

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Sofia Gomes Serrão

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2015

Rel
R

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Sofia Gomes Serrão

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot Kotecki



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

Ana Sofia Gomes Serrão

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na Escola EB1/PE da Achada e no
*Infantário O Golfinho***

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

Orientadora: Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal e UMa, maio de 2015

"Ser educador é pintar o mundo de todas as cores
É poder fazer sorrir as crianças
É vê-las crescer...
É ajudá-las a aprender.
Ser educador é profissão de amor
E deixar em cada criança
A lembrança de um mundo melhor.
Ser educador é ser poeta
É ser pintor,
É ser palhaço,
É ser actor.
Ser educador é ser criança
É ser adulto
É ter esperança".
(Autor desconhecido)¹

¹ Retirado de :<http://www.refletirpararefletir.com.br/textos/ser-educador-e>

AGRADECIMENTOS

Finalizando este meu percurso académico, são muitos os agradecimentos às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para alcançar este objetivo há muito pretendido e desejado.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Ana França, um especial agradecimento pelo apoio disponibilizado, segurança transmitida, pela partilha de conhecimentos, valores e experiências, fazendo com que este relatório fosse delineado de uma forma mais concisa.

Às minhas orientadoras de estágio, Professoras Doutoras Gorete Pereira e Fernanda Gouveia, pelo profissionalismo, orientação e colaboração nesta etapa.

Ao professor cooperante, Luís Araújo pela sua colaboração ao longo do estágio.

Às crianças do 2.º Ano – A, pela partilha de conhecimentos e por toda a disponibilidade na colaboração das atividades realizadas durante o estágio.

À educadora cooperante, Tânia Carvalho pelo apoio incondicional, palavras de encorajamento e incentivo para fazer melhor e acima de tudo por me ter recebido de braços abertos, tornando a minha intervenção numa experiência inesquecível.

Às crianças da Sala das Lagartinhas, pela magia transmitida, pelos momentos especiais que me tornaram uma pessoa melhor.

Às ajudantes da Sala das Lagartinhas, Graça Ramos e Sónia Sousa, o meu muito obrigada pela ajuda e disponibilidade na realização das atividades.

Às minhas amigas, Laura Fernandes e Mariana Gouveia, pela paciência e momentos de loucura partilhados nesta longa caminhada que agora termina. Ficarão para sempre no meu coração.

Às minhas amigas da turma, Beatriz Ornelas, Vanessa Gouveia, Isabel Fernandes, Mariana Abantes, Liliana Vieira e Raquel Serrão, um agradecimento pelas experiências, conhecimentos partilhados e trabalho cooperativo ao longo destes cinco anos.

A todos os professores da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela comunicação de saberes e conhecimentos que me proporcionaram ao longo deste percurso académico.

À minha mãe, a minha força, obrigada por tudo, pelo apoio, pelo amor incondicional. Amo-a daqui até à lua.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao meu pai, onde quer que esteja, é a estrelinha que me ilumina nos momentos mais nublados.

Ao meu namorado, Miguel Gouveia, companheiro e amigo de longa data, não há palavras para descrever a minha gratidão por me teres acompanhado e ajudado nesta longa jornada. Obrigada por acreditares e me apoiares nos momentos menos bons.

À minha irmã, Cristina Serrão, pelo apoio, pelo carinho transmitido e palavras de incentivo ao longo destes quase cinco anos. Tornaste esta caminhada mais fácil.

Ao meu irmão e cunhada, Nélio Serrão e Tália Rodrigues, pelas palavras de otimismo e amizade. Um bem-haja e o meu mais sincero obrigada.

RESUMO

O relatório enunciado representa o culminar de todo um processo em que envolve os estágios em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção educativa desenvolveu-se na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada, no 2.º Ano, e no Infantário O Golfinho, numa sala de creche.

Toda a ação pedagógica teve como base os momentos de observação, planificação e ação que levaram a uma reflexão contínua, tornando possível a definição de questões que, posteriormente, possibilitaram uma metodologia de investigação-ação.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças cujas idades eram entre os sete e nove anos, a questão orientadora da investigação foi: **De que forma é que o trabalho cooperativo pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências sociais numa turma de 2.º Ano?** Neste sentido, foram postas em prática várias atividades e estratégias alicerçadas no trabalho cooperativo, na aquisição de competências sociais e na aprendizagem pela ação.

Para a Educação de Infância, com crianças cujas idades eram entre os 18 e os 30 meses, a questão orientadora da investigação foi: **Como contribuir para o desenvolvimento da autonomia, através de atividades promotoras do desenvolvimento global de crianças entre os 18 e os 30 meses?** Consequentemente, as estratégias desenvolvidas tiveram como intencionalidade a promoção da autonomia através da rotina diária, o contacto com o meio envolvente e o desenvolvimento motor, pressupostos pertinentes e fulcrais para o desenvolvimento global das crianças nestas idades.

Com estas atividades e estratégias foi possível concluir que o docente, ao organizar a sua ação, tendo em conta um ambiente cooperativo, democrático e a participação ativa das crianças, fez com que a aprendizagem destas se tornasse mais sustentada e significativa.

Palavras-Chave: Educação de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Metodologias, Investigação-Ação, Intervenção Educativa, Crianças.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ABSTRACT

The stated report represents the culmination of a long process that involves the internship in both valences in the Childhood Education and the 1st cycle of basic education. The educational intervention was developed at the Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada, in the 2nd year, and in Infantário O Golfinho, in a nursery room.

All pedagogical action was based on the moments of observation, planification and action that led to a continuous reflection, making it possible to define issues that, later, allowed the methodology of investigation-action.

In the 1st cycle of basic education, with children aged between seven and nine, the guiding research question was: **How does the cooperative work can contribute to the acquisition and development of social skills in a 2nd grade class?** In this sense, were put into practice various activities and strategies based in cooperative work, the acquisition of social skills and learning through action.

For Early Childhood Education, with children aged between 18 and 30 months, the guiding research question was: **How to contribute to the development of autonomy, through activities promoting the global development of children between 18 and 30 months?** Consequently, the strategies developed had the intention to promote autonomy through the daily routine, the contact with the surrounding environment and motor development, relevant and key assumptions to the global development of children at this age.

With these activities and strategies was possible to conclude that when the teacher organizes his action, taking into account a cooperative, democratic environment and active participation of children, makes learning process becomes more sustained and significant.

Keywords: Childhood Education, 1st Cycle of Basic Education, Methodologies, Investigation-Action, Educational Intervention, Children.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
SUMÁRIO.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIX
LISTA DE SIGLAS	XXI
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – Construção da Identidade Docente	7
1.1. Identidade Profissional e Formação Docente: Um Processo Contínuo	7
1.2. O Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.3. Reflexão/Investigação na Docência – Ampliação da Qualidade na <i>Práxis</i>	13
Capítulo II – Dimensão Curricular: Do Currículo ao Projeto Curricular	15
2.1. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	15
2.2. A Construção Curricular na Creche.....	19
2.2.1. A Criança até aos Três Anos e o seu Mundo	21
2.2.2. Importância da Creche no Desenvolvimento Global da Criança.....	24
2.2.3. Organização do Ambiente para Crianças até aos Três Anos	26
2.2.4. A Creche, as Crianças e suas Famílias.....	28
Capítulo III – O Processo de Investigação-Ação.....	31
3.1. A Investigação-Ação: Um Caminho para uma Educação de Excelência	31
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	34
3.2.1. Observação Participante.....	35
3.2.2. Diários de bordo	36
3.2.3. Entrevistas	37
3.2.4. Meios Audiovisuais – Fotografias e Vídeos	38
3.2.5. Análise de Documentos.....	38
3.3. O Processo de Análise de Dados	39
Capítulo IV - Pressupostos da Intervenção Pedagógica	41
4.1. Pedagogia-em-Participação: A Criança num <i>Continuum</i> Experiencial.....	41

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4.2. Diferenciação Pedagógica: Construção de uma Escola para Todos	47
4.3. Aprendizagem Cooperativa: Uma Abordagem Socializadora e Inclusiva	51
4.4. As Expressões - Um Caminho para Aprendizagens Significativas	55
4.5. O Lúdico/Jogo como Impulsionador de uma Aprendizagem Sustentada.....	62
4.6. Educação em Ciências: Abordagem a uma Aprendizagem Construtivista.....	64
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	69
Capítulo V – Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71
5.1. Contextualização da Ação Pedagógica	71
5.1.1. O Meio e a Instituição	72
5.1.2. A Sala do 2.º Ano - A.....	76
5.1.3. As Crianças do 2.º Ano – A	78
5.2. Desenvolvimento da Prática com a Turma do 2.º Ano - A.....	80
5.2.1. Período de Observação: Questões Orientadoras da Investigação-Ação.....	81
5.3. Intervenção Educativa – Atividades Realizadas	82
5.3.1. Português.....	83
5.3.2. Estudo do Meio	88
5.3.3. Matemática.....	93
5.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	98
5.4.1. Ação de Sensibilização – Comportamentos com os Pares.....	99
5.4.2. Visita de Estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira.....	101
5.4.3. Feira Solidária “Por um Mundo Melhor: Ajude quem mais precisa”	102
5.4.4. Peça de Teatro “ <i>O Dente do Artur</i> ”.....	104
5.5. Avaliação Global das Crianças	105
5.6. Resposta à Questão da Investigação-Ação	108
5.7. Reflexão Global da Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico	109
Capítulo VI – Intervenção Educativa na Educação de Infância	111
6.1. Contextualização da Ação Pedagógica	111
6.1.1. O Meio e a Instituição	112
6.1.2. A Sala das Lagartinhas: Organização do Espaço e do Tempo Pedagógico	117
6.1.3. As Crianças da Sala das Lagartinhas.....	120
6.2. Desenvolvimento da Prática na Sala das Lagartinhas.....	125
6.2.1. Período de Observação: Questão Orientadora da Investigação-Ação.....	126
6.3. Intervenção Educativa - Atividades Realizadas.....	127
6.3.1. Atividades de Rotina	127

6.3.2. Atividades Livres	130
6.3.3. Atividades Orientadas	133
6.4. Intervenção com a Comunidade Educativa.....	145
6.4.1. Dramatização da História “Uma Família Especial”	146
6.4.2. Construção de um Espantalho para a Horta das Cores	146
6.4.3. Exposição Fotográfica do Projeto CrIAR	147
6.4.4. Projeto “Ser Criança é...”	148
6.5. Avaliação Global das Crianças	152
6.6. Resposta à Questão da Investigação-Ação	160
6.7. Reflexão Global da Prática em Educação de Infância	163
REFLEXÃO FINAL	165
REFERÊNCIAS	167
ÍNDICE DE CONTEÚDO DO CD-ROM	181

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Dez Competências para Ensinar de Philippe Perrenoud	12
Figura 2.	Princípios educativos em Creche de Gabriela Portugal	24
Figura 3.	A Triangulação Praxiológica	41
Figura 4.	Centros de EI como Espaços Democráticos	42
Figura 5.	Aprendizagem Experiencial	44
Figura 6.	Inteligências Humanas de Gardner	49
Figura 7.	Fachada da Escola EB1/PE da Achada	72
Figura 8.	Freguesias do Município do Funchal	73
Figura 9.	Vista Aérea da Escola EB1/PE da Achada	73
Figura 10.	Planta da Sala do 2.º Ano – A	76
Figura 11.	Horário da Turma do 2.º Ano - A	77
Figura 12.	Imagens do Livro “Se tu visses o que eu vi”	84
Figura 13.	Jogo do Dominó do Singular e do Plural	86
Figura 14.	Livro “Se tu visses o que eu vi” elaborado pelo 2.º Ano - A	86
Figura 15.	Cartaz Alusivo aos Órgãos dos Sentidos	89
Figura 16.	Tabela de Registos	90
Figura 17.	Folha de Registos da Atividade	91
Figura 18.	Registo da Atividade no Quadro	91
Figura 19.	Calendário Utilizado no 2.º Momento da Atividade	95
Figura 20.	Ligação Vertical no Calendário de Outubro de 2013	96
Figura 21.	Ligação Horizontal e Escolha de Dois Números Alternados	97
Figura 22.	Cálculos Relativos ao 3.º Momento e Atividade Âncora	98
Figura 23.	Ação de Sensibilização – Comportamento com os Pares	100
Figura 24.	Visita de Estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira	101
Figura 25.	Visualização de uma História e Exploração Livre dos Livros	102
Figura 26.	Feira Solidária	103
Figura 27.	Bens Essenciais Entregues ao Centro da Mãe	104
Figura 28.	Peça de Teatro com Sombras Chinesas: “O Dente do Artur”	105

Figura 29.	Vista Aérea do Infantário.	112
Figura 30.	Freguesias do Município de Câmara de Lobos	113
Figura 31.	Localização do Infantário “O Golfinho”	114
Figura 32.	Planta da Sala das Lagartinhas	118
Figura 33.	Sala das Lagartinhas	119
Figura 34.	Rotina Diária da Sala das Lagartinhas	120
Figura 35.	Colocação das Presenças, Higiene e Lanche	128
Figura 36.	Atividades Livres em Contexto de Sala	131
Figura 37.	Atividades Livres no Exterior	132
Figura 38.	Leitura do Livro “O Meu Potinho”	134
Figura 39.	Tabela “Eu e o meu Bacio”	134
Figura 40.	Atividade Motora: Circuito	135
Figura 41.	Exploração Livre dos Balões e dos Materiais Reciclados	136
Figura 42.	Exercícios de Coordenação Motora	137
Figura 43.	Exercícios de Coordenação Motora com Arcos	138
Figura 44.	Jogo das Cores	139
Figura 45.	Restauro e Limpeza da Horta do Infantário	140
Figura 46.	Vídeo e Demonstração da Plantação dos Feijões	141
Figura 47.	Visita à Horta e Transplantação dos Feijoeiros	142
Figura 48.	Confeção da Tarte de Feijão	143
Figura 49.	História dos Três Porquinhos em Sombras Chinesas	144
Figura 50.	Dramatização da História “Uma Família Especial”	146
Figura 51.	Construção do Espantalho para a Horta das Cores	147
Figura 52.	Exposição Fotográfica do Projeto CrIAR	148
Figura 53.	Diálogo sobre a Temática Referente ao Dia da Família	149
Figura 54.	Coreografia e Exploração de Instrumentos Musicais	150
Figura 55.	Pintura do Painel para Colocar na Sala das Lagartinhas	150
Figura 56.	Painel “Ser Criança é...” realizado pela Sala das Lagartinhas	151
Figura 57.	Pintura do Painel em Conjunto com Todas as Salas do Infantário	151
Figura 58.	Momento de Descontração no Insuflável	152

Figura 59.	Avaliação do Ambiente Educativo	153
Figura 60.	Escala de Bem-Estar Emocional	157
Figura 61.	Escala de Envolvimento	158

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Constituição da turma relativamente ao género.	79
Gráfico 2.	Área de Residência das Crianças do 2.º Ano – A.	79
Gráfico 3.	Recursos Humanos do Infantário “O Golfinho”.	115
Gráfico 4.	Faixa etária das crianças da Sala das Lagartinhas.	121
Gráfico 5.	Constituição do grupo de crianças relativamente ao género.	121
Gráfico 6.	Frequência na Instituição.	122
Gráfico 7.	Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação.	123
Gráfico 8.	Condição Profissional dos Encarregados de Educação.	123
Gráfico 9.	Índice Sociofamiliar dos Encarregados de Educação segundo o INE.	124
Gráfico 10.	Avaliação Global das Aprendizagens.	156
Gráfico 11.	Avaliação Global do Bem-Estar Emocional e Envolvimento.	160

LISTA DE SIGLAS

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DP – Diferenciação Pedagógica

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

EI – Educação de Infância

IA – Investigação-Ação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

OTL - Ocupação de Tempos Livres

PP – Pedagogia-Em-Participação

PAT – Projeto Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

RAM – Região Autónoma da Madeira

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A sociedade, nos tempos de hoje, encontra-se imersa em modernidade, consumismo, individualismo e constante mudança, sendo esta, cada vez mais caracterizada pela transformação das relações humanas e sociais.

A escola, sendo uma instituição repleta de personalidades, estilos de vida, valores e atitudes distintas, deve ter a capacidade de dar resposta a novas situações, ao desenvolvimento de novas competências criando estratégias que dotem as crianças de capacidades para a resolução de problemas. Esta é compreendida como um lugar de aprendizagens múltiplas e convivência social. Assim sendo, “deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional, de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos” (Marques, 2002, p. 12).

O docente tem o papel fulcral de encontrar caminhos que levem a criança ao sucesso escolar e ao seu desenvolvimento global, gerando indivíduos pensantes, críticos e solidários, tendo em vista a sua plena integração na sociedade. É também dever deste promover desafios que estimulem a imaginação, a progressão e o desejo de inovação.

Uma intervenção educativa tendo por base pressupostos teóricos centrados no trabalho cooperativo, partilha de saberes e responsabilização e modos de pensar diferentes, fará com que a aprendizagem se torne mais significativa e enriquecedora.

A partir dos pressupostos acima referidos, o presente relatório representa o culminar de todo o meu percurso académico, mais propriamente, o estágio final nas valências de Educação de Infância (EI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), relativo ao 2.º Ciclo de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, com o intuito de obter o grau de mestre.

Deste modo, a intervenção pedagógica desenvolveu-se na Escola do 1.ºCEB/PE da Achada, no 2.º Ano, e no Infantário O Golfinho, numa sala de creche. A partir deste relatório, pretendo apresentar a minha intervenção educativa sendo que, esta teve como base os momentos de observação, planificação e ação que levaram a uma reflexão contínua, tornando possível a definição de questões que, posteriormente, possibilitaram uma metodologia de investigação-ação.

A primeira parte deste relatório engloba todo o enquadramento centrado nas bases teóricas e nos temas que são fundamentais para a formação de qualquer docente.

O estágio pedagógico assume um importante papel na identidade profissional e formação do docente, por esse facto, no primeiro capítulo destaca-se a construção dessa

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

identidade e formação e dos sujeitos enquanto profissionais. É feita uma referência ao docente reflexivo e investigador pois, nos dias de hoje, lecionar não é uma tarefa simples, tornando-se imperativo que este reflita sobre a sua prática, indo em busca de novos factos e teorias, tornando-se numa mais-valia para a sua ação ampliando deste modo, a qualidade na sua *práxis*. É também descrito, de forma sucinta, o perfil do Educador e do Professor do 1.ºCEB, tendo por base os documentos legislativos em vigor.

O segundo capítulo destina-se à dimensão curricular, tanto no 1.ºCEB como na EI. Neste são elencados alguns conceitos do currículo pois, existem várias noções sobre o mesmo. No que concerne ao 1.ºCEB, são várias as componentes que compõem o currículo, estando elas divididas em diversas áreas disciplinares importantes e fundamentais para o enriquecimento pessoal das crianças. No que diz respeito à valência creche, é dado ênfase à importância que esta tem no crescimento e desenvolvimento das crianças em idades tão precoces e no papel fulcral que tem a relação entre a creche e as famílias destas na sua plena integração na sociedade.

No terceiro capítulo, é apresentado um referencial metodológico que orientou toda a minha ação pedagógica. A metodologia da investigação-ação tem adquirido grande relevância na área da educação, contribuindo para uma revisão, atualização e melhoria da realidade educativa. A problemática debruçou-se, no 1.ºCEB, sobre a aquisição das competências sociais através do trabalho cooperativo sendo formulada a questão: **De que forma o trabalho cooperativo pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências sociais numa turma de 2.º Ano?**, e na creche, sobre que atividades promover, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia nas crianças. A pergunta de investigação-ação para esta valência recaiu sobre: **Como contribuir para o desenvolvimento da autonomia, através de atividades promotoras do desenvolvimento global de crianças entre os 18 e os 30 meses?**. Enunciei e descrevi a revisão bibliográfica através da perspetiva dos diversos autores como também a análise, técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No quarto e último capítulo desta primeira parte estão descritos quais os pressupostos teóricos basilares da minha intervenção educativa, nomeadamente, a pedagogia-em-participação que possibilita à criança uma aprendizagem num *continuum* experiencial, a diferenciação pedagógica que é promotora da construção de uma escola para todos, a aprendizagem cooperativa fazendo referência à socialização e inclusão. Destaquei também as expressões como um caminho para aprendizagens significativas, o

jogo como impulsionador de aprendizagens sustentadas e por último a educação em ciências, fazendo uma abordagem ao ensino construtivista.

A segunda parte deste relatório está dividida em dois capítulos, onde num é destacado o estágio no 1.ºCEB e noutro o estágio em EI. A ação pedagógica decorreu ao longo de várias semanas para ambas as valências, onde era obrigatório a frequência de pelo menos 120 horas em cada uma delas.

Estes dois capítulos agregam toda a intervenção pedagógica *in loco*, onde, num ponto é feita a contextualização da instituição (descrição, recursos materiais e humanos), do seu meio envolvente, a organização do espaço e do tempo pedagógico e a caracterização do grupo de crianças que estive em contacto bem como dos seus encarregados de educação.

Noutro ponto, são delineadas algumas das experiências e estratégias utilizadas por mim no estágio, onde a responsabilidade de dinamizar e planificar as várias atividades era do meu encargo, sempre tendo em vista as necessidades e potencialidades de cada criança e a promoção e desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas. Para finalizar, é elaborada uma reflexão para cada uma das valências e, posteriormente, uma reflexão final.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Construção da Identidade Docente

1.1. Identidade Profissional e Formação Docente: Um Processo Contínuo

A identidade pode ser determinada por um conjunto de individualidades e características pelos quais um indivíduo pode ser reconhecido, sendo o que o define enquanto ser social e o diferencia dos outros.

Para Gomes (2008), a identidade contém duas dimensões, a individual e a coletiva. A dimensão individual é aquela que é construída sobre nós, as nossas ideias, representações e concepções, e a dimensão coletiva, aquela que inclui os diferentes papéis que assumimos perante cada grupo a que pertencemos, como por exemplo, a família, os amigos, a profissão, etc.

Fino e Sousa (2003) referem que o sujeito constrói a sua identidade através da relação consigo próprio e a partir da relação que este estabelece com os outros. É através destas relações sociais, dos vários papéis que assume perante a sociedade, que o indivíduo vai construindo a sua identidade.

Em 2007, Nascimento afirmou que esta identidade constrói-se a partir de uma estruturação complexa e dinâmica, num percurso inacabado sendo realizado através das interações sociais. Deste modo, a construção da identidade profissional dos professores e educadores não se faz apenas através da acumulação de cursos e conhecimentos, faz-se também, através de uma perspetiva crítica e reflexiva das suas práticas. Nóvoa (1991), revela que esta construção deve estimular os docentes a ter o seu pensamento autónomo e investir numa *práxis* criativa e livre, onde possam expor as suas ideias e projetos próprios, edificando assim, a sua identidade profissional.

A escola é um espaço onde vários sujeitos partilham tempos, representações e ideias, e o docente interfere profundamente nas expectativas e perceções das suas crianças. A docência é uma atividade profissional com um elevado grau de complexidade que exige dos docentes uma formação contínua. Deste modo, Pacheco e Flores (1999) atestam que a noção de formação está ligada à preparação destes para desempenhar uma atividade específica e domínio dos conceitos e de atividades no contexto de trabalho. Estes autores referem ainda que a formação contínua de docentes baseia-se em duas ideias principais, sendo elas, a aquisição de saberes relativamente à prática profissional e o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas com o saber-fazer didático no contexto educativo.

O desempenho do docente está intrinsecamente relacionado com os saberes profissionais e com a promoção da aprendizagem. Segundo Formosinho (2009), existem vários saberes profissionais, nomeadamente, os saberes práticos, teóricos, deontológicos e atitudinais estando estes relacionados entre si. Estes saberes podem definir-se em conhecimentos que serão mobilizados num contexto da ação docente, configurando-se em competências profissionais.

Mesquita (2011) refere que a atividade profissional pressupõe uma evolução ao longo da carreira como docente, onde este irá alargar as suas competências de modo a que possa crescer tanto pessoal como profissionalmente.

Para além das competências que serão adquiridas, pode referir-se que a experiência de vida do docente influencia a construção do seu perfil profissional, pois é através desta que podemos compreender as suas práticas e opções individuais. É também extremamente importante haver um diálogo e troca de experiências entre professores/educadores para que se possa fazer uma consolidação de saberes provenientes de uma prática profissional mais ampla.

A formação inicial dos docentes é importante para a construção da identidade do perfil profissional. Esta deve reger-se essencialmente pela flexibilidade do docente e o percurso curricular deve estar centrado na criança e na sociedade atual, ou seja, deve estar relacionada com a realidade de hoje. Alarcão e Roldão (2010), referem que os profissionais de ensino têm como objetivo “estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)” (p. 16).

Mesquita (2011) descreve que, ao longo da sua formação, o professor/educador envolve-se num processo profissionalizante que lhe vai permitir perceber quão complexo e específico é esta profissão, a importância da articulação entre a teoria e a prática e também a preponderância na reflexão da sua própria intervenção.

Deste modo, para que todos os docentes tenham acesso à mesma formação inicial, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) contempla, entre outros, o regime jurídico da formação inicial de educadores e professores. Segundo Formosinho (2011), esta lei determina os princípios gerais em que se deve basear esta formação. Estes princípios definem que esta deve ser “contínua, flexível e participada de forma a complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente, permitir a reconversão e mobilidade dos docentes e conduzir a uma prática reflexiva e continuada da auto-formação e auto-aprendizagem” (p. 11).

1.2. O Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ser educador/professor é muito mais do que apenas adquirir saberes, sendo necessário valorizar outras dimensões, nomeadamente, a ética, social, cultural e moral. De acordo com Roldão (1999a), o docente domina um conjunto de saberes e através desses saberes deve não só desenvolver práticas e teorias como também relações e valores.

Importa referir que este deve ter conhecimento específico e que consiga fazer uma agregação desse conhecimento com os conteúdos escolares. É necessário que o docente tenha a flexibilidade para poder adaptar estratégias diferentes a cada criança.

O Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001 de 30 de agosto aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, estando estabelecido o seu enquadramento jurídico na LBSE. Este “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino” (DL n.º 240/2001, p. 5570), estando declaradas as exigências em relação aos projetos de formação e onde se reconhece as habilitações profissionais dos docentes.

Este DL define quais os perfis de competência do docente, de modo a que este possa desempenhar as suas funções nas diferentes dimensões, nomeadamente, na dimensão profissional e ética, na dimensão do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, na dimensão escolar e relação com a comunidade e na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo do seu percurso de vida.

O docente deve ter a capacidade de proporcionar um ambiente seguro onde as crianças sintam que a sua opinião é importante. Sendo estas seres ativos, necessitam de estímulos variados e o educador/professor deve ter a sensibilidade de proporcionar às crianças bem-estar emocional e físico para que a aprendizagem ocorra de um modo natural e mais significativo.

Para além do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, foi aprovado o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, onde é descrito o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB.

Este documento apresenta linhas orientadoras para uma prática pedagógica onde se respeite a criança e se privilegie a autonomia, responsabilidade e aquisição de competências, e que o docente consiga realizar uma simbiose entre a teoria e a prática.

O perfil específico do educador de infância tem no perfil geral do DL n.º 240/2001 a base e as diretrizes gerais do desempenho docente. No entanto, especifica as dimensões fundamentais com as quais se deve identificar na construção da sua identidade, sendo elas, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ou seja, tudo o que envolve o currículo desde a sua conceção, desenvolvimento e a sua integração.

Em relação à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, realiza atividades e projetos curriculares tendo em vista uma “construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, p. 5572). No que respeita à integração do currículo, este “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” (DL n.º 241/2001, p. 5573).

Deste modo e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (1997), a intervenção do educador, relativamente à intencionalidade educativa passa por várias fases sendo elas, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Observa quais as capacidades, dificuldades e interesses de cada criança e procura saber informações sobre o meio e o seu contexto familiar, de modo a que possa compreender as características e “adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25). No seguimento, Mendes e Sousa (2012) referem que “O processo de observação, registo e análise de dados enquadrados teoricamente é contínuo”, permitindo ao educador conhecer melhor a criança, “a sua evolução e adequar a diferenciação pedagógica” (p.152), com o objetivo de ultrapassar as dificuldades da mesma expandindo, deste modo, as suas potencialidades.

O educador planeia a sua intervenção pedagógica tendo em conta o que sabe acerca do grupo e de cada criança, de modo a que possa proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas” (OCEPE, 1997, p. 26).

Seguindo a mesma linha de pensamento, França e Mendes (2010) afirmam que o educador de infância ao desenvolver a sua prática pedagógica, deve construir o seu currículo com o propósito de promover aprendizagens integradas partindo das experiências e contextos de cada criança. Este concretiza, na ação, as suas intenções educativas tendo sempre espaço para poder tirar partido de oportunidades e situações imprevistas que possam acontecer.

Avalia os momentos de aprendizagem e os seus efeitos, tomando consciência e refletindo sobre a ação realizada e se houve ou não evolução por parte das crianças. Assim, de acordo com as OCEPE (1997), “a avaliação é suporte do planeamento” (p. 27).

É papel do educador partilhar e comunicar a evolução das suas crianças com outros adultos, nomeadamente, aos colegas, pais, etc. É fundamental que haja interação com outros agentes educativos de modo a poder haver troca de conhecimentos e que se reflita na aprendizagem e desenvolvimento global das crianças. A transição do pré-escolar para o 1.ºCEB deve ser feita de modo articulado de forma a “promover a continuidade educativa”, e facilitar a “transição da criança para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p. 28). É relevante, também, a comunicação aos pais sobre todo o processo educativo e evolução das suas crianças, a troca de opiniões entre estes e o educador, permitem aos pais terem um “melhor conhecimento da criança” (OCEPE, 1997, p. 27).

O Perfil Específico do Professor do 1.ºCEB faz também referência à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem presente no DL n.º 240/2001 de 30 de agosto. No que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, o docente através de um “contexto de escola inclusiva”, mobiliza e integra “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias” à aprendizagem integral e global dos alunos (p. 5574). O docente do 1.ºCEB “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (p. 5574).

A partir destas afirmações, Philippe Perrenoud (2000) menciona que o ofício do professor está sempre em transformação. Para este autor existem dez competências que devem estar presentes na prática de qualquer docente, sendo elas, organizar e estimular situações de aprendizagem, gerar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua. Pode ser visualizado na figura abaixo as características de cada uma destas competências.

Figura 1. *Dez Competências para Ensinar de Philippe Perrenoud.*

<i>Organizar e estimular situações de aprendizagem</i>	O professor tem de conhecer os conteúdos a ensinar, não ignorar os conhecimentos prévios das crianças, trabalhar a partir das dificuldades destas, construindo e planeando sequências didáticas onde haja envolvimento ativo por parte destas na sua aprendizagem.
<i>Gerar a progressão das aprendizagens</i>	Situações-problema ao nível das crianças, criar estratégias de ensino-aprendizagem a longo prazo, cooperação entre as mesmas nas aprendizagens, observar e avaliá-las, operacionalização das formas de trabalho tendo em vista a progressão.
<i>Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam</i>	Num grupo heterogéneo é necessário criar estratégias e múltiplos dispositivos de modo a apoiar os que têm mais dificuldade, desenvolver atividades que apoiem a aprendizagem cooperativa entre as crianças.
<i>Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho</i>	Aplicar estratégias de modo a que intensifique o desejo de aprender, negociação conjunta de regras e contratos, diversificar as atividades de formação e criar um projeto pessoal por criança.
<i>Trabalhar em equipa</i>	Elaboração de um projeto em equipa através de uma cooperação profissional, participar em reuniões, ser crítico e analisar situações em grupo, utilizar o conflito de uma forma construtiva.
<i>Participar da administração da escola</i>	Trabalho cooperativo entre docentes no que diz respeito à elaboração de projetos e na distribuição de recursos, participação dos alunos de forma a educar-se para a cidadania.
<i>Informar e envolver os pais</i>	Informar e envolver os pais na construção de saberes dos seus filhos.
<i>Utilizar novas tecnologias</i>	Utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem das crianças.
<i>Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão</i>	Prevenir situações de violência, de preconceito e discriminação
<i>Administrar a sua própria formação contínua</i>	Refletir sobre a sua prática e envolver-se em tarefas ao nível do sistema educativo)

Adaptado de: Perrenoud, (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, pp. 23-169.

Segundo Cardoso (2013), a profissão professor “mais do que um emprego, é uma carreira” (p. 65), ou seja, ao longo do seu percurso profissional, é função deste procurar fortalecer as suas competências de modo a melhorar a sua prática. Este autor refere que o objetivo do ensino não é as crianças saberem o conteúdo teórico do ensino, mas sim, que saibam aplicar de uma forma consistente o que aprenderam. Explica ainda que um docente de excelência é aquele que vê o ensino e a educação como uma forma de progresso da humanidade, onde a educação é acessível a todos, sendo o docente um dos pilares da mesma.

É preponderante que este esteja consciente da responsabilidade que é esta profissão e ter a capacidade de incentivar, orientar, estimular, apoiar e educar, sempre respeitando as individualidades de cada um, pois é função do educador/professor dotar

as suas crianças para o pensamento crítico de modo a que, no futuro, pratique a cidadania de um modo pleno (Cardoso, 2013).

1.3. Reflexão/Investigação na Docência – Ampliação da Qualidade na *Práxis*

O docente, sendo um profissional de educação, deve delinear a sua prática modelada na criatividade e flexibilidade, atualizando sempre o seu saber. Deste modo, Alarcão e Roldão (2010) referem que a reflexão é apontada como uma atitude de questionamento frequente e permanente de si próprio e da sua prática, sendo esta considerada como um instrumento de auto-avaliação.

Assim sendo, um docente reflexivo baseia-se na sua capacidade de pensamento e reflexão, tornando-se ele próprio o principal ator e reproduzidor de ideias de forma inteligente e flexível. Contudo, este não pode agir sozinho e isoladamente na escola, tendo de atuar junto de toda a comunidade educativa tornando proeminente a reflexão e avaliação das práticas educativas em conjunto. É também imperativo incluir as próprias crianças nesta reflexão, falando com elas acerca do que está a ser observado e refletido.

Para Alarcão (1996), deverá ser reflexivo “não só os professores, mas também os alunos” (p. 176). A reflexão, tanto do professor como da criança, deve servir com um ponto de vista para a melhoria do conhecimento e para uma melhor atuação na ação. O docente, através da reflexão, conhece a profissão, conhece-se a si próprio e assume-se, deste modo, como um profissional de ensino. Por outro lado, a criança conhece o que aprende, conhece-se a si próprio como um aprendiz e como construtor da sua própria aprendizagem. Refere ainda que os professores devem fazer da sua prática um campo de reflexão teórica, sendo estes agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como uma organização, tendo sempre em vista “o projecto social que é a formação dos educandos” (p. 177).

Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), tem de haver mudanças na educação de modo a que se melhore o processo de ensino-aprendizagem. Estes referem ainda que:

Perante esta ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e consequentemente das aprendizagens, o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo (Coutinho et al., 2009, p. 359).

Ponte (2002) menciona que o ensino pode ser considerado mais do que apenas uma atividade de rotina, onde se implementam apenas metodologias que são predeterminadas, ou seja, pode tratar-se de uma atividade “intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos” (p. 2). O mesmo autor declara que é necessário dar oportunidade de explorar constantemente a prática, avaliando e reformulando sempre que for preciso.

Segundo Medeiros (2004), os docentes devem refletir sobre a sua *práxis* e nem todos os professores são ou irão ser investigadores. Rodrigues explica também que para que haja melhoria na escola e na prática de cada docente, não basta apenas efetuar e conhecer a investigação, é preciso que haja uma simbiose através do trabalho conjunto entre professores e investigadores (citado por Medeiros, 2004).

O docente, refletindo sobre a sua ação, pode melhorar e aperfeiçoar a sua metodologia e técnicas utilizadas aquando da sua ação, ampliando deste modo a qualidade na sua prática educativa. Segundo Alarcão (2000), o docente investigador define-se como inovador, sendo a sua formação contínua e não estanque.

Ser professor-investigador é, para além de refletir sobre a sua própria prática, é ter uma atitude crítica onde questiona e se questiona. No seguimento, Coutinho et al. (2009) referem que o professor-investigador tem de recolher informação ao longo das suas intervenções, com a intenção de refletir com mais objetividade os efeitos da sua prática.

Alarcão (2000) destaca ainda que um professor que não reflita e não se questione acerca das decisões relativas à sua ação educativa, sobre o insucesso de algumas crianças, sobre os planos de ação como supostas hipóteses de trabalho e que não observe criticamente alguns manuais e propostas didáticas que lhe são facultados, não estará certamente a realizar o seu trabalho.

Capítulo II – Dimensão Curricular: Do Currículo ao Projeto Curricular

2.1. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo adquire centralidade no seu processo de formação, pois “não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (Pacheco, 2011, p.77).

Roldão (1999a) define este conceito como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”, (p. 23). No currículo encontram-se todas as variáveis que estão em jogo no chamado processo educativo. Esta autora refere que o que converte esse conjunto de aprendizagens em currículo é a sua intencionalidade, estruturação coerente, a sua sequência organizadora e a sua finalização (Roldão, 1999b).

Como se pode observar, existem várias noções sobre o conceito de currículo, sendo uma delas a sequência de matérias que são propostas num determinado ciclo de estudos. Está também associado ao conjunto de atividades que são desenvolvidas intencionalmente para o processo formativo. Zabalza (1992) define o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc.” (p. 12), sendo estes fatores importantes para trabalhar com as crianças ao longo dos anos.

Já para Sousa (2011), o currículo é considerado como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos às gerações mais novas e que este passa a ser encarado de uma forma mais responsiva quando está no centro do processo da educação. Aqui, irão entrecruzar-se as relações de poder tendo como objetivo “a formação de identidades sociais”, (p. 52).

A partir da afirmação acima mencionada, Silva (2000) refere que o currículo, para além de ser uma questão de conhecimentos e aquisição de competências, pode ser considerado também como uma questão de identidade. Para o autor, este conceito pode ser apontado como “o resultado de uma selecção” (p. 13), ou seja, de um universo mais abstrato seleciona-se parte dos conhecimentos e saberes, sendo essa parte o que irá compor o currículo.

Nos últimos tempos tem sido dada grande ênfase ao currículo na educação. Deste modo, vários autores mencionam a sua importância e pertinência na prática docente, sendo este, bastante investigado e estudado.

O DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro aprova a revisão curricular do ensino básico. O presente diploma “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”, (p. 259). Este define o currículo nacional como um conjunto de competências e aprendizagens que terão de ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do ensino básico.

No seguimento, Roldão (1999b) refere que é fulcral que o currículo tenha um grande contributo para o enraizamento de competências² que são inerentes à vida social (por exemplo, a tomada de decisões ou a resolução de problemas). Esta autora menciona que o currículo escolar deve ir ao encontro da promoção do nível cívico de qualquer sociedade, subindo o nível de educação da população e conseqüentemente, para a “garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos”, (p. 27).

Já o DL n.º 91/2013, de 10 de julho estabelece quais os princípios orientadores em relação à organização e gestão dos currículos nos ensinos básico e secundário, efetuando reformulações ao DL n.º 139/2012. Este descreve o currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (DL n.º 139/2012, p. 3477).

Neste decreto, mais propriamente nos artigos 2.º e 8.º, está referenciada a matriz curricular no que concerne aos três ciclos do Ensino Básico. Em relação ao 1.º CEB, são várias as componentes que compõem o currículo, estando elas divididas em áreas disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente, português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e expressão físico-motora. As áreas não disciplinares (área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania), disciplina de frequência facultativa (educação moral e religiosa) e atividades de enriquecimento curricular (língua estrangeira).

As áreas disciplinares obrigatórias e as áreas não disciplinares perfazem um total de 25 horas semanais, tendo a matemática e o português a maior carga letiva, ou seja,

² Entende-se por competências, “o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.” (ME, 2009, p. 15).

sete horas semanais para cada uma destas disciplinas (DL n.º 91/2013). As áreas não disciplinares devem constar no plano de turma, sendo desenvolvidas articuladamente entre si com as áreas disciplinares e também com as tecnologias de informação e comunicação.

Para os docentes poderem organizar a sua ação pedagógica, o Ministério da Educação (ME) organizou vários programas e metas curriculares³ para as diferentes disciplinas. Entende-se por programa como, “o ponto de referência para qualquer professor que deseje reflectir sobre o que deve ser o seu trabalho”, sendo este o objetivo geral comum a todos os estabelecimentos de ensino, tendo como característica principal o “carácter normativo e obrigatório das suas previsões” (Zabalza, 1992, p. 13). O programa define-se pelo conjunto de experiências, habilidades, conhecimentos e valores que são comuns e desejados pela sociedade. É também toda uma panóplia de aprendizagens que todas as crianças do sistema escolar devem ter acesso.

A organização curricular não pode ser considerada apenas como se fosse uma planificação, deve ser considerado também o propósito e o contexto em que está inserida, pois diferentes contextos permitem diferentes currículos, considerando-se este, um dos factores que tem maior influência na qualidade do ensino.

O docente planifica a sua prática tendo em conta os pressupostos do programa e os objetivos a alcançar. A planificação define-se como um propósito ou uma ideia decorrentes da ação, ou seja, pode-se prever o que irá acontecer, os desejos, aspirações e metas que estão destinadas a uma determinada ação.

De acordo com Roldão (1999a), o docente ao desempenhar a sua função exerce um conjunto de mediações em relação às decisões curriculares, “entre as decisões nacionais e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc.”, (p. 48).

Um docente organiza a sua prática através dos recursos e materiais didáticos que tem ao seu dispor, e com base em metodologias e estratégias de ensino. Este planifica de forma a encontrar estratégias de atuação de modo a que possa ir ao encontro das necessidades e potencialidades das suas crianças (Zabalza, 1992).

De acordo com Gargaté e Baleiro (2001), é necessário procurar estratégias que sejam facilitadoras onde haja uma articulação e contextualização das aprendizagens,

³ “As Metas definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa” (ME, 2012, p. 4).

ganhando mais sentido para as crianças, resultando numa construção das várias competências ao longo da escolaridade obrigatória.

As crianças devem ter uma participação ativa na planificação das suas atividades, pois, deste modo, irão sentir que fazem parte da sua própria aprendizagem. Sendo assim, para Dewey (2002), a criança tem um contacto limitado com experiências, por isso mesmo, “As coisas penetram com dificuldade na sua experiência a não ser que toquem, de forma íntima e óbvia, o seu próprio bem-estar ou o da sua família e amigos” (p. 158).

O mundo da criança é o mundo que envolve a sua família, amigos e pouco mais. Quando esta se depara com a sequência de estudos, factos e leis intrínsecas à escola, sente mais dificuldade em interiorizar os novos conhecimentos, vindas das várias disciplinas por terem um misto de complexidade de significados (por exemplo, a sequência temporal).

Dewey (2002) menciona que o grande problema da escola é ter o seu foco principal no conteúdo do currículo ao invés de focar o conteúdo na experiência da criança. Este autor refere ainda que devemos colocar-nos ao lado da criança e partir dela, ou seja, “É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem” (p. 161). Por esse facto, as suas capacidades, atitudes e as suas potencialidades é que deviam ser afirmados, exercitados e realizados.

O currículo oculto é também muito falado por entre os profissionais de educação. Segundo Apple (1999), este currículo não é divulgado nem mencionado nos objetivos propostos pelos docentes. Este autor descreve o currículo oculto como um conjunto de “normas e valores implicitamente e efectivamente transmitidos pelas escolas” (p. 139).

As questões de diferenciação e flexibilização curriculares são também um tema fulcral a ser analisado e estudado por vários investigadores. Sendo o Ensino Básico, efetivamente, um direito de todos os cidadãos, para que possam ter acesso a uma educação de qualidade, é necessário reinventar a escola de modo a que o currículo possa ser construído através de um percurso significativo e diferenciado. É essencial que o nível de competências de que todos precisam à saída do sistema escolar seja ajustável a cada indivíduo, pois estas influenciarão futuramente, o seu sucesso pessoal e social (Roldão, 1999b).

A construção do projeto curricular deve ir ao encontro da tomada de decisões da organização curricular em contexto e geri-lo de modo mais flexível. Diferenciar

estratégias e atividades, fazer com que a aprendizagem das disciplinas formais sejam redirecionadas para o contexto dos alunos, perceber como é que estes percebem o mundo, “para que possam ter acesso a novas leituras são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos” que, cada vez mais, estão em níveis de aprendizagem dispersos (Roldão, 1999b, p.28). Esta diferenciação vem dar resposta à finalidade e justificação do currículo escolar, e como as aprendizagens consideradas necessárias sejam de acesso a todos, dando ênfase ao objetivo principal da educação que é o de proporcionar um ensino de qualidade.

Morgado (2004) afirma que a questão da diversidade e heterogeneidade das crianças, tornou-se para os docentes, um grande desafio. Este autor refere que uma escola de qualidade introduz o princípio da inclusão⁴, ou seja, é papel desta promover diferentes tipos de competências, em diferentes áreas de desenvolvimento, a todas as suas crianças.

Para que estes pressupostos sejam realizados de uma forma positiva, o docente tem de estar motivado e melhorar o seu desempenho, de modo a que ponha em prática várias estratégias em simultâneo, para que possa ir ao encontro de todas as crianças que tem na sua sala.

2.2. A Construção Curricular na Creche

A valorização que se dá, hoje em dia, à creche ainda não é a desejada. É nesta valência que a supervisão pedagógica mais deveria atuar, sendo nesta fase que as crianças interagem e entram em contacto com a sociedade e com novas aprendizagens.

De acordo com Vasconcelos (2006), a valência creche acolhe crianças entre os três meses e os três anos de idade, vindo dar a resposta social e institucional, em termos sócio-educativos. Esta autora refere que “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos” (Vasconcelos, 2012, p. 9).

Para Moniz (2011), é papel da creche assumir-se como “promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças” (p. 19), devendo proporcionar atividades e experiências sempre com um objetivo e uma intencionalidade

⁴ Inclusão ou ato de incluir é “criar relações de confiança entre membros de uma comunidade, é valorizar o outro na sua diferença, engrandecê-lo” (...) “Incluir é aprender, dar (partilhadamente) novos sentidos às coisas e às relações” (...) “Incluir, aprender, é sempre, fecundando-se no outro, gerar valores” (Leitão, 2006, p. 126)

educativa em vista, nunca descurando as fases de desenvolvimento e individualidades de cada criança.

No Parecer 8/2008, de 21 de outubro, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e no que respeita à educação dos zero aos três anos de idade, parece que há consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta e promoção da intencionalidade educativa nos diferentes contextos e avaliar e melhorar a qualidade dos centros que existem.

Por esse facto, de acordo com Estrela (2008), “A concretização de práticas de qualidade exige uma observação, reflexão, formação, supervisão e acompanhamento contínuo das crianças, por parte do educador” (p. 34), de modo a que possa formular os objetivos que pretende para a sua prática, tendo sempre como pano de fundo o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. No seguimento, Vasconcelos (2009), refere que para garantir a qualidade em qualquer estabelecimento (a qualidade varia entre países e entidades responsáveis), é necessário considerar-se “um conjunto muito amplo de linhas orientadoras de forma a permitir que cada instituição corresponda às necessidades de desenvolvimento e capacidades individuais de cada criança” (p.143).

No parecer supracitado, é recomendado o alargamento da oferta e dos apoios a esta faixa etária, havendo também um contacto e articulação entre estes serviços com os serviços sociais, de modo a que possa dar apoio à população mais carenciada.

Os educadores, que executam a sua prática em creche, formulam a sua ação tendo por base as OCEPE (1997), estando desfasadas do que é a realidade nesta valência. Contudo, iniciou-se, este ano e através da Direcção Geral de Educação (DGE), um processo de criação das *Orientações Pedagógicas para a Creche*, sendo orientada pela Professora Doutora Gabriela Portugal. Foi iniciada também uma revisão das OCEPE (1997), orientada pela Professora Isabel Lopes da Silva.

Atualmente, em Portugal, as orientações específicas para esta valência encontram-se apenas em manuais de apoio do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS). São três os manuais existentes, nomeadamente, o *Manual de Processos-Chave na Creche*, o *Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche*, e os *Guiões Técnicos para a Creche*.

É o MSSS que tutela os documentos normativos onde se encontram legisladas as condições e funcionamento das creches, respetivamente, o Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro, que mais tarde veio a ser revogado pela Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro. Este documento veio “estabelecer as normas reguladoras das

condições de funcionamento e instalação das creches, de forma a garantir uma prática harmonizada ao nível das regras orientadoras da sua atuação, qualificando os vários modelos de intervenção existentes” (p. 7064).

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) foi promulgado o DL Regional n.º 16/2006/M, de 11 de junho. Este aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da RAM. Neste, são descritos os objetivos da creche, sendo eles, *a) Estimular o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente nas áreas motora, cognitiva, da linguagem e sócio-afetiva; b) Responder às necessidades das famílias; c) Fomentar a participação dos pais na construção e desenvolvimento do processo educativo*” (p. 3139).

2.2.1. A Criança até aos Três Anos e o seu Mundo

As crianças mais pequenas possuem necessidades que têm de ser atendidas, a saber: físicas, afetivas, de segurança, de reconhecimento e afirmação e de se sentir competente. Portugal (2012) afirma que depois de garantidas todas as suas necessidades, a criança reúne as condições base para que possa estar bem emocionalmente e ter maior disponibilidade para se implicar nas diferentes ações e situações. O bem-estar e envolvimento são fatores inerentes ao quotidiano da criança pois estes refletem o que esta sente e o impacto de que tudo o que a rodeia tem nas suas vivências. Calheiros e Piscalho (2013) afirmam que estes dois conceitos são indissociáveis, pois sugere uma dependência um do outro que irá ter como objetivo o equilíbrio e harmonia, no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) explicam que as crianças destas idades enquanto atores sociais, têm dificuldade em se expressar linguística e fisicamente sendo-lhes dado o direito de serem escutadas e terem participação efetiva na aquisição das suas competências como por exemplo: explorar, descobrir, comunicar, criar, etc. Neste seguimento, Dahlberg, Moss e Pence (2003) referem que “as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem” (p. 71). Deste modo, estas participam e contribuem, como agentes construtores, na sua aprendizagem e conhecimento.

Também para Sarmiento, Ferreira, Silva e Moreira (2009), as crianças, como atores sociais são:

(...)a base para a abordagem teórica de conceitos a este associados, tais como a participação, a socialização, a intervenção e toda uma ramificação dos mesmos, ou seja, as relações intergeracionais, os projectos educativos, a colaboração, a pesquisa e, daqui, a construção de práticas efectivas que viabilizam a acção interventiva das crianças e o reconhecimento social da mesma (p. 13).

As crianças desta idade aprendem ativamente, quer seja através das relações com os outros, quer seja através da exploração dos diversos materiais do seu mundo imediato. Estas, sendo aprendizes ativos, através de gestos, expressões e barulhos comunicam as suas ideias e sentimentos. Escolhem os objetos e materiais que lhes captam mais atenção, para brincarem e explorarem iniciando, deste modo, ações e acontecimentos que realmente lhes interessa e “que ocorrem no seu mundo” (Post e Hohmann, 2011, p. 11).

Segundo Brazelton e Greenspan (2003), as relações afetivas e interações emocionais “ baseadas no apoio, carinho e afecto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central” (p. 27). Ouvir a voz humana, a interação através de gestos e expressões faciais e emocionais ajudam as crianças a tomar consciência da sua identidade.

A partir desta afirmação, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) declaram que criar ambientes onde as crianças sintam bem-estar físico e psicológico e a envolvimento afetiva entre os adultos e as mesmas, como também entre crianças, as atividades e experiências terão maior ressonância no desenvolvimento da sua identidade. Portugal (2000) refere também que a aprendizagem das crianças mais pequenas se faz através de tempos de excelência na interação entre o adulto e a criança, constituindo um importante factor na aquisição da sua autonomia.

As relações de vinculação são importantes nestas idades. Este conceito refere-se à capacidade de relações íntimas como um componente necessário da natureza humana, iniciando-se no recém-nascido. A relação de afetividade entre mãe-bebé como também a relação que a criança estabelece com o seu educador é determinante, pois irá trazer um sentido de proteção e segurança (Portugal, 1998). Também para Pimentel (2010), “*O estabelecimento de uma vinculação segura a um ou mais adultos é uma das mais importantes tarefas deste período e só poderá acontecer se os adultos estabelecerem com o bebé interações de boa qualidade*” (p. 123).

Brazelton e Greenspan (2003) dão ênfase às relações emocionais nestas idades, pois é a partir destas que as crianças se desenvolvem social e intelectualmente. Referem ainda que, a adaptação em relação às experiências e necessidades específicas de cada criança aumenta grandemente a probabilidade de crescer emocional, intelectual e fisicamente de modo saudável e assim ir ao encontro das expectativas da família e da sociedade. Seguindo a mesma linha de pensamento, Portugal (1998) refere que as relações interpessoais tornam-se determinantes para as crianças, pois, no futuro, a sua atitude perante o mundo estará intimamente relacionada com a forma como foi realizada a aquisição do seu desenvolvimento socioemocional no início da sua vida.

As crianças destas idades fazem a recolha de informação através de todas as ações que lhes rodeiam. É a partir das sensações através do olfato, paladar, visão, audição e tato, e das ações e sentimentos que as crianças vão construir o seu conhecimento. Para Post e Hohmann (2011), a exploração e interações que estas crianças realizam ao longo do seu percurso, com materiais e com pessoas, são fundamentais para o desenvolvimento de sinapses⁵, que lhes serão úteis para o resto da sua vida.

Piaget implementou vários estádios para definir o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para as crianças desta idade, definiu o estágio sensório-motor que se refere ao modo como os bebés e crianças mais novas interiorizam a informação sobre o mundo através dos sentidos e de forma ativa (citado por Post e Hohmann, 2011). Também para Brazelton e Greenspan (2003), as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento à medida que vão crescendo. Em cada estágio é sempre necessário proporcionar determinadas experiências consoante o seu nível de desenvolvimento.

⁵ Define-se sinapse como a “região de contacto entre um neurónio e o músculo que ele enerva; junção neuromuscular”, in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, Porto Editora, 2003-2015. Retirado de: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sinapses>.

2.2.2. Importância da Creche no Desenvolvimento Global da Criança

A creche é uma realidade e constitui uma necessidade para muitas famílias. As experiências variadas que as crianças vivenciam na creche são fundamentais para o seu desenvolvimento global e, mais importante que as atividades planejadas, são as rotinas e atividades livres. As atividades planejadas são apenas uma pequena parte da grandiosidade que é a educação em creche (Portugal, 2000). De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os primeiros anos da criança representam uma oportunidade para uma intervenção pedagógica que pode fazer toda a diferença na vida futura da mesma.

As atividades que se devem providenciar às crianças mais pequenas são aquelas que deem a capacidade de experienciar as semelhanças e diferenças entre as crianças e adultos. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “Os centros de educação de infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (p. 12).

Urge criar espaços e tempos pedagógicos em que se valoriza a experiência, a cultura e os saberes de cada criança e que juntamente com os saberes e culturas dos adultos permita às crianças expressarem-se, criarem, viverem, etc. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a intencionalidade educativa tem como pilar a construção e desenvolvimento de identidades únicas que se centra em “cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o *ser*, os *laços*, a *experiência* e o *significado*”, (p. 15). As atividades e experiências desenvolvidas em ambientes em que a criança se sinta segura para conhecer-se a si e aos outros são um fator determinante para o seu desenvolvimento pleno.

Na creche, as crianças necessitam de “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 2000, p. 89). Toda esta experienciação irá fazer com que sejam estimuladas a parte cognitiva, socioemocional e física da criança. Em 2000, Gabriela Portugal defendeu dez princípios educativos em creche, que se baseiam no respeito e qualidade das relações estabelecidas com a criança, sendo eles:

Figura 2. *Princípios Educativos em Creche de Gabriela Portugal.*

1.º Princípio	Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito, sendo o principal objetivo do educador, manter a criança envolvida na tarefa trabalhando a atenção, o conhecimento do corpo e a cooperação.
2.º Princípio	Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças, o educador tem como finalidade construir um tempo de qualidade através da rotina diária.
3.º Princípio	Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas, tem como propósito ensinar palavras adequadas ao contexto numa linguagem natural, e também comunicar com o corpo (movimentos e gestos).
4.º Princípio	Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”, o educador deve trabalhar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social através da rotina diária.
5.º Princípio	Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos, apelando ao respeito dos sentimentos da criança e o direito que ela tem em expressá-los.
6.º Princípio	Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças, a educadora deve expressar os seus sentimentos e verbalizar os mesmos, ligando-os com a situação para que a criança não continue com a ação que gerou esses mesmos sentimentos.
7.º Princípio	Modelar os comportamentos que se pretende ensinar, o educador atua como um modelo dos ditos comportamentos aceitáveis tanto para crianças como a adultos através de exemplos de cooperação, comunicação, respeito e autenticidade
8.º Princípio	Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades, o educador deve dar liberdade e espaço às crianças para resolverem os seus próprios problemas (dentro das suas possibilidades). Irá desenvolver, deste modo, a sua auto-estima, confiança e autonomia.
9.º Princípio	Construindo segurança ensinando a confiança, a criança necessita de saber que as suas necessidades serão atendidas. Tem de interiorizar e aprender a prever o que vai acontecer construindo assim, a confiança.
10.º Princípio	Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais, centra-se no papel que a educadora tem no desenvolvimento de cada criança e não apressar a aquisição de competências. É mais importante aperfeiçoar competências já adquiridas do que desenvolver novas competências.

Adaptado de: Portugal, 2000, Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação: Investigação e Práticas, pp. 85-106.

De acordo com estes princípios e para Parente (2012), o trabalho a ser desenvolvido em creche deve ir ao encontro das perspetivas e interesses das crianças de modo a que o trabalho proporcionado neste contexto leve “ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras” (p. 5), ao longo da vida destas. Para esta autora, observar e escutar as crianças torna-se um fator essencial para conhecê-las e adequar as propostas e experiências de maneira a que se maximize as suas aprendizagens. Afirma ainda que “observar e escutar é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche”, (p. 6). Através da observação cuidada das crianças, consegue-se perceber a singularidade de cada uma,

estando os educadores e outros adultos mais capacitados para compreender e desenvolver relações de confiança com estas.

Seguindo esta linha de pensamento, Portugal (2000) refere que um programa educativo de qualidade deverá centrar-se no respeito e atenção que damos à criança, tendo sempre como foco principal a qualidade das relações estabelecidas. Esta autora afirma que para se poder trabalhar de uma “forma qualitativamente superior em creche” (p. 49), com crianças mais pequenas é necessário que os adultos tenham conhecimentos específicos, bem como competências e apliquem uma planificação sustentada e apropriada, de acordo com o desenvolvimento das crianças destas idades, para responder às necessidades de cada uma e das suas famílias.

Deste modo, Portugal (2010) atesta que o currículo em creche deve ter as seguintes prioridades: garantir a segurança e uma boa estabilidade emocional, fomentar o impulso exploratório e curiosidade, bem como a promoção da autonomia e desenvolvimento do conhecimento social das crianças.

2.2.3. Organização do Ambiente para Crianças até aos Três Anos

É papel do educador criar um ambiente de aprendizagens ativas e estimuladoras para crianças mais pequenas. Segundo Post e Hohmann (2011), o educador necessita considerar vários parâmetros, tais como a organização dos espaços, materiais e equipamentos de modo a facilitar o desenvolvimento, a satisfação dos requisitos de saúde, segurança e confiança das crianças e a concretização de um contexto estimulante e aprazível onde estas são estimuladas e encorajadas a interagir com os materiais, com os adultos e com outras crianças. Estas autoras referem que a organização de um ambiente bem estruturado “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Um contexto que seja agradável e propício a aprendizagens ativas onde os adultos observam, apoiam e valorizam as ações, ideias e opções das crianças, será definitivamente um contexto de qualidade em educação.

Post e Hohmann (2011), numa perspetiva do do modelo curricular High Scope, referem que a organização do espaço e dos materiais seguem três grandes linhas orientadoras sendo a primeira, *criar ordem e flexibilidade no ambiente físico*, a segunda, *proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos* e a terceira, *apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem*.

A primeira linha orientadora refere-se ao facto das crianças desta idade terem a necessidade de explorar e brincar, por isso o ambiente deve proporcionar flexibilidade e ordem de modo a poder corresponder aos interesses destas. As áreas devem incluir tanto espaços de interação social bem como proporcionar espaços privados, incluir um espaço em que as crianças possam deslocar-se e movimentar-se livremente. O acesso ao exterior deve ser livre e fácil de modo a que estas possam experienciar e explorar as suas capacidades sensório-motoras ao máximo.

A segunda linha orientadora define o que é que os educadores devem fazer para proporcionarem conforto e segurança, tanto às crianças como aos adultos. Se o objetivo é promover aprendizagens ativas, os adultos devem procurar combinar conforto e segurança física e psicológica às mesmas. Um mobiliário simples, cores suaves, um ambiente arejado, com luz natural e sons agradáveis, faz com que haja um sentimento de bem-estar, ajudando a criança a aprender sobre o que a rodeia através das suas ações e sentidos. Post e Hohmann (2011) destacam que “quando o ambiente proporciona uma panóplia de cenários, texturas, sons, cheiros e sabores interessantes” (p. 107), faz com que as crianças sintam que podem explorar ativamente e com segurança adquirindo conforto psicológico. Estas autoras referem ainda que é relevante incorporar objetos de conforto para as crianças, de modo a ajudá-las a lidar com as diversas situações da rotina diária mais calmamente.

A terceira linha orientadora, tão importante como as duas anteriores, destaca a importância da abordagem sensório-motora na aprendizagem das crianças destas idades. Post e Hohmann (2011) referem a necessidade que os educadores têm de compreender que as crianças mais pequenas exploram e aprendem utilizando todo o seu corpo incluindo os seus cinco sentidos. O ambiente deve apoiar o desejo natural que estes têm pela exploração sensorial, ou seja, deve proporcionar “materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tactear, levar à boca, provar e observar” (p. 114), como também materiais de desperdício e naturais. Estas mencionam ainda que os educadores devem ir mais além do que apenas disponibilizar materiais de plástico, pois estes têm uma reduzida atração sensorial.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam que o ambiente físico de uma sala de creche deverá criar “múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p. 93). Para estas autoras, existem várias referências pedagógicas que centram o seu foco na educação e cuidados de crianças mais pequenas, nomeadamente, através da análise da

pedagogia-em-participação, High Scope, Reggio Emilia, entre outras, onde se identificam cinco elementos críticos para a organização do ambiente físico e material de uma creche.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), no que concerne à organização dos espaços e materiais numa sala de atividades em creche, defendem que os cinco elementos são *foco nas questões de saúde e segurança* (criar ambientes saudáveis e seguros, que respondam às necessidades das crianças e promovam aprendizagens ativas); *organização e flexibilidade* (diferentes áreas de cuidado e jogo, espaço dinâmico e com oportunidade de exploração, investigação e ação e alterável de acordo com os interesses e necessidades das crianças); *conforto e natureza idiográfica* (construção de um espaço sereno e agradável, de proteção, conforto e bem-estar, com texturas, superfícies e cores suaves com luz natural, criando ainda espaço para a construção da identidade de cada criança); *respeito pela abordagem sensório-motora da criança* (dar resposta à maneira como a criança vê, aborda, comunica e constrói o mundo através dos sentidos, sentindo-se como parte integrante e competente da sociedade); *valorização da abertura à natureza e à cultura* (criar situações em que as crianças possam explorar o meio físico exterior, uma maneira de desviar-se da rotina do espaço interior).

É papel do educador, como principal agente educativo, conseguir proporcionar, da melhor maneira possível, todos os requisitos acima expostos. Deste modo, a qualidade do ambiente e materiais na sua sala promoverá aprendizagens ativas e significativas para as crianças, tendo repercussão a longo prazo.

2.2.4. A Creche, as Crianças e suas Famílias

É importante haver comunicação e continuidade entre aqueles que mais influenciam o bem-estar e aprendizagem das crianças nos primeiros três anos de vida, a família e a creche. Segundo Portugal (1998), o mundo da criança, em termos de socialização e nos primeiros anos de vida, apenas insurge-se no contexto familiar onde esta terá a maioria das interações sociais, pois, ao entrar para a creche irá conhecer outros mundos e contactar com outros indivíduos.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam que o envolvimento das famílias nas aprendizagens das suas crianças são importantes, de modo a que os pais fiquem a conhecer melhor o contexto educativo em que os seus filhos estão inseridos. O educador

cria laços de afetividade, uma relação aberta e de respeito com a criança, mas também fá-lo com os próprios pais. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que “o reconhecimento e efetivação da participação das famílias são considerados lapidares na construção de pertença das famílias ao contexto educativo, na sua capacitação e no robustecimento da sua assertividade, frutos da vivência numa comunidade democrática” (p. 69).

A relação entre educadores/famílias é um fator determinante e têm um efeito considerável nos critérios de qualidade. Segundo o ME (1998), o desenvolvimento de relações que sejam cooperantes, respeitosas e positivas entre educadores e pais, com contextos culturais diferentes, exige dos educadores uma grande capacidade de profissionalismo assente na formação, nas experiências e nos valores pessoais.

O Parecer 8/2008, de 21 de outubro, do CNE, sobre a Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos refere que “deveriam criar-se condições que permitam às famílias conciliar o trabalho com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multi-sectorial desta problemática” (p. 47767). Devem também ser criadas várias estratégias, para a educação familiar, de modo a valorizar o papel que as famílias têm no enquadramento educativo dos seus filhos.

Finalizando, a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, do MSSS, refere que as creches assumem um papel fulcral e determinante, no que diz respeito à conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando às crianças, “um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (p. 4338).

Capítulo III – O Processo de Investigação-Ação

3.1. A Investigação-Ação: Um Caminho para uma Educação de Excelência

A investigação-ação (IA) tem, ao longo dos tempos, adquirido grande relevância e peso na área da educação, contribuindo para uma revisão e atualização da realidade educativa. Esta define-se como uma metodologia de pesquisa que enquadra duas vertentes, a investigação (compreender a parte investigada) e a ação (obter a mudança).

Esta surge no âmbito da melhoria da prática dos campos de ação a serem estudados. Existem diversos autores que definem a IA de formas distintas e controversas, no entanto, todas convergem para a simbiose entre a teoria e a prática, a fim de realizar uma prática reflexiva com base teórica, crítica e construtiva, de maneira a que se possa melhorar a qualidade na educação.

Para Mckernan, este tipo de investigação baseia-se num processo de cariz reflexivo, onde a investigação se centra numa área problemática que se quer aperfeiçoar (citado por Lopes e Silva, 2009). No seguimento, Sousa e Baptista (2011) destacam que a IA, sendo uma metodologia dinâmica funciona como “uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (p. 66).

Neste seguimento, Oliveira, Pereira e Santiago (2004) referem que esta metodologia está orientada para a vertente desenvolvimental de ações provenientes dos sistemas sociais, com o intuito de promover mudanças, tentando encontrar respostas para as problemáticas levantadas dos grupos e da comunidade. Estes autores salientam ainda que esta, em relação às outras estratégias de investigação, “prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa: as intervenções não são assumidas unilateralmente pelo investigador, a partir do exterior, mas pelo conjunto de actores envolvidos no processo investigativo, no qual adquirem o estatuto de parceiros”, (p. 29).

A partir das afirmações acima referenciadas, Baldissera (2001) aponta que só pode ser considerada uma IA quando há realmente uma ação por parte dos atores implicados no processo investigativo. Esta autora menciona que a IA é discutida “em áreas de actuação técnico-organizativa com outros compromissos sociais e ideológicos” (p. 6), dando lugar, na sua metodologia, a uma panóplia de propostas de investigação nos variados campos em que há atuação social.

Sendo assim, a IA é trabalhada no campo das ciências sociais, pois, de acordo com Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (citado por Baldissera, 2001, p. 5).

Seguindo esta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994), referem que a IA baseia-se na “*recolha de informações sistemáticas*”, (p. 292), tendo como principal objetivo a promoção de mudanças sociais. Este tipo de investigação procura resultados que possam transformar-se em decisões práticas em determinados aspetos da vida das pessoas. Os mesmos descrevem a investigação como uma atitude, ou seja, uma conceção de que certas pessoas assumem perante acontecimentos ou atividades. Mencionam ainda que os atuantes neste tipo de investigação deverão ser o mais objetivos possíveis, devem ser honestos e recolherem os dados, não só da fonte que está a ser investigada, como também de todas as outras partes envolvidas.

Para Sousa (2005), o trabalho de investigação, de algum modo, contribui para que os docentes se sintam mais interessados e motivados para exercer a sua profissão. Para este autor, a investigação em educação tem como objetivo “promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa”, (p. 29).

Este tipo de investigação pode utilizar tanto uma abordagem qualitativa como quantitativa, sendo que o método qualitativo é o mais utilizado na investigação em educação. Segundo Guerra (2006), a opção de utilizar métodos qualitativos nas ciências sociais tem imensas teorias nas quais o investigador se pode debruçar bem como, técnicas e métodos. Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994) destacam que “os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos”, (p. 293). Para estes autores, este tipo de metodologia “baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (p. 300). Referem ainda que a pesquisa qualitativa tem como principais objetivos a ação, o treino e a tomada de decisão.

Já para Stake (2009), os investigadores qualitativos privilegiam o entendimento das competências sociais e das interrelações de todas as coisas, pois “para o investigador qualitativo, a compreensão da experiência humana é uma questão de

cronologias mais do que de causas e efeitos” (p. 54). Estes investigadores tratam “a singularidade dos casos e contextos individuais como importantes para a compreensão. A particularização é um objectivo importante, uma vez conhecida a particularidade do caso” (p. 55). O investigador faz uma interpretação pessoal daquilo que observa e não se centra tanto na explicação da causa e efeito. Stake (2009) destaca que a investigação qualitativa é subjetiva, ou seja, “Encontram-se frequentemente mais dúvidas do que soluções para as dúvidas anteriores”, (p. 60), fazendo com que esta subjetividade seja entendida mais como um elemento essencial da compreensão e não tanto como uma imperfeição.

A investigação qualitativa rege-se por vários parâmetros, a saber: *a investigação educacional* (desenvolve novos paradigmas acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional); *A investigação qualitativa utiliza métodos e técnicas para se fazer o estudo*, (centra-se num modelo fenomenológico onde a realidade tem a ver com as perceções dos sujeitos estudados, tendo como principal objetivo compreender e encontrar significados através de diálogos e observações ocorrendo em situações naturais); *O investigador tem uma participação ativa no processo sendo este tipo de investigação interpretativa e descritiva*, (o investigador interpreta e analisa os dados e posteriormente retira inferências e conclusões); *Esta investigação é indutiva e significativa* (o investigador interpreta e faz um entendimento geral dos fenómenos), (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-51). Assim sendo, neste tipo de investigação privilegia-se mais o processo do que os resultados.

A IA pode ser organizada de acordo com os pressupostos e intenções de cada investigador, existindo uma grande variedade de métodos nas investigações realizadas pelos professores investigadores, quer seja nos procedimentos de cada roteiro quer seja nos tópicos, na maneira como recolhe e trata os dados e como comunica (Máximo-Esteves, 2008).

No seguimento, Bell (2004) destaca que, independentemente da abordagem que faça à sua investigação (quantitativa ou qualitativa), o investigador pode utilizar os métodos que achar mais adequados ao contexto da mesma. Contudo, “A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter”, (p.20).

Para que um projeto de IA seja bem delineado, este passa por procedimentos compostos por estratégias de ação ao longo do seu processo. Para a investigação ser

bem estruturada e planejada, é necessário organizar essas mesmas fases de modo a que se possa perceber bem o percurso estratégico.

De acordo com Mckernan, a investigação divide-se em três fases. A primeira é onde se define o problema para poder elaborar um plano de ação; a segunda é onde a avaliação é efetuada de modo a que se possa aferir a eficácia da ação realizada e a terceira, é onde os intervenientes refletem e esclarecem novos acontecimentos (citado por Máximo-Esteves, 2008). Estes mesmos procedimentos têm de ir ao encontro dos objetivos propostos inicialmente, ou seja, “Encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Segundo esta autora, as fases podem delinear-se da seguinte maneira:

- *Fase de diagnóstico e condução do problema* (ponto de partida da investigação, formulação das questões, definição dos propósitos e tópicos a abordar);

- *Fase de planificação e intervenção* (onde se aplicam as estratégias para tentar dar resposta à problemática levantada e recolha de dados);

- *Fase de análise e confirmação de resultados* (reflexão e análise dos dados recolhidos e consequente validação da investigação), (pp. 78-82).

Finalizando, de acordo com Stake (2009), a intencionalidade que se encontra por detrás de qualquer investigação em educação é a de promover a qualidade no ensino. Já para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação supõe “uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas” (p. 362).

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Graue & Walsh (2003) definem instrumento como sendo “uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados”, (p. 148). Estes autores referem que quando é feito este tipo de investigação com crianças pequenas, por terem limitações, por exemplo, ao nível das entrevistas, é apropriado fazer uso destes instrumentos de forma criativa. Ao entrarmos para o campo que se quer investigar é necessário já ter previamente escolhido os instrumentos a serem utilizados e que terão maior utilidade.

É importante pesquisar e saber o que outros investigadores utilizaram em situações semelhantes, pois de acordo com Graue e Walsh (2003), pode-se pedir emprestado, ou fazer a construção da nossa investigação a partir do que outros já

fizeram. Segundo estes, “A investigação é social. Ninguém começa do zero. Todos trabalhamos dentro de um contexto mais lato e contínuo” (p. 150).

Para Bogdan e Biklen (1994), “A recolha de dados auxilia-nos no planeamento da estratégia e no desenvolvimento de programas de acção comunitária” (p. 297), podendo facultar informação, compreensão e factos com o intuito de tornar a investigação mais credível para os outros. No seguimento, Graue e Walsh (2003), referem que esta recolha de dados pressupõe um processo ativo de improvisação e de criatividade. Estes autores mencionam que, antes de iniciar o trabalho no campo, é necessário realizar várias atividades, entre elas, a formulação de perguntas, a elaboração dos planos e a revisão bibliográfica.

Stake (2009) elabora também um conjunto de orientações que devem ser realizadas antes de entrar em ação, ou seja, analisar, considerar e identificar hipóteses ou questões problemáticas antes efetuadas, ler alguma literatura procurando estudos que sirvam como modelo, definir fronteiras, prever acontecimentos ou situações esperadas, escolher o público-alvo e elaborar um plano de ação inicial.

No ponto seguinte, serão explanadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante e a análise de dados, que são técnicas muito utilizadas em investigação qualitativa. Instrumentos como análise documental, diários de bordo, fotografias, vídeos e entrevistas também serão elucidados.

3.2.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica utilizada na investigação social, onde é papel do observador partilhar sentimentos e afetos (dentro das circunstâncias expostas) e participar nas atividades do grupo em questão. O principal objetivo é a interiorização, por parte do observador, e captação das experiências inseridas no processo de interação social.

Para Graue e Walsh (2003), “A observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida”, (p. 129), e que observadores astutos e treinados podem ver coisas que passam despercebidos a outros. Lapassade afirma que neste tipo de observação, a sua participação é completa devido ao grau de implicação ser grande e que o investigador “torna-se um membro da situação que pretende estudar, embora a sua permanência seja pelo tempo limitado ao da investigação” (citado por Brazão, 2007, p. 300). Por conseguinte, Bell (2004) afirma que os observadores participantes têm de

estar cientes de que a familiaridade com os observados não pode descurar os resultados da investigação, tentando eliminar, o máximo possível, as ideias pré-concebidas e os preconceitos.

3.2.2. Diários de bordo

O investigador qualitativo, em jeito de reflexão, regista estratégias, dados e padrões, ou seja, faz uma narrativa sobre tudo o que experienciou no decurso da recolha dos mesmos. Deste modo, os diários de bordo funcionam como um auxiliar de memória do professor, sendo estes, uma descrição das tarefas realizadas em contexto de sala. De acordo com Zabalza (1994), e em relação aos diários de bordo, “uns apresentam-descrevem as tarefas de uma forma muito minuciosa, enquanto que outros simplesmente as identificam” (p. 111). Ainda segundo o mesmo autor, “estes diários incluem elementos do discurso do professor subjacentes às tarefas (por que é que as fazem, o que é que se pretende com elas, etc.)”, (p. 111).

De acordo com Zabalza (1994), o sentido do diário é como se fosse considerado uma narração dos pensamentos dos docentes. Nele, os professores dão uma opinião sobre a sua atuação em contexto de sala de aula como também a sua perspetiva pessoal. Este autor menciona que “no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela”, (p. 91). Já para Máximo-Esteves (2008), o diário é um instrumento fundamental para o professor-investigador, pois possibilita o apontamento de notas de campo inerentes à observação no contexto da sala de atividades que está a ser estudada.

Deste modo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Para Graue e Walsh (2003), este tipo de notas são extremamente importantes, sendo posteriormente tratadas, de modo a que seja feita uma construção sólida no registo de dados.

3.2.3. Entrevistas

As entrevistas são um instrumento importante e estão inseridas na técnica de recolha de dados, o inquérito. Estas podem ser elaboradas de duas formas na investigação qualitativa, pode ser a base e constituir-se como a estratégia que domina a recolha de dados ou então pode ser realizada em consonância com a observação participante ou outras técnicas. Esta é utilizada para recolher informações sobre o objeto de estudo, sendo esta uma maneira do investigador aperceber-se como os sujeitos percebem o mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Sousa (2004), a entrevista, sendo um instrumento de investigação, tem como finalidade a obtenção de dados e informações por parte do sujeito investigado. No seguimento, Stake (2009) considera a entrevista “a via principal para as realidades múltiplas”, (p.81), ou seja, através desta, os investigadores qualitativos podem retratar as diferentes perspetivas sobre determinado assunto.

O investigador não tem de seguir normas para entrevistar os sujeitos, por norma o investigado e os sujeitos já se conhecem, o que facilita a conversa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”, (p. 134). A partir das várias interações sociais, o investigador pode aproveitar e transformar essas situações em entrevistas informais. Quando este necessita de informação mais específica, então determina um momento com o sujeito para uma entrevista mais formal.

Máximo-Esteves (2008) refere também que existem vários tipos de entrevistas, mas este instrumento tem de “ser consistente com a finalidade do estudo em causa”, (p. 93). Já para Bell (2004), a grande vantagem das entrevistas é a sua adaptabilidade, ou seja, um entrevistador que seja hábil pode ir mais além do que pretende inicialmente explorando ideias, testando respostas e investigando sentimentos e motivos.

3.2.4. Meios Audiovisuais – Fotografias e Vídeos

Os meios audiovisuais, nos dias de hoje, tornam-se uma ferramenta importante para a prática de qualquer docente, pois através desta consegue registrar-se processos de aprendizagem por parte das crianças, quer seja através de fotos quer seja através de vídeos.

Máximo-Esteves (2008) declara que os registos fotográficos têm como finalidade a ilustração, exibição e demonstração dos variados projetos realizados a nível escolar. Neste seguimento, para Bogdan e Biklen (1994), a máquina fotográfica, nas mãos de um investigador, “pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local de investigação”, (p. 140).

Estes instrumentos podem também funcionar como um auxiliar para o docente, pois ao visualizar fotos e vídeos irá certamente relembrar factos que não tenham sido apontados nas notas de campo. Deste modo e de acordo com Boccato e Fugita (2006), a fotografia pode ser considerada como “um documento que transmite informação em um suporte papel (fotografia analógica) ou eletrónico (fotografia digital)” (p. 85). Esta regista um momento, tanto do passado como do presente, constituindo deste modo, “a construção da história, da cultura, da educação de uma sociedade”, (p. 85). Para estas autoras, o registo fotográfico funciona como um transmissor de informações, revelando-se como essencial no decorrer de uma análise documental, possibilitando uma representação mais adequada do acontecimento.

3.2.5. Análise de Documentos

Qualquer investigação, independentemente da sua dimensão, implica a pesquisa e leitura de diversas publicações já realizadas por outros autores. Deste modo, Coutinho et al. (2009) referem que a análise de documentos centra-se na perspetiva do investigador, o que implica a procura e leitura de documentos e referências, sendo estas uma fonte credível de informação.

Para Stake (2009), recolher dados através da análise e estudo dos vários documentos aponta para “a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar”, sendo necessário ter a mente organizada e também “aberta a pistas inesperadas”, (p. 84).

Bell (2004) refere que a análise de documentos pode ser usada e que é seguida na maioria das investigações em educação. A autora destaca que esta serve para

acrescentar informação que foi obtida por outros métodos, de modo a poder captar informações úteis sobre o que se quer estudar. Menciona que a pesquisa dos documentos têm que ter o mesmo objetivo quando se faz uma pesquisa bibliográfica, de modo a que se possa aferir se o objeto a ser investigado é realizável ou não.

3.3. O Processo de Análise de Dados

A análise de dados é o processo que envolve a busca sistemática de informações através de notas de campo, entrevistas, registos fotográficos que foram, ao longo da investigação, acumulados de modo a que se possa compreender melhor a problemática levantada. Assim sendo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido” (p. 205), validando assim, a IA.

Graue e Walsh (2003) afirmam que a recolha e acumulação de informação pode ser considerada como uma recolha de dados. Para estes autores, esta noção “pode ser vista ao longo de um *continuum* que descreve uma forma de olhar o mundo”, (p. 94). Ou seja, o ato de recolher os dados é da competência total de quem observa, pois a minha perspetiva perante uma situação pode não ser igual à de outros.

Por esse facto, torna-se uma mais-valia, refletir sobre o que se observa em conjunto com outros investigadores, visto que, desta forma se engrandecem consideravelmente as vantagens da investigação em causa, obtendo o fim último da investigação em educação que é o de questionar para mudar para melhor (Brazão, 2007).

Para Graue e Walsh (2003), é necessário utilizar mais do que apenas uma estratégia de intervenção, ou seja, recolher diferentes pontos de vista ao máximo, de modo a que se possa fazer uma triangulação dos mesmos. Estes autores destacam que a observação realizada através de vários ângulos fornece, da parte que está a ser investigada, uma descrição mais completa do seu mundo social. Denzin preconiza três modos de triangulação sendo eles, “(a) o uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; (b) o uso de investigadores diferentes; e (c) o uso de vários métodos” (citado por Graue e Walsh, 2003, p. 128).

Para o investigador compreender o que observa (interações), é necessário que haja um controlo constante e a “triangulação fornece-lhes uma via importante para o

fazerem”, (Graue & Walsh, 2003, p. 128). No seguimento, Bell (2004) afirma que seja qual for o processamento e procedimento da recolha de dados aplicado, é preciso averiguar criticamente a sua validade⁶ e fiabilidade⁷. Deste modo, só assim, o investigador obterá os objetivos que delineou no início da sua investigação, ou seja, “conseguir o leque de respostas mais representativo possível” (p. 99), proporcionando-lhe respostas às questões produzidas inicialmente.

⁶ Para Bell (2009), é válido “se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever” (p. 98).

⁷ Bell (2009), refere que a fiabilidade dos processos de recolha de dados “consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião”(p. 97).

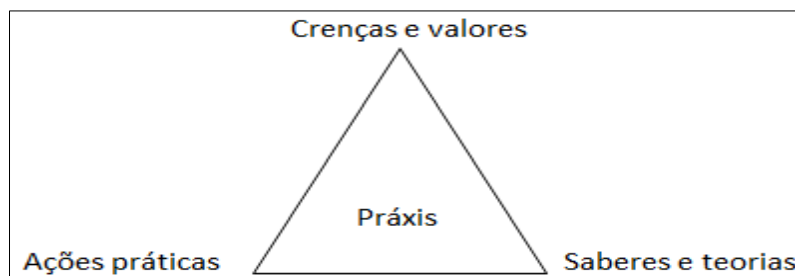
Capítulo IV - Pressupostos da Intervenção Pedagógica

4.1. Pedagogia-em-Participação: A Criança num *Continuum* Experiencial

Uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15).

Como descreve a citação, esta pedagogia tem como propósito, a organização do processo educativo em democracia, ou seja, a ação deve centrar-se não só nas concepções teóricas, mas também nas crenças, valores e princípios. Assim, esta é definida pelas ações, teorias e crenças através de uma triangulação interativa e em constante renovação.

Figura 3. A Triangulação Praxiológica.



Retirado de: Oliveira-Formosinho, 2007, *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*, p. 14.

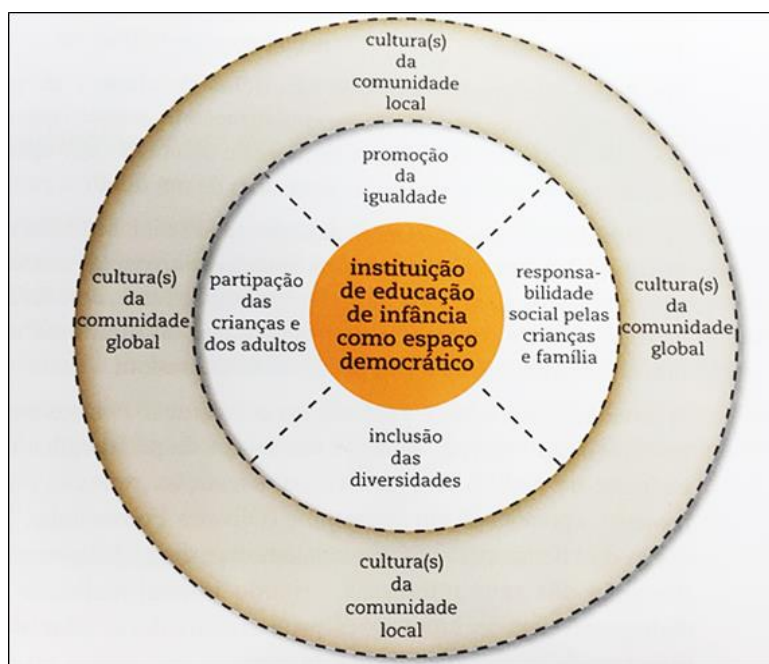
De acordo com Oliveira-Fomosinho e Formosinho (2013), a pedagogia-em-participação (PP) tem como foco principal as crianças, ou seja, os atores que constroem o conhecimento através da sua participação no processo de aprendizagem. Estes autores referem que esta pedagogia produz uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, onde esta define a imagem da criança como uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade”, descurando outros estímulos exteriores sendo o docente, “visto como um mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido”, (p. 27).

A pedagogia participativa repudia estes pressupostos apostando num processo em que a criança se envolve na aprendizagem, experienciando ativamente tudo o que a ela diz respeito. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a imagem da criança é aquela, cujo ser é competente e ativo. Neste seguimento, Oliveira-Formosinho (2007)

refere que a criança se apresenta como “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (p. 21), determinando um conjunto de objetivos.

Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011) mencionam que esta pedagogia é a perspectiva pedagógica da Associação Criança⁸ e é utilizada em diversos centros de educação de infância em Portugal, tendo como principais objetivos o apoio ao envolvimento da criança na experiência e na construção da aprendizagem, de modo contínuo e interativo. A partir desta afirmação, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que os centros de educação que implementam esta pedagogia devem ser organizados de modo a que a democracia seja “simultaneamente um fim e um meio”, (p. 29), ou seja, esta deve estar presente nas finalidades educativas e também em todas as rotinas vividas por todos os atores.

Figura 4. Centros de EI como Espaços Democráticos.



Retirado de: Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, *A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*, p. 30.

A democracia está presente nas crenças da PP, pois esta promove a igualdade e inclusão para todos. Deste modo, as metas de aprendizagem devem ser delineadas pelos

⁸ “A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta), é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria de educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2000, p. 40).

ideais de participação e democracia, tanto para as crianças como para os adultos. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) referem que “partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão do mundo” (p. 31). Estes autores afirmam que isto se torna um desafio para criar condições às crianças e adultos, de modo a que estes se possam afirmar como seres colaborativos, livres e com ação reflexiva.

Nesta pedagogia, a organização e criação de ambientes educacionais devem apelar para as inter-relações e interações, permitindo o desenvolvimento de atividades e projetos que “por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias”, (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Os eixos pedagógicos⁹ da PP delineiam o processo de toda a intencionalidade educativa inseridas no quotidiano. Estas linhas centrais baseiam-se nos campos de atuação, ou seja, nos pressupostos, objetivos, processos, meios, avaliação, pesquisa, etc. Estes eixos foram definidos ao longo de vinte anos de formação, intervenção e pesquisa da Associação Criança. Os quatro eixos são interdependentes e têm como foco central a construção de identidades sócio-histórico-culturais, ou seja, aprofundar e cultivar o ser, os laços e o significado.

O primeiro eixo pedagógico centra-se na dualidade *ser/estar*. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “este integra o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se”, (p. 15). Este preocupa-se com o desenvolvimento de identidades plurais, onde todos sintam bem-estar e que a convivialidade, na diversidade, não seja uma barreira.

No que respeita ao *eixo do pertencimento e da participação* ou, mais propriamente, à pedagogia dos laços, esta faz com que alargue o sentimento de pertença da criança, da família para a comunidade. A criança cresce em participação quando se dá conta de que é respeitada e correspondida.

O terceiro eixo, denominado *eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens*, define a aprendizagem experiencial, onde a criança é conduzida a experimentar e a fazer, em constante interação e em comunicação.

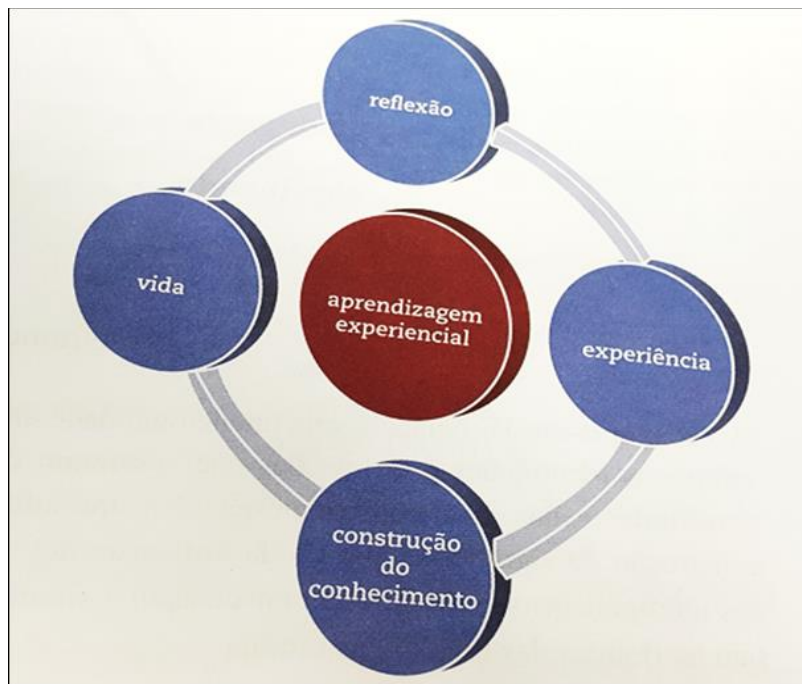
O quarto e último eixo, *eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem*, baseia-se na intencionalidade de que as crianças devem ter acesso à documentação pedagógica,

⁹ Eixos pedagógicos da PP: explorar, participar, significar, estar, comunicar, pertencer, narrar e ser (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

vivenciando e narrando a sua própria aprendizagem. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “A distância face ao fazer, que é facilitada pela documentação, apoia as crianças na criação de significado para a aprendizagem experiencial” (p. 36).

A interatividade destes eixos permite que se promova e documente, em cada um deles, experiências de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento de uma pedagogia holística, onde seja valorizada as identidades e as aprendizagens. Deste modo, a aprendizagem experiencial é transversal e a PP promove situações experienciais com o objetivo de desenvolver as identidades, as relações pessoais e interpessoais, o sentido de pertença e a participação.

Figura 5. *Aprendizagem Experiencial.*



Retirado de: Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, *A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*, p. 38.

Laevers (2008) refere que, para além de uma atitude, a educação experiencial tem como referência “o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções”, e se “houver envolvimento há desenvolvimento” (p. 17). Deste modo, a finalidade da educação experiencial é a emancipação da pessoa, isto é:

(...) alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação no sentido de contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (Santos e Portugal, 2002, p. 207).

A aprendizagem e desenvolvimento das crianças são dois processos que dependem da natureza e da cultura, ou seja, a criança é considerada como ser cultural e social com direitos. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), é necessário repensar o ambiente experiencial e a noção que os adultos têm sobre as crianças, é preciso criar ambientes desafiantes e responsivos, em que estas sejam vistas como o sujeito da aprendizagem e não como o sujeito que apenas absorve a informação. Assim, o ambiente educativo é um processo que está em constante progresso, numa atitude experiencial e em democracia, pois o objetivo principal da PP é a inclusão, onde as crianças são ouvidas e é dada resposta à sua voz. Estes autores referem que a construção do conhecimento por parte da criança exige um contexto educacional e social, no qual seja apoiada, facilitada e celebrada a participação, ou seja, a criança é dissuadida a participar na construção das suas competências pois, “aprender é crescer em participação” (p. 43).

A sala de atividades, em educação de infância, não tem um modelo fixo nem único, como tal, durante o ano letivo é possível alterá-la. Durante o desenrolar de todo o processo educativo, o educador tem a possibilidade de reorganizar todo o espaço, consoante seja necessário, e sempre tendo em vista os interesses e necessidades das crianças. A organização do espaço em áreas, juntamente com a colocação de materiais pedagógicos, permite à criança experienciar o mundo que a rodeia, fazendo com que a aprendizagem seja feita de um modo mais significativo. Desta forma, os materiais pedagógicos são ferramentas fundamentais para estimular a brincadeira, o jogo e aprender com bem-estar e envolvimento.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) destacam que “As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico”, (p. 12), ou seja, todas as experiências que as crianças vivenciem, em consonância com o espaço, devem poder tornar-se em experiências estéticas, de bem-estar e prazer. O facto de poderem observar os trabalhos da sua autoria, tomar consciência, pertença, criar memórias e regulação social, fará com que um mundo de possibilidades se abra à sua frente não fazendo da aprendizagem um

“mero receituário” e tendo como intencionalidade “o ser e as relações, o pertencer e o participar, o aprender e o dizer, o significar e o criar” (p. 32).

No que concerne ao tempo pedagógico, a rotina diária deve ser estabelecida consoante o ritmo das crianças, devendo respeitar as preferências e motivações destas. Durante o dia, a criança pratica uma série de eventos, desde o acolhimento (lugar de abrigar), às atividades (planeamento, pensamento-ação-reflexão), o brincar (espaço de liberdade onde as relações interculturais têm lugar), o momento do descanso, o trabalho em pequenos grupos (alargamento das experiências de aprendizagem), etc.

É preciso que o educador seja criticamente reflexivo, tendo em conta as experiências vividas, tanto pelos educadores como pelas crianças, e incluir na rotina diária um tempo dividido por ritmos diferenciados seja para a criança individual, para os grupos e para o grande grupo.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o tempo e o espaço vivenciado estão relacionados, ou seja, a organização, a beleza e a riqueza do espaço, a diversidade de materiais e o próprio tempo irão ganhar significado perante as interações e relações onde se experiencia a aprendizagem e o espaço de vida.

Estes autores revelam que as interações adulto-criança são também um importante factor neste tipo de pedagogia, sendo que as relações e interações são o que distinguem uma pedagogia transmissiva de uma pedagogia participativa. A PP honra todas as relações e todas as identidades, onde a criança exerce, por direito, tudo o que envolve o processo experiencial, a coconstrução da aprendizagem através das inter-relações e interações pedagógicas.

Através do processo de observação, escuta e negociação é possível fazer uma diferenciação pedagógica. A observação requer, por parte do educador, que conheça cada criança e as suas potencialidades e necessidades. A escuta, o processo de ouvir as crianças relatando a sua coconstrução do conhecimento e a sua jornada de aprendizagem, e a negociação, através do debate acerca dos conteúdos a serem abordados. Esta participação guiada leva à diferenciação e deixa de lado a perspetiva tradicional, apoiando-se numa perspetiva construtivista. Para Oliveira-Formosinho (2007), utilizar a diferenciação pedagógica é “desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só”, tentando encontrar uma maneira de evidenciar, “a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada”, (p. 29), oferecendo modos alternativos de organizar a sala e a escola.

4.2. Diferenciação Pedagógica: Construção de uma Escola para Todos

A diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 28).

A partir da citação supracitada, numa sala, encontram-se uma diversidade de personalidades que apresentam características próprias, sendo que a diferenciação pedagógica (DP) é essencial para potenciar o desempenho e as capacidades das crianças.

Assim, de acordo com Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação pedagógica pode ser definida como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno”, (p. 14). Hoje em dia, a realidade dentro das salas baseia-se numa multiculturalidade ampla, onde existem crianças com experiências culturais e sociais bastante grandes e outras que o seu mundo apenas se centra à volta da escola e da sua casa. No seguimento, Santos (2009) refere que a DP “constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual”, (p. 52). Por esse facto, um docente, ao diferenciar o ensino e dar uma atenção individualizada a cada criança, vai ao encontro das necessidades de cada um.

Tomlinson (2008) refere que o docente planeia a aprendizagem de uma maneira proactiva para expressar e alcançar o objetivo proposto e que, para uma pedagogia diferenciada ser bem-sucedida e suficientemente sólida, deve auferir todas as necessidades em vez de fazer uma abordagem única para todas as suas crianças. A mesma autora menciona que as salas que funcionam com uma pedagogia diferenciada assentam numa aprendizagem mais eficaz, pois, quando as crianças estão envolvidas na sua própria aprendizagem, esta torna-se mais relevante e interessante.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Grave-Resendes e Soares (2002) referem que a aprendizagem das crianças é bem-sucedida quando o docente tem em consideração as características de cada criança, ou seja, as suas necessidades, interesses, os seus pontos fortes. Assim, esta autora refere que as crianças “aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças”, (p. 20).

Deste modo, Tomlinson e Allan (2002) referem que o objetivo de diferenciar as práticas pedagógicas promove “o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual”, (p. 17). Para estas autoras, diferenciar não é apenas uma estratégia ou conjunto de estratégias, é também uma maneira de repensar o paradigma em torno de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, não é introduzindo estratégias diversificadas de acordo com as necessidades das crianças ou materiais didáticos relacionados com a gestão do currículo, mas sim “investir num processo de diferenciação pedagógica que implique transformações qualitativas nas escolas”, o que realmente interessa ensinar e, “perceber que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós e não algo que apenas vem do exterior”, (p. 29).

É papel do docente criar um ambiente facilitador de aprendizagem, em que a criança se sinta segura e se possa entregar à participação e descoberta, a nível cognitivo e social. Assim sendo, Morgado (2003) afirma que deverá existir uma organização curricular, onde o docente possa estruturar a sua planificação, de forma flexível e aberta, de modo a que esta chegue a todas as crianças, independentemente das necessidades e interesses que cada uma tenha.

A aceitação pela diversidade e pluralismo visa o desenvolvimento de um ensino diferenciado, valorizando um entendimento social das aprendizagens e a gestão de grupo. Este tipo de pedagogia está aliada à aprendizagem cooperativa, pois é necessário que haja uma colaboração entre os pares, o que concede a criação de “situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p. 14).

Gardner concedeu a Teoria das Inteligências Múltiplas, declarando que “a aquisição e a expressão da informação se espalha por trajetórias evolutivas particulares pelos sete tipos de inteligência, que consubstanciam, no seu todo holístico e sistémico, os processos e as estruturas cognitivas humanas por meio dos quais ela se manifesta” (citado por Fonseca, 1996, p. 37). Este autor refere que a avaliação da inteligência de um indivíduo faz-se através das capacidades linguísticas e lógico-matemáticas e são negligenciadas outras capacidades, sendo que as competências de cada indivíduo são inerentes à sua própria cultura (citado por Grave-Resendes e Soares, 2002).

Seguindo esta linha de pensamento, Fonseca (1996) menciona que Gardner concebe a inteligência em torno de “*sete modos ou classes diferentes de conhecer o mundo*” (p. 35), referindo que não existe apenas uma única inteligência, mas sim, inteligências múltiplas. Destaca que Gardner define a inteligência como sendo uma

“habilidade para resolver problemas e para criar produtos que são válidos e úteis para um ou mais envolvimento culturais”, (p. 35). Na teoria de Gardner, as sete inteligências humanas são, inteligência corporal e cinestésica, inteligência espacial, inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal/social, conforme é apresentado na figura abaixo.

Figura 6. *Inteligências Humanas de Gardner.*

<i>Inteligência corporal e cinestésica</i>	Capacidade para controlar o corpo e utilizar o mesmo no desenvolvimento da motricidade através de tarefas motoras como por exemplo, a dança e o desporto.
<i>Inteligência espacial</i>	Capacidade de se relacionar com o seu espaço e o meio envolvente, compreensão do mundo visual, como por exemplo, a arte e as ciências.
<i>Inteligência linguística</i>	Caraterizada pela capacidade de compreender, expressar e dominar linguagens tendo em conta as suas particularidades, como por exemplo a escrita, poesia, etc.
<i>Inteligência lógico-matemática</i>	Capacidade para compreender as leis básicas da natureza, a capacidade lógico-quantitativa, na ordenação de objetos e quantidades, etc.
<i>Inteligência musical</i>	Aptidão para compor e realizar padrões musicais, efectuando sequências rítmicas harmoniosas.
<i>Inteligência intrapessoal</i>	Capacidade de compreensão em relação aos seus desejos, motivações e intenções e dos outros também.
<i>Inteligência interpessoal/social</i>	Capacidade de compreensão da condição humana, ou seja, a dinâmica de grupos, liderança, trabalho de grupo, etc.

Adaptado de: Fonseca, 1996, *Aprender a Aprender. A Educabilidade Cognitiva*, pp. 36-37.

Fonseca (1996), citando Gardner, refere que o potencial humano e a capacidade criativa deste não se esgotam apenas pelo “subconjunto de talentos humanos medidos numa hora, por isso tem de mudar e inovar-se múltiplas modalidades de avaliação da aprendizagem”, (p. 37). Deste modo, o ensino tradicional, redutor e uniforme, igual para todos, não apela às capacidades específicas e cognitivas de cada criança, e, conseqüentemente, não vai ao encontro desta teoria.

Para Cruz (2009), é necessário refletir sobre a importância que as competências e os estilos cognitivos, que são próprios de cada um, têm no processo educativo. Assim, este autor destaca que “para além de perceber o que o aluno consegue fazer, trata-se de perceber e respeitar o como prefere fazer, capitalizando, deste modo as competências que tem e o modo como prefere utilizá-las”, (p. 12).

A partir das afirmações expostas mais acima, Grave-Resendes e Soares (2002) mencionam que cada criança tem o seu estilo de aprendizagem. Pode definir-se por estilos de aprendizagem, a maneira como um indivíduo processa e apropria-se do saber e como se comporta nas diversas situações de aprendizagem. Alonso, Galego e Honey dividem os estilos em quatro pressupostos sendo eles ativo, reflexivo, pragmático e teórico (citados por Grave-Resendes e Soares, 2002).

O estilo ativo define-se pela atitude espontânea, improvisadora, animadora e arriscada. Em relação ao estilo reflexivo, a criança já é mais ponderada, consciente, analítica e exaustiva na sua maneira de aprender. No que concerne ao estilo pragmático, este tem um cariz mais prático, direto, eficaz, realista e experimentador. Por último, o estilo teórico é mais lógico, crítico, estruturado, objetivo e metódico (Gouveia, 2012).

Deste modo, ao terem conhecimento do seu estilo, as crianças aprendem melhor, sendo esta uma maneira de se diminuir os bloqueios na aprendizagem. Grave-Resendes e Soares (2002) mencionam que os docentes, ao conhecerem o estilo de aprendizagem das suas crianças, irão fazer uma simbiose entre o seu estilo de ensinar com o estilo de aprender de cada uma delas. Assim, o docente ao fazer um levantamento dos estilos de aprendizagem dos seus educandos irá reter informações importantes, como por exemplo, conhecê-los melhor, saber os seus pontos fortes e menos fortes, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades, através de estratégias de intervenção mais adequadas.

Em suma, aplicar uma pedagogia diferenciada não é tarefa fácil mas pode afirmar-se que é um fator que irá apoiar a inclusão (Grave-Resendes e Soares, 2002). Através da implementação desta pedagogia, os docentes aumentam a qualidade do seu ensino e, ao diferenciar metodologias e diversificar situações de aprendizagem, “demonstram expectativas positivas”, (...), “promovem a autonomia”, (...), “regulam o processo de ensino/aprendizagem”, (...), “estabelecem climas positivos na sala de aula”, (...), “organizam o trabalho de forma consistente”, (...), “reforçam os sucessos e os esforços dos alunos”, (...), e “estimulam os seus alunos para o trabalho cooperado” (Morgado, 2003, p. 72).

Há que mudar os paradigmas e alterar a noção do ofício dos docentes e passarem de “guardiães e administradores do saber”, para a função de “Organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p. 35).

4.3. Aprendizagem Cooperativa: Uma Abordagem Socializadora e Inclusiva

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe” (Lopes e Silva, 2009, p. IX).

Refletindo sobre a frase acima descrita, de acordo com Bessa e Fontaine (2002), pode caracterizar-se a aprendizagem cooperativa “pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior”, (p. 44). É através desta heterogeneidade que há, por parte das crianças, o desenvolvimento da capacidade de atividade conjunta, ou seja, a aquisição das competências sociais. Estes autores referem que a multiculturalidade da sociedade e a igualdade em ambos os géneros implica a necessidade de resolução de problemas intergrupais e interpessoais. Sendo assim, a escola, “enquanto lugar de aprendizagem e formação”, (p. 47), tem o papel fulcral na valorização e implementação de uma aprendizagem social e numa vivência democrática.

Leitão (2006) refere que a aprendizagem é um ato social, ou seja, está intimamente ligada a mecanismos de socialização, interação e comunicação. Deste modo, e segundo Lopes e Silva (2009), as realidades atuais sofreram consideráveis alterações e os processos de socialização dos jovens têm pressupostos diferentes de outrora. Hoje, estes revelam características individualistas, grandes níveis de competitividade e comportamentos narcisistas que os isolam dos restantes colegas.

Os mesmos autores referem que cabe ao educador/professor, como orientador, proporcionar metodologias que invertam esta tendência. Criar contextos de aprendizagem onde as crianças adquiram também competências para poderem trabalhar em equipa, trabalhando de forma autónoma, resolvendo problemas de forma colaborativa. É necessário que se extinga a competição na escola, alterando conceções e implementando atividades cooperativas que promovam a interação, a partilha e a interajuda na procura de um objetivo comum. É urgente mudar as ideias pré-concebidas e repensar a educação, pois a metodologia tradicional privilegia o individualismo e a competição.

A qualidade educativa, neste contexto de multiplicidade, pretende dar resposta a todas as necessidades diferenciadas referentes aos alunos, de modo a que estes tenham uma aprendizagem e desenvolvimento adequados às suas capacidades. Sendo assim, a aprendizagem cooperativa tem sido muito investigada nas últimas décadas, tendo

demonstrado os benefícios deste tipo de abordagem, tanto ao nível das aprendizagens cognitivas bem como ao nível das competências sociais.

Johnson, Johnson e Holubec referem que a cooperação entre os pares faz com que as crianças trabalhem em conjunto, ajudando-se mutuamente, e também maximizem as suas próprias aprendizagens e a dos seus colegas (citado por Lopes & Silva, 2009). Nesta linha de pensamento e segundo Argyle “Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Para Lopes e Silva (2009), o trabalho cooperativo incide numa estratégia em que os alunos se interajudam no processo de aprendizagem, definindo-se como parceiros entre pares e também com o docente, tendo como objetivo a aquisição de conhecimentos de um determinado objeto. Neste seguimento, Vygotsky defende que a aprendizagem é um meio social complexo, deixando de ser individualista, sendo que esta aprendizagem só se desenvolve através da interação com os seus pares ou com o educador/professor (Fontes & Freixo, 2004).

Desde sempre se ouviu falar na aprendizagem cooperativa, apelando à necessidade de cooperação entre os sujeitos. John Dewey defendeu que a utilização de grupos cooperativos é indispensável para que “o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade”, considerando que o ser humano tem a necessidade de experimentar, desde muito cedo, “as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática (citado por Lopes & Silva, 2009, p. 9).

Esta aprendizagem está intimamente ligada às competências sociais por isso mesmo é de referir que:

(...) a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho em equipa), (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

Antes de começar a trabalhar com esta metodologia e para que haja uma real cooperação entre os elementos do grupo, é necessário fazer um levantamento e ensinar algumas das competências sociais inerentes ao trabalho de grupo. É papel do docente motivar as suas crianças para a utilização destas mesmas competências, para que esta abordagem possa ser usada de modo construtivo e que estas desenvolvam novas aprendizagens de um modo mais eficaz.

De acordo com os autores Johnson e Johnson, Johnson e Holubec, existem cinco elementos essenciais para que uma aula seja considerada cooperativa sendo eles: **a interdependência positiva**, a **responsabilidade individual e de grupo**, a **interação estimuladora**, as **competências sociais** e o **processo avaliação do grupo** (citados por Lopes & Silva, 2009). Contudo, o trabalho cooperativo não se regula apenas em pôr as crianças em grupo, há que haver um interação onde o grupo funcione positivamente resultando em aprendizagens significativas. **Os cinco elementos básicos do trabalho cooperativo são:**

- A **interdependência positiva** rege-se pela interajuda para aprender dentro do grupo de trabalho, ou seja, “é a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos.” (Lopes e Silva, 2009, p. 16);

- O grupo deve assumir a **responsabilidade** em alcançar os objetivos gerais e cada membro do grupo deve cumprir o seu papel em benefício do trabalho comum. Segundo os autores Lopes e Silva (2009), “o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos.” (p. 17).

- A **interação estimuladora**, preferencialmente face a face, faz com que a aquisição de competências seja feita com maior eficácia, onde os membros do grupo se influenciam mutuamente.

- Em relação às **competências sociais**, esta é uma componente fundamental no trabalho cooperativo, onde se tenta promover, nas crianças, algumas aptidões interpessoais e grupais. Para que haja uma verdadeira cooperação entre os membros do grupo é necessário estimular para a utilização de algumas competências tais como, saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais e pensamentos, pedir ajuda, etc.

- O processo ou **avaliação do grupo** assenta na análise do trabalho e se os objetivos estabelecidos estão a ser alcançados ou não.

Segundo Johnson, Johnson e Smith, “há várias tarefas a realizar quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula” (citados por Lopes & Silva, 2009, p. 53). Estes autores referem que existem três fases diferentes do processo, a **pré-implementação**, **implementação** e **pós-implementação**.

O docente, na **pré-implementação**, tem de especificar quais os objetivos de ensino, distribuir as crianças em grupos, atribuir os papéis a cada elemento do grupo e distribuir tarefas, otimizar o espaço da sala para que os grupos possam movimentar-se e interagir facilmente, planificar os materiais, informar aos grupos quais as competências a serem avaliadas e os comportamentos desejados. As crianças têm também um papel nesta fase, ao nível da elaboração do instrumento de avaliação em conjunto com o docente.

Na fase da **implementação**, as crianças tomam as rédeas do trabalho e assumem um papel mais importante, tendo como tarefas, ouvirem-se uns aos outros, trabalhar em conjunto, fazerem perguntas uns aos outros, fazer os registos do progresso do trabalho, assumindo sempre a responsabilidade individual e grupal. Nesta fase, o educador/professor assume um papel de auxiliador/orientador dos grupos, ou seja, controla o tempo, intervém e presta ajuda quando necessário, elogia as crianças de modo a que estes se sintam realizados e cumpram as suas responsabilidades.

Na última fase, a **pós-implementação**, depois de terminado o trabalho, apresentam-no aos restantes grupos e em seguida o docente deve avaliar a aprendizagem de cada um e como trabalharam em grupo. Por fim, após realizado o trabalho cooperativo, o docente deve refletir sobre a sua prática e também pelo feedback facultado pelas crianças.

Leitão (2006) refere que é necessário haver um encurtamento entre “as práticas e as políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo”, (p. 8), que não correspondem à qualidade e sucesso de uma escola que é considerada para todos. Para este autor, torna-se imperioso criar uma educação assente numa ética cooperativa entre docentes, numa ética cooperativa entre crianças e haver interajuda em todas as interações, de modo a assegurar “uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes” (p. 9).

Sendo a educação inclusiva, um ensino de qualidade disponível a todos, há que promover uma educação democrática. Para que se faça uma real transformação da escola, e para que se possa assumir como inclusiva, além da modificação de materiais e métodos, é necessário também alterar a conceção do envolvimento da comunidade educativa. Assim sendo, é preciso que todos rumem no mesmo sentido, tanto os docentes, como as crianças e as suas famílias, construam, desenvolvam e aprofundem os processos de “negociação, a partilha, a reciprocidade interactiva, a cooperação, a

colaboração, a ajuda mútua” (Leitão, 2006, p. 3), de modo a que se promova uma interdependência positiva e construtiva.

4. 4. As Expressões - Um Caminho para Aprendizagens Significativas

Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei
(Provérbio chinês citado por Martins, 2002)

Este provérbio retrata a atitude com que deve ser interpretada a educação nos dias de hoje, pois, “diferentes escolhas e modos de ensinar correspondem diferentes níveis e modos de aprender” (Martins, 2002, p. 21). Como já foi descrito mais acima neste relatório, cada criança tem o seu estilo de aprendizagem e diferentes maneiras de reter a informação. Para que sejam feitas aprendizagens ativas, significativas e duradouras, esta tem de ter um elevado grau de envolvimento, de implicação, de motivação e que vá ao encontro do interesse das crianças.

Para Ausubel, a aprendizagem torna-se mais significativa quando o novo conteúdo é agregado ao conhecimento da criança, sendo esta interiorizada mais facilmente quando parte do seu conhecimento prévio (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). Partilhando a mesma linha de pensamento, Valadares e Moreira (2009) defendem também que, para a aprendizagem ser significativa, deve existir uma variável, a mais importante na aquisição dos novos conteúdos, sendo ela, “o conhecimento prévio de quem aprende”, (p. 81).

Para Pelizzari et al. (2002), e sempre tendo como pano de fundo a teoria de Ausubel, existem duas condições para que possa haver aprendizagem significativa, nomeadamente, a disposição do indivíduo para aprender e o conteúdo a ser aprendido. Em relação à primeira, se a criança só memorizar e não interiorizar a aprendizagem, esta apenas será mecânica. No que concerne ao conteúdo a ser aprendido, este tem de ser lógico e também psicologicamente significativo, ou seja, “o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem”, (p. 38).

Valadares e Moreira (2009) destacam que, sejam quais forem as estratégias postas em prática, se não houver implicação e um ambiente de aprendizagem propício, não haverá aprendizagem significativa. Estes autores mencionam que bons ambientes em contexto de sala criam “autênticas comunidades de aprendizagem”, (p. 87), e que as

crianças cooperam entre si (interação social), com o objetivo de aprenderem mais e melhor.

Deste modo, as expressões são um veículo para maximizar a possibilidade de atingir os objetivos que são propostos numa determinada atividade, de uma maneira mais significativa e construtiva. Segundo as OCEPE (1997), as expressões podem ser consideradas como um meio de comunicação que apela para o progressivo domínio de técnicas e instrumentos e para a sensibilização estética.

No seguimento, França (2014) refere que a expressão “constitui-se, também, num poderoso potencial canal de comunicação, a que o ser humano recorre para se relacionar com os outros”, (p. 155). Igualmente para Correia (2009), a expressão “é uma forma natural de viver a realidade e compreender o mundo, qual forma mais eficaz de adquirir conhecimento e de se relacionar com os outros e, conseqüentemente, pelo saber fazer, saber estar e saber ser”, (p.29). Estas componentes são desenvolvidas através das várias atividades em que a criança tem uma participação ativa, fazendo com que se torne numa “personalidade criativa e socialmente produtiva no futuro”, (p. 29).

Cunha (2008) refere que o prazer que é gerado em torno da criança nas atividades expressivas, aliado às emoções, é fundamental quando é pretendido criar um clima de harmonia entre todos. Despertar a sensibilidade e a criatividade em cada criança é uma das maiores dificuldades e um desafio para qualquer docente.

A criatividade nasce em cada um, é inata, por esse facto, a capacidade de criar é algo intrínseco ao ser humano, desenvolvendo-se também através do aperfeiçoamento de habilidades, competências e atitudes. Por esse facto, esta é bastante discutida pelos diversos autores e depende muito do ponto de vista com que a sua definição é estudada/questionada, o que se pode destacar é que esta é uma capacidade do ser humano em expressar-se, de uma forma própria e individual, criando e produzindo algo de forma espontânea e livre. A criatividade desperta, nos alunos, o espírito crítico, constrói novos significados, conceções e outras perspetivas, factores relevantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Autores como Vygotsky defendem que a atividade criadora faz com que o homem olhe mais além, para o futuro, tendo capacidade de alterar o seu presente. Afirma também que o processo de criação do homem gera alterações a nível sentimental, ou seja, é definida como uma técnica social sentimental. Deste modo, as crianças, ao explorarem o seu lado criativo, vão desenvolver os seus níveis de

imaginação, curiosidade e capacidade de iniciativa, refletindo-se no seu comportamento a nível social.

Schiff refere que, nas escolas, não existe espaço para se poder explorar a criatividade dos alunos, não há um ambiente favorável para a atividade criadora e as práticas pedagógicas são desencorajadoras e inibidoras para aqueles que querem refletir, questionar-se a si e aos outros, nem possibilidade para explorar o seu potencial criador (citado por Alencar, 2001). Os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças são fundamentais e determinantes para a produção criativa, muitas vezes descurados pelos docentes.

O clima que se vive dentro da sala e as estratégias de ensino praticadas pelo docente podem favorecer ou inibir o potencial criador. É papel deste favorecer a expressão artística através de “Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais”, (Alencar, 2001, p. 32).

Existem condições que facilitam a criatividade, sendo elas a segurança e a liberdade psicológica. Segundo Rogers, “segurança psicológica, seria estabelecida através de três processos: a aceitação do indivíduo como de valor incondicional, existência de um clima onde a avaliação externa esteja ausente, compreensão empática”. Ainda segundo esta autora, a liberdade psicológica “significa permitir ao indivíduo uma completa liberdade de expressão simbólica, favorecendo a abertura e o jogo espontâneo de percepções, conceitos e significados”, (citado por Alencar, 2001, p. 19).

É necessário que o docente seja flexível e aberto às diversas proposições levantadas, respeitando as ideias das crianças, dando espaço para que estas possam desenvolver as suas habilidades criativas e expressarem-se livremente promovendo, deste modo, a autorrealização. De acordo com as OCEPE (1997),

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (p.57).

Para Martins (2002), é importante que a aplicação das expressões esteja sempre presente na prática pedagógica diária. A criança ao expressar-se através do corpo, do movimento, do som, da voz, da música, da forma, da cor, etc., irá interiorizar melhor a

aprendizagem. Este autor refere, ainda, que “É a regularidade apoiada na diversidade das práticas de actividades expressivas, que permite que as crianças cresçam com a normalidade e familiaridade suscitada pelo seu uso quotidiano” (p. 60).

São quatro as formas de expressão, nomeadamente, a expressão dramática, a expressão físico-motora, a expressão musical e a expressão plástica, que podem ser promovidas e utilizadas tanto na EI como no 1.ºCEB.

No que concerne à expressão dramática, a criança vai aprender o significado dos vários gestos e posturas dos outros indivíduos, aprendendo também, através da linguagem e movimentos do seu próprio corpo, a comunicar e a exprimir sentimentos e emoções vivenciadas ou não.

Cunha (2008) afirma que a expressão dramática é “sentida como uma pedagogia intuitiva inerente ao homem, na qual cada um segue o seu imaginário, o seu impulso, a sua forma de sentir, a sua experiência” (p. 22). Assim sendo, através desta expressão, o indivíduo irá ter um reencontro consigo próprio, redescobrir os outros, sendo esta uma aprendizagem para a vida. As actividades de cariz dramático não só obedecem a regras, como dependem também da vontade que as crianças têm em se exprimir através das emoções, interesses ou sentimentos resultantes da realidade.

Martins (2002) refere que através das dramatizações em situações de jogo, a criança aprende a “conhecer-se, a sentir, a pensar, a respeitar, a preocupar-se com o outro, a interiorizar, de acordo com os seus saberes, as regras o conhecimento necessário para viver em sociedade”, (p. 233). Este autor refere ainda que o jogo e as actividades dramáticas são um excelente guia para estabelecer a descoberta do eu, ou seja, “Os jogos de cariz dramático representam uma via de acesso ao desdobramento do EU, à sua diversificação, à dispersão do EU num trajecto de descoberta pessoal”, (p. 54).

É na interação entre os pares e através do jogo simbólico que as crianças tomam consciência da realidade, das diferentes reações gerando situações de comunicação verbal e não verbal. Também para as OCEPE (1997) a expressão dramática como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, (p. 59). Já para França (2014), a actividade criativa, através desta expressão, contribui para, “o desenvolvimento de diferentes consciências: de si, do outro, de si e do outro em situação de cooperação e dinâmica de grupo”, (p. 155).

De acordo com o ME (2004), “a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugerido pelos alunos ou propostos pelo professor, dará a oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro”, (p. 77). Assim, toda esta dinâmica inerente à expressão dramática irá facilitar as relações interpessoais e a comunicação entre os pares.

França (2014) menciona que a criança considera as atividades dramáticas como uma forma de brincar, de jogar, uma maneira lúdica de experienciar situações do dia-a-dia onde, por sua vez, é manifestado as suas vivências, o seu mundo e a cultura que a rodeia. Esta autora refere que a expressão dramática é “um espaço onde múltiplas linguagens confluem, de forma intencional, para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional”, (p. 162).

Segundo Cunha (2008), mais do que o resultado final, esta expressão tem a intencionalidade centrada na promoção da descoberta, da criatividade e da emoção, pois “É o facto de ser o “indivíduo” e não a “obra” o ponto de partida em expressão dramática, que justifica que é mais importante o percurso pessoal que cada um desenvolve durante o processo, do que o resultado final”, (p. 24). Igualmente para Aguilar (2001), o ponto de partida para iniciar um jogo dramático não é a obra, mas sim, o indivíduo que o executa.

No que diz respeito à expressão físico-motora, aliada à expressão dramática, é igualmente fundamental para a descoberta do corpo. As atividades promotoras do desenvolvimento da motricidade fina e grossa irão fazer com que as crianças ampliem o seu desenvolvimento global.

De acordo com as OCEPE (1997), é através do corpo que a criança, aos poucos, vai dominando e tomando consciência na sua relação com o mundo. É papel das instituições “proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma, aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo”, (p. 58). A oferta de momentos de aprendizagem concretos, nos quais as crianças possam expressar-se fisicamente, serão com certeza, um fator determinante no desenvolvimento pleno das suas capacidades psicomotoras.

Para o ME (2004), “A falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis”, (p. 35), sendo que ao se desenvolver fisicamente, a criança atingirá estádios qualitativos que se irão antecipar e facilitar o desenvolvimento social e cognitivo. Através de diversas formas de movimento, estas percecionam as diferentes partes do corpo, bem como as suas potencialidades e limitações, fazendo com

que haja uma interiorização progressiva do seu esquema corporal. Assim, a criança toma consciência do seu corpo, do seu corpo no espaço e do seu corpo em relação ao outro.

Pode ser feito um paralelo entre a expressão físico-motora e a expressão musical, pois ambas apelam aos sons, ritmos, dança e jogos de movimento, tendo sempre em vista o desenvolvimento global das crianças. Através destes, elas libertam as suas tensões e enfrentam conflitos.

No que concerne à expressão musical, Gordon (2000) destaca que a música constitui uma dimensão única para os seres humanos, considerada como uma arte tão básica como a linguagem, ou seja, é importante para o desenvolvimento do indivíduo. No seguimento, Willems (1970) destaca que a música, “seja ela magia, arte ou ciência, tem estado sempre ligada ao progresso da Humanidade”, (p. 7), pois ao longo dos tempos ela tem adquirido múltiplas formas e diversas significações.

A par das outras expressões já acima descritas, com a expressão musical, as crianças vão aprender a conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, promovendo igualmente a imaginação e criatividade. Gordon (2000) refere que as crianças nascem já com alguma aptidão musical, ou seja, é inata. Quanto mais cedo estas estiverem em contacto com a música, através da criação de um ambiente musical rico, mais cedo aumentarão a sua aptidão musical que permanecerá para o resto da sua vida. Este autor menciona que, quanto mais variada for a música ouvida pela criança, em termos de harmonia, sonoridade e tonalidade, e quanto mais encorajadas forem a interagir com o que ouvem, será mais proveitoso e importante para o seu desenvolvimento global.

No seguimento, Ferrão (2001) destaca que é preciso ter em atenção o repertório de músicas que é oferecido às crianças, pois este deve ser variado e adaptado aos diversos acontecimentos ao longo do ano, sendo que o educador/professor, no início, deve começar por disponibilizar canções mais acessíveis, em termos de texto como a nível de estrutura musical. Esta autora refere ainda que, para além da canção ser uma expressão como momento lúdico e de exteriorização de sentimentos, deve ser considerada também, como um ato artístico e educativo. Toda a magia envolta no ato de cantar, nomeadamente, a harmonia, a melodia suave, o ritmo rico, a poesia que se encontra nas palavras são fatores que desencadeiam o imaginário infantil. Destaca ainda que “Uma canção bonita e bem cantada pode ser um contributo muito rico no despertar da sensibilidade estética da criança”, (p. 15).

No que concerne à educação plástica, as crianças têm a possibilidade de explorar diversos materiais e instrumentos relacionados com esta expressão. O docente tem de valorizar todo o processo de exploração e descoberta de todas as possibilidades presentes nesta expressão, sendo papel deste estimular, de um modo construtivo, o desejo de progressivamente a criança ir aperfeiçoando os seus feitos.

Para Oliveira (2007), a expressão plástica potencia na criança as componentes cognitiva e sensorial, ampliando, deste modo, as referências no que diz respeito ao conceito de arte. Através desta expressão, a criança adquire um leque de competências que enriquecerão a sua personalidade, podendo construir um maior conhecimento do mundo e de si própria. Esta autora refere que este fazer expressivo e agir plástico é considerado como um meio de comunicação, aliado a uma panóplia de técnicas e materiais para realizar o trabalho plástico. Esta menciona ainda que este ato apela à sensibilidade criadora promovendo, na criança, “a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita (p. 68).

Uma das componentes mais utilizadas neste tipo de expressão é a pintura, sendo que esta “leva a criança ao desenvolvimento do gosto artístico, da capacidade criativa, da sensibilidade e da capacidade de observação, inculcando-lhe confiança em si mesma” (Figueiredo, 2003, p. 37), desenvolvendo igualmente a habilidade e coordenação motora.

Na educação de crianças de tenra idade, é possível juntar as áreas de conteúdo articuladas com todas as expressões acima descritas, fazendo com que a aprendizagem seja delineada de uma forma mais natural e lúdica.

4.5. O Lúdico/Jogo como Impulsionador de uma Aprendizagem Sustentada

Mais do que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, a criança desenvolve-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras. Ao brincar, explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida e, à medida que a interioriza, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais (Gomes, 2010, p. 45).

Durante muitos anos, descurou-se o valor da atividade lúdica no processo educativo. Ultimamente alguns autores têm vindo a valorizar e a mudar o paradigma em torno do brincar, e a perceber o valor e a importância desta ferramenta para o desenvolvimento global das crianças. Por conseguinte, Onofre (1997) menciona que “Lúdico é, afinal, como a vida. É um viver cultural, como nós próprios sentimos. Um lugar de encontro da nossa realidade interna, cheia de particularidades, de interrogações e, até de confusões com a realidade extra-nós (mundo)”, (p. 232), cheio de possibilidades e de provações.

Para Saldanha (2014), a atividade lúdica mune-se de diversas funções que irão depender do tipo de jogo e da forma como é jogado. De acordo com esta autora, o jogo promove a descoberta e a exploração do seu corpo e as suas potencialidades, sendo que, ao estabelecer relações interpessoais vai facilitar o processo de socialização, a resolução de conflitos e tomada de decisões. Refere ainda que este potencia o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas. No seguimento, segundo Gomes (2010), o jogar e brincar é intrínseco ao ser humano, sendo estes das formas mais comuns, durante a infância, de manifestação do comportamento humano.

Onofre (1997) refere que a criança “começa a jogar-brincar antes de falar e de andar, numa experimentação saudável e constante”, (p. 230). Este autor destaca que através do brincar é possível dar sentido às coisas, tendo o docente o papel de encorajá-la a realizar jogos para que possa, deste modo, aceder “à realidade simbólica da interação com as outras crianças, com o adulto e com o meio”, (p. 230).

Através do brincar, a criança desenvolver-se-á e aprenderá a conhecer, a conviver, a fazer, mas, mais que tudo, a ser. Esta ferramenta potencia a estimulação da curiosidade, autonomia e confiança em si próprio, proporcionando, também, o desenvolvimento linguístico, o pensamento, a atenção e concentração. Martins (2002) declara que a criança e o jogo assumem uma simbiose de desenvolvimento mútuo, ou

seja, através das experiências adquiridas, estas são reaproveitadas e criam-se novos jogos e novas experiências.

Gomes (2010) destaca que a criança tem de mostrar motivação intrínseca ao brincar e ao manipular brinquedos, pois só desta maneira é que ocorrerá desenvolvimento. Este autor refere que, em toda esta envolvimento no ato de brincar, “um boneco pode ser um bom companheiro e aliado; uma bola, um promotor do desenvolvimento motor; um puzzle, um estimulante do desenvolvimento cognitivo”, (p. 46). A partir desta afirmação, González (2009) menciona que o brinquedo proporciona à criança, segurança e estímulos para que desenvolva a sua própria ação e imaginação.

O docente tem de ter a consciência de que brincar é mais do que uma atividade sem intencionalidade, pois é a partir desta que a criança irá “comunicar, compreender e explorar o seu mundo”, (Gomes, 2010, p. 46). A brincadeira vai também permitir a esta que faça uma assimilação do seu meio cultural, podendo integrar-se a adaptar-se de modo pleno, no mundo que a rodeia, interagindo e cooperando com os seus pares.

González (2009) atesta que o jogo é considerado como o elemento chave para estimular a criança no seu todo, e que este é “a verdadeira ferramenta que o liga ao mundo exterior”, (p. 54). Neto (2001) considera que, para além de ser uma necessidade, o jogo é um direito e que Jogar-brincar não deve ser uma exigência, mas sim uma descoberta e uma vivência, sendo que este “não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia”, (p. 9).

Tanto em EI como no 1.ºCEB, a atividade lúdica é indispensável e é por aqui que a criança se desenvolve melhor, ajuda no desenvolvimento global desta, como por exemplo, no controlo motor, físico e até mesmo no equilíbrio emocional. O jogo, propriamente dito, proporciona às crianças uma grande variedade de experiências e estímulos, o que torna esta atividade uma componente fundamental na prática educativa. França (2014) considera o jogo como uma atividade com grande intencionalidade educacional, pois através deste a criança terá a oportunidade de ampliar e desenvolver as suas potencialidades de uma forma autorreguladora. Destaca que esta, em situações de jogo, “parece assumir comportamentos para além das suas capacidades. Jogando, a criança recria situações do dia-a-dia e emprega todos os seus conhecimentos de uma forma condensada, tornando-se ela própria o melhor recurso para o seu desenvolvimento”, (p. 155).

Um dos princípios da prática pedagógica no 1.ºCEB implica o desenvolvimento global da criança e que esta tenha a oportunidade de experienciar aprendizagens

significativas, socializadoras, ativas, diversificadas e integradas, sendo o jogo uma ferramenta excelente para o efeito, ou seja, este desenvolve as várias competências, é significativo e promove a socialização das crianças (Abreu, 2011).

Finalizando, de acordo com Onofre (1997), “O brincar é um prazer funcional que nunca desaparecerá. Ele é operativo, divergente, direccional e solucionador, podendo, no entanto, ser travado ou estimulado” (p. 233). Cabe ao docente possibilitar e disponibilizar todos os instrumentos para que a criança possa usufruir desta ferramenta com liberdade e espontaneidade.

4.6. Educação em Ciências: Abordagem a uma Aprendizagem Construtivista

Na sociedade globalizante e moderna em que se vive, hoje em dia, é indispensável que se aplique e promova, desde cedo, um ensino repleto de fontes que possam gerir e desenvolver habilidades e competências que são necessárias para o desempenho de uma cidadania plena e responsável. Deste modo, a educação em ciências é uma mais-valia para que as crianças apliquem os seus conhecimentos de um modo mais significativo e sustentado.

De acordo com Urbano (2005), os indivíduos que são cientificamente incultos não poderão acompanhar nem desempenhar os seus direitos e deveres. Ensinar ciências é muito mais do que a simples memorização dos conceitos científicos. É papel do docente proporcionar contextos de aprendizagem que permitam às crianças interiorizar não só os conceitos, mas também o processo (fenómenos e os acontecimentos decorrentes no universo), para chegar a esses mesmos termos científicos.

Ramos (2000) reconhece que os docentes encontram muitos entraves, quer seja na formação em ciências quer seja no tempo disponibilizado para lecionar os conteúdos. Este destaca que é necessário olhar para as possibilidades junto com as crianças, tratar os conhecimentos com elas, partir para o processo de ensino-aprendizagem a partir das questões do quotidiano e do mundo que as rodeia e tentar encontrar analogias, de modo, a facilitar a interiorização dos conceitos científico, pois “Um saber não cai do céu, ele é construído e isto leva tempo”, (p. 32).

Para Pereira (2002), a principal finalidade da ciência é explicar o mundo, e procura-se criar “padrões, interpretações e explicações que permitam entender como ocorre e porque ocorrem os fenómenos naturais, além de compreender como funcionam objetos e instrumentos técnicos”, (p. 19). Já para Harres (2000), o grande propósito, se

não o principal da educação em ciências é o de proporcionar às crianças a aquisição de uma visão adequada sobre a natureza da ciência, relacionando factos experimentais com teorias e saber como um conhecimento é válido, etc.

O mesmo autor refere que o ensino das ciências rege-se por leis, teorias, conceitos e modelos. Os conceitos científicos aplicam-se a situações reais ou hipotéticas e a objetos. As leis traduzem-se em enunciados gerais, com base nos conceitos, que procuram descrever um processo ou explicar um fenómeno. O conjunto de conceitos e leis que são aplicáveis a um determinado campo de estudo pode apelidar-se como teoria. Uma teoria científica equivale a um sistema organizado de leis e conceitos que não se aplica apenas a um fenómeno, mas sim a um conjunto de fenómenos, podendo, por vezes, serem designadas de princípios científicos. Um modelo traduz-se numa construção teórica, hipotética, de uma parte de um domínio ou uma parte em particular de um fenómeno.

A educação científica, ao nível da escolaridade básica, deverá promover a aquisição de uma alfabetização científica, ou seja, a literacia científica. O principal objetivo da educação em ciências é o de formar cidadãos que sejam capazes de lidar com os aspetos científicos da vida em sociedade e não a formação de cientistas. Assim, educar para as ciências “significará educar para a aquisição e desenvolvimento da literacia científica e lançar as bases da educação em ciência com intuítos vocacionais”, (Pereira, 2002, p. 30).

Pereira (2002) destaca que é importante que a educação para a literacia científica seja feita desde os primeiros anos de vida (desde o pré-escolar formal), pois a ciência invoca a curiosidade natural das crianças. Esta autora menciona ainda que, para além de ir ao encontro da curiosidade, “o contacto com a ciência pode contribuir para o desenvolvimento e a maturação das capacidades intelectuais da criança”, (p. 35). A criança, através desta irá interagir com fenómenos naturais, investigando-os e falando criticamente sobre os mesmos e construindo, deste modo, representações e hábitos de pensamento essenciais para a capacidade de raciocínio, utilizando argumentos de forma clara e lógica.

Para Campos (2009), “a ciência é um modo particular de olhar o Mundo natural”, (p. 1), e o ensino das ciências promove um trabalho cooperativo, comunicativo e interativo, premissas essenciais ao desenvolvimento da criança como ser social e íntegro. Este autor refere que, através da ciência, as crianças aprendem novos modos de

pensar, aprender e agir com criatividade, utilizando-os e aplicando-os na sua vida diária e preparando-os para o mundo do trabalho de forma mais capaz.

O processo de ensino-aprendizagem das ciências tem o seu enfoque na construção do conhecimento e na qualidade do pensamento reflexivo das crianças. É importante a estimulação da prática reflexiva nestas, através de atividades práticas apelativas e significativas podendo ser aplicada também a espaços não formais. Esta simbiose de interação entre espaços formais e não formais¹⁰ serão relevantes no que concerne ao desenvolvimento intelectual e socioafetivo e na resolução de problemas decorrentes do quotidiano.

Seguindo esta linha de pensamento, Sá e Varela (2007), referem que a educação em ciências, “promove o incremento da capacidade de reter (atenção) e procurar mentalmente (memória de trabalho) a informação necessária no acto de pensar”, (p. 18), proporcionando, deste modo, uma aprendizagem individual que irá elevar a capacidade reflexiva das crianças perante problemas complexos.

Pereira (2002) destaca que o desenvolvimento cognitivo baseia-se num processo de operações mentais, que se amplia através das interações entre o sujeito e o meio envolvente. Piaget desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento cognitivo através de vários estádios. Este propôs que a atividade é o foco central da inteligência nos diferentes estádios, ou seja, as aprendizagens realizadas através da interação e experiencição ativa promovem o desenvolvimento cognitivo enquanto que as experiências de cariz passivo têm tendência a ter um menor impacto na criança (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Borges (2000), o construtivismo resume-se a uma palavra essencial que é a interação, ou seja, a interação entre indivíduos, interação com os outros seres vivos e com o que existe no meio envolvente. Esta menciona que “a interação é uma ação nos dois sentidos: tem ida e volta. Influenciamos e somos influenciados. Modificamos o meio enquanto ele nos modifica. Construimos a realidade que nos constrói como pessoas capazes de conhecer”, (p. 215).

Segundo Pereira (2002), e do ponto de vista educacional, o socioconstrutivismo centra-se numa linha construtivista com base nas interações sociais. Vygotsky refere que a aprendizagem faz-se não só em ambiente escolar, mas também na interação com

¹⁰ A educação formal/espço formal é aquela que está presente no ensino, na escola institucionalizada. A educação não formal/espço não formal define-se como uma tentativa organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema de ensino.

outros membros da comunidade, quando brinca com outras crianças, quando faz perguntas aos adultos e quando experiencia novas situações. Este destaca ainda o facto de que, a criança, quando inserida nas práticas sociais da cultura onde vive, comunicando e desenvolvendo o seu pensamento irá formar os conceitos que lhe são necessários para a sua vida social (citado por Pereira, 2002).

A interação comunicacional entre crianças, ao realizarem uma tarefa em conjunto é, segundo Vygotsky, uma fonte rica de troca de ideias, de diferentes pontos de vista tendo em conta experiências anteriores e desafiadoras para todos os envolvidos. Este autor refere que os adultos têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças destacando a zona de desenvolvimento proximal que:

(...) corresponde à distância entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado por aquilo que ela é capaz de fazer numa situação de resolução de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento que a criança pode adquirir se for ajudada por um adulto, ou por um par mais maduro, na resolução dessa tarefa” (citado por Pereira, 2002, p. 73).

Assim, é necessário, ao longo do ano letivo, diversificar métodos e estratégias, de modo a que se possa promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. No que concerne à educação em ciências, é preciso criar condições para que estas consigam experienciar e adquirir algumas ideias científicas básicas, apropriar-se de procedimentos científicos e desenvolvimento de atitudes decisivas e espírito crítico. Ramos (2000) menciona que o desenvolvimento crítico só será ampliado se as crianças “tiverem oportunidade efetiva de experimentar, testar, pôr à prova, tentar convencer pelo argumento é o que um ensino experimental efetivo proporciona”, (p. 32).

Pereira (2002) atesta que as ideias e conhecimentos prévios das crianças têm um papel fulcral no processo ensino-aprendizagem destas, sendo papel do docente partir dessas ideias e conhecimentos prévios para a construção e aquisição de novos conhecimentos. Tal como os adultos, as crianças, perante uma situação nova, têm tendência para interpretá-la consoante o que já sabe sobre situações semelhantes, ou seja, “de acordo com a estrutura cognitiva no momento”, (p. 76).

O docente perante uma situação, uma ideia apresentada que não faça sentido à criança, este deve levá-la a ter contacto com outras perspetivas sobre o assunto em discussão, de forma a poder desmistificar as suas crenças. Pode dar a possibilidade de fazer uma atividade prática, promover um diálogo com as outras crianças de modo a que estas possam refletir sobre o assunto. Indica vários caminhos como possibilidades para

chegar ao objetivo proposto e revela-se com um papel de mediador entre as ideias das crianças com o que se pretende que elas aprendam.

Pereira (2002) diz que “numa perspectiva construtivista, não será esta a sua única função, nem tão pouco a função principal”, (p. 77). O docente destaca-se como um suporte para a aprendizagem, organizando atividades, tarefas, discussões, etc., dando apoio, colocando andaimes (*scaffolding*)¹¹, pronto a ajudá-las com “uma ideia, uma pista, uma sugestão, uma pergunta, para que as crianças possam ir adquirindo mais experiência, mais saberes científicos e mais competências”, (p. 78).

Para que a educação em ciências seja efetuada de modo eficaz nas escolas, é necessário que os docentes estejam bem preparados nesta área, tornando-se imperativo que estes tenham uma formação adequada. O ME (2007) descreve quatro princípios de formação de docentes, na educação básica, no que concerne ao ensino das ciências, sendo eles, *Encarar e valorizar a formação como um processo de desenvolvimento do docente*, *Integrar a teoria e a prática*, *Perspectivar a formação no quadro dos processos de mudança* e *Articular a formação de docentes e o desenvolvimento organizacional da escola*.

No que diz respeito ao primeiro princípio, este evidencia a formação como um processo de desenvolvimento do docente como um todo valorizando as vertentes profissional, pessoal e social deste. O segundo princípio tem por finalidade encarar a formação do docente como um processo em que haja uma simbiose entre a teoria e a prática, de modo a que o investimento nos conhecimentos seja refletido no contexto educativo. Respetivamente ao terceiro princípio, é preciso ter-se em atenção e fazer ver a todos os envolvidos que os processos de mudança assumem um papel de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. É necessário promover a auto-confiança e pensamento positivo acerca do ensino experimental neste ciclo de estudos.

Por último, mas não menos importante, o quarto princípio destaca a importância da escola e o seu contexto, para que a formação esteja em consonância com a realidade da mesma e não alheia aos seus ideais e referenciais, (ME, 2007, pp. 9-12).

Finalizando, é preciso implementar novas ideias e concepções para uma escola nova, ou seja, uma escola que esteja, inequivocamente, virada para a ciência.

¹¹ *Scaffolding* é um conceito que apareceu em 1976 pelo autores Wood, Bruner e Ross. Este define-se como pôr ou colocar andaimes em situações apoiadas por adultos, onde as crianças podem alargar os seus saberes e competências que estão presentes e que vão além das capacidades que têm no momento (ME, 2012).

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo V – Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.1. Contextualização da Ação Pedagógica

A intervenção educativa desenvolveu-se numa turma do 2.º Ano do 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada. Esta desenvolveu-se individualmente, sendo a responsabilidade de dinamizar e lecionar as aulas era da estagiária, sempre com a supervisão do docente cooperante. A ação pedagógica decorreu ao longo de oito semanas, ente outubro e dezembro de 2013, três dias por semana (cinco horas diárias), perfazendo um total de 135 horas de estágio.

O 1.ºCEB, segundo a LBSE, é obrigatório e gratuito, sendo de carácter universal de modo a que se possa “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (LBSE, 2005, p. 5126). De acordo com a Organização Curricular e Programas (2004), (OCP), o ensino básico é a etapa em que o princípio democrático se concretiza, ou seja, contribui para “aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade”, (p. 11).

Neste capítulo será descrita toda a contextualização em que foi delineada a intervenção pedagógica, no qual descrevo a caracterização do meio em que a escola se encontra inserida, a descrição da mesma, ou seja, os seus recursos materiais/humanos e o ambiente físico, a caracterização da sala e das crianças do 2.º Ano - A e a organização do tempo pedagógico.

Posteriormente, serão referidas algumas atividades elaboradas ao longo do percurso realizado nas oito semanas, bem como as atividades com a comunidade. Para finalizar, será elaborada uma reflexão global, incluindo todo o processo pelo qual se desenrolou a ação pedagógica, dando também resposta à problemática encontrada e investigada.

5.1.1. O Meio e a Instituição

A EB1/PE da Achada está situada no município do Funchal, mais propriamente, na freguesia de São Roque. Seguidamente pode ser visualizada uma imagem da fachada da escola.

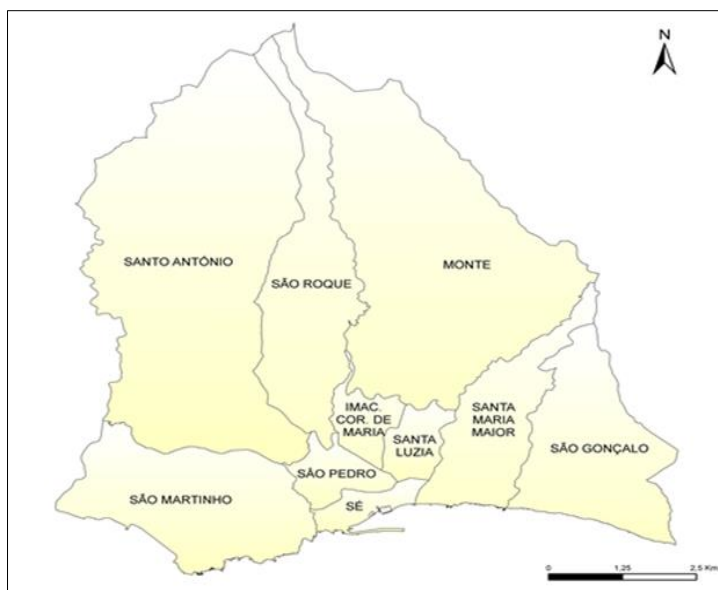
Figura 7. *Fachada da Escola EB1/PE da Achada.*



A freguesia de São Roque abarca uma área com 7,52 km² e 9 385 habitantes, tendo um aumento de 1,2% na população em relação ao ano de 2001 (Censos 2011). Esta localiza-se a Oeste e está a uma altitude de 350 metros, estando ladeada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte.

Esta freguesia encontra-se distribuída por vários sítios, tais como Achada, Lombo Segundo, Fundoa, Alegria, Lombo de São João, Santana entre outros. Esta é uma das dez freguesias do concelho do Funchal que se encontra dotada de um grande enriquecimento patrimonial, desenvolvimento socioeconómico e cultural.

Figura 8. Freguesias do Município do Funchal.

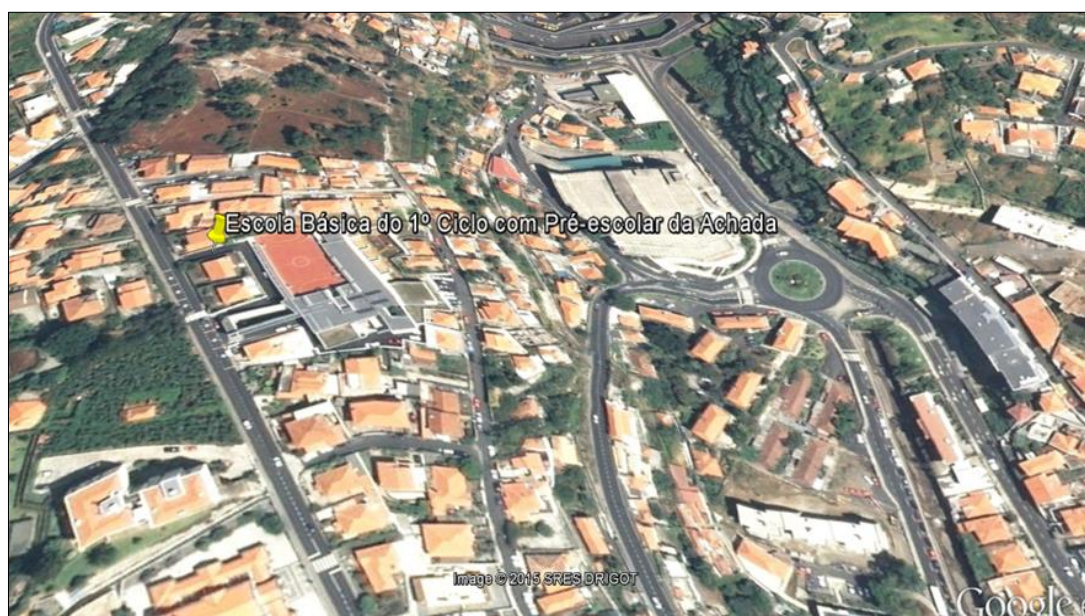


Retirado de: http://www.cmfunchal.pt/cmfi/index.php?option=com_content&view=article&id=603:dados-sobre-o-concelho&catid=50:caracterizacao&Itemid=388.

Esta acondiciona variadas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, bem como comércio e indústria. Em relação aos serviços de educação, existem infantários e escolas da rede pública e privada. Goza também de um Centro Cívico onde funciona a Junta de Freguesia e Casa do Povo.

A (EB1/PE) da Achada está situada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, n.º 128, como pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 9. Vista aérea da escola EB1/PE da Achada.



Retirado de: *Google Earth*.

A escola funciona com três salas de pré-escolar dos três aos seis anos, oito turmas do 1.ºCEB dos seis aos treze e com duas turmas do Ensino Recorrente. O funcionamento do estabelecimento de ensino para o pré-escolar funciona das 8h às 18h15m. O horário para o 1.ºCEB funciona para as atividades curriculares das 8h15m às 13h15m (1º e 2º anos) e das 13h15m às 18h15m (3º e 4º anos), sendo as atividades de enriquecimento feitas nas horas em que os alunos não têm as atividades curriculares e o Ensino Recorrente acontece no período noturno.

Esta Instituição funciona desde 2009 e é constituída por dois pisos, zonas verdes e pátios. Existe um piso inferior que contém duas arrecadações, um monta-cargas e funciona como estacionamento para os funcionários da mesma. No rés-do-chão encontramos o hall de entrada, a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de unidade especializada, três salas de atividades do pré-escolar, uma arrecadação, cantina e espaço polivalente, casas de banho para crianças e adultos, cozinha, área do economato, lavandaria, casa do lixo, um pátio coberto e um parque infantil.

No 1º piso, encontram-se as quatro salas de atividades curriculares, sala de estudo e de informática, sala de apoio pedagógico, sala de música e de expressão plástica, biblioteca, sala dos professores, campo polidesportivo, recreio coberto, balneários, casas de banho para crianças e docentes, e arrecadações.

Ao nível dos recursos humanos, esta escola tem Pessoal Docente (Docentes do pré-escolar, das atividades curriculares, do Ensino Recorrente, Docentes Especializadas, etc.) e Pessoal Não Docente (coordenadora administrativa, assistentes técnicas da Educação Especial, assistentes operacionais, etc.). Existe também uma Liga de Pais que é representada pelos Encarregados de Educação dos alunos.

Projeto Educativo da Escola

No que concerne ao Projeto Educativo da Escola (PEE), este tem a duração de quatro anos, respetivamente, entre 2012 e 2016, sendo este aprovado em reunião do Conselho Escolar da mesma. Este é aberto a reflexões e alterações sempre que o conselho pedagógico o entenda. O PEE tem um papel fulcral, no que diz respeito aos objetivos que se querem alcançar, pois orienta toda a ação educativa e assume-se como o primeiro grande instrumento de planeamento.

Segundo o Decreto-Lei Regional (DLR) n.º 21/2006/M de 21 de junho, o PEE define-se como o documento que orienta toda a ação educativa sendo este organizado e aprovado pelos seus “órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro

anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”, (DLR n.º 21/2006/M, p. 4397).

Costa, Dias e Ventura (2005) referem que o PEE apresenta “um conjunto de [finalidades educativas] e [princípios orientadores da acção pedagógica], tanto no domínio da orientação geral do processo educativo, como no da avaliação”, (p. 31).

Segundo as autoras Leite, Gomes e Fernandes (2001) citadas por Robalo (2004), um PEE difere de “[uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelo efeitos que produz]”, (p. 21). Para estas autoras, este projeto define-se pela “articulação entre intenções e acções, entre a teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções”, (p. 21).

Este tem a finalidade de favorecer a aprendizagem e formação das crianças, sendo este um método de trabalho. O PEE desta escola desenvolve uma estratégia pedagógica denominada de “Projeto S.E.R.” (Sentir, Envolver, Realizar). É pretendido com este projeto que “haja transversalidade dos conteúdos e multidisciplinaridade, articulando e fazendo interagir as várias áreas e domínios do conhecimento, tendo em conta que a construção do saber se processa de uma forma integrada e participativa”, (PEE, 2012/2016, p. 7).

O Projeto S.E.R., apesar de se centrar na aprendizagem dos conteúdos curriculares de um modo lúdico, didático e construtivo, tem também como finalidade promover o “desejo de aprender, estimulando o interesse pela descoberta, a imaginação, a criatividade, não esquecendo o acompanhamento da informação, das mudanças científicas, tecnológicas e ambientais, num ambiente alegre e estimulante, conducente a um desenvolvimento pleno”, (PEE, 2012/2016, p. 6).

Esta escola tem como missão “proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar todas as suas capacidades e aptidões com alegria e bem-estar, educando com uma Consciência de Unidade, orientando-as no seu caminho e no seu oceano de experiências”, (PEE, 2012/2016, p. 6). Deste modo, tem havido, por parte da instituição, um grande investimento ao nível do Português, pois foram detetados alunos com muitas dificuldades nesta área. Como consequência, a comunidade educativa optou por investir nestas duas vertentes, a Literatura/Literacia e a Cidadania.

Relativamente à Literatura/Literacia, esta tem como finalidade aplicar hábitos de leitura e aperfeiçoar a aprendizagem da leitura e da escrita, melhorando, deste modo, a

compreensão dos textos. A Cidadania tem como propósito primordial a Formação Pessoal e Social, aperfeiçoando as relações interpessoais e diminuindo situações de conflito. Para que isto aconteça de forma harmoniosa e respeitadora, foram formuladas várias estratégias para atingir os objetivos acima descritos.

É importante salientar que nesta escola estão inseridas muitas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo a sua meta principal “ Promover o sucesso educativo dos alunos com NEE envolvendo a comunidade educativa na sua integração/inclusão através de um atendimento eficaz e eficiente respondendo às necessidades específicas das crianças e suas famílias”, (PEE, 2012/2016, p. 13).

A par do PEE existe também o Plano Anual de Atividades que contém as atividades e ações que irão ser desenvolvidas, indo ao encontro dos objetivos delineados neste documento.

5.1.2. A Sala do 2.º Ano - A

A sala de aulas é compartilhada por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Na parte da manhã (08:15h às 13:15h), é utilizada pelo 2.º Ano – A e na parte da tarde (13:15 às 18:15h), pela turma do 4.º Ano.

Figura 10. *Planta da Sala do 2.º Ano – A.*



Esta sala dispõe de duas janelas que ocupam uma parede lateral inteira, o que permite a entrada de bastante luz e ar. Acomoda também dois armários de grande porte para guardar material e os manuais dos alunos. Tem uma área da leitura onde os alunos têm à disposição alguns livros que podem ser manuseados por estes sempre que for solicitado. A parede frontal tem um quadro de giz amplo e visível para todos os alunos, a parede inferior é utilizada para afixar os trabalhos elaborados por estes nos *placards* disponíveis. Apesar de ser uma escola relativamente recente (2009), tem muitas lacunas no que diz respeito à rede de internet, pois esta não se encontra acessível nesta sala.

No que concerne ao horário da turma, as atividades curriculares e as extra-curriculares/enriquecimento curricular estão organizadas e dispostas no mesmo. Deste modo, a atividade letiva é efetuada no turno da manhã, como já foi referido acima, e as extra-curriculares/enriquecimento curricular no turno da tarde. O horário abaixo disposto é de caráter flexível, podendo ser alterado ou reorganizado sempre que seja conveniente e que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças desta turma.

Figura 11. Horário da Turma do 2.º Ano – A.

8h15/13h15	Curriculares	2ª feira das 12h15 às 13h15 – Exp. Musical 3ª feira das 09h45 às 10h45 – Exp. Físico Motora 6ª feira das 11h15 às 12h15 – TIC			
ALMOÇO/O.T.L. (13h15/14h15)					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
14h15/15h15	Estudo	Exp. Musical	Estudo	Plástica	Biblioteca
15h15 /16h15	Inglês	TIC	TIC	Plástica	Biblioteca
16h15 /16h45					
16h45/17h45	Clube	Clube	Exp. Física	Inglês	Estudo
17h45/18h15 O.T.L.					

Retirado de: *Plano Anual de Turma, 2013/2014, p. 9.*

5.1.3. As Crianças do 2.º Ano – A

A caracterização das crianças da turma do 2.º Ano – A é baseada no período em que decorreu a minha intervenção pedagógica, na observação direta, através de conversas informais com o professor cooperante e também através da análise do Plano Anual de Turma (PAT).

O projeto curricular de turma, agora denominado de PAT, tem como referência o PEE e é elaborado com o intuito de responder às características de cada turma, permitindo uma articulação entre os conteúdos a abordar e as áreas disciplinares. Este é executado através do conselho de docentes de modo a ajustar “o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio-afetivas, comportamentais, bem como ao meio em que a Escola está inserida”, (PAT, 2013/2014, p. 6).

Robalo (2004) menciona que é através deste que “se definem as prioridades nas aprendizagens para cada turma específica, de acordo com as necessidades concretas dos alunos que constituem essas turmas”, (p. 28). Seguindo esta linha de pensamento, Costa et al. (2005) referem que este documento pode ser determinado como uma “definição de prioridades e estratégias a partir das dificuldades identificadas”, (p. 73).

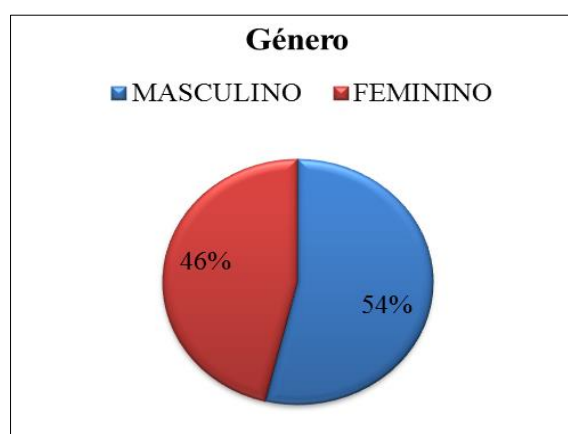
O PAT do 2.º Ano – A tem como principal finalidade “adequar os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário ao contexto de cada turma, operacionalizando as estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma”, (p. 6), tendo como propósito dar resposta às diferentes particularidades de cada criança. No que concerne aos objetivos do PAT (2013/2014), este deve:

- Fomentar o trabalho em equipa dos professores da turma;
- Centrar a ação educativa nas aprendizagens dos alunos;
- Criar uma linha de atuação comum dos professores da turma perante os alunos;
- Fomentar a articulação horizontal dos conteúdos do ensino e a integração dos saberes;
- Explorar as motivações e interesses dos alunos, adaptando as estratégias de ensino às suas características;
- Fomentar sistemas de intervenção preventivos, evitando deste modo que os serviços de educação especial sejam os primeiros recursos a serem ativados” (p. 6).

Este plano, como qualquer projeto que seja elaborado em contexto escolar, é suscetível a mudanças e/ou alterações ao longo do ano letivo, tendo sempre em vista as crianças e as suas necessidades.

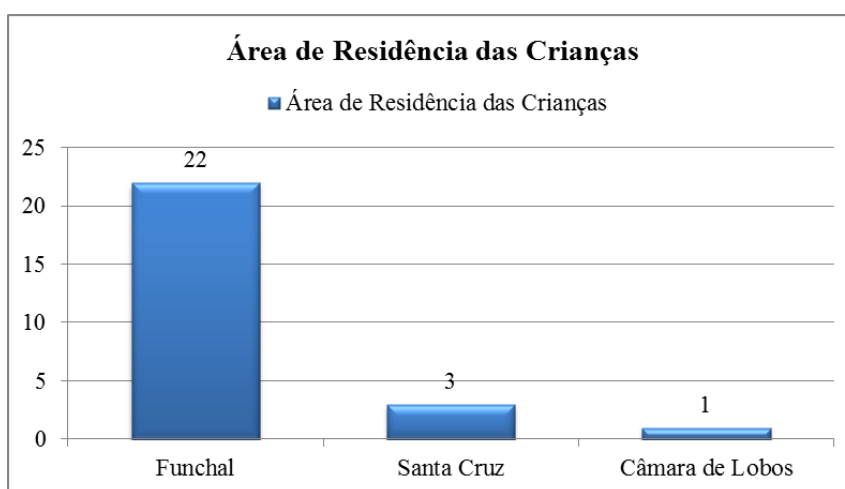
Em relação à caracterização das crianças desta turma, estas são nascidas no ano de 2006, à exceção de uma criança que nasceu em 2004. Deste modo, o nível etário do grupo de crianças encontra-se entre os sete e os nove anos, sendo que uma tem nove anos, outra tem oito anos e os restantes sete anos. A maioria das crianças transitaram do 1.º Ano para o 2.º Ano, sendo que apenas uma ficou retida e está a repetir o 2.º Ano nesta turma. O grupo de crianças do 2º Ano - A é constituído por 26 crianças, 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

Gráfico 1. *Constituição da turma relativamente ao género.*



No que concerne à naturalidade do grupo de crianças, são, na sua maioria, provenientes do concelho do Funchal. Respetivamente à sua área de residência, a maioria reside no concelho do Funchal, havendo maior incidência na freguesia de São Pedro (Achada). Apenas quatro crianças são de concelhos diferentes, nomeadamente, Santa Cruz (3) e Câmara de Lobos(1).

Gráfico 2. *Área de Residência das Crianças do 2.º Ano – A.*



Relativamente à caracterização sociofamiliar, não me foi possível ter acesso aos dados, uma vez que os dados que são necessários para este tipo de caracterização não se encontravam registados no PAT desta turma.

No que diz respeito à aprendizagem, através da observação das crianças, diálogos informais com o docente e consoante os dados recolhidos através do PAT, estas crianças são, na sua maioria, recetivos, curiosos, expressivos e interessados, demonstrando entusiasmo na aprendizagem de conteúdos novos e com diferentes tipos de abordagem à mesma.

Nesta turma estão inseridas crianças com NEE, nomeadamente, uma criança com autismo/bipolaridade que frequenta a sala esporadicamente, apenas com o intuito de se relacionar com os seus pares, uma criança com paralisia cerebral e duas crianças que estão ao nível do 1.º Ano, mas que contam com o apoio de uma professora especializada.

5.2. Desenvolvimento da Prática com a Turma do 2.º Ano - A

Neste ponto é descrito o percurso efetuado nas diferentes áreas curriculares, sendo elas o português, o estudo do meio e a matemática. A intencionalidade educativa teve como base a observação, a planificação/ação e a reflexão, esta última elemento essencial para a melhoria da *práxis*.

As duas primeiras semanas foram importantes porque foi possível observar diretamente e de forma participante o funcionamento e dinâmica daquela sala de aula, todos os comportamentos e relações inter-pessoais, entre crianças e entre as crianças e o docente.

Deste modo, a partir das observações, investigações e análise dos contextos e espaço escolar, para além de observar-se a situação dinâmica que é o ensino-aprendizagem, é possível refletirmos e desenvolvermos ações coletivas e integradoras de modo a ir ao encontro das dificuldades e potencialidades das crianças.

Foi com base nestas premissas que delinee a minha ação pedagógica de modo a poder dar resposta à problemática levantada nesta valência, mais propriamente, a questão da aquisição das competências sociais através do trabalho cooperativo.

5.2.1. Período de Observação: Questões Orientadoras da Investigação-Ação

A observação revela-se essencial para verificar como é que ocorre a prática e a rotina dentro de uma sala de aula e ainda como se constrói o conhecimento nas crianças. Através da análise e da reflexão conseguimos ter uma aproximação da realidade escolar e compreender as dificuldades e desafios a serem travados pelo docente. Deste modo, “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e contruir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes”, (Estrela, 1990, p. 26).

Sendo assim, observar é um processo cuja função consiste em recolher o máximo de informações possíveis do objecto que se está observando, tendo como papel principal a formação, a passagem de conhecimentos e até mesmo realizar uma simbiose entre a teoria e a prática.

Um docente, antes de intervir e passar à ação, tem de observar e problematizar, ou seja, tem de questionar a realidade. Qualquer que seja o grau de ensino em que este pratique a sua ação, a investigação e observação devem ser parte integrante desta para que assim possa progredir e melhorar as suas habilidades.

Através da observação realizada *in loco*, denotei fracas competências ao nível da socialização, algum individualismo e egocentrismo por parte de algumas crianças. Observei também que algumas crianças tinham dificuldades ao nível do português, nomeadamente na leitura e escrita. Assim sendo, foi a partir destas ilações que delinee a minha ação.

Torna-se emergente a realização da IA na escola, nos dias de hoje, pois nesta encontram-se uma multiplicidade de culturas, origens étnicas e personalidades distintas. Assim sendo, debrucei-me sobre como é que o ensino-aprendizagem, através do trabalho cooperativo, pode alterar o comportamento das crianças, e até mesmo fazer com que estas adquiram e elevem as suas competências sociais. Deste modo, a questão da investigação-ação foi a seguinte: **De que forma é que o trabalho cooperativo pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências sociais dos alunos na sala de aula?**

Esta questão tem como propósito recolher informações sobre esta problemática de modo a que se possa promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994), relativamente às crianças daquele grupo. Tendo em conta os pressupostos enunciados

anteriormente relativos à investigação, achei relevante e adequado utilizar como estratégia o trabalho cooperativo uma vez que, segundo Lopes e Silva (2009), “quando se trabalha em grupo, respeitam-se os outros, usa-se um tom de voz suave, participa-se e partilha-se, oferece-se ajuda e encoraja-se”, (p. xii), ideais de convivência social e percursos de aprendizagens ricas e variadas. Neste caso, e dentro da minha amostra, pretendeu-se estudar as competências sociais e em que medida o trabalho cooperativo é facilitador e promotor das mesmas naquela turma.

Implementei, durante a minha prática, algumas estratégias para tentar solucionar esta problemática, nomeadamente a realização de trabalho cooperativo em pequenos grupos (de dois, de três e esporadicamente de quatro elementos). Esta abordagem fez com que tivessem de trabalhar em equipa para um objetivo comum, maximizando, deste modo, o aumento e aquisição de competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo. As atividades que a seguir se seguem, vão ao encontro da questão que serviu de mote para a IA.

5.3. Intervenção Educativa – Atividades Realizadas

Todo o desenvolvimento da prática decorreu de acordo com os conteúdos programáticos designados para o 2.º Ano do 1.º CEB. Relativamente à estruturação da minha intervenção, o professor cooperante, em cada semana, estabelecia os conteúdos programáticos, enquanto que a planificação e lecionação foram realizadas por mim.

Aquando da questão de investigação-ação levantada inicialmente, a partir da observação participante realizada no início da prática pedagógica, surgiu a necessidade de conduzir todo o trabalho realizado com o grupo em torno desta temática, em busca de uma possível solução ou breve atenuação da problemática.

Assim sendo, é apresentado neste ponto do capítulo algumas atividades realizadas durante a minha ação pedagógica, partindo dos conteúdos programáticos (português, matemática e estudo do meio) planeados para a lecionação durante a prática *in loco*. Serão ilustradas também, as estratégias implementadas no sentido de compreender de que forma uma abordagem cooperativa dentro da sala de aula poderia potencializar o desenvolvimento e aquisição de competências sociais do grupo.

5.3.1. Português

O Português, sendo uma componente transversal em todas as outras áreas, torna-se num saber fundamental muito importante, pois contribui para o sucesso escolar das crianças. Assim, o ME (2013) refere que “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes”, (p. 6).

A aprendizagem da língua falada é iniciada de um modo natural em ambiente familiar e “desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida”, (ME, 2009, p. 21). Cabe ao docente fazer com que as suas crianças aprendam o português de uma forma dinâmica e apelativa, realizando atividades e sequências didáticas diversificadas e articuladas com as outras áreas do saber. O 1.ºCEB torna-se fulcral para muitas crianças, pois é nesta altura que têm contacto com um modelo de ensino formal, sendo esta uma etapa determinante em todo o seu percurso escolar.

Podemos afirmar que a linguagem é uma realização do pensamento e a linguagem escrita exerce funções fundamentais no desenvolvimento da linguagem oral. Deste modo, de acordo com Niza, Segura e Mota (2011), “A escrita afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem”, (p. 15). Após esta aquisição da escrita, a fala (oralidade) passa a ser ajustada à linguagem escrita. Ainda segundo estas autoras, a linguagem escrita serve como um motor para pensar melhor, fazendo com que as crianças explorem as diversas áreas do saber e desenvolvam a literacia cultural.

Segundo o ME (2009), nos dois primeiros anos do 1.ºCEB, as aprendizagens devem desenvolver a comunicação verbal e não verbal, adquirindo diferentes graus de formalidade. Nesta etapa, as crianças começam a ter consciência da simbiose entre a língua falada e a língua escrita, sendo que alguns já iniciam este processo em contexto pré-escolar.

5.3.1.1. Construção de um Livro de Poesia

Para a construção deste livro elaboraram-se atividades ricas e atrativas, tendo sempre por base o desenvolvimento global das crianças. Estas foram consideradas, planificadas e postas em prática nos dias 19 e 20 de novembro de 2013 (Ver apêndice

1). Estas propostas surgiram da matéria abordada anteriormente e surgiu em modo de consolidação dos conteúdos (flexão do número - singular e plural, adjetivos).

Esta atividade foi elaborada a partir da obra de António Mota, *Se tu visses o que eu vi*, sendo este um livro de poesia recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (leitura orientada) para o 2.º ano do 1.ºCEB. A escolha recaiu sobre o facto de este ser um livro de rimas muito divertido e apelativo com recurso à hipérbole, onde se caracterizam animais em situações imprevistas dos mesmos (por exemplo, uma cobra com 12 patas, etc.).

A Iniciação à Educação Literária surgiu recentemente e os descritores de desempenho estavam incluídos no domínio da Leitura e da Escrita. Segundo o ME (2013), a Literatura apareceu, por um lado, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão”, (p. 5). No que concerne à literacia, foram realizadas atividades que promovessem o gosto e prazer pela leitura, indo ao encontro dos objetivos propostos no PEE desta Escola.

Num primeiro momento foi feita a análise paratextual (capa e contracapa) do livro como também a observação das imagens deste, fazendo com que os alunos exprimissem as suas ideias, de modo a antecipar o enredo da história. Esta primeira parte foi difícil, pois muitas crianças não se exprimiram, mesmo pedindo diretamente, não respondiam. Muitas vezes acabavam por ser os mesmos a responder às questões, o que fez com que o objetivo de todos participarem no diálogo não fosse alcançado.

Figura 12. *Imagens do livro: Se tu visses o que eu vi.*



Em seguida, foi escolhido uma parte do texto para efetuar a leitura, sendo, primeiramente, realizada por mim e posteriormente foi solicitado através de um diálogo, a interpretação e compreensão do excerto, por parte das crianças. Mais uma vez, houve crianças que não participaram no diálogo, uma vez que algumas tinham dificuldade na compreensão oral.

No domínio da Oralidade e em relação às suas duas vertentes, Compreensão do Oral e Expressão do Oral, estas são muitas vezes interdependentes, pois a especificidade de uma e de outra está expressa nos descritores de desempenho das crianças (ME, 2013).

Os alunos, através do texto explorado anteriormente e como já tinham interiorizado o significado de plural e singular em aulas anteriores, procuraram várias palavras no excerto, escrevendo-as no seu caderno de exercícios. Foi realizado uma ficha de aplicação de conhecimentos de modo a aferir se a história e os dados sobre a mesma foram compreendidos (Ver apêndice 2).

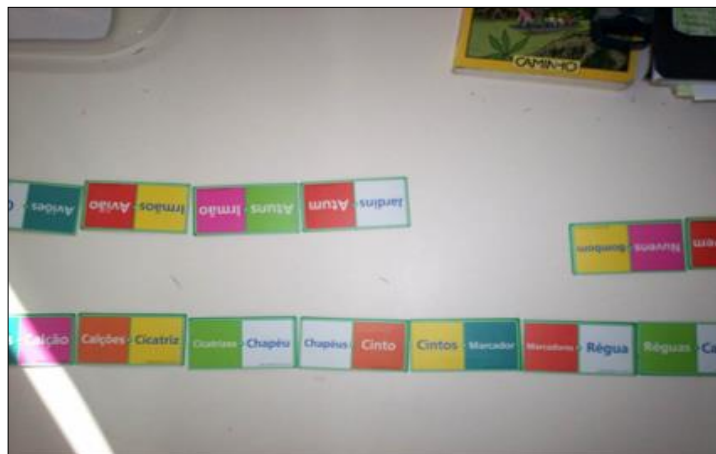
O segundo momento iniciou-se com a leitura de outro excerto do mesmo livro, sendo realizada uma leitura silenciosa. Solicitou-se um diálogo de interpretação e compreensão do texto e em seguida o reconto do mesmo pelas crianças. Após fazerem esta análise, cada criança leu uma quadra do excerto. Todas as crianças participaram na leitura e cada uma leu, ao seu ritmo e consoante a sua destreza. A leitura das quadras fez com que as crianças interiorizassem e percebessem a sonoridade que a língua pode ter. Deste modo, e de acordo com Sim-Sim (2007), “ a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – alterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica”, (p. 55).

Todas as atividades elaboradas tiveram como principais objetivos o desenvolvimento da consciência fonológica, como por exemplo na audição e leitura do livro escolhido, sendo este um texto com quadras rimadas possibilitou que as crianças se apropriassem de novos vocábulos de uma maneira mais lúdica e apelativa.

Ainda neste momento foi feita a exploração dos nomes e adjetivos presentes no excerto, fazendo uma referência ao número singular e plural. Foi solicitado às crianças que construíssem uma tabela, no caderno de exercícios, dos nomes e adjetivos que estavam no singular e plural para que, em seguida, fizessem a sua conversão. Posteriormente, construíram frases a partir destas palavras e, posteriormente, a sua

ilustração. À medida que foram acabando jogaram, aos pares, o jogo do dominó do singular e do plural.

Figura 13. *Jogo do Dominó do Singular e do Plural.*



No último momento foi realizada uma atividade de escrita criativa, com o objetivo da turma construir um livro de poesia, sendo organizada com o intuito das crianças trabalharem em grupos de três elementos. Foi solicitado que cada grupo construísse duas quadras e em seguida que fizesse a ilustração das mesmas de modo a que, depois, pudessem ser compiladas em forma de livro.

Figura 14. *Livro “Se tu visses o que eu vi” elaborado pelo 2.º Ano – A.*



Através da escrita de quadras rimadas e da literatura, a criança desenvolve a sua imaginação, fantasia, emoções e sentimentos, fazendo com que a sua aprendizagem seja feita de uma forma mais duradoura e significativa. Neste momento, por ter sido efetuado trabalho em grupo, foi notória alguma desorganização inicial, na parte da junção dos grupos, o que originou algum barulho. A distribuição das crianças pelos grupos teve de ser realizada por mim, uma vez que existiam crianças com mais dificuldade e assim pude equilibrar os mesmos.

Assim sendo, o trabalho em grupo tem como principal finalidade a construção da aprendizagem através da interajuda entre os pares e que estes trabalhem em conjunto para um determinado fim. Deste modo, e segundo Lopes e Silva (2009), trabalhar em grupo é importante no ensino/aprendizagem das crianças, pois “O trabalho cooperativo incidirá numa metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”, (p. 4), podendo estes, trocar ideias, impressões e ajudar-se mutuamente, de modo a que possam alcançar um determinado objetivo em comum.

Algumas crianças tiveram dificuldade em encontrar palavras que rimassem, o que fez com que, tanto eu como o professor cooperante tivéssemos de ajudar os grupos nessa parte. Senti alguma dificuldade nesta fase, no que concerne à organização e ao respeito pelas regras do trabalho cooperativo, por parte de alguns grupos. Deveria ter reforçado, novamente, quais as regras e o que se deve fazer quando estamos a trabalhar cooperativamente.

Para finalizar, à medida que iam terminando, foi solicitado que efetuassem como atividade âncora uma ficha de consolidação de conteúdos (Ver apêndice 3).

Sintetizando, tendo em conta os objetivos no domínio da oralidade, as crianças tinham de adquirir competências ao nível do respeito pelas regras da interação discursiva, como por exemplo, saber esperar pela sua vez de falar e escutar em silêncio quando era pedido para fazer o reconto da história. Quando era solicitado para falar, estas tinham de ser capazes de se expressar, de modo a que os outros percebessem o seu raciocínio.

Relativamente à Leitura e à Escrita, estas estão associadas no 1.ºCEB, tendo funções distintas mas apoiando-se em capacidades que lhes são comuns. Nos dois primeiros anos do 1.º CEB, “a Leitura e Escrita constituem a novidade – anteriormente

já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e até de exposição a textos por via da escuta”, (ME, 2013, p. 5).

5.3.2. Estudo do Meio

Todas as crianças, desde que nascem, estão expostas e em contacto com o meio que as rodeia. Por esse facto, estas já possuem conhecimentos prévios, saberes e um conjunto de experiências, que foram interiorizando e acumulando ao longo da sua vida. Deste modo, é papel da escola valorizar e ampliar esses mesmos saberes permitindo às crianças “a realização de aprendizagens posteriores mais complexas”, (ME, 2004, p. 101).

No 1.ºCEB, as crianças devem ter a possibilidade de explorar o meio local, fazendo com que as aprendizagens sejam realizadas de um modo metódico e sistemático, apelando ao pensamento concreto. Sendo assim, os docentes têm a possibilidade de reestruturar o programa, pois este é aberto e flexível. Estes podem alterá-lo tendo sempre em vista os interesses e necessidades das suas crianças bem como os ritmos de aprendizagem de cada um.

Consequentemente, os docentes podem “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros”, (ME, 2004, p.102). É papel destes proporcionar instrumentos para que as crianças possam construir o seu próprio conhecimento, fazendo com que estes se tornem observadores ativos, reflexivos e capazes de experimentar, investigar, descobrir e aprender pelos seus próprios meios, organizando e estruturando a sua aprendizagem, tornando-a mais significativa.

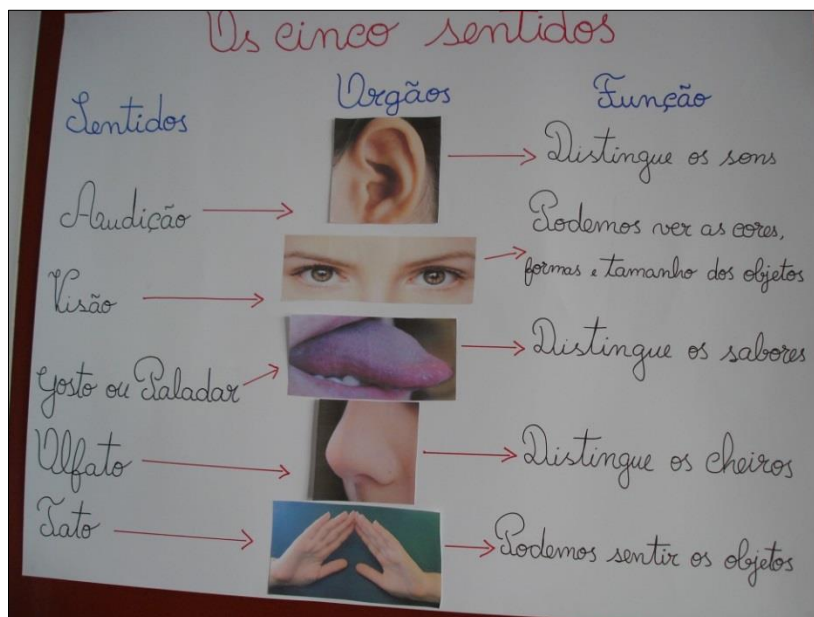
5.3.2.1. À Descoberta Dos Nossos Sentidos

Estas atividades decorreram no âmbito dos objetivos propostos para o Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, Ponto 3 – O seu corpo, onde as crianças tinham como finalidade “distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma...; distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca [vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros de flores...]”, (ME, 2004, p. 107). Estas atividades foram realizadas em várias semanas, nomeadamente, entre 28 de outubro e 13 de novembro de 2013 (Ver apêndice 4).

Como já foi mencionado neste relatório, na educação em ciências devem ser privilegiadas as ideias prévias identificadas nas crianças. Assim, estas desenvolvem capacidades de pensamento crítico e promovem a construção do conhecimento científico com significado, uma vez que irá permitir às crianças melhorar a qualidade da interação com o meio natural (ME, 2007).

Num primeiro momento e como motivação, foi visualizado um vídeo sobre os órgãos dos sentidos, o qual demonstra quais os sentidos e os seus respetivos órgãos. Após esta visualização foi proposto um diálogo sobre o que foi visto, apelando para a participação de todas as crianças no mesmo. Com o apoio de um cartaz que continha imagens reais dos órgãos dos sentidos, as crianças tinham de os identificar e, posteriormente, descrever qual a função de cada um.

Figura 15. Cartaz alusivo aos órgãos dos sentidos.



Num segundo momento foi feita uma revisão do que tinha sido abordado anteriormente sobre o mesmo tema. Neste dia, foi proposto uma atividade prática sobre o sentido da visão, com o propósito das crianças fazerem uma experimentação prática, em relação a este sentido. Deste modo, e segundo o ME (2007), o trabalho prático aplica-se a “todas as situações em que o aluno está activamente envolvido na realização de uma tarefa”, (p. 36).

Nesta atividade foram disponibilizados vários objetos por cada par de crianças, de modo a que estes pudessem identificar a forma, o tamanho e as cores dos mesmos.

Foi também disponibilizada uma tabela para que as crianças registassem o que iam observando.

Figura 16. Tabela de Registos.

Os Sentidos – Visão

Observa o objeto que te é dado e em grupo discute a sua forma, cor e tamanho. Regista na tabela abaixo.

Objeto	Cor	Forma	Tamanho
1 bola	azul	arredondada	pequena
2 caixa	colorido	retangular	pequena

Forma: arredondada, quadrangular, cilíndrica
Tamanho: pequeno, grande.

Para finalizar esta atividade, foi solicitado que um membro de cada grupo mostrasse os objetos e referisse as suas características. Nesta atividade, houve uma pequena lacuna na descrição dos objetos, nomeadamente, no tamanho dos mesmos, pois não referi que era preciso relacionar os objetos entre si. Facto que apenas só foi detetado, por mim, quando refleti sobre esta atividade. Também denotei que podia ter introduzido logo o sentido do tato, pois as crianças ao manipularem os objetos disponibilizados também tiveram de utilizar o mesmo.

Posteriormente, foi realizada outra atividade prática para o sentido do paladar/gosto. Esta foi desenvolvida também em trabalho cooperativo, sendo formado grupos de quatro elementos. A questão-problema que desencadeou esta atividade foi “Que sabores os alimentos têm?”, sendo o objetivo principal que as crianças interiorizassem e experimentassem os quatro sabores básicos dos alimentos. Foi distribuído uma tabela para cada criança fazer os registos e disponibilizados copos com alimentos de vários sabores, nomeadamente, café, sal, açúcar e limão (amargo, salgado, doce e ácido).

As crianças tinham como propósito experimentar cada alimento e depois, em grupo, identificar qual o sabor que correspondia àquele alimento. A minha intervenção, nesta atividade, foi apenas na orientação e supervisão dos grupos, recaindo sobre as crianças a total responsabilidade do desenvolvimento da atividade.

Figura 17. Folha de Registos da Atividade.

Os sentidos – Gosto ou Paladar

Objetivo: Conhecer os sabores básicos.
 Questão-problema: Que sabores os alimentos têm?
 Hipóteses: doce, ácido, amargo, salgado
 Material:
 Copos com: sal, açúcar, limão, café.

Desenvolvimento:
 Deves experimentar cada um dos alimentos e registar na tabela abaixo.

Anote as respostas na tabela a seguir.

Alimentos	doce	salgado	amargo	ácido
limão				X
sal		X		
açúcar	X			
café			X	

Conclusão:
Existem 4 sabores básicos
doce, amargo, ácido, salgado

A conclusão e consequente correção dos dados foi realizada em grande grupo, sendo que cada um deles respondia à vez, que sabores se encontravam em cada copo.

Figura 18. Registo da Atividade no Quadro.

Notou-se bastante envolvimento e implicação por parte das crianças, nesta atividade, pois como estas tiveram um papel mais ativo na sua aprendizagem, tornou-se, assim, mais significativa. Existiu, consequentemente, por parte de algumas crianças, dificuldade em perceber qual era o sabor, mas esta dificuldade foi colmatada com a ajuda dos elementos do grupo, que dialogavam entre si acerca do assunto.

Num terceiro momento, e dando continuidade a esta temática, foram realizadas mais duas atividades práticas, com ênfase nos sentidos da audição e do olfato. No que concerne ao sentido da audição, foi proposta uma atividade em que as crianças teriam de adivinhar que som estavam a ouvir. Inicialmente, foi promovido um diálogo sobre a temática dos cinco sentidos, os que já tínhamos trabalhado até agora e quais os sentidos que faltavam abordar.

Foi realizada uma atividade prática, que consistia na audição de vários sons, através do computador, na qual cada criança registava numa folha de registos que som era, como por exemplo, som de um animal, da natureza, sino da igreja, etc. Após esta audição, foi escrito por mim, no quadro, as opções dadas pelos alunos sobre cada som.

Notei que algumas crianças deixaram em branco alguns sons, pois ou não conseguiram ouvir bem ou não sabiam de que som se tratava, factor que não consegui concluir. Se tivesse utilizado colunas de maior definição, estas dificuldades poderiam ter sido colmatadas.

Posteriormente, foi realizada outra atividade prática, mas neste caso para o sentido do olfato. Esta baseou-se, essencialmente, na distribuição de vários copos numerados de um a quatro pelas crianças e cada uma tinha de identificar, na sua folha de registos, o cheiro ao alimento correspondente. Denotei alguma dificuldade em muitas crianças na identificação de alguns alimentos, nomeadamente, a cebola e o alho. Por outro lado, identificaram bem o cheiro da banana e da laranja, por serem alimentos com os quais contactam com mais frequência.

No quarto e último momento, foi aplicada uma atividade para o sentido do tato. Esta também foi efetuada num molde prático, ou seja, levei para a sala vários objetos para que as crianças pudessem manipular e explorar de modo a que conseguissem identificar a diferença entre cada um deles (liso, macio, rugoso e áspero).

Esta foi uma atividade mais demonstrativa, pois, primeiramente, tive de dialogar com as crianças acerca das várias características dos materiais, antes mesmo destas iniciarem a parte prática. Como era reduzido o tempo para realizar esta tarefa, foi decidido pelo professor cooperante e por mim, que esta atividade deveria ser realizada em grande grupo. Assim, is passando pelas crianças com o material e à medida que eu referia as suas características estas iam, através do tato, experienciando o diferente material.

Para finalizar esta temática, foi solicitado às crianças que realizassem os exercícios propostos no livro de fichas de estudo do meio. Esta última parte teve como

intuito poder aferir se as crianças tinham apreendido os conteúdos abordados relativamente a esta temática, e se este tipo de atividades fora profícuo ou não (Ver Anexo 1).

5.3.3. Matemática

Desde muito cedo, as crianças estão em constante contacto com os números. Assim sendo, estas ao entrarem para 1.ºCEB já conhecem e conseguem representar os números, uma vez que já trabalharam este conceito no pré-escolar.

A matemática sempre esteve ligada a diferentes áreas do conhecimento respondendo, deste modo, “a muitas questões e a necessidades do Homem, ajudando-o a intervir no mundo que o rodeava”, (Fernandes, 1994, p. 24). Seguindo esta linha de pensamento, para Tenreiro-Vieira (2010), “a matemática é, cada vez mais, uma ferramenta útil para todos num mundo imerso em números e marcado por múltiplas representações matemáticas”, (p. 6), sendo esta uma área fundamental e benéfica para o quotidiano do Homem.

A partir da afirmação anterior, podemos concluir que a matemática é importante no nosso quotidiano, sendo papel do docente, “conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar” desta área do saber, (ME, 2004, p. 163). O professor tem de conseguir criar um ambiente e os meios apelativos para a realização do programa curricular que vá ao encontro das potencialidades e necessidades das crianças e as envolva de forma ativa e aliciante.

O ensino da matemática tem como base três grandes pressupostos, nomeadamente, desenvolver a capacidade de raciocínio, de comunicação e de resolução de problemas, estes estão presentes nos quatro anos do 1.º CEB e são fundamentais para a “estruturação do pensamento e da acção”, (ME, 2004, p. 163). No seguimento, Fernandes (1994) destaca que o docente ao reconhecer a importância desta disciplina para a “estruturação do pensamento humano e no desenvolvimento integral e harmonioso da criança”, terá como finalidade basilar o “sucesso do educando”, (p. 34).

Através dos pressupostos acima referidos, o docente deve ter em conta as motivações da criança e realizar um processo de ensino-aprendizagem que “suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade”, (ME, 2004, p. 168).

5.3.3.1. Explorando o Calendário

A atividade Explorando o Calendário, realizada no dia 21 e outubro de 2013, é uma proposta de trabalho do Projeto *CEM* (Construindo o Êxito em Matemática), para o 2.º Ano do 1.ºCEB (Ver apêndice 5). Este projeto, que teve início em 2006/2007, visa realizar uma formação contínua de professores nesta área curricular, com o objetivo de “melhorar as aprendizagens e desenvolver competências matemáticas nos alunos”, (Fernandes, 2014, p. 29).

Durante o estágio, esta atividade surgiu com o intuito de interligar a matemática com o estudo do meio, visto que é importante aplicar a interdisciplinaridade na ação educativa, pois, de acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994), é papel do docente proporcionar “experiências de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas”, (p. 8).

Relativamente à matemática, esta proposta de trabalho tem como finalidade desenvolver o raciocínio lógico, através do estabelecimento de relações entre os factos e ações, envolvendo noções temporais. Estes objetivos estão incluídos no programa e metas para a matemática e foram articulados com os objetivos do estudo do meio para o bloco 1, “À descoberta de si e dos outros, o passado mais longínquo da criança”, (ME, 2004, p. 107), reconhecer as unidades de tempo, nomeadamente, os dias da semana, o mês, o ano.

Ao iniciar esta proposta e num primeiro momento, foi realizado um diálogo para relembrar os conhecimentos adquiridos anteriormente, ou seja, as unidades, dezenas e centenas. Em seguida, coloquei algumas questões às crianças, nomeadamente:

- “Qual a data do dia de hoje?”;
- “Qual será a data de amanhã?”;
- “Qual será a data daqui a três dias?”;
- “Quantos dias há neste mês?”;
- “Que dia da semana é hoje?”;
- “Quantos dias faltam para domingo?”.

Após estas questões, perguntei-lhes onde era possível encontrar todas estas informações e responderam-me assertivamente que era num calendário. Depois, afixei no quadro um calendário grande do mês de outubro de 2013 e solicitei a uma criança que distribuísse um calendário pequeno do mesmo mês a cada colega. Esta parte da

proposta consistiu na exploração do calendário, de modo a que os alunos estabelecessem relações temporais através da análise do mesmo. Posteriormente, foram colocadas, mais uma vez, questões relacionadas com este calendário, tais como:

- “Quantas semanas tem este mês?”;
- “Quais são os dias em que não vêm à escola?”;
- “Em quantas terças-feiras do mês de outubro temos aulas? E quantas segundas?”;
- “Existe alguma criança que faça anos neste mês?”.

Todas estas questões foram colocadas com o objetivo de promover uma discussão sobre o papel e a importância que o calendário tem no nosso dia-a-dia. Na segunda questão, houve uma criança que respondeu logo afirmando que não vinha à escola no fim de semana. Perguntei-lhe então quais os dias é que correspondiam ao fim de semana, o que também soube dizer-me que era o sábado e o domingo.

Figura 19. *Calendário utilizado no 2.º momento da atividade.*



Num segundo momento e após esta exploração oral, foi solicitado a cada criança que ligasse dois dias de duas semanas consecutivas podendo ser interligados na vertical ou na horizontal.

Antes de fazerem o que lhes foi pedido, foi preciso explicar o sentido da palavra consecutivo, pois denotei que algumas crianças não estavam a perceber o exercício. Comecei por abordar as ligações na vertical e utilizei como exemplo os números 4 e 11, conforme se pode visualizar na figura abaixo.

Figura 20. *Ligação Vertical no Calendário de outubro de 2013.*

2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	Sáb.	Dom.
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Em seguida, coloquei as seguintes questões:

- “Existe alguma relação entre estes dois números?”;
- “Qual a diferença entre estes dois números?” ($11 - 4 = 7$);
- “Será que isto acontece em todas as ligações feitas na vertical entre números de duas semanas consecutivas?”.

Foi proposto que as crianças fizessem outras ligações na vertical com outros números de modo a que estas chegassem à conclusão de que a diferença é sempre de sete. Após estes cálculos, voltei a promover um diálogo e fiz questões, nomeadamente:

- “Porque será que a diferença é sempre sete?”;
- “Porque é que isto acontece?”.

As crianças tinham de chegar à conclusão de que sete é o número de dias de uma semana, o que não aconteceu. Nesta parte tive de lhes perguntar “Quantos dias tem uma semana?” e só depois é que conseguiram se aperceber que a diferença era sempre sete porque são os dias de uma semana.

Em seguida, foi solicitado que as crianças fizessem ligações na horizontal. Mais uma vez coloquei algumas questões, tais como:

- “Existe alguma relação entre dois números que estão ligados? Qual?”;
- “Será que quando ligamos dois dias consecutivos a diferença é sempre 1?”;
- “E se fossem dias alternados?”.

Relativamente à primeira questão, as crianças responderam afirmativamente, e disseram que a sua relação era o facto de estarem ao pé um do outro. Após afirmarem isto reforcei destacando que os números seguidos correspondiam a dias consecutivos.

No que concerne à segunda questão, uma criança respondeu logo que os números iam de um em um. Concluímos então, em grande grupo, que os números das colunas consecutivas (as colunas umas ao lado das outras) iam de um em um.

No que diz respeito à última questão, acerca dos números alternados, não houve dificuldades em perceberem que iam de dois em dois, uma vez que já tinham interiorizado como funcionava esta tarefa.

Figura 21. *Ligação Horizontal e Escolha de Dois Números Alternados.*

2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	Sáb.	Dom.
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Na exploração da relação entre os números na diagonal, foi novamente pedido que escolhessem dois números aleatórios, desta vez na diagonal, e de duas semanas consecutivas. Após escolherem os números, questionei-os acerca da relação entre os dois números escolhidos. Algumas crianças responderam que a sua diferença era de seis, portanto não chegava a uma semana. Entretanto, pedi-lhes que voltassem a escolher outros dois números para ver se a diferença era sempre de seis, o que não se verificou. Daqui pudemos concluir que as ligações na horizontal e na vertical é sempre constante, sejam quais forem os números escolhidos, o que não se verifica na diagonal.

Num terceiro momento, para fazer uma ponte com o que íamos trabalhar nesta semana em matemática, ou seja, operações com números naturais (200-300), foi solicitado um diálogo acerca do número de meses de um ano, quantos dias tem um ano (anos bissexto e comum), etc. Nesta tarefa fez-se também a interligação com o estudo do meio apesar deste conteúdo ser também trabalhado nesta área curricular.

Após terem escrito no caderno de exercícios quantos dias tem um ano, perguntei-lhes quantos meses eram precisos para termos 120, 151, 200 e 243 dias. Para realizar esta tarefa foi distribuído pelas crianças um calendário anual de 2013. Esta tarefa foi realizada individualmente. Para conseguirem efetuar estes cálculos, com o auxílio do calendário, foram somando meses consecutivos até chegarem aos dias solicitados. A escolha dos números 120 e 151 foi devido ao facto destes serem o número certo de meses, ou seja, a soma dava quatro e cinco meses, respetivamente.

Muitas crianças tiveram dificuldade no cálculo do número 200 e 250 pois, tinham de somar, por exemplo para o número 200, seis meses com 19 dias do mês seguinte, o que gerou alguma confusão.

Depois, à medida que iam acabando esta tarefa, como atividade âncora, foi distribuído um crucigrama com os meses do ano para preencherem, como se pode observar na figura abaixo.

Figura 22. *Cálculos Relativos ao 3.º Momento e Atividade Âncora.*



Resumindo, esta atividade que apelava para o questionamento mostrou ser uma boa maneira para promover o desenvolvimento da comunicação e do raciocínio que, neste nível etário, deverá “ancorar em operações lógicas elementares e apoiar-se em materiais e linguagem gráfica que constituam uma ponte entre o real e as abstrações matemáticas”, (ME, 2004, p. 164).

5.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

A família e a escola são contextos sociais que devem atuar mutuamente e em simbiose, onde o foco principal é a criança e o seu desenvolvimento global. Assim sendo, e de acordo com Soares (2007), “a missão da escola deve passar pela capacidade de articulação entre os professores, os alunos e os pais. Esta relação é fundamental para o sucesso educativo dos nossos alunos”, (p. 80). Este autor refere que a relação entre pais e escola, entre a escola e as associações de pais podem “induzir efeitos sociais e

escolares conforme contribuem para aproximar os mundos da cultura escolar e da cultura local”, (p. 123).

No seguimento, Hohmann e Weikart (2003) referem que cada família tem as suas crenças, atitudes e ações, sendo papel da instituição, tentar respeitar e compreender as famílias de cada criança, tentando “encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade”, (p. 99).

Neste sentido, por forma a envolver a comunidade educativa, mais popriamente, os pais, no processo de desenvolvimento das crianças, exalta-se a importância do ensino-aprendizagem não ser apenas confinado a estas e ao docente, uma vez que existem vários intervenientes para uma intervenção pedagógica de qualidade.

5.4.1. Ação de Sensibilização – Comportamentos com os Pares

Esta ação de sensibilização surgiu após ter observado a relação entre as crianças e os seus pares, tanto na sala como no recreio. Denotei, durante o meu estágio, alguns conflitos e situações de risco para a integridade física das crianças da mesma sala, bem como das outras salas, que também estavam presentes na mesma hora do recreio.

Após dialogar com o professor cooperante, este confirmou-me que estas atitudes já se faziam notar desde o início do ano letivo. Assim, juntamente com a colega que se encontrava a estagiar noutra sala, também num 2.º Ano, achámos pertinente e decidimos organizar esta ação, de modo a sensibilizar as crianças para os efeitos nocivos das agressões físicas no corpo (Ver apêndice 6).

Inicialmente, pensámos incluir também os pais para participarem, mas depois refletimos sobre o que realmente pretendíamos e como queríamos que o impacto fosse grande sobre as crianças, Assim, decidimos que seria melhor juntar apenas as crianças das duas salas e que a ação fosse preparada com um discurso dirigido às mesmas.

Convidámos a Enfermeira Manuela Machado para fazer a palestra. Esta escolha deveu-se ao facto de a mesma está ligada a uma escola, logo habituada a lidar com este tipo de situações. Em diálogo, propusemos que se debruçasse sobre vários aspetos, nomeadamente, desenvolver a capacidade de cooperação, iniciativa, de comunicação, solidariedade, responsabilidade e respeito pelos outros.

Assim, debatendo os problemas da turma, a Enfermeira Manuela tentou promover o diálogo e a reflexão sobre as regras de convivência e respeito mútuo na comunidade educativa, questionando comportamentos, atitudes e valores. Esta também

apelou à consciencialização das crianças para a importância das relações humanas, para a existência de regras de conduta social, repudiar a discriminação assente na diferença e identificar fatores nocivos para a saúde, integridade física e mental, prevenindo deste modo, situações de risco.

No que diz respeito aos objetivos propostos, relativamente à Formação Cívica, tentámos proporcionar às crianças novas aprendizagens e novos conhecimentos com o intuito de melhorar comportamentos, o espírito de cooperação, solidariedade e de justiça, assim como respeitar normas, valorizar a importância da amizade, atuar com honestidade e lealdade e orientar as suas atitudes pelo respeito por si e pelos outros.

Figura23. Ação de Sensibilização – Comportamentos com os Pares.



Esta ação de sensibilização foi muito interessante e relevante para muitas crianças, pois após a conclusão da mesma, uma criança quis falar e pedir desculpa pelos seus atos, prometendo que ia deixar de ter as tais atitudes nocivas (bater, chamar nomes, etc.), prometendo não voltar a repetir as mesmas.

Finalizando, posso referir que a mesma foi expressiva e teve o impacto esperado nalgumas crianças, pois, posteriormente, notou-se menos agressões por parte destas, respetivamente à minha turma.

5.4.2. Visita de Estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira

Esta visita de estudo partiu dos princípios propostos no PEE, sendo um dos princípios orientadores deste desenvolver a Literacia e a Escrita. Através de questionários realizados a toda a comunidade educativa, o Conselho Pedagógico definiu como prioridade a Literatura, visto terem chegado à conclusão que, na sua maioria, as crianças daquela escola, tinham dificuldades na expressão oral, na representação escrita, na compreensão e interpretação de conteúdos. Aquando da minha intervenção pedagógica, pude corroborar tais factos, denotando, na minha sala, que estas dificuldades estavam ali presentes.

Um dos aspetos focados foi também a falta de recursos literários disponíveis na biblioteca da escola. Sendo assim, em parceria com a turma do 2.º Ano – B, foi realizada uma visita de estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira, com o objetivo de promover hábitos de leitura, fazendo reconhecer, às crianças, o livro e a leitura como elementos da construção da identidade pessoal e cívica (Ver apêndice 7).

Esta visita iniciou-se com um diálogo sobre a Biblioteca e o trabalho de restauração de livros feito por esta. As crianças percorreram as salas do referido espaço e visualizaram alguns dos passos que são necessários para a conservação dos livros. Visitaram também a sala onde são arquivados alguns livros que não estão expostos na sala de leitura.

Figura 24. *Visita de Estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira.*



Posteriormente, visualizaram um vídeo sobre a história denominada “O Gato Comilão”, disponibilizado na sala infantil. Para finalizar esta visita, as crianças tiveram à sua disposição os livros da sala infantil, onde puderam explorar os mesmos ali presentes. Notou-se alguma euforia e entusiasmo nas crianças, pois quando foi referido que podiam usufruir dos livros ali presentes, estas prontificaram-se logo e foram buscar os livros para lerem.

Figura 25. *Visualização de uma História e Exploração dos Livros.*



Ao regressarem à escola, realizou-se um diálogo sobre o que viram e ouviram na visita e fez-se uma sequência lógica dos acontecimentos. Para finalizar este dia, foi solicitado que fizessem um desenho acerca do que gostaram mais naquela visita de estudo.

5.4.3. Feira Solidária “Por um Mundo Melhor: Ajude quem mais precisa”

Nos dias de hoje, a situação económica das famílias não é favorável, sendo imperativo apelar para a solidariedade e para a participação em eventos que contribuam para a melhoria dessa situação. Assim, como estagiárias (eu e as outras duas colegas que se encontravam a estagiar na mesma escola), decidimos organizar uma feira de cariz solidário com o intuito de angariar fundos para serem revertidos, em forma de Cabaz de Natal, para o “Centro da Mãe”. Foi posteriormente comunicado aos docentes

cooperantes que afirmaram ser uma boa iniciativa, o que nos levou a planificá-la e organizá-la (Ver apêndice 8).

A grande finalidade desta feira, para além de fomentar a cooperação entre os pais e os filhos, era sensibilizar as crianças para a importância deste tipo de eventos, promovendo a capacidade de iniciativa e desenvolvendo atitudes e valores. No que diz respeito aos objetivos propostos e relativamente à Formação Cívica, tentámos proporcionar às crianças o espírito de cooperação, solidariedade e de justiça, consciencializando as mesmas para a existência de outras crianças viverem em ambientes desfavorecidos e que se encontram em situação de carência económica.

A primeira etapa desta feira foi comunicar à direção escolar acerca da realização da mesma (local e data). Foi decidido, em conjunto com a diretora, que seria efetuada junto à porta de entrada da escola nos dias três e quatro de dezembro. Em seguida, foi elaborado um comunicado para enviar aos encarregados de educação, a fim de solicitar a sua colaboração na elaboração e cedência dos produtos para a feira (histórias e livros que já não precisassem, confeção de bolos e elaboração de enfeites natalícios). Para que toda a comunidade escolar fosse informada sobre a feira solidária, foram elaborados cartazes para serem afixados no recinto escolar. Estes continham várias informações, a saber: os dias, o local e os objetivos propostos para a mesma. (Ver Apêndice 9).

A segunda etapa centrou-se, primeiramente, na recolha dos produtos pelas turmas inseridas nesta iniciativa e posterior venda nos dias definidos para a realização da feira, tal como se pode observar na figura abaixo.

Figura 26. Feira Solidária.



A terceira e última fase focou-se na compra dos bens essenciais, nomeadamente, fraldas, leite, toalhetes, etc., para posteriormente, entregar ao “Centro da Mãe”, como pode ser visualizado na figura seguinte. Aquando da deslocação ao local realizámos uma visita guiada e pudemos conviver e ter contacto tanto com as mães como com as crianças lá presentes.

Figura 27. Bens Essenciais Entregues ao Centro da Mãe.



5.4.4. Peça de Teatro “O Dente do Artur”

Esta peça foi realizada como uma atividade de motivação para abordar o tema de Estudo do Meio, inserido no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, ponto 4 – A saúde do seu corpo, tendo este como objetivo conhecer e aplicar normas de higiene do corpo (hábitos de higiene diária).

Esta peça foi efetuada em parceria com a colega estagiária da turma do 2.º Ano – B, e apresentada às duas turmas, visto estarem a iniciar este conteúdo ao mesmo tempo.

O guião da peça de teatro foi adaptado de um trabalho realizado numa unidade curricular frequentada na universidade. (Ver Apêndice 10).

Este tipo de atividades apelam para a exploração de situações imaginárias ou sobre alguma temática que se queira abordar. Visto o teatro de sombras chinesas não ser

muito explorado no 1.ºCEB, tornou-se um bom veículo para a aquisição de novas aprendizagens.

Figura 28. Peça de Teatro com Sombras Chinesas: “O Dente do Artur”.



Para finalizar a atividade, foi promovido um diálogo acerca do que foi visto, fazendo perguntas às crianças sobre o conteúdo da história ouvida, de modo a que fosse feita a interiorização da matéria que iria ser abordada nos dias seguintes. Após este diálogo, as crianças puderam explorar os fantoches, reproduzindo o que fora visualizado na peça de teatro.

5.5. Avaliação Global das Crianças

A avaliação tem um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois através desta conseguimos aferir se as experiências proporcionadas contribuíram para o seu desenvolvimento. Assim sendo, segundo Lopes e Silva (2012), “A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem”, (p.VII), sendo o sucesso escolar de cada criança determinante na vida futura desta. Destacam ainda que “A avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam”, (p. 2).

A avaliação das crianças que prevalece nas salas de aula está mais virada para a certificação, classificação e seleção dos mesmos (avaliação sumativa) e não para os ajudar a aprender. Para Fernandes (2011), as avaliações ocorrem após os períodos em que se aprende e se ensina, não havendo deste modo, uma articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino. A avaliação das crianças em contexto de sala de aula não pode ser apontada como uma questão técnica, ou seja, “não pode ser considerada como um mero processo de construção de instrumentos que permitem quantificar e avaliar de forma supostamente objetiva o que os alunos sabem e são capazes de fazer”, (p. 140). Menciona ainda que para a avaliação ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem é preciso estudá-la e torná-la numa questão didática e pedagógica, fazendo com que esta não seja confundida como uma mera atribuição de classificações e competências.

A partir das afirmações acima mencionadas, é necessário mudar de modelo e dar mais ênfase à avaliação formativa e não à avaliação sumativa, pois, de acordo com Lopes e Silva (2010), “A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos”, (p. 1), pois esta é efetuada “antes, durante e após o ensino e os professores e os alunos trabalham em conjunto, de forma ativa e intencional”, (p. VIII), tendo em vista a realização escolar das crianças. Para estes autores, esta avaliação tem como finalidade “melhorar qualitativamente”, (p. 1), a aprendizagem das crianças ao invés de quantificá-la. Referem ainda que esta permite a recolha sistemática de dados, no decorrer das aprendizagens, permitindo um ajuste e modificação das estratégias de modo a que seja exequível “preencher possíveis hiatos entre a compreensão dos alunos e os objetivos desejados para a aprendizagem”, (p. 2).

Devido à avaliação ser muito complexa e visto ter estabelecido uma relação muito breve com a turma, optei por uma avaliação baseada na observação *in loco* e em fichas de aplicação de conhecimentos dos conteúdos abordados. Durante a minha prática pedagógica e relativamente ao desenvolvimento das atividades para as áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática foi elaborada uma avaliação geral das aprendizagens (Ver Apêndice 11).

Foram utilizados vários documentos curriculares de referência para a realização desta avaliação, nomeadamente, para o Português foram aplicadas as Metas Curriculares (2012) e os objetivos contidos no programa respetivo (2009), para a Matemática foi

usado o Programa (2013) e Metas Curriculares do Ensino Básico (2012) , e para o Estudo do Meio foi utilizado o documento Organização Curricular e Programas (2004).

No corpo do relatório, apenas farei uma referência geral a cada uma das áreas curriculares, uma vez que a avaliação encontra-se em apêndice. Deste modo, tendo em conta as observações e análise dos vários trabalhos efetuados pelas crianças, no que concerne ao Português, notou-se um progresso positivo na escrita e na oralidade. Em relação aos erros ortográficos, estes persistiram, contudo não me foi possível ver os resultados a longo prazo, visto o estágio ter sido curto. Relativamente à Educação Literária, penso que contribuí um pouco para a promoção da literacia, uma vez que, a partir da atividade que já descrevi neste relatório, as crianças puderam experienciar a leitura em forma de poesia, o que promoveu o gosto pela mesma. Na minha opinião, a realização do trabalho cooperativo, nesta área curricular, fez com que as aprendizagens fossem efetuadas de um modo mais eficaz.

No que concerne ao Estudo do Meio, denotei também progresso no que diz respeito aos conteúdos abordados no estágio. Nesta área curricular, foi possível utilizar diferentes estratégias, o que fez com que as aulas fossem mais apelativas, nomeadamente, a realização de uma peça de teatro, vídeos e atividades práticas relativas à temática dos sentidos, o que fez com que as crianças tivessem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem.

No que diz respeito à Matemática, a utilização de materiais didáticos para auxiliar na resolução de operações com números naturais propostos foi profícua. Verificou-se nas crianças, uma melhoria das suas competências ao nível do conhecimento do sistema de numeração decimal. Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, penso que através da atividade do calendário foi notado alguma dificuldade por parte de algumas crianças. Porém, na minha opinião, não era por não saberem, mas sim por recearem responder incorretamente às questões colocadas.

Como capacidade transversal, em educação para a cidadania foi também tido em conta alguns objetivos, foi possível observá-los e analisá-los, uma vez que fazia parte da minha IA, mais propriamente, o desenvolvimento e melhoria das competências sociais através do trabalho cooperativo. Pude notar que houve melhorias a este nível, pois nas últimas semanas de estágio já tinham alguma consciência do respeito pelas regras da sala, bem como o respeito pelos seus pares. Com a aplicação do trabalho cooperativo, foi possível constatar que esta estratégia é um excelente veículo para a aquisição das competências sociais.

5.6. Resposta à Questão da Investigação-Ação

Ao longo do estágio, fui procurando implementar atividades e estratégias para ir ao encontro da resolução da problemática levantada. Deste modo, relativamente à questão da IA: *“De que forma é que o trabalho cooperativo pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências sociais dos alunos na sala de aula?”*, não foi possível apurar um resultado a longo prazo, devido ao facto do estágio ser de apenas dois meses.

O que pude verificar foi que se notou uma melhoria em termos de comportamento, no que concerne às competências sociais. Através das várias atividades preparadas, nomeadamente, as que requeriam trabalho cooperativo, consegui aferir que as crianças com um desenvolvimento mais avançado, ajudavam as crianças com mais dificuldades, fazendo com que houvesse “interacção/cooperação entre os alunos”, (Morgado, 2003, p. 72).

Tomlinson citado por Morgado (2003) refere que as crianças da mesma faixa etária “diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem”, (p. 76). A partir desta afirmação, Morgado (2001) destaca que o trabalho cooperativo “promove a troca de conhecimentos e o confronto de estratégias utilizadas, facilitando a aprendizagem em conjunto”, (p. 53). Verifiquei igualmente que este tipo de estratégia resultou num grande envolvimento e implicação por parte de todas as crianças envolvidas no processo, ou seja, o trabalho cooperado permite que seja feita uma transmissão de conhecimentos e saberes entre os elementos do grupo, tornando a aprendizagem mais eficaz.

Posso afirmar que, através deste tipo de trabalho, as crianças são levadas a falar e a debater ideias, o que as leva a aperfeiçoar as competências sociais, mais propriamente, no saber esperar a sua vez de falar, respeitar a opinião dos outros, etc.. Deste modo e de acordo com Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência resulta também da convivência com os outros. Para este, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (citado por Duarte, 1999, s.p.). Assim, é nas relações/interacções com os outros que construímos a nossa aprendizagem e desenvolvimento mental.

A criança deve ser orientada para ser um sujeito ativo na sua própria aprendizagem, na qual o docente deve promover o saber-fazer, valorizar a sua autonomia, organizar as aprendizagens de maneira a ir ao encontro das vivências destes, atribuindo e valorizando a motivação intrínseca e dando ênfase aos aspetos cooperativos

(Perrenoud, 1995). Deste modo, posso aferir que a implementação do trabalho cooperativo nesta turma teve um impacto positivo, indo ao encontro do que foi inicialmente proposto, ou seja, a melhoria das competências sociais.

Posso concluir que houve um progresso global de todas as crianças, pois, este tipo de estratégia, tal como afirma Morgado (2003), “deverá promover nos alunos o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos”, (p. 88), o que se verificou neste contexto.

5.7. Reflexão Global da Prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio é essencial, pois, para além de alargar os meus conhecimentos, permitiu-me também estar mais ciente do que é a realidade que se encontra dentro de uma sala de aula e como se processa o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Pude também observar e refletir o quanto é complexo o trabalho do docente, as dificuldades e desafios que encontra no dia-a-dia. É importante que o docente seja capaz de criar e recriar o ambiente educativo de modo a que as crianças sintam prazer e vontade de aprender.

Nesta intervenção educativa, tive a oportunidade de vivenciar as particularidades, dificuldades e potencialidades das crianças no momento em que efetuavam o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, ao planificar as atividades para as diferentes áreas curriculares, tentei sempre ir ao encontro das necessidades daquele grupo, bem como incentivar a interação deste com o meio que o rodeia. Todas as atividades e tarefas solicitadas tiveram sempre como grande finalidade promover o progresso de todas as crianças, proporcionando atividades apelativas, de modo a que pudessem aumentar a motivação e empenho destas.

Posso salientar que esta turma mostrou-se muitas vezes interessada e motivada para a realização das várias tarefas que lhes foram exigidas e lhes facultou a aquisição de competências e conhecimentos. Tentei apelar sempre para o pensamento crítico e para as ideias prévias das crianças, uma vez que se pode partir para o processo de ensino-aprendizagem através das potencialidades e conhecimentos prévios destas. Ao longo desta prática pedagógica, denotei e interiorizei que um docente não é o detentor de todo o saber, passando para segundo plano e elevando a criança para o papel de ator principal da sua própria aprendizagem.

Senti algumas dificuldades ao promover diálogos acerca das várias temáticas, pois, como já referi anteriormente neste relatório, muitas destas crianças tinham dificuldade em exprimir-se verbalmente. Depois refletindo sobre o assunto, verifiquei que tal devia-se ao medo de falhar.

Pude colocar em prática várias estratégias de ensino e, algumas vezes, senti que, em determinado momento, era preciso alterar as mesmas, de maneira a que a matéria exposta chegasse a todas as crianças, realizando assim, a diferenciação pedagógica. Por conseguinte, e de acordo com Morgado (2003), “a gestão curricular prevê e aceita a introdução de ajustamentos e modificações durante o desenvolvimento dos processos ensino/aprendizagem, considerando também que, tão importante como os resultados (produtos) da aprendizagem, será o próprio processo de aprendizagem”, (p. 79). Este autor relata que é importante dar ênfase aos resultados, mas o processo de aprendizagem é muito mais considerável.

Tentei sempre diversificar os materiais de maneira a minimizar as dificuldades, nomeadamente, no domínio dos números e operações (ábaco, multibásico, palhinhas, feijões, etc.), uma vez que este conteúdo requer um maior pensamento abstrato, agilizando, deste modo, o processo de aprendizagem.

Um dos aspetos a salientar durante a minha intervenção pedagógica, foi o facto de muitas vezes não conseguir gerir o tempo, tendo ficado a conclusão de algumas atividades para o dia seguinte ou para o estudo acompanhado.

Capítulo VI – Intervenção Educativa na Educação de Infância

6.1. Contextualização da Ação Pedagógica

A intervenção educativa desenvolveu-se na Sala das Lagartinhas, sendo esta uma sala de creche no Infantário “O Golfinho”. Esta decorreu individualmente e a responsabilidade de dinamizar e preparar a ação pedagógica foi da minha competência, sempre com a supervisão da educadora cooperante. Esta prática decorreu ao longo de dez semanas, três dias por semana, perfazendo um total de 140 horas de estágio.

Como já foi referido anteriormente neste relatório, a creche é referenciada, nos dias de hoje, como um espaço de educação e cuja relevância não podemos ignorar. Batista (2001) menciona que esta tem um papel fundamental para as crianças e para as suas famílias, pois,

Se em outros tempos cabia à família cuidar e inserir seus filhos pequenos no universo da cultura, hoje com o processo crescente de industrialização e urbanização, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, parece ser a creche que cada vez mais partilha com a família esta tarefa” (p. 2).

Para Agostinho (2003), a EI revela-se como um campo cheio de possibilidades e imprevisibilidade, e a partir desta “pode-se tirar o máximo partido das vozes das crianças”, (p. 5). Aqui, são utilizadas múltiplas linguagens como uma possibilidade de aquisição de saberes e comunicação.

Neste capítulo, tal como no capítulo anterior, será descrita toda a contextualização em que foi delineada a intervenção pedagógica. Será exposta a caracterização do meio em que o infantário se encontra inserido e a descrição do mesmo, ou seja, os seus recursos materiais/humanos e o ambiente físico, a caracterização da Sala das Lagartinhas e das suas crianças, bem como a organização do espaço físico e do tempo pedagógico.

Serão explanadas algumas atividades elaboradas ao longo do percurso realizado nas dez semanas, bem como as atividades para a comunidade. Findando, será descrita a avaliação global das crianças e também exposta uma reflexão global, incluindo todo o processo pelo qual se desenrolou a ação pedagógica, onde será também dada resposta à problemática da IA.

6.1.1. O Meio e a Instituição

O município de Câmara de Lobos foi criado em 1835, sendo elevado à categoria de cidade no ano de 1996. O Infantário “O Golfinho” está situado na freguesia homónima, no sítio do Serrado do Mar, mais propriamente, no Complexo Habitacional Serrado do Mar, Bloco C-1 r/c e funciona desde o ano 2000. Esta zona encontra-se sobre uma falésia vulcânica sobranceira ao mar.

O concelho de Câmara de Lobos abrange uma área de 52,14 km² com 35 666 habitantes, sendo que a densidade populacional desta cidade é de 684,0 habitantes por Km² (Censos 2011).

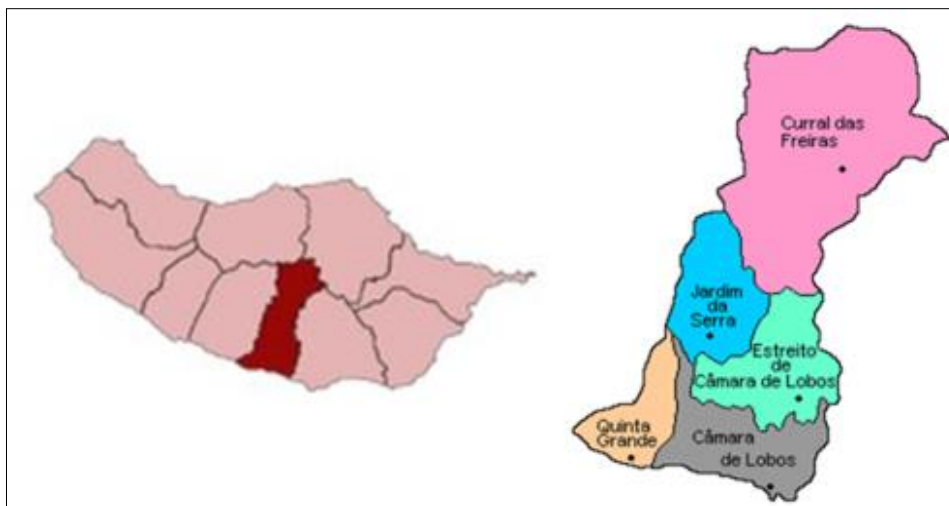
Figura 29. Vista aérea do Infantário.



Retirado e Adaptado de: *Google Earth.*

Este município localiza-se na vertente Sul da RAM. É contornado, a Oeste pela Ribeira Brava, a Este pelo Funchal, a Norte por São Vicente e Santana e a Sul pelo Oceano Atlântico.

Já a freguesia de Câmara de Lobos encontra-se ladeada pelas freguesias Quinta Grande, Estreito de Câmara de Lobos, Jardim da Serra e Curral das Freiras.

Figura 30. *Freguesias do Município de Câmara de Lobos.*

Retirado de: <http://ilheu.bloguepessoal.com/122355/Concelhos-Regiao-Autonomia-da-Madeira-Camara-de-Lobos-2/>.

Câmara de Lobos é um centro piscatório e é considerado um dos mais importantes no que concerne ao aspeto socioeconómico e turístico, tendo uma riqueza paisagística e etnográfica com alguns pontos de interesse, nomeadamente, Eira do Serrado, Cabo Girão, Pico da Torre, Boca dos Namorados e da Corrida, o porto de pesca, entre outros.

Este dedica-se a diversas atividades económicas, respetivamente, pesca, comércio, agricultura, indústria (hotelaria, bebidas, construção civil), artesanato, etc. Neste concelho, a gastronomia e a cultura também são muito apreciados, onde a população é motivada para a participação em diferentes projetos dispostos através dos governantes desta cidade.

O concelho de Câmara de Lobos tem uma grande definição de identidade cultural tendo como factores a sua tradição, os seus costumes, o folclore e as atividades produtivas. A população deste município usufrui de várias festas, nomeadamente, a festa de São Pedro, a festa do peixe-espada e a festa das vindimas.

As pessoas deste concelho gozam de uma câmara municipal, juntas de freguesia, centros de saúde, biblioteca, casa da cultura, centro cívico, infantários e escolas básica e secundária, jardins, miradouros, praias, estalagens, quintas, vilas, bares, restaurantes, etc.

Figura 31. *Localização do Infantilário “O Golfinho”.*

É importante conhecer-se o espaço em que é efetuada a ação pedagógica, pois “O conhecimento do espaço é importante para que possamos tirar todo o partido inerente aos espaços educativos existentes, já que é neles que a criança irá interagir com tudo e todos”, (PEE, 2013/2017, p. 9).

Esta instituição dispõe de dois pisos, onde no rés-do-chão funciona o jardim de infância e no 1.º andar a valência creche. Ao entrarmos no estabelecimento, encontramos um hall amplo e com muita luz, onde funciona a receção e os serviços administrativos. No rés-do-chão, encontra-se também a lavandaria, a cozinha e o refeitório destinado às crianças do jardim de infância e uma escada de acesso para o 1.º piso.

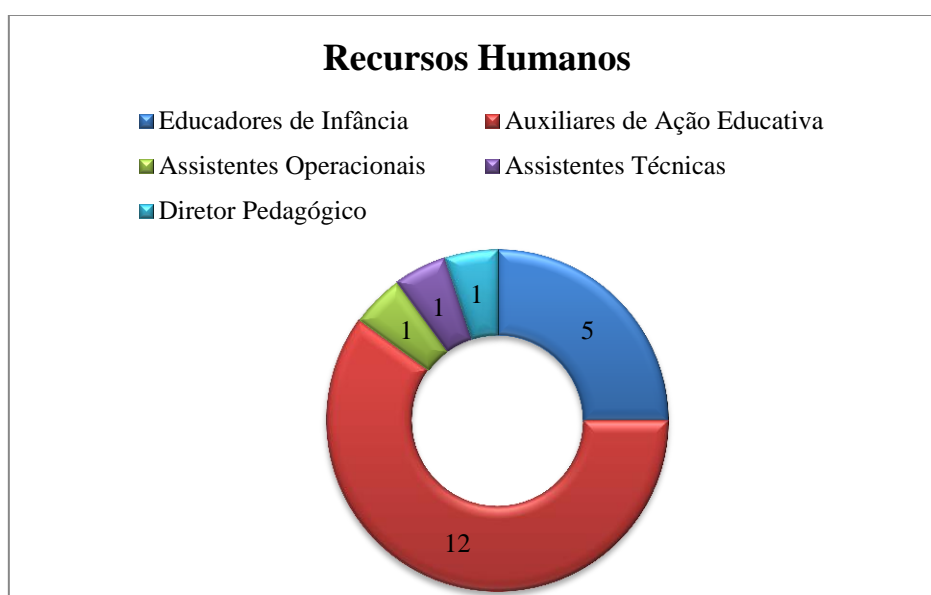
O jardim de infância é composto por três salas de atividades (três, quatro e cinco anos), casas de banho, uma sala para o pessoal docente e não docente, uma arrecadação, cacifos para cada sala, uma sala polivalente e um acesso para um espaço exterior que é constituído por um parque infantil, jardins e uma horta. As salas de atividades têm muitas parecenças ao nível da sua estrutura e espaço físico. Estas possuem três janelas, mobiliário (mesas, cadeiras, móveis para arrumação) e equipamento necessário nas diversas áreas.

O 1.º andar é constituído por um refeitório, amplo e bem iluminado, com duas varandas. Neste, existem mesas e cadeiras, uma despensa e uma copa onde são preparadas algumas das refeições para a valência creche. Neste piso, encontra-se também o gabinete da direção pedagógica, um posto médico e um corredor que dá acesso às salas de atividades da creche. Está equipado com cacifos, uma despensa, instalações sanitárias para as crianças das salas de transição e para o pessoal.

Existem três berçários e duas salas de transição, todas elas equipadas com mesas, tapetes, fraldário, janelas, uma despensa e uma varanda, sendo estas salas amplas e espaçosas. Ainda neste piso, existe um terraço em forma de “L”, onde as crianças das salas de transição costumam brincar.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição dispõe de pessoal docente e não docente, assistentes operacionais e técnicos, nomeadamente, 12 auxiliares de ação educativa, cinco educadores de infância, uma assistente operacional, uma assistente técnica e um diretor pedagógico.

Gráfico 3. *Recursos Humanos do Infantário “O Golfinho”.*



Projeto Educativo da Escola

No que diz respeito ao PEE desta Instituição, este tem, como princípios gerais, os princípios que se encontram enunciados nas OCEPE (1997). Deste modo, os princípios são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunidade através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (PEE, 2013/2017, p. 17).

Através destes princípios a equipa pedagógica deste infantário tem como referência contribuir para o desenvolvimento socioafetivo, motor e cognitivo, aplicando estratégias de carácter lúdico, de modo a que se possa atender às necessidades das crianças, respeitando as individualidades e criando um ambiente harmonioso e feliz. Sendo assim, formularam-se vários objetivos, nomeadamente, a transmissão e promoção de atitudes e valores nas crianças para que se tornem cidadãos conscientes e solidários, a estimulação da autonomia individual e grupal, dando a possibilidade de haver opção de escolha e responsabilização e por último, promover o contacto de todas as crianças com o meio que a rodeia e com a natureza, (PEE, 2013/2017).

Para que os objetivos acima explicitados sejam alcançados, no PEE estão delineadas um conjunto de ações que têm, por base, uma pedagogia centrada na criança como agente da sua própria aprendizagem e aberta, de modo a valorizar as interações de todos os intervenientes. É também delineada uma pedagogia que promova a criatividade e imaginação e que valorize as famílias, proporcionando a participação das mesmas em projetos juntamente com as crianças, (PEE, 2013/2017).

Este infantário participa no Projeto Eco-Escolas desde o ano letivo 2008/2009, pois, após terem sido realizados questionários aos encarregados de educação acerca da consciência ambiental, denotaram muitas lacunas a este nível. Assim, o corpo docente, através da sua prática pedagógica, pretende desenvolver nas crianças o envolvimento emocional nas questões relacionadas com o ambiente, tendo sempre em vista contribuir para **“um Mundo melhor através de um esforço de consciencialização e de educação sobre as relações “Pessoa – Ambiente” de uma perspectiva ecológica, social, ética, estética e cultural”**, (PEE, 2013/2017, p. 35).

6.1.2. A Sala das Lagartinhas: Organização do Espaço e do Tempo Pedagógico

O espaço de uma sala de atividades pode ser variado, o tipo de materiais, equipamentos e a forma como estes estão dispostos “condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”, (OCEPE, 1997, p. 37). É papel do educador refletir e interrogar-se sobre que função e finalidades educativas têm determinados materiais, de maneira a que a sua organização vá ao encontro das potencialidades e necessidades do grupo de crianças.

Assim sendo, as OCEPE (1997) referem que “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”, (p. 38). De acordo com esta afirmação, Agostinho (2003) destaca que a organização do espaço e a forma como ele se irá tornar num lugar socialmente construído para as crianças e os adultos faz com que seja necessário incluir “as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida”, (p. 5).

Esta autora refere ainda que é importante planejar e organizar o espaço de uma sala no qual as crianças tenham a possibilidade de brincar, com materiais variados e que estejam acessíveis, pois a brincar também se aprende. Já para Batista (2001), existe, no quotidiano em educação infantil, “uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se [quer fazer] e o que se [pode fazer]”, (p. 1), por isso é imperativo que as instituições e os adultos que nela trabalham, criem uma intencionalidade educativa que seja planeada e sistematizada de uma forma mais ampla e com um cunho pedagógico.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), é pretendido que o espaço pedagógico “seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais”, (p. 11). Assim sendo, este espaço conduz-nos para uma ideia de um lugar onde estão integradas intencionalidades múltiplas, onde seja possível trabalhar em grupo, mas também dar às crianças a possibilidade para ter o seu próprio espaço, quer seja para trabalhar, quer seja para brincar, caracterizando-se como, “um espaço sereno, amigável, transparente” (p. 11). No seguimento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) consideram que o espaço deve ser visto como um lugar onde reina o bem-estar, o prazer e a alegria, onde

seja possível as crianças vivenciarem todo o tipo de experiências, indo sempre ao encontro das suas necessidades e da comunidade.

A sala na qual desenvolvi a minha prática pedagógica tem um espaço bastante amplo, o que permite às crianças movimentarem-se sem impedimentos nem restrições, o que faz com que estas possam explorar o meio que as rodeia.

Figura 32. *Planta da Sala das Lagartinhas.*



Pode verificar-se que o espaço está distribuído em duas divisões, numa existe o berçário, onde estão os berços para cada uma das crianças descansarem após o almoço, uma mesa e dois armários de apoio. Este é um espaço acolhedor, com algumas imagens apelativas (nuvens, anjos, etc.).

A sala de atividades está distribuída por várias secções, ou seja, tem uma pequena despensa que é utilizada para guardar o material necessário para a realização das atividades, nomeadamente, tintas, colas, cartolinas, pincéis, instrumentos musicais, fantoches, entre outros. Tem um fraldário, um lavatório e cabides para a higiene diária das crianças.

Esta sala de atividades dispõe de duas mesas redondas e cadeiras adequadas à idade das crianças. Tem também duas janelas grandes que deixam entrar bastante luminosidade na sala, três portas, uma de acesso ao berçário, uma de acesso ao corredor e por último, uma porta de acesso para a outra sala de transição. Existe um grande tapete que serve de apoio para o acolhimento e para atividades recreativas.

Figura 33. *Sala das Lagartinhas.*

No que concerne ao tempo pedagógico (rotina), esta sala distribui o seu tempo relacionando-o com a organização do espaço, pois “a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços”, (OCEPE, 1997, p. 40).

É através da rotina educativa que as crianças sentem uma maior segurança e estabilidade durante o dia-a-dia no infantário, pois estas ainda não têm a percepção do tempo e é através desta que interiorizam referências temporais. De acordo com as OCEPE (1997), a sucessão dos dias ou cada sessão tem “um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”, (p. 40).

É papel do educador planear e organizar a rotina da sua sala de uma forma flexível e estruturada e que os diversos momentos façam sentido para as crianças. Este tempo deve contemplar os diversos ritmos de cada criança e as atividades, quer sejam individuais quer sejam em grupo e deve promover “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”, (OCEPE, 1997, p. 40). O tempo pedagógico pode ser visualizado na figura que a seguir se apresenta, onde é descrita toda a rotina diária das crianças da Sala das Lagartinhas.

Figura 34. *Rotina Diária da Sala das Lagartinhas.*

Rotina Diária da Sala das Lagartinhas	
7h30m – 9h	Acolhimento
9h/9h15m	Higiene
9h30m	Lanche da manhã
9h45m	Higiene
10h	Canção dos Bons Dias e Atividades Orientadas
10h30m	Recreio/Atividades Livres
11h	Higiene
11h15m	Almoço
12h	Higiene
12h15m	Descanso
15h	Higiene
15h15m	Lanche da Tarde
15h45m	Higiene
16h	Atividades Livres e/ou Orientadas
16h45m	Reforço
19h	Encerramento do Infantário

Retirado e Adaptado de: *Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, pp. 21-22.*

6.1.3. As Crianças da Sala das Lagartinhas

A caracterização das crianças da Sala das Lagartinhas é baseada no período em que decorreu a minha intervenção educativa, na observação *in loco*, através de conversas informais com a educadora cooperante e também através da análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Segundo o Ofício Circular n.º 5.0.0-548/07 de 8 de novembro, da Direção Regional de Educação, um PCG é “um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do projecto curricular de estabelecimento/escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo”, (s.p.).

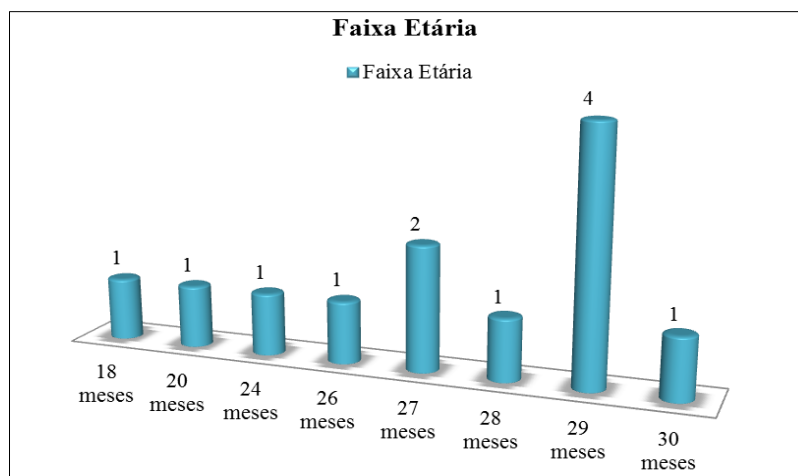
O PCG (2013/2014) da Sala das Lagartinhas foi elaborado tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem e as características do grupo, no que diz respeito ao

desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. As atividades a serem desenvolvidas dão também ênfase ao meio em que o infante está inserido.

O PCG teve como pano de fundo o PEE, elaborando e planejando as atividades de acordo com os pressupostos enunciados neste documento, gerindo e adaptando autonomamente os objetivos enunciados nas OCEPE (1997).

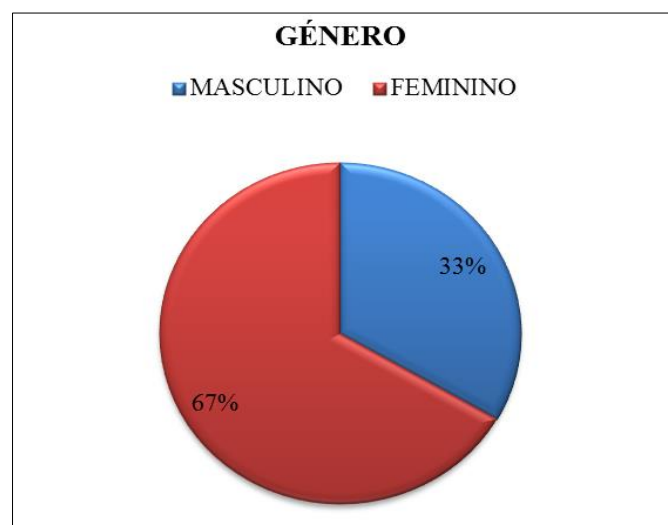
Relativamente à caracterização das crianças da sala, estas são nascidas no ano de 2011 e 2012. Assim, a faixa etária deste grupo, no início da minha intervenção educativa, situava-se entre os 18 e os 30 meses.

Gráfico 4. Faixa etária das crianças da Sala das Lagartinhas.



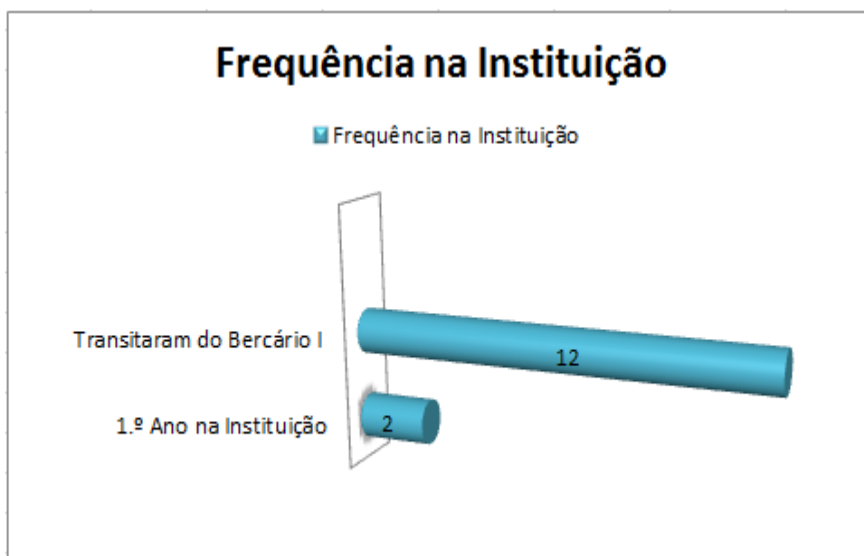
O grupo de crianças da Sala das Lagartinhas é constituído por 12 crianças, sendo a maioria (oito) do sexo feminino e as restantes (quatro) do sexo masculino.

Gráfico 5. Constituição do grupo de crianças relativamente ao género.



A maioria das crianças desta sala transitaram do Berçário I, sendo que apenas duas entraram pela primeira vez neste infantário, uma por transferência de outra instituição e outra por ser o 1.º ano a frequentar um estabelecimento de cariz educacional.

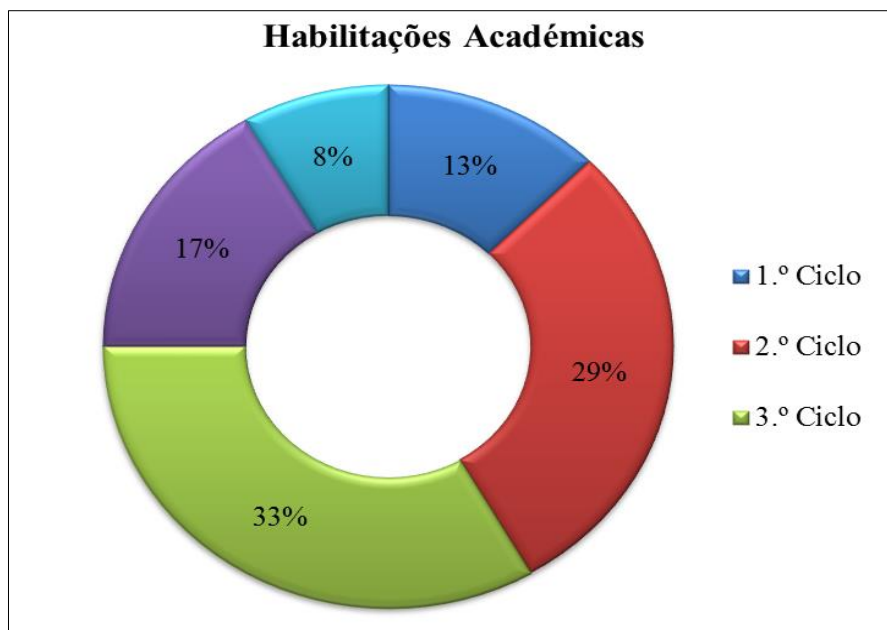
Gráfico 6. *Frequência na Instituição.*



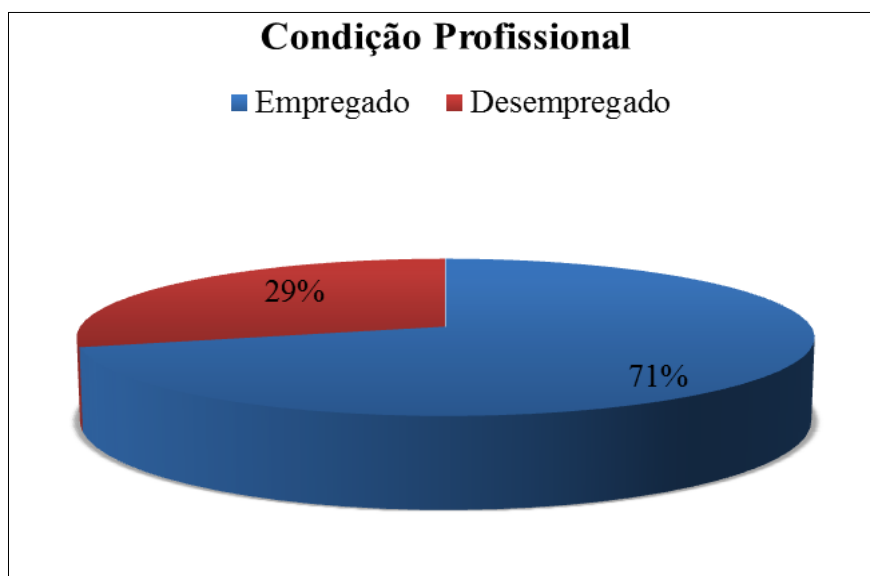
Todas as crianças desta sala são oriundas do concelho onde se situa o Infantário, ou seja, no concelho de Câmara de Lobos.

A condição social das famílias torna-se um factor importante e deve ser tido em conta, pois esta influencia a educação das crianças. Assim sendo, de acordo com as OCEPE (1997), é de extrema importância que o educador conheça o contexto sociofamiliar das crianças, preparando e planeando uma ação educativa tendo em conta as necessidades e potencialidades destas e indo, deste modo, ao encontro da realidade de cada uma.

Consequentemente, foi realizado um levantamento sobre as habilitações académicas e condição de trabalho dos pais. Como se pode visualizar no gráfico representado abaixo, há maior percentagem de pais com habilitações ao nível dos 2.º e 3.º ciclos.

Gráfico 7. *Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação.*

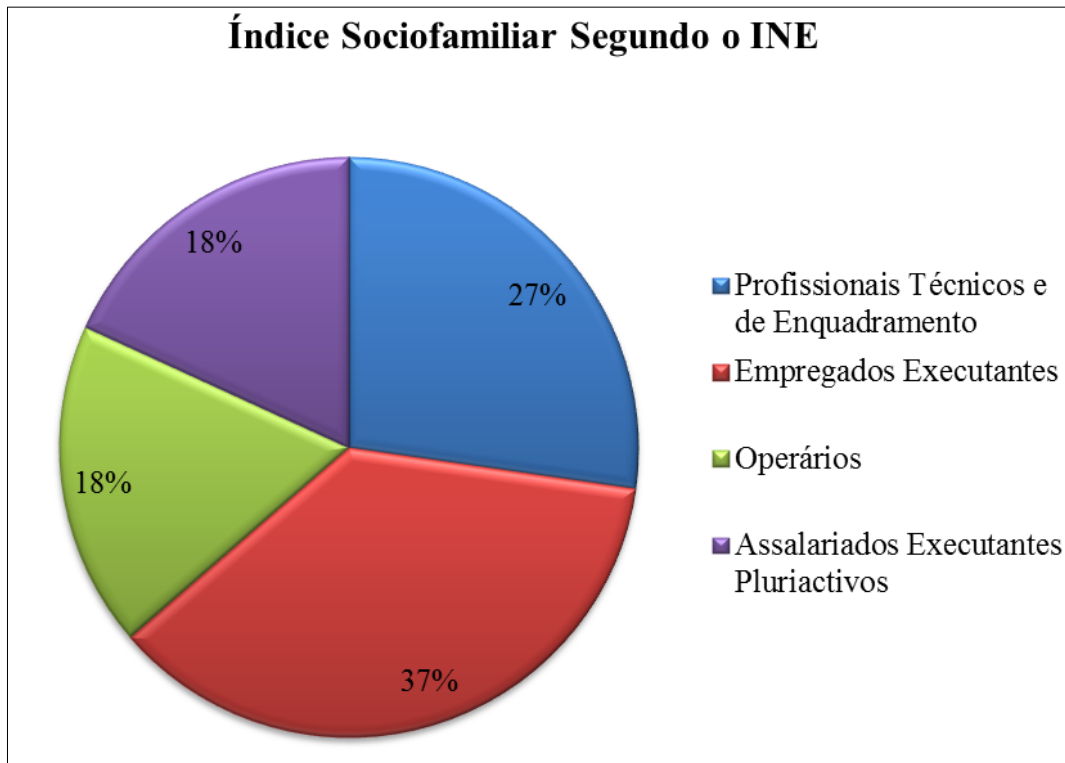
No que diz respeito à condição profissional dos pais, através da análise do gráfico abaixo, pode-se aferir que a maioria se encontra empregado (71%), e que apenas 29% está, no momento, desempregado.

Gráfico 8. *Condição Profissional dos Encarregados de Educação.*

No que concerne à classificação nacional das profissões e, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), pode constatar-se que no gráfico abaixo, existem 27% de encarregados de educação que exercem funções na categoria dos Profissionais Técnicos

e de Enquadramento, 37% na categoria de Empregados Executantes, sendo esta a que tem uma maior percentagem. As outras duas categorias, nomeadamente, Operários e Assalariados Executantes Pluriactivos contam com uma percentagem igual de 18%.

Gráfico 9. *Índice Sociofamiliar dos Encarregados de Educação segundo o INE.*



Relativamente ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças da Sala das Lagartinhas, o grupo é dinâmico, demonstrando curiosidade na presença de situações novas. Segundo o PCG, todas as crianças deste grupo já andam sozinhas, sendo que as mais velhas já conseguem saltar, correr, pular e trepar. Ao nível da linguagem, as crianças mais novas apenas mencionam palavras soltas enquanto que as que têm uma faixa etária mais avançada já têm um vocabulário mais diversificado e conseguem associar duas ou mais palavras na mesma frase.

Ainda segundo este documento, o grupo gosta de canções e já as acompanham fazendo gestos e dançando. Relativamente à audição de histórias, a maioria já permanece com atenção e sentados. Gostam muito de brincar com legos, fazendo construções com os mesmos. No que concerne aos brinquedos e objetos, elas são muito possessivas, recorrendo, por vezes, à agressão para obtê-los. Relativamente ao meio que as rodeia, estas crianças demonstram bastante curiosidade e interesse.

No que diz respeito à autonomia, algumas crianças já começaram a comer sozinhas. Este grupo iniciou o controlo de esfíncteres, sendo um dos objetivos do PCG a promoção da autonomia, nomeadamente, aprenderem a comer sozinhos e a controlar os esfíncteres.

Nesta sala encontra-se inserida uma criança com NEE, mais propriamente, com paralisia cerebral, tendo muitas dificuldades na alimentação e no desenvolvimento físico-motor. Tem apoio de uma educadora especializada e também usufrui de apoio do Hospital Dr. Nélio Mendonça, onde faz fisioterapia, terapia da fala e terapia ocupacional. De salientar que aquando da minha prática tive contacto com esta criança apenas seis dias.

6.2. Desenvolvimento da Prática na Sala das Lagartinhas

A intervenção educativa realizada na Sala das Lagartinhas teve a duração de dez semanas, entre março e maio de 2014. Nesta parte do relatório, descrevo algumas atividades do percurso efetuado no estágio, sendo que estas abrangem todas as áreas relacionadas com o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente, o desenvolvimento cognitivo, físico-motor e pessoal e social.

As primeiras semanas do estágio demonstraram-se fundamentais, pois pude observar *in loco* quais as características das crianças daquele grupo, bem como a forma de agir dos adultos da sala nas diferentes situações do dia. Foi também possível interiorizar o máximo das diversas situações e detetar potencialidades e/ou carências, no que diz respeito à aprendizagem global das crianças.

Todas as atividades aqui expostas surgiram com base na observação *in loco*, efetuada ao longo da prática e através da reflexão individual e conjunta com a educadora cooperante, uma ferramenta que se mostrou fundamental quer para mim quer para qualquer docente que queira exercer a sua ação pedagógica em contexto de sala de uma forma plena e exequível.

Para além disso, debrucei-me sobre a problemática levantada no início do estágio, nomeadamente, que atividades e/ou estratégias é que iriam favorecer o desenvolvimento da autonomia daquelas crianças.

6.2.1. Período de Observação: Questão Orientadora da Investigação-Ação

Em EI, a observação é considerada como um procedimento com grande relevo, pois, segundo Gonçalves (2008), esta “apresenta-se como uma componente fundamental de avaliação educacional”, (p. 87). As duas primeiras semanas foram importantes porque foi possível observar, diretamente e de forma participante, o funcionamento e dinâmica daquela sala. Todos os comportamentos e relações inter-pessoais, entre crianças e entre as crianças e os adultos.

Uma vez que este grupo encontrava-se a fazer o controlo de esfíncteres (três crianças ainda não tinham iniciado este processo), pude observar que muitas delas ainda não tinham a destreza necessária para realizarem sozinhas as necessidades fisiológicas, no que concerne ao despir e vestir, e ao sentar e levantar do bacio. Observei também que algumas ainda tinham dificuldade em utilizar o bacio, havendo até uma criança que regrediu neste processo, no início da minha prática pedagógica.

Denotei que nesta sala as crianças competiam muito pelos brinquedos disponíveis, tendo dificuldade em partilhá-los, o que causava alguma irritação e choro por parte destas. As birras também foram sentidas, algumas vezes desencadeadas pelo cansaço, sono ou outro tipo de desconforto, situações inerentes a estas idades.

Brazelton e Sparrow (2004) consideram que as birras, geralmente, começam a aparecer durante o segundo ano de vida, devido à capacidade da criança de explorar o meio que a envolve começando “a sentir a excitação da sua independência” provocando nela “confusão e apreensão” sendo que muitas vezes estas birras não têm motivo aparente, (p. 110).

Pude igualmente visualizar que as crianças tinham ainda muita dificuldade na motricidade global, mais propriamente, no desenvolvimento motor, sendo esta considerada “normal” nestas idades. Deste modo, debrucei-me sobre estes fatores para realizar toda a minha intervenção educativa e a minha IA prendeu-se com os pressupostos acima mencionados. Assim, a questão da investigação é a seguinte: **Como contribuir para o desenvolvimento da autonomia, através de atividades promotoras do desenvolvimento global de crianças entre os 18 e os 30 meses?**

Foram postas em prática várias estratégias para poder responder às necessidades e potencialidades das crianças desta sala, tendo sempre como pano de fundo a questão enunciada anteriormente.

6.3. Intervenção Educativa - Atividades Realizadas

Todo o desenvolvimento da prática desenrolou-se de acordo com os objetivos propostos pela educadora cooperante enunciados para os meses de estágio. Relativamente à estruturação da minha intervenção, a educadora cooperante, em cada semana, estabelecia quais as áreas para trabalhar, enquanto que a planificação e o desenvolvimento das atividades foram realizadas por mim com o aval da mesma.

A descrição que abaixo será exposta está dividida em atividades de rotina, onde descrevo os momentos em que as crianças se encontram a realizar uma aprendizagem, através de momentos de rotina, em atividades livres, sendo estas um bom veículo para a criança ganhar autonomia e responsabilidade, e em atividades orientadas, onde serão descritas as atividades e estratégias realizadas por mim ao longo do estágio.

6.3.1. Atividades de Rotina

A rotina diária em contexto de EI está repleta de momentos que se sucedem uns a seguir aos outros. As equipas necessitam estabelecer uma programação diária que seja organizada e previsível, de modo a que as crianças saibam o que irá acontecer a seguir. Esta necessita de ser consistente e flexível e de ir ao encontro das diversas necessidades das crianças, no que diz respeito à higiene, alimentação e o sono.

Para Hohmann e Weikart (2003), a rotina diária pode ser considerada como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas”, (p. 226). Para estes autores a rotina facilita a transição das crianças de casa para a instituição educativa criando, deste modo, o sentido de pertença.

Segundo Post e Hohmann (2011), o dia-a-dia das crianças contém “determinados acontecimentos diários constantes”, (p. 197), nomeadamente, a hora do acolhimento, as atividades livres e orientadas e entre estas acontece também, os momentos de higiene, etc. É imperativo que a equipa de adultos siga de um modo consistente o horário diário, de modo a que as crianças saibam o que esperar na transição dos diferentes momentos.

É papel do educador valorizar a necessidade que as crianças têm, ao longo dos momentos da rotina, para a exploração sensório-motora, uma vez que estas manipulam os diversos materiais disponíveis.

Post e Hohmann (2011) referem que o educador deve partilhar com as crianças o controlo dos acontecimentos, proporcionando às mesmas oportunidades de escolha, uma vez que as crianças em idade de creche, praticamente não escolhem sobre os cuidados que lhes são aplicados. Contudo, em certas partes da rotina é possível e aparecem oportunidades em que estas podem escolher e tomar decisões acerca do que vão fazer, respetivamente, no que podem explorar nos momentos de atividade livre.

Com crianças desta idade é necessário estar alerta para as conversas e comunicações que estas fazem em qualquer momento da rotina, pois algumas comunicam pouco e outras têm muito para dizer e em qualquer altura deve aproveitar-se para promover o diálogo e a comunicação entre a criança e o adulto.

Momentos como a chegada à instituição e a partida da mesma devem ser efetuados calmamente de maneira a tranquilizar tanto as crianças como os pais, pois, como referem Post e Hohmann (2011), “A separação e o reencontro podem ser difíceis tanto para as crianças como para os pais”, (p. 213).

Após o acolhimento, o lanche da manhã e a higiene, as crianças desta sala cantavam a canção dos bons dias, sendo que em cada dia havia uma criança que fazia a chamada, ou seja, escolhia um dos cartões e ia chamando cada um à vez. Estes iam colocar sozinhos a sua presença no respetivo mapa.

Figura 35. Colocação das Presenças, Higiene e Lanche.



Como já foi referido anteriormente e pelo que pude observar das crianças da Sala das Lagartinhas, já algumas conseguiam executar estas tarefas, sem nenhum auxílio do adulto, uma vez que havia uma mínima diferença de idades, mas que fazia toda a diferença na realização das mesmas.

As rotinas de cuidados corporais (ida ao bacio, muda de fralda e lavar-se) ocorrem com muita frequência no decorrer do dia. Estas promovem, basicamente, o conforto físico e contribuem também para o bem-estar emocional, pois por exemplo, uma criança com a fralda suja não se sente confortável. Através das interações pessoais carinhosas inerentes a estes momentos, as crianças constroem relações de confiança com os adultos.

A hora da sesta é também uma parte integrante regular no dia no infantário, pois esta proporciona o descanso necessário para o desenvolvimento e crescimento das crianças, permitindo assim, amenizar a irritação e mau estar. Por esse facto, o sono ajuda as crianças a reporem energias e ganham boa disposição para o resto do dia, (Post e Hohmann, 2011).

Em diversas partes da rotina, na sala onde estagiei, as canções e sua consequente dramatização fizeram parte integrante da mesma, quer seja a caminho do refeitório quer seja em alturas de mudança dos vários momentos (por exemplo, à espera da muda de fralda antes da sesta, à espera que as refeições estejam prontas, no momento do acolhimento, etc.).

Segundo as OCEPE (1997), a utilização de músicas e sua exploração é uma atividade constante em EI, sendo que “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras”, (p. 64). É também através dos movimentos e dramatizações que acompanham a letra que fazem com que as crianças fiquem atentas e participem mais nas mesmas, dançando e explorando a parte motora, apelando também para a imaginação e criatividade destas.

Volto a referir que estes momentos são extremamente importantes para a aprendizagem e aquisição da autonomia, pois aqui irão experienciar e desenvolver o sentido de segurança e aumento da auto-estima, tendo um maior sentimento de domínio sobre o seu próprio corpo, (Portugal, 2009).

Os adultos presentes na sala têm de ser capazes de promover a autonomia de forma a que todas as crianças possam desenvolver-se de modo sustentado e eficaz, uma

vez que, segundo Portugal (2009), é na infância que se lançam as bases que irão desenvolver os aspetos “físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc., sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é ‘a pessoa’ e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais”, (p. 33).

6.3.2. Atividades Livres

É nas atividades livres que o brincar ganha bastante expressão, sendo papel do educador aproveitar estes momentos, sendo também através destes, que se faz a aprendizagem. Por conseguinte, o facto da criança nestas alturas poder brincar livremente não só desenvolve a autonomia como também a responsabilização, ou seja, a possibilidade de poder escolher que material quer utilizar, supondo uma responsabilização pelo mesmo (OCEPE, 1997). No seguimento, para Post e Hohmann (2011) “Muita da aprendizagem ocorre no tempo de escolha livre”, (p. 249), pois conforme vão interagindo com os materiais e com as pessoas, as crianças constroem o seu conhecimento, ocorrendo num contexto social rico, explorando, brincando, comunicando, imitando ações vividas e estabelecendo relações com os outros.

Estes autores referem ainda que, durante os tempos de atividades livres, as crianças “deslocam-se por todo o lado, exploram materiais e acções, e brincam perto de e com os pares e educadores. Fazem tudo isto ao seu próprio ritmo, de acordo com os seus interesses e competências individuais”, (p. 250). É nestas alturas também que ganham as primeiras noções de quantidade e de número, do espaço e tempo, sendo estas experiências-chave para o processo de ensino-aprendizagem.

Os educadores, durante estas atividades livres, devem estar disponíveis para interagirem e aproveitarem para observar cada criança em contexto, prestando atenção ao que estas fazem aquando da exploração e da brincadeira, devendo ajustar as suas ações e respostas às ideias destas, apoiar as interações das crianças com os seus pares ajudando a resolver os conflitos inerentes a este tipo de brincadeira onde têm de partilhar brinquedos, envolverem-se na comunicação e no final encorajá-las a arrumarem os materiais por elas utilizados (Post e Hohmann, 2011).

Na figura que a seguir se apresenta, pode ser visualizado algumas atividades livres em contexto de sala.

Figura 36. *Atividades Livres em Contexto de Sala.*



Para Portugal (2012), por volta dos dois anos de idade, as crianças continuam a desenvolver a sua autonomia e construir significado com o mundo que a envolve e que está à descoberta. Em todo este processo de descoberta da realidade, o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial”, (p. 11), sendo papel do educador criar condições e oportunidades para que as crianças tenham com quem falar, principalmente com os adultos, sendo estas alturas promotoras deste desenvolvimento.

Os tempos livres fora do contexto de sala de atividades são uma oportunidade para explorarem o seu corpo e as suas capacidades motoras, correndo, saltando e explorando o meio que as envolve. Estas crianças tinham um terraço em forma de L onde brincavam, tendo apenas uma casinha para explorar. Estas atividades no exterior são ricas “em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento”, (Post e Hohmann, 2011, p. 272).

A partir desta afirmação, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem também que os espaços exteriores de recreio são um espaço “de alargamento do repertório de experiências sensoriomotoras das crianças”, (p. 40), atribuindo ao mundo natural um papel fulcral e de relevo para o desenvolvimento integral destas.

Na figura que a seguir se apresenta, pode ser visualizado algumas atividades livres no exterior.

Figura 37. *Atividades Livres no Exterior.*

Quando as atividades eram realizadas no polyvalente do infantário era-lhes possível explorar o parque do jardim de infância destinado às crianças maiores.

Através destas atividades livres, pude conviver e interagir com as crianças, de um modo individual e também em pequenos grupos, participando nas suas brincadeiras, onde tive a oportunidade de conhecê-los melhor. Esta interação demonstrou-se bastante pertinente para que as crianças criassem laços de confiança comigo.

Finalizando, para que estes tempos de escolha livre seja feito de modo pertinente, tanto no interior como no exterior, o educador deve encontrar estratégias de apoio que sejam adequadas, quer seja na atenção redobrada que tem de ser dada enquanto as crianças exploram e brincam quer seja no apoio às suas interações e na resolução de conflitos.

6.3.3. Atividades Orientadas

As atividades orientadas requerem, por parte do educador, um planejamento consciente para as competências e conhecimentos que se quer desenvolver nas crianças. Deste modo, para Post e Hohmann (2011), os adultos “reúnem o grupo e introduzem os materiais ou a actividade para o tempo de grupo”, (p. 280). Estes tempos de atividade orientada têm de ser dinâmicos e ativos de modo a que as crianças construam uma panóplia de experiências partilhadas com os pares, e que se tornem parte integrante do mesmo, sentindo-se apoiadas e apreciadas pelos outros nas suas interações.

Nas atividades proporcionadas ao longo do meu estágio, tentei sempre partir das ideias e potencialidades de cada criança daquela sala. Elaborei várias estratégias que fossem ao encontro das necessidades das crianças de modo a que essas mesmas dificuldades fossem, aos poucos, colmatadas no período em que intervim.

Abaixo descrevo algumas atividades planificadas, sempre com o fim último de promover estratégias de aquisição da autonomia, e que fossem ao encontro do desenvolvimento integral de cada criança.

6.3.3.1. “Eu e o meu Bacio”

Na segunda semana de observação, sugeri à educadora cooperante realizar uma atividade para o grupo. Esta focalizou-se na dificuldade de algumas crianças não conseguirem ainda utilizar o bacio. Deste modo, apresentei uma história denominada “O Meu Livro do Potinho” (potinho=bacio), de Andrea Pinnington, que relata, precisamente, como utilizar o bacio e as vantagens que advêm da utilização do mesmo. Este livro tem as duas versões, para menina e para menino, e, consoante situação, apresentei ao longo da história as duas versões (Ver apêndice 13).

O objetivo desta atividade era o de tentar incentivar as crianças para as vantagens de utilizar o bacio, desenvolvendo, deste modo, a sua independência (dominar o saber-fazer). De acordo com as OCEPE (1997), “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização”, (p. 53).

Figura 38. *Leitura do Livro “O Meu Potinho”.*

Como resultado desta atividade, implementei na sala uma estratégia, a saber: cada uma das crianças quando fosse ao bacio, receberia uma estrelinha para colocar numa tabela com o intuito de incentivar a ida ao mesmo.

Tive em conta o tempo e ritmo de cada criança, de modo a que esta sentisse bem-estar físico e emocional, pois é papel do educador aplicar atividades em que o desenvolvimento pessoal e social incida na “constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima”, (OCEPE, 1997, p. 50).

Figura 39. *Tabela: “Eu e o meu bacio”.*

O objetivo delineado para esta atividade, que era o de incentivar a ida ao bacio, surtiu o efeito esperado nos dias seguintes, até mesmo para a criança com dificuldade em utilizar o bacio, pois denotou-se que, quando acabavam, queriam logo levantar-se para ir colocar a sua estrelinha.

6.3.3.2. Desenvolvimento Motor: À Descoberta do Nosso Corpo

Para que a criança tenha um desenvolvimento pleno é necessário que esta esteja em constante contacto com diferentes formas de expressão. Para isso, é necessário diversificar as experiências e situações de modo a que a criança vá tomando consciência das potencialidades e limitações do seu próprio corpo, ampliando assim, a sua autonomia.

Cabe ao educador planificar momentos que promovam o desenvolvimento da motricidade global das crianças, ou seja, proporcionar a exploração do corpo, no que diz respeito ao sentir e utilizar o mesmo (correr, saltar, etc.). As OCEPE (1997) mencionam que este tipo de expressão pode ser realizado tanto através dos materiais existentes na sala como no exterior. Referem ainda que “Os diferentes espaços têm potencialidades próprias, cabendo ao educador tirar partido das situações, espaços e materiais que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora”, (p. 59).

A realização das atividades que em seguida serão descritas foram desenvolvidas no polivalente do infantário, estando estas divididas em dois dias e realizadas em semanas diferentes (Ver apêndice 14). No primeiro dia e num primeiro momento, foi elaborado um pequeno circuito para as crianças executarem. Este consistia, primeiramente, na passagem por um túnel de papelão, depois rastejar por baixo de um semi-arco e, para finalizar o mesmo, tinham de apanhar uma bola e colocá-la no papabolas.

Figura 40. *Atividade Motora: Circuito.*



No segundo momento, disponibilizei balões de várias cores pelo polivalente, proporcionando um momento de exploração livre dos mesmos.

Após esta exploração dos balões, disponibilizei vários materiais reciclados, nomeadamente, jornais, revistas, caixas de cartão, rolos de papel higiénico, etc. Este momento foi planeado com o intuito de que as crianças pudessem explorar livremente diversos tipos de materiais, rasgando, dobrando entre outras coisas.

Disponibilizar materiais diversificados, que as crianças, diariamente, não estão acostumadas a manipular, fez com que esta atividade tivesse o impacto esperado, ou seja, puderam experienciar diversas texturas, denotando-se um bem-estar e envolvimento por parte destas, verificado na boa disposição que transmitiam. Neste seguimento e de acordo com Vayer e Matos (1990), é nas atividades livres e espontâneas que a criança sente prazer no que está a realizar e este prazer “Representa a qualidade afectiva da comunicação ou da relação que o sujeito vive, em determinado momento” com o meio que a rodeia, (p. 36).

Figura 41. *Exploração Livre dos Balões e dos Materiais Reciclados.*



Na segunda atividade proposta para o domínio da Expressão Motora, esta teve como finalidade o desenvolvimento da motricidade global, aprender a dominar, utilizar e sentir o seu corpo e tomar consciência do mesmo relativamente ao exterior, adquirindo assim, a noção do esquema corporal. Segundo as OCEPE (1997), “A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva

interiorização do esquema corporal e também na tomada de consciência do corpo em relação ao exterior”, (p.58).

No seguimento, Vayer e Roncin (1994) referem que a ação corporal e o próprio corpo constituem “uma linguagem com todas as vantagens e direitos já que a linguagem corporal permite à pessoa compreender e ao mesmo tempo fazer-se compreender”, (p 87).

Num primeiro momento, foi colocada música de fundo, e ao mesmo tempo, foi solicitado a realização de vários exercícios de coordenação motora, nomeadamente, deslocar-se em todo o espaço de maneiras diferentes, rodar braços, saltar com os dois pés, rebolar para a direita e para a esquerda, andar só e a pares, rastejar, etc. Nesta atividade, eu fazia o movimento e depois as crianças tinham de o efetuar (Ver apêndice 15). Deste modo, segundo as OCEPE (1997), os jogos de movimento “com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e de alargamento da linguagem”, (p. 59). Denotei, por parte de algumas crianças, dificuldade em realizar os diferentes exercícios, assim tinha de auxiliá-los em alguns movimentos, com o intuito de corrigir a sua postura.

Figura 42. *Exercícios de Coordenação Motora.*



Num segundo momento, coloquei arcos de várias cores no chão, solicitei que cada criança escolhesse um arco para explorar, passando-o à volta do seu corpo.

Posteriormente, realizei o jogo dos arcos sendo semelhante ao “jogo da cadeira”, mas neste caso as cadeiras foram substituídas por arcos. Coloquei música e à medida que ia tocando, as crianças tinham de andar livremente à volta dos arcos. Depois quando parava a música, cada criança tinha de procurar um arco para ocupá-lo. À medida que ia decorrendo o jogo, ia retirando um arco até encontrar um vencedor.

A utilização das duas áreas, expressão motora e musical é uma mais-valia, pois “O ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical (OCEPE, 1997, p. 59).

Figura 43. *Exercícios de coordenação motora com arcos.*



Após este jogo, iniciei um outro denominado “Jogo das Cores”, com o objetivo das crianças associarem a cor do arco com a cor do balão. Decidi introduzir este jogo, uma vez que estas crianças, em outras atividades propostas por mim, já tinham iniciado a aprendizagem das cores, deste modo esta atividade serviu também para aferir se estes já tinham as cores interiorizadas.

Como algumas delas ainda tinham dificuldades em assimilar a cor do arco à cor do balão, este jogo serviu para reforçar esta temática, o que fez com que a aprendizagem fosse realizada com um cariz mais lúdico.

Durante a realização desta atividade, foi necessário mudar os balões para as bolas mais pequenas que se encontravam na piscina de bolas do polivalente, uma vez que as crianças distraíam-se muito com o balão e não prestavam atenção ao que se estava a fazer.

Na figura abaixo representada, pode ser visualizado alguns momentos desta atividade.

Figura 44. *Jogo das Cores.*



6.3.3.3. Projeto CrIAR (Crescer, Idealizar, Aprender e Realizar)

Este projeto surgiu com o intuito de reconstruir a horta do infântário que se encontrava um pouco degradada. Este foi pensado em conjunto com a colega que se encontrava a estagiar no mesmo infântário e, após um diálogo com as educadoras cooperantes e diretora, obtivemos uma resposta afirmativa por parte destas. A realização deste projeto iniciou-se no dia seis de maio de 2014 (Ver apêndice 16).

Deste modo, começámos a idealizar o mesmo. Os objetivos deste projeto basearam-se na realização de várias atividades, com as crianças e com a comunidade, com a finalidade de promover o contacto com a natureza e com o meio envolvente, uma vez que “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia”, (OCEPE, 1997, p. 79).

A curiosidade natural e o desejo de saber estão intrínsecos nas crianças e surgem da necessidade destas compreenderem e darem sentido ao meio que os envolve. Sendo assim, Araújo (2013), destaca que a “curiosidade e ímpeto exploratório que a natureza suscita na criança desde muito precocemente, bem como as suas elevadas potencialidades em processos exploratórios e heurísticos, revelam-na enquanto espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem”, (p. 40).

Deste modo, um dos propósitos do projeto era o de sensibilizar para a preservação do ambiente, promovendo a responsabilidade e autonomia nas crianças. Na figura abaixo, podemos observar a primeira fase deste projeto.

Figura 45. *Restauro e Limpeza da Horta do Infantário.*



Tendo em conta que este projeto nao partiu das crianças, abordei a temática com um diálogo acerca do que necessitam as plantas para crescer. De acordo com Rinaldi (1995), um projeto sendo uma espécie de pesquisa e aventura, “pode iniciar através de uma sugestão de um adulto”, (p. 119).

Uma vez que nestas idades, as crianças expressam-se verbalmente de uma forma muito rudimentar, senti necessidade de iniciar este projeto com a visualização de um vídeo sobre a história “João e o pé de feijão”. Após esta visualização, foi promovido um diálogo acerca da história ouvida, fazendo um reconto da mesma, sendo esta uma maneira de verificar se as crianças tinham retido o conteúdo principal. Posteriormente, sugeri que todos plantássemos sementes de feijão, cada um no seu copo de gelado. Numa primeira fase, demonstrei como se fazia a plantação, colocando a terra, as sementes e para finalizar, a rega com água.

Posteriormente, cada criança, à vez, colocou no seu copo os feijões, a terra e, para finalizar, regaram-no. Esta tarefa teve um cariz mais prático no sentido de que as crianças, em contacto direto com os materiais necessários para a realização da mesma, estiveram mais motivadas e implicadas. Nesta altura, que foi após terem visualizado o vídeo e a demonstração feita por mim, à medida que iam realizando os passos ia questionando cada um, acerca do que era preciso fazer, ou seja, primeiro deitar a terra,

em seguida os feijões e depois regar com água. Algumas crianças não respondiam, mas apontavam assertivamente com o dedo para os materiais.

Figura 46. *Vídeo e Demonstração da Plantação dos Feijões.*



Ao longo das semanas seguintes, era solicitado às crianças que fossem averiguar se as sementes estavam a crescer, sendo estas regadas regularmente pelas mesmas. Nesta parte, contei com a ajuda dos adultos da sala, pois nos dias em que não estagiava, eram eles que recordavam a atividade às crianças, que iam regar as suas sementes.

Num segundo momento, foi proposto uma visita à Horta, para as crianças transplantarem os seus feijoeiros, sendo também disponibilizadas outras sementes para realizarem o mesmo processo (Ver apêndice 17).

Disponibilizei pás, regadores e outros materiais adequados à idade das crianças, e antes de transplantarem os seus feijoeiros, foi dada a liberdade das mesmas explorarem o meio envolvente, ou seja, cavaram a terra, regaram, etc. Após esta exploração e contacto com a natureza, cedi os feijoeiros e com o auxílio da pá fizeram a transplantação do mesmo.

Figura 47. *Visita à Horta e Transplantação dos Feijoeiros.*

Ao voltar para a sala, iniciámos a pintura das placas de identificação para colocar na horta, onde foram disponibilizadas várias cores e pincéis, e cada criança escolheu a cor que queria pintar a sua placa. Esta última parte não ficou acabada ficando para concluir noutro dia.

Na semana do Dia da Família, foram efetuadas duas atividades para a comunidade relacionada com este projeto, nomeadamente, uma dramatização de uma história sobre a família para todas as crianças do infantário e a elaboração de um espantalho para colocar na horta. Esta última foi realizada com o intuito de promover a interação criança/família. Esta parte do projeto irá ser descrita na parte da intervenção com a comunidade educativa.

É de realçar que a realização de todas estas atividades, na minha opinião, favoreceu o desenvolvimento global das crianças, pois foram elaboradas a partir da exploração do mundo que a rodeia, dentro e fora da sala, possibilitando a interação e exploração de materiais e objetos diversos. Denotei nas crianças um grande envolvimento nas atividades propostas, pois como algumas foram elaboradas fora do contexto de sala, ao ar livre, observei, de uma forma geral, bem-estar e até momentos de alegria e boa disposição.

Num outro momento, estabeleci um diálogo acerca de todo o percurso feito neste projeto, lembrando, deste modo, o que tinha sido feito desde a visualização do vídeo até esse mesmo dia e propus que confeccionássemos uma tarte de feijão, sendo esta o

culminar do projeto. Esta atividade foi realizada na cozinha do infantário, onde disponibilizei farinha, feijões, ovos e açúcar (Ver apêndice 18).

Todas as crianças participaram ativamente na confecção da tarte. Inicialmente mostrei todos os alimentos necessários para a elaboração do mesmo e, em seguida, solicitei o auxílio para a confecção da tarte, a cada uma das crianças.

Figura 48. *Confecção da Tarte de Feijão.*



Observei grande envolvimento por parte das crianças, pois elas estiveram atentas ao longo da confecção da tarte e, quando foi solicitado a ajuda destas, notou-se que ficavam contentes por terem um papel ativo nesta tarefa.

Foi curioso observar todo o processo em que as crianças tiveram envolvidas diretamente, pois detetei que muitas ficaram motivados e demonstraram-se interessadas na realização das tarefas proporcionadas, tornando o desenvolvimento do seu ensino-aprendizagem mais significativo.

6.3.3.4. Dramatização da História “Os Três Porquinhos”

Esta atividade surgiu de um diálogo entre mim e a educadora cooperante, na altura em que estávamos a planear as atividades para a minha última semana de estágio, a 26 e 27 de maio (Ver apêndice 19). Ela referiu que as crianças desta sala ainda não tinham tido nenhum contacto com sombras chinesas, e por esse facto, decidi realizar esta dramatização com a história adaptada dos três porquinhos, sendo esta já conhecida por algumas crianças (Ver apêndice 20).

Ao realizar esta dramatização, as crianças não só assistiram à mesma como, no final, puderam ter contacto e um momento de interação com os fantoches.

Figura 49. *História dos Três Porquinhos em Sombras Chinesas.*



Esta atividade demonstrou-se uma mais-valia para as crianças, pois estas puderam experienciar um tipo diferente de fazer dramatização e comunicar através de fantoches diferentes dos que estão acostumadas a ter presente no quotidiano.

Pude observar que, no final da dramatização e na altura destas interagirem com os fantoches, muitos foram os meninos que quiseram tocar e até mesmo comunicar com eles.

6.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

Ao planearmos a intervenção educativa, é preciso ter em conta, a preparação do espaço, a sua organização, os materiais, as situações e ocasiões propícias à aprendizagem. Deste modo, permitimos que possa haver uma comunicação e inter-relação entre os três principais protagonistas e parceiros do espaço educacional, ou seja, as crianças, os educadores e as suas famílias.

Rinaldi (1999) refere que uma instituição educacional constitui-se como “um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema educacional social mais amplo”, (p. 115), sendo papel desta promover o bem-estar das crianças bem como dos educadores e das suas famílias.

Segundo as OCEPE (1997), existe a necessidade de estar em contacto constante com os pais de forma a dar a conhecer toda a intencionalidade educativa em EI. É fundamental dar a conhecer aos mesmos o PEE e o PCG para que também se sintam parte integrante da educação dos seus filhos. A participação dos pais em projetos e atividades constitui uma mais-valia para a integração das crianças no mundo social, fazendo, deste modo, um paralelo entre a instituição educativa e o seio familiar.

A participação das famílias e da comunidade nos centros de educação é crucial de modo a que possa haver partilha de saberes e valores, bem como a realização de objetivos em comum. Para Sarmiento et al. (2009), a relação entre a família e a escola pode ser definida como uma relação entre culturas, pois esta é “constituída por uma multiplicidade de actores sociais”, (p. 20), ou seja, esta relação tem a necessidade de construir pontes entre pais e educadores promovendo, deste modo, um diálogo cultural.

Sendo assim, a participação da comunidade escolar em dias festivos, projetos e até mesmo atividades de rotina da sala, faz com que se alargue o horizonte para novas descobertas, estabelecendo novas relações de colaboração. Esta parceria faz com que se dê a conhecer o que se faz em contexto educativo e qual a sua importância e pertinência para o desenvolvimento global das crianças.

6.4.1. Dramatização da História “Uma Família Especial”

Esta atividade surgiu no âmbito do Projeto CrIAR e foi realizada em conjunto com a colega que se encontrava a estagiar no pré-escolar do mesmo infantário. Elaboramos esta atividade na mesma semana do Dia da Família com o intuito de abordar esta temática de um modo mais lúdico. O facto de utilizar uma dramatização com fantoches, como já foi referido mais acima neste relatório, apela para a imaginação das crianças, sendo uma maneira de interiorizarem mais facilmente os conteúdos.

Esta história está relacionada com uma família que tem uma horta em casa, onde descrevemos a mesma a construir um espantalho para salvaguardar os seus legumes, sendo esta uma maneira das crianças perceberem o porquê da necessidade de se elaborar um espantalho. Destaco que esta história foi idealizada e organizada por nós tendo como pano de fundo o Projeto CrIAR (Ver apêndice 21). Esta atividade demonstrou ser uma boa via para as crianças interiorizarem o que iam realizar com as suas famílias no dia seguinte, fazendo com que a tarefa tivesse mais significado para as mesmas.

Figura 50. *Dramatização da História “Uma Família “Especial”.*



6.4.2. Construção de um Espantalho para a Horta das Cores

Esta atividade foi realizada no Dia da Família, com o intuito de promover a relação entre as crianças do infantário e os seus familiares. Foi entregue aos familiares um panfleto informativo sobre esta atividade (Ver apêndice 22).

A elaboração do espantalho ficou a cargo dos familiares e das crianças da Sala das Lagartinhas e da Sala das Ovelhinhas. Foram disponibilizados vários materiais, sendo a maioria deles, reciclados.

Figura 51. *Construção do Espantalho para a Horta das Cores.*



6.4.3. Exposição Fotográfica do Projeto CrIAR

Para dar a conhecer à comunidade educativa todo o processo de desenvolvimento em que as crianças estiveram envolvidas, Projeto CrIAR, foi distribuído um panfleto informativo por toda a comunidade, de modo a divulgar a referida exposição (Ver apêndice 23).

Foi também exibida no hall de entrada do Infantário, uma exposição fotográfica com algumas das atividades realizadas por todas as pessoas envolvidas neste projeto, nomeadamente, as crianças da Sala das Lagartinhas, as crianças da Sala das Ovelhinhas e as famílias que participaram na atividade para a comunidade, como se pode visualizar na figura abaixo. Esta foi o culminar de toda uma panóplia de interações e trabalho cooperativo entre todos os intervenientes envolvidos como já foi referido.

Figura 52. *Exposição Fotográfica do Projeto CriAR.*

6.4.4. Projeto “Ser Criança é...”

Este projeto surgiu no contexto da comemoração do dia da criança, sendo este realizado a partir da proposta de elaboração de um trabalho referente à unidade curricular “Didática das Expressões”. Este foi concretizado em conjunto com outras colegas a estagiar noutros locais e em diferentes faixas etárias. Deste modo, foi idealizado e posto em prática com crianças entre os um e dez anos, respetivamente, a dois grupos da valência creche, três grupos do pré-escolar e um grupo do 1.ºCEB (3.º ano). Tendo em conta as idades díspares, foi elaborada uma matriz com linhas orientadoras para a realização do projeto (Ver apêndice 24).

Este teve como objetivo envolver todas as crianças em atividades lúdicas e enriquecedoras, abrangendo todas as expressões. Assim, a principal meta deste foi promover aprendizagens de um modo global e significativo através da articulação das expressões dramática, motora, plástica e musical, na qual foi possível as crianças se exprimirem criativa e espontaneamente.

No que diz respeito às atividades propriamente ditas, o convite foi estendido a todo o infantário, tendo as crianças das salas que não estavam envolvidas no projeto um papel mais ativo na atividade de expressão plástica (Ver apêndice 25).

No que concerne às crianças da Sala das Lagartinhas, a atividade foi iniciada no polivalente do infantário, onde foi promovido um pequeno diálogo sobre a temática. Esta primeira parte foi realizada em conjunto com a Sala das Ovelhinhas, e também

com as crianças das restantes salas do infantário como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 53. *Diálogo sobre a Temática Referente ao Dia da Criança.*



Após este diálogo, tiveram a oportunidade de ouvir uma música, de explorar livremente alguns instrumentos musicais e o espaço através de diferentes deslocamentos. Considerando que as crianças da minha sala são muito pequenas e ainda não apresentavam um grande nível de desenvolvimento linguístico, a aprendizagem da letra da canção não foi realizada (a letra da canção era muito complexa para estas idades) e, como tal, optei por disponibilizar um conjunto de instrumentos para que as crianças explorassem algumas das suas propriedades e ainda se expressarem, através dos instrumentos, sobre o que a música lhes transmitia.

Foi realizada uma coreografia por parte das crianças da Sala das Ovelhinhas, a partir da música “Há um mundo de sonho”, enquanto as crianças da Sala das Lagartinhas contribuíram com a manipulação dos instrumentos musicais (Ver apêndice 26). Na figura abaixo pode ser observado alguns momentos desta atividade.

Figura 54. *Coreografia e Exploração de Instrumentos Musicais.*



Posteriormente e já no espaço exterior, foi solicitado que se expressassem de forma livre e espontânea ao som da música através de tintas, pincéis e esponjas com o objetivo de pintar um painel referente ao tema e, ainda, exploraram e manipularam livremente fantoches, como pode ser visualizado nas figuras 55 e 56.

Figura 55. *Pintura do Painel para Colocar na Sala das Lagartinhas.*



Figura 56. Painel “Ser Criança é...” Realizado pela Sala das Lagartinhas.



Após a pintura deste painel para colocar na Sala das Lagartinhas, foi elaborado um outro painel em conjunto com as outras salas envolvidas nas atividades deste dia, como pode ser observado na figura exposta abaixo.

Figura 57. Pintura do Painel em Conjunto com Todas as Salas do Infantilário.



Para finalizar as atividades deste dia, foi proporcionado às crianças um insuflável onde puderam brincar, saltar, de um modo livre.

Conseguí observar um grande envolvimento e implicação por parte das crianças, pois foi proporcionado um ambiente onde reinava a boa disposição com momentos de descontração.

Figura 58. *Momento de Descontração no Insuflável.*



As atividades desenvolvidas foram, na minha opinião, interessantes e promoveram momentos de prazer, alegria e interação com todas as crianças do infantário, o que raramente acontece (interação entre as crianças de creche e do jardim de infância), indo assim ao encontro dos objetivos propostos para este projeto.

6.5. Avaliação Global das Crianças

O processo de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens efetuadas pelas crianças é uma das tarefas mais difíceis e das mais importantes para um docente. Este reúne informação válida sobre as mesmas, através da observação, da interação com elas e do registo diário, apoiando-se naquilo que observa, ou seja, o que ouve e o que vê. Para Portugal (2007), “os educadores necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o quê e como documentar”, pois estes dois pressupostos estão “no coração da avaliação”, (p. 429).

Assim sendo, realizar a avaliação através de uma observação contínua de cada criança faz com que o educador recolha informação pertinente para apoiar a planificação e conseqüente reajustamento da intervenção educativa. Contudo, na educação em creche ainda não existe nenhum documento normativo de avaliação e de orientações específicas destinadas a esta valência, como já foi referido mais acima neste relatório. Deste modo, tal como a minha educadora cooperante, recorri aos documentos referentes à educação pré-escolar.

De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro, a avaliação “é um elemento integrante regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa” em educação de

infância relativamente à “eficácia das respostas educativas”, (s.p.). Esta tem como finalidade a recolha constante de informações, tendo em vista a adequação da intencionalidade educativa às necessidades das crianças com o objetivo destas evoluírem.

Também o documento normativo, Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, destaca que, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, o educador estrutura as atividades e projetos curriculares tendo em conta a “construção de aprendizagens integradas”, (p. 1). Segundo esta Circular, a avaliação na EI “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo”, (p. 1), tornando a criança o principal ator da sua aprendizagem, sendo capaz de tomar consciência das suas limitações e potencialidades.

A avaliação de cariz formativo implica a estruturação de estratégias para utilizar na prática de acordo com as características do seu grupo de crianças, tendo como finalidade “a construção progressiva de aprendizagens e regulação da acção” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1). Deste modo, este tipo de avaliação constitui-se como um instrumento que irá apoiar e servir de suporte para a ação educativa, no que diz respeito ao planeamento e à tomada de decisões do docente, fazendo com que se promova a qualidade das aprendizagens. O ambiente educativo tem um papel fulcral no processo de avaliação, ou seja, a sua organização, a sua intencionalidade pedagógica, bem como o ambiente familiar e o meio são fatores essenciais para este processo.

Figura 59. Avaliação do ambiente educativo.



Retirado e Adaptado de: Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 5.

As OCEPE (1997) referem que o processo educativo e toda a intencionalidade inerente ao mesmo, ao ser avaliado “permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”, (p. 93).

Esta avaliação mune o educador de conhecimento sobre o seu grupo e se o seu processo educativo foi eficaz no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, permitindo-lhe também, como já foi referido anteriormente, corrigir e adequar a sua ação “à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos”, (p. 94).

Relativamente à avaliação deste grupo de crianças, através da observação participante e conseqüente reflexão, efetuei uma tabela de registos individual para melhor organizar a mesma (Ver Apêndice 27).

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, denotei algum progresso ao nível da autonomia das crianças. Esta área revela-se de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, pois esta integra todas as outras áreas de conteúdo, tornando-se importante no que concerne à forma como estas se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia. Em relação à autonomia, a capacidade de se despir e vestir bem como na ida ao bacio, a maioria já conseguia sentar-se e levantar-se sozinha. No que diz respeito ao controlo de esfíncteres, apesar de algumas crianças o terem controlado, nos momentos do sono isso não acontecia, sendo que apenas uma criança, nas últimas semanas do meu estágio, já conseguia dormir sem fralda. Relativamente ao uso dos talheres, todas as crianças ainda utilizavam a colher de sopa para os dois pratos, contudo a maioria já comia com relativa autonomia, precisando apenas de ajuda no final. As crianças mais novas (duas) tinham ainda alguma dificuldade nesta parte, muitas vezes mexendo na comida com as mãos.

No relacionamento com as outras crianças, algumas já procuravam e manifestavam interesse em brincar com os outros, tirando os brinquedos o que por vezes provocava atitudes de agressividade. As crianças com mais idade já começavam a brincar com outras, experimentando o jogo do faz-de-conta, tornando a parte imaginária mais rica.

No relacionamento com os adultos, eram capazes de dar afeto e corresponder às demonstrações afetivas, algumas já tinham a consciência do uso da palavra “não”, resistindo e opondo-se aos adultos. Nestas idades, manifestam muito interesse pelos atos dos adultos e imitam as suas ações e atitudes.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, mais propriamente, no domínio da expressão motora, é através do seu corpo que a criança se irá relacionar com o mundo. Ela vai tomando consciência do seu corpo, iniciando assim o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Através das atividades proporcionadas, penso que as crianças tiveram a possibilidade de experienciar diversas estratégias, de modo a que desenvolvessem habilidades motoras, tornando-as ativas e promovendo o saber-fazer.

O domínio da expressão dramática é importante, pois é através desta que toma também consciência de si e do outro. Ao desenvolver as atividades, fiz com que as crianças tivessem contacto com diversas formas de potenciar a imaginação, utilizando fantoches aquando da exploração de histórias, teatro com sombras chinesas, etc.

O domínio da expressão plástica foi também muito trabalhado e denotei algum envolvimento quando colocava materiais diferentes para trabalharem, mais propriamente, outras técnicas de pintura, que até então ainda não tinham experienciado (pintura com berlindes, papel acachoadado, etc.). Estas crianças gostam muito de fazer trabalhos de plástica, sendo o desenho um dos favoritos.

No que concerne ao domínio da expressão musical, verifiquei, desde início, que estas crianças gostavam muito de ouvir e cantar músicas, pelo facto da educadora da sala explorar muito bem esta área. Ao longo do meu estágio, pude potenciar aprendizagens ao nível da música com movimentos diversos, sendo esta a área em que notei que todos estavam implicados na hora de aprender os movimentos das músicas.

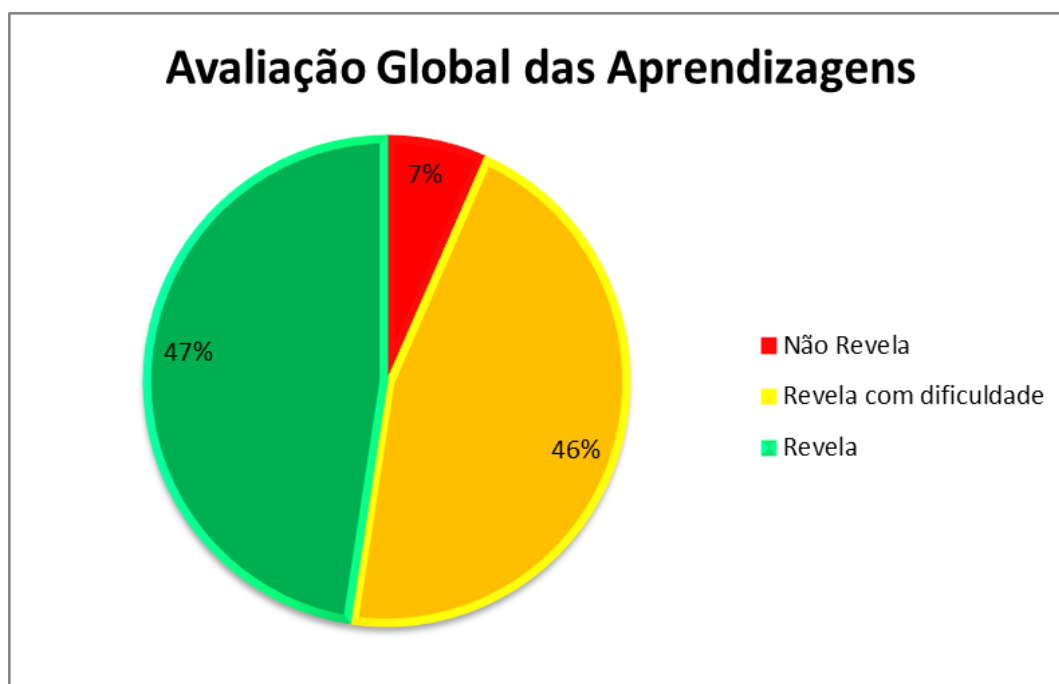
Relativamente ao domínio da linguagem oral, notou-se, em algumas destas crianças, um progresso ao nível da linguagem. Na hora do reconto das histórias era quando se notava mais este progresso, também nos momentos de atividades livres e através do jogo simbólico. Nestas atividades, as crianças exprimiam-se mais e utilizavam a linguagem como forma de comunicar o que pensavam e para representar as suas ideias.

No domínio da matemática é a partir das vivências do dia-a-dia que as crianças vão desenvolvendo o seu raciocínio lógico. Nas atividades livres, eram sempre disponibilizados jogos de encaixe e legos, o que fazia com que estas apreendessem noções lógico-matemáticas.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, denotei, também, através das atividades por mim propostas, uma implicação por parte das crianças, pois, no que concerne ao projeto CrIAR, estas puderam explorar e conhecer o meio que as rodeia, despertando, deste modo, para a curiosidade que lhes é inerente.

Após a observação participante e conseqüente reflexão, efetuei uma tabela de registos individual e o resultado obtido foi que a maioria das crianças revelaram sem dificuldades os objetivos das aprendizagens efetuadas ao longo das atividades proporcionadas. Algumas crianças apesar das suas dificuldades, também revelaram um progresso nas aprendizagens e nos objetivos propostos.

Gráfico 10. Avaliação Global das Aprendizagens.



De forma a complementar a avaliação acima mencionada, decidi utilizar o Sics (Ziko) – *Well-Being and Involvement in Care. A process-oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings* (Laevers et al., 2005). Este instrumento de apoio à prática pedagógica foi desenvolvido no seguimento do Sistema de Avaliação de Crianças (SAC), idealizado por Laevers e Portugal em 1997.

A par do SAC, o Sics (Ziko) integra uma escala em que os níveis de bem-estar emocional e envolvimento são medidos e estão também estruturados em cinco níveis. Laevers et al. (2005) definem o bem-estar emocional com a expressão “Like a fish in water”, (p. 7), ou seja, é quando uma criança se sente bem, sente prazer, está relaxada, com vitalidade, abertura e autoconfiança e está em contacto consigo própria na realização das tarefas.

Estes autores referem que o envolvimento é quando “A child who is involved is completely ‘absorbed’ by the activity”, (p. 10). Mencionam ainda que “Involvement is a

very special state of mind that can be observed both in babies and adults”, (p. 10) e que é quando se observa a motivação e a atividade mental intensa, satisfação e ímpeto exploratório, levando as suas potencialidades ao limite.

O Sics (Ziko) processa-se em três etapas, sendo a primeira a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e envolvimento (*Assessment of Well-Being and Involvement*). No que respeita à Escala de Bem-Estar Emocional, Laevers et al. (2005) definiram os níveis e os indicadores que se pode observar no gráfico abaixo e mais em pormenor no anexo 2.

Figura 60. *Escala de Bem-Estar Emocional.*

Escala de Bem-Estar Emocional	
Nível	Indicadores
1 Muito Baixo	A criança mostra claramente sinais de desconforto.
2 Baixo	A postura, a expressão facial e as ações da criança indicam que esta não se sente à vontade.
3 Moderado	A criança tem uma postura neutra, dando uma impressão de apatia.
4 Alto	A criança mostra sinais óbvios de satisfação. No entanto, estes sinais não estão presentes com a mesma intensidade que no nível 5.
5 Muito Alto	Durante o período de observação, a criança demonstra sinais claros de conforto e sente-se ótima.

Retirado e Adaptado de: *Laevers et al., 2005, Sics, p. 13.*

No que concerne à Escala de Envolvimento, Laeveres et al. (2005) definiram os diferentes níveis e os indicadores que podem ser visualizados na figura abaixo e mais pormenorizadamente no anexo 3.

Figura 61. *Escala de Envolvimento.*

Escala de Envolvimento	
Nível	Indicadores
1 Muito Baixo	A criança está mentalmente ausente. A atividade exterior que possa existir é uma repetição estereotipada de movimentos elementares.
2 Baixo	Ações com muitas interrupções. A criança age, mas de forma intermitente, não se fixando numa única atividade.
3 Moderado	Já há atividade propriamente dita mas sem intensidade. A criança está a fazer qualquer coisa (por exemplo, a ouvir uma história, a moldar barro, a fazer experiências na areia, a interagir com outras, a escrever...) mas falta-lhe concentração, motivação e prazer na atividade. A criança está a funcionar a um nível rotineiro.
4 Alto	Neste nível já há momentos de intensa atividade mental.
5 Muito Alto	Há envolvimento total, expresso pela concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação, qualquer interrupção são vividas como rupturas frustrantes.

Retirado e Adaptado de: *Jau & Santos, 2008, Entrevista Férre Laevers, pp. 16-21.*

Na segunda etapa, é feita uma análise das observações (*Analysis of the Observations*), podendo esta ser efetuada juntamente com outros educadores, ou seja, nesta etapa procura-se uma explicação para as pontuações baixas e elevadas. Estas explicações podem ser encontradas em três diferentes componentes influenciadoras, sendo elas, a abordagem (a oferta, o clima de grupo, espaço para a iniciativa, a organização e o estilo do adulto), a criança e as suas vivências e as circunstâncias excepcionais (por exemplo, o primeiro dia na creche).

Na terceira e última etapa, melhorar o que podemos (*Improving What you can*), o educador faz uma introspeção do que pode ser melhorado no contexto educativo, ou seja, os aspetos na creche que devem ser preservados, quais os pontos fortes e fracos que devem ser reanalisados.

Após estas três etapas terem sido realizadas, o educador terá a capacidade de ter em conta a perspetiva da criança e a sua empatia aumentará. Segundo Laevers et al. (2005), o educador “interact whit the children in a different, more effective way. And you will question a number of habits more easily. You will be more inclined to try different approaches and feel inspired”, (p. 20).

O *Sics* influencia também a relação do educador com as famílias e a maneira como interage com eles. O educador terá a noção de como é tão importante utilizar esta

relação como reforço e como promotor do bem-estar e envolvimento das crianças (Laevers et al., 2005).

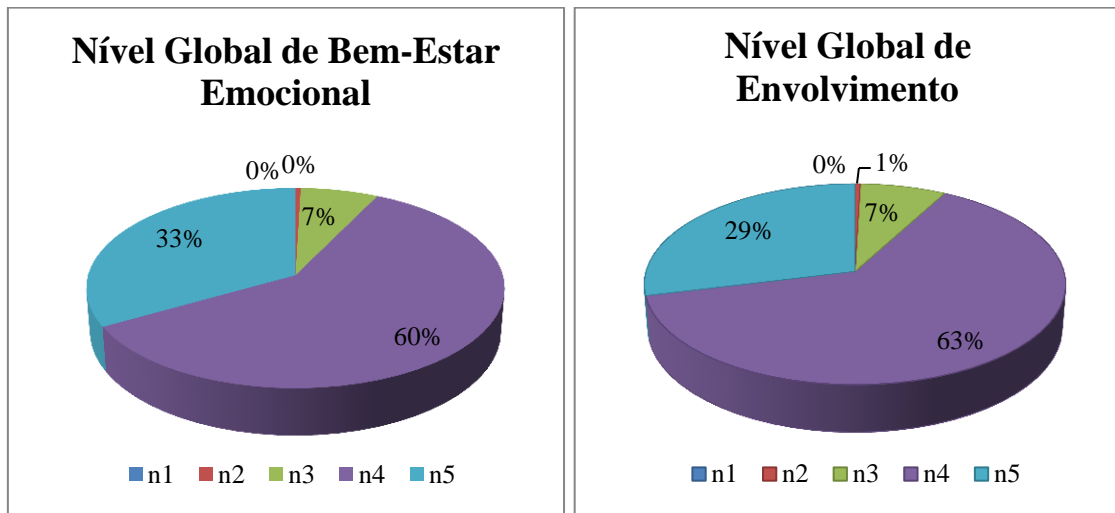
Laevers et al. (2005) destacam que o educador sabe que está no bom caminho se “children’s well-being and involvement increase”, (p. 20), o que fará com que estas aumentem a sua auto-confiança, alimentem a sua curiosidade e ímpeto exploratório, auxiliando-as no desenvolvimento das suas potencialidades tornando-as, assim, mais fortes na vida. Assim sendo, Laevers et al. (2005) mencionam que esta é a “missão” que as creches deverão prestar à comunidade e que o “Sics is developed to help care settings to realize this mission sucessfully”, (p. 20).

Para Laevers (2008), existem nas crianças diferentes níveis de potencialidades e capacidades e, se “houver envolvimento, estamos a fazer com que desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que, a nível emocional, as crianças estão no caminho certo”, (p. 18).

No que concerne à avaliação do grupo em que estive em contacto, apenas realizei a primeira etapa, ou seja, observei os níveis de bem-estar e envolvimento ao longo das dez semanas de estágio (Ver apêndice 28). Optei por não comparar dados, pois o tempo de estágio não era suficiente para retirar ilações.

Refletindo e analisando os dados referentes a todas as semanas que estive em contacto com as crianças, posso constatar que a maioria evidenciou um nível de bem-estar emocional e envolvimento médio-alto (4). Saliento que nenhuma criança esteve no nível baixo e algumas delas evidenciaram níveis de bem-estar emocional mais baixo do que os níveis de envolvimento.

Para melhor verificar a progressão destas duas variáveis, pode visualizar-se nos gráficos abaixo, a avaliação global do bem-estar emocional e envolvimento das crianças ao longo de todo o meu estágio.

Gráfico 11. Avaliação Global do Bem-Estar Emocional e Envolvimento.

Ao observar-se a avaliação global do bem-estar emocional e do envolvimento através dos gráficos acima representados, pode aferir-se que as crianças, em quase todas as semanas que foram observadas, apresentaram sempre um nível médio-alto, tendo, como já foi referido acima, maior incidência no nível alto (4).

6.6. Resposta à Questão da Investigação-Ação

No decorrer da minha intervenção pedagógica, fui tentando recorrer a estratégias e atividades que fossem ao encontro da questão da IA, que delineei no início da minha prática. Deste modo, tentei colmatar as lacunas existentes, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, sendo que a questão: **Como contribuir para o desenvolvimento da autonomia, através de atividades promotoras do desenvolvimento global de crianças entre os 18 e os 30 meses?**, não me foi possível chegar a uma conclusão a longo prazo, devido ao curto espaço de tempo de estágio.

Ao refletir sobre como as crianças se desenvolvem enquanto indivíduos, como se relacionam com o mundo que as rodeia, é necessário compreender como se organizam e aumentam as suas possibilidades de ação. No seguimento, de acordo com Vayer e Matos (1990), a criança chega à creche com um capital de potencialidades, isto é, apresenta-se com um conjunto de capacidades que irá revelar no momento em que interagirá com o meio. Apresenta-se também com uma bagagem de processos predeterminados, ou seja, a sucção por exemplo já está completamente operacional. O desenvolvimento no que diz respeito à postura ereta e preensão só serão desenvolvidas a

partir das experiências a que a criança será exposta, estando estes dois pressupostos intimamente ligados, pois “a expressão das potencialidades é função da maneira como se vão desenvolver os processos que permitem o sujeito reconhecer-se e agir sobre o mundo”, (p. 5).

Para estes autores, a aquisição da postura ereta e da marcha constituem-se como um modelo da experiência de si, tendo como ponto de partida os processos predeterminados. O desenvolvimento das capacidades de autonomia corporal ou desenvolvimento psicomotor está também dependente da oferta que se disponibiliza, pois nem todas as crianças adquirem a marcha ao mesmo tempo.

Neste sentido, a qualidade das relações com a família dá-lhe um sentimento de segurança tendo a possibilidade de se exprimir com mais confiança, a qualidade das experiências a que as crianças são expostas de modo a poder desenvolver-se na relação com o meio e a autonomia que lhe é conferida aquando dessa experiencição tornando-se o sujeito da ação. São estes os factores que irão determinar a aquisição da marcha e consequente desenvolvimento psicomotor (Vayer e Matos, 1990).

Post e Hohmann (2011) mencionam que são as relações de confiança que proporcionam à criança um bom desenvolvimento físico e equilíbrio emocional, pois estes laços farão com que esta explore, aprenda e compreenda o mundo que a rodeia. A partir desta afirmação, o educador assume um papel de orientador e promotor de experiências de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades de cada criança. No caso da valência creche, o adulto é visto como fundamental para o seu desenvolvimento, o qual irá moldar o seu comportamento, os seus conhecimentos e o seu carácter, pois, sem a sua intervenção, “a criança não se desenvolveria”, (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1993, p. 29).

É na interação contínua e estável com os adultos e os seus pares que a criança irá adquirir todo um conjunto de habilidades, participando no jogo simbólico do adulto, “comunica-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social”, (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1993, p. 31), o que irá munir a criança para se adaptar ao meio físico e social.

A autonomia da criança é um elemento crucial que influencia o desenvolvimento da mesma, pois, segundo Vayer e Matos (1990), “a autonomia é o contrário da dependência, da submissão ou da subordinação”, (p. 32), sendo o desenvolvimento caracterizado por uma auto-organização que se realiza entre o sujeito e o meio, devendo o meio permitir à criança realizar a experiência da sua autonomia.

De acordo com Vayer e Roncin (1993), nas interações entre o indivíduo e o ambiente, é o indivíduo que é ativo, ou seja, “O ambiente é aquilo que ele é, rico ou pobre, interessante ou não; é a acção que o faz tornar-se realidade”, (p. 47). Estes autores referem que o exercício da sua autonomia perante a realidade do mundo que rodeia a criança é que irá permitir a atualização das suas potencialidades. Sendo assim, “é através da aprendizagem não dirigida que as aptidões de natureza constitucional se tornam capacidades, e é através da aprendizagem dirigida – pelo adulto ou pela realidade social – que as capacidades se tornam competências particulares”, (p. 47).

Deste modo, é a partir do facto da criança ser autónoma que esta irá reconhecer a realidade social e as regras que lhes são impostas, ou seja, “A consciência social e as regras de conduta, que a criança cria nas relações com o outro”, só irão emergir e desenvolver-se num contexto que crie situações de autonomia e liberdade (Vayer e Matos, 1990, p. 33).

Zabalza (1998) refere que o aspeto mais saliente em crianças em idade de creche é a necessidade de autonomia, pois estas encontram-se “num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de *movimentos, de actividade física, de relação com as coisas e com os outros*”, (p. 125). Foi a partir destes pressupostos que delinee a minha prática, com o intuito de responder às necessidades daquele grupo, ou seja, proporcionar momentos de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento da autonomia nestas crianças.

Como já foi referido anteriormente, foram efetuadas várias estratégias para poder responder às necessidades e potencialidades das crianças desta sala. No que diz respeito ao desenvolvimento físico e motor, na minha opinião, as atividades proporcionaram um ligeiro progresso ao nível da motricidade e da autonomia inerente a este tipo de atividades.

6.7. Reflexão Global da Prática em Educação de Infância

É fundamental que o educador reflita sobre a sua prática, pois torna-se um instrumento importante onde é possível verificar o que pode ser melhorado aquando da sua prática.

A creche, como instituição, tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, constituindo também a primeira experiência que estas têm de um sistema organizado, fora do seio familiar a que estão acostumados. Esta tem como tarefas primordiais fazer com que as crianças adquiram competências e capacidades, bem como a integração destas no meio social. É importante também referir que é aqui que elas vão desenvolver a sua autonomia, explorar o seu corpo e desenvolver as capacidades cognitivas, sociais, afetivas e emocionais.

O educador, na valência creche, tem de criar uma relação de confiança e afetividade com as crianças da sua sala, pois de acordo com as OCEPE (1997), “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança, é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças”, (p. 35), sendo que esta relação envolve a organização de um ambiente onde impere o bem-estar e harmonia onde as crianças se sintam valorizadas.

De acordo com Portugal (1998), o papel que o educador tem na creche não é o de forçar a aprendizagem e o desenvolvimento, mas sim garantir que as rotinas diárias e as experiências das crianças lhe dêem segurança emocional. As rotinas e as atividades livres são tempos importantes, pois em tarefas como a construção de legos, estas estão a construir o seu próprio conhecimento. A mesma autora refere que os tempos de qualidade constroem-se na rotina diária e que as atividades planeadas inseridas na rotina da creche, não são de todo a parte mais importante do dia, embora sejam pertinentes.

Denotei grande implicação por parte da maioria das crianças nas diversas atividades propostas, pois mostraram-se interessadas, participativas e atentas ao que estavam a fazer. Foi possível todas as crianças participarem e realizarem as diversas atividades proporcionadas. Como o tempo de atividade orientada era de apenas 20 a 30 minutos, nem sempre foi possível acabá-la no mesmo dia, pois cada criança, nestas idades, necessita do auxílio do educador para realizar a tarefa, uma vez que é papel deste respeitar sempre o ritmo de cada uma.

O reconto de histórias é muito importante, uma vez que a criança reconstrói mentalmente as mesmas, desenvolvendo, assim, a representação mental. Esta prática é

também fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Tentei sempre para todas as atividades, mais propriamente, para a expressão plástica, utilizar materiais reciclados.

A expressão dramática esteve quase sempre presente nas atividades proporcionadas devido à sua versatilidade, pois de acordo com as OCEPE (1997) “A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”, (p. 59).

Uma das dificuldades detetadas foi a gestão do tempo, assim tenho de ter mais atenção no futuro. Acredito que as atividades que preparei (planificação discutida juntamente com a Educadora Mara) foram ao encontro das necessidades e potencialidades das crianças, envolvendo-as nos diferentes momentos de aprendizagem.

Observei também que este grupo facilmente se distrai, sendo preciso, em diversas situações, arranjar estratégias que colmatassem essa lacuna, principalmente à segunda-feira pelo facto de virem do fim de semana e de outra rotina.

É de salientar que, sendo para mim o primeiro contacto com crianças desta idade, foi uma experiência positiva e reveladora, embora no início tenha sido complicado, pois tinha dificuldade em perceber quais os momentos em que as crianças tinham de fazer o controlo de esfíncteres, mas as dificuldades foram colmatadas no decorrer da prática.

Penso que o facto de serem apenas 12 crianças na sala facilitou a construção de relações interpessoais mais positivas com as mesmas, indo, deste modo, ao encontro das necessidades e potencialidades deste grupo. Assim sendo, a possibilidade de interagir com um grupo pequeno permitiu-me estabelecer mais intimidade e transmitir segurança e respeito pelas suas individualidades.

Finalizando, de acordo com Spaggiari (1999), “O período entre o nascimento e os seis anos de idade deve ser visto como um recurso precioso do potencial humano, cuja sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsabilmente”, (p. 107). Sendo assim, é papel do educador aproveitar ao máximo as potencialidades inerentes a estas idades de modo a que, no futuro, as crianças de hoje se tornem adultos responsáveis e críticos perante a sociedade.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração deste relatório foi o culminar de um percurso teórico-prático fundamental para a construção e evolução da minha identidade profissional, sendo a realização do estágio nas duas valências uma mais-valia para colocar em prática toda uma panóplia de conteúdos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico.

A partir desta experiência, tive oportunidade de construir, reconstruir e complementar a minha ação educativa, tendo como base a interiorização e perceção dos contextos e processos educativos em que estive envolvida. A intencionalidade educativa presente nos momentos que proporcionei às crianças prendeu-se com o intuito de promover aprendizagens significativas, integradas e cooperativas apelando sempre para o desenvolvimento global das mesmas. Uma prática baseada em situações desenvolvidas a partir das vivências, crenças e valores adequadas à realidade das crianças torna a aprendizagem destas muito mais eficaz.

O meu papel enquanto estagiária foi o de organizar o ambiente educativo, observar, planear, escutar e perceber as necessidades e potencialidades das crianças, e ainda de que maneira é que poderia tirar partido destas, realizando uma intervenção pedagógica que desse a possibilidade e a liberdade destas construir o seu próprio conhecimento.

Um dos principais objetivos foi o de criar ambientes saudáveis, de qualidade em que as interações pedagógicas proporcionassem momentos de bem-estar e envolvimento transmitindo, deste modo, segurança às crianças. Assim, de acordo com Formosinho e Gambôa (2011), “as oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e significação”, (p. 23). Uma pedagogia baseada na participação, na democracia, assente em valores de responsabilização e liberdade individual, faz com que o desenvolvimento e aprendizagem se torne mais apelativo e motivador para o aprendiz.

As estratégias desenvolvidas nas diferentes áreas e nos diferentes contextos demonstraram-se fundamentais para a aquisição de competências que serão importantes para o meu futuro enquanto profissional de educação.

É de salientar que o facto de estes estágios terem sido realizados através de uma prática baseada na flexibilidade e na investigação ajudou-me a interiorizar que estes

dois pressupostos devem fazer parte da intervenção de todos os docentes, tendo em vista uma melhoria da qualidade na educação.

Como futura docente, é imprescindível tomar consciência da importância e do peso que as nossas ações e atitudes têm perante as crianças, uma vez que somos o primeiro contacto que estas têm fora do seio familiar. Por esse facto, é fundamental repensarmos a educação, tornando a criança o ator principal da sua aprendizagem.

É essencial que, como profissionais de educação, nos reinventemos e reeduquemos juntamente com as crianças, pois “Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos”, (Rinaldi, 1999, p. 122).

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2003). *O Espaço Da Creche: Que Lugar É Este?*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Retirado de: <http://pt.scribd.com/doc/31730004/O-Espaco-da-Creche#scribd>.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – guia pedagógico para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*. Porto: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alencar, E. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, L. (2013-2014). *Projeto Anual de Turma* não publicado, Funchal.
- Baldissera, A. (2001). *Pesquisa-ação: Uma Metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. Pelotas: Sociedade em Debate.
- Batista, R. (2001). *A Rotina no Dia-a-dia da Creche: Entre o Proposto e o Vivido*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Florianópolis, UFSC. Retirado de: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5e/s/anped2001/textos/t0790391564557.PDF>.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Trajectos. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre Investigação*. (1ª Ed.). Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do título às referências bibliográficas*. (1ª Ed.). Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bessa, A. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma Introdução à Aprendizagem cooperativa*.

- Bocato, V. & Fujita, M. (2006). Discutindo a Análise Documental de Fotografias: Uma Síntese Bibliográfica. *Cadernos BAD: Arquivos da Administração Pública: Estratégias, Políticas e Desafios*, n.º 2 (pp. 85-100). Retirado de: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/issue/view/20/showToc>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, R. (2000). Repensando o Ensino das Ciências. In R. Moraes (org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas*. (pp. 209-230). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2003). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (3.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *O Método Brazelton. A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & C. Fino (Orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: ASA.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica No Ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). “Que Fazer...Um Percorso de Reflexão e Ação na Formação Inicial”. *Interações: Investigar Em Educação*, 27, 257-282. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>.
- Campos, C. (2009). A Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Ciência 5-11: Fundamentos, Metodologias, Estratégias e Avaliação*. Revista do CFAE. Retirado de: http://www.casadasciencias.org/portfolio/ciencia5_11_Artigo.pdf~.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho, T. (2013-2014). *Projeto curricular de Grupo* não publicado, Câmara de Lobos.
- Correia, A. (2009). *A Pedagogia em Movimento – expressões artísticas para uma acção educativa inovadora* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*

- Psicologia. *Psicologia, Educação e Cultura*. (pp. 355-378). Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
c3%a7%c3%a3o_Ac%
c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: APPACDM.
- Cruz, V. (2009). Educação Inclusiva: É o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In A. Candeias (Coord.). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: Universidade de Évora – CIEP.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Duarte, N. (1999). *Vigotsky e o aprender a aprender*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Escola Do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada (2012-2016). *Projecto Educativo da Escola* não publicado, Funchal.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Tese de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/15561244.pdf>.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. Alves & J. De Ketele (Orgs.). *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*. (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (2014, janeiro). Construindo o Êxito em Matemática: O Projeto CEM. *Revista Diversidades, A Educação em Projeto*, 43, pp. 29-33.
- Ferrão, A. (2001, abril-junho). “Cantar – Espaço de prazer, arte e educação”. *Revista APEM, Educação Musical*, pp. 15-16.
- Figueiredo, M. (2003). *Domínio das Expressões – Expressão Plástica*. Coleção “Mais” nº 10. Lisboa. Bola de Neve.
- Gomes, B. (2010). A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46. Retirado de:

<http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=807&sort=2010>.

- Fino, C. & Sousa, J. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 233-250. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender. A educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Multitipo.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem formal e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2011). Prefácio - Contributo para a Análise dos Efeitos da Formação Contínua. In A. Lopes, A. Mouraz, E. Ferreira, F. Pereira, P. Fernandes, J. Moreira, L. Lima, & L. Rodrigues (Orgs.). *Formação Contínua de Professores 1992 – 2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. UP: Livpsic – Edições de Psicologia.
- França, A. (2014). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: O enfoque na Expressão Dramática. Da Teoria às Práticas*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- França, A. & Mendes, G. (2010). O Educador Construtor do Currículo. In A. Bento & A. Mendonça (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão*. (pp. 81-88). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Princípia.
- Gardner, H. (1997). *Les Formes de L'intelligence*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2001). *Uma Prática Sustentada de Gestão Fléxivel do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Resumo retirado de: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- González, A. (2009). *Projecto Creche. Educação para a 1.ª Infância. Livro Guia – 2 anos*. Sintra: Rafa Team, Lda.

- Gouveia, M. (2012). *Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a Promoção de Aprendizagens Significativas. Um Estudo numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Harres, J. (2000). Natureza da Ciência e Implicações para a Educação Científica. In R. Moraes (Org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas*. (pp. 37-68). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário O Golfinho (2013-2017). *Projeto Educativo do Estabelecimento* não publicado, Câmara de Lobos.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Retirado de:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&sqj=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ine.pt%2Fngt_server%2Fattachfileu.jsp%3Flook_parentBoui%3D107962055%26att_display%3Dn%26att_download%3Dy&ei=i1_rVKCFL4KAUcbcgLgH&usg=AFQjCNHUrDkfJQ56OXwzLWBzeKw0KjPwaw&bvm=bv.86475890,d.bGQ.
- Jau, J., Santos, L. (2008). Entrevista Ferre Laevers. Revista Noesis, 16-21. Retirado de:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidec.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgidec%2FRevista_Noesis%2Fdoc_sumarios%2Fsumario_74%2Fentrevista74.pdf&ei=_4I_VZqtN_TdsASQy4GgAw&usg=AFQjCNGhB9p_hc55x7eONYaIK0A7xzNbjtA&bvm=bv.91665533,d.cWc.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G. and Kessel, M. (2005). *Manual Sics (Ziko): Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, A. (2006). O “conhecimento sobre a língua” no ensino do Português. In I. Duarte & P. Mourão (Orgs.). *Ensino do Português para o Século XXI*. (pp. 75-81). Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Martins, A. (Org.). (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. (2004). *Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação*. Açores: Universidade dos Açores.
- Mendes, G. & Sousa, C. (2012). A Formação e a Prática dos Futuros Docentes: Um Desafio Metodológico em Tempos de Crise. In A. Bento (Org.). *A Escola em Tempo de Crise: Oportunidades e Constrangimentos*. (pp. 146-159). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência (2011). *Competências Gerais e Critérios de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME e DGIDC.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Metas Curriculares de Português*. Retirado de: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática: Ensino Básico*. Retirado de: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche*. (2.^a ed.). Retirado de: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. (2.^a ed.). Retirado de: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avaliacao.
- Moniz, I. (2011). Abertura. In Conselho Nacional de Educação. *Actas do Seminário - A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp.15-21). Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. (2.^a Ed.). 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*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nascimento, M. (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41-2, 2007, 207-218
- Neto, C. (2001). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: escrita*. Lisboa: DGIDC.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Comunicação apresentada no 1.^o Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores.

Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de:

<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

Oliveira, Z., Mello, A., Vitória, T. & Ferreira, M. (1993). *Creches: Crianças, Faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78. Retirado de:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/6/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf?sequence=3.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

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. 9-63) . Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gâmba (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. (pp.11-45). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Onofre, P. (1997). As Actividades Expressivas e Criativas... ...São Experiências Científicas. In M. Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação*.

- Educação Pré-Escolar: Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. (pp. 229-237). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma Abordagem Face à Agenda Globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Retirado de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS. Retirado de: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Práticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, V.2, 1, 37-42. Retirado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI- Grupo de estudos para o desenvolvimento da Educação de Infância*, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2007). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Portugal, G. (2009). Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-67). Retirado de:

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Org.). Actas do Seminário - *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 47-60). Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas Em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Retirado de: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Práticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pimentel, J. (2010). Atendimento E Intervenção Precoce A Crianças Em Risco Dos 0 Aos 3 Anos: Em Busca Da Qualidade. In *Direitos da criança, intervenção precoce e necessidades da Comunidade*. (pp.121-140). Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. CNE. Retirado de : <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>

Ramos, M. (2000). Epistemologia e Ensino de Ciências: Compreensões e Perspetivas. In R. Moraes (Org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas*. (pp. 13-36). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In C. Edwards. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 113-122). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltd.

Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola Ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

Rocha, M., Couceiro, M. & Madeira, M. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento) – Guiões Técnicos* (n.º 4). Retirado de: <http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/Creche>.

Roldão, M. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME- DEB. Retirado de: http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf

- Roldão, M. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas educativas actuais. In M. Roldão & R. Marques (Orgs.). *Inovação, Currículo e Formação*. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2001). Currículo e Política Educativa: Tendências e Sentidos de Mudança. In M. C. Roldão. *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma Reflexão Crítica*. (pp. 59-68). Lisboa: Texto Editora.
- Sá, E. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Saldanha, A. (2014). *O Jogo nas Crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. Noesis: *Reflexão e acção*. (pp. 52-57). Retirado de:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista_Noesis%2Frevista%2Fnoesis79.pdf&ei=3TNuVJH8J4j3apW3gvAH&usq=AFQjCNEi7Cu9Y2sMpUhsEPXAZP4xaaDB_g&bvm=bv.80185997,d.aWw.
- Santos, P. & Portugal, G. (2002). Avaliação Processual da Qualidade em Educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (1ª ed.). Lisboa: DGIDC.
- Sousa, J. (2011). Currículo e Etnografia da Educação: Um Diálogo Necessário. In C. Fino (Org.). *Etnografia da Educação*. (pp. 49-72). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

- Spaggiari, S. (1999). A Parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas. In C. Edwards. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 105-112). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltd.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). *Promover a Literacia Matemática dos Alunos: Resolver problemas e investigar desde os primeiros anos de escolaridade*. Porto: Editora Educação Nacional.
- 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.
- Urbano, J. (2005). A Educação em Ciência: Situação e Perspectivas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Ciência e Educação em Ciência*. (pp. 125-131). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de:
<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2009). Linhas Estratégicas para Repensar a Educação dos 0 aos 12 Anos. In CNE (Org.). *Actas do Seminário - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 141-175). Retirado de:
<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Vasconcelos, T. (2010). Considerações finais. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Actas do Seminário - A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Retirado de:

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>.

- Vasconcelos, T. (2010). Recomendação. In Conselho Nacional de Educação (Org.). Actas do Seminário - *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Retirado de: http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04-2011Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf
- Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. São Paulo: Manole LTDA.
- Vayer, P. & Roncin C. (1994). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Música.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

De Natureza Legislativa

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro (Gestão Do Currículo Na Educação Pré-Escolar).
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar). Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.
- 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 (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Aprova a Revisão Curricular do Ensino Básico).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Estabelece quais os Princípios Orientadores em Relação à Organização e Gestão dos Currículos nos Ensinos Básico e

Secundário). Retirado de:
http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3173/Anexos/DEC_LEI-139-2012.pdf.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M (Aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira). Retirado de: <http://host.spzn.pt/mig/DecLei-Reg16Madeira2mai06.pdf>.

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro (Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos). Retirado de: <http://www.oasrn.org/upload/apoio/legislacao/pdf/escolas9989.pdf>.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=34>.

Parecer n.º 8/2008, de 21 de outubro, do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”). Retirado de: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf.

Portaria n.º 411/2012 de 14 de dezembro (Estabelece as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches). Retirado de: http://www4.seg-social.pt/documents/10152/532229/Portaria_411_2012_14_dezembro.

Ofício Circular da DRE n.º 5.0.0 -548/2007, de 08/11 (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

ÍNDICE DE CONTEÚDO DO CD-ROM

Apêndices

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF.

Pasta B – Apêndices referentes à Intervenção Pedagógica na Valência 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apêndice 1 – Planificação 19 e 20 de novembro de 2013;

Apêndice 2 – Ficha de Aplicação de Conhecimentos;

Apêndice 3 – Ficha de Consolidação de Conteúdos;

Apêndice 4 - Planificação Estudo do Meio;

Apêndice 5 - Planificação Atividade Matemática;

Apêndice 6 - Planificação Ação de Sensibilização;

Apêndice 7 - Planificação Visita de Estudo à Biblioteca Pública Regional da Madeira;

Apêndice 8 – Planificação Feira Solidária;

Apêndice 9 – Cartaz e Panfleto Informativo da Feira Solidária;

Apêndice 10 – Planificação e Guião da Peça de Teatro “O Dente do Artur”;

Apêndice 11 – Tabela de Avaliação Geral dos Alunos;

Apêndice 12 – Apêndices Complementares:

- Planificações Semanais

- Diários de Bordo;

- Vídeo Final Apresentado à Turma.

Pasta C - Apêndices referentes à Intervenção Pedagógica na Valência Educação de Infância.

Apêndice 13 – Planificação da Atividade “Eu e o meu bacio”;

Apêndice 14 - Planificação Semana 28,29 e 30 de abril de 2014;

Apêndice 15 - Planificação Semana 5, 6 e 7 de maio de 2014;

Apêndice 16 - Planificação Projeto CrIAR;

Apêndice 17 - Planificação Semana 12, 13 e 14 de maio de 2014;

Apêndice 18 - Planificação Semana 19, 20 e 21 de maio de 2014;

Apêndice 19 – Planificação Dramatização com Sombras Chinesas;

Apêndice 20 – Guião da História: “Os Três Porquinhos”;

Apêndice 21 – Guião da História: “Uma Família Feliz”

Apêndice 22 – Planificação Atividade do Dia da Família;

Apêndice 23 – Cartaz e Panfleto Informativo da Exposição Fotográfica do Projeto
CrIAR;

Apêndice 24 – Matriz do Projeto “Ser Criança é...”;

Apêndice 25 – Planificação do Projeto “Ser Criança é...”;

Apêndice 26 - Vídeo da Coreografia apresentada no Projeto “Ser Criança é...”;

Apêndice 27 – Avaliação Individual das Crianças tendo em conta as Áreas de
Conteúdo;

Apêndice 28 – Avaliação Global das Semanas de Estágio;

Apêndice 29 – Apêndices Complementares:

- Planificações Semanais;

- Diários de Bordo;

- Vídeo Final Apresentado às Crianças.

Anexos

Anexo 1 – Imagem do Livro de Fichas de Estudo do Meio.

Anexo 2 – Escala de Bem-Estar Emocional (Laevers, 2005);

Anexo 3 – Escala de Envolvimento (Laevers, 2005);

