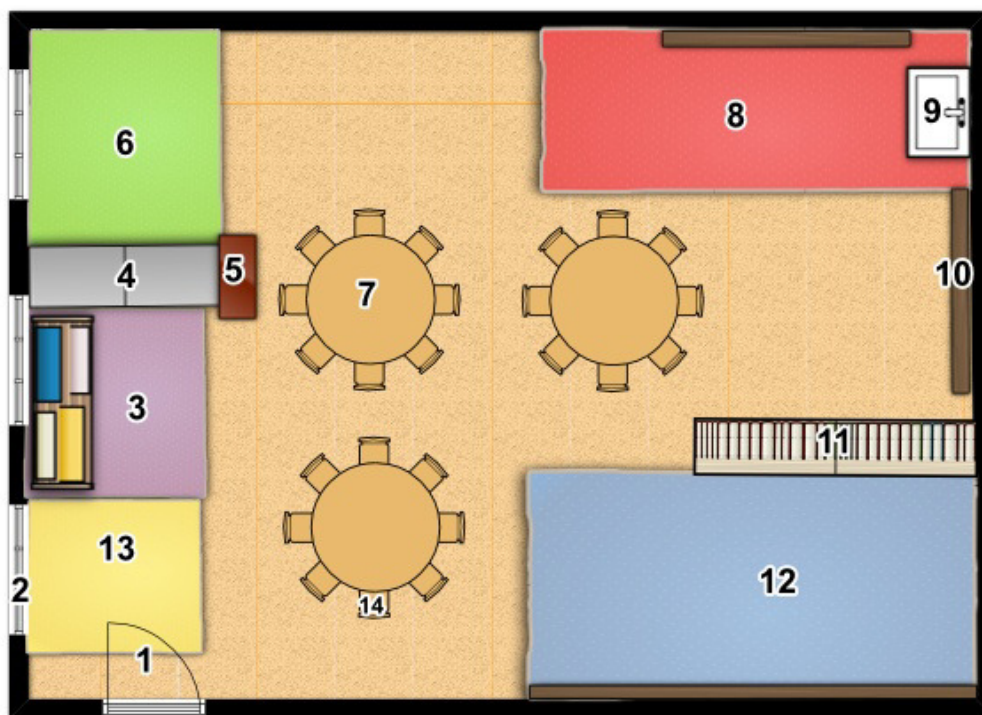
Por fim, no que diz respeito à área da expressão plástica, esta é composta por um armário subdividido em diversas prateleiras, no qual estão dispostos os materiais inerentes a este domínio (papel de diversos tamanhos, lápis de cor, cantas de feltro, tesouras, colas, carimbos, material de desperdício, lápis de carvão, plasticina e utensílios para a modelagem). Atente-se a que as tintas e os pincéis não estão ao alcance das crianças para as atividades livres, sendo que estão fechados num armário e só são utilizados nas atividades orientadas. Saliente-se ainda que esta área apoia as atividades livres das crianças que são realizadas numa mesa de apoio, todavia quando as atividades são orientadas poderão ser utilizadas as três mesas da sala, dependendo do número de adultos que esteja presente para orientar.

46 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

É de realçar que nas paredes encontram-se diversos placares reservados à exposição dos trabalhos das crianças (livres e orientados) e as informações direcionadas aos pais são afixadas à entrada da sala, facilitando assim a leitura e o conhecimento das mesmas.

Em suma, de uma forma geral, entende-se que os materiais e os equipamentos encontram-se ao dispor das crianças e são selecionados de acordo com a sua faixa etária, atendendo ainda, à sua funcionalidade, ao seu valor pedagógico e à segurança dos mesmos. No interior da sala, existe uma televisão, um rádio e um computador que auxiliam as atividades audiovisuais e um lavatório de recurso às atividades de expressão plástica, de higiene e de saúde. Existe, ainda, vários armários e prateleiras de madeira que servem para organizar os materiais e as atividades desenvolvidas pelas crianças (ver figura 7 e quadro 2).

Figura 7. Planta da sala da Pré B.



Quadro 2. Legenda da sala da Pré B.

1- Porta	8- Área das construções
2- Janelas	9- Lavatório
3- Área dos jogos	10- Placares
4- Armário de apoio	11- Biblioteca
5- Área da expressão plástica	12- Área do acolhimento
6- Área do faz de conta	13- Área da garagem
7- Mesas das crianças	14- Cadeiras das crianças

3.1.4. Organização do tempo

Na sala da Pré B, o tempo é organizado de forma flexível e adaptado às necessidades das crianças (ver quadro 3), no entanto existem “momentos que se repetem com certa periodicidade” (ME, 1997, p. 40) para garantir a aquisição de noções temporais, ajudando também as crianças a atribuírem sentido aos diferentes momentos passados na instituição de educação de forma tranquila.

Quadro 3. Rotina da Pré B.

Rotinas	
08:00h-09:00h	Acolhimento
09:00h-10:00h	Atividades livres / Atividades em grande grupo
10:00h-11:00h	Higiene/Lanche/Recreio
11:00h-12:15h	Atividades Orientadas/livres
12:15h-13:45h	Higiene/Almoço/Recreio
13:45h-15:00h	Atividades Orientadas/livres
15:00h-16:30h	Higiene/Lanche/Recreio
16:30h-18:00h	Atividades livres

É importante salientar ainda que as crianças da Pré B participam em atividades de enriquecimento curricular (Expressão Físico-Motora, Inglês e Expressão Musical), quatro vezes na semana, como se pode observar no quadro 4.

Quadro 4. Horário das atividades extracurriculares da Pré B.

Atividades	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Expressão Físico-Motora	11:00h-11:30h	-		9:30h-10:00h	
Inglês		-	9:30h-10:00h		
Expressão Musical		-			11:00-12h

As rotinas desempenham um papel importante na vida das crianças, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2009) permitem-lhes agir com autonomia e segurança garantindo “um grande controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do dia” (p. 8) e a continuidade das suas ações para alcançarem um nível de otimização na organização do seu tempo e das suas atividades de forma independente (Formosinho, 1996).

Como a minha intervenção teve início no mês de outubro já existia uma rotina consistente que as crianças conheciam razoavelmente bem, nomeadamente o tempo destinado à satisfação das necessidades básicas (alimentação e higiene), a hora do recreio e as atividades de enriquecimento curricular que tinham uma periodicidade regular estipulada devido à partilha dos espaços comuns (cantina, campos exteriores e salas de Inglês e de Expressão Musical). Todavia ao longo da prática pedagógica foi possível gerir o restante tempo de forma flexível, observando e ouvindo as crianças e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma e do grupo, de modo a satisfazer as suas necessidades e os seus interesses.

O primeiro momento do dia era destinado ao acolhimento das crianças e neste período realizava-se uma pequena conversa com os encarregados de educação para saber como as crianças se encontravam. O acolhimento era considerado, pela equipa da sala e também por mim, como um momento privilegiado que tem o poder de determinar a ação das crianças durante todo o dia e, como conseguinte, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Por essa razão, as crianças eram acolhidas de forma calorosa e com diversas relações de afeto, em que eram convidadas a conversarem sobre como se sentiam nesse dia. Posto isto, colocavam o seu nome no quadro das presenças, depois de

o terem identificado, e decidiam o que queriam fazer até que chegassem todos os colegas (por volta das 9h).

Depois as crianças reuniam-se em grande grupo, identificavam o dia da semana, o mês e o ano, recordando o dia anterior e o posterior, partilhavam informações e sentimentos e falavam sobre os trabalhos realizados e sobre os que ainda poderiam fazer dentro dos temas que estavam a ser desenvolvidos ou até de outros que fossem do seu interesse. Neste momento destinado ao grande grupo também se realizavam jogos de movimento e/ou leitura de histórias. Na minha opinião, este momento do dia era muito importante, pois permitia que as crianças partilhassem novas ideias, aprendessem competências sociais, desenvolvessem a linguagem e a organização de ideias, controlassem as emoções e os sentimentos e aprendessem ainda a respeitar os outros.

Seguidamente, procedia-se à orientação da higiene e da alimentação (lanche da manhã). Estas atividades eram realizadas em momentos calmos e agradáveis, tendo sempre como cerne respeitar o ritmo de cada criança, bem como o apreço pela comida saudável.

Logo de seguida, as crianças tinham o recreio que era destinado às brincadeiras livres no espaço exterior. Estas atividades permitem também a interação entre crianças, a invenção dos seus próprios jogos e as regras e a familiarização com os ambientes naturais. Por outro lado, este momento da rotina das crianças permite ainda ao adulto observar e interagir com o grupo de crianças de um modo mais descontraído.

É importante referir que os momentos de atividades orientadas iniciavam-se, quase sempre, por um momento de relaxamento para ajudar as crianças a regularem os seus comportamentos após o recreio e a desenvolverem momentos de maior concentração.

Ao fim do dia ou depois do recreio da tarde, era feita ainda uma reunião com as crianças onde se pedia que refletissem sobre o seu dia e identificassem as situações mais agradáveis e as menos agradáveis e possíveis soluções para melhorar o que não tivesse corrido tão bem. Ao longo do dia as crianças eram responsabilizadas pela arrumação e pela limpeza dos diversos materiais e objetos utilizados.

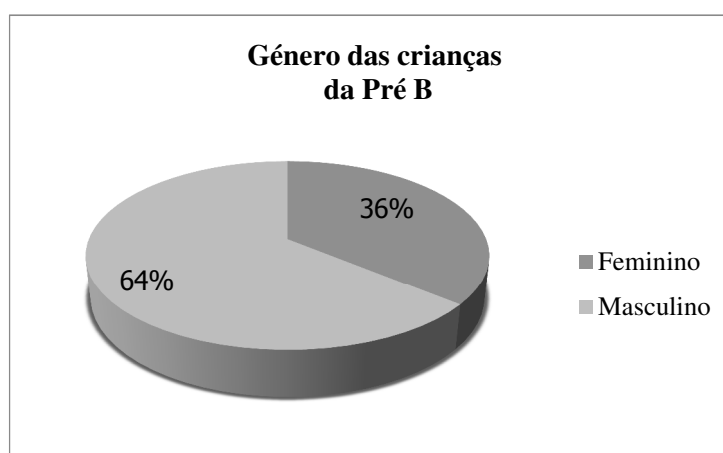
Em suma, e tendo em conta toda exposição realizada acerca das rotinas e das atividades livres, posso afirmar que a construção da autonomia e da auto-organização e a iniciativa surgem associadas a uma rotina pedagógica que promove o desenvolvimento de competências sociais e que de acordo com Portugal e Laevers (2010), se afirmam “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das

atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (p. 16) associados à curiosidade e ao desejo de aprender, à criatividade e à ligação ao mundo que lhes proporcionam a segurança indispensável para o investimento cognitivo.

3.1.5. O grupo de crianças

A sala Pré B é composta por 25 crianças, 16 do sexo masculino (64%) e 9 do sexo feminino (36%) (ver gráfico 1) e têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Gráfico 1. Género das crianças da Pré B.



Antes de mais, considerou-se importante fazer uma caracterização individual das crianças (ver quadro 5) para se poder compreender com mais pormenor as especificidades do grupo. A caracterização das crianças da sala da Pré B foi efetuada com base nos dados adquiridos ao longo da prática, nomeadamente através da observação, da análise dos processos individuais das crianças, das conversas informais com as educadoras, com os pais e com as auxiliares da ação educativa. Atendeu-se também às áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997) e a alguns indicadores de desenvolvimento e de aprendizagem mencionados por Portugal e Leavers (2010).

Quadro 5. Caracterização individual das crianças da Pré B.

Crianças	Caracterização individual
A.V.	Manifesta-se muito empenhada nas atividades que realiza, mas revela algumas dificuldades na resolução de conflitos e no cumprimento das regras da sala de atividades.

C.A.	É a criança mais nova da sala, todavia revela um grande sentido de organização e excelente desempenho nas atividades que efetua. Relaciona-se positivamente com as outras crianças e com os adultos.
M.F.	É uma criança tímida e introvertida. Gosta muito da área da pintura e da biblioteca.
B.F.	Apresenta-se muito motivada nas atividades propostas, mas tem alguma dificuldade em terminá-las, isto porque demora muito tempo em executá-las.
B.R.	É uma criança muito sociável, bem adaptada ao ambiente escolar e apresenta um bom desenvolvimento psicomotor. Gosta muito de ouvir e de contar histórias, no entanto revela alguma dificuldade em articular corretamente determinadas palavras.
A.B.	É muito participativa em todas as atividades que realiza, mas por vezes, ostenta mau comportamento. Aprecia sobretudo a área dos jogos e da garagem.
E.F.	É uma criança muito tímida e pouco participativa nas atividades propostas. Gosta, essencialmente, das atividades de faz-de-conta, mas quando se sente observada desiste logo. Apresenta também alguma dificuldade a nível psicomotor, nomeadamente a descer escadas e a correr.
F.B.	É uma criança envergonhada, pouco participativa e que manifesta alguma relutância na interação com os adultos. Gosta muito de ouvir histórias, da área dos jogos e do faz-de-conta.
N.M.	É muito calma, pouco participativa e falta muito à escola, pelo que ainda não se sente integrada no grupo. Revela algumas dificuldades em articular certas palavras. Gosta muito da biblioteca e da expressão plástica.
F.C.	É uma criança pouco participativa, mas demonstra grande aptidão para jogos de raciocínio. Gosta muito da área dos jogos e das construções.
J.M.	É uma criança que revela muitas dificuldades em se concentrar nas tarefas que realiza. Apresenta bom desenvolvimento psicomotor.
M.A.	É uma criança muito ativa que apresenta bom desenvolvimento na área psicomotora e na área da linguagem oral. Porém, revela dificuldade em se concentrar nas atividades e é pouco organizada e autónoma, necessitando de

52 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	estímulo constante para terminar as suas tarefas.
J.P.	É uma criança que ainda não se encontra bem adaptada ao meio escolar, pois quando os pais a deixam na sala fica a chorar e durante o dia apresenta pouca vitalidade. No entanto, realiza as atividades orientadas com sucesso e autonomia.
D.F.	É muito comunicativa e participa ativamente nas atividades de grupo. Contudo, por vezes, demonstra dificuldade em respeitar a sua vez, principalmente, nos momentos de diálogo.
J.G.	É uma criança, sossegada e participativa. Gosta de cooperar com as crianças e com os adultos e revela bastante autonomia e responsabilidade. Tem preferência pela área da expressão plástica e da biblioteca.
L.P.	É muito participativa e alegre. Demonstra bastante interesse pela área da garagem e dos jogos, mas apresenta muitas dificuldades a nível das aprendizagens e na articulação correta de algumas palavras.
M.P.	É uma criança meiga e trabalhadora que gosta de participar nas tarefas de arrumação da sala e dos materiais. Gosta muito da área dos jogos e das construções, mas também aprecia atividades de expressão plástica e dramática.
M.N.	É uma criança muito participativa e alegre. Demonstra bastante interesse pela área da biblioteca e adora contar histórias para as outras crianças. Participa ativamente nas atividades propostas e revela grande curiosidade pelo mundo à sua volta.
T.N.	É interessada e muito responsável, no entanto é pouco participativa. Gosta de colaborar nas tarefas da sala e é organizada.
N.S.	É uma criança muito tímida e que raramente fala, mesmo sendo incentivada a fazê-lo. Todavia, interage bem com as outras crianças, mas manifesta dificuldade em comunicar com os adultos.
M.P.	É uma criança instável, muda constantemente de lugar durante a realização das atividades e apresenta muita dificuldade em se concentrar.
S.C.	É uma criança que apresenta desconforto com a presença de estranhos, mas mostra-se sempre muito motivada nas atividades que realiza e mantém uma boa relação com os pares.

N.O.	É uma criança muito curiosa e que aprecia novas aprendizagens. Revela bastante autonomia e responsabilidade e realiza as suas tarefas com sucesso.
D.B.	É muito empenhada, organizada e interessada em aprender coisas novas. Apresenta-se muito responsável nas tarefas que lhe são pedidas e atenciosa com os colegas e com os adultos.
M.S.	É uma criança que revela algumas dificuldades no cumprimento das regras da sala, mas que não manifesta grandes dificuldades na realização das suas tarefas.

No que respeita ao bem-estar das crianças, podemos dizer que quase todas as se apresentavam bem adaptadas ao ambiente escolar, mostrando desta forma índices de bem-estar e de implicação elevados. Saliente-se que apenas uma criança chorava constantemente quando os seus pais a deixavam na sala, todavia após compreender que os seus pais regressavam mais tarde para irem buscá-la, a criança apresentava melhoria no seu bem-estar e elevada implicação nas atividades que realizava.

De uma forma genérica, todas as crianças eram autónomas na sua higiene e na alimentação, embora algumas necessitassem de ajuda no vestir e no despirmos casacos e para calçar e descalçar os sapatos. Durante as refeições, alguns elementos do grupo, precisavam de um incentivo constante para a ingestão de certos alimentos como o leite, a sopa e as verduras.

É importante referir que na Pré B as crianças já não realizavam a sesta depois do almoço, todavia uma das crianças apresentava ainda a necessidade de repousar após esta refeição, por isso era encaminhada para uma outra sala do pré-escolar em que as crianças eram mais novas e faziam a sesta. Logo que acordava, regressava à sala da Pré B.

No que concerne à aquisição e ao cumprimento das regras é de realçar que durante o trabalho pedagógico e os momentos de socialização e de alimentação, a maioria do grupo revelava muita dificuldade em cumpri-las, sendo necessário o adulto lembrá-las com frequência e intervir em diversas situações de conflito. Neste sentido, existia um grupo de crianças que manifestava alguma dificuldade em compreender as regras da sala de atividades em geral e, de forma particular, as regras associadas às diferentes áreas, isto porque passavam constantemente pelas diferentes áreas sem intenção de as explorar até que o adulto ajudasse-as a integrarem-se numa das áreas. Em suma, estas crianças necessitavam desenvolver competências relacionais e sociais,

assim como, a capacidade de permanecerem atentas e concentradas durante as atividades.

Todavia, saliente-se que este grupo revelava muito interesse em realizar novas aprendizagens e em participar ativamente nas mesmas, principalmente, quando as atividades estavam associadas a jogos de movimento e de grupo, à exploração de histórias e de fantoches e demonstravam particular interesse em realizar dramatizações, ou seja, este grupo apresentava maior prazer em realizar atividades ligadas à área de expressão e comunicação.

De forma geral, considero que o grupo apresentava uma motricidade global bem desenvolvida, ostentando bons níveis de controlo postural, coordenação e equilíbrio, porém no que respeita à motricidade fina, estas crianças mostravam ainda alguma dificuldade em manusear pinceis e lápis e em pintar dentro dos limites do desenho, nomeadamente, as crianças com quatro anos. Considero ainda que a maioria das crianças manuseava de forma correta a tesoura e a cola, o que revela bons níveis de coordenação oculo-manual (recortavam bem sobre linha reta, mas necessitavam de exercitar o recorte em linha curva). No entanto, é de realçar que como era um grupo heterogéneo que tinha idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, as crianças mais novas revelavam ainda alguma dificuldade em manusear a tesoura de modo correto. Acresce dizer ainda que este grupo evidenciava criatividade nas diversas produções, assim como, espírito de iniciativa e empenho nas tarefas/atividades propostas, para além de manifestarem interesse pela modelagem, pintura, digitinta e colagem, em detrimento do desenho e da rasgagem.

Ressalve-se que a maioria das crianças não era capaz de reproduzir a figura humana, embora reconhecesse e identificasse as suas partes constituintes e revelasse bastante curiosidade em saber como funcionava o corpo humano.

No domínio da Matemática, quase todas as crianças conseguiam contar até 20, mas a maioria apenas associava números e quantidades menores (até 10). Eram capazes de identificar corretamente as quatro principais figuras geométricas, em diversas posições e associavam-nas a objetos do quotidiano, à exceção de quatro crianças que revelavam ainda alguma confusão, nomeadamente, entre o quadrado e o retângulo. Nem todas as crianças tinham a consciência da sequência dos dias da semana, embora existisse na sala o quadro do tempo, onde as crianças registavam diariamente o dia da semana, o mês e o ano.

Em suma, considero que eram crianças bastante curiosas sobre o mundo, procurando observar, experimentar e questionar os acontecimentos com que se deparavam no seu dia-a-dia. Porém, urge reforçar as práticas ambientais sustentadas que visam o desenvolvimento da consciência ecológica.

3.2. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica na EPE teve a duração de 135 horas, distribuídas por três intervenções semanais, com horário rotativo, de forma a acompanhar o horário da educadora cooperante.

Com base nas OCEPE apresentadas pelo ME (1997), o processo educativo assenta em cinco etapas chave: observar, planear, agir, comunicar e articular, atendendo assim, aos princípios pedagógicos enunciados na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Durante o período inicial, foi possível observar cada criança e o grupo, através da observação direta e da análise das suas produções individuais e coletivas, compreendendo assim os seus interesses e as suas necessidades.

Recorrendo à análise das fichas individuais das crianças e às conversas informais tidas, tanto com as crianças como com a educadora cooperante e com os pais, foi possível refletir de modo particular sobre o contexto familiar e social de cada criança, com a finalidade de adequar a intervenção pedagógica às reais necessidades daquele grupo. Ressalve-se que, aquando da realização do estágio, o PCG encontrava-se ainda em construção.

No decorrer da intervenção pedagógica, a transversalidade, a articulação, a flexibilidade, o imprevisto, o lúdico e a brincadeira estiveram sempre na base de toda a planificação, com vista à promoção da autoestima, da autoconfiança e do autoconhecimento, proporcionando às próprias crianças não só o reconhecimento das suas possibilidades e dos seus progressos, mas também das suas dificuldades e das formas de ultrapassá-las, ou seja, a resiliência.

De modo a que as aprendizagens se revelassem mais significativas e integradoras, procurou-se envolver as crianças no processo de planificação e de avaliação das atividades, proporcionando momentos de aprendizagem cooperativa, interativa e socializante, beneficiando a diversidade, as competências e as capacidades de cada uma, mediante uma abordagem multissensorial, com primazia do *feedback* construtivo e da implementação de atividades diversificadas, nomeadamente: aos pares

e em pequenos grupos, individuais ou envolvendo todas as crianças, ou seja, em grande grupo.

3.2.1. A problemática definida

Considerando que a intencionalidade do educador é o suporte do processo educativo e que o período de observação inicial e a reflexão sobre a ação e sobre a forma como esta se adequa às necessidades e aos interesses das crianças é essencial para garantir ambientes qualitativamente superiores (ME, 1997), surgiu assim a problemática que orientou o processo de investigação-ação.

Após a observação participante, considerou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades em esperar pela sua vez de intervir, em respeitar os outros e os materiais, em controlar os seus sentimentos e as suas emoções e em se concentrar, tanto nas atividades livres, como nas atividades orientadas.

Com base na enorme curiosidade sobre o mundo e a vontade de aprender, que são características marcantes das crianças da sala da Pré B, e reconhecendo a importância formativa dos anos da infância na educação para a cidadania, surgiu a seguinte questão:

- De que forma a autorregulação dos comportamentos poderá contribuir para a concentração e para o desenvolvimento favorável das crianças, auxiliando a continuidade educativa?

A questão de investigação surge assim, no âmbito das relações estabelecidas no grupo, na capacidade de cada um para se concentrar nas atividades que queria desenvolver, na utilização dos espaços da sala de forma autónoma e democrática, respeitando sempre as regras estabelecidas e na participação em conversas e em debates respeitando a sua vez de intervir, mas também na regulação de atitudes na gestão de conflitos.

Neste sentido, teve-se presente as ideias de Valadares e Moreira (2009), procurando incentivar as crianças a gerirem de forma autónoma as suas aprendizagens e a compreenderem que a liberdade pressupõe responsabilidade. Tendo em conta os pressupostos destes autores, este projeto de investigação-ação procurou encontrar estratégias que auxiliassem as crianças no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que beneficiassem o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. Note-se que dez crianças deste grupo, no ano letivo seguinte, transitariam para o 1.º CEB, logo

procurou-se garantir uma articulação mais consistente com o 1.º ano, de modo a facilitar o momento da transição.

Importa frisar ainda que todas as atividades desenvolvidas foram ao encontro de quatro componentes que se considera serem essenciais na EPE, ou seja, o currículo, as interações adulto-criança, as relações entre a família e escola e avaliação do ambiente educativo e do desenvolvimento da criança (ME, 1997). Com a utilização destes quatro elementos pretendeu-se gerir melhor o currículo; fortalecer as relações entre adulto/criança e criança/criança, para que o grupo se sentisse seguro e confiante para desenvolver as suas capacidades; estreitar a relação família/escola, de modo a que os pais e às crianças confiassem nos profissionais de educação e se sentissem confiantes naquele contexto; e através da avaliação, adaptar e reajustar a prática pedagógica de maneira a ser assertiva e contextualizada a todas as crianças.

Neste sentido e considerando a definição do problema como a primeira fase na elaboração de um projeto ou de uma investigação, a ação desenvolvida durante a prática pedagógica procurou dar resposta à questão colocada anteriormente. Desta forma, foi necessário investigar diversas formas de agir que dessem a oportunidade de as próprias crianças criarem regras e de serem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, tendo em conta os seus sentimentos, as suas emoções, as suas necessidades e os seus interesses.

Tendo em conta esta sequência de ideias, considerou-se imprescindível desenvolver a aquisição de hábitos de reflexão partilhada sobre a vida do grupo e sobre as atividades e as ações desenvolvidas. Ao longo deste processo de investigação-ação, sentiu-se também a necessidade de se adaptar o percurso da criança, ajudando-a a pensar antes de agir (planificar), de se mobilizar diferentes estratégias e materiais para as crianças realizarem as suas ações (execução) e de se promover várias formas de o grupo avaliar o seu empenho e a sua dedicação ao longo das atividades, comparando-os posteriormente com os resultados finais (autoavaliação).

Julga-se também que a introdução de determinados momentos e instrumentos de regulação da rotina diária, como por exemplo: o quadro das presenças, o quadro do tempo, o quadro das tarefas, os momentos de reunião e de diálogo em grande grupo e o relato de histórias promoveram a interação oral, o valor de esperar pela sua vez de intervir, o respeito pelo outro, a aquisição de vários valores e a partilha de sentimentos e de emoções com confiança. Sobressai, de igual modo, o imperativo de um clima emocional positivo, otimista e interativo, norteado pelos valores de convivência

democrática, nomeadamente: o reconhecimento e o controlo de emoções, o autoconhecimento, o estabelecimento de relações sociais, a capacidade empática, a aceitação das diferenças individuais, o respeito pelo outro, o sentido de responsabilidade, o espírito crítico e de iniciativa, a cooperação e a assertividade

Em suma e compreendendo que estes valores constituem pilares basilares na dinâmica educativa e enformam “andaimos” na aprendizagem ao longo da vida, decidi os adotar durante a minha intervenção pedagógica, com o intuito de promover uma *práxis* de qualidade atendendo às características deste grupo e com o objetivo de responder à questão problema identificada.

3.2.2. As atividades orientadas

No que respeita às atividades orientadas, estas foram ao encontro do Plano Anual de Atividades (PAA) que já tinha sido definido previamente pelas educadoras da sala. Todavia, as atividades desenvolvidas e toda a prática pedagógica tiveram sempre em conta os interesses, os saberes e as necessidades das crianças, de modo a promover uma aprendizagem significativa, estruturada e estimulante. Neste sentido, procurou-se planificar atividades que envolvessem simultaneamente as diferentes áreas de conteúdos, dado que a interligação de conteúdos pressupõe a articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim sendo, promoveu-se atividades/tarefas diferenciadas de acordo com a faixa etária, com o nível de desenvolvimento e com as aprendizagens realizadas, gizadas pelo conceito de ZDP de Vygotsky. Note-se que se delineou ainda estratégias e mobilizou-se os recursos humanos, físicos e institucionais que se considerou imprescindíveis à concretização das mesmas.

Deste modo, dentro deste ponto, passo a descrever de forma reflexiva e fundamentada, as atividades desenvolvidas sobre os temas “A alimentação” e “O corpo humano”.

3.2.2.1. A alimentação

Quando se iniciou o estágio, o PAA já tinha sido definido e, como tal, a educadora cooperante propôs-me abordar o tema “A alimentação”. Apesar de ser um tema proposto pela equipa pedagógica e não pelas crianças, através da minha

observação, verifiquei que o grupo apresentava interesse nos alimentos e que algumas crianças manifestavam relutância em relação à ingestão de certos alimentos. Neste sentido, agarrei este tema com o propósito de fazer com que as crianças compreendessem a importância da alimentação saudável, conhecessem e provassem novos alimentos, soubessem distinguir os alimentos que são mais saudáveis dos que são menos saudáveis e que, ao mesmo tempo, as atividades propostas tivessem em conta as necessidades e os interesses do grupo, de forma a promover aprendizagens de qualidade e significativas para estas crianças.

Leitura e exploração de uma história, realização de um jogo e aprendizagem de uma canção sobre a alimentação

Para trabalhar o tema “A alimentação”, recorreu-se à leitura e à exploração de uma história sobre esta temática e, seguidamente, discutiu-se em grande grupo quais os alimentos que podiam ser ingeridos com maior frequência e quais os alimentos que não se deveria ingerir tanto, uma vez que prejudicam a saúde. Através deste debate, pretendeu-se abordar a importância de se realizar uma alimentação saudável e equilibrada, identificar os conhecimentos prévios das crianças e compreender alguns dos seus hábitos alimentares, levando o grupo a expressar as suas opiniões sobre a alimentação que realizavam e, ainda, sobre as consequências de não comerem determinados alimentos. Note-se que, durante este momento, a maioria das crianças apresentou diversos conhecimentos sobre este tema e manifestou a sua opinião de forma dinâmica. Todavia, é de salientar que duas crianças não quiseram expor a sua opinião, nem mesmo sendo incentivadas a fazê-lo.

A meu ver, estas duas crianças sentem-se inibidas para falarem em grande grupo, pelo que considero importante realizar uma aproximação diferenciada, de modo a confiarem em mim e conseguirem expressar os seus sentimentos e as suas opiniões em grande grupo (Reflexão Semanal [RS], 14 a 16 de outubro de 2013).

Posto isto, realizou-se um jogo intitulado “Os alimentos amigos da nossa saúde”, em que se pediu que as crianças trouxessem para o tapete todos os alimentos existentes na casinha (área do faz-de-conta) e juntou-se mais alguns, de modo a alargar as oportunidades de aprendizagem das crianças e envolvê-las nas suas aprendizagens, agindo democraticamente e a esperando pela sua vez de intervir. Neste sentido e com a

finalidade de estimular a vontade de conhecer, o desejo de aprender e de argumentar de modo a justificar a sua opinião, colocou-se todos os alimentos dentro de um saco e pediu-se que cada criança retirasse um aleatoriamente. Depois, solicitou-se que cada uma identificasse o alimento que tinha retirado do saco e falasse sobre ele, tendo em conta se era um alimento “amigo” ou não da nossa saúde e o colocasse na caixa correta, ou seja, na caixa verde, destinada aos alimentos saudáveis, ou na caixa vermelha, reservada aos alimentos inimigos da nossa saúde.

Através desta atividade, verificou-se que algumas crianças tinham dificuldade em identificar alguns alimentos, como, por exemplo, o figo, o que me leva a crer que não devem ter muito contacto com alimentos diversificados (RS, 14 a 16 de outubro de 2013).

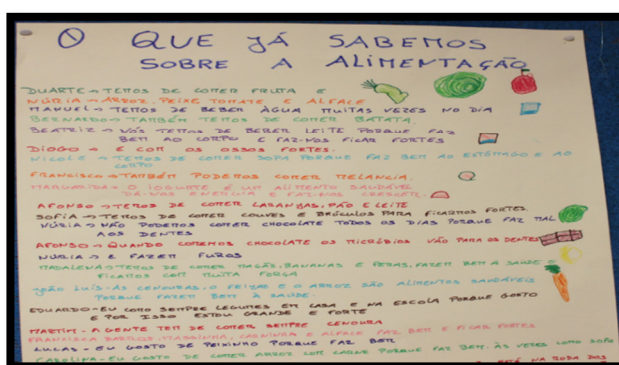
Para terminar esta atividade, realizou-se um breve diálogo em grande grupo sobre as aprendizagens que as crianças realizaram neste dia e considerei que deveria partilhar com o grupo uma canção sobre a importância de se ingerir bons alimentos. É importante referir que as canções são uma estratégia muito importante para a aquisição da linguagem, do ritmo, da musicalização, dos conteúdos abordados e beneficiam o desenvolvimento cognitivo, psíquico e motor, são bastante apreciadas pelas crianças e despertam-lhes muito interesse (ME, 1997), tal como aconteceu ao aprenderem a canção. Note-se que todas as crianças se envolveram nesta atividade, apresentando níveis de bem-estar e de implicação elevados, mesmo as duas crianças que na atividade anterior se tinham recusado a participar.

Em suma, julgo que ter iniciado a abordagem desta temática através destas atividades fez com que as crianças compreendessem melhor este tema, dialogassem sobre os alimentos que conhecem e os seus benefícios ou malefícios, estimulassem a linguagem, a comunicação em grande grupo e o cumprimento das regras de comunicação. Realce-se ainda que estas atividades permitiram identificar as crianças que têm mais dificuldade na comunicação e na exteriorização das suas opiniões. Neste sentido, estas crianças requerem uma atenção especial de modo a superarem as dificuldades manifestadas.

Construção de cartazes sobre a alimentação

No dia seguinte, no momento da reunião em grande grupo, considerou-se pertinente registrar num cartaz as observações das crianças acerca do que já sabiam sobre a alimentação saudável (ver figura 8).

Figura 8. Cartaz denominado "O que já sabemos sobre a alimentação".



Através deste diálogo, conseguiu-se proporcionar grandes momentos de interatividade no diálogo e alguma azáfama, dado que todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo. De modo a colmatar esta dificuldade, senti a necessidade de relembrar as regras de comunicação oral e da importância de se ouvir o outro para não se repetir o que já tinha sido dito. Após esta intervenção, as crianças começaram a respeitar melhor as regras de comunicação e a opinião dos colegas (RS, 14 a 16 de outubro de 2013).

Saliente-se que esta atividade permitiu ainda estimular a memória e a comunicação das crianças, tal como Post e Hohmann (2007) defendem, levando-as também a compreenderem a importância da escrita na transmissão de mensagens e promoveu-se ainda a contextualização da atividade seguinte.

Após o registo das suas opiniões sobre a alimentação, solicitou-se que as crianças explorassem diversas revistas e tentassem encontrar imagens alusivas à nossa alimentação. É de apontar que as crianças entusiasmaram-se muito com esta atividade de pesquisa e uma delas, após encontrar informações pertinentes, interveio dizendo: “Podemos recortar?”. Tendo em conta o interesse manifestado por esta criança, perguntei ao restante grupo se queria fazer esta tarefa e todos responderam afirmativamente. Neste sentido, as crianças selecionaram os alimentos que

consideravam mais importantes e, de forma autónoma, foram buscar a tesoura para os recortar. É de referir que esta foi a primeira vez que o grupo, sob a minha orientação, utilizou a tesoura.

Após observar as crianças a realizarem os recortes, verifiquei que algumas ainda apresentavam dificuldade na utilização correta da tesoura, todavia, em geral, estas manifestaram um grande espírito de interajuda e apoiaram os colegas com maiores dificuldades, dizendo-lhes, assim, como deveriam recortar. De forma a colmatar esta dificuldade, nos dias seguintes, procurou-se promover atividades que envolvessem o recorte e a manipulação de utensílios e de instrumentos para estimular as capacidades destas crianças, nomeadamente da motricidade fina. No entanto, em reflexão, julgo que este é um processo natural e que, gradualmente, as crianças irão desenvolver e aprimorar as suas competências (RS, 14 a 16 de outubro de 2013).

Quando o grupo terminou de selecionar os alimentos e de os recortar, arrumou as revistas e reunimo-nos à volta de uma mesa de trabalho para se decidir, em conjunto, o que se deveria fazer com os recortes. Após ouvir as sugestões das crianças, chegou-se à conclusão que se deveria construir dois cartazes: um com os alimentos saudáveis que tinham sido recortados e outro com os alimentos menos saudáveis. Com esta decisão, sentiu-se a necessidade de primeiro classificar os alimentos recortados antes de se fazer a colagem, pois de acordo com Moreira e Oliveira (2003), as atividades de classificação ajudam a criança a adquirir progressivamente noções matemáticas, como agrupar segundo um dado critério e desenvolvem o raciocínio lógico.

Seguidamente, e de forma unânime, escolheu-se a cartolina verde para os alimentos saudáveis e a cartolina laranja para os menos saudáveis. Desta forma, as crianças deram início à colagem dos seus alimentos (ver figura 9) no respetivo cartaz, mas primeiro tiveram de justificar a sua opção, tendo em conta as regras previamente estabelecidas pelo grupo que foram: cada um deve esperar pela sua vez, respeitar a opinião dos outros, fazer silêncio e levantar o braço quando quiserem intervir. Segundo as OCEPE estas “oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva” (ME, 1997, p. 36) ajudam as crianças a compreenderem a necessidade de cumprirem regras para viverem em sociedade, ou seja, estas regras ao serem propostas por elas tornam-se significativas.

Figura 9. Utilização da cartolina verde para expor os alimentos saudáveis.



De um modo geral, considero que a maioria das crianças cumpriu as regras, uma vez que foram elas próprias a defini-las, por isso compreendiam melhor a importância de as cumprir. Contudo, devido ao entusiasmo em participar na atividade, algumas crianças tiveram dificuldade em esperar pela sua vez e em fazer silêncio, pelo que houve a necessidade de parar a atividade e de solicitar que as crianças lembrassem as regras, de modo a que pudessem autorregular as suas atitudes. Na minha opinião, a adoção desta estratégia funcionou bem, pois as crianças passaram a ter mais cuidado com os seus comportamentos. Todavia, nos dias seguintes senti a necessidade de criar outras estratégias para ajudar as crianças a autorregular as suas atitudes e os seus comportamentos.

Dramatização de uma ementa, construção de chapéus de cozinheiro e elaboração de uma história

É de salientar que como a educadora cooperante já tinha explorado a roda dos alimentos, optou-se por levar um chapéu de cozinheiro e solicitar a ajuda das crianças para dramatizar a confeção de uma ementa.

A meu ver, esta estratégia, ajudou-as a compreenderem a importância da alimentação saudável, a lembrarem os alimentos mais saudáveis e os que são mais prejudiciais à nossa saúde e a solidificarem as aprendizagens realizadas sobre este tema (RS, 28 a 30 de outubro de 2013).

Para a dramatização, solicitei que as crianças fossem à área do faz-de-conta, mais precisamente na cozinha, e com recurso aos alimentos que ali se encontravam dramatizassem a confeção de um prato a seu gosto. Na minha perspetiva, as crianças gostaram muito desta atividade, pois tornaram a “dramatização” numa espécie de “adivinha o que eu gosto de cozinhar/comer” e permitiu-me ao mesmo tempo estimular a linguagem oral do grupo e compreender alguns dos seus hábitos alimentares.

Seguidamente, sugeri que as crianças reproduzissem no papel as ementas que tinham realizado e os alimentos que tinham descoberto em atividades anteriores. Através desta atividade pretendi que o grupo solidificasse as aprendizagens que tinha efetuado sobre este tema, estimulasse a motricidade fina, compreendesse que o desenho é uma forma de comunicação e desenvolvesse o gosto pelas expressões artísticas. O ME (1997) corrobora esta ideia e diz-nos que através do desenho e de outras atividades de expressão plástica a criança “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (ME, 1997, p. 61), tal como se pretendeu com a dinamização desta atividade. Acrescento ainda que o grupo manifestou muito entusiasmo na realização dos desenhos e na manipulação dos materiais plástico-expressivos colocados à sua disposição e referiu que gosta de realizar atividades de expressão-plástica.

Note-se que eu apenas tinha um chapéu de cozinheiro e como todas as crianças manifestaram interesse em utilizá-lo, sugeri que cada uma fizesse o seu (ver figura 10), incentivando desta forma o seu interesse pela expressão plástica. Neste sentido, cada criança escolheu as cores para o seu chapéu e participou de forma ativa em todo o seu processo de construção e de decoração, pois no decorrer desta atividade cada criança teve a oportunidade de experimentar diferentes possibilidades gráficas para personalizar o seu chapéu (pintura de dedo, desenho com lápis de cor, escrita de palavras, nomeadamente o seu nome). Todavia, como propus a carimbagem com a utilização de alguns alimentos, as crianças acharam a técnica engraçada e todas quiseram utilizá-la. Assim estes momentos de interação positiva permitiram que a criança experimentasse ativamente esta técnica, manuseando pinceis e tintas o que era a primeira vez que realizavam atividades deste género.

Figura 10. Realização dos chapéus de cozinheiro.



Posto isto, e através de uma conversa que surgiu no momento de reunião em grande grupo e partindo da sugestão de uma criança, criou-se em conjunto uma história sobre a alimentação (ver apêndice 1). Durante a construção da história, o grupo manifestou ideias muito interessantes, tentou utilizar uma linguagem correta e proferiu algumas palavras novas. É importante referir que esta atividade permitiu a familiarização com o código escrito, isto porque através do contacto com o texto escrito as crianças puderam reconhecer algumas letras e palavras, mas principalmente compreenderam que o que se diz pode-se escrever (ME, 1997). Com a ilustração da história (ver figura 11), as crianças compreenderam também que o desenho é uma forma de se ilustrar o que se quer dizer e verificaram que o desenho e a escrita complementavam-se para transmitir a mensagem.

Figura 11. Ilustração da história.



Estas atividades estimularam sobretudo o pensamento, a linguagem, a comunicação, o cumprimento de regras de boa convivência e a motricidade fina.

Acrescento ainda que o grupo apresentou bons níveis de implicação e de bem-estar emocional e revelou gostar de realizar atividades deste género.

Confeção de uma sobremesa por uma mãe

É importante mencionar que foi na sequência da atividade anterior que surgiram outros momentos de aprendizagem relacionados com a confeção de receitas. Nomeadamente, com a realização deste trabalho surgiu a oportunidade de envolver os Encarregados de Educação nas atividades desenvolvidas, pois uma criança interveio dizendo que a sua mãe sabia cozinhar muito bem e que fazia muitas sobremesas saudáveis e deliciosas. Tendo sempre presente, ao longo da prática pedagógica, a importância que advém da articulação entre as famílias e a instituição de educação, considerando que esta relação é fundamental para o desenvolvimento e para a educação holística das crianças, decidiu-se convidar os pais para confeccionarem uma receita na sala de atividades, de modo a fomentar a importância de uma alimentação saudável alargando e enriquecendo as situações de aprendizagem, tal como o ME (1997) preconiza.

Para que esta atividade se realizasse, houve uma mãe que se disponibilizou para confeccionar uma gelatina. A maioria das crianças mostrou-se um pouco envergonhada aquando da presença da mãe, contudo após algum incentivo, o grupo mostrou-se muito participativo e atento a todo o processo de confeção da gelatina. Refira-se que algumas crianças quiseram ajudar a colocar os ingredientes, e proferiram diversas observações positivas, tais como: D.F.: *cheira bem*; N.S.: *também faço gelatina com a minha mãe*; F.C.: *a gelatina é saudável para a nossa saúde*; A.B.: *depois podemos comer?* e M.N.: *a minha mãe põe pedacinhos de fruta na gelatina*.

Em contrapartida, por ter sido realizado em grande grupo, algumas crianças não tiveram possibilidade de manipular os instrumentos culinários e de realizar a sobremesa. Por tal razão julgo que teria sido melhor realizar em dois grupos distintos, deste modo todos teriam um papel mais ativo. Neste momento, trocou-se muitas impressões e aproveitei para conhecer mais as crianças (RS, 28 a 30 de outubro de 2013).

Como a gelatina ficou pronta após o almoço, servimo-la como sobremesa, e para que as crianças compreendessem a importância de partilhar e de reconhecer o valor do

seu trabalho, sugeri que se dividisse a sobremesa com as restantes crianças do pré-escolar.

O grupo da Pré B aceitou muito bem a proposta e a meu ver, esta atividade, ajudou as crianças a compreenderem que é possível partilhar o que é nosso com o outro e vice-versa (RS, 28 a 30 de outubro de 2013).

Importa referir que durante a criação da história referida anteriormente, as crianças manifestaram a ideia de a sobremesa (da história) ser mousse de chocolate. Tendo em conta o interesse do grupo por chocolate, decidi falar sobre a importância de se comer fruta, pois o chocolate é obtido através do cacau, e ao mesmo tempo sensibilizar as crianças para a existência de “um outro código, o código informático” (ME, 1997, p. 72). Esta sensibilização adveio do facto de eu ter optado por contar uma história em formato PowerPoint. Apesar de estas crianças manifestarem já terem tido algum contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação, julguei ser importante mostrar-lhes que estas têm diversas utilidades e que através delas se pode contar/ouvir histórias. No decurso desta atividade, aproveitei para questionar as crianças sobre as vantagens e as desvantagens da utilização de outros formatos de apresentação de informação, como são os meios audiovisuais. Na minha opinião, as crianças apresentaram-se bastante implicadas nesta atividade, manifestando diferentes pontos de vista sobre a utilização das novas tecnologias e pediram para ouvirmos e vermos mais histórias através deste recurso.

De forma a complementar a atividade realizada anteriormente, levei algumas das frutas mencionadas na história (romã, maçã, diospiro, pera, banana e nectarina) para que as crianças tivessem contacto direto com elas, explorassem as suas principais características (cor, cheiro, textura e formato) e depois pudessem prová-las (ver figura 12). Considero que a prova dos alimentos foi muito importante para estas crianças, pois muitas afirmavam que não gostavam de determinados alimentos sem os provar. Neste sentido, a atividade realizada levou as crianças a compreenderem que só se pode dizer se gostamos ou não de alguns alimentos depois de os analisarmos e de os provarmos. Note-se que esta atividade (degustação da fruta) foi também ao encontro do que dizia a história, procurando promover aprendizagens mais integradas e significativas para este grupo.

Figura 12. Criança a provar romã.



É de realçar que com as restantes frutas fizemos uma salada de fruta que foi depois servida ao lanche. Neste momento foi possível perceber que algumas crianças que habitualmente não queriam comer fruta, neste dia fizeram um esforço por experimentar a salada e até afirmaram que gostavam muito da salada. No entanto, houve três crianças que não quiseram experimentar e insistiram que não gostavam de qualquer tipo de fruta, o que me deixou triste por não conseguir mudar o pensamento destas crianças (RS, 28 a 30 de outubro de 2013).

De forma geral, as crianças manifestaram-se muito interessadas nestas atividades e após passar o período de inibição, devido à presença de uma mãe, o grupo mostrou-se muito curioso e revelou ter alguns conhecimentos sobre a confeção de sobremesas. Considero que a partilha da gelatina com as restantes crianças do pré-escolar, fez com que o grupo compreendesse que não devemos ser egoístas e que o ato de partilhar faz-nos sentir bem, tal como algumas crianças afirmaram após os restantes elementos do pré-escolar terem agradecido a sobremesa. Acresce dizer que a prova de frutas que o grupo realizou, a meu ver foi muito importante, pois compreendeu que só depois de degustar se pode afirmar se gostamos ou não. Após um momento de reflexão cheguei à conclusão que deveria falar com os seus pais, de modo a compreender o porquê de apresentarem tanta relutância a determinados alimentos.

Pão-por-Deus

De modo a iniciar a temática do Pão-por-Deus e a importância de partilhar e de ser generoso, optou-se por se iniciar o momento de grande grupo cantando uma canção “A canção do Pão-por-Deus”.

Como algumas crianças já conheciam esta canção, fez-se um diálogo com a letra da mesma, havendo, assim, uma partilha de poder entre os adultos e as crianças que se traduziu, progressivamente, numa aprendizagem democrática e integradora. Note-se que as crianças ajudaram de forma autónoma as que não conseguiam aprender a canção toda, lembrando-lhes as diferentes partes da música e mostrando-se sempre disponíveis para colaborar (RS, 21 a 23 de outubro de 2013).

Depois de se ter explorado, em grande grupo, o conteúdo da canção através de um debate argumentativo, questionou-se as crianças sobre o significado desta expressão, “Pão-por-Deus”, para promover uma continuidade educativa, partindo desta temática e relacionando-a com os frutos do outono que já tinham sido abordados, anteriormente, pela educadora cooperante. É de realçar que o grupo, de forma geral, cumpriu as regras de comunicação, fez intervenções pertinentes e demonstrou que este tema já lhes era familiar, pois apresentavam bastantes conhecimentos sobre esta temática, mesmo as crianças mais novas.

Após o debate, disponibilizou-se vários frutos recortados em cartolina branca (frutos característicos do outono) e sugeriu-se que as crianças os colorissem recorrendo à pintura de dedo (ver figura 13). Esta atividade tinha como intuito estimular o desenvolvimento da motricidade fina, imprescindível para a aquisição de competências cognitivas e motoras que são essenciais não só para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como também para o conhecimento do seu próprio corpo e da utilização do espaço.

Figura 13. Crianças a fazerem a pintura de dedo.



Em suma, a meu ver esta atividade decorreu muito bem e as crianças cumpriram as regras de comunicação sem ter sido necessário lembrá-las. As crianças que não

sabiam a música “A canção do Pão-por-Deus”, com a ajuda dos restantes elementos do grupo aprenderam-na rapidamente. É de realçar que, como já se tinha verificado em outras atividades, este grupo gosta de utilizar diferentes técnicas de expressão plástica, pelo que manifestou níveis elevados de bem-estar emocional e de implicação durante a decoração dos frutos do outono e demonstrou prazer na atividade.

Halloween

Tendo em conta o tema “A alimentação”, durante as comemorações do Halloween decidiu-se levar uma abóbora para a sala, visto este ser um dos símbolos desta tradição. Neste sentido, aproveitou-se a abóbora para promover novas sensações e questionar as crianças sobre o que se poderia fazer com ela. Depois de ouvir as várias sugestões das crianças decidiu-se, em grande grupo, fazer um bolo.

Na minha opinião, através da análise de uma simples abóbora (ver figura 14), surgiram diversas oportunidades de exploração e, conseqüentemente, de as crianças adquirirem e de reforçarem os seus conhecimentos. Na observação da abóbora as crianças verificaram que esta era dura, seca, lisa, mas que por dentro era mole, húmida e rugosa.

Figura 14. Observação e exploração da abóbora.



Ao analisar os ingredientes para realizar o bolo, constataram que estes eram: quentes, frios, macios, granulados e líquidos. É de realçar que através da confeção deste bolo, as crianças verificaram, também, a existência de quantidades e de volumes que estavam patentes na receita e que tinham de ser respeitados. Do mesmo modo, utilizaram a memória (para saberem a ordem dos ingredientes a adicionar) e lembraram a importância da higiene e da saúde alimentar, ou seja,

a partir de um simples elemento da natureza foi possível proporcionar diversas oportunidades de aprendizagem às crianças (RS, 11 a 13 de novembro de 2013).

Em suma, posso afirmar que as oportunidades de aprendizagem que surgiram através da exploração da abóbora foram inúmeras e que as crianças se manifestaram sempre muito motivadas, observadoras e participaram em todo o processo da atividade, fazendo diversas intervenções, perguntas e previsões. No final, todas as crianças provaram o bolo e referiram que era bom, refutando assim, a anterior relutância em provar alimentos novos.

Confeção de broas

Por fim, e já perto do Natal, decidiu-se confeccionar broas para oferecer às famílias (ver figura 15). Saliente-se que esta sugestão partiu do diálogo com as crianças sobre a prenda de Natal para as famílias e todo o grupo manifestou grande interesse nesta atividade. Deste modo, escolheu-se a receita e sugeriu-se que as crianças realizassem o registo da mesma para que depois mostrassem aos seus familiares e falassem como tinham confeccionado as broas, e quem sabe experimentassem fazer em casa. O grupo aceitou muito bem a proposta e realizou o registo em cooperação com os colegas.

Figura 15. Confeção das broas.



Durante o processo de confeção todas as crianças mostraram-se muito implicadas e quiseram participar em todos os momentos. No fim, quando viram e provaram as broas demonstraram orgulho no seu trabalho e afirmaram que gostariam de fazer mais atividades deste género (RS, 9 a 11 de dezembro de 2013).

É importante frisar que estas atividades contaram ainda com a colaboração de outros membros da comunidade escolar, nomeadamente o pessoal auxiliar da cozinha, o que permitiu estabelecer relações mais estreitas com estes profissionais, valorizar a relação das crianças com outros adultos da instituição e adquirir competências pessoais e sociais.

Em jeito de reflexão, considero que as crianças gostaram muito de confeccionar as broas, pois manifestaram bons níveis de bem-estar emocional e de implicação em toda a atividade e demonstraram também orgulho no seu trabalho. Ressalvo ainda que as crianças, de forma geral, respeitaram-se umas às outras, cumpriram todas as recomendações que lhe foram feitas, realizaram diversas intervenções pertinentes e todos os elementos do grupo quiseram provar as broas, sem ter sido necessário incentivá-las. Assim sendo, através desta atividade posso afirmar que as crianças compreenderam que só depois de provar os alimentos se pode formular uma opinião e que é necessário diversificarmos a alimentação.

3.2.2.2. O corpo humano

O tema “O corpo humano” surgiu a partir da curiosidade das crianças sobre o que acontecia aos alimentos que se come e como funcionava o nosso corpo, pois o grupo após constatar que com a idade o corpo sofre alterações e que a alimentação saudável é fundamental para o bom funcionamento do organismo, quis explorar este assunto de forma mais detalhada. Este tema tem como alicerce o tema “A alimentação” e parte do interesse das crianças.

Seguidamente, expõe-se as atividades que foram desenvolvidas em torno do tema “O corpo humano” e que tiveram o objetivo de saciar a curiosidade natural destas crianças.

Desenho da silhueta humana

Num dia em que todas as crianças estavam reunidas no tapete a dialogar sobre as características do nosso corpo e como este funcionava em diferentes momentos, uma criança muito interessada na temática sugeriu: “*professora podemos fazer um boneco grande com o estômago?*” (F.C.). Eu respondi afirmativamente e questioneei-a “*e como estás a pensar fazer esse boneco?*”. Outras crianças também intervieram na conversa

dizendo: “em plasticina” (B.R.); “numa cartolina grande e depois podemos por no quadro” (M.A.) e “podemos pintar com tinta” (N.M.).

Então, a partir das ideias apresentadas anteriormente, partiu-se para a realização de um trabalho cooperativo em que cada criança teve um papel essencial na realização desta atividade. Desta forma, as crianças começaram por desenhar o contorno da figura humana, tendo como exemplo duas das crianças da sala (ver figura 16).

Figura 16. Crianças a realizarem o contorno da figura humana.



Depois de testarem se todas as crianças tinham o mesmo tamanho da silhueta desenhada, concluíram que na sala havia crianças mais baixas e outras mais altas (ver figura 17) e identificaram várias partes do corpo, desenhando-as também nas figuras construídas.

Figura 17. Crianças a compararem a sua altura.



Durante a exploração do corpo, o grupo também concluiu que nem todas as crianças tinham a mesma cor de olhos, de cabelo e tom de pele. Através destas descobertas que as crianças fizeram, aproveitei para lhes perguntar as semelhanças e as diferenças que apresentavam dos seus pais, levando-as a

concluir que elas ostentavam traços/características próprias dos seus progenitores. Neste momento de exploração aproveitou-se também para trabalhar as diferenças de género, já que as crianças escolhidas eram de sexos opostos (RS, 4 a 6 de novembro de 2013).

Em meu entender, como esta atividade partiu do interesse das crianças e a expressão plástica estava presente, o grupo manifestou bons níveis de bem-estar emocional e de implicação, demonstrou-se muito interessado neste tema, fez várias descobertas e cumpriu as regras de comunicação e de boa convivência. Acresce dizer que durante a exploração dos seus corpos e comparação com o dos colegas/progenitores, a maioria das crianças evidenciou diversos conhecimentos e assemelhou que algumas das suas características são derivadas dos seus pais.

Jogos de movimento e manipulação de bonecos articulados

Procurando desenvolver aprendizagens mais significativas sobre o corpo humano e estimular o controlo do mesmo, propôs-se a realização de um jogo de movimento. Para tal, as crianças tinham de dançar livremente ao som de uma música, mas quando a música parava todos tinham de identificar (mostrar ou apontar) uma parte do seu corpo ou do corpo de um colega. Note-se que antes de a música tocar, eu e as crianças, acordávamos qual a parte do corpo a identificar.

Através desta atividade foi possível verificar que algumas crianças não identificavam corretamente certas partes do corpo e que, por vezes, as crianças sabiam qual era a parte do corpo que deveriam identificar, mas o nome deixava-as confusas. De modo a colmatar esta dificuldade, decidiu-se parar a atividade e nomear as diferentes partes do corpo ao mesmo tempo que se apontava, de modo a não deixar dúvidas às crianças. Posto isto, retomou-se a atividade e através da brincadeira e da interação com os colegas, a maioria das crianças conseguiu identificar corretamente as diversas partes do corpo e adquirir novo vocabulário (RS, 4 a 6 de novembro de 2013).

O ME (1997) afirma que a dança com música promove o desenvolvimento do ritmo musical, do conhecimento e de capacidades de expressão do seu próprio corpo no espaço, incitando espontaneamente aprendizagens transversais tanto a nível pessoal, como a nível social, tal como se pretendeu ao dinamizar este jogo de movimento.

No dia seguinte, considerei importante apresentar a canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, de modo às crianças, com recurso à música, identificarem estas partes do corpo e reverem os nomes que tinham aprendido no dia anterior. Note-se que esta canção foi abordada não só no momento destinado às atividades orientadas, como também numa atividade de Inglês, dinamizada pela docente responsável.

Refiro ainda que durante esta abordagem explorou-se muito os ritmos musicais utilizando o próprio corpo. A exploração da canção “Vem que eu vou-te ensinar”, que foi introduzida por uma criança, proporcionou o desenvolvimento da lateralidade e da simetria corporal, embora algumas crianças ainda continuem a apresentar confusão entre a direita e a esquerda (RS, 4 a 6 de novembro de 2013).

De modo a solidificar as aprendizagens que as crianças tinham realizado sobre o corpo humano e promover uma atividade de expressão plástica, decidiu-se levar as diferentes partes que constituem o corpo humano e sugeriu-se que cada criança compusesse, um boneco articulado, de modo a consolidarem as noções interiorizadas. Saliente-se que aquando da realização desta atividade, algumas crianças ainda apresentavam dificuldade em representar a figura humana e saber nomear as diferentes partes que a constituem, por isso optei por dinamizar esta atividade para que o grupo, através de um espírito cooperativo, conseguisse construir o boneco. Note-se que apesar de ter orientado a atividade tive sempre em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança e os seus conhecimentos.

Em suma, julgo que com recurso aos jogos de movimentos, canções e a construção de um boneco articulado, a maioria do grupo aprendeu a identificar as diversas partes que constituem o corpo humano, bem como a utilizar o vocabulário correto. É de ressaltar que todas as crianças se mostraram motivadas nestas atividades, apresentaram níveis médios-altos no que concerne à implicação e ao bem-estar emocional, conseguiram realizar com sucesso a organização correta da figura humana (boneco articulado) e foi ainda possível testemunhar uma relação de interajuda entre as crianças que sabiam mais e aquelas que apresentavam algumas dificuldades nas várias atividades.

Exploração do livro “O grande livro do corpo humano” e visualização de um vídeo sobre a digestão

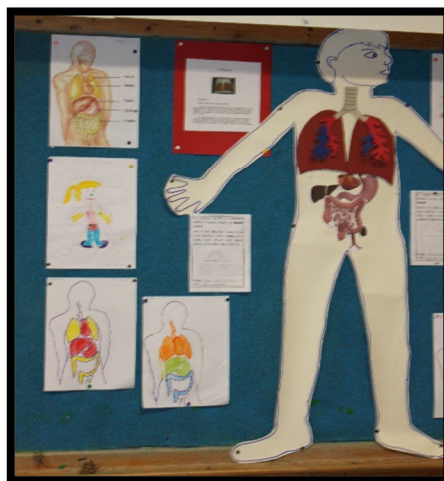
Após as crianças explorarem e manusearem livremente os bonecos articulados, um elemento do grupo manifestou interesse em saber se o nosso corpo também era constituído por parafusos (ataches) como os seus bonecos. Para satisfazer a curiosidade desta criança, e que depois se transformou na curiosidade de todo o grupo, decidiu-se levar *O grande livro do corpo* que apresenta o corpo humano por dentro e por fora em tamanho real. Com a análise deste livro, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem algumas noções sobre o interior do corpo humano e conhecessem os órgãos que o constituem e compreendessem qual a sua função.

Em grande grupo, as crianças exploraram o livro, fizeram diversas questões pertinentes, tentaram identificar no seu corpo os órgãos que viam no livro e sentiram o coração dos colegas a bater. Durante a análise do livro, devido ao entusiasmo das crianças, houve a necessidade de solicitar que o grupo repensasse no seu comportamento e revisse as regras que já tinham sido acordadas. Através desta atitude as crianças mudaram o seu comportamento e o resto da atividade decorreu com normalidade. Todavia, verificou-se que a exploração do livro não tinha sido suficiente para satisfazer a curiosidade das crianças acerca de situações que não conseguem ver, pois nesta idade ainda é difícil assemelhar os conceitos de forma abstrata. Deste modo, resolvi levar um vídeo sobre o processo digestivo, com o intuito de as crianças conseguirem ver os processos pelos quais os alimentos passam no interior do nosso corpo até serem absorvidos. Inicialmente, quando apresentei a atividade, as crianças mostraram-se motivadas e entusiasmadas por puderem ver o processo de digestão, contudo no decorrer do vídeo manifestaram menos interesse e concentração, o que me levou a refletir que este era muito extenso e/ou que as crianças não compreendiam o que se estava a passar. Desta forma, optei por interromper a atividade e questionei as crianças sobre o que tinham visionado, e tendo em conta as suas respostas, constatei que algumas crianças, nomeadamente as mais pequeninas, não compreendiam muito bem a viagem realizada pelos alimentos no processo de digestão. No sentido de colmatar esta dificuldade, sugeriu-se que as crianças que tinham compreendido melhor o processo digestivo explicassem às restantes como a digestão se realizava. As crianças aceitaram muito bem esta proposta e, de forma simples e clara, explicaram ao restante grupo como os alimentos eram processados no

nosso organismo até todos os nutrientes serem absorvidos (RS, 4 a 6 de novembro de 2013).

Saliente-se ainda que solicitei que todas as crianças pesquisassem em casa, com a ajuda dos pais, em livros e/ou em suporte eletrônico, o processo de digestão e quais os principais órgãos do nosso corpo e a sua função, de modo a que todas as crianças solidificassem esta aprendizagem. Importa referir ainda que depois as crianças tiveram a oportunidade de partilhar os seus conhecimentos com os colegas. Desta forma, nos dias seguintes as crianças trouxeram as suas pesquisas e partilharam com os colegas as aprendizagens realizadas e expuseram os seus trabalhos na sala (ver figura 18), de modo a que os seus pais pudessem ter conhecimento do que tinham aprendido.

Figura 18. Exposição das pesquisas que as crianças concretizaram sobre o corpo humano.



Para concluir, considero que estas atividades – a exploração do livro e a visualização do vídeo – eram complementares, todavia deveria ter dado mais atenção à escolha do vídeo, tendo em conta os conhecimentos do grupo, a linguagem utilizada e a duração do vídeo. Em suma, através de uma reflexão mais pormenorizada sobre o decurso desta atividade, posso afirmar que é necessário o educador de infância dar muita atenção à escolha dos materiais a utilizar, pois apesar de estes serem atrativos, a atividade pode ser comprometida por não serem os mais adequados.

O laboratório das sensações

É de salientar que este tema, “O corpo humano”, permitiu reorganizar o ambiente educativo e introduzir diversos jogos e materiais didáticos para que as crianças, nas atividades livres, tivessem a oportunidade de solidificarem as suas aprendizagens e expandirem os seus conhecimentos. Na minha opinião, o torso humano foi o material que mais suscitou interesse no grupo, pois através deste material era possível visualizar, tocar e desmontar as diversas partes e os órgãos que constituem o corpo humano.

Inserido também neste mesmo tema, realizou-se uma atividade denominada “laboratório das sensações” em que as crianças testaram diferentes experiências sensoriais, identificaram e compreenderam para que servem os seus cinco sentidos (ver figura 19).

Figura 19. Exploração dos cinco sentidos.



Esta atividade surgiu no âmbito do diálogo, em grande grupo, em torno da questão: para que serve o nosso corpo? Após as crianças terem refletido e sugerido várias funções do nosso corpo, como por exemplo correr, saltar, comer, cheirar, tocar, no dia seguinte, optei por organizar algumas atividades em que as crianças tivessem que

utilizar os seus sentidos, de modo a estimular diversas sensações nos seus corpos e levá-las a compreenderem a importância que estes têm na nossa vida.

Neste sentido, em cada uma das mesas da sala de atividades, coloquei diversos materiais que incitasse à utilização de diferentes sentidos e folhas brancas para que cada criança registasse o que considerava que fazia com o seu corpo naquela mesa. Assim sendo, numa das mesas coloquei alguns alimentos para as crianças provarem (laranja, limão, açúcar, sal fino); noutra mesa disponibilizei sabonetes, ervas aromáticas, e alguns alimentos com cheiros intensos com o objetivo de o grupo utilizar o olfato e na terceira mesa, coloquei tintas e folhas brancas para as crianças usarem o tato. Note-se que nesta secção ainda fizemos as pegadas com diferentes texturas, com a finalidade de as crianças compreenderem que o tato está na nossa pele e que deste modo podemos sentir com as diferentes partes do nosso corpo.

Depois de todas as crianças terem passado pelos diferentes “laboratórios”, reunimo-nos em grande grupo e solicitei que cada elemento do grupo, respeitando a sua vez, falasse sobre o que tinha experienciado em cada uma das mesas. Saliento que durante este momento considerei importante registar nos próprios desenhos das crianças as inferências que proferiam, com o objetivo de estas verificarem que se pode escrever o que se diz e também para depois mostrarem aos seus pais os seus conhecimentos.

Após a reflexão feita em grande grupo, constatou-se que os órgãos/sentidos do nosso corpo têm diferentes funções e que estes são utilizados constantemente no nosso dia-a-dia. No dia seguinte e de forma a solidificar as aprendizagens, fez-se um cartaz com os diferentes órgãos (boca/língua, nariz, pele, olhos, ouvidos) para que as crianças identificassem para que serve cada um deles.

Embora esta atividade tenha decorrido de forma positiva, poderia ter sido alargada ao desenvolvimento de um dos sentidos por dia desencadeando variadas sensações para cada um deles.

Exploração dos sentimentos e “A caixa das emoções”

Na sequência das atividades a propósito de como sentimos o mundo, certo dia, uma criança levou um livro novo para a escola e pediu para ler a história (a leitura ocorreu no momento de grande grupo). Era uma poesia que falava de uma viagem feita por um rato que experimentou diferentes sentimentos ao longo da sua viagem: tristeza, alegria, medo e zanga. Através da exploração desta história, aproveitou-se para

introduzir novas aprendizagens relacionadas com as emoções e com a importância de se controlar certos impulsos. De acordo com Portugal e Leavers (2010) estas atividades ajudam as crianças a compreenderem os seus sentimentos, a controlá-los e a aceitá-los de forma positiva, pois aprendem a reagir mais genuinamente às situações e assim, evitam conflitos emocionais e/ou físicos com os colegas.

Neste sentido, através de um diálogo em grande grupo, recontou-se e explorou-se a história e as crianças, espontaneamente, identificaram situações em que tinham sentido os mesmos sentimentos que o rato, a personagem principal. Com a exteriorização dos seus sentimentos, a maioria das crianças compreendeu que durante o nosso dia-a-dia diversos sentimentos estão presentes, mas que o importante é sabermos compreendê-los e não ferir os sentimentos dos colegas.

Para ajudar as crianças a conhecerem melhor os sentimentos, no dia seguinte levei uma caixa muito especial, chamada “A caixa das emoções”. Dentro desta caixa existiam algumas situações pedagógicas associadas às quatro emoções identificadas na história do dia anterior. Neste sentido, e de forma a explorar o que a caixa continha, primeiramente fez-se “O jogo das emoções”, em que uma criança ponha-se de pé e mimava uma emoção que os colegas tinham de adivinhar qual era.

Apesar de nem todas as crianças se sentiram confiantes nesta atividade, após iniciarem a mimica mostravam-se agradadas e queriam experimentar mimar outros sentimentos para os colegas adivinharem. A meu ver, esta partilha de sentimentos fez com que as crianças compreendessem que há várias formas de se demonstrar que se está triste ou alegre (RS, 18 a 20 de novembro de 2013).

Depois de se ter conversado acerca de como nos sentimos quando estamos felizes, tristes, com medo ou zangados e como fica o nosso corpo quando tal acontece, fez-se outro jogo. Neste jogo cada criança escolhia uma imagem, das muitas que estavam na mesa, e identificava a emoção presente nesse cartão. Seguidamente, colocava-se a imagem junto daquela que caracterizava essa emoção e colava-se uma tampinha num gráfico onde estavam representados as quatro emoções/sentimentos. Por fim, e depois de ordenados os dados, constatou-se que neste jogo tinha-se identificado mais situações de alegria e comparámo-las com os nossos sentimentos, considerando se estávamos mais vezes tristes ou contentes, com medo ou zangados.

Através desta atividade, em que o grupo identificou os sentimentos presentes nas várias imagens, conseguiu verificar, uma vez mais, que se pode exteriorizar os mesmos

sentimentos de diversas formas. Acresce dizer, que ao se ter realizado um gráfico, permitiu-se às crianças contactarem com o domínio da Matemática de forma concreta, ou seja, através da organização de dados, da construção de um gráfico, da contagem das tampas e da interpretação dos dados (ME, 1997) as crianças realizaram operações matemáticas e estimularam o raciocínio lógico-matemático.

Em suma, compreendendo que trabalhar as emoções é um processo amplo e complexo que requer muito tempo e o desenvolvimento de diversas atividades, todavia julgo que as situações pedagógicas desenvolvidas proporcionaram às crianças aprendizagens relacionadas com estes sentimentos, pois nos dias seguintes conseguiam exprimir as suas emoções e questionavam os colegas e a equipa pedagógica acerca dos seus sentimentos. Com estas atividades foi também possível aprender que estar zangado e triste não é mau, mas que se deve encontrar maneiras de ultrapassar estas situações que nos deixam sem energia para brincar e aprender. Acrescento ainda que o grupo manifestou muito interesse nestas atividades e revelou bons níveis de bem estar-emocional e de implicação ao longo da exploração dos sentimentos/emoções.

3.2.3. Intervenção com a comunidade educativa

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano permite verificar que a escola é um sistema social aberto que deve englobar vários atores sociais na educação das crianças, isto porque embora os principais contextos da sua vida possam ser a casa e a escola, toda a comunidade e o meio envolvente são responsáveis pela formação dos futuros cidadãos (Brofenbrenner (s/d), referido por Magalhães, 2007).

Nesta linha de pensamento, considera-se que todas estas interações são fundamentais para promover na criança uma aprendizagem e um desenvolvimento holístico, de modo a esta se integrar na sociedade como um ser livre, autónomo, criativo, responsável e solidário (ME, 1997). Assim sendo, o processo educativo da criança é da responsabilidade de vários agentes, mas cabe ao educador de infância promover estas interações (família, comunidade educativa e meio envolvente).

Desta forma e acreditando que a cidadania se aprende em cidadania (Alves, 2001), ao longo de toda a prática procurou-se envolver a comunidade educativa para garantir uma educação com maior qualidade e promover o desenvolvimento harmonioso das crianças da sala da Pré B. Para tal, optou-se por comunicar diariamente com os Encarregados de Educação e convidá-los a intervirem nas atividades desenvolvidas na

sala e, ao mesmo tempo, procurou-se envolver dentro da própria escola outras crianças e adultos no processo educativo do grupo e ainda, promover saídas de campo para as crianças conhecerem outros espaços pedagógicos.

Seguidamente e de forma reflexiva e fundamentada, apresenta-se as atividades que foram desenvolvidas de modo a estreitar os laços entre as crianças e a restante comunidade escolar.

Neste sentido, como nos incita Barbosa (1988), citado por Villas-Boas (2001, p. 82), a “família e a educação são dois termos indissociáveis” sendo necessário incentivar uma boa relação entre a instituição e a família, pois esta participação no contexto escolar e as interações que delas provêm promovem a qualidade da educação e permitem compreender melhor as crianças para adequar a prática pedagógica.

Assim sendo, através da ligação que se conseguiu efetuar com a maioria das famílias e com recurso à observação e à reflexão efetuadas diariamente, verificou-se que este grupo de crianças manifestava relutância em ingerir determinados alimentos. Todavia, como este assunto não se restringia apenas às crianças da sala da Pré B, decidiu-se juntamente com a colega que estava a realizar o seu estágio na mesma instituição (sala da Pré C) e com a equipa pedagógica da escola, que se deveria proporcionar uma ação de sensibilização intitulada “Saúde e Nutrição Infantil”, com o intuito de partilhar experiências que promovessem a aquisição de hábitos de ingestão destes alimentos, tanto na escola como em casa. Esta sensibilização foi dinamizada pela enfermeira Clara Gama que desempenha funções no Serviço de Saúde Escolar no Centro de Saúde do Bom Jesus no Funchal. É de salientar que esta instituição de saúde disponibiliza diversos agentes especializados para monitorizarem e fazerem aconselhamento sobre a saúde das crianças, sempre que os pais precisarem.

A maioria dos pais manifestou interesse em participar na ação de sensibilização, se esta fosse realizada em horário pós-laboral, contudo no dia da sensibilização a adesão foi pouco significativa, mesmo sendo no horário que as famílias preferiam.

Após refletir sobre esta atividade, cheguei à conclusão que talvez alguns pais tivessem tido algum contratempo ou que por motivos profissionais não tenham tido a oportunidade de participar nesta atividade como era a sua intenção. No entanto, acredita-se que apesar de esta atividade não ter tido o sucesso esperado, podemos encontrar outras formas de envolver os pais na vida da escola, procurando ir ao encontro das suas possibilidades de intervenção, tal como defende Magalhães (2007).

Assim, com a chegada do Natal, e no sentido de sensibilizar as crianças para a proteção ambiental, para a reciclagem e para a diminuição do consumo, solicitou-se a colaboração dos pais na decoração da escola e da sala, com materiais reciclados. As famílias reproduziram motivos de Natal, em casa com os seus filhos, e depois, com a colaboração das crianças e da equipa pedagógica, expusemo-los na árvore de natal e à entrada da sala, avivando assim o sentido de partilha e de cooperação e valorizando a participação de todos (ver figura 20).

Figura 20. Enfeites de Natal.



A prenda de Natal que as crianças ofereceram aos pais também foi realizada com materiais de desperdício, incentivando uma vez mais a criatividade e a reutilização dos materiais. Para tal, solicitou-se atempadamente que os pais fornecessem alguns frascos de vidro, depois as crianças decoraram-nos, recorrendo a diversas técnicas de expressão plástica e por fim, encheram-nos com as broas que se tinha realizado com a cooperação de vários elementos da comunidade escolar, incluindo as próprias crianças.

Atendendo a que as crianças da Pré B gostavam muito de ouvir e de contar histórias e reconhecendo a sua importância no desenvolvimento da linguagem, da criatividade e do pensamento infantil, convidei uma aluna que frequentava o 3.º ano de escolaridade para vir à nossa sala contar uma história a seu gosto. Esta criança tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) e apresentava dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, mas aceitou o convite com muito entusiasmo.

É de salientar que quando fiz este convite tinha como propósito promover um momento agradável às crianças da Pré B, devido ao seu interesse por histórias, mas também queria promover a importância da inclusão e do respeito pelas pessoas portadoras de NEE e fazer com que estas crianças compreendessem que é possível,

apesar das dificuldades que algumas crianças têm, aprenderem e fazerem uma vida normal.

Na minha opinião, o meu objetivo foi bem conseguido, pois durante o conto da história as crianças ouviram-na atentamente, mostraram interesse na sua história e compreenderam que apesar de sermos todos diferentes merecemos ser respeitados e que conseguimos superar as nossas dificuldades. Acrescento ainda que esta aluna, na minha perspectiva, sentia-se verdadeiramente feliz por partilhar este momento com estas crianças mais pequenas, embora no início da sua intervenção se apresentasse um pouco envergonhada e desconfortável.

Ainda no sentido de envolver a comunidade e de valorizar os seus recursos educativos para proporcionar experiências mais ricas e diversificados (Magalhães, 2007), decidiu-se levar as crianças a conhecerem a Biblioteca Regional da Madeira. Saliente-se que esta visita de estudo teve em conta o interesse destas crianças por histórias e também pelo facto de esta biblioteca ter uma secção adaptada para as crianças e fomentar o desenvolvimento da literacia infantil (ME, 1997). Ressalve-se que o PEE intitulava-se *Ler Mais, Comunicar e Escrever Melhor*, ou seja, tinha como finalidade promover o gosto pela leitura e pela escrita, tal como se pretendeu ao dinamizar esta visita pedagógica.

Após se ter conversado com a educadora cooperante, a direção da escola e a direção da Biblioteca Regional da Madeira, informou-se os pais sobre esta possibilidade e eles concordaram com a deslocação, com vista a enriquecer as experiências educativas dos filhos. Saliente-se que para se efetuar esta atividade contou-se com o apoio da junta de freguesia de Santa Luzia que nos facultou o transporte, respeitando as devidas condições de segurança que as crianças desta faixa etária exigem.

A meu ver, a atividade decorreu muito bem, as crianças cumpriram as regras que tinham sido acordadas previamente, apresentaram níveis altos de bem-estar emocional e de implicação e mostraram-se muito interessadas nos livros e em explorar uma história sobre alguns dos valores transmitidos no Natal (ver figura 21).

A maioria das crianças manifestou ainda interesse em solicitar que os seus pais as levassem àquela biblioteca mais vezes. Neste sentido, julguei importante dar a conhecer aos pais as atividades desenvolvidas nesta biblioteca, nomeadamente a “hora do conto” e a “leitura a dois” que têm como intuito promover o gosto e o interesse por descobrir e por aprender mais na interação entre crianças e adultos.

Figura 21. Exploração dos livros.



Ressalve-se ainda que planejei algumas atividades que devido a várias razões não se puderam concretizar. Como por exemplo: no âmbito das aprendizagens sobre a alimentação planejou-se, juntamente com a sala da Pré C, uma visita a pé ao Mercado dos Lavradores. Esta deslocação tinha como objetivo dar a conhecer às crianças os diferentes alimentos, principalmente, os que existiam em maior abundância no outono e de as crianças partilharem vivências com as pessoas que lá trabalhavam. No entanto, devido às condições climáticas não foi possível concretizar esta visita.

Em suma, a realização destas atividades que visaram estreitar os laços entre as crianças e toda a comunidade escolar, repercutiram-se em múltiplas experiências e aprendizagens para todos os envolvidos, nomeadamente: a partilha de informações, de materiais e de saberes com a colega estagiária, com o pessoal docente e não docente, com as famílias, com as próprias crianças e com os restantes agentes que formam a comunidade escolar. Neste sentido, tudo isto permitiu-me compreender a escola como um espaço verdadeiramente democrático, em que todos os elementos podem e devem participar, de modo a contribuírem para a formação pessoal, social e profissional das crianças, num clima de apoio e de compreensão (Vilhena & Silva, 2002).

3.3. Avaliação das aprendizagens do grupo

A avaliação em EPE é um “processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, pp. 4-5). Todavia, o processo de avaliação também se refere à

forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia.

Neste sentido, na EPE a avaliação é marcadamente formativa, sendo por isso relevante desenvolver estratégias adequadas às características de cada criança e de cada grupo, de modo a construir aprendizagens progressivas e a regular a ação, tanto das crianças como do educador, isto porque através da reflexão o educador tem a oportunidade de adaptar a sua intervenção de forma a promover aprendizagens significativas. Nesta linha de pensamento, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve avaliar também a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos interdependentes com a avaliação das crianças.

Deste modo, sabendo que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27), desde o primeiro momento de estágio, considerou-se importante registar não só observações acerca das capacidades, das necessidades e dos interesses do grupo e de cada criança, mas também de situações que poderiam ser alteradas para promoverem nas crianças o desenvolvimento de competências e de novas aprendizagens. Neste sentido, esta recolha de informação permite o “educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, pp. 5-6). É importante referir ainda que a criança é o sujeito principal da sua aprendizagem e que esta se desenvolve numa articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, os domínios previstos nas metas curriculares e o seu nível de desenvolvimento.

Neste sentido, para além das notas de campo, da planificação, da reflexão sobre as atividades desenvolvidas e das grelhas de observação utilizadas ao longo da prática, decidiu-se utilizar o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) para refletir melhor sobre a *práxis*. Este instrumento de avaliação, na acessão de Portugal e Leavers (2010), permite estabelecer uma relação entre as práticas de observação, o desenvolvimento curricular e o ambiente educativo, com vista a garantir a qualidade das práticas educativas. Desta forma, o SAC possibilita não só o docente ter uma visão global do funcionamento do grupo, identificar as crianças que requerem atenção diferenciada e/ou apoio suplementar, como também diagnosticar aspetos (estratégias,

materiais, organização e disposição da sala) que pedem intervenções específicas (*Ibidem*).

Tendo em conta o explanado anteriormente, achou-se que o SAC seria um ótimo instrumento de suporte à avaliação. Desta forma, implementou-se diversas fichas, como se pode observar no quadro 6.

Quadro 6. Calendarização das fichas de avaliação do grupo.

Fichas de avaliação do grupo	Data de preenchimento
Ficha 1g - avaliação geral do grupo (diagnóstica)	De 07 a 09/10/2013
Ficha 2g - análise e reflexão em torno do grupo e contexto	De 07 a 16/10/2013
Ficha 3g - definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo	21/10/2013
Ficha 1g - avaliação geral do grupo (final)	10/12/2013

É importante mencionar que durante a observação participante foi possível registar algumas características da ação das crianças e aferir os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação, realizando assim a avaliação diagnóstica do grupo, com a ajuda da educadora cooperante e do preenchimento da ficha 1g do SAC.

Após a análise da ficha 1g (ver quadro 7), constatou-se que nesta fase inicial, a maioria das crianças apresentava níveis de bem-estar emocional e de implicação médios e altos, mas oito crianças ostentavam níveis médios baixos. Estas crianças revelavam sobretudo dificuldade em se concentrar nas atividades, algum desconforto emocional ao longo do dia e/ou insegurança devido à presença de estranhos na sala.

Quadro 7. Ficha 1g - avaliação geral do grupo (diagnóstica).

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. Afonso				x						x			
2. Carolina				x						x			
3. Madalena				x						x			

88 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4. Bernardo				x							x		Demora muito tempo para realizar as atividades. É empenhado e responsável, mas por vezes revela alguma imaturidade emocional.
5. Beatriz					x							x	Tem dificuldade em articular as palavras, mas apresenta bom desenvolvimento psicomotor.
6. Alexandre			x							x			Está constantemente a gerar conflitos com os colegas.
7. Eduardo				x						x			É uma criança que tem muita dificuldade em gerir conflitos.
8. Francisca					x						x		
9. Nicole				x						x			Tem faltado muito à escola
10. Francisco				x						x			
11. João Luís		x							x				Apresenta muitas dificuldades em se concentrar nas atividades.
12. Mateus					x							x	
13. João Pedro			x										x Manifesta pouca vitalidade, todavia realiza as atividades com sucesso e autonomia.
14. Duarte					x						x		Revela grandes capacidades cognitivas, mas distrai-se facilmente com conversas paralelas.
15. Júlia					x							x	
16. Lucas			x							x			Manifesta alguma imaturidade emocional e tem muita dificuldade na aprendizagem.
17. Manuel							x					x	Gosta de participar nas tarefas de arrumação da sala e dos materiais. Apresenta bastante autonomia e autoconfiança.
18. Margarida					x							x	É uma criança ponderada, responsável e gosta de ser líder.
19. Tiago				x									x Revela algumas lacunas na articulação de certas palavras. Está a fazer terapia da fala no Centro de Saúde do Bom Jesus.

20. Nuno			x									x	Verbaliza muito pouco.
21. Matias			x										Muda constantemente de lugar durante a realização das atividades e apresenta muita dificuldade em se concentrar.
22. Sofia		x										x	Apresenta desconforto na presença de estranhos na sala.
23. Núria					x							x	Não revela dificuldades em nenhuma das áreas e apresenta-se sempre muito empenhada nas suas aprendizagens.
24. Diogo					x							x	Muito concentrado e atinge com sucesso as competências conducente com o seu desenvolvimento atual.
25. Martim					x							x	Apresenta facilidade nas suas aprendizagens, embora se distraia rapidamente e não impunha muito rigor nos seus trabalhos.

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação

(níveis baixos).

- **Laranja**: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas.

- **Verde**: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Através da análise da ficha 2g (ver quadro 8) pode-se verificar que o grupo revela autonomia na satisfação das suas necessidades básicas, conhece a localização dos materiais existentes na sala e é capaz de utilizá-los autonomamente e responsabiliza-se pela sua arrumação e cuidado. Por outro lado, embora se fomente um clima social, afetivo e estimulante, algumas crianças mostram dificuldade em cumprirem as regras de comunicação, em respeitarem o outro e em se exprimirem manifestando a sua opinião nos diálogos em grande grupo.

90 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Em relação ao contexto, e reconhecendo a sua importância na educação e bem-estar das crianças, confirmou-se a existência de: espaços exteriores adequados às brincadeiras das crianças, diversidade de materiais lúdico-pedagógicos e a flexibilidade nas rotinas diárias que se adaptam às necessidades das crianças. Salienta-se como aspetos menos positivos, a inexistência de um espaço próprio para a expressão dramática e para a expressão plástica e a falta de um espaço coberto onde as crianças possam realizar as suas brincadeiras em dias de chuva ou de muito sol. No que concerne aos interesses das crianças, a maioria revela bastante motivação em aprender a utilizar materiais de expressão plástica e dramática ou de representação simbólica, gostam muito de ouvir e de contar histórias, de dançar e de ouvir música e de brincar no recreio.

Quadro 8. Ficha 2g - análise e reflexão em torno do grupo e contexto.

1. Análise do grupo
O que me agrada: No geral, as crianças identificam e são capazes de satisfazer as suas necessidades básicas e apresentam grande curiosidade em relação ao mundo à sua volta. Aceitam bem a presença de outras pessoas na sala de atividades, há exceção de uma criança, e utilizam com autonomia os materiais ao seu dispor. O grupo revela algum cuidado com os materiais da sala, deixando as áreas arrumadas para que possam ser usadas pelos colegas, embora por vezes tenha de ser o adulto a relembrar a necessidade de o fazerem.
O que me preocupa: Preocupa-me como ajudar as crianças a ultrapassarem situações de conflito sem interferir demasiado nas suas decisões, o incumprimento das regras de convivência social, a dificuldade de algumas crianças aguardarem a sua vez para intervirem, a dificuldade que algumas crianças têm em se exprimirem ou participarem nos diálogos dando a sua opinião.
2. Análise do contexto
Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.
Aspetos positivos: Existência de um clima relacional positivo entre as crianças e a equipa pedagógica. A disponibilidade de um espaço exterior onde as crianças desenvolvem as suas atividades. O espaço físico da sala encontra-se organizado de modo a que as crianças possam usufruir de materiais diversificados e brincar nas diferentes áreas com facilidade. A rotina diária está estruturada de forma flexível, tendo em conta as necessidades das crianças e elas já a conhecem, sentindo-se mais seguras e orientadas na transição das atividades.

<p>Aspetos negativos:</p> <p>A falta de um espaço coberto onde as crianças possam brincar livremente nos dias em que chove ou está muito sol.</p> <p>A inexistência de uma área destinada à utilização das tintas e do material de pintura de forma livre e autónoma, assim como o cantinho da expressão dramática para que as crianças criem as suas próprias histórias e expressem melhor os seus sentimentos e as suas emoções.</p>
<p>3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância</p>
<p>Interesses ou desejos referidos</p> <p>As crianças manifestaram muito interesse em brincar em grupo e ao faz de conta. Da mesma forma salientaram que gostavam de pintar, de colar, de brincar com puzzles, de ouvir músicas e histórias, de cantar, de dançar e de aprender lengalengas.</p>

Com base na reflexão realizada diariamente e na análise das fichas 1g e 2g, preencheu-se a ficha 3g (ver quadro 9), onde se definiu objetivos e iniciativas com vista ao desenvolvimento de atividades dirigidas ao grupo e ao contexto, no sentido de promover o desenvolvimento integral das crianças e assim melhorar os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação. Saliente-se que as atividades desenvolvidas tiveram em atenção sobretudo o cumprimento de regras de escuta ativa e de respeito pelo outro e pelos materiais. Teve-se também em conta a interação com os outros e com os materiais e a participação ativa na sua aprendizagem e no conhecimento do mundo, de modo a melhorar e/ou a manter os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças.

Quadro 9. Ficha 3g - definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo.

	1. Aspetos específicos de mudança	2. Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma área da pintura; - Renovar o espaço dos jogos e da cozinha; - Dinamizar atividades de ciências ou criar o cantinho das experiências. - Favorecer as brincadeiras livres das crianças no espaço do recreio. - Renovar os espaços (cantinhos existentes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar um canto com tripé ou uma mesa, onde tenha tintas, pinceis e papel para as crianças se expressarem livremente através da pintura. - Proceder à preparação de alimentos no contexto: saladas, bolos, experiências sensoriais; - Disponibilizar materiais atrativos que auxiliem as brincadeiras livres das crianças no recreio (exemplos: cordas, panos, arcos, bolas).

92 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

	<ul style="list-style-type: none"> - Prever um espaço para a expressão dramática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Completar os espaços educativos existentes com diferentes materiais (jogos, pedaços de madeira, legos, materiais de faz de conta, livros, enciclopédias ou histórias). - Disponibilizar diversos tipos de fantoches e material de dramatização (fatos, sapatos, perucas, etc).
Clima de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar um clima de grupo positivo e seguro; - Fortalecer as relações de escuta e de ajuda entre as crianças; - Promover o conhecimento de si e do outro e o respeito e a cooperação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades em que as crianças expressem através do corpo e/ou da voz os seus sentimentos ou as suas atitudes e emoções; - Conversar com as crianças acerca das atividades desenvolvidas, procurando que expressem a sua opinião e sintam que esta é valorizada pelos outros. - Observar e escutar as mensagens da criança e as suas opiniões e também os seus gostos; - Conversar sobre os registos efetuados pelas crianças (desenhos ou tentativas de escrita); - Registrar pequenas frases das crianças ou construir histórias colaborativas; - Conversar com as crianças acerca da resolução de conflitos; - Organizar trabalhos em grupo com responsabilidades partilhadas.
Espaço para iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar as crianças a tomarem decisões e a assumirem a responsabilidade das mesmas; - Aumentar os níveis de colaboração e de participação das crianças nas diferentes atividades; - Incentivar o espírito criativo de expressão individual; - Promover sentido de confiança e de autoestima positiva, baseado em atividades onde as crianças se sintam capazes e responsáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças decidam o que vão fazer, como o vão fazer e quando devem concluir as suas tarefas; - Responsabilizar as crianças pelas suas escolhas e comportamentos; - Dar espaço e tempo à criança para realizar a atividade com os diversos tipos de materiais escolhidos por ela, promovendo a expressão individual e a autonomia; - Promover momentos de discussão e de partilha de ideias em pequeno e em grande grupo, incentivando as crianças a expressar-se cada vez mais.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a flexibilização das regras; - Oferecer mais tempo de jogo ao ar livre ou fora do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Acordar as regras com as crianças ou dar maior visibilidade às regras existentes na sala, no que respeita à arrumação dos materiais, aos comportamentos e às

	escolar; - Ouvir as crianças, discutir e estabelecer acordos com elas; - Integrar potencialidades educativas da comunidade no processo educativo.	atitudes consideradas corretas; - Utilizar com mais frequência os espaços exteriores com potencialidades de expressão; - Sempre que possível dinamizar atividades em espaços exteriores.
Estilo do adulto	- Procurar ver a realidade a partir dos olhos da criança; - Desenvolver a autoavaliação da educadora e da investigadora, sem medo de encontrarmos fragilidades; - Estar atenta aos comportamentos positivos das crianças e valorizá-los; - Moderar a tendência para intervir e resolver rapidamente os conflitos entre as crianças.	- Observar e escutar as crianças no brincar para as conhecer e compreender melhor; - Oferecer apoio e atenção positiva sempre que a criança necessitar, mas sem intervir despropositadamente no seu trabalho; - Estar atenta aos níveis de implicação e bem-estar emocional; - Atender às dificuldades das crianças e mostrar-se disponível para ajudar, transmitindo apoio e segurança.

No fim da intervenção, preencheu-se novamente a ficha 1g, (ver quadro 10) no sentido de se verificar a evolução ou não dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças. Através da análise desta ficha pode-se concluir que, em comparação com a ficha realizada no início do estágio, a maioria das crianças apresentava-se mais implicada e ostentava níveis de bem-estar emocional e de implicação altos, o que significa que as opções pedagógicas adotadas foram apropriadas àquelas crianças e ao contexto em que se inseriam. Todavia, seis crianças ainda apresentavam níveis médios de bem-estar emocional e de implicação, ou seja, estas seis crianças requerem uma atenção mais pormenorizada. No entanto, pode-se ainda afirmar que os momentos de escuta ativa e de comunicação fluíam melhor, que as crianças apresentavam um maior respeito pelo outro e que havia uma maior autonomia na utilização dos materiais.

Quadro 10. Ficha 1g – avaliação geral do grupo (final).

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
1. Afonso				x								x		Empenhado nas atividades, mas existem momentos em que parece um pouco distante.

94 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2. Carolina				x							x		Muito motivada nas suas aprendizagens. Precisa ainda de fazer sesta.	
3. Madalena				x								x	Apresenta-se bem adaptada à escola e realiza as suas tarefas com autonomia.	
4. Bernardo				x							x		Continua muito motivado nas atividades, porém apresenta um ritmo lento de concretização.	
5. Beatriz					x							x	Continua a apresentar dificuldade em articular as palavras, mas manifesta bom desenvolvimento psicomotor.	
6. Alexandre			x								x		Melhorou o seu comportamento e já não entra muito em conflito com os colegas	
7. Eduardo			x								x		Apresenta-se mais desconfortável e com dificuldades em gerir conflitos.	
8. Francisca					x							x		
9. Nicole						x							x	Continua a faltar muito à escola.
10. Francisco				x								x		
11. João Luís			x							x			Continua a apresentar dificuldades em se concentrar.	
12. Mateus					x								x	
13. João Pedro			x										x	Continua a apresentar pouca vitalidade, mas realiza as atividades com sucesso e autonomia.
14. Duarte					x								x	Revela maior concentração nas suas tarefas.
15. Júlia					x								x	
16. Lucas				x							x			Continua a revelar-se imaturo, todavia é responsável nas tarefas que realiza.
17. Manuel						x							x	

Através das tabelas expostas nos apêndices 2 e 3 pode-se constatar que no início do estágio e no que respeita à área de formação pessoal e social, as crianças revelavam autonomia na alimentação e na higiene, mas ostentavam algumas dificuldades na relação com os outros e no cumprimento das regras da sala, embora estas tivessem sido elaboradas por elas, mas com a supervisão da educadora cooperante. As estratégias adotadas para colmatar estas lacunas promoveram o diálogo e a reflexão e deste modo, as crianças foram, gradualmente, aprendendo a esperar pela sua vez de intervir, a respeitar os outros e a relacionar-se positivamente entre elas e com os adultos, embora no fim do estágio houvesse ainda algumas crianças que revelavam dificuldades em respeitar algumas regras de conduta social.

Na área de Conhecimento do Mundo, as crianças apresentavam-se sempre muito curiosas e de acordo com os temas abordados durante o estágio, revelaram possuir alguns conhecimentos sobre a alimentação, sobre o corpo humano e sobre as tradições culturais do seu meio, mas após estes temas terem sido abordados, observou-se que estas ampliaram os seus conhecimentos e no fim do estágio, já nomeavam com facilidade as diferentes partes constituintes do corpo humano, referiam e reconheciam alimentos saudáveis e prejudiciais à nossa saúde e tinham alguma noção sobre a importância de se fazer uma alimentação equilibrada, com vista ao desenvolvimento saudável do nosso corpo.

Do mesmo modo, ao abordar estas temáticas lembrou-se algumas tradições reconhecidas pelas crianças e observou-se, através das suas conversas e/ou dos seus diálogos em grande grupo, que estas iam comentando situações decorrentes no meio em que se inseriam, partilhando simultaneamente ideias e opiniões.

No que respeita à avaliação da área de Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Musical, quase todas as crianças foram capazes de aprender letras de canções e de lengalengas ou rimas, de cantar e de dançar, mas ao longo do estágio apurou-se que desenvolveram mais noções de ritmo e de intensidade e durante estas atividades faziam batimentos e produziam sons com objetos ou com o próprio corpo, com progressiva autonomia e iniciativa. No domínio da Expressão Dramática, quase todas as crianças imitavam gestos e estabeleciam relações de faz-de-conta, porém a confiança e a segurança promovida na sala, bem como a readaptação dos materiais de expressão, proporcionaram às crianças experiências novas e deram lugar a situações de improviso e de criatividade. Note-se que havia, no início do estágio, algumas crianças que se

apresentavam pouco participativas, mas que depois acabaram por se mostrar mais ativas e passaram a usufruir melhor destas atividades.

No que respeita ao domínio Expressão Plástica, algumas crianças apresentavam pouca espontaneidade para representarem sentimentos e emoções graficamente, sendo que a maioria nem sequer representava a figura humana, no entanto ao se abordar o tema “O corpo humano”, verificou-se que o grupo adquiriu diversos conhecimentos nesta área e produziu mudanças significativas. Em relação à representação de acontecimentos de uma história ou as características evidentes do meio ou de pessoas, apenas poucas crianças eram capazes de representá-las graficamente, tanto no início como no fim do estágio. É de salientar que estas crianças necessitavam de utilizar com mais frequência materiais como a tesoura, a cola e os pinceis, com o objetivo de dominarem melhor a sua utilização, embora todas as crianças apresentassem muita motivação em realizar atividades com estes materiais, não dominavam ainda a técnica, ou seja, não revelam uma boa orientação óculo-manual, nomeadamente no uso da tesoura. Relativamente ao domínio da Expressão Motora, as crianças demonstraram sempre satisfação na exploração livre do espaço e revelavam facilidade na execução de movimento de praxia global como, saltar, correr e rastejar ou dançar. No entanto, precisavam ainda desenvolver os movimentos de praxia fina, nomeadamente através da utilização dos lápis e dos pinceis e de outros materiais que estimulassem esta competência.

Quando ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, averiguou-se que a maioria das crianças era capaz de recontar uma história ou parte dela com relativa autonomia, porém considera-se que ao longo do estágio desenvolveram a aquisição de novos vocábulos e estabelecerem positivamente relações entre a linguagem escrita e a oral. No início da intervenção pedagógica a maioria das crianças não reconhecia nenhuma palavra escrita, mas no decorrer do estágio, a maior parte, foi adquirindo esta competência e aprendeu a identificar o seu nome e o nome dos colegas e a reconhecer algumas letras mais comuns ou significativas para elas.

Por fim e em relação ao domínio da Matemática, considera-se que as crianças, de um modo geral, eram capazes e classificar segundo um critério, de estabelecer comparações entre os objetos e de se localizarem no espaço. Já na localização no tempo, havia ainda alguma confusão entre os dias da semana e o reconhecimento do passado, do presente e do futuro (ontem, hoje e amanhã). No entanto, durante a ação educativa as rotinas foram dando lugar à aquisição destas noções temporais e à noção de número,

sendo que as crianças já identificavam os números até 10, mas não eram ainda capazes de os representar graficamente, só um pequeno grupo de crianças o fazia com algum sucesso.

3.4. Resposta à problemática assinalada

Atendendo à metodologia utilizada e devido ao estágio ter decorrido num curto período de tempo, o que é uma limitação ao estudo, não foi possível delinear uma resposta sólida à questão problemática levantada no início da intervenção pedagógica: De que forma a autorregulação dos comportamentos poderá contribuir para a concentração nas aprendizagens e no desenvolvimento favorável das crianças? Todavia, considera-se que através do jogo e da brincadeira, da criação de regras conjuntamente com as crianças e das oportunidades que lhe foram dadas para fazerem escolhas, responsabilizando-as pelas suas opções e para adquirirem maiores competências nas relações sociais e afetivas, ajudámo-las a desenvolverem a concentração e a motivação para a aprendizagem, tal como defendem Hohmann & Weikart (2009) e se pretendia nesta intervenção pedagógica.

Com este estudo, verificou-se também que a autorregulação é um processo gradual que acompanha o desenvolvimento e a maturidade das crianças e que estas devem ser vistas como seres ativos e incentivadas a realizarem aprendizagens desafiadoras com base na experiência, na autonomia e na responsabilização (*Ibidem*).

No que concerne à gestão partilhada da utilização e da arrumação dos materiais e dos espaços, entende-se que esta ajudou as crianças a participarem de forma ativa na sua regulação pessoal e social no seio do grupo e desenvolveu nas crianças maior responsabilidade e autonomia, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011). Neste âmbito, realça-se também a importância da utilização de instrumentos de pilotagem e de organização do ambiente educativo (quadro das presenças, quadro do tempo, quadro das tarefas, quadro das regras, etc.) enquanto coadjuvantes e facilitadores de habilidades autorreguladoras (aguardar pela vez, respeitar o outro, ser responsável, exprimir as suas opiniões, refletir, avaliar), pois estes cristalizam significados e sentidos quando são negociados, validados e concretizados pelas crianças. Niza (1996, p. 141) concorda com a afirmação precedente e afirma que:

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se constituem, se recriam e produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de entajuda (todos ensinam e aprendem).

Tendo em conta as palavras de Niza (1996) e uma análise retrospectiva da *práxis*, consegue-se identificar que determinados comportamentos se foram alterando ao longo do tempo e que a autorregulação dos comportamentos, contributo indubitável quer na concentração, quer na aprendizagem, no desenvolvimento e na continuidade educativa (*Ibidem*), caracteriza-se por avanços e retrocessos, o que implica que o educador de infância adote uma diversidade de estratégias adequadas ao contexto e ao crescimento emocional da criança.

Do mesmo modo, constata-se que a criação de momentos de relaxamento ajudou as crianças a ficarem menos agitadas e permitiu-lhes desenvolverem as atividades com maior concentração e sucesso. Como é defendido por Guillaud (2012), estas atividades permitem “aos educadores e às crianças atenuar toda a tensão nervosa e muscular, favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentados” (p. 6). Neste sentido, cabe ao adulto proporcionar momentos que estruturam e valorizam a ação da criança atendendo a uma organização temporal e de espaços adequados às suas necessidades e “onde seja possível reconhecer as suas competências inatas e a sua capacidade em adquirir competências novas” (Mendes, 2005, citado por Coelho, 2009, p. 50).

Sumarizando, a inteligência emocional dos educadores de infância é crucial na promoção das aprendizagens e na emergência da literacia emocional das crianças. As relações inter e intrapessoais e os afetos possibilitam a apreensão gradativa do mundo e a aquisição progressiva de competências emocionais, sociais, psicomotoras e perceptivo-cognitivas.

3.5. Reflexão final sobre a prática pedagógica

No término deste capítulo, considera-se pertinente realizar uma reflexão final sobre a intervenção pedagógica realizada na EPE aludindo, de forma sintética e refletida, os pontos-chave ocorridos durante a *práxis*.

Saliente-se que Alarcão (2010) afirma que para a reflexão ser eficiente é necessário o docente se afastar da prática para conseguir refletir de modo consciente e

profundo. Todavia, na minha opinião, é imprescindível também realizar uma reflexão constante envolvendo as crianças e a restante equipa pedagógica da sala de atividades, com o intuito de compreender os efeitos da *práxis* e que aspetos se devem reestruturar, de modo a promover aprendizagens de qualidade.

Atendendo às palavras de Freire (2009) para que o processo de aprendizagem se tornasse numa aventura criadora, tanto para mim, como para as crianças, a minha prioridade foi tentar, durante toda a prática pedagógica, compreender os principais interesses e as dificuldades que o grupo apresentava para que, com base nos pressupostos teóricos anteriormente mencionados, fosse possível agir com vista ao desenvolvimento holístico das crianças.

Note-se que a organização do ambiente educativo reflete os fundamentos, as opções educativas e os referenciais de modelos pedagógicos que subjazem à nossa ação pedagógica e educativa, nomeadamente no que se refere à organização espacial e temporal; às áreas ou cantinhos; à disponibilidade, ao acesso e o valor pedagógico dos materiais; aos instrumentos e à autonomia nas ações quotidianas. Assim, considero que os procedimentos metodológicos utilizados, juntamente com a reflexão constante, ajudaram-me a compreender as características do grupo e de cada uma das crianças, os seus limites e as suas capacidades e, deste modo, avaliar o ambiente educativo para planear todo o processo de intervenção. No entanto, consciente de que o educador deve conhecer muito bem cada criança e as interações do grupo para poder desenvolver aprendizagens significativas, integradas, estimulantes e desafiadoras, surgiu, logo no início do estágio, uma certa ansiedade, não só em avaliar as capacidades e as dificuldades de cada criança, mas também em avaliar no próprio contexto a riqueza de interações que se estabeleciam no grupo.

Refira-se que à medida que se foi desenvolvendo um conhecimento mútuo entre crianças e adultos, foi possível desenvolver interações mais ricas e estimulantes, baseadas na partilha de poder, no estímulo à capacidade de iniciativa e de autorregulação, na cooperação e no respeito pela diferença, com o intuito de promover o desenvolvimento da identidade e da autoestima das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral.

Com base na reflexão sistemática individual e em conjunto com as crianças e com a equipa pedagógica, tal como sugere o ME (1997), a problemática levantada sugeria que se promovesse o desenvolvimento sociomoral destas crianças, com vista às suas interações no grupo se realizarem com maior harmonia e respeito por si e pelo

outro e se estimulasse também a autonomia, o autoconhecimento e a autoconfiança do grupo. Neste sentido, durante toda a intervenção procurou-se que na dinâmica do grupo, as crianças compreendessem que as suas atitudes poderiam prejudicá-las e prejudicar o outro, mas que por outro lado, poderiam ser o motivo do sucesso individual e do grupo.

É de realçar que as atividades dinamizadas procuraram promover a formação integral das crianças, abrangendo as diversas áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE e a diversidade de formas de agir e de aprender, interligando os saberes teóricos com a prática, com vista à adequação da intencionalidade pedagógica e à promoção de ambientes de qualidade, como é indicado na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Considero também que o desenvolvimento e a aprendizagem de competências pessoais e sociais, “[...] com base nas experiências de vida democrática e numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p. 15), foram acontecendo lentamente no decorrer da prática, mas existiu dias em que senti maior dificuldade em gerir o grupo nas diversas atividades. Estas dificuldades foram partilhadas com a educadora cooperante e facilmente ultrapassadas com a dinamização de atividades diferentes das que inicialmente tinha planificado, compreendendo desta forma que a planificação (ver apêndice 26) embora ajude o educador a organizar a sua prática, deverá ser flexível permitindo adequar e ajustar a sua *práxis* às necessidades das crianças.

Durante a intervenção pedagógica verificou-se também que era urgente a introdução de outras áreas na sala de atividades, nomeadamente: a área da expressão plástica, a área da expressão dramática e a área das ciências. Isto porque, a meu ver, são áreas em que as crianças podem criar e recriar atividades que lhes permitem se desenvolverem de forma holística e equilibrada.

Nesta sequência de ideias, importa referir também que ao longo da prática pedagógica proporcionei oportunidades de aprendizagem diversificadas, diferenciadas, inovadoras, articuladas, sequenciais e transversais às diversas áreas abarcando as ideias, os saberes e as curiosidades das crianças. Para tal, realizou-se jogos de movimento e de interação, relacionando o brincar com a aprendizagem, pois estou consciente da importância do lúdico e da ação no desenvolvimento humano e na progressão em novas aprendizagens, mas por vezes, faltou-me a coragem para arriscar ainda mais e desenvolver outros projetos com as crianças.

Acresce dizer que os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo também foram monitorizados, com vista a se ter mais dados sobre a reação das crianças

às atividades desenvolvidas (Portugal & Leavers, 2010). Todavia, ao recorrer ao SAC verifiquei que este tipo de avaliação envolvia um grande conhecimento pessoal e social de todas as crianças, o que foi difícil adquirir nesta fase, pois o estágio decorreu num curto período de tempo. Neste sentido e de forma a melhor avaliar o bem-estar emocional e a implicação do grupo, contemplei a diferenciação pedagógica que foi sustentada na individualidade de cada criança (interesses, necessidades, capacidades, dificuldades). Potenciei também os recursos institucionais (físicos, materiais, financeiros e humanos) e os recursos do meio envolvente (outros parceiros educativos e meios disponíveis) para operacionalizar as atividades/projetos em que as crianças demonstravam interesse e otimizei a ligação escola-família, no sentido de estreitar os laços e a cooperação entre os mesmos.

Importa acrescentar ainda que é imperativo no quotidiano da educação de infância o reconhecimento, a compreensão e a gestão emocional dos conflitos entre as crianças. Deste modo, considerei fundamental ao longo da *práxis*, o desenvolvimento da nossa própria inteligência emocional, enquanto educadores de infância e modelos de referência de desenvolvimento afetivo e relacional, particularmente: a capacidade de ouvir e de se colocar no lugar da criança; a assertividade na gestão dos conflitos; a expressão adequada de emoções em relação às crianças e a planificação e a implementação de estratégias de automotivação e de resolução de conflitos.

Em jeito de conclusão, saliento que o *feedback* construtivo, elogio, encorajamento, esclarecimento, reforço positivo e mediação para com as crianças foi deveras importante ao longo da minha prática pedagógica, fortalecendo a relação com todas as crianças. Foca-se que toda esta ambiência conduziu as crianças no percurso sinuoso e aliciante de aprender a pensar, a conviver, a comportar-se e a tomar decisões. Assim sendo, estimulou-se a autoavaliação, a autodescoberta e a autoestima e valorizou-se o *feedback* enquanto componente basilar no ato de planear e na avaliação de referência, de cariz construtivista.

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

“O professor é como o navegador, que sabe que a direção se mantém à custa de manobras delicadas. Avança num mar agitado, bordejando de bombordo a estibordo. O professor trabalha na sala de aula utilizando estratégias diversas e ágeis, com o fim de ajudar o aluno que, pelo seu lado, se apoia em muitos e variados procedimentos”

(Perraudeau, 2013, p. 11).

4.1. Contextualização do ambiente educativo

O desenvolvimento da prática pedagógica implica, necessariamente, um conhecimento progressivo do contexto e dos alunos, de forma ao docente adaptar a sua *práxis*. Através da aquisição destes saberes, o docente interroga-se mais facilmente sobre a realidade da sua turma e reflete melhor acerca das estratégias educativas que deve adotar (Morgado, 1997), pois de acordo com Morgado (2001) o ambiente educativo influencia diretamente as aprendizagens dos alunos. Assim, urge conhecer as características internas e externas da escola, das famílias, dos alunos, da cultura e da sociedade em que estão inseridos, para atender aos seus interesses e às necessidades da turma, considerando que cada contexto de aprendizagem é único e merece ser respeitado (Zabalza, 1992).

Deste modo, inicia-se este quarto capítulo com uma breve caracterização do meio, da instituição, da sala, dos materiais e dos alunos, com o objetivo de fazer um levantamento dos dados mais importantes para depois se puder ajustar a intervenção pedagógica às reais necessidades e interesses destes alunos.

4.1.1. Caracterização do meio

A EB1/PE da Achada situa-se no concelho do Funchal, freguesia de São Roque, mais propriamente na estrada Dr. João Abel de Freitas. Esta escola possui boas redes de acesso ao centro do Funchal, quer através da rede de transportes públicos, quer através de meios de transporte privados.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a área desta freguesia está estimada em cerca de 7,52 km² possuindo aproximadamente 9300 habitantes de vários estratos sociais, políticos, económicos e culturais.

Através de uma análise mais detalhada ao seu desenvolvimento e ao seu património, conclui-se que detém boas infraestruturas e um desenvolvimento cultural médio-alto permitindo uma interação entre diversas gerações e um bom acesso a diversos serviços, como se pode visualizar no quadro 11.

Quadro 11. Infraestruturas existentes na freguesia de São Roque.

Infraestruturas existentes na freguesia de São Roque			
Educativas	Desportivas	Serviços	Culturais e Recreativas
- EB1/PE da Achada; - EB1/PE da Lombo Segundo; - EB1/PE do Galeão; - Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo e Secundária do Galeão; - Universidade da Madeira (UMa); - Centro Socioeducativo de deficiência.	- Clube Desportivo de S. Roque; - Complexo Desportivo/Piscina Olímpica da Penteada; - Azinhaga ciclismo e bilhar.	- Segurança Social; - Correios Telégrafos e Telefones (CTT); - Mercado da Penteada; - Centro de lojas de comércio e restauração; - Junta de freguesia de São Roque; - Farmácias; - Centro de saúde de São Roque; - Segurança social; - Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família.	- Biblioteca Pública Regional da Madeira; - Associação Recreativa do Galeão Recreio Musical; - Tuna de Bandolins; - Casa do Povo de São Martinho; - Casa do Povo de São Roque; - Recreio Musical.

Fonte: Dados retirados do PEE da EB1/PE da Achada (2013-2016).

4.1.2. A EB1/PE da Achada

A EB1/PE da Achada é uma instituição educativa de cariz público onde se operam três valências, nomeadamente a EPE, o 1.º CEB e, ainda, o Ensino Recorrente. Tal como a maioria das escolas, esta funciona em regime de escola a tempo inteiro (das 8:15h às 18:30h - regime diurno e das 19:30h as 23h - regime pós laboral/noturno).

É uma escola recente, dado que foi inaugurada em 2009 apresentando-se, desta forma, sob uma arquitetura moderna (ver figura 22).

Figura 22. Perspetiva frontal da EB1/PE da Achada.

Usufri, essencialmente, de dois pisos envolvidos por algumas zonas verdes e pátios ao ar livre, todavia, através da análise do quadro 12, pode-se observar detalhadamente o que existe em cada piso desta instituição.

Quadro 12. Estrutura física da EB1/PE da Achada.

Estrutura física da EB1/PE da Achada	
Piso inferior	<ul style="list-style-type: none"> - Arrecadações; - Escadas de acesso direto à escola; - Monta-cargas; - Área de estacionamento.
Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> - Hall de entrada e receção; - Secretaria; - Gabinete da direção onde funciona o Apoio Especializado; - Sala de Unidade Especializada; - Salas de atividades da EPE; - Arrecadação de apoio à Unidade Especializada; - Gabinete de apoio à Unidade Especializada; - Cantina e espaço polivalente; - Casa de banho com chuveiro adaptado de apoio à Unidade especializada; - Casa de banho adaptada para alunos com NEE; - Casas de banho para as crianças (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho os educadores (2 femininas e 2 masculinas); - Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina); - Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro; - Área com lavatórios de apoio à cantina.

	<ul style="list-style-type: none"> - Cozinha; - Área do economato; - Lavandaria; - Área de receção material com monta-cargas; - Área de vestiário e convívio do pessoal não docente; - Casa do lixo; - Pátio coberto; - Recreio com parque infantil; -Horta.
1.º Piso	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de atividades curriculares; - Sala de estudo; - Sala de informática; - Sala de apoio pedagógico acrescido; - Sala de Expressão Plástica e de Expressão Musical; - Biblioteca; - Sala dos professores; - Campo polidesportivo; - Recreio coberto – Labirinto lúdico; - Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE; - Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina); - Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina); - Balneários (1 feminino e 1 masculino); - Arrecadação de Expressão Físico-Motora.

Fonte: Dados retirados do PEE da EB1/PE da Achada (2013-2016).

É importante referir que todo o edifício está adaptado também à mobilidade e à higiene pessoal das pessoas portadoras de deficiência motora, isto porque conta com rampas de acesso e casas de banho apropriadas, bem como boas zonas de circulação automóvel, no exterior do edifício, que permitem o melhor acesso e movimentação das cadeiras de rodas e dos carrinhos adaptados. Esta zona de circulação possibilita também aos pais deixarem e recolherem as suas crianças, embora se revele insuficiente nas horas de maior afluência.

Ressalve-se também que a EB1/PE da Achada beneficia ainda de um sistema de energia renovável sustentado por painéis solares e muita luz natural proveniente das grandes janelas de vidro que circundam todo o edifício.

A maioria das crianças que frequenta esta instituição provém das freguesias de São Roque, São Pedro, Sé e Santo António, mas também de outras freguesias mais distantes, devido sobretudo ao local de emprego dos pais e também por causa da acessibilidade. No total, a população escolar é composta por cerca de 274 alunos, dos quais 74 pertencem à EPE e 200 ao 1.º CEB.

No que diz respeito aos recursos humanos, a EB1/PE da Achada conta com a seguinte distribuição do pessoal docente e do pessoal não docente, como é possível observar no quadro 13 elaborado com base no PEE.

Quadro 13. Recursos humanos da EB1/PE da Achada.

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Educadores de Infância; - Docentes das Atividades Curriculares; - Docentes do Ensino Recorrente; - Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular; - Docentes Especializadas; - Docente de Apoio e de Substituição; - Docentes da Bolsa da DRRHAE
Pessoal Não Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica Superior de Animação de Biblioteca Escolar; - Coordenadora Administrativa; - Assistentes Técnicas da Educação Especial; - Assistentes Operacionais; - Ajudantes de Ação Educativa do Pré-Escolar.

Fonte: Dados retirados do PEE da EB1/PE da Achada (2013-2016).

Consciente da importância do PEE para a compreensão e para a adaptação das práticas educativas numa escola, tornou-se essencial uma primeira análise deste documento, no sentido de se conhecer melhor as principais linhas de orientação do processo educativo desta escola. O PEE deve afirmar as opções da escola e da comunidade educativa quanto ao seu ideal de educação a seguir, as metas e as finalidades a perseguir e as políticas a desenvolver, tudo isto no sentido de se refletir na *práxis*, na identidade e na autonomia da escola (Carvalho & Diogo, 1999).

O PEE permite ainda, de acordo com estes autores, justificar e divulgar junto dos outros intervenientes, no processo educativo das crianças, o modo de funcionamento da escola, as suas opções e o seu papel na antevisão do futuro que pretende alcançar.

O PEE da EB1/PE da Achada intitula-se S.E.R (*Sentir, Envolver e Realizar*) e tem uma durabilidade de três anos letivos (2013-2016). Este PEE destaca-se pela valorização das qualidades humanas e pelo desenvolvimento integral e harmonioso das crianças/alunos. Através da definição de estratégias e de linhas de atuação que servem de referência ao plano de ação da comunidade educativa, este instrumento projeta a educação a nível intelectual, emocional, físico e artístico, de modo a otimizar as potencialidades e a resolver os problemas existentes na Escola. Com base numa educação personalizada e coerente, este PEE privilegia sobretudo a criatividade, a promoção da leitura/literacia e escrita, a cooperação, o desejo de aprender, a solidariedade, a verdade, a ação correta, a paz, o amor e a não-violência. Conta, para tal, com a cooperação de toda a comunidade educativa, com a qualidade das instalações e dos espaços físicos e com um conjunto alargado de serviços e de infraestruturas que favorecem a sua concretização.

A análise dos princípios orientadores permitiu, assim, refletir sobre a intencionalidade educativa, de modo a garantir a formação pessoal e social dos alunos, a literacia e o conhecimento de acordo com as dificuldades e as necessidades das crianças, nomeadamente, no que concerne à expressão oral, à representação escrita, à escassez de recursos literários, ao desrespeito pelas regras e pelos outros e às lacunas ao nível da inteligência emocional.

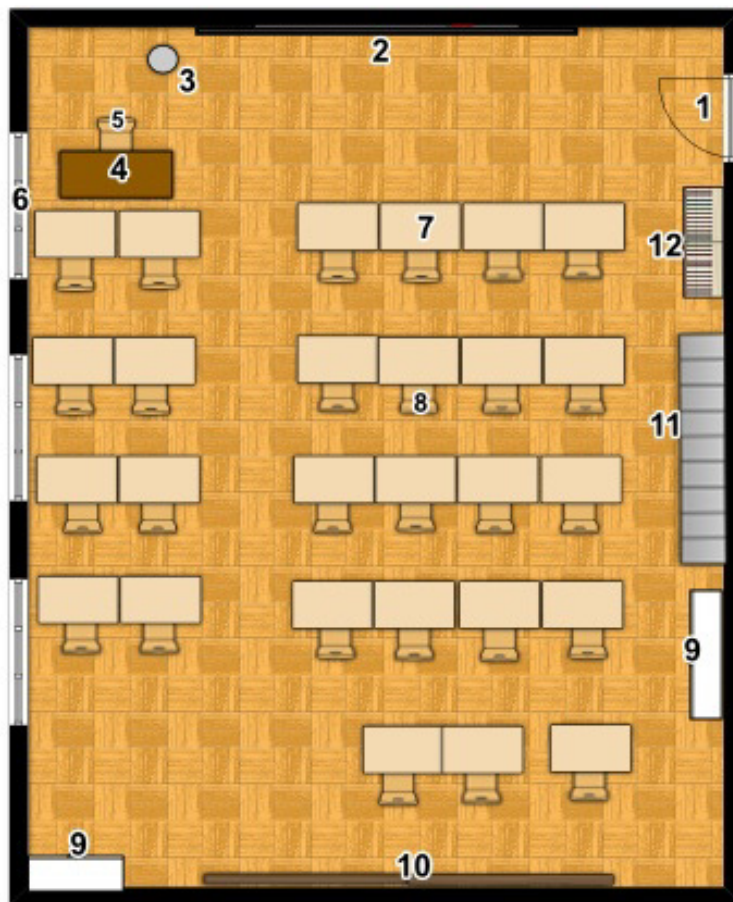
4.1.3. A sala do 2.º B

O espaço físico em que se desenvolve grande parte das experiências de aprendizagem deste grupo de alunos é uma sala ampla, com três grandes janelas numa das paredes, o que permite a forte entrada de luz natural (ver figura 23 e quadro 14). Esta sala está situada no 1.º piso da escola e é partilhada com o 3.º B que tem aulas no turno da tarde.

A referida sala dispõe de 27 mesas e cadeiras individuais, organizadas em seis filas horizontais, de modo a que os alunos fiquem de frente para o quadro negro e de costas para dois placards de cortiça, onde são expostos os trabalhos desenvolvidos na sala de aula. A secretária da docente serve essencialmente de apoio aos materiais

utilizados durante a aula e fica de frente para os alunos, no canto oposto à entrada da sala. Saliente-se que à entrada da sala há uma pequena estante que serve de biblioteca da sala e aqui pode-se encontrar algumas obras literárias, enciclopédias e dicionários que servem de recurso pedagógico aos alunos. A sala dispõe ainda de quatro armários que servem para guardar os materiais didáticos dos alunos e do professor.

Figura 23. Planta da sala do 2.º B.



Quadro 14. Legenda da sala do 2.º B.

1- Porta	7- Mesas dos alunos
2- Quadro negro	8- Cadeiras dos alunos
3- Balde do lixo	9- Estantes
4- Secretária da professora	10- Placares
5- Mesa da professora	11- Armários
6- Janelas	12- Área da Biblioteca

112 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quanto à organização do tempo, ou seja, a distribuição horária de cada disciplina, a meu ver, é feita de forma flexível e adequada às necessidades dos alunos, pois não se encontra pré-estipulada, apenas é definido que no turno da manhã se orientam as atividades curriculares e no turno da tarde, as atividades extracurriculares (ver quadro 15).

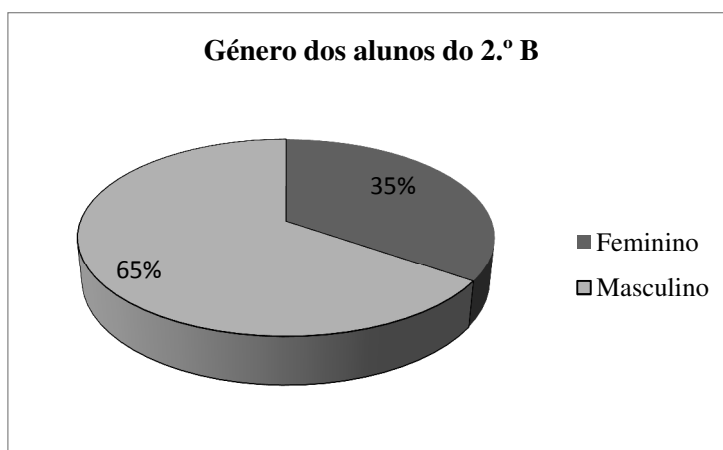
Quadro 15. Horário da turma do 2.º B.

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:15h-10:45h	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
(08:45h-09:45h)	Ed. Física				
10:45h-11:15h	Intervalo				
11:15h-13:15h	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
(12:15h-13:15h)			Ed. Musical		T.I.C
13:15h-14:15h	Almoço				
14:15h-15:15h	Plástica	T.I.C.	T.I.C.	Clube	Clube
15:15h-16:15h	Estudo	Música	Ed. Física	Inglês	Clube
16:15h-16:45h	Intervalo				
16:45h-17:45h	Estudo	Inglês	Estudo	Plástica	Biblioteca
17:45h-18:15h	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.

4.1.4. Os alunos do 2.º B

A turma do 2.º B é composta por 26 alunos, 17 do sexo masculino (65%) e 9 do sexo feminino (35%) (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Género dos alunos do 2.º B.



No geral, considero que a turma apresentava-se motivada para realizar novas aprendizagens. É de salientar que existia um pequeno grupo de alunos que revelava bastante autonomia e sucesso nas suas aprendizagens, e por vezes, eles próprios desafiavam o restante grupo a aprender mais sobre as situações desencadeadas na sala de aula. No entanto, existiam outras crianças que necessitavam de ser estimuladas constantemente para progredirem nas suas aprendizagens, sendo notório a falta de hábitos e de métodos de estudo. Acresce aludir que estas dificuldades também se revelavam em relação ao não cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula.

Tenha-se em atenção que alguns alunos desta turma beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), sendo que dois deles tinham apoio do ensino especial e outros dois, aquando da realização do estágio, encontravam-se em processo de referenciação.

De acordo com o PAT, estas crianças provinham, na sua maioria, de famílias com níveis socioeconómicos e culturais médios, mas encontrava-se um pequeno número de crianças que pertenciam a níveis sociais e culturais mais baixos. Assim, existia um grupo de alunos que beneficiava todos os dias do regime de escola a tempo inteiro e um pequeno grupo que, por vezes, só permanecia no turno da manhã.

Através da análise do quadro 16, consegue-se verificar, de forma mais profunda, algumas características individuais de cada criança do 2.º B e que são imprescindíveis aquando da planificação das aulas e da estruturação da prática pedagógica.

Quadro 16. Caracterização individual dos alunos do 2.º B.

Alunos	Caracterização individual
A.G.	É uma criança sociável, autónoma, criativa e responsável, por isso não apresenta grandes dificuldades nas suas aprendizagens formais. No entanto, tem dificuldade em esperar pela sua vez de intervir e como não gosta de conflitos apresenta desconforto perante a indisciplina e a confusão dos colegas.
A.G.	É uma aluna muito organizada e metódica e apresenta um bom desempenho em todas as atividades curriculares. Realiza as suas tarefas com autonomia e sem dificuldades e gosta de partilhar os seus materiais e conhecimentos, nomeadamente com os colegas que revelam maiores dificuldades.

B.F.	É uma aluna muito reservada e emotiva. Manifesta alguma dificuldade nas suas aprendizagens, nomeadamente, a nível da leitura e da escrita e quando não consegue realizar as tarefas desiste com facilidade.
C.R.	Integrou a turma este ano letivo, pois está a repetir o 2.º ano. Tem dificuldade em manter relações positivas, especialmente com os pares e no trabalho em equipa, o que se reflete também nas suas aprendizagens.
F.M.	É um aluno muito falador, no entanto é bastante participativo, gosta de partilhar o que sabe com os colegas e nos trabalhos de grupo quer ser sempre o responsável. Apresenta alguma dificuldade na escrita e na leitura e em alguns conteúdos lecionados.
F.O.	É um aluno participativo, interessado e muito responsável. Sempre disposto a enfrentar novos desafios. Empenha-se em todas as atividades, realizando-as com autonomia e êxito. Revela-se muito solidário em ajudar os colegas com maiores dificuldades.
I.O.	É uma aluna que gosta de interagir nas aprendizagens, mas distrai-se com facilidade, sobretudo nas atividades individuais. No entanto, não exhibe grandes dificuldades nas suas aprendizagens.
J.M.	Revela muita dificuldade na leitura e na escrita e no desenvolvimento de relações interpessoais. Todavia mostra um bom domínio dos conteúdos matemáticos e nas restantes disciplinas. É pouco empenhado e trabalhador. Necesita de estímulo constante para realizar as tarefas escolares. Gosta de colaborar nas tarefas de distribuição e de arrumação dos materiais.
J.S.	É um aluno com dificuldades de concentração e muito conversador. Necesita de apoio para conseguir concretizar a maioria das suas tarefas. Nos trabalhos de grupo apresentam-se frequentemente distraído e pouco participativo.
L.A.	É uma líder, muito participativa e gosta de ajudar os colegas. Não apresenta grandes dificuldades nas aprendizagens, contudo revela dificuldade em respeitar os outros e a sua vez de intervir, ou seja, perturba frequentemente as aprendizagens dos colegas com conversas paralelas.
L.G.	É um aluno muito responsável, empenhado e trabalhador, mas pouco participativo, nomeadamente em atividades de grande grupo.
L.F.	É um aluno que tem uma grande capacidade de organização, gosta de ter o seu trabalho bem apresentado. É muito responsável e gosta de partilhar o que sabe com os outros colegas. Manifesta alguma facilidade nas atividades realizadas e também nas restantes disciplinas.

M.M.	É um aluno que apresenta a nível emocional algumas lacunas, é muito falador e distrai-se com facilidade. A Matemática é a disciplina em que revela mais dificuldade. Em relação ao Português, verifico que manifesta mais dificuldades na construção frásica. Saliente-se que quando não consegue atingir um objetivo desiste logo.
M.G.	É um aluno muito interessado, participativo e observador, contudo na realização das tarefas é um pouco lento. Não apresenta dificuldades a nível da aprendizagem e revela-se um aluno muito humano.
M.V.	É um aluno com currículo de 1.º ano no Português, uma vez que apresenta muitas dificuldades na aquisição da leitura. Não gosta de trabalhar em grupo e, por vezes, perturba todos os membros do grupo. Tem um baixo nível de concentração nas tarefas que realiza e é muito conversador. Apresenta muita dificuldade na aquisição dos conteúdos lecionados em todas as disciplinas.
N.S.	É uma aluna que segue o programa de 1.º ano de Português e de Matemática, apresenta muitas dificuldades na aprendizagem e necessita de apoio diário para realizar com sucesso as atividades. Revela algumas dificuldades de concentração e realiza as atividades de forma muito lenta e desmotivada. Quando realiza o trabalho em equipa nota-se um maior empenho.
P.P.	É uma aluna com NEE que necessita de apoio. Segue o programa de 1.º ano no Português e na Matemática e tem progredido na escrita e na leitura. Na Matemática tem apresentado algumas melhorias. Gosta muito de trabalhar em grupo.
R.B.	É um aluno com algumas dificuldades na produção escrita e uma caligrafia desorganizada. Revela empenho nas tarefas na sala de aula, apesar de manifestar dificuldade na construção frásica e na correção ortográfica.
S.C.	É uma aluna interessada e muito responsável, no entanto é pouco participativa. Gosta de colaborar nas tarefas da sala e é organizada. Não apresenta dificuldades nos conteúdos lecionados, tem uma caligrafia perfeita e gosta muito de ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades.
S.B.	É uma aluna autónoma na organização do seu trabalho, muito responsável e esforçada. Tem um comportamento exemplar, respeitando sempre os seus colegas e ajudando quando necessário. Não apresenta qualquer dificuldade nos conteúdos lecionados e gosta muito da área de expressão plástica.

T.C.	É um aluno que apresenta alguma dificuldade na escrita e na linguagem, releva muita dificuldade na aprendizagem, os trabalhos realizados apresentam-se pouco cuidados e organizados, pelo que foi solicitada uma avaliação ao Ensino Especial. É muito conversador e distraído, tem dificuldade em trabalhar em equipa porque passa o tempo todo a conversar sobre outras temáticas.
T.N.	É um aluno que tem demonstrado imensas capacidades nas tarefas que realiza, apresentando maturidade na aprendizagem. Tenta sempre saber mais, realiza trabalhos de pesquisa em casa e depois partilha as suas descobertas com os colegas. É muito responsável e respeita todos os colegas, protegendo os mais fracos. Nos trabalhos de grupo desempenha o papel de líder e tenta distribuir as tarefas por todos os elementos de forma homogénea.
T.S.	É um aluno que anteriormente repetiu o de 1.º ano e agora encontra-se a frequentar o 2.º ano. Note-se que este aluno é acompanhado dentro e fora da sala de aula com apoio do Ensino Especial. No entanto é muito trabalhador e interessado. É participativo e bem comportado, todavia nos trabalhos de grupo revela muita dificuldade em ouvir os outros.
V.C.	É um aluno empenhado e muito interessado em aprender. É responsável nas tarefas que são propostas, muito organizado e atencioso. Não apresenta qualquer dificuldade nos conteúdos lecionados.
V.G.	É uma aluna muito prestável, sempre pontual a proteger os seus colegas e cuidadosa com os seus trabalhos. É participativa, mas muito faladora, porém não apresenta qualquer dificuldade nas diferentes disciplinas.

4.2. Intervenção pedagógica

Tendo em conta a informação explanada anteriormente, foi possível desenhar o percurso da prática pedagógica sob a orientação da professora cooperante, de acordo com as necessidades educativas dos alunos e questionando os seus principais interesses e motivações, de modo a fomentar aprendizagens mais significativas e a promover o desenvolvimento integral de cada um em particular e do grupo em geral.

Atendendo ao PAT e com base nos objetivos enunciados pela LBSE para este ciclo de estudos, a intervenção pedagógica no 1.º CEB teve como ponto de partida a organização curricular, os programas e as metas curriculares para o segundo ano de escolaridade. Procurou-se também ir ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos para proporcionar aprendizagens integradoras, diversificadas, contextualizadas e

significativas, procurando ao mesmo tempo, através da investigação-ação, investigar formas de melhorar as aprendizagens dos alunos.

4.2.1. A problemática definida

A investigação-ação propõe que o investigador, neste caso o professor, observe o contexto onde desenvolve a sua ação para que assim, detete situações problemáticas que possam constituir o seu objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, as duas semanas de observação iniciais foram fundamentais para analisar e refletir acerca do perfil geral da turma e de algumas das características individuais dos alunos, tendo surgido, diversas questões problemáticas que suscitaram interesse e preocupação, nomeadamente: as relações afetivas e de cooperação entre os pares, os comportamentos menos corretos na sala de aula e a produção escrita dos alunos.

Considerando a falta de interesse e as dificuldades que as crianças revelavam em desenvolver atividades de escrita e reconhecendo a sua importância no sucesso escolar e social do ser humano, delimitou-se a seguinte questão problema:

- Que estratégias adotar para possibilitar a melhoria da produção escrita dos alunos?

Assim, a ação educativa, desenvolveu-se em torno de dois grandes eixos principais: Escrever para aprender a escrever, a construir e a expressar conhecimentos; Escrever em termos pessoais e criativos, tendo por base o *Programa de Português do Ensino Básico*, emanado do ME (2009), e atendendo aos descritores de desempenho e às metas curriculares para o 2.º ano do 1.º CEB.

Para além de se procurar o desenvolvimento da competência da escrita, intentou-se motivar as crianças para gostarem de escrever, mas também para compreenderem que a escrita, para além de ser importante na sua vida escolar, assume um valor ainda maior no ambiente social enquanto forma primordial de comunicação, tal como incitam Pereira e Cardoso (2013).

De acordo com Delgado-Martins e Ferreira (2006), a escrita permite exteriorizar uma mensagem verbal que existe no nosso pensamento, para um código diferente, o código escrito. Estes autores reconhecem quatro etapas muito importantes na elaboração textual, provinda de conhecimentos prévios: a formulação mental, a codificação linguística, a passagem desta para o código escrito e a execução motora do desenho das

letras. Estas quatro fases exigem uma organização mental que os alunos do 2.º ano e, principalmente a maioria dos alunos desta turma, apresentam ainda pouco amadurecida e sobre a qual se considerou necessário investir. Refira-se que o papel do professor é muito importante na criação de metodologias adequadas, que guiem e orientem todas as fases (*Ibidem*).

Deste modo, para além, da produção textual propriamente dita, procurou-se valorizar, a “elaboração de notas, de apontamentos, listas, tópicos [...]” e “a leitura e manipulação de textos bem escritos” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 10), pois entende-se que estes ajudam os alunos a planificarem os seus trabalhos e a aprenderem a construir os seus textos de forma gradual e reflexiva, tendo em conta não só o objetivo, o destinatário e os conteúdos, mas também a sua intenção comunicativa (ME, 2009) e a interdisciplinaridade com as outras áreas curriculares disciplinas e não disciplinares.

4.2.2. As atividades orientadas

Na planificação das atividades orientadas, para além dos conteúdos previstos e da criação da uma pequena biblioteca na sala de aula, procurou-se também incentivar os alunos a falarem sobre os seus conhecimentos prévios antes de escreverem os textos, a realizarem debates e anotações no quadro, a explorarem e a descreverem ilustrações ou contextos reais e a exporem publicamente os seus escritos, de modo a organizarem melhor o seu trabalho e de promover o acesso a conhecimentos diversificados. Com estas atividades pretendeu-se ajudar os alunos a reconhecerem os critérios que cada género de texto deve obedecer no sentido de desenvolver progressivamente a escrita de frases e textos.

Sempre que possível privilegiou-se os trabalhos de produção de texto em pequenos grupos ou em colaboração com toda a turma, para que os alunos pudessem discutir as suas ideias e diversificar o vocabulário, e após as primeiras tentativas de redação, revissem os seus textos e comentassem os dos outros, com vista a uma reflexão partilhada acerca dos erros e das correções, mas sobretudo ao melhoramento do seu processo comunicativo e expressivo. Incentivou-se, ainda o recurso a vocábulos pouco utilizados, apelando ao imaginário e à fantasia, à consulta de dicionários ou de outros textos do mesmo género com a intenção de articular os saberes, de forma interdisciplinar.

4.2.2.1. Matemática: desenvolvendo noções matemáticas com recurso aos materiais e à cooperação

A aprendizagem da Matemática tem vindo a gerar preocupações acrescidas no nosso país, reconhecendo a sua importância na estruturação do pensamento humano, na análise do mundo natural e na interpretação da sociedade (ME, 2013), com vista ao desenvolvimento integral e harmonioso do educando.

Para tal, compreendeu-se que o ensino-aprendizagem da Matemática deveria ser efetuado de modo a que os alunos desenvolvessem competências essenciais à resolução de problemas, à aprendizagem e à compreensão dos conceitos, num processo progressivo e gradual que promovesse, de acordo com o ME (2013, p. 4):

a aquisição de conhecimentos de factos e de procedimentos, para a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático, para uma comunicação (oral e escrita) adequada à Matemática, para a resolução de problemas em diversos contextos e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente.

Assim, dada a natureza abstrata desta ciência, optou-se, conforme nos incita Caldeira (2009), pela utilização de materiais didáticos e manipuláveis na sua aprendizagem, nomeadamente: o material cuisenaire, círculos de papel para a aprendizagem e para o desenvolvimento do conceito de fração, fios de lã, régua, geoplano, dinheiro de papel, entre outros materiais. A meu ver e tendo em conta a perspectiva de Caldeira (2009), ao se utilizar os materiais concretos está-se a ajudar aos alunos a “aprenderem a aprender” com base em processos de busca e de descoberta, mobilizando e utilizando os conhecimentos de forma mais ativa.

No entanto, Serrazina (1990), que também reconhece o papel dos materiais na aprendizagem da Matemática, afirma que a utilização dos mesmos, por si só, não é sinónimo ou garantia de uma aprendizagem significativa, destacando por isso, o papel do professor na planificação de estratégias que visem a utilização de diferentes materiais na sala de aula. Ainda de acordo com o mesmo autor, o professor deve conhecer na íntegra o currículo do 1.º CEB para poder desenvolver aprendizagens transversais e integradoras.

Contudo, levar as crianças a gostarem de aprender Matemática, encarando-a como algo divertido e essencial para a vida, é uma tarefa complexa. Por isso, em cada aula, tentei sempre organizar os meios propícios à concretização do programa, de modo

a que a aprendizagem da Matemática se refletisse no dinamismo das crianças, desafiando-as a encararem a Matemática como forma de compreenderem a realidade e a resolverem problemas quotidianos (ME, 2013).

Para além disso, procurei desenvolver a iniciativa pessoal, a criatividade e a autonomia, propondo que os alunos construíssem estratégias para a resolução de problemas, que comprovassem, que justificassem os resultados que obtinham e que compreendessem que o nosso quotidiano está intimamente ligado à Matemática. Através desta estratégia, pretendi também que a turma compreendesse que há várias formas de resolver o mesmo problema e que é essencial abrir a mente, no que concerne a conseguir resolver o mesmo problema de várias formas.

Outro recurso que assumiu relevância neste processo, foi o trabalho cooperativo, particularmente o trabalho a pares. Este método de trabalho permitiu que os alunos partissem de situações concretas para outras mais abstratas e com a colaboração e com a interajuda do colega e/ou do professor, os alunos foram conduzidos ao encontro da ZDP, preconizada por Vygotsky sobre a aprendizagem.

Divisão equitativa da unidade

A utilização de situações do dia-a-dia ajudam a compreender e a estabelecer conexões com a Matemática e vice-versa (NCTM, 2007). Assim, atendendo a que dois alunos comemoravam o seu aniversário no mesmo dia, levou-se um bolo e aproveitou-se para questionar a turma sobre como efetuar a divisão equitativa do mesmo, de modo a que cada um ficasse com uma parte igual do bolo. Durante o debate argumentativo que esta questão originou houve um aluno que respondeu: “*Damos metade a cada um*” (Aluno C.D.) e outro aluno disse: “*Parte-se o bolo ao meio*” (Aluno B.C.).

Desta situação, decorreu de forma contextualizada e apelativa a exploração e a aprendizagem dos termos metade e “um meio” e do conceito de fração, através da sua representação Matemática ($1/2$).

Ao contrário daquele que era o meu receio inicial, os alunos não apresentaram dificuldades na compreensão do conceito de fração (RS, 31 de março a 2 de abril de 2014).

Depois, através de um trabalho desenvolvido pelos alunos em pares, procedeu-se à divisão equitativa de conjuntos de outros elementos do quotidiano (maçãs, nozes,

parafusos, bolinhas de algodão, etc.) e à sua representação Matemática no caderno, para que depois os alunos apresentassem à turma os resultados obtidos. Note-se que de acordo com o ME (2007, p. 14):

os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registrar o trabalho feito e reflectir sobre ele.

Deste modo, passou-se de uma situação concreta para a resolução de exercícios e seguidamente, os alunos partilharam os seus resultados com a restante turma, de modo a que todos pudessem demonstrar o seu conhecimento e, de também, serem os próprios alunos a esclarecerem as dúvidas dos restantes colegas. Na minha opinião, este processo de partilha de conhecimento favorece a autoestima dos alunos e promove a solidificação dos saberes aprendidos.

É importante referir que algumas crianças sentiram dificuldades em se concentrarem na atividade, uma vez que não foi dado tempo suficiente para a exploração do material. Através da reflexão realizada, conclui que em atividades posteriores será necessário fornecer mais tempo para que os alunos explorem os materiais, de modo a haver maior implicação e concentração nas atividades (RS, 31 de março a 2 de abril de 2014).

No fim da aula, decidiu-se partilhar o bolo por todos os alunos e através desta ação introduziu-se a noção de que se pode dividir o todo, neste caso o bolo, por várias partes iguais. Partindo desta primeira abordagem e após verificar o interesse dos alunos na divisão, nos dias seguintes desenvolveu-se as noções de terça parte, de quarta parte e de quinta parte, bem como a sua representação sob a forma de fração, com recurso a diversos materiais lúdico-pedagógicos (tiras de papel, lápis de cor, círculos coloridos, autocolantes, rebuçados).

A meu ver e após reflexão com a professora cooperante, verificamos que os alunos apreenderam os conceitos, sendo que as maiores dificuldades surgiram nos momentos de trabalho individual e na resolução de exercícios sem a utilização dos materiais concretos, pois alguns alunos ainda apresentavam dificuldade na abstração. De modo a minimizar estas lacunas, optei por colocar novamente os materiais à disposição

destes alunos, com o objetivo de conseguirem efetuar as concretizações caso necessitassem.

Por fim e de modo a consolidar as aprendizagens, utilizou-se uma ficha de trabalho com recurso ao material cuisenaire procurando garantir, assim, que todas as crianças apreendessem o conceito de divisão equitativa. Na minha perspetiva, ao ter recorrido, uma vez mais, a materiais concretos, consegui despertar o interesse dos alunos por esta área e a turma adquiriu com alguma facilidade este conteúdo programático.

Grandezas e medidas

Medir e contar são atividades feitas todos os dias por quase todas as pessoas, muitas vezes, sem nos darmos conta disso. Os alunos também vivenciam estas situações e por isso chegam à escola com diferentes concepções sobre grandezas e medidas. Deste modo, o desafio era trabalhar este conteúdo com base nas suas concepções prévias, de modo a que os alunos compreendessem que medir consiste em comparar duas grandezas da mesma espécie, mas que para isso existe a necessidade de se criar uma unidade de medida.

Como tal, tornou-se fundamental que através de processos de comparação, os alunos identificassem a existência de diferentes atributos nos objetos e, por conseguinte, aprendessem a estabelecer limites e a quantificar tamanhos, distâncias e tempos procurando e utilizando padrões. Neste âmbito, as atividades desenvolvidas visaram a exploração de diferentes situações com unidades de medidas não convencionadas, para que os alunos se apercebessem que o valor de medição depende da unidade escolhida para cada situação concreta.

Assim, os alunos associaram os conhecimentos anteriores (o todo é constituído por partes) aos novos conhecimentos (se essas partes forem iguais pode-se construir um sistema de medida). Posto isto, partiu-se então para a necessidade de se utilizar medidas mais convencionais de acordo com a grandeza a avaliar. Neste sentido, foi construído e utilizado alguns instrumentos de medida da vida corrente, tal como o relógio, os calendários, as régua, os fios de lã, as moedas e as notas. Com o desenvolvimento deste trabalho os alunos realizaram aprendizagens mais significativas e construtivistas, pois as crianças envolveram-se no sentido de compreenderem a verdadeira utilidade desses instrumentos e de como são utilizados.

Passo agora a expor de forma sintética e ilustrativa algumas atividades que os alunos desenvolveram utilizando o tempo e o dinheiro para compreenderem as diferentes formas de medidas e grandezas.

O tempo

O tema “O tempo” surgiu numa conversa em grande grupo aquando da abordagem do conteúdo “Grazezas e medidas”. Durante este debate a aluna Lara questionou-me:

Aluno L.A.: Professora não é verdade que não podemos medir o tempo.

Aluno F.M.: Podemos medir o tempo através dos anos.

Estagiária: Mas como sabemos que já passou um ano?

Aluno A.G.: Contamos os meses, quando passarem 12 meses, já passou um ano.

Estagiária: E todos os meses são iguais?

Aluno A.M.: Não, uns têm 30 dias e outros têm 31 dias.

Partindo da curiosidade natural que os alunos emanaram, decidiu-se explorar os meses do ano, utilizando para tal imagens alusivas a situações que normalmente decorrem em cada mês (por exemplo: para que as crianças identificassem o mês de dezembro, utilizou-se uma imagem com um Pai Natal e decorações alusivas a esta época). Assim e de modo a realizar a avaliação diagnóstica sobre este assunto, os alunos mostraram os seus conhecimentos e em grande grupo nomearam e organizaram pictoricamente e por escrito, num calendário individual, os dados relativos aos diversos meses do ano.

Depois de identificarem o mês em que se encontravam (mês de abril), os alunos a pares fizeram a análise do calendário mensal e verificaram que este era composto por 30 dias, ou seja, quatro semanas e dois dias. Como alguns alunos apresentaram dificuldades em compreender esta divisão, optou-se por corrigir no quadro e em grande grupo, decompondo o conceito de semana (conjunto de 7 dias) e observando no calendário o dia em que o mês começou e o dia em que este terminou. Na minha opinião, através desta atividade proporcionou-se a exploração do conceito de semana e a aprendizagem de que esta é outra unidade de tempo (a semana).

Após um momento de reflexão sobre esta unidade de tempo, o aluno T.D. interveio dizendo que o único mês que tinha quatro semanas certas era fevereiro porque

apenas tinha 28 dias. Através deste pensamento que este aluno deixou, concluiu-se em grande grupo, partindo da análise do calendário anual exposto no quadro, que os restantes meses do ano têm sempre quatro semanas e dois ou três dias, dependendo se o mês tem 30 ou 31 dias. Ainda após a soma dos dias de cada mês, pode-se comprovar que o ano tinha 365 dias e que se tratava de um ano comum.

Para dar continuidade a este tema e desenvolver o conceito de hora como unidade de medida de tempo, no dia seguinte, no início da aula questionou-se a turma sobre quanto tempo havia passado desde que tínhamos estado juntos. A esta indagação os alunos responderam:

Aluno M.V.: Passou exatamente um dia.

Estagiária: E como mediste exatamente um dia?

Aluno L.F.: Podemos contar pelo relógio e vemos se já passaram 24 horas.

Estagiária: E se não tivermos relógio?

Aluno P.A.: Olhamos para o sol e se já estiver a ir embora é porque já passou um dia.

Partindo desta última observação, apresentou-se diferentes formas que os nossos antepassados inventaram para medir as horas/tempo e explorou-se em grande grupo os seus nomes (ampulheta, relógio de água, relógio de corda) e explicou-se-lhes que atualmente, e sobretudo na nossa sociedade, utiliza-se o relógio para medir as horas.

Após analisarem em grande grupo como funciona o relógio analógico e o relógio digital, cada aluno construiu um relógio articulado para aprender melhor a “medir” as horas. Na minha opinião, através desta atividade que exigiu reflexão, observação e construção, os alunos aprenderam ativamente que o ponteiro pequeno serve para identificar as horas e o ponteiro grande os minutos e que sempre que é uma hora certa, o ponteiro grande encontra-se no número 12.

De modo a relacionar este tema com os conceitos anteriormente desenvolvidos, nomeadamente as frações, os alunos identificaram $\frac{1}{4}$ de hora, meia hora e $\frac{3}{4}$ de hora, tendo em conta a posição do ponteiro maior no relógio.

Por fim e de modo a consolidar as aprendizagens adquiridas, o grupo realizou alguns jogos e fichas de trabalho, com o objetivo de os alunos interagirem aos pares e identificarem as diferentes horas da sua rotina diária.

Saliente-se que apesar das atividades terem decorrido de forma positiva, senti alguma dificuldade na organização e na orientação do grupo, pois todos queriam

responder ao mesmo tempo e também em diferenciar as aprendizagens, isto porque alguns alunos apresentavam terem compreendido bem os conceitos, mas outros demonstravam alguma confusão, principalmente na compreensão do funcionamento do relógio (diferença entre horas e os minutos). Após refletir sobre esta atividade, considerei que deveria ter levado primeiro um relógio analógico de tamanho grande e solicitar que os alunos, um de cada vez, fossem à frente e demonstrar os seus conhecimentos e dúvidas através da utilização do relógio. Posto isto e já conseguindo fazer a diferenciação pedagógica, poderia agrupar os alunos de forma heterogénea, ou seja, em que um aluno que tivesse mais conhecimento ficasse com um aluno que demonstrava mais dúvidas, de modo a se entrem ajudarem e compreenderem como funciona o relógio analógico.

O dinheiro

Numa outra aula, decidiu-se promover um debate argumentativo sobre a utilidade do dinheiro, qual o valor deste na nossa sociedade e a forma como é distribuído (notas e moedas), de modo a compreender as concepções prévias dos alunos e desmistificar algumas curiosidades dos mesmos. Neste sentido e de forma a tornar esta experiência mais realista, distribuiu-se pelos alunos várias moedas e notas de papel e solicitou-se que a turma ordenasse o seu dinheiro e por fim, partilhasse com a turma quanto dinheiro cada um possuía (ver figura 24).

Figura 24. Aluno a ordenar o dinheiro.



Depois desta atividade, fez-se uma feira/mercado com seis bancas, onde cada grupo de quatro alunos poderia comprar diversos objetos, utilizando o seu dinheiro. Para tal, utilizou-se imagens impressas de objetos e de produtos utilizados diariamente

pelas crianças (como por exemplo: bolas, chocolates, leite, fruta, DVDs), mas penso que teria sido mais significativo requerer que as próprias crianças/pais trouxessem embalagens vazias ou rótulos de objetos ou de produtos preferidos dos alunos para realizar esta atividade. Todavia, através desta feira/mercado os alunos puderam efetuar somas e subtrações, de modo a concluírem se tinham dinheiro que chegasse para efetuar a compra e se recebiam o troco certo (ver figura 25), sendo possível compreender, através das interações entre os alunos, as noções que estes tinham acerca do dinheiro e de como já eram capazes de utilizá-lo.

Figura 25. Realização da feira/mercado.



Esta atividade revelou-se importante também pela aprendizagem cooperativa desenvolvida na resolução de problemas, pois todos os elementos do grupo davam a sua opinião acerca das operações que os colegas tinham de efetuar no sentido de gastarem menos dinheiro e que cada elemento do grupo deveria comprar pelo menos um objeto (RS, 12 a 14 de maio de 2014).

Saliente-se que depois os alunos inverteram os papéis, ou seja, os compradores passaram a vendedores e vice-versa. No fim desta atividade, os alunos foram levados a verificarem que quantidade de dinheiro tinham inicialmente e quanto dinheiro gastaram, com o objetivo de descobrirem quanto dinheiro havia sobrado das suas “compras”. No entanto apesar da minha orientação, na maior parte do debate argumentativo os alunos falavam sobre quem tinha comprado mais objetos, por isso considerei importante dialogar com estes sobre a quantidade de produtos comprada e a necessidade de os comprar, procurando desenvolver noções sobre consumo, poupança e gestão do dinheiro.

Ressalve-se que também através deste debate foi possível observar que embora os alunos não apresentassem grandes dificuldades em reconhecer o valor das notas e das

moedas, alguns alunos manifestavam alguma insegurança em relação à realização dos trocos, como se pode verificar no diálogo seguinte:

Aluno L.A.: Este troco não está certo.

Estagiária: Recebeste o troco errado? Porque dizes isso?

Aluno L.A.: Eu dei 10 euros para pagar uma bola que custa 4,60€ e tenho 7€.

Aluno M.V.: Mas eu dei o troco certo.

Tendo em conta esta situação, questionei o resto do grupo sobre o que poderia estar certo ou errado. Assim, através do diálogo reflexivo e argumentativo que se fomentou, as dúvidas dissiparam-se e os alunos agilizaram algumas noções matemáticas, ou seja, desenvolveram as operações matemáticas: soma e subtração.

Em suma, na minha opinião, embora esta atividade (feira/mercado) exigisse maior compreensão do uso do dinheiro, proporcionou momentos de verdadeira motivação e interação entre os alunos, onde as aprendizagens fluíram de modo espontâneo na partilha e na interajuda para uma aprendizagem mais significativa. Porém, durante a realização de algumas situações problemáticas os alunos manifestaram algumas dificuldades, o que me levou a pensar que estes deveriam utilizar o material concreto (como por exemplo: o material multibásico) para conseguirem concretizar com mais facilidade as operações e os raciocínios matemáticos propostos pelos problemas.

4.2.2.2. Português: procedimentos cognitivos, competências comunicativas e atitudes afetivas

Mesmo antes do seu nascimento, a criança é exposta à língua materna e, por isso, gradualmente vai aprendendo a inteirar-se dos códigos linguísticos que lhe permitem a comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Na aprendizagem da língua, o princípio da transversalidade está expressamente explícito, pois esta é uma área intimamente relacionada com a Matemática, com o Estudo do Meio e, particularmente, com todas as formas de expressão e de comunicação (ME, 2009).

Deste modo, a ação educativa deve proporcionar momentos de aprendizagem do Português, com recurso a diversas formas de expressão oral e escrita, tendo por base a consciência de que esta aprendizagem “condiciona e favorece a relação com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências

comunicativas e de atitudes afetivas” (ME, 2009, p. 12). Neste sentido e sabendo que dela depende o desenvolvimento pessoal e profissional e a formação de cidadãos autônomos e democráticos, a educação literária assume um papel primordial na autonomia e na organização das aprendizagens dos alunos, futuros cidadãos.

A expressão oral e escrita

Tendo em conta a informação explanada anteriormente, considerou-se fundamental o “contato com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (ME, 2009, p. 62) como forma de promover uma educação de qualidade e o desenvolvimento de competências específicas que o Português exige.

Saliente-se que após uma análise mais cuidada aos principais objetivos e metas estipulados pelos normativos para este ano de escolaridade e atendendo também às diretrizes da professora cooperante, durante a planificação (ver apêndice 25) das atividades privilegiou-se sobretudo a comunicação na aquisição de competências de leitura e de escrita. Para a concretização deste ponto procurou-se realizar conversas, apresentações orais de ideias e de conceitos, a escrita de frases e/ou de pequenos textos e a leitura em voz alta, quer de textos de autores, quer dos textos escritos pelas próprias crianças ou até pelo professor.

Inicialmente, apercebi-me que algumas dificuldades apresentadas pelas crianças advinham notadamente do facto dos alunos escreverem como falavam, dando origem a diversos erros ortográficos e a dificuldades na escrita, no desenvolvimento e na exposição das suas ideias.

Como estratégia para combater as lacunas que os alunos apresentavam, pediu-se que estes lessem o texto do colega (que tinha sido realizado anteriormente) e que fizessem uma avaliação da escrita, tentando identificar as ideias transmitidas no texto e os erros ortográficos e de pontuação, mas valorizando sobretudo o significado do texto. Seguidamente, solicitou-se que os alunos refletissem sobre as dificuldades que os colegas demonstravam e que desta forma, se apercebessem que também poderiam melhorar as suas dificuldades no Português. De forma geral, considero que esta estratégia resultou mais ou menos, todavia devido à imaturidade de alguns alunos este trabalho (corrigir e avaliar o texto do colega individualmente) não foi muito indicado,

pois necessitavam constantemente da minha ajuda/opinião na correção do texto e por vezes não conseguiam compreender o real sentido dos textos.

Neste sentido, em intervenções seguintes decidi mudar um pouco a estratégia, ou seja, quando pretendia que os alunos corrigissem os textos, primeiro incentivava-os a trabalharem em pequenos grupos e depois solicitava que através de um olhar crítico verificassem as possibilidades de melhoria dos textos (escritos por eles ou pelos colegas) e, concomitantemente, efetuassem o processo de correção em partilha com os colegas. Desta forma, os alunos trocavam conhecimentos e ideias e aprimoravam a sua escrita criativa, bem como compreendiam como se deve utilizar a pontuação em diferentes situações. Todavia, é de realçar que nos momentos em que os alunos apresentavam maiores dificuldades eu intervinha oferecendo apoio.

Por conseguinte e com o objetivo de melhorar as lacunas apontadas anteriormente, no que diz respeito ao Português, procurou-se criar momentos de trabalho individual e coletivo, de leitura e de exploração de textos variados para desenvolver melhor a consciência fonológica que de acordo com Martins e Niza (1998), são a condição base para a aprendizagem e para o desenvolvimento da escrita, com efeito também na aquisição de novo vocabulário e na compreensão da leitura.

Ressalve-se que ao longo da intervenção pedagógica as crianças foram convidadas a intervirem no seu processo educativo de forma mais consciente e ativa. Para tal, incentivou-se a interação com os outros e/ou com os materiais didático para que as crianças aprendessem as regras de utilização da língua, com base no que diziam, liam e ouviam ler. Definiu-se assim, três etapas no processo de leitura e na exploração dos textos: a pré-leitura, a leitura e a pós leitura.

Na primeira etapa os alunos anteviam o sentido do texto mobilizando os seus conhecimentos prévios a partir do título ou de imagens apresentadas e de questões sobre o tema. Na segunda etapa, procurou-se desenvolver momentos de leitura compartilhada pelo professor e pelos alunos para desenvolver a capacidade de decifração tão importante para a compreensão dos textos. E por fim, nos momentos de pós leitura, desenvolveu-se conversas sobre as leituras para socializar interpretações e estabelecer relações com as leituras anteriores e com os conhecimentos prévios.

Esta iniciativa, a meu ver, promoveu o gosto pela leitura e ajudou os alunos a se concentrarem nos temas desenvolvidos, a exporem a suas ideias e a contraporem pontos de vistas, aguçando a curiosidade e a vontade de apreender, principalmente quando os temas abordados elencavam situações significativas, tornando as observações dos

alunos mais críticas. Por outro lado, auxiliou-me a compreender as fragilidades dos alunos no que diz respeito à leitura e a procurar desenvolver estratégias que fomentassem o gosto pela leitura e pela escrita.

Foi também neste sentido que se criou na sala de aula uma pequena biblioteca para que os alunos, quando tivessem terminado as tarefas propostas, pudessem consultar livremente os livros que lhes despertassem maior interesse e, no caso de haver motivação, levarem os livros para casa de modo a concretizarem leituras inacabadas na sala, promovendo assim, de acordo com Azevedo (2006), a motivação para ler por prazer e contrariar uma leitura instrumental que, por vezes, desmotiva os alunos. Por outro lado, a leitura ajuda as crianças a adquirirem conhecimentos prévios que contribuem positivamente para a iniciação e para o desenvolvimento da escrita, nomeadamente, quando o contacto é feito com diversos géneros de escrita.

Para dar continuidade a este projeto, estimulou-se as crianças a trazerem livros que tivessem em casa e que gostassem de partilhar com os colegas ou que requisitassem noutra biblioteca (da escola ou municipal) para a sala. A meu ver, considero que esta estratégia constituiu uma forma de partilha e gosto pela leitura, sendo que nos momentos de transição das atividades promoveu-se a diminuição de comportamentos desviantes.

Por outro lado, entende-se que o contacto informal com diversos tipos de livros, em momentos de exploração livre, contribuiu positivamente para desenvolver competências leitoras, o conhecimento do mundo, a criatividade e a imaginação, mas também a socialização e a leitura da realidade (Santana, 2007). Também Azevedo (2006) assevera esta opinião de que ao aproximar a criança do livro, ela apreende significados, é contagiada pela vontade de descobrir e de satisfazer as suas dúvidas e contrasta as suas experiências com aquilo que lê. Note-se que tanto eu como a professora cooperante procurou-se levar diversos tipos de livros para garantir o sucesso deste propósito.

Exploração da história: “O elefante cor-de-rosa”

Foi também na sequência deste projeto que se propôs a exploração da obra literária *O Elefante Cor-de-Rosa*, de Luísa Dacosta, incluído no Plano Nacional de Leitura, de modo a promover aprendizagens em diferentes domínios, isto porque este texto abarca muitos temas relacionados com a vida dos alunos, como por exemplo: a

poluição e a preservação da natureza, os sentimentos e as emoções vividas pelas personagens, os seres vivos e não vivos, a capacidade criativa das crianças, entre muitos outros aspetos.

De acordo com o ME (2009) e (Sim-Sim et al., 2008), importa ainda desenvolver junto dos alunos do 1.º e do 2.º ano a consciência linguística, a consciência de palavra, da frase e do texto. Nesta linha de pensamento, optou-se por construir um caderno de registo que na minha perspetiva e da professora cooperante foi fundamental, pois através do seu preenchimento conseguiu-se estimular a consciência da linguagem, da palavra, da frase e do texto de forma gradativa e em articulação com os conhecimentos prévios das crianças. Acresce dizer ainda que houve uma preocupação de fomentar a interdisciplinaridade, por isso através desta obra literária trabalhou-se também conteúdos de outras disciplinas, nomeadamente: o Estudo do Meio, a Matemática, as Expressões Artísticas e a Formação para a Cidadania.

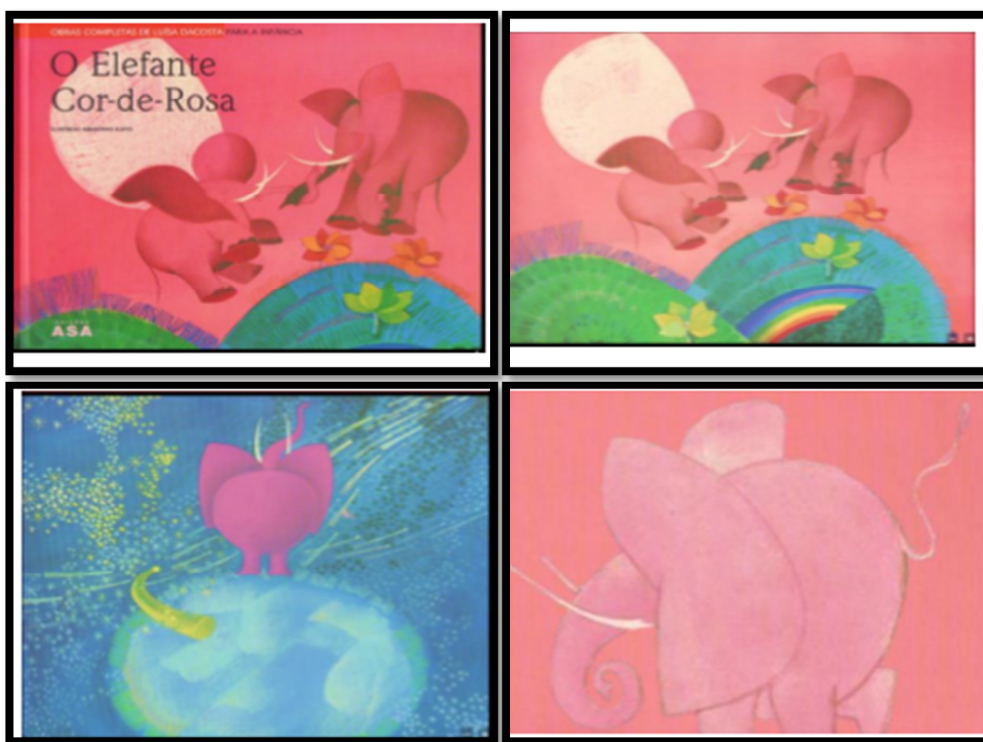
Antes de se explorar a história propriamente dita, considerou-se importante analisar a capa do livro e, seguidamente, realizou-se uma “chuva de ideias” para se descobrir qual era o seu título. Neste momento, as crianças expuseram as suas ideias sobre a imagem apresentada, oralmente e por escrito, e depois, selecionou-se aquela que se considerou, entre todos, a mais adequada.

Na minha opinião, esta atividade permitiu que as crianças apresentassem a sua capacidade de observação e de relação com o mundo e através da expressão oral, respeitassem a sua vez de intervir e de ouvir o outro, ou seja, adquirissem regras de participação. Considero que atividade foi bem-sucedida e aceite pela turma, todavia um dos alunos recusou-se a intervir em todas as fases desta atividade, mesmo tendo sido incentivado (RS, 28 a 30 de abril de 2014).

Através desta atividade foi ainda possível desenvolver a escrita e a correção de frases, uma vez que cada um aluno tinha escrito, previamente, a sua frase para o título do livro. Saliente-se que eu escrevi as frases no quadro e em grande grupo os alunos foram incentivados a corrigirem os seus erros, caso existissem. Esta atividade também possibilitou esclarecer algumas dúvidas que os alunos tinham em relação à escrita de certas palavras. Depois de ter revelado o verdadeiro título da obra, fez-se uma breve análise oral à capa do livro, descobrindo quem era o seu autor e os autores das ilustrações.

No dia seguinte, depois de os alunos refletirem sobre o que poderia acontecer nesta história, com base no título e também com a análise de quatro ilustrações que foram expostas no quadro (ver figura 26), os alunos escreveram um pequeno texto sobre o que pensavam que iria acontecer na história.

Figura 26. Livro “O Elefante Cor-de-Rosa”.



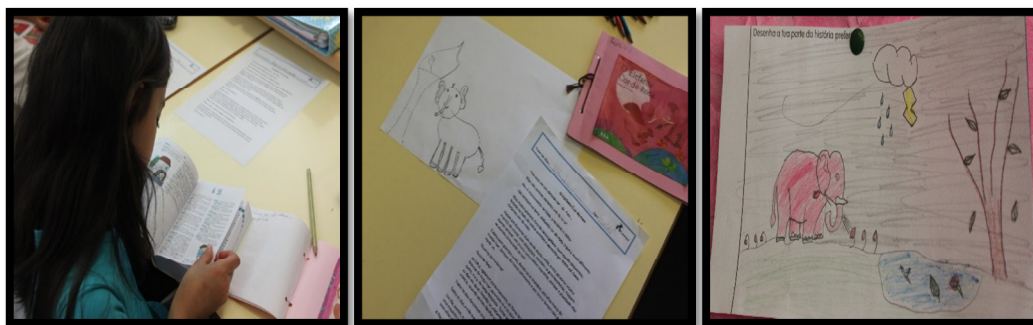
Saliente-se que de modo a facilitar a escrita criativa do texto, optou-se pelo trabalho a pares. Porém, antes de os alunos passarem à escrita do mesmo, julgou-se pertinente realizar primeiro, em grande grupo, uma breve discussão oral e escrita no quadro sobre o que tinham observado nas imagens, destacando possíveis personagens, locais onde se poderia passar à ação, situações que pudessem acontecer ao longo da ação e possíveis fins para a história.

Esta estratégia, na minha perspetiva, revelou-se bastante positiva, pois apesar de alguns erros ortográficos e de pontuação, todos os grupos conseguiram produzir com sucesso um pequeno texto revelando imaginação e criatividade. Saliente-se que, por vezes, foi necessário intervir junto de alguns grupos que revelavam maiores dificuldades em progredir no desenvolvimento das suas ideias. Outro aspeto que considero ter contribuído para o sucesso desta atividade foi a formação de grupos heterogêneos, ou seja, tive em atenção as capacidades

acadêmicas e de interação dos alunos, formando assim os grupos com um aluno com maior domínio na capacidade de escrita e com outro que apresentava mais dificuldades neste campo, intervindo assim na ZDP e incentivando a motivação para escrever (RS, 28 a 30 de abril de 2014).

Seguidamente e com a finalidade de facilitar a exploração da obra, optei por dividi-la em duas partes. Na primeira parte, depois de uma leitura em voz alta, primeiro por mim, estagiária, e depois pelos alunos, fez-se uma breve interpretação do texto descobrindo o significado de palavras desconhecidas com recurso ao dicionário e identificou-se as personagens da história através da sua releitura e com o preenchimento de um texto com lacunas. Depois, utilizando as palavras descobertas, os alunos desenharam o local onde decorria a ação, após uma exploração dialógica (ver figura 27).

Figura 27. Exploração da obra.



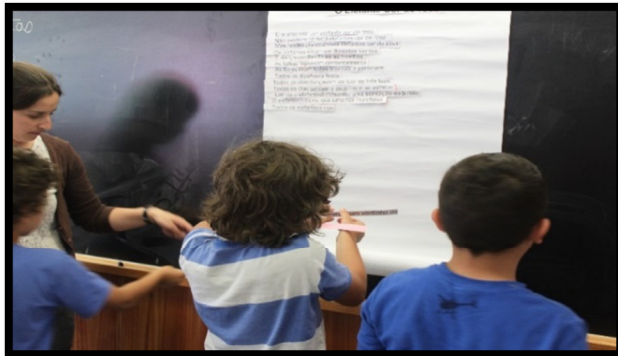
Na segunda parte e de modo a dar continuidade à história, iniciou-se a aula com a exploração dos seres vivos e não vivos que se podia encontrar no texto e no desenho do dia anterior, relacionando-os assim com os conteúdos do Estudo do Meio que estavam a ser trabalhados, nomeadamente: as principais características dos seres vivos. Após a leitura e a interpretação oral de mais um excerto do texto, explorou-se os sentimentos vividos e descritos pelos seres vivos da história, relatando depois situações em que as crianças já tinham sentido esses sentimentos, como se pode visualizar no diálogo seguinte:

Aluno F.M.: Eu senti-me muito feliz no dia em que a minha irmã nasceu.

Aluno L.A.: Eu já me senti muito triste quando a minha mãe partiu o pé e não conseguia andar.

tempo que alargavam o seu vocabulário oral e escrito, para depois utilizá-lo no desenvolvimento das suas ideias.

Figura 29. Realização do resumo da história.



É importante mencionar que depois de a turma realizar estas atividades, as mesmas permaneciam expostas na sala para que os alunos contactassem diariamente com elas em momentos de aprendizagem informal, de modo a incentivar a sua autonomia no processo de aprendizagem.

4.2.2.3. Estudo do Meio: concretizando aprendizagens sobre o meio natural

Partindo da importância da aprendizagem ativa e com base nos conteúdos a serem desenvolvidos, as atividades desta área curricular (observação e descrição da natureza, experiências envolvendo a descoberta das formas de vida dos seres vivos existentes no planeta terra, descoberta do processo de desenvolvimento das plantas, entre outros) foram ao encontro dos conhecimentos prévios das crianças sobre os seres vivos.

Desta forma, sempre que possível utilizou-se várias estratégias para motivar os alunos, com recurso a instrumentos diversificados, valorizando também a utilização dos meios multimédia para cativar a atenção dos alunos e enriquecer as aprendizagens, de modo a dinamizar novas aprendizagens e relacioná-las com outras áreas do saber. O ME (2004) corrobora a afirmação precedente e acrescenta que cabe aos professores proporcionar aos alunos os instrumentos e as técnicas necessárias para que estes “possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (*Ibidem*, p. 102).

Através do Estudo do Meio pretendeu-se ainda desenvolver as capacidades de observação, de investigação, de experimentação e de descoberta, recorrendo sobretudo a métodos de trabalho autónomo, de modo a desenvolver aprendizagens significativas e sistematizadas que fossem ao encontro das orientações curriculares do ME (2004) para este ano de escolaridade.

Os seres vivos

Para abordar este tema, considerou-se necessário, primeiramente, distinguir os seres vivos dos seres não vivos, para que os alunos compreendessem as diferenças entre ambos. Ao mesmo tempo teve-se em conta o que as crianças já sabiam sobre este tema. Neste sentido, levou-se as crianças para a horta da escola e pediu-se-lhes que observassem atentamente o meio à sua volta, identificando situações diferentes das que encontravam na sala de aula. No diálogo seguinte estão presentes algumas das inferências dos alunos:

Aluno M.G.: Na horta existem plantas e na sala não;

Aluno M.V.: Aqui está vento;

Aluno L.A.: Na horta há minhocas e terra;

Aluno D.C.: Aqui também existem pedras e paus.

Depois de todos terem falado sobre o que observavam, surgiu um debate sobre as diferenças que se podia encontrar entre algumas das observações feitas pelos alunos. Posto isto, conseguiu-se concluir, juntamente com os alunos, que “*existem coisas que têm vida e outras que não têm vida*” (A.G.).

Para dar continuidade à atividade, no dia seguinte levou-se diferentes sementes e uma planta (feijoeiro) e questionou-se os alunos sobre a presença ou ausência de vida. As respostas das crianças foram registadas no quadro a fim de se identificar os conhecimentos que detinham sobre o que observavam.

Para responder a esta questão, tentou-se descobrir através de uma atividade experimental, quais as condições que uma planta necessita para sobreviver. Mas antes, a turma referiu que:

Aluno S.B.: Os seres vivos precisam de sol;

Aluno D.C.: Os seres vivos precisam de água;

Aluno T.D.: As plantas precisam de sais minerais que vêm do adubo;

Aluno M.V.: As pessoas são seres vivos e precisam de comer.

Atendendo às observações dos alunos, sugeriu-se que cada um realizasse a plantação de uma semente de feijão (ver figura 30) e que, individualmente, acompanhasse o seu crescimento e registasse os fatores que influenciavam o seu desenvolvimento.

Figura 30. Aluna a plantar a semente de feijão.



De modo a que se pudesse acompanhar melhor o crescimento da planta e verificar todas as suas alterações, estipulou-se que no fim de cada semana se registaria numa tabela específica os procedimentos (rega, luz solar, etc.) e as observações realizadas (tamanho da planta, número de folhas, etc.).

Na minha opinião, esta atividade proporcionou o envolvimento de todas as crianças, e embora o trabalho proposto fosse individual, ao longo dos dias verificou-se que algumas crianças se juntavam para tomar conta das suas plantas e trocar impressões, particularmente sobre o tamanho do seu feijoeiro (ver figura 31). Também se constatou que alguns alunos não apresentavam empenho nesta atividade e não se responsabilizavam em cuidar da sua planta, o que me levou a refletir que se eu tivesse levado sementes de diferentes plantas talvez tivesse cativado estes alunos, pois estes poderiam não achar o feijoeiro uma planta muito interessante. Neste sentido, deveria ter primeiro auscultado a turma, de maneira a conhecer as suas plantas preferidas, e só depois de ter um leque de sementes diversificado, propor esta atividade.

Figura 31. Alunos a cuidarem do seu feijoeiro.



Uma vez que algumas plantas desenvolveram-se rapidamente, houve a necessidade de fazer o transplante para a horta da escola, proporcionando momentos de interação e de ajuda na preparação da atividade (ver figura 32).

Figura 32. Alunos a realizarem o transplante do feijão.



Saliente-se que a atividade de transplante dos feijoeiros proporcionou aos alunos a observação de plantas mais comuns em ambientes próximos, o que deu lugar a outras aprendizagens relacionadas com este tema, nomeadamente: os conceitos de plantas espontâneas e de plantas cultivadas, em que ambientes vivem as plantas e, por fim, quais as partes constituintes das plantas (RS, 26 a 28 de maio de 2014).

Posto isto e de modo a realizar aprendizagens sobre os animais, enquadrado no tema “Os seres vivos”, um encarregado de educação levou para a sala um coelho, após ter sido solicitado que os alunos pesquisassem, com a ajuda dos seus familiares, as principais características dos animais. Neste sentido, durante a aula a turma dialogou

sobre os conhecimentos que tinha adquirido através das suas pesquisas e com a minha ajuda, analisou as principais características dos animais, tendo como exemplo o coelho.

Importa referir que foi no decorrer destas aprendizagens que surgiu o projeto “Os Três amiguinhos”, o que proporcionou o desenvolvimento de diversas formas de expressão de acordo com os interesses dos alunos. Este projeto será explanado com mais pormenor no ponto seguinte “Expressões artísticas - aprender com todo o corpo”.

4.2.2.4. Expressões artísticas: aprender com o corpo

Desde a Grécia antiga que se reconhece que as expressões artísticas assumem um papel fundamental na educação, pois permitem que a criança participe em experiências educativas que englobam as diversas dimensões do ser humano (afetiva, biológica, social, motora e cognitiva), o que porventura lhes dá a oportunidade de desenvolverem as suas faculdades culturais e artísticas (Sousa, 2003).

Tanto o programa do 1.º CEB, como a LBSE, contemplam o desenvolvimento harmonioso das capacidades estéticas e criativas dos alunos, reconhecendo a importância das atividades que envolvem o movimento corporal, a experimentação, a improvisação e a composição, entre outras formas da criança se exprimir na tentativa de compreender o mundo que a rodeia.

Assim, durante a intervenção pedagógica procurou-se implementar estratégias que envolvessem diferentes formas de expressão e que permitissem à criança desenvolver a perceção sensorial e cognitiva, o pensamento criativo e o espírito crítico, de modo a encontrar outras formas de comunicar para além da linguagem oral e escrita. Neste sentido e rumo a uma formação equilibrada que contemplasse a interdisciplinaridade na articulação das diversas áreas do saber e na formação global do ser humano, procurou-se criar espaços e ocasiões para os alunos manifestarem a criatividade e o desenvolvimento de potencialidades, com base em princípios morais e de cidadania (ver figura 33).

Figura 33. Realização de uma atividade de Expressão Plástica.



Dramatização do texto “ Os Três Amiguinhos”

No âmbito das aprendizagens sobre os animais, houve uma das crianças que trouxe uma fábula sobre a amizade e o respeito pelo outro. Após a leitura e a interpretação do texto, explorou-se as ideias sobre os sentimentos e as emoções vivenciados na história. Através das considerações orais e dos desenhos dos alunos, foi possível identificar algumas dificuldades na distinção de sentimentos e de emoções, por isso e com o objetivo de os alunos se expressarem de forma mais livre, utilizando o seu corpo, realizou-se uma atividade fora da sala.

Nesta atividade, pediu-se que os alunos dançassem ao som de uma música e que quando a música parasse mimassem emoções. Os alunos mimaram as emoções identificadas no texto e outras que acharam pertinentes, de acordo com o que a música lhes despertava. A meu ver, esta foi uma atividade que permitiu aos alunos reconhecerem nos colegas as expressões de alegria, de tristeza, de vergonha, de culpa, entre outras.

Durante esta atividade, os alunos manifestaram-se muito motivadas e verificou-se uma interação genuína entre todos os elementos do grupo, o que, por vezes, era muito difícil de se verificar em outras atividades de grupo. No decorrer desta atividade surgiu a ideia de se dramatizar a história e os alunos manifestaram logo grande empenho em trabalhar o texto e em construir os cenários e os adereços (RS, 12 a 14 de maio de 2014).

Sousa (2003) refere que através da expressão dramática, a educação escolar pode e deve utilizar a atividade lúdica que é própria e natural na criança, para desenvolver as

suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, bem como desenvolver a sua personalidade e a sua identidade. Deste modo, após a leitura expressiva do texto em voz alta, em que cada aluno assumiu diferentes papéis, determinou-se, em grande grupo, qual a personagem que cada um iria representar. Apesar da confusão que esta atividade originou, prevaleceu um ambiente afetivo muito estimulante e interativo, o que levou as crianças a reconhecerem as qualidades dos outros, para além das vantagens da oralidade e promoveu-se o desenvolvimento de valores associados à cooperação e ao respeito pelo outro. Reconhecendo-se também que, embora nem todas as crianças sejam iguais, todas podem apreciar o seu sucesso artístico.

É relevante frisar que a interação com a comunidade educativa é muito importante, não só para o grupo que pretende apresentar o seu trabalho, como também para as pessoas que o pretendem ver. Neste caso, decidiu-se apresentar a dramatização aos dois grupos de EPE. Para tal, os alunos elaboraram um convite em que procuraram transmitir a mensagem evidenciada nos textos que tinham lido.

Esta atividade, particularmente a dramatização (ver figura 34), proporcionou momentos de aprendizagem e de interação com o meio, com o outro, com o espaço e com o próprio corpo. Revelou-se também uma estratégia motivadora para se desenvolver outros conteúdos e outras áreas do saber, nomeadamente as áreas de expressão plástica, motora e musical e permitiu ainda apelar ao desenvolvimento estético através da perceção, do pensamento e da imaginação.

Figura 34. Alunos a dramatizarem a peça.



Na verdade, é necessário salientar que estas não eram áreas muito exploradas pela professora cooperante como suporte das aprendizagens dos alunos, pois esta recorria frequentemente ao manual escolar e às fichas de trabalho, subdelegando as

expressões artísticas para as atividades de enriquecimento curricular. Todavia, após a realização desta atividade e de todo o sucesso a ela inerente, verificou-se que as expressões artísticas tiveram um forte impacto nestes alunos, deixando-os mais motivados, concentrados e, conseqüentemente, as expressões são uma boa forma de abordar os conteúdos de forma lúdica e, nas palavras de Feio (2011) “as expressões promovem a autonomia, a acção, o aprender em situação, a reflexão e a criatividade” (p. 83).

4.3. Intervenção com a comunidade educativa

A interação entre os vários agentes educativos deve efetivar-se no sentido de se unir esforços com vista ao sucesso académico dos alunos, mas também à construção de relações interpessoais que visem um ambiente educativo positivo e o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e culturais (ME, 1997). De acordo com Estanqueiro (2010), as experiências partilhadas no diálogo e na cooperação beneficiam o trabalho do professor, desenvolvendo a sua competência profissional e a motivação de todos, sendo este também apontado como fator essencial para prevenir a indisciplina e o insucesso escolar.

Neste sentido, a criação de verdadeiras parcerias entre a escola e todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente a família e a restante comunidade escolar, deve incentivar a participação ativa e relacional com as crianças e aproveitar os recursos e as experiências que podem ser partilhados, pois estes são uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos.

Deste modo, como referi anteriormente, as atividades desenvolvidas procuraram, sempre que possível, envolver outros agentes educativos, dentro e fora da escola, e estabelecer relações sociais e académicas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, contando com a colaboração de toda a comunidade educativa.

4.3.1. Visita de estudo ao Jardim Tropical Monte Palace

Tendo em conta o anteriormente explanado, organizou-se uma visita de estudo ao Jardim Tropical Monte Palace. Esta saída de campo surgiu no contexto das aprendizagens sobre os seres vivos, mais propriamente na consolidação dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, pois considerou-se que este seria um

espaço privilegiado para o contacto com a natureza e com uma variedade considerável de seres vivos e não vivos e também de factos históricos e culturais.

A visita foi organizada em colaboração com outra turma de 2.º ano e com diversos membros da comunidade educativa, pois de acordo com ME (2004) as relações estabelecidas com outros parceiros educativos permitem aprendizagens contextualizadas, significativas e integradoras.

Note-se que a administração do Jardim Tropical Monte Palace disponibilizou, para além da visita ao espaço, um guia que foi satisfazendo a curiosidade e esclarecendo as dúvidas dos alunos, dando também a conhecer um pouco da história deste lugar. Na minha opinião, sustentada pela observação que realizei, os alunos durante a visita apresentavam bastante interesse no que viam, particularmente nos animais e nas plantas e questionavam o guia e os professores sobre as suas principais características (ver figura 35), como se pode confirmar nas seguintes inferências:

Aluno C.R.: O que é que esta tartaruga come? Folhas?

Aluno T.D.: Come peixe e pão.

Guia: Nesta instituição a Tartaruga é alimentada essencialmente com ração, embora quando passeia pelo parque possa comer algumas folhas verdes.

Figura 35. Guia a explicar e a identificar as características das tartarugas.



Acrescento, também, que durante esta visita de estudo os alunos puderam contactar com culturas de diversos países e ainda conhecer um pouco da história de cada um deles (ver figura 36). Neste sentido, foi também importante alertar os alunos para a multiculturalidade e para o respeito pelas crenças e pelas tradições de outros povos.

Figura 36. Alunos a observarem elementos de outras culturas.



Em suma, através desta saída de campo os alunos tiveram a oportunidade de contactarem com diferentes elementos da natureza, de solidificarem os conhecimentos que tinham adquirido ao longo das aulas e de compreenderem a existência de outras culturas e a importância de respeitá-las. No regresso à escola, a turma preencheu uma tabela em que, anteriormente, tinham planeado o que gostariam de descobrir e o que verdadeiramente aprenderam, sendo assim possível observar as interações dos alunos e refletir sobre a importância de promover aprendizagens ativas e concretas.

4.3.2. Atividades do dia da criança

As atividades do dia da criança, desenvolvidas na escola no dia 2 de junho, também contaram com a interação de toda a equipa pedagógica da escola, no sentido de proporcionar às crianças não só interações positivas e a aprendizagem com o outro, mas também de oferecer momentos de brincadeira e de diversão, valorizando a importância do brincar e das experiências relacionadas com ação e com o movimento no desenvolvimento da criança e na criação de um sentimento de respeito e de reconhecimento dos seus direitos e deveres.

Procurando envolver as famílias neste processo de valorização da criança e do ser humano, após um diálogo com os alunos sobre a comemoração do dia da criança, cada aluno levou para casa, a silhueta de uma criança que foi desenhada por elas na sala de aula para que, em colaboração com os pais ou familiares, descrevessem brevemente o conceito de criança. Depois estas silhuetas foram expostas na entrada da escola para que toda a comunidade partilhasse as diferentes concepções sobre a criança existentes na comunidade educativa.

De acordo com Roldão (2007) e valorizando o trabalho colaborativo e de cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente dos professores e os educadores, este projeto teve início em cada sala de aula, após a planificação elaborada pelo grupo de docentes.

Cada grupo de crianças, incluindo todos os elementos que foram o pré-escolar e os alunos do 1.º CEB, interpretou o significado de ser criança e a importância de se comemorar este dia. Esta consciencialização foi através da exploração de histórias, de textos e de imagens alusivas à declaração universal dos direitos da criança ao longo de toda a semana anterior, com vista ao sucesso de todo o processo que culminou no dia da própria comemoração. Na nossa sala, refletimos ainda sobre infância noutros locais do mundo e sobre os direitos que são negados a muitas crianças, para que os alunos refletissem e compreendessem melhor a necessidade de tal documento.

Na minha perspetiva, os alunos manifestaram alguma maturidade na abordagem deste tema, pois fizeram comentários pertinentes e de livre vontade pesquisaram em casa – em livros, revistas e na internet –, sobre os direitos das crianças e como é que algumas crianças, sobretudo de países do continente africano e asiático, vivem a sua infância. Os alunos mostraram-se chocados por muitas destas crianças, por vezes mais novas que eles, já terem de trabalhar para assegurarem a sua sobrevivência e por não terem poderem ir à escola e brincar, como estes alunos sempre foram habituados a fazer.

Posteriormente, em colaboração com as colegas do 2.º A e do 3.º A propusemos uma atividade de dança rítmica com toda a comunidade escolar para despoletar relações sociais e emocionais em estreita relação com o lúdico e com a psicomotricidade, pois considero, tal como defendem Freire (2009), Kishimoto (2001) e Mata (2003), que estas atividades são um excelente meio para interagir com o outro, conhecer o seu corpo e as possibilidades de exploração do espaço, de enfrentar e de resolver desafios e de construir a sua personalidade (ver figura 37).

Figura 37. Dança rítmica.



Ao questionar os alunos sobre as atividades desenvolvidas e sobre quais lhes despertaram maior interesse, estes deram respostas diversas, de acordo com a sua personalidade, mas todas manifestaram enorme excitação e alegria:

Aluno L.O.: Eu gostei dos palhaços, porque fazem-nos rir e são muito engraçados?

Aluna M.C.: Eu gostei da aula de dança porque gosto de fazer movimentos de dança e sinto-me mais feliz e livre.

Aluno J.A.: A parte que gostei mais foi do teatro de fantoches, fez-me lembrar quando andávamos na Pré e podíamos brincar.

Na realidade, do meu ponto de vista estas atividades permitiram criar uma relação positiva entre os colegas e com os adultos através da participação e do envolvimento de todos. Durante estas atividades observei a rutura de comportamentos agressivos ou menos adequados por parte dos alunos, embora na utilização do insuflável fosse necessário intervir mais vezes na gestão de alguns conflitos que a meu ver se deveram apenas ao entusiasmo, por vezes descontrolado, de algumas crianças para utilizarem este brinquedo.

No entanto, considero que poderíamos ter aproveitado melhor estes momentos para desenvolver jogos cooperativos e de interação entre crianças de várias idades, no sentido de promover a cidadania e o respeito pelo outro e pela diferença com base nos pressupostos da aprendizagem cooperativa promovendo a consciência de que “acompanhados podemos chegar mais longe” (Lopes & Silva, 2009).

4.4. Avaliação das aprendizagens dos alunos do 2.º B

A avaliação constitui um dos principais elementos de desenvolvimento do currículo do 1.º CEB. Apresenta-se, assim, com enorme complexidade pela valorização das aprendizagens dos alunos, mas também de todo o processo educativo. Deste modo, exige saberes específicos e sensibilidade por parte dos profissionais de educação, para que este não se revele como um processo de julgamento, mas sim de reflexão e de compreensão das capacidades dos alunos na aquisição do conhecimento. O processo de avaliação também tem como objetivo levar o docente a refletir sobre a sua *práxis* e a reestruturá-la sempre que necessário, em prol de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade.

Assim, ao longo da prática pedagógica procurou-se valorizar e utilizar a avaliação contínua e formativa e implicar os alunos neste processo, ou seja, através da criação de momentos específicos de reflexão diária, os alunos refletiam sobre as suas aprendizagens e sobre as suas dúvidas, e depois estas dúvidas eram esclarecidas, individualmente ou em grande grupo, utilizando para tal instrumentos diversificados, como por exemplo: o questionamento oral nas tarefas individuais e/ou em grupo, a observação e o registo de notas de campo, a autoavaliação e a heteroavaliação. Saliente-se que algumas observações foram registadas numa grelha, de modo a permitirem recolher informações sobre “os métodos de trabalho, sobre as atitudes dos alunos, sobre a sua integração na turma” (Ferreira, 2007, p. 79) e, progressivamente conhecer melhor as capacidades dos alunos, para além da dimensão cognitiva (Pacheco, 2002).

Assim, através da análise da avaliação diagnóstica realizada no início da prática pedagógica (ver apêndices 4, 5 e 6), das conversas informais tidas com a professora cooperante e com base na observação dos alunos e dos seus cadernos e manuais, verificou-se que esta turma apresentava maiores dificuldades na área curricular do Português, sobretudo na expressão oral e escrita, sendo esta última a mais crítica. Durante os momentos de comunicação oral, constatou-se que quase todos os alunos apresentavam um vocabulário pouco elaborado e necessitavam de estimular a leitura e a exploração de novos vocábulos, de modo a enriquecer a sua expressão oral e, conseqüentemente, a expressão escrita. Todavia, um pequeno grupo de alunos possuía uma linguagem cuidada, utilizava um vocabulário mais rico e expressava facilmente as suas ideias.

Note-se que ao longo da exploração oral dos textos, os alunos conseguiam identificar as personagens, o tempo e o espaço, mas por vezes, apresentavam dificuldade em interpretar os momentos-chave da ação e durante a leitura não respeitavam a pontuação, nem liam o texto com a entoação adequada.

Fazendo uma análise mais concentrada na vertente do conhecimento explícito da língua, constata-se que estes alunos conseguiam identificar corretamente os nomes, os adjetivos, o género, as famílias de palavras, o campo lexical, os diferentes tipos de texto e eram capazes de efetuar a divisão silábica e a fronteira de palavra com sucesso.

Em relação à área da Matemática, verificou-se desde o início do estágio que os alunos apresentavam bastante motivação nas atividades propostas, sendo esta uma área de interesse para a maioria da turma. De forma geral, os alunos apresentavam interesse nos conteúdos trabalhados, eram capazes de resolver diversos exercícios com sucesso,

ostentavam níveis satisfatórios de raciocínio lógico-dedutivo, mas tinham algumas dificuldades na interpretação e na resolução de situações problemáticas, muitas vezes devido às suas lacunas no Português.

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, as crianças apresentavam bastantes conhecimentos sobre os conteúdos desenvolvidos e muita motivação na descoberta dos elementos constituintes do meio, nomeadamente sobre os seres vivos.

No que concerne às expressões artísticas, verifica-se que os alunos apresentavam-se bastante autónomos e responsáveis nas atividades de expressão plástica e físico-motora. Eram capazes de se expressar, não só utilizando o corpo e a voz, como também utilizando diversos materiais. Tinham a capacidade de compreender várias instruções e exprimiam-se oralmente e de forma adequada às diferentes situações, no entanto manifestavam dificuldade em cumprir as regras de participação e de cooperação. Saliente-se que o incumprimento das regras levava estes alunos a terem comportamentos desviantes, falta de atenção e, por conseguinte, a situações de insucesso nas aprendizagens.

Como já foi referido anteriormente, durante o estágio considerou-se importante, para além dos momentos de reflexão conjunta com os alunos e com a professora cooperante, a avaliação das atividades e a realização de fichas de consolidação de conhecimentos, o registo progressivo das aprendizagens e das dificuldades dos alunos. Neste sentido, no fim do processo de estágio fez-se uma tabela de avaliação das competências dos alunos, onde se sintetiza as principais conclusões dos progressos dos alunos.

Através da análise das tabelas de avaliação final das competências dos alunos do 2.º B, presentes nos apêndices 7, 8 e 9, considera-se que não houve uma evolução significativa nas aprendizagens do Português ao longo do estágio, mas pode-se afirmar que os alunos se apresentavam mais motivados e que houve um pequeno grupo de alunos que conseguiu melhorar a sua expressão oral e escrita. Afere-se ainda que a maior parte do grupo possuía uma linguagem mais cuidada, utilizava um vocabulário mais rico e expressava mais facilmente as suas ideias.

Na área da Matemática, os alunos não revelavam grandes dificuldades nas aprendizagens de novos conteúdos, mas continuavam a denotar algumas dificuldades na resolução de situações problemáticas. Contudo, através de uma orientação mais personalizada e da realização de trabalhos de grupo, os alunos conseguiam resolver as situações propostas.

Na área do Estudo do Meio, os alunos revelaram-se mais curiosos, procuravam novas fontes de conhecimentos, manifestavam interesse em realizar experiências científicas e assumiam uma postura de investigação.

A nível da indisciplina e da gestão de comportamentos, a turma apesar de algumas melhorias continuava a não cumprir algumas regras de conduta social, pelo que se optou por relembrar, antes do início das atividades, as regras que deveriam ser cumpridas e implicar os próprios alunos na sua construção, de modo a que estas lhes fossem mais significativas.

Por fim, é de realçar que aquando do processo de estágio, havia um grupo de psicólogas que estava a desenvolver um programa de inteligência emocional, intitulado de *Crianças felizes: programa de inteligência emocional*. As psicólogas intervinham uma vez por semana nesta turma e na minha opinião, este projeto ajudou os alunos a melhorarem as suas relações interpessoais e a compreenderem melhor as suas atitudes/comportamentos, bem como a forma de os poderem controlar.

4.5. Resposta à problemática assinalada

Concluído o estágio e o estudo iniciado com vista a responder à questão – Que estratégias adotar para possibilitar a melhoria da produção escrita dos alunos? – pode-se afirmar, tal como no estudo realizado na EPE, que o período de estágio tornou-se demasiado reduzido para se conseguir responder a esta questão, considerando também a complexidade do processo de aprendizagem da escrita.

Mas de forma geral, julga-se que as estratégias implementadas ao longo da prática educativa contribuíram positivamente para incentivar as crianças a escreverem para comunicar em diversas situações, atendendo a que segundo Niza, Segura e Mota (2010), “o que comanda a escrita de textos é a intenção comunicativa” (p. 15).

Neste sentido, considera-se importante dar tempo para os alunos pensarem acerca do que querem dizer, em como querem dizer e para quem querem escrever, incentivando-os a planificarem o texto, construindo um esquema mental daquilo que querem escrever, tomando notas importantes sobre o que querem comunicar e estabelecendo, previamente, os principais objetivos do seu texto. Do mesmo modo, é fundamental incentivar os alunos a lerem, frequentemente, os fragmentos escritos para comprovarem se o que está escrito é mesmo aquilo que queriam escrever e para que consigam estabelecer um fio condutor com o que vão dizer a seguir, relevando

essencialmente o sentido do texto e o processo da sua construção, mais do que o produto final (*Ibidem*).

Por outro lado, é essencial que os alunos compreendam a necessidade de reverem os seus textos e, neste campo, o docente assume um papel fundamental orientando o processo de escrita e revendo, com os seus autores, pontos de vista, supressões de ideias, ajustes de pontuação e de ortografia, levando as crianças a apropriarem-se da competência da escrita, tal como referem Niza et al. (2010). Assim, foi possível observar que quando os alunos realizavam a produção de texto em colaboração com os pares e mediado pelos adultos, os resultados obtidos eram melhores.

Também Figueiredo (2002) corrobora estas afirmações salientando ainda, a importância de valorizar o trabalho da criança (autor do texto), relevando aspetos como o conteúdo, a originalidade, a criatividade e a utilização de vocabulário variado, bem como promover a divulgação dos produtos dos alunos. Neste sentido, as experiências realizadas ao longo do período de estágio confirmaram esta afirmação, pois os alunos apresentavam-se mais motivados em escrever corretamente, pelo facto de saberem que as suas produções seriam expostas para a turma ou para a escola. A divulgação dos seus produtos culturais era feita de diversas formas, como por exemplo: através da leitura em voz alta e da afixação de cartazes. Os mesmos autores declaram que a utilização do computador, tanto para a revisão do texto, como para a sua divulgação, constitui atualmente uma forma de motivar as crianças para gostarem de escrever.

Em suma, não se pode dizer que existiram melhorias significativas, pois de acordo com Niza et al. (2010), este processo de escrita é moroso e desenvolve-se gradualmente ao longo da vida, mas pode-se observar melhorias na motivação inerente ao ato de escrita, nomeadamente quando os alunos se sentiam apoiados para desenvolverem as suas intenções de comunicação na colaboração e na cooperação com os colegas e/ou com os adultos da sala.

4.6. Reflexão final sobre a intervenção prática

A vontade de compreender o que acontece dentro e fora da sala de aula, o que influencia a aprendizagem dos alunos e a própria aprendizagem do docente, levou a refletir diariamente sobre a ação desenvolvida e, principalmente, sobre a ação e o bem-

estar das crianças, tentando identificar constrangimentos e pontos fortes que ajudassem a fundamentar a *práxis* e as opções pedagógicas tal como defende (Roldão, 1999).

Neste sentido, foca-se as semanas de observação, em que se sentiu a necessidade de conhecer os alunos e de refletir sobre a forma como aprendiam e interagiam e, paralelamente, verificar quais os seus principais interesses e necessidades. O contexto em que se inseriam refletiu uma outra preocupação inerente à ação pedagógica, pois permitiu conhecer cada criança e integrar-se no mesmo, procurando desenvolver uma relação de apoio e de confiança, mas também de respeito mútuo, sendo certo que de acordo com Morgado (2001) as relações interpessoais na sala de aula condicionam profundamente as aprendizagens e a autoestima da turma.

Sentiu-se, igualmente, uma enorme ansiedade ao refletir sobre as diferenças que estes alunos ostentavam, principalmente na adaptação e na conciliação das diversas estratégias que diferenciavam as aprendizagens e que chamassem os alunos a intervirem diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem pois, entendeu-se que, os alunos detinham uma conceção de aprendizagem muito centrada no individualismo.

Desta primeira análise, emergiu a consciência de que as estratégias deveriam abarcar diversas formas de aprender, de modo a focalizar cada aluno na sua aprendizagem, promovendo a comunicação, a cooperação e a participação ao encontro do que defende é defendido por Morgado (2004).

Note-se que nas primeiras intervenções, alguns alunos interrompiam os colegas com frequência, não aguardavam a sua vez para falar, nem respeitavam a intervenção do outro. Após ponderar sobre esta situação, achou-se essencial redefinir as regras de trabalho e de participação na sala de aula, levando, por sua vez, os alunos a refletirem sobre a sua individualidade enquanto pertencentes a um grupo, com vista à construção de um ambiente educativo mais positivo.

Saliente-se que na recriação destas regras procurou-se que os alunos refletissem sobre a sua responsabilidade individual e de grupo, os seus comportamentos e as consequências que deles advinham para consciencializar a importância de se saber viver em cidadania. Simultaneamente, através da partilha de opiniões e da responsabilização nas tarefas, tentou-se sensibilizá-los para o facto de que o sucesso na aprendizagem de cada um dependia do sucesso do grupo como incitam Lopes e Silva (2009). Neste âmbito, os próprios alunos realizaram um cartaz com as regras essenciais à convivência e às aprendizagens dentro da sala de aula, o que de acordo com Niza (1998), os ajudou a compreendê-las melhor e a torná-las mais significativas.

Esta tarefa nem sempre foi fácil, e muitas vezes deparamo-nos com algumas dificuldades em gerir os comportamentos de um pequeno grupo de alunos que se recusava a participar nas tarefas, manifestando pouco interesse, quer estas fossem individuais ou de grupo. Porém, com o desenvolvimento da prática, considerou-se que as relações e o respeito mútuo foram-se aprimorando e que estes alunos manifestaram mais interesse em realizar as tarefas solicitadas.

Outra dificuldade que se teve de aprender a contornar foi a gestão do tempo, em função dos conteúdos programáticos. Neste sentido, algumas vezes sugeriu-se que as pesquisas se realizassem em casa com a ajuda dos pais. Esta estratégia revelou-se positiva, pois foi uma forma de envolver os Encarregados de Educação no processo educativo dos seus educandos e de estabelecer uma relação mais próxima entre estes dois contextos (familiar e escolar), uma vez que durante o período de estágio não houve muitas oportunidades para estabelecer relações diretas com estes agentes educativos. Do mesmo modo, entende-se que ao realizar os trabalhos de pesquisa em casa, essa parte introdutória já tinha sido realizada, o que permitia avançar logo para os debates argumentativos ou para as atividades planeadas.

O trajeto de investigação-ação, balizado por alguns avanços e recuos, foi dando lugar a uma maior consciencialização das razões que fundamentavam a problemática evidenciada e a compreensão de que as respostas às questões de investigação carecem de muito trabalho e esforço de ambas as partes (investigador e investigados) no sentido de resolverem o problema.

Conscientes da importância do aluno aprender a mobilizar capacidades investigativas e de descoberta que dessem maior sentido à sua autonomia e ao seu processo de ensino-aprendizagem e de reconhecer a sua competência para o fazer, procurou-se despoletar a curiosidade e o desejo natural das crianças por descobrirem o mundo à sua volta.

Note-se que existem outros aspetos que se considera que poderiam ter favorecido um melhor desempenho e a uma maior qualidade do processo educativo durante a minha intervenção, atendendo às minhas crenças e aos meus valores particulares sobre a educação, nomeadamente no que diz respeito à organização do trabalho dos alunos, à sua autonomia e à organização do espaço, com vista a melhores possibilidades de comunicação e de aprendizagem, mas considerando as sugestões da professora cooperante, não foi possível alterá-las.

Embora este trabalho tenha sido sempre baseado na colaboração e na interajuda com a professora cooperante e com os restantes membros da equipa pedagógica, valorizando o trabalho colegial e a organização do ambiente educativo, por vezes senti dificuldade em ultrapassar alguns constrangimentos na gestão e na diferenciação das aprendizagens, devido sobretudo à falta de experiência e ao curto período de tempo em que decorreu o estágio, mas não raras as vezes, por receio em argumentar crenças e os meus valores particulares em relação ao processo educativo.

Deste modo, tal como defende Habermas, referido por Trindade (2002), a relação pedagógica foi baseada na comunicação, no diálogo e no questionamento, de modo a ajudar os alunos a conhecerem e a partilharem a cultura onde se inserem e a refletirem criticamente sobre ela, para criarem novos significados num mundo em constante mudança.

Considerações finais

Neste contexto de instabilidade e de evolução, os saberes, quer do professor, quer do aluno, sofrem alterações constantes. Ao encontro do que é defendido por Perrenoud (2001) estas alterações exigem a consciência de que o conhecimento assume maior valor na competência de mobilizá-lo em diversas circunstâncias da vida pessoal, profissional e social.

Assim, entende-se que o docente encontra uma multiplicidade de fatores para gerir e que por vezes, dependem do conhecimento teórico, da experiência e da prática, mas também da reflexão na ação e sobre a ação, da colaboração, da cooperação e da escuta das vozes das crianças. Assim, é através do conhecimento destes fatores que o docente vai ajustando os comportamentos e as atitudes conducentes com o sucesso das aprendizagens, com vista à pela integração das crianças na sociedade.

O processo de estágio é uma pequena amostra e serve também de preparação, à iniciação da carreira docente. Ao encontro da cidadania e do desejo de aprender, estimulando a expressão e a comunicação, a cooperação e o pensamento crítico, mas também a autonomia e a autoconfiança tal como defende Niza (1998), considera-se que este percurso é marcado por momentos de dúvida e de incerteza, de partilha e de interajuda, de relações de afeto e de diálogos com as crianças, procurando, na colaboração com outros parceiros educativos, satisfazer as necessidades formativas das crianças e do docente, especialmente as fragilidades do docente principiante ou do estagiário.

Assim, os conhecimentos prévios de cada criança assumem maior relevância para propor atividades significativas, diversas e estimulantes procurando sempre desencadear a motivação para a adoção de opções pedagógicas fundamentadas no seu desenvolvimento global (Folque, 1999).

A redação deste relatório, a pesquisa bibliográfica e a análise pormenorizada da legislação portuguesa sobre o currículo, sobre a profissão docente e sobre a educação, permitiram refletir em torno da instabilidade educacional e do respeito pela diversidade no acesso a uma educação que se diz para todos, mas todo este processo serviu também para rever alguns conceitos que suscitavam maior confusão, para melhor compreender a organização do processo educativo no nosso país e, por vezes, confrontá-lo com outras conceções sobre a educação.

Foi neste sentido que a investigação-ação assumiu particular relevância como metodologia, permitindo, constantemente, observar, refletir, planificar, agir e avaliar procurando ajudar o aluno a apreender o conhecimento, com particular atenção para o saber-fazer, em detrimento do saber-saber, e numa relação triangular com o saber-ser/estar. Foi também neste ciclo de investigação-ação que se foi ultrapassando alguns medos e receios acerca da relação pedagógica, da aprendizagem e da resolução de problemas na sala de aula.

Do mesmo modo, a ação pedagógica desenvolvida permitiu ir cimentando as minhas crenças e os meus valores individuais sobre a educação e sobre o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e de cooperação com todos os intervenientes (orientadoras, professora e educadora cooperante, alunos, colegas de estágio, comunidade educativa e todos os que de algum modo se envolveram nesta experiência).

Adjacente ao desenvolvimento destas competências, a prática permitiu compreender melhor porque a complexidade do processo educativo ultrapassa a formação académica inicial. Assim, os dois períodos de estágio revelaram-se numa aprendizagem constante para mobilizar os conhecimentos teóricos, as crenças e os valores adquiridos ao longo da formação académica e da vida, coordenando a ação pedagógica, no sentido de proporcionar uma educação de qualidade.

Considera-se ainda que a transversalidade e a interdisciplinaridade assumiram um papel importante nas aprendizagens integradas dos alunos, mas também para dar lugar ao cumprimento dos programas curriculares, nomeadamente no 1.º CEB. A meu ver, estas estratégias promoveram a curiosidade e a vontade de aprender, fortalecendo as relações entre os pares e com os adultos.

Estas relações foram, paulatinamente, dando lugar a condições favoráveis à diferenciação pedagógica, preconizadas por Niza (1997) e Morgado (2003). Embora não tivesse sido possível realizar a diferenciação pedagógica como se idealiza, a consciência dessa necessidade levou-me a procurar conhecer constantemente as características pessoais e socioculturais das crianças, de forma a adequar a ação ao seu desenvolvimento com vista ao seu sucesso individual e ao do grupo, na certeza porém, que todos os seres humanos nascem com potencialidades. Tentou-se sempre valorizar os saberes e as competências de cada um e fomentar um clima relacional positivo para que todos se sentissem capazes, valorizados e respeitados. Nesta perspetiva, considera-se que o docente assume um papel imprescindível no processo de formação da identidade das crianças apresentando expectativas positivas, mas verdadeiras.

Relembra-se ainda as palavras de Freire (2009), ao reconhecer que a consciência do inacabamento que nos faz ser gente, leva-nos a ir mais além, procurando sempre novos saberes para nos concebermos enquanto profissionais e enquanto cidadãos, mas que é sobretudo na prática que nos tornamos melhores educadores.

Para concluir este trabalho e consciente de que este é apenas o início de um caminho de constante instabilidade que requer o desbravamento de teorias e de práticas, compreendo que o processo educativo é uma questão de “olhar”. Olhar: a criança, o contexto, o currículo, o método, a avaliação, as relações interpessoais, a profissão e a formação contínua. Mas, entenda-se este processo como um olhar crítico e reflexivo que permita desenvolver potencialidades, ultrapassar dificuldades e atingir o sucesso, quer para o professor, quer para o aluno que se encontram em constante aprendizagem.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In C. Bártoło (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M. & Flores, M. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, P. & Ketelle, JM (2011). *Do currículo à avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ausebel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Edições Lidel.
- Baden-Powell, R. (1977). *Escutismo para rapazes*. Amadora: Edição do Corpo Nacional de Escutas.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Campos, B. (2013). *Políticas docentes: formação e avaliação*. Portugal: Edição Mais Leituras.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coelho, S. (2009). *Sono-vigília na infância: conhecimentos dos educadores* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Delgado-Martins, M. & Ferreira, H. (2006). *Português corrente. Estilos do português no ensino secundário*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- EB1/PE da Achada. (2013/2016). *PEE – SER (sentir, envolver e realizar)*.
- EB1/PE da Pena. (2011/2014). *PEE – Ler mais, comunicar e escrever*.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Feio, A. (2011). Sinergias expressivas na educação: reflexões de uma educadora expressiva. In M. Ferraz (Org.). *Educação expressiva. Um novo paradigma* (pp. 76-96). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. (2002). *A problemática da Escrita. Cadernos de Apoio pedagógico n.º 1*. Lisboa: Bola de Neve.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Org.). *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE- Universidade da Madeira.
- Fino, C & Sousa, J. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, I (2), 233-250.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Folque, A (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola moderna*, 5 (5), 5-12.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a aprender: o papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia*. Lisboa: Editora Âncora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1996). O currículo High-Scope para a educação pré-escolar. In J. Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar* (pp. 56 – 85). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-165). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em participação: trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonhnsom, D., Jonhnsom, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Editor Paidos.
- Katz, L (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Revista Saber educar* 11, 7-21.
- Kishimoto, M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. 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.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, F. (2003). *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ME (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ME (2013). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (2000). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.

- Moita, M. (2000). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (2.^a ed.) (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2001) *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- NCTM. (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Niza S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos curriculares para a educação de Infância*, (pp.137-156). Porto. Porto Editora.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11 (1), 1-26.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2010). *Guião de implementação do programa de Português – Escrita*. Lisboa: ME/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.).

- Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In: P. Abrantes e F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas* (pp. 55-65). Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.
- Parracho, L. (2012). *O papel da supervisão pedagógica na construção do currículo da educação de infância* (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.) (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Perraud, M. (2013). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantário: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). Porto Alegre: Editora ArtMed.
- Sacristán, G. & Gomez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (2007) *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de textos*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática. *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 6, 337-345. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10198/1094>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º CEB*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, 13, 1.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: ME/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas* (1.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores: modelos, políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico". In I. Chaves, (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 59-73). Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Espanha: UNESCO.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola-família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (2.^a ed.). Portugal: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na educação pré-escolar.*

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho – *Organização flexível do currículo.*

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro – *Formação contínua de professores.*

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – *Habilitações profissionais para a docência.*

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho - 1.ª Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 4 de agosto – *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.*

Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio.

Lei n.º 46/86, 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto – *Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à Lei de Bases do financiamento do ensino superior.*

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da educação pré-escolar.*

Apêndices do CD-ROM

Relatório de Estágio (Versão eletrônica em formato PDF)

Apêndice 1 - História Sobre a Alimentação Saudável

Avaliação das aprendizagens das crianças/alunos:

Apêndice 2 - Avaliação Diagnóstica das Crianças da Pré B

Apêndice 3 - Avaliação Final das Crianças da Pré B

Apêndice 4 - Avaliação Diagnóstica do 2.º B - Disciplina de Português

Apêndice 5 - Avaliação Diagnóstica do 2.º B - Disciplina de Matemática

Apêndice 6 - Avaliação Diagnóstica do 2.º B - Disciplina de Estudo do Meio

Apêndice 7- Avaliação Final do 2.º B - Disciplina de Português

Apêndice 8 - Avaliação final do 2.º B - Disciplina de Matemática

Apêndice 9 - Avaliação final do 2.º B - Disciplina de Estudo do Meio

Reflexões Semanais da EPE:

Apêndice 10 - Reflexão Semanal 14 a 16 de outubro de 2013

Apêndice 11 - Reflexão Semanal 21 a 23 de outubro de 2013

Apêndice 12 - Reflexão Semanal 28 a 30 de outubro de 2013

Apêndice 13 - Reflexão Semanal 4 a 6 de novembro de 2013

Apêndice 14 - Reflexão Semanal 11 a 13 de novembro de 2013

Apêndice 15 - Reflexão Semanal 18 a 20 de novembro de 2013

Apêndice 16 - Reflexão Semanal 25 a 27 de novembro de 2013

Apêndice 17 - Reflexão Semanal 2 a 4 de dezembro de 2013

Apêndice 18 - Reflexão Semanal 9 a 11 de dezembro de 2013

Reflexões Semanais do 1.º CEB:

Apêndice 19 - Reflexão Semanal de 31 de março a 02 de abril de 2014

Apêndice 20 - Reflexão Semanal de 22 a 24 de abril de 2014

Apêndice 21 - Reflexão Semanal de 28 a 30 de abril de 2014

Apêndice 22 - Reflexão Semanal de 05 a 07 de maio de 2014

Apêndice 23 - Reflexão Semanal de 12 a 14 de maio de 2014

Apêndice 24 - Reflexão Semanal de 26 a 28 de maio de 2014

Exemplos de Planificações:

Apêndice 25 - Exemplo de planificação do 1.º CEB

Apêndice 26 - Exemplo de planificação da EPE