

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marisa José Santos da Silva

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2015

UMa

Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marisa José Santos da Silva

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

ORIENTAÇÃO

José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano letivo 2014/2015

Marisa José Santos da Silva

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na Escola *EB1/PE do Galeão-São Roque* e na *EB1/PE Lombada-São Martinho*

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal e UMa, fevereiro de 2015

(...) Quando nós ensinamos, ensinamos com ideias e sentimentos. Quando interagimos com os estudantes, reagimos e respondemos-lhe com pensamento e emoções. Quando investigamos no nosso mundo natural ou social, fazêmo-lo com desejo e ansiedade (Mayer & Turner citados por Estrela, 2010, p.36).

AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório deveu-se à minha perseverança, dedicação e empenho. Devo, no entanto, salientar que tal só foi possível, graças à compreensão da minha entidade patronal, ao permitir-me, através da adoção de determinadas estratégias, conciliar as minhas responsabilidades profissionais com as atividades académicas. Por tudo isto, o meu reconhecimento e gratidão à diretora do Serviço Técnico de Apoio à Deficiência Profunda (STSADP).

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências da Educação.

Ao meu orientador de estágio, Doutor José Paulo Brazão, pela disponibilidade, interesse e sugestões e críticas apresentadas, que me serviram de orientação durante todo o processo de execução do presente relatório.

Agradeço, também, às crianças das duas instituições públicas onde realizei a minha intervenção pedagógica, que contribuíram, mesmo sem terem essa perceção, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À professora Maria José e à educadora Ester Pimenta, pela colaboração e empatia evidenciada durante a minha intervenção pedagógica.

Ao Sr. Presidente da Câmara Municipal do Funchal, Paulo Cafôfo, pela dispensa de uma carrinha do Parque Ecológico do Funchal, sem a qual não teria sido possível a realização de uma visita de estudo com as crianças da PE da Lombada de São Martinho ao respetivo parque.

Às colegas do curso com quem trabalhei, particularmente, à Lígia Sousa, à Raquel Gouveia e à Raquel Serrão pela entajuda e partilha de ideias.

Por último, um agradecimento especial, ao meu marido, pelas constantes palavras de ânimo.

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no intuito de adquirir o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É, assim, o resultado do estágio curricular desenvolvido em duas instituições públicas. Neste sentido, salienta-se as vivências estabelecidas no decurso da intervenção pedagógica com um grupo de crianças de 1.º ano de escolaridade da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar do Galeão, quer com um grupo de crianças do Pré-Escolar da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Lombada.

Trata-se de um relatório reflexivo e crítico acerca da ação pedagógica, que reúne saberes e considerações constantes que visavam melhorar a prática do docente. Por essa razão, houve a necessidade, de no *corpus* teórico do relatório, destacar o professor, enquanto agente reflexivo e investigador associado à construção de identidade profissional.

Salienta-se também que, ao longo do estágio pedagógico, a práxis foi determinada pela investigação-ação. A utilização desta metodologia visou delinear objetivos e estratégias, com a finalidade de promover melhorias nos contextos supramencionados. Para o efeito, adotou-se uma pedagogia centrada na aprendizagem cooperativa e na diferenciação pedagógica, no sentido de responder às seguintes questões-problema: **“Como promover os afetos de forma a consolidar a aprendizagem”** e **“Como promover a aprendizagem cooperativa de forma a desenvolver as competências sociais das crianças da sala verde?”**. Sendo as crianças o âmago destas interrogações, apresenta-se neste relatório informações relativas aos contextos educacionais e características das mesmas.

Em termos estruturais, o relatório comporta quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, o segundo é alusivo à opção metodológica e os outros dois são relativos à intervenção pedagógica *in loco*. Conclui-se o relatório, fazendo referência às considerações finais e à bibliografia consultada.

Palavras- Chave: Educação Pré-Escolar, 1.ºCiclo do Ensino Básico, prática pedagógica, crianças, investigação-ação, reflexão.

ABSTRACT

The aim of the present teacher training report is to obtain the master's degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic School Education. It is the result of the curricular teacher training programme developed in two public schools, and highlights the experiences occurred during the pedagogical intervention in a group of 1st grade children at Escola Básica do 1^o Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar do Galeão, as well as in a group of preschoolers at Escola Básica do 1^o Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Lombada.

It is a reflective and critical report about pedagogical action, for this allows us to gather knowledge with a view to improve the teacher's practice. For that reason, it has become necessary to bring notice to the teacher's role as a reflective and investigative agent, combined with the construction of the professional identity. It is important to emphasise that, along this programme, praxis was determined by investigation and action. The use of this methodology aimed at designing objectives and strategies with the purpose of promoting improvements in the above-mentioned contexts.

To that effect, a pedagogy centred in cooperative learning and pedagogical differentiation was adopted, so as to answer the problem questions approached in this investigation: **“How can we promote affections in order to consolidate leaning?”** and **“How can we promote cooperative learning so as to develop the social skills of the children in the green room?”**. Since the children are the centre of such questions, this report contains some information regarding their characteristics and educational contexts.

In terms of structure, the report comprises four chapters. The first chapter approaches the theoretical framework, the second concerns the methodological option, and the third and fourth chapters refer to the *in loco* intervention. It ends with the final considerations and bibliography.

Keywords: Preschool education, 1st Cycle of Basic School Education, pedagogical practice, children, investigation and action, reflection.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT.....	XI
SUMÁRIO	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XXI
LISTAS DE SIGLAS.....	XXIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I – Formação Inicial de Docentes.....	7
1.1 A Construção da Identidade Docente.....	7
1.1.1 Dimensão Pessoal e Social	7
1.1.2 Dimensão afetiva e ética do professor.....	9
1.2 O Professor reflexivo em relação à sua práxis	12
1.3 O Professor Investigador.....	13
1.4 Teorias da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem que fundamentam a práxis	14
1.4.1 Jean Piaget	15
1.4.2 Lev Vygotsky	16
1.4.3 Jerome Bruner	18
CAPÍTULO II – Opção Metodológica	23
2.1 Investigação-ação	23
2.1.1 Fases da investigação-ação.....	25
2.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	26
2.1.3 Validade da investigação	30
2.1.4 Modelos Curriculares Pedagógicos	30
2.2 Estratégias que fundamentam a intervenção pedagógica.....	35
2.2.1. Diferenciação pedagógica.....	35
2.2.2 Aprendizagem cooperativa.....	36
PARTE II - INTERVENÇÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	41

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIV

CAPÍTULO III- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1º CEB	43
3.1 Contextualização do meio	43
3.2 A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão São Roque	46
3.2.2 A Sala do 1.º ano	47
3.3 Caracterização da Turma	49
3.3.1 Necessidades, pontos fracos e fortes dos alunos	50
3.4 Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
3.5 Identificação da problemática e questão orientadora da investigação-ação.....	52
3.5.1 Estratégias de intervenção	53
3.5.2 Atividades desenvolvidas na área curricular e disciplinar de Português.....	55
3.5.2.1 Atividades de iniciação à escrita e à leitura.....	55
3.5.4 Atividades na área curricular e disciplinar de Matemática.....	64
3.5.5. Atividades na área curricular e disciplinar de Estudo do Meio.....	71
3.5.6 Outras atividades	75
3.5.7 Planificação e avaliação diária	77
3.5.8 Intervenção com a comunidade educativa.....	79
3.5.9 Análise e interpretação dos dados emergentes da investigação-ação.....	82
3.5.10 Avaliação	84
3.6 Reflexão sobre a intervenção pedagógica na turma 1 de 1º ano	88
CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EPE.....	91
4.1 Contexto do Meio.....	91
4.2 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada	93
4.2.1 Projeto Educativo da Escola (PEE)	94
4.2.2 A Sala Verde.....	95
4.3 Estágio em Contexto de Educação Pré-Escolar	101
4.3.1 Identificação da problemática e questão orientadora da investigação-ação	102
4.3.2 Estratégias de intervenção	103
4.3.3 Atividades de organização do tempo: rotina diária	104
4.3.4 Atividades de tempo em pequeno e grande grupo.....	106
4.3.5 Intervenção com a comunidade educativa.....	118
4.3.6 Análise e interpretação de dados emergentes da investigação-ação.....	122
4.3.7 Avaliação	125
4.3.8 Reflexão sobre a intervenção pedagógica na sala verde.....	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
REFERÊNCIAS NORMATIVAS	143
APÊNDICES- CONTEÚDO DO CD –ROM.....	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Processo identitário da profissão docente	9
Figura 2 - Os direitos das crianças nos processos de investigação	11
Figura 3- Os quatro estádios da ZDP	17
Figura 4 - Fases da investigação-ação segundo Fortin (2009).....	26
Figura 5 - Ambiente Educativo.....	44
Figura 6 - EB1/PE do Galeão São Roque	45
Figura 7 - Planta da sala.....	47
Figura 8 - Gráfico do género dos alunos.....	49
Figura 9 - Gráfico das Habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos	49
Figura 10 - Aluna a circundar a letra na lista de palavras.....	57
Figura 11- Caderno onde verifica-se o método de análise global.....	57
Figura 12- Cartolina com texto e imagens	57
Figura 13- Apresentação do livro às crianças	59
Figura 14 -Sequência de imagens realizada pelos alunos	60
Figura 15- Desenho realizado pela aluna S.....	61
Figura 16 - Divisão silábica da palavra “preta” e “pastor” realizada pelo aluno G.....	61
Figura 17 - A aluna B desenhou um coração para dar a “menina diferente”	63
Figura 18 - Os alunos a se organizarem por ordem crescente	65
Figura 19-Alunos a desenhar livremente na fita	66
Figuras 20 e 21 – Construção do “Gráfico das nossas alturas”	66
Figura 22 – Alunos a construírem a frase	67
Figura 23 - Alunas a rodar o “poliedro dos números”	69
Figura 24 e 25 – O Aluno G e a aluna M a completar o exercício	69
Figura 26 – Os alunos a posicionarem o cartão	70
Figura 27 – Os alunos a dizer “Bingo”	70
Figura 28 - Desenhos elaborados pelos alunos	71
Figura 29 – Alunos na apresentação dos seus trabalhos	73
Figura 30- Gráfico no caderno de Matemática	74
Figura 31 - Aluna a registar a cor que mais gosta.....	74
Figura 32 - <i>Dossiers</i> de trabalhos dos alunos	77
Figura 33 – “Cantinho do Saber”	79

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVIII

Figuras 34 e 35 - Trabalhos expostos na escola pelas turmas de 1.º e 4.º ano de escolaridade	81
Figuras 36 e 37- Desfile dos alunos com utentes do STSADP e lanche convívio.....	81
Figura 38 - EB1/PE da Lombada de São Martinho	94
Figura 39 - Planta da sala verde	95
Figura 40 - Gráfico do género das crianças da sala verde	97
Figura 41 - Gráfico das habilitações literárias dos encarregados de educação.....	100
Figura 42 - Registo de assiduidade	106
Figura 43- Crianças na sala de informática.....	106
Figuras 43 e 44- Crianças a desenhar e a pintar a primavera.....	108
Figura 45- Criança a explorar o fantoche	110
Figura 46 - Registos gráficos sobre a história.....	110
Figura 47 - Menino S a colocar a semente no algodão	111
Figura 48 - Menino A segurando na sua planta	111
Figura 49 - Criança a explorar o Tangram.....	112
Figura 50 - As crianças a pintarem as peças do jogo.....	113
Figuras 51 e 52 - As crianças a brincarem com o jogo.....	114
Figura 55 - Criança a explorar o rolo de massa	115
Figura 56 - Molde em forma de coração.....	115
Figura 57 - A receção do guia do parque	117
Figura 58 - Observação os animais no parque	117
Figura 59- Criança a explorar o espaço	117
Figura 60 – Atividade na estufa	117
Figura 61 - Piquenique e confraternização no Parque Ecológico do Funchal	118
Figura 62 - Salão Paroquial.....	120
Figura 63 - Dramatização da história “ O capuchinho vermelho“	120
Figura 64 - Alunos a tocar instrumentos musicais.....	121
Figura 65 - Aula de Zumba.....	121
Figura 66 – Ação de Sensibilização Querida mãe, Querido pai... Então que tal?” Temática “Importância do Não, Regras e Limites”	122

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia da Infância	31
Quadro 2 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de Português	85
Quadro 3 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano, quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de matemática	86
Quadro 4 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano, quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de Estudo do Meio	87
Quadro 5 - Áreas e materiais que compõem o espaço da sala verde	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Espaços físicos da EB1/PE Galeão	46
Tabela 2 - Horário da Turma	48
Tabela 3 - Condição dos encarregados de educação (EE) perante o trabalho	50
Tabela 4- Condição dos encarregados de educação (EE) perante o trabalho	100
Tabela 5-Horário de atividades da sala verde	101

LISTAS DE SIGLAS

APA - American Psychological Association

DB – Diário de Bordo

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

EPE - Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PAG - Plano Anual de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

STSADP- Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

UMa – Universidade da Madeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e espelha o estágio pedagógico realizado. Este estágio encontra-se integrado na Unidade Curricular de Relatório da Prática Pedagógica do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo esta unidade sido dividida em duas partes, a primeira designada para intervenção pedagógica dos mestrandos e a segunda destinada à realização deste relatório de estágio pedagógico, sob a orientação do professor doutor José Paulo Gomes Brazão.

Neste sentido, importa referir que o estágio ocorreu em dois momentos distintos: tendo o primeiro momento ocorrido nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2013, na turma 1 do 1.º ano da EB1 /PE Galeão São Roque, e o segundo momento foi já no ano de 2014 durante os meses de março, abril e maio, na sala verde do EB1/PE da Lombada, São Martinho. Como sabemos, o estágio curricular possibilita aos futuros professores ou educadores colocar em prática saberes teóricos adquiridos ao longo do seu percurso académico. Assim, e de acordo com Máximo-Esteves (2008), o conhecimento profissional prático possibilita aos futuros profissionais em educação uma melhor perceção e apropriação da prática profissional.

Neste encadeamento de ideias, interessa compreender a intervenção pedagógica *in loco*. Portanto, ao longo da prática pedagógica sustentei a minha ação nos pressupostos das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, mais precisamente segundo os autores Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel e Jerome Bruner. Adotou-se, também, os modelos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna e do High Scope e as estratégias pedagógicas de Aprendizagem Cooperativa e Diferenciação Pedagógica, que, deste modo, auxiliam os profissionais em educação a poder responder “aos desafios da pós-modernidade, valorizando o papel dos pares, o aperfeiçoamento de competências sociais e a obtenção de objetivos individuais no âmbito de relações de interdependência e de reciprocidade” (Gouveia, 2012, p.82).

Como poderão ver ao longo deste relatório, a ação pedagógica é produto de um processo reflexivo e crítico imprescindível ao professor/educador para melhor compreender a sua práxis. Portanto, e citando Paulo Freire (2007), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, activismo” (p. 22).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

Este pensamento reflexivo traduz-se numa atitude essencial às práticas de um educador/professor, estando intrinsecamente associado ao ato de investigar ou procurar saber mais. Neste âmbito, em ambos os momentos de estágio, optou-se pela investigação-ação como metodologia direcionada para a investigação sobre e na ação. Esta metodologia é atualmente utilizada por muitos estudantes para dissertações e por muitos outros profissionais de educação, que a empregam a título de curiosidade, crescimento pessoal ou a fim de provocar uma mudança de um determinado fenómeno (Sousa, 2005). Interessa mencionar que este tipo de investigação se tem destacado nas ciências sociais particularmente em Educação, porque a sua finalidade é essencialmente promover a educação, “ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p.29). Neste sentido, a problemática verificada e pesquisada em contexto de 1.º ciclo privilegiou alunos com necessidade de afetos, enquanto em contexto pré-escolar a problemática aferida disse respeito às dificuldades das crianças em conseguirem partilhar objetos/materiais com os colegas sem causarem conflitos.

Em termos estruturais, o relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos que comportam o enquadramento teórico, a opção metodológica e a intervenção pedagógica nas duas valências.

Face ao exposto, o primeiro capítulo explana as temáticas subjacentes ao enquadramento teórico. Deste modo, nele podemos verificar referências ao professor enquanto construtor de identidade profissional e pessoal, ao professor reflexivo, ao professor investigador e ao professor, segundo uma dimensão afetiva e ética. Este capítulo apresenta ainda as teorias do desenvolvimento da aprendizagem que justificam e sustentam a minha intervenção pedagógica em ambas as valências.

O segundo capítulo, compreende a investigação-ação como opção metodológica que fundamenta a práxis nos contextos de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste capítulo, salienta-se ainda os modelos pedagógicos do Movimento da Escola Moderna e o High/Scope e as estratégias de Diferenciação Pedagógica e Aprendizagem Cooperativa.

O terceiro capítulo ilustra a intervenção pedagógica *in loco* no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola de 1.º Ciclo do Galeão São Roque com Pré-Escolar, nomeadamente quanto à caracterização do contexto escolar, do meio que envolve a escola, a sala de aula, a turma e as famílias dos alunos. Verifica-se por ele as atividades desenvolvidas nesta turma, a questão da problemática e a respetiva análise e interpretação de dados, como também a avaliação do grupo. O quarto e último capítulo refere, de igual modo, a prática pedagógica *in loco*, porém em contexto pré-escolar na Escola de 1.º Ciclo da Lombada São Martinho com Pré-Escolar e,

sobretudo, a caracterização do contexto escolar, do seu meio envolvente, da sala verde e do grupo de crianças e famílias. Este capítulo menciona também as atividades realizadas neste contexto pedagógico, a problemática aferida, tal como a respetiva análise e interpretação de dados, assim como a avaliação do grupo. No final do capítulo quatro, faz-se referência às considerações finais e à bibliografia empregada para a realização deste relatório.

Por último, informa-se os leitores deste relatório que a respetiva formatação segue a American Psychological Association (APA, 2010) admitida pelo Centro de Competências de Ciências Sociais-Departamento de Ciências da Educação -Universidade da Madeira. Saliente-se, ainda que o mesmo cumpre as regras do novo acordo ortográfico à exceção da maioria das citações diretas, que estão feitas de acordo com o texto original.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo (Diamond citado por Nóvoa, 2000, p.16). Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2000, p.16).

CAPÍTULO I – Formação Inicial de Docentes

Neste capítulo, estão patentes as seguintes temáticas: a dimensão pessoal e social da construção da identidade do docente, dimensão ética e afetiva do professor, o professor enquanto prático reflexivo e investigador e também pressupostos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem.

As abordagens teóricas explanadas neste capítulo foram importantes para o desenvolvimento de uma práxis de qualidade, reflexiva e investigadora.

1.1 A Construção da Identidade Docente

1.1.1 Dimensão Pessoal e Social

No âmbito da identidade profissional dos professores, importa definir este conceito. A identidade dos docentes tem a ver “com o que estes são, quem são, que imagens têm de si próprios, ou seja, a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (Marcelo & Day citados por Cadório & Veiga Simão, 2013, p.32). Esta identidade é, assim, a forma como os professores se veem a si mesmos e aos outros. Portanto, neste sentido, o conhecimento do *eu* será basilar para o modo como estes profissionais interpretam e constroem o seu trabalho (Marcelo e Day citados por Cadório & Veiga Simão, 2013). Outros autores reconhecem que o termo “identidade” remete para algo estanque, estático, omitindo a natureza dinâmica e versátil subjacente ao conceito.

A identidade profissional constrói-se, assim, segundo duas dimensões: a dimensão individual e a social. A construção da identidade é intra e interprofissional, não sendo, por isso, um processo isolado. Desenvolve-se em espaços, interações, com trocas, aprendizagens e relações diferentes da pessoa com e nos seus variados contextos de vida profissional, social e familiar (Sarmiento, 1999). Relativamente à dimensão social “a socialização profissional dos professores como o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, em suma a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer” (Lacey citado por Cadório & Veiga Simão, 2013, p.62). Daí a importância do diálogo entre professores para consolidar saberes resultantes da prática profissional (Nóvoa, 1995).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

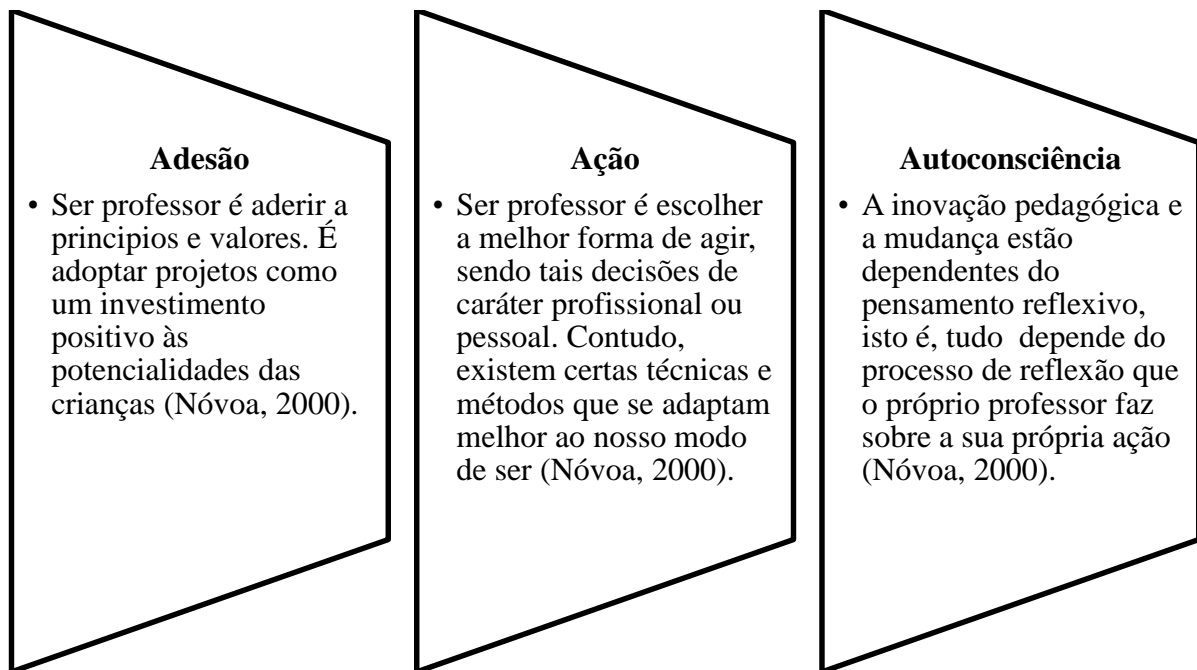
Contudo, perante um mundo cada vez mais globalizado, sentiu-se necessidade de repensar acerca das suas funções e conseqüentemente da sua identidade (Gomes, 2008).

A identidade está, deste modo, sujeita a prováveis alterações, pois a mesma é influenciada por distintos contextos, tais como os políticos, as reformas e pela própria escola. Neste sentido, ser profissional é assumir a sua identidade e estar apto a dar resposta às alterações a que a sua carreira está sujeita, possibilitando, assim um contínuo processo de construção do *eu* pessoal e profissional. Por estas razões, a identidade profissional permite ao docente ter noção da sua ação, e tornar-se, dessa maneira num melhor profissional (Marcelo citado por Alarcão, 1996). O docente passa a ser o sujeito e não o objeto da sua formação, dando a conhecer aos outros a suas ideias e a sua identidade (Cadório & Veiga Simão, 2013).

Por outro lado, Nóvoa *et al.* (1995) considera que a identidade está envolta num processo identitário da profissão docente (ver figura 1). Este implica um olhar preciso e completo sobre as práticas de ensino e a pessoa e a vida do professor. Assim, este interesse pela pessoa, enquanto criadora da sua própria maneira de ser professor, é sugerida pelo autor segundo um processo triplo, ou seja, os três AAA. O A de Adesão, o A de Ação e o A de Autoconsciência (Nóvoa, 2000).

Este processo identitário indica, ainda, que o professor tem a capacidade de exercer a sua atividade com autonomia, pelo sentimento de que o seu trabalho está sob controlo. Importa referir que o modo como o professor ensina está intimamente relacionado e dependente da sua maneira de ser. Por isso, o eu profissional não pode estar desintegrado do eu pessoal (Nóvoa, 2000). Por último, e de acordo com Nóvoa (2000):

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p.16).

Figura 1 - Processo identitário da profissão docente

Nota: Adaptado de Nóvoa, A., 2000, *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora, p.16.

Neste sentido, a construção de identidade para Nóvoa envolve três dimensões basilares: o desenvolvimento pessoal, que abrange os processos de construção de vida do docente; a segunda diz respeito ao desenvolvimento profissional, que nos remete para os aspetos de profissionalização do professor e o desenvolvimento institucional, que está, relacionada com o trabalho desenvolvido pela instituição, com a finalidade, de atender os seus objetivos educacionais (Moreira, 2010).

1.1.2 Dimensão afetiva e ética do professor

A formação ética dos professores, inicial ou contínua, não pode acontecer separadamente de uma conceção, implica uma mundividência, em que se confrontam princípios de carácter filosófico com princípios de carácter científico sobre a pessoa, enquanto ser em crescimento, social e historicamente situado em interação com um mundo em constante mudança (Estrela, 2010).

A profissão de docente, pela sua natureza e complexidade, nunca foi fácil de exercer. Esta dificuldade, tem vindo a crescer com o fenómeno da globalização, da sociedade de informação, crise social e outros acontecimentos que têm colocado às escolas e aos professores

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 10

novos desafios e exigências, nomeadamente a capacidade de se fazer face a sucessivas reformas nas políticas de educação, a capacidade de corresponder às necessidades diferentes dos alunos, a capacidade de conseguir o ponto de equilíbrio em relação às necessidades das famílias e a capacidade de assumir cada vez mais funções e papéis (educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade de género, etc.). Assim sendo, a profissão de professor tende a ser cada vez mais um trabalho fortemente emocional, com uma dimensão ética e afetiva, o que o torna particularmente vulnerável (Estrela, 2010).

Segundo Estrela (2010), nota-se que nas escolas se valoriza mais a dimensão cognitiva do que a dimensão afetiva. No entanto, salienta que existem salas de aulas que são exceção, onde se estabelecem interações afetivas entre os vários intervenientes, o que, por sua vez, pode condicionar e caracterizar o clima de aula e da escola.

Saliente-se que só a partir da metade do século passado é que se começou a valorizar a afetividade na escola. Este impulso deveu-se em grande parte à psicanálise e também às críticas à escola intelectualista, uniformizadora e inibidora dos afetos. Nessa época começaram a ser feitos estudos, de modo a permitir reconhecer as características pessoais do bom professor, que possibilitassem prever o seu sucesso profissional, assim como a criação de critérios para a sua seleção. No entanto, através das investigações realizadas chegou-se à conclusão de que era mais fácil diagnosticar as características que tornam o docente inapto para o ensino (Estrela, 2010).

Já a partir dos anos 50 e 60, a investigação realizada neste âmbito passou a estudar as variáveis entre o comportamento dos professores na sala de aula e o rendimento e o comportamento dos alunos. Destaca-se neste trabalho de investigação o autor Ryans (1960), citado por Estrela (2010), que considerou nas suas pesquisas as características do professor, assim como valorizou os comportamentos em situação. Para compreender melhor a sua investigação, Ryans utilizou uma grelha de observação dos comportamentos em situações, no que diz respeito aos comportamentos dos professores e alunos em contexto de sala de aula. Esta grelha era composta itens bipolares. Contudo, neste relatório apenas se faz referência alguns itens de carácter afetivo e ético, sendo eles respondente/desinteressado, compreensivo/rígido, bondoso/maldoso, calmo/excitável, etc. Ao analisar estes comportamentos, este autor colocou em evidência três dimensões: “a primeira é de carácter afetivo, em que o comportamento caloroso, compreensivo e amigável se opõe ao comportamento desinteressado, egocêntrico e rígido” (Ryans citado por Estrela, 2010, p.21). Outros estudos relativos aos efeitos dos comportamentos dos professores sobre os alunos evidenciaram a influência de variáveis afetivas, como o calor humano e o entusiasmo.

Finalmente, só a partir dos anos 90 é que surgem investigações que colocam em destaque a dimensão emocional do trabalho dos professores, considerando que as emoções têm relevo no ensino, uma vez que este é considerado uma prática emocional e que ensino e aprendizagem envolvem compreensão emocional. Assim, ensinar é uma forma de trabalho emocional e as emoções do professor são indissociáveis dos seus objetivos de ordem moral e da sua capacidade para os atingir (Estrela, 2010). Portanto, o docente, ao assumir uma atitude moral, garante a responsabilidade pelo outro (Bauman citado por Dahlberg *et al.*, 2003).

Interessa-nos também, no âmbito da ética mencionar que o trabalho desenvolvido durante o estágio curricular, nomeadamente no campo da investigação-ação, implicava responsabilidade ética, na medida que em que a validade da investigação dependia de uma relação aberta entre o investigador e os observados, isto é, a validade em investigação qualitativa cinge-se a uma relação de cooperação e confiança entre o investigador e os indivíduos (Erickson citado por Lessárd - Hérbert, Goyette & Boutin, 2008). Todavia, o professor não deverá assumir ética profissional apenas no campo de investigação mas também em questões do seu quotidiano com os seus alunos, comunidade educativa e comunidade escolar. Assim, e parafraseando Oliveira-Formosinho (2008) o primeiro desafio para quem se encontra em pesquisa é o desafio ético, ou seja, o respeito pela criança, pois a evolução cultural e pedagógica trouxe uma nova imagem da criança, que, por sua vez, causa efeito na investigação (ver figura 2).

Por último, a escola deverá proporcionar um ambiente multicultural que reúna a construção de laços afetivos entre os docentes e alunos e, assim, prepará-los para a vida em sociedade (Oliveira, 2000).

Figura 2 - Os direitos das crianças nos processos de investigação



Fonte: Oliveira-Formosinho, 2008, *A Escola Vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, p.26.

1.2 O Professor reflexivo em relação à sua práxis

O professor prático reflexivo é aquele professor que se identifica com um movimento com o mesmo nome, que recusa as orientações que lhe são impostas por quem está fora da sala de aulas, que procura reduzir o professor a um mero participante passivo.

Quanto às características do professor prático reflexivo, importa destacar três atitudes: a primeira atitude é que este profissional respeita outras opiniões e aceita construtivamente os seus equívocos, evitando uma atitude de defesa e instabilidade em relação com a sua instituição e com os seus pares; a segunda atitude é responsável pelas suas atitudes e reflete sobre os efeitos que estas podem ter nos alunos; a terceira e última atitude diz respeito à dedicação durante a sua atividade profissional, ao revelar-se determinado para a inovação e para a mudança, evitando a rotina que se instituiria (Dewey citado por Jacinto, 2003).

O professor reflexivo entende que deve ter uma participação ativa e democrática no planeamento e nos meios a serem empregados na sua prática pedagógica, consciente de que a reflexão que faz sobre o seu trabalho, as condições sociais que o influenciam e os problemas com que se vai deparando na busca de soluções, conduzirá a um melhoramento da sua atividade profissional (Zeichner, 1993).

O professor reflexivo deve, ainda, aliar o conhecimento técnico à criatividade, à análise e à reflexão, sendo estas capacidades conjuntamente reconhecidas como o verdadeiro conhecimento profissional. Analisando a conjugação entre o saber e a reflexão, identificam-se três tipos de orientações conceptuais gerais. A primeira conceção refere que a reflexão é como um instrumento de mediação da ação, em que o conhecimento é usado para orientar a prática. A segunda conceção de reflexão entende aquela como forma de escolha entre várias teorias sobre o ensino discordante, em que o conhecimento é usado na informação prática. A terceira conceção de reflexão entende-a como uma experiência de reconstrução, em que o conhecimento serve para auxiliar os professores a apreender e a transformar as suas práticas (Dewey citado por Alarcão, 1996) Logo, ao refletir sobre a sua ação, o docente vai acumulando conhecimentos práticos e produzindo saberes, conseqüente das estratégias de ensino que aplica na sala de aula e da reflexão sobre a diferença entre as suas expectativas e os resultados, assim como entre a teoria e a prática. Sintetizando, a reflexão é uma forma de pensar (...), ser reflexivo é usar o conhecimento como atribuidor de significado (Dewey citado por Alarcão, 1996). Os professores reflexivos representam, assim, importantes papéis na definição das orientações das

reformas educativas e na realização de conhecimento sobre o ensino, isto segundo uma atitude reflexiva na e sobre a sua inerente prática (Zeichner, 1993).

1.3 O Professor Investigador

Desde sempre, o homem procura conhecer o mundo em que vive. No entanto, esse conhecimento só foi possível através do uso de vários métodos, como é exemplo o raciocínio lógico, científico e a investigação. Assim, investigar constitui um ato importante para que as pessoas numa dada cultura possam mudar efetivamente a sua percepção e as regras subjacentes relativamente ao seu conhecimento, valores, expectativas e práticas determinadas (Jardine, 2007).

A investigação surgiu da vontade em querermos responder ou esclarecer dúvidas (Sousa, 2005). Perante esta realidade, também os professores sentiram necessidade de investigar por iniciativa própria ou por iniciativa de universidades nacionais e escolas superiores de educação determinados temas (Sousa, 2005). O professor, quando investiga, deverá assumir uma atitude de estar na profissão, ou seja, ser um intelectual que criticamente questiona e se questiona (Alarcão, 2001).

O pensamento reflexivo consubstancia-se numa atitude de questionamento que se manifesta essencialmente na vontade de descobrir e se envolver pessoalmente, sendo estas características fundamentais, para definir o conceito de professor investigador (Alarcão, 1996). Salienta-se que o professor a partir da reflexão também está a investigar e vice-versa. Portanto, o professor investigador deverá estar atento a evolução e as mudanças referentes as reformas educativas e neste âmbito procurar explicações e estratégias para melhorar a sua práxis.

Atualmente e segundo Alarcão (2001) cabe ao professor assumir uma formação eclética, isto é, considerando a pessoa, ao mesmo tempo aos saberes científicos de natureza complexa e as competências de mobilização na ação de saberes. Para a mesma autora, importa ao professor investigador adotar atitudes essenciais à sua prática profissional, entre elas, o saber-fazer e o saber pesquisar situações educativas. Assim sendo, também, o professor investigador assume a crítica e o questionamento na sua prática para compreender a si próprio e tudo aquilo que o rodeia (Alarcão, 2001).

O professor-investigador pretende, deste modo, assegurar a sua rede de relações entre a investigação, a qualidade em educação, o desenvolvimento profissional e institucional. Importa também referir que no centro destes vetores está a qualidade em educação, cuja garantia

pressupõe investigação desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão,2001). Podemos ainda salientar que, segundo Alarcão (2001), a investigação é sustentada essencialmente por atitudes. O professor-investigador é aquele que estimula nos alunos atitudes de investigação, nomeadamente a curiosidade, a procura de resposta a problemas e debater e melhorar os seus conhecimentos (Tonucci citado por Alarcão, 1996).

Salienta-se também que o professor-investigador promove nos alunos atitudes de investigação, sendo elas particularmente a curiosidade, a procura de resposta aos problemas e neste âmbito debater e melhorar os seus conhecimentos (Tonucci citado por Alarcão, 1996).

1.4 Teorias da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem que fundamentam a práxis.

Para compreendermos como se processa o conhecimento no individuo implica conhecer algumas teorias da psicologia do desenvolvimento em aprendizagem. As principais teorias a que se refere são designadamente as teorias cognitivas.

A teoria cognitiva está centrada na análise da mente, nomeadamente no processo de aquisição de conhecimento. É através da cognição que esta teoria procura saber como se desenvolve a compreensão, a transformação, o armazenamento e a utilização das informações. Esta teoria assume grande importância para a perceção do desenvolvimento da aprendizagem da criança e dos processos que a envolvem (Cardoso, 2013). Autores e investigadores, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, contribuíram para a compreensão desta temática.

Salienta-se, também, que o processo de ensino-aprendizagem é determinado na interação da estrutura do individuo com a estrutura da tarefa. Este processo ocorre, em grande parte, pela ação pedagógica que por sua vez é, influenciada por uma “rede de relações positivas, negativas ou indiferentes que originam naturalmente entre o educador e educando” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 16). Esta relação educativa é estabelecida por fatores internos e externos à escola e é portanto a partir desta relação que se baseia a ação educativa e por conseguinte o processo de aprendizagem.

1.4.1 Jean Piaget

Atualmente, o desenvolvimento mental é mais bem compreendido, graças ao contributo de Jean Piaget. Segundo este autor, o desenvolvimento mental estabelece-se num processo mental de interação. De igual modo, Piaget considera que a atividade do sujeito não se desenvolve no vazio, e que o que realmente existe é um diálogo ou uma interação constante entre o sujeito e o objeto. Este tipo de pensamento ficou, assim, conhecido como a teoria do conhecimento interacionista (Sprinthall & Sprinthall,1993).

Piaget apresentou, para este processo mental, os popularizados estádios de desenvolvimento. Os estádios de desenvolvimento constituem-se em função do sistema de pensamento e idade modal. Ou seja, cada estágio principal é um sistema de pensamento distinto do precedente, em que cada estágio é necessário, pois constituem uma transformação crucial no processo de pensamento (Sprinthall & Sprinthall,1993).

No estágio sensório motor (0-2anos), a aprendizagem é caracterizada pelas experiências imediatas e pela permanência do objeto. O estágio pré-operatório (2-7anos), a criatividade é a característica que se destaca, tendo também a linguagem um papel preponderante, pois possibilita à criança fantasiar e realizar associações livres. Já no estágio de operações concretas (7-11anos), a criança encontra-se no pensamento concreto. Depois deste, dos 11 aos 16 anos, a criança está no estágio das operações formais, o qual possibilita ao jovem aceitar ideias e opiniões de terceiros (Sprinthall & Sprinthall,1993).

Para Piaget, os estádios necessitam da atividade/ação para que se transformem naturalmente. Estas experiências de aprendizagem ativa favorecem o desenvolvimento cognitivo ao contrário de experiências de caráter passivo que resultam num impacto mínimo. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo encontra-se na ação. O indivíduo constrói os seus meios intelectuais e os seus conhecimentos, a partir da própria ação. Neste sentido, Jean Piaget, enquanto defensor do cognitivismo, acredita no papel ativo da criança na construção do conhecimento, ou seja, o construtivismo. Segundo Troadec e Martinot (2009):

não existem conhecimentos provenientes de observações simples sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Mas também não existem (no homem) estruturas cognitivas à priori ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e ele só engendra estruturas por meio de uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos. Daqui resulta que uma epistemologia conforme com os dados da psicogénese não poderia ser nem empirista nem pré-formista, mas consiste apenas num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e estruturas novas (p.52).

Jean Piaget considera dois tipos de conhecimento em que o objeto desempenha distintos papéis. O primeiro tipo de conhecimento é o lógico-matemático, onde o objeto não é mais do que um apoio para a atividade do indivíduo, em que as características próprias do sujeito não são ponderadas. O segundo tipo de conhecimento, é o que designamos o conhecimento físico, que se caracteriza em compreender o objeto de maneira própria. O objeto representa um papel determinante, como o da atividade do sujeito, por meio da qual ele será construído (Henriques, 2013). Portanto, o conhecimento segundo Piaget é produto de um processo dinâmico e interativo, ou seja, a “informação exterior é reinterpretada em função da construção de modelos significativos que se vão tornando cada vez mais complexos e abrangentes à medida que o sujeito se vai construindo como pessoa” (Cosme & Trindade, 2002,p.45).

1.4.2 Lev Vygotsky

Atualmente, a influência de Lev Vygotsky é notória a nível da psicologia da educação. Esta ciência estuda a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem no âmbito, da gestão dos mecanismos de mediação instrumental e social que possibilitam apoiar os alunos a se confrontar com as suas atividades em contexto escolar (Cosme & Trindade, 2001).

Para Vygotsky citado por Folque (2012) é “no desenvolvimento cultural da criança, que todas as funções ocorrem duas vezes: a nível social e, mais tarde a nível individual; em primeiro lugar entre pessoas (interpsicologicamente) e depois no interior da criança (intrapicologicamente) “ (p.68). Todas as funções superiores surgem a partir das relações entre seres humanos.

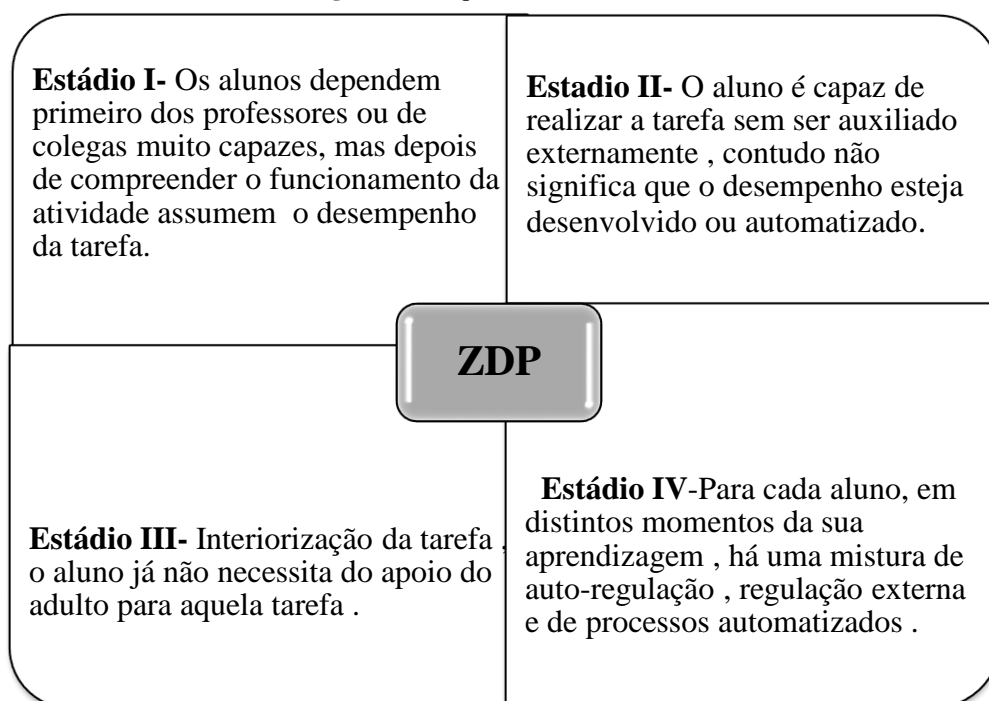
Neste sentido, Lev Vygotsky perspetivou a construção do conhecimento, conforme um processo social, complexo influenciado por um ambiente sociocultural e histórico da criança. Esta corrente foi denominada construtivismo social. Enquanto Jean Piaget valorizava somente o aspeto psicossocial, Vygotsky defendia a importância do contexto sociocultural, ou seja, o sentido às atividades do sujeito (Fontes & Freixo, 2004). Importa referir que alguns autores apenas se preocuparam em investigar o verdadeiro desenvolvimento cognitivo dos alunos. Porém, Vygotsky alargou as suas investigações para compreender melhor as funções ainda em desenvolvimento, isto é, o nível de desenvolvimento potencial.

Este autor preconizou um novo conceito denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é vista como uma atividade que se vai construindo no tempo, ou seja, é, portanto, histórica. Para Vygotsky, o sujeito é formado segundo a interiorização das

atividades que se desenrolam no meio social e pela interação que acontece na ZDP. Desta forma, o conhecimento é produto social que se atinge através da interação com o meio (Fontes & Freixo, 2004). Esta ZDP pode ser entendida como um conjunto de atividades que a criança ainda não sabe, mas de que poderá vir a apropriar-se, caso existam condições favoráveis (Pinto, 2001).

A ZDP compreende igualmente quatro estádios, (ver figura 3) nomeadamente: o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes; o desempenho é auto assistido; o desempenho é desenvolvido, automatizado e o último diz respeito à desautomatização do desempenho (Moll citado por Fontes e Freixo (2004).

Figura 3- Os quatro estádios da ZDP



Nota: Adaptado de Fontes & Freixo, 2004, *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, p.20.

Na sequência desta teoria, interessa ao professor promover o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, sendo que esta condição só ocorre se existir interferência positiva na ZDP, fomentando, assim, uma aprendizagem interativa. Esta aprendizagem é orientada inicialmente e socialmente pelo professor (adulto mais capaz) num processo de interação conjunta, passando-se, depois, para a redefinição do problema, onde se assiste a um aumento gradual da responsabilidade do aluno. Posteriormente, o aluno deixa de ser regulado externamente e passa

a autorregular-se. Nesta situação, o professor está sempre presente para interações específicas (Fontes & Freixo, 2004).

Entretanto, estudos recentes indicam que as potencialidades das interações entre os pares são muito mais do que defendia Vygotsky, isto é, as potencialidades educativas englobam quer as díades (pares) simétricas quer as assimétricas e que o desenvolvimento ocorre no par competente e no par não competente (César citado por Alarcão, 2001).

Por último, este teórico valoriza o papel dos adultos, dos professores ou dos alunos mais aptos como elementos polares de um processo de interação. Assim sendo, para Vygotsky a aprendizagem é resultado da atividade de um principiante a trabalhar com alguém mais capaz na resolução de um problema, ou seja, na ZDP. Todavia, não é possível substituir o outro na tarefa de aprender nem controlar na totalidade essa atividade. Neste contexto, defende-se a autonomia como necessidade essencial no ato de aprender (Cosme & Trindade, 2001).

1.4.3 Jerome Bruner

Jerome Bruner é um dos teóricos fundamentais da Psicologia da Aprendizagem, tendo realizado várias investigações subordinadas ao tema da Aprendizagem. Os resultados dos seus estudos são importantes em termos práticos para o professor no âmbito da sua prática profissional, porque o seu grande objetivo foi criar uma teoria da instrução e não uma teoria da aprendizagem.

Para Bruner, a teoria da aprendizagem é descrita, fazendo-se uma descrição dos factos à *posteriori*. A sua teoria da instrução permite ao professor adotar a melhor estratégia para ensinar determinada matéria ou assunto.

A teoria de Bruner assenta, portanto, em quatro princípios base: motivação (predisposição que um indivíduo tem para a aprendizagem); estrutura (qualquer assunto pode ser organizado para ser transmitido e compreendido por qualquer aluno); sequência (ensinar envolve conduzir o aluno através de uma sequência formada por vários aspetos da matéria) e reforço (para ensinar a resolução de um problema, há necessidade de receção de informação retroativa (*feedback*) sobre o que se está a fazer, essencial para o sucesso da aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Assim sendo, o sistema do ensino deverá assumir quatro fatores: os processos de aprendizagem; o modo de organização e estruturação de conhecimento; sequências mais apelativas de apresentação de conteúdos e natureza e ritmo dos estímulos positivos e negativos (Bruner citado por Cardoso, 2013).

Na perspectiva de Bruner, a verdadeira aprendizagem só é possível quando o aluno procura ativamente respostas, porque considera que a aprendizagem através da descoberta é mais duradoura e útil do que aquela que é exclusivamente orientada para a memorização e condicionamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este processo de aprendizagem sugerido por Bruner permite que o sujeito seja coconstrutor do seu próprio conhecimento. Por essa razão, cabe ao professor que pretende ensinar bem, exigir e encorajar os alunos a explorar alternativas e a descobrir novas resoluções. Bruner defende também que qualquer tema, desde que apropriadamente apresentado, pode ser entendido por qualquer criança.

Bruner considera, portanto, que a evolução da espécie humana se estabelece, por um lado, segundo dimensões biológicas e, por outro, a partir dos fatores históricos e culturais. Neste sentido, o projeto de construir uma ciência da atividade humana baseia-se na ideia de que o património genético faz com que cada sujeito seja sensível à cultura que ele reproduz (Bruner citado por Troadec & Martinot, 2009).

1.4.4 David Ausubel

Ausubel é um dos primeiros investigadores a apresentar propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino, distanciando-se dos princípios condutistas.

Para Ausubel, existem quatro tipos de aprendizagem. O primeiro é denominado de aprendizagem por receção significativa ou compreendida. Neste tipo aprendizagem, é o professor quem organiza a matéria que será ensinada de forma lógica ao aluno, relacionando-a com os conhecimentos que este adquiriu, para assim perceber o que está a aprender e integrar os novos conhecimentos adquiridos na sua estrutura cognitiva já existente. Já no segundo tipo de conhecimento, denominada aprendizagem por receção mecânica ou memorizada, o professor apresenta a matéria de uma forma que ao aluno só cabe memorizar (Tavares & Alarcão, 2002).

No terceiro tipo de aprendizagem intitulado por Ausubel aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida, o aluno atinge o conhecimento por si próprio, chegando à solução de um problema, relacionando o conhecimento que acaba de adquirir com os conhecimentos que já possui. Por último, no quarto tipo, intitulado aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada, o aluno, apesar de descobrir por si próprio a solução de um problema, apenas memoriza esse novo conhecimento de forma mecânica sem o integrar na estrutura cognitiva que já possui (Tavares & Alarcão, 2002).

De acordo com Ausubel, o “ensino expositivo não leva necessariamente a uma aprendizagem de tipo memorizada ou mecânica e, embora reconheça vantagens no ensino pela descoberta, crê tratar-se de um ensino muito moroso e pouco económico” (Tavares & Alarcão, 2002, p.105). Este autor admite e propõe um ensino pela descoberta guiada em que o professor organiza o processo de ensino/aprendizagem, não deixando que o ensino ocorra tanto ao ritmo e vontade dos interesses dos alunos.

Na perspectiva de Ausubel a aprendizagem ocorre melhor quando a informação se apresenta organizada e sequenciada de forma lógica, isto é, de tal modo que os “objetivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias que facilitam a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 2002, p.105) Considera, também, que a aprendizagem significativa só é possível se estiverem reunidas algumas condições, nomeadamente se houver predisposição do aluno para aprender e se o conteúdo escolar a ser apreendido for potencialmente significativo. Os conhecimentos prévios dos alunos também são essenciais e importantes, porque constroem estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Em última análise, a aprendizagem significativa apresenta-se como a mais adequada para ser promovida entre os alunos, porque apresenta grandes vantagens, nomeadamente pelo facto de permitir o enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno, da lembrança posterior, da utilização da estrutura cognitiva para a aquisição de novas aprendizagens. Por outro lado, a aprendizagem significativa tanto pode ser conseguida através da descoberta como através da repetição (Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, T. & Dorocinski, S., 2002).

1.5 Síntese do capítulo

No decurso do primeiro capítulo, evidencia-se a construção da identidade quer a nível pessoal quer a nível profissional. Neste sentido, a construção e o desenvolvimento da identidade profissional, segundo Alarcão e Roldão (2010) é “um processo individual, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p. 34). Isto significa que a construção da identidade profissional é exclusivamente um ato

individual e social que se desenrola num determinado contexto, podendo ser influenciado por diversos fatores.

A formação de professores deve incluir a reflexão e a crítica na sua prática, porque lhes possibilita adquirir o pensamento autónomo e a autoformação participada. Neste sentido, precisam de igual modo realizar investimentos pessoais de trabalho livre e criativo acerca das suas práticas e seus projetos pedagógicos, com a finalidade de construir uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2000). Assim sendo, segundo Perrenoud citado por Mesquita (2011), na base da formação dos professores está a constante necessidade de compreender e explicar as ações pedagógicas.

Neste capítulo, fez-se ainda referência ao pensamento reflexivo como capacidade que não é inata, mas que, no entanto pode ser desenvolvida. A reflexividade assume um papel importante durante a atividade de um professor, porque permite dotá-lo da capacidade de gerir o processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, assim, mais autónomo em relação à atitude de tecnocrata, que se resigna a ser um mero executante dos currículos impostos pelo Ministério da Educação (Sá-Chaves, 1997). Sintetizando, o pensamento reflexivo assume uma atitude de questionamento, espírito de investigação, que se expressa na vontade de descobrir e de se envolver pessoalmente, estando na base do conceito de professor investigador. Quanto ao conceito de professor investigador, definido no presente capítulo, destaca-se o facto de que este, para ter uma atitude investigativa, necessita possuir a capacidade de saber investigar situações em contextos reais de modo a melhorar a sua prática.

Jean Piaget, Vygotsky e Bruner foram, ao longo do capítulo, mencionados, considerando que a minha intervenção educativa se baseou em fundamentos teóricos transmitidos pelos mesmos. Jean Piaget, através da sua teoria do desenvolvimento cognitivo da criança, considera que esta se desenvolve em interação com o ambiente externo. Este processo de desenvolvimento cognitivo, segundo aquele autor, ocorre segundo estádios imutáveis e individuais ao longo do tempo. Para Bruner, é a própria criança que constrói o seu conhecimento, através da descoberta. Por outro lado, Vygotsky, seguindo a mesma linha de pensamento de Bruner, defende que o desenvolvimento cognitivo se estabelece pela interação, ou seja, uns aprendem com os outros e, portanto, denominou uma ZDP que nos diz precisamente que a criança se desenvolve a partir de um par mais capaz.

Por último, no processo de ensino-aprendizagem o conceito de aprendizagem significativa visa realçar o papel do aluno como um produtor de sentidos. Neste âmbito, o professor/educador assume-se como agente mediador entre o aluno e “o saber culturalmente

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 22

organizado, o que significa que deverá tentar implementar actividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos” quer do ponto de significância lógica quer do ponto de significância psicológica (Salvador citado por Cosme & Trindade, 2002, p.44).

CAPÍTULO II – Opção Metodológica

A investigação-ação parte do pressuposto que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados

(Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

Descreve-se no capítulo precedente a opção metodológica que apoiou a minha intervenção pedagógica, ou seja, a investigação-ação. A investigação-ação “procura aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que não é conhecido “ (Sousa, 2005, p.12). O recurso a esta metodologia possibilitou-me, enquanto professora/educadora e investigadora, conhecer e compreender questões relacionadas com os contextos educativos onde se realizou o estágio curricular. Foram também aplicadas técnicas documentais e não documentais que visavam apoiar o estudo da problemática.

Neste sentido, apresentarei detalhadamente, nas alíneas seguintes do presente relatório, as etapas que envolvem toda a investigação-ação. Numa primeira fase, e *à priori*, os professores devem estar aptos a adquirir informações relativas aos seus alunos e à comunidade local, bem como saber utilizá-los em prol da pedagogia. A capacidade e o interesse do professor em realizar investigações próximo dos alunos, comunidade e famílias são fatores que contribuem para aumentar os seus conhecimentos acerca do desenvolvimento social e escolar dos seus alunos (Zeichner,1993). Portanto, é essencial que um professor se preocupe com questões relacionadas com o contexto familiar e social dos seus alunos, para que possa aliar esse conhecimento às suas práticas.

2.1 Investigação-ação

A investigação-ação pressupõe o ato de investigar e examinar. No envolvimento dinâmico e singular do ato de investigar, a palavra ação remete-nos para uma decisão tomada propositadamente. Assim, a “investigação é ação sobre a qual o investigador age, participa e se projeta” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.112). Esta metodologia trata-se de um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82). No entanto, para ser investigação-ação tem de reproduzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua

metodologia e tornar-se pública, a fim de ser apreciada, avaliada, reproduzida e desenvolvida (Alarcão, 2001).

Em contextos educacionais, quer no plano conceptual quer no prático, podem emergir questões metodológicas que fazem despertar o interesse destes profissionais de educação. Entende-se que a investigação-ação parte do princípio de que o professor está habilitado para formular questões pertinentes, sendo tal metodologia “como uma “força”, a reflexão sistemática sobre um aspeto particular da prática do professor” (Gore citado por Alarcão, 1996, p.117). Saliente-se que os principais objetivos que sustentam esta metodologia visam apoiar os grupos de professores, para saberem lidar com os problemas e desafios relacionados com a sua prática e, de modo reflexivo levá-los à compreensão desses acontecimentos.

No entanto, a investigação educacional está ainda relacionada com duas tradições distintas de investigação, ou seja, a quantitativa e qualitativa (Bento, 2013). Todavia, interessa apenas compreender e definir a abordagem qualitativa, porque ela é empregada a título de procurar perceber e dar sentido às observações e às narrativas verbais registadas ao longo do estágio pedagógico, quer com as crianças do pré-escolar quer com os alunos do 1.º CEB.

Este tipo de investigação possibilita ao investigador estudar as relações sociais, dada a diversidade de contextos de vida (Habermas citado por Flick, 2005). Assim sendo, a investigação qualitativa nasce de um paradigma naturalista e apoia-se num modo holístico de conceber os seres humanos, admitindo um certo número de crenças. Contudo, os contextos variam de acordo com as perceções individuais e com o tempo (Fortin, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa compreende cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva; os investigadores qualitativos importam-se mais pelo processo em vez dos resultados; estes investigadores analisam os dados de modo indutivo e ainda dão primazia ao significado, ou seja, interessam-se pelo modo como as pessoas atribuem o sentido às suas vidas. A investigação qualitativa, é também um “processo de condução que reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Conclui-se, que os investigadores qualitativos interagem num contexto natural e estão somente interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais (Bogdan & Biklen, 1994). Neste âmbito, o professor, enquanto investigador, irá formular as questões objeto de estudo, delinear objetivos a seguir e as metodologias para os abordar, monitorizar e definir formatos para avaliar os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Todo este processo de

investigação-ação envolve fases adotadas pelo investigador, no sentido de fazer progredir a sua ação. Essas fases encontram-se, definidas na alínea seguinte do presente relatório.

2.1.1 Fases da investigação-ação

O processo de investigação-ação é, segundo Máximo-Esteves (2008), “dinâmico, aberto aos intervenientes com necessidade de reajustes, resultantes da análise de condições e fenómenos em estudo” (p.82). Este processo desenrola-se durante todo o projeto e compreende as seguintes operações: planear com flexibilidade; agir; refletir; autoavaliar e dialogar.

A primeira operação “planear com flexibilidade” sugere ao professor-investigador que reflita sobre a sua experiência e a dos outros, observe os alunos, avalie as suas práticas, perceba se deve manter ou mudar. Deste modo, surgem as primeiras questões da investigação em estudo.

A segunda operação implica todas as ações que são operacionalizadas pelo professor-investigador. Estas ações podem ser todos os registos efetuados através da observação e estratégias utilizadas. Depois da ação, o professor-investigador reflete com colegas, supervisores e outros autores de trabalhos publicados no sentido de analisar de forma crítica todas as suas observações.

A terceira operação “avaliar e validar”, pressupõe que o investigador, na descrição de análise de dados, verifique o que ocorre relativamente às decisões estrategicamente tomadas no contexto em investigação. Por último, a quarta operação, dialogar e cooperar com colegas ou outros críticos para poder interpretar e perceber outras opiniões e, só depois, construir o relatório (Fischer citado por Máximo-Esteves,2008).

Por último, e por outras palavras, a investigação-ação progride num movimento circular. O investigador examina, e interpreta os dados observados à medida que os recolhe, passando a definir o caminho a seguir, baseando-se nas suas observações e constatações. Pretende-se uma compreensão global e ampliada do fenómeno em estudo (Fortin, 2009).

Figura 4 - Fases da investigação-ação segundo Fortin (2009)



Nota: Adaptado de Fortin, 2009, *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Loures: Lusodidacta, p.41.

2.1.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A investigação-ação serve-se de técnicas e instrumentos de recolha de dados para facilitar o processo de registo e tratamento das observações efetuadas.

O termo dado reporta-se aos materiais, na sua essência natural, que os investigadores recolhem do universo que se encontram a estudar, tais como transcrições de entrevistas e as notas de campo alusivas a observações participantes (Bogdan & Biklen, 1994). A utilização destas técnicas, no decurso da investigação-ação em prática pedagógica, visou recolher dados importantes sobre situações, comportamentos e acontecimentos que iam emergindo. Neste sentido, foram empregadas técnicas não documentais (observação participante, a entrevista etnográfica, o diário de bordo e registo fotográfico) e técnicas documentais (documentos oficiais), que serviram de dispositivos auxiliares na investigação em curso.

2.1.2.1 Técnicas não documentais

Observação Participante

Primeiramente a observação como técnica possibilita ao investigador compreender de um modo real e direto como ocorrem os fenómenos que pretendemos estudar (Máximo-Esteves, 2008). Relativamente a observação participante baseia-se, na compreensão que o investigador tem

do mundo social interior, isto é, como ator social que observa a fim de aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao conviver com as mesmas situações e problemas desses observados. Este tipo de observação possibilita ao próprio investigador integrar-se de modo gradual no contexto social que lhe é estranho (Lessárd-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008).

Durante a prática a pedagógica foi importante utilizar esta técnica, porque, ao observar atentamente o que faziam as crianças, pude assim compreender os seus interesses, pontos fortes e capacidades.

Conversas informais

As conversas informais dizem respeito à entrevista do tipo não estruturada e aberta (Tuckman, 2000). Tal como, a entrevista etnográfica ou em profundidade ela “procura obter uma informação profunda, ou seja, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre as perspetivas que os participantes têm de algo, de si próprios e dos seus contextos” (Máximo-Esteves, 2008, pp.93-94). Esta técnica é, de acordo com Spradley citado por Máximo-Esteves (2008):

caraterizada pela formulação de um conjunto de questões abertas dirigidas pela descrição do que os narradores fazem (questões descritivas), para o modo como pensam, isto é, como organizam e categorizam as suas ideias (questões estruturais) e, ainda, para aceder ao significado que atribuem às ações e intenções do seu contexto (questões de contraste) (p. 94).

O recurso à técnica de conversas informais foi importante durante as minhas práticas pedagógicas, pois permitiu adquirir informações pertinentes acerca das ideias ou opiniões manifestadas pelos alunos e, deste modo, compreendê-los melhor.

Notas de Campo

As notas de campo são os registos ou apontamentos pertinentes que o investigador coloca no seu diário de bordo durante as etapas da investigação-ação. Para Spradley (1980) citado por Máximo-esteves (2008), este instrumento de recolha de dados tem como função o registo pormenorizado e descritivo dos indivíduos num determinado contexto, tal como as suas interações e ações. Estes relatos descritivos revelam, assim, informações importantes sobre o ambiente onde se desenvolvem os atores, bem como a sua compreensão da condição em que estão inseridos os seus interesses e necessidades (Pourtois & Goyette & Boutin, 2008).

Importa, neste sentido, mencionar que este tipo se torna num instrumento que nos proporciona informação, a fim de interpretar e compreender a realidade.

Diário de Bordo

O diário é um dos principais instrumentos utilizados na recolha de dados este traduz-se, segundo Zabalza (1994) num diário pessoal que o professor pode usar como fonte de dados, documento descritivo e fonte verídica. De igual modo, Bogdan e Biklen (1994) referem que neste instrumento são registadas notas de campo, uma vez que se trata de um diário íntimo, em que o investigador vai registar descritiva e objetivamente os detalhes extraídos das suas observações. Essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Esta técnica possibilita ainda, ao investigador, registar notas de campo, uma vez que se trata de um diário íntimo, em que o registo é realizado de forma descritiva e objetiva. Os detalhes são extraídos durante as suas observações. Essas notas são o relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, vivencia e imagina durante a sua recolha, refletindo deste modo sobre os dados do estudo em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese, o diário vai possibilitar o registo de dados pelo investigador e permitir-lhe “acompanhar o desenvolvimento do projeto, e visualizar como é que o plano da investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

O diário foi sistematicamente utilizado durante o processo de investigação-ação no sentido de registar as observações, narrativas verbais e os comportamentos das crianças, porque considero esta técnica excelente para registar, analisar e refletir.

Artefactos

Os artefactos são igualmente uma técnica de recolha de dados. Esta técnica foi utilizada durante a minha prática pedagógica, tendo como principais artefactos os desenhos e os trabalhos realizados pelas crianças, pois o foco da investigação está no processo de aprendizagem das mesmas e juntamente os registos fotográficos. Estes podem ser uma ótima fonte de dados, tendo a finalidade de ilustrar, demonstrar e exibir (Máximo-Esteves, 2008). As fotografias fornecem assim ao investigador uma melhor compreensão do meio, que pode assim, aceder a informação de factos

específicos que, concomitantemente com outras fontes, auxiliam a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). O recurso a uma câmara fotográfica em investigação qualitativa é uma forma de lembrar e compreender pormenores que poderiam ter sido desprezados, pelo investigador se não tivesse disponível para reflexão o registo fotográfico que tivera a preocupação de fazer (Bogdan & Biklen, 1994).

2.1.2.2 Técnicas Documentais

Análise documental

No âmbito da técnica análise documental interessa mencionar, que estes se podem dividir em documentos internos, comunicação externa e registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais. Dentro dos documentos internos estão memorandos, notas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers* (Bogdan & Biklen, 1994).

Quanto aos registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais, estes incluem relatórios psicológicos, assentamentos de todos os testes, registo de assiduidade, comentários eventuais dos professores, informações acerca das outras escolas frequentadas pelo aluno e perfis da família (Bogdan & Biklen, 1994). Este ficheiro pessoal regista todo o percurso escolar da criança.

Em termos gerais, o investigador, ao analisar documentos como técnica documental deverá seleccioná-los, segundo a sua perspectiva, assim como deverá pesquisar e realizar leituras desses documentos, uma vez que estes serão uma ótima fonte de informação.

Em contexto de EPE foram pesquisados os seguintes documentos: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), os documentos oficiais do Ministério da Educação, como por exemplo as OCEPE. Foram ainda, analisados o PEE e o PCE de modo a obter informações pertinentes sobre a escola, o que possibilitou a conformidade entre a prática e os documentos pesquisados. Quanto ao PCG, serviu também de fonte informação no sentido que neste constam aspetos relacionados com o grupo e os interesses e as necessidades inerentes ao mesmo.

Por último, e em contexto 1.º CEB aos documentos pesquisados foram os documentos internos, os de comunicação externa, de registo sobre os estudantes, os ficheiros pessoais, os comentários frequentes com a professora cooperante e o Plano Anual de Turma (PAT).

2.1.3 Validade da investigação

Tal como qualquer investigação de natureza científica, a investigação-ação pressupõe dos mesmos procedimentos para lhe conferirem validade. Subentende-se que, para tornar a investigação válida, seja fundamental que a mesma assuma uma incidência, rigor e sistematicidade (Máximo-Esteves, 2008). Todavia, os meios que visam reforçar a validade de uma investigação do tipo qualitativa passam pela “ interação entre o investigador e o grupo de indivíduos” (Lessárd - Hérbert, Goyette & Boutin, 2008, p.79).

O objetivo da validade é , antes de mais, e para o investigador, uma necessidade em procurar saber se os seus dados estão de acordo com o que pretendem caraterizar, ou seja, de maneira autêntica e verdadeira (Gauthier citado por Lessárd – Hérbert, Goyette & Boutin, 2008).

A validade em investigação pode ser também determinada por externa ou interna. Neste âmbito a validade interna “ é uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica” por outro lado a validade externa põe em causa a capacidade do investigador “confiar nos resultados da investigação, com vista à sua *generalização (generality)*, tendo como base os processos utilizados” (Tuckman, 2000, pp.8-9). No entanto a investigação-ação empregada na práxis diz respeito à validade interna, porque as problemáticas aferidas foram específicas aos contextos contatados tal como as estratégias. Contudo, salienta-se que esta pesquisa em outros espaços pedagógicos não teria os mesmos resultados.

2.1.4 Modelos Curriculares Pedagógicos

O modelo pedagógico pode ser entendido como um sistema educacional compreensivo que se define por reunir valores, teoria e prática Este modelo é basicamente um referencial teórico que conceptualiza a criança e o seu processo educativo e possibilita ao professor utilizá-lo a fim de refletir antes da ação, na ação e sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Já o modelo curricular fornece indicações à prática pedagógica e quotidiana do docente nas suas dimensões curriculares. Estes modelos definem o tempo e o espaço como dimensão pedagógica e os materiais como exemplo os livros de texto. A escuta e a interação fazem parte da participação guiada. Relativamente a documentação e observação os modelos pedagógicos definem que são “garantes da presença da (s) cultura (s) da (s) criança (s) no ato educativo, a planificação como criação da intencionalidade educativa e avaliação da aprendizagem como

regulação do processo ensino-aprendizagem “ (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34). O quadro seguinte representa as dimensões da pedagogia da infância (ver quadro 1).

Em termos gerais o modelo curricular possibilita ao professor melhorar a sua intencionalidade educativa e permite que as “crianças se envolvam, persistam e aprendam e desenvolvam um “habitus “ para aprender” (Oliveira-Formosinho 2007, p.34).

Enquanto o modelo pedagógico não tem apenas conceção teórica é na prática pedagógica que está o seu *locus* (Oliveira-Formosinho, 2007). Salienta-se, no seguimento desta conceção, que a adoção de um modelo pedagógico é um factor de sustentação da práxis de qualquer professor/educador. Interessa referir, que ao longo do estágio pedagógico, utilizou-se alguns modelos curriculares pedagógicos. Assim, em contexto pedagógico do 1.º CEB empregou-se o modelo curricular e pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM) e em contexto pedagógico de EPE adotou-se tanto o modelo curricular do High/scope como o MEM.

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia da Infância

Cultura (s) da sociedade										
Saberes Crenças Valores	Documentação	Dimensões Pedagógicas Integradas							Documentação	Envolvimento dos pais
		Espaço e materiais pedagógicos	Tempo	Interações	Observação planificação e avaliação	Organização de grupos	Projetos e Atividades			
		Eixos Pedagógicos e Áreas de Aprendizagem								
		Áreas Curriculares Integradas								
Cultura (s) da comunidade local										

Fonte: Oliveira-Formosinho, J. (2013), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 4ª Edição, Porto: Porto editora, p.44.

2.1.4.1 Modelo pedagógico do movimento da escola moderna

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) segue a mesma linha de pensamento de Freinet, que considera que a prática pedagógica deve ser fundamentada segundo os princípios para uma educação de democraticidade e de inclusão (Folque, 2012). Freinet salientava, neste sentido, a necessidade de serem as próprias crianças a tomarem

decisões como a estratégia mais apropriada para aprender os valores democráticos (Marques, 1998).

De acordo com Folque (2012), o MEM apropria-se de três finalidades, tendo como principal âmbito, o desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, assim como o desenvolvimento cultural. Assim sendo, a primeira finalidade baseia-se em práticas cooperativas e de solidariedade numa comunidade que desenvolve democraticidade. A segunda salienta que se torna indispensável uma constante reflexão para compreender valores e significações sociais de modo a possibilitar que “professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instruir as regras do grupo, através de um processo de cooperação e de permanente restituição, o que inclui o envolvimento activo e do grupo em problemas sociais” (González citado por Folque, 2012, p. 51). A terceira e última finalidade acentua a edificação cooperada da cultura. Esta finalidade pressupõe uma aprendizagem segundo um processo sociocultural, participativo e dialógico em que os grupos têm conhecimentos socioculturais da sociedade, assim como os reconstituem através do diálogo de construção com sentido.

A escola, segundo este modelo pedagógico, é entendida como uma comunidade em que cada elemento partilha a sua experiência cultural, no sentido de fazer ampliar conhecimentos (Peças citado por Folque, 2012).

O MEM assenta, portanto, na premissa para uma cidadania democrática ativa, isto é, os alunos estão perante um ambiente educativo democrático, onde eles próprios são responsáveis pela gestão, organização e avaliação cooperada de questões relacionadas com a turma e contextos de vida escolar. Trata-se de um modelo que estimula a liberdade de pensamento e ideias orientando ainda “as aprendizagens consoante as necessidades dos alunos ao mesmo tempo que os expõe a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas ao trabalho de grupo ou de pares e ao saber viver em grupo” (Graves-Resendes e Soares, 2002, p.47).

O espaço, as tarefas, as responsabilidades, os materiais de apoio e instrumentos de pilotagem do trabalho no MEM são de carácter diversificado. Neste contexto, o espaço é organizado por áreas de trabalho, onde os educandos têm à sua disposição materiais de apoio às aprendizagens. As tarefas e responsabilidades podem concretizar-se através de realização de mapas de presenças, tempo e tarefas e também pela arrumação e distribuição dos manuais escolares (Grave-Resendes, 2002). Interessa mencionar que, ao longo do estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), coube a todos os alunos a gestão do espaço

e dos materiais. Realça-se que neste contexto pedagógico se utilizou como instrumentos de pilotagem o mapa de presenças, a tabela do tempo, a tabela de comportamentos e o quadro de distribuição de tarefas.

Saliente-se que o MEM na educação de infância assume três condições básicas: a primeira preconiza que sejam os grupos estabelecidos com crianças de diferentes idades e capacidades, pretendendo-se melhorar a aprendizagem social e desenvolver “uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo actividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (Niza citado por Folque 2012, p.53), a segunda condição salienta a necessidade de um ambiente pedagógico que possibilite a expressão livre (inspirado em Freinet), que é, assim, apoiado na validação criada pelo grupo das experiências de vida e das ideias das crianças. Neste sentido, o educador, partindo do conhecimento que detém da vida das crianças, consegue alargar as competências de comunicação e aprendizagem das mesmas, por último, a terceira condição que consiste em oferecer às crianças o tempo lúdico, de modo a que elas se envolvam ativamente na exploração e descoberta do mundo que as rodeia (Niza citado por Folque, 2012). Importa referir que em contexto pedagógico de educação pré-escolar, mais concretamente na sala verde, se privilegiou três destas condições, isto é, o grupo era constituído por crianças de idades diferentes e as atividades propostas partiram do conhecimento e experiência de vida das mesmas.

Sintetizando, o MEM proporciona uma sociedade democrática assente na solidariedade mútua entre sujeitos. A aprendizagem segundo este modelo pedagógico possibilita a emancipação, ou seja, permite criar cidadãos autónomos e responsáveis para que se envolvam ativamente e tenham atitudes solidárias no mundo, bem como fazê-los crescer, quer a nível pessoal quer a nível social (Folque, 2012).

2.1.4.2 O Modelo pedagógico do currículo HighScope

A argumentação teórica do currículo HighScope encontra-se relacionada com o paradigma desenvolvimentista, isto é, aproxima-se das linhas piagetianas, frisando que o desenvolvimento sequencial é constituído por estádios, cuja estrutura é qualitativa própria, que compõem uma sequência invariante de desenvolvimento universal que adota o desenvolvimento como objetivo em educação (Oliveira-Formosinho citado por Mesquita-Pires, 2008). Face ao exposto, salienta-se que a abordagem HighScope adotou os mesmos

pressupostos construtivistas de Jean Piaget, sendo o foco deste modelo o desenvolvimento da criança.

O modelo pedagógico do currículo do HighScope foi criado em 1962, nos Estados Unidos, por David Weikart, para poder dar resposta ao insucesso persistente de alunos do ensino secundário provenientes de bairros pobres. Para este autor, a forma de contrariar tal situação passaria por preparar as crianças em idade pré-escolar, através de um currículo tendo como corpo central o processo de planear-fazer-rever. Esta abordagem de aprendizagem ativa destinada à pré-escolar desenvolveu-se e expandiu-se ao longo dos anos 70, 80 e 90.

A abordagem HighScope apresenta cinco princípios curriculares que enquadram e orientam os profissionais envolvidos nessa abordagem na prática do seu trabalho diário com crianças. Estas são a aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2003). O primeiro princípio curricular, a aprendizagem pela ação, parte da premissa que as crianças pequenas constroem o conhecimento através da vivência de experiências diretas e imediatas, retirando o respetivo significado através da reflexão. Essa construção do conhecimento parte da capacidade inata das crianças de desejarem explorar e colocar questões sobre tudo o que lhes provoca curiosidade. O segundo princípio da abordagem HighScope é, segundo Hohmann e Weikart (2003), a interação adulto-criança, determinada pela ideia de que a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças, tendo presente a importância de que é fundamental dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável. O terceiro princípio da abordagem, designado contexto de aprendizagem, resume-se na ênfase que se deve dar ao planeamento da estrutura da pré-escolar ou do centro educativo e na seleção dos materiais apropriados, promovendo-se a organização do espaço e a disponibilização de um alargado leque de materiais para que as crianças possam escolher e tomar decisões. O quarto princípio é o da “rotina diária”, determinado pela ideia de que o planeamento de uma rotina diária consistente apoia uma aprendizagem ativa, na medida em que a rotina permite às crianças anteciparem aquilo que se passará a seguir, o que, por sua vez, lhes possibilita um sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia na escola. Esta rotina diária deve incluir o processo planear-fazer-rever, dando às crianças a oportunidade de expressarem as suas intenções, pondo-as em prática e refletindo sobre aquilo que fizeram. O quinto e último princípio da abordagem HighScope é a avaliação, que consiste num conjunto de tarefas que os profissionais envolvidos nesta abordagem devem realizar, nomeadamente a observação da interação com as crianças e o registo diário de notas interativas, apoiando-se naquilo que veem

e ouvem quando observam as crianças. Essas mesmas observações anotadas das crianças serão usadas periodicamente para completar um instrumento de avaliação das mesmas.

Em suma, este modelo tem como principal preocupação a construção intelectual da autonomia da criança e como elementos estruturantes e promotores dessa autonomia: o espaço, a rotina diária e as interrogações (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto) “numa lógica que coloque a criança no centro da construção da sua autonomia funcionando, estes elementos, como factores facilitadores e promotores da mesma” (Mesquita-Pires, 2008, p. 65).

O currículo HighScope tem por principal objetivo colocar as próprias crianças a planear. Este processo possibilita-lhes um desenvolvimento de capacidades principais (Brickman & Taylor, 1991).

2.2 Estratégias que fundamentam a intervenção pedagógica

2.2.1. Diferenciação pedagógica

Atualmente assiste-se a uma maior consciencialização dos educadores e professores perante a temática diferenciar em pedagogia. Assim, diferenciar em pedagogia é proporcionar contextos potencializadores de aprendizagem que envolvem a criança na ação e na interação. No entanto, estas atividades deverão estar de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças (Perrenoud, 2000). Importa reconhecer que os alunos são diferentes e, dada essa condição, aprendem de modo dissemelhante “uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão. A principal premissa na diferenciação pedagógica (DP) é de que as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes, relevantes e interessantes” (Tomlinson, 2008, p.18). Assim sendo, numa “sala de aulas onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum serão reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem”(Tomlinson, 2008, p.13). No processo de aprendizagem diferenciada, é também importante que o professor considere os fatores catalisadores como curiosidade, inspiração, interesse ou desinteresse dos seus alunos, a fim de fomentar um bom ensino (Tomlinson, 2008).

O ensino diferenciado em que os alunos e professores aprendem mutuamente está em constante evolução. No entanto, é imprescindível que o professor perceba como os seus alunos obtêm conhecimentos, promovendo uma cooperação contínua com eles, para aprimorar as

possibilidades de aprendizagem e torná-las úteis a cada um deles. Este processo é dinâmico, uma vez que os professores registam e monitorizam a correspondência entre o aluno e aprendizagem e depois procedem aos ajustes fundamentais (Tomlinson, 2008)

Os professores que adotam este tipo de ensino desenvolve nos seus alunos o sentido de responsabilidade, de expressão e opinião quanto aos seus interesses e preferências. Neste sentido, são-lhes fornecidas diversas oportunidades, para que os mesmos expressem e desenvolvam os seus conhecimentos, passando, assim, para segundo plano perceber o significado de ideias importantes (Tomlinson, 2008).

No contexto da prática pedagógica, apliquei esta abordagem na educação pré-escolar pelo facto de o grupo contactado conter crianças com níveis de desenvolvimento distintos. Perante esta realidade, foi importante reconhecer e minimizar estas diferenças, de modo a garantir uma aprendizagem para todos. Segundo Niza (2004), é importante saber trabalhar com a heterogeneidade, pois é a base de toda uma riqueza humana. Logo, diferenciar segundo Kishimoto e Pinazza (2007):

não é individualizar o ensino, a serviço de uma visão individualista da vida e da sociedade é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva (p.29).

2.2.2 Aprendizagem cooperativa

Aprendizagem cooperativa ficou célebre pelo trabalho desenvolvido pelo norte-americano John Dewey, que integrou grupos cooperativos no seu projeto de ensino. Dewey considerava que o ensino era baseado nos interesses concretos da sociedade e na necessidade do ser humano experimentar na escola ações cooperativas responsáveis pela construção da vida democrática. Dewey, na sua obra intitulada *Democracy and Education* (1916), defende que o verdadeiro método de ensino está no ambiente escolar de vida e de trabalho, onde tanto alunos como professores, numa atividade compartilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo (Lopes & Silva, 2009).

Nesta perspetiva entende-se por aprendizagem cooperativa o trabalho que se organiza cuidadosamente para que todos os alunos em grupo possam interagir, trocar opiniões, sendo ainda avaliados de forma individual pelo seu trabalho (Lopes & Silva, 2009). Neste âmbito, importa mencionar que o seu núcleo central está na interdependência positiva nas atividades, isto é, quando as crianças trabalham juntas, ativamente e quando sentem necessidade de

trabalhar com os outros, conseguem assim agir de modo interdependente (Lopes & Silva, 2009). Logo, “a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar juntos para objetivos comuns” (Johnson & Johnson & Holubec, 1999, p.14). De igual modo e de acordo com Niza (1998) ” a cooperação consiste num processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.80).

Existem ainda quatro perspectivas teóricas principais, responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração. A primeira perspectiva coloca o enfoque na recompensa, sendo os alunos confrontados com situações em que os próprios fazem parte de um grupo e só conseguem atingir os seus objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido. Desta forma, cada um, individualmente terá de ajudar o outro.

A perspectiva de coesão social defende que os alunos só ajudam os outros, porque desejam o sucesso. Já a perspectiva cognitiva acredita que as interações entre alunos, só por si, contribuem para a melhoria da aprendizagem do aluno por razões relacionadas com os seus próprios processos mentais (Slavin citado por Lopes & Silva, 2009).

No entanto, em educação pré-escolar os educadores não devem utilizar as mesmas estratégias que as usadas pelos professores do 1.ºCEB. Esta situação, deve-se essencialmente pelo facto das crianças no jardim-de-infância demonstrarem características específicas que facilitam ou inibem a sua participação ativa nas tarefas. Neste sentido, importa aos educadores e responsáveis pela criação de programas, adequar as aprendizagens aos princípios que regem a aprendizagem cooperativa. Em termos gerais, salienta-se algumas características facilitadoras e inibidoras da aprendizagem. As características inibidoras são designadamente: o egocentrismo; as competências sociais pouco desenvolvidas; a atenção de curta duração; a impulsividade e as competências linguísticas limitadas. Já as características facilitadoras de aprendizagem entende-se a pouca inibição, o que por sua vez resulta na facilidade com que demonstram curiosidade e necessidade de se movimentar e socializar (Chambres *et al.* citado por Lopes & Silva, 2008).

Por último, salienta-se que a teoria de Vygotsky contribui também para a implementação de metodologias inovadoras e para investigações em contexto educacionais no âmbito da aprendizagem cooperativa. Esta teoria visava assim compreender aspetos intrinsecamente

associados à construção social do conhecimento e ao desenvolvimento social e pessoal dos alunos (Fontes & Freixo, 2004).

2.3 Síntese do capítulo

No presente capítulo, faz-se alusão à investigação-ação como opção metodológica da prática educativa em contextos de EPE e 1.^aCEB. Apresenta-se ainda a sua definição bem como a sua finalidade. Portanto, a investigação-ação de carácter qualitativo visa conhecer a experiência humana através de um paradigma naturalista, assim como tem por “objeto o exame das significações e a busca de sentido” (Fortin, 2009, p.36).

Aborda-se também no capítulo, o modo como se utiliza este método qualitativo, assim como as técnicas e instrumentos de dados que apoiam o processo de investigação em curso, definindo e identificando as técnicas documentais e não documentais. Dentro das não documentais temos a observação participante, os artefactos, o diário de bordo e a entrevista etnográfica. As documentais dizem respeito à análise de dados.

A observação participante é uma técnica utilizada pelo investigador para observar diretamente os atores em interação e ação num determinado contexto. Os artefactos são os desenhos, os trabalhos dos alunos e os registos fotográficos. Estes registos fotográficos, são essencialmente as fotografias captadas durante a investigação-ação que, depois, foram analisadas minuciosamente, a fim de recolher outros dados que não haviam sido antes testemunhados pelo investigador.

Definiu-se ainda diário de bordo, que é utilizado em investigação-ação. Neste sentido, e de acordo (Máximo-Esteves, 2008), este instrumento é fundamental na investigação, devido a sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. O diário de bordo é um instrumento que possibilita ao investigador “acompanhar o desenvolvimento do projeto e visualizar como o plano da investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.151).

Neste capítulo, faz-se também menção aos modelos curriculares e pedagógicos que sustentaram a prática pedagógica, ou seja, o modelo curricular do Hight/Scope e o modelo pedagógico do MEM. Aborda-se, ainda, as estratégias que apoiaram a práxis, nomeadamente a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa. Menciona-se, assim, no capítulo o currículo High /Scope e os seus objetivos em contextos de educação de infância. Neste contexto, este modelo fomenta a interação da criança com o adulto e a criação de situações que despertam o pensamento atual da criança e, assim, estimulam o conflito cognitivo. Assim, partindo da

colaboração do adulto “a criança por si renova o empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema. Este empenhamento (...) constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Formosinho,2007,p.71).

Em síntese, e considerando o que foi explanado ao longo do capítulo acerca do MEM, deve-se salientar a possibilidade de este modelo permitir autonomia dos próprios alunos na organização, na gestão e na avaliação cooperadas de toda a vida da turma. Estas aprendizagens efetuam-se através de trabalhos de grupo ou em pares, tendo os alunos liberdade de pensamento e de expressão. Todavia, o MEM é essencialmente um modelo que organiza as aprendizagens de acordo as necessidades e características do grupo fomentando um ambiente de aprendizagem para a descoberta e resolução de problemas (Gomes,2011).

No final do capítulo, debruçou-se sobre as estratégias que fundamentaram a práxis, designadamente, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa. Em diferenciação pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem disponibiliza meios a fim de assumir a heterogeneidade. Isto é, perante uma diversidade de alunos, a escola, não se deve limitar a oferecer igualdade de oportunidades em questões de acesso à educação (Gomes, 2011).

A aprendizagem cooperativa prepara os alunos para a vida democrática e para uma vida social mais justa. Neste contexto, é importante que estes aprendam por intermédio dos seus pares interagindo e partilhando saberes. Parafraseando Lopes & Silva (2009), processo de aprendizagem é particularmente individual, todavia ele é influenciado por fatores externos, incluindo interações em grupo e interpessoais.

PARTE II - INTERVENÇÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO III- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1º CEB

A educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afectiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um e do universo dos seres humanos.

(Amado, 2009, p.58).

O presente capítulo faz referência à minha prática pedagógica em contexto de 1.ºCEB. Neste âmbito, será importante contextualizar o meio, a escola e a turma onde se realizou a prática, assim como informações gerais e específicas dos alunos e respetivas famílias.

Neste capítulo, estarão também explanadas as atividades desenvolvidas no seio desta turma de modo a que o leitor possa compreender o trabalho desenvolvido durante os dois meses de intervenção prática.

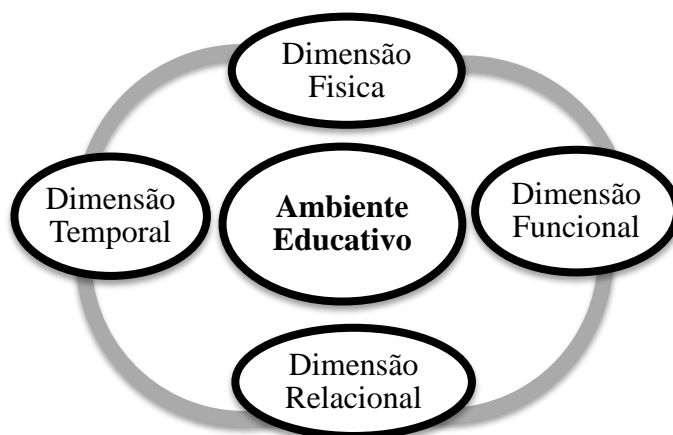
Destaca-se neste capítulo a questão-problema emergida neste contexto escolar, assim como as estratégias e atividades implementadas com vista a uma melhor compreensão do problema.

Por último, e no final deste capítulo, serão descritas as atividades desenvolvidas na turma, nomeadamente no âmbito da investigação-ação, de iniciação à escrita e à leitura, de português, de matemática e de estudo do meio. Por último, faz-se alusão a intervenção pedagógica com a comunidade educativa.

3.1 Contextualização do meio

Enquanto ambiente educativo a escola é, conforme Zabalza (1998) uma estrutura com quatro dimensões claramente definidas, mas interrelacionados entre si” (Zabalza, 1998, pág.233). São elas, designadamente, a dimensão física, a dimensão funcional, a dimensão temporal e a dimensão relacional (ver figura 5).

Figura 5 - Ambiente Educativo



Nota: Adaptado de Zabalza, A. M., 1998, *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.233.

A dimensão funcional faz referência aos espaços quanto à sua polivalência, às atividades e à utilização dos mesmos. Portanto, o tipo de atividades que as crianças possam realizar num determinado espaço físico visará adquirir uma ou outra dimensão funcional. É por esta a razão que se utiliza nas salas pedagógicas diferentes espaços, tais como: o espaço de leitura, o espaço da matemática e o espaço das brincadeiras (Zabalza,1998).

A dimensão temporal diz respeito à organização do tempo, ou seja, dos momentos em que os distintos espaços são utilizados. Assim, a organização do espaço deve apropriar-se da organização do tempo das atividades planeadas e vice-versa.

A última dimensão do ambiente escolar é a dimensão relacional, que se refere às diferentes relações que se constituem dentro da sala de aula (Zabalza,1998). Para este autor:

tais relações têm a ver com aspetos como os diferentes modos de ter acesso aos espaços (livremente ou por ordem do professor(a)), as normas e o modo como se estabelecem (impostas pelo professor(a) ou pelo consenso do grupo), os diferentes agrupamentos para a realização das atividades (grande grupo, pequeno grupo, duplas, individual), a participação do professor(a) nos diferentes espaços e nas atividades que as crianças realizam (sugere, estimula, dirige, impõe, observa, não participa...). Todas essas questões e mais algumas configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente (p.235).

De modo a permitir um melhor conhecimento da instituição onde realizei o meu estágio na valência de 1.º CEB, importa, em primeiro lugar, fazer menção ao meio onde a mesma está inserida, tentando compreender melhor a comunidade local, educativa e escolar.

A escola EB1/PE do Galeão, São Roque (ver figura 6) está localizada num meio suburbano, pertencente à freguesia de São Roque, Município do Funchal. Esta freguesia foi criada a três de março de 1579, fazendo parte das chamadas freguesias das zonas altas da cidade,

fazendo fronteira com as freguesias de Santo António, a Oeste, Monte, a Leste e São Pedro, a Sul. Com uma área de 752 hectares, possui, como pontos mais altos, o Pico Escalvado (a 1700 metros de altitude), o Pico dos Esteiros (a 1343 metros) e o Pico das Pedras (a 1030 metros). A orografia de São Roque é dominada pela área mais urbanizada, a Sul, e pelo verde das montanhas, a Norte.

Como principais sítios temos, o Lombo Jamboeiro, Galeão, Alegria, Bugiaria, Igreja Velha, Igreja Nova, Lombo Segundo, Santana, Água de Mel, Quinta, Calhau, Fundoa de Baixo, Fundoa de Cima, Olival, Achada, Terça e Salão.

O nome desta freguesia tem origem numa capela de São Roque que ali existia e onde se estabeleceu a sede da nova paróquia.

No que diz respeito a estruturas educativas, São Roque possui várias Escolas Básicas e uma Secundária, bem como um Serviço Técnico Socio Educativo de Apoio à Deficiência Profunda. Estão também presentes nesta freguesia estruturas de apoio ao desporto, à música e às atividades de tempos livres.

Esta escola abrange, assim, os alunos dos sítios: Galeão, Lombo Jamboeiro, Cova, Água de Mel, Santana, Olival e Quinta.

Por último, importa referir que grande parte da população do sexo feminino se dedica a serviços do setor terciário e à vida doméstica. A maioria dos habitantes do sexo masculino desenvolve a sua atividade a sua atividade profissional no setor terciário

Figura 6 - EB1/PE do Galeão São Roque



3.2 A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão São Roque

A escola foi construída de raiz e inaugurada a 10 de Outubro de 2002, Em termos estruturais, possui quatro pisos, muitas escadas e grandes varandas. Trata-se de um edifício de construção recente, possuindo apenas uma rampa. Não possui elevadores, o que prejudica a inserção de crianças portadoras de deficiência.

Relativamente aos recursos humanos da EB1/PE do Galeão São Roque eram, essencialmente durante o ano letivo 2013/2014 cerca, de 200 alunos distribuídos por sete turmas de 1.ºciclo e dois grupos de crianças no EPE. Cada turma tem em média, de vinte e quatro alunos. Quanto ao corpo docente, rondavam neste ano letivo os vinte e três elementos. Quanto ao corpo de pessoal não docente, a escola conta ao seu serviço de um/a animador/a sociocultural e um/a assistente técnico, assistentes operacionais e cozinheiros.

No que se refere aos espaços físicos exteriores e interiores da escola, podemos verificar a existência das seguintes divisões (ver tabela 1).

Tabela 1 - Espaços físicos da EB1/PE Galeão

Espaços	Piso -1	Piso 0	Piso 1	Piso 2
Espaços Interiores	-Uma arrecadação para material desportivo; -Uma arrecadação para material de jardinagem; -Dois balneários; -Três instalações sanitárias;	-Uma sala de apoio para pequenos grupos; -Uma sala de Música; -Uma sala de Expressão Plástica; -Duas arrecadações; -Uma sala de atendimento a pais;	-Um gabinete de direção; -Um gabinete de Administração; -Três salas de Educação Pré-Escolar; -Um refeitório; -Uma cozinha; -Uma despensa; -Três instalações sanitárias;	-Uma sala de apoio a pequenos grupos; -Uma sala de professores; -Uma instalação sanitária; -Uma arrecadação; -Oito salas de aula;
Espaços Exteriores	-Campo de jogos; -Átrio semi-coberto; -Zona com alguns jardins;	-Átrio coberto -Zona de varanda	-Átrio coberto -Zona de varanda -Parque Infantil -Zona ajardinada	

3.2.1 O Projeto Educativo da Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE do Galeão foi alvo de apreciação ao longo da minha intervenção pedagógica nesta escola. Este projeto educativo desta instituição pública tem como principal temática o “Saber ser/estar/agir” e visa promover o desenvolvimento da formação pessoal e social dos seus alunos.

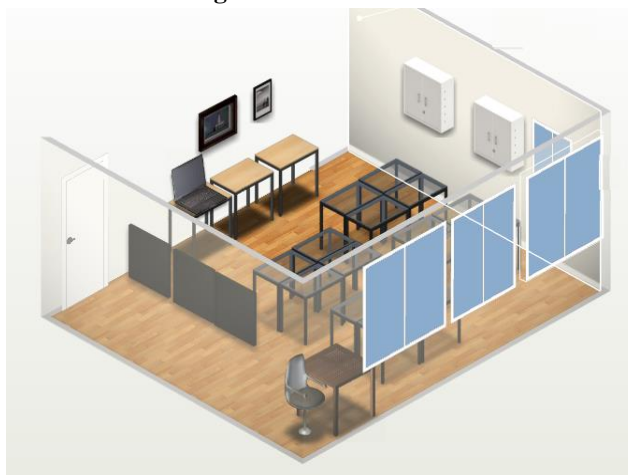
Este projeto iniciou-se em 2012 e prevê-se a sua finalização em 2016 compreendendo deste modo quatro anos letivos, tal como é previsto por lei.

No âmbito do PEE 2012/2016 pretende-se, ainda, que os princípios de relação e decisão a serem desenvolvidos sejam os seguintes: “princípio de pertença a uma comunidade reflexiva, princípio de cidadania atuante, princípio de participação democrática, princípio de reciprocidade entre o princípio da prioridade dos afetos e princípio da especificidade da escola” (p. 30).

3.2.2 A Sala do 1.º ano

A sala de aula da turma 1 do 1º ano é a número um. Esta fica situada no segundo piso da escola. A sala é espaçosa e possui seis janelas o que possibilita uma boa fonte de luz natural e um bom arejamento (ver figura 7). A sala era utilizada pela turma durante o período da manhã, mais precisamente entre as oito horas e 15 minutos e as 13 horas e 15 minutos. Todavia, alguns dias da semana como a quarta-feira à tarde era também usada para o apoio curricular.

Figura 7 - Planta da sala



RELATÓRIO DE ESTÁGIO 48

As mesas da sala foram inicialmente posicionadas de forma a garantir cinco grupos de trabalho. Os placares já existentes, e posicionados ao lado esquerdo da porta, permitiam os alunos exporem os trabalhos realizados. Junto desses mesmos placares, encontra-se um rádio e um computador para os alunos acederem à internet. No fundo da sala encontram-se os armários, que servem para arrumar cadernos, manuais escolares e materiais consumíveis.

Salienta-se que a equipa pedagógica desta turma 1 de 1.º ano é constituída por uma professora titular, que leciona as áreas curriculares, e por outros professores, que desenvolvem a sua prática nas áreas de enriquecimento do currículo.

O horário desta turma encontra-se estruturado de modo a que as principais aulas curriculares decorram no turno da manhã. Os alunos desta turma podem contar ainda com outras atividades que lhes poderão preencher o dia, caso os respetivos encarregados de educação o desejem, visto serem de carácter opcional (ver tabela 2).

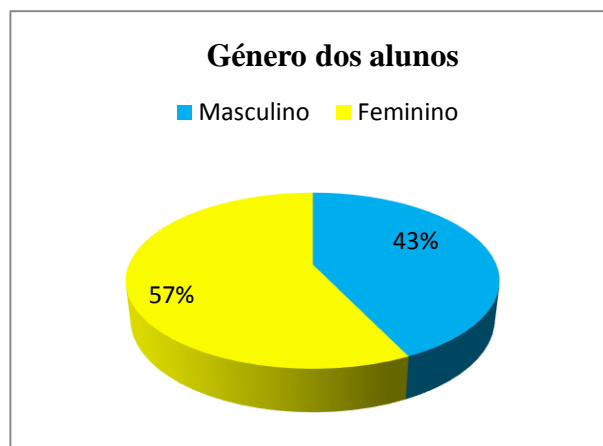
Tabela 2 - Horário da Turma

Dias Horas	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
8h15m - 9h15m	Português/ Educação para a cidadania	Matemática	Português	Português	Matemática
9h15m - 9h45m			Estudo do Meio		
9h45m - 10h15m					
10h15m - 10h45m	Intervalo				
10h45m - 12h15m	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português
12h15m - 13h15m	Tic	Música	Matemática	Educação Física	Estudo do Meio/ Área de Projeto

3.3 Caracterização da Turma

A turma era constituída por 21 alunos, 12 do género feminino e nove do género masculino. Todos nascidos no ano de 2007 (ver figura 8). Os alunos desta turma tinham na sua maioria seis anos com exceção de uma menina que tinha cinco anos.

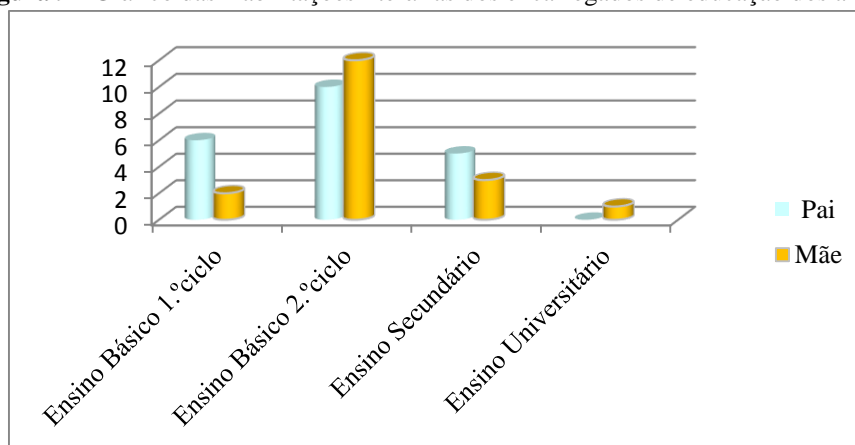
Figura 8 - Gráfico do género dos alunos



Estes alunos são quase todos residentes na freguesia de São Roque, havendo apenas uma aluna que vive na freguesia de São Martinho e dois alunos que vivem na freguesia de Santo António. Importa mencionar que todos eles frequentaram a EPE nesta mesma escola.

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação (EE) desta turma, verifica-se pelo gráfico dois (ver figura 9) que a maioria dos pais tem a frequência do 2.º ciclo, havendo apenas uma mãe que possui formação superior.

Figura 9 - Gráfico das Habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos



Em termos de dados recolhidos relativos a empregabilidade destas famílias, e analisando (ver tabela 3), é possível verificar que a maioria dos EE está empregada, representando em termos de percentagem, 84%. Os EE que declararam estar em situação de desempregados constitui em termos percentuais 11%. Por último, importa referir que 5% dos EE se encontram na situação de domésticas.

Tabela 3 - Condição dos encarregados de educação (EE) perante o trabalho

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Total em número	Total em percentagem
Empregado(a)	36	84%
Desempregado(a)	4	11%
Doméstico (a)	2	5%
Total	42	100%

3.3.1 Necessidades, pontos fracos e fortes dos alunos

Para identificar as necessidades, os pontos fracos e fortes dos alunos desta turma, foi necessário recolher informação através de conversas informais com a cooperante, observação participante e registos de notas no DB. Neste sentido, Grave-Resendes e Soares (2002), mencionam que o professor ao “saber os pontos fortes e fracos dos seus alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p.23).

Relativamente a área curricular e disciplinar de língua portuguesa, a maioria dos revelam dificuldades em se expressar oralmente e compreender o significado de algumas palavras. Contudo, a penas cinco alunos que possuem um vocabulário mais alargado.

Na área curricular e disciplinar da matemática a maioria dos alunos revela dificuldades no cálculo mental, no raciocínio lógico-matemático e na comunicação matemática. Neste âmbito, salienta-se o facto de só um aluno demonstrar facilidade nesta área do saber. No entanto, e curiosamente, nota-se que os alunos gostam de manusear materiais didáticos ou de apoio às aprendizagens matemáticas, tais como o “ dado”, “poliedro dos números”, “somar peixinhos” e “ bolas de ping-pong numeradas, tendo estes três últimos materiais sido elaborados por mim.

Relativamente ao estudo do meio, é uma área onde se verifica um maior interesse e gosto dos alunos para descobrir e saber mais sobre o mundo físico. Esta manifestação de curiosidade por esta área, estará provavelmente ligado ao facto de a maioria destes alunos fazer parte de uma faixa etária em que é natural evidenciarem pouca inibição e mais à vontade para responder, mesmo que com pouco clareza e precisão. Sendo esta uma área de interesse das crianças, cabe ao professor partir desta motivação dos alunos para desenvolver o conhecimento dos mesmos.

Em traços gerais, os alunos revelam-se na sua maioria, interessados, empenhados, participativos e comunicativos. Porém, nota-se que alguns estão ainda a se adaptar aos novos colegas e professoras, uma vez que era recente a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo.

3.4 Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio pedagógico ocorreu numa turma de primeiro ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo do Galeão com Pré-escolar, durante oito semanas contabilizando-se um total de 120 horas presenciais. Iniciou-se a sete de outubro de 2014 o estágio neste contexto pedagógico, tendo o diário de bordo servido como instrumento de registo de informações¹ ao longo do estágio.

Ao contactar com os alunos da turma 1 do 1º ano observou-se, numa primeira fase, como eram lecionadas as aulas da professora titular desta turma e como aprendiam as crianças. Neste sentido, foi importante conhecer a gestão do espaço, do tempo e dos materiais de modo a compreender o funcionamento das aulas. Constatou-se, assim, que a gestão da sala é constituída de acordo com o MEM servindo-se de alguns instrumentos de pilotagem.

No que diz respeito à prática pedagógica, foi notório que se planificou semanalmente² de forma progressiva para as áreas curriculares e disciplinares de (português, matemática e estudo do meio), considerando as necessidades, interesses, vontades e dificuldades evidenciados pelos alunos.

No entanto, é de realçar que é de extrema importância selecionar de forma adequada métodos de ensino e estratégias que façam progredir cada aluno. A prática pedagógica foi, assim, fundamentada pelos principais teóricos da psicologia da aprendizagem, pelo MEM e por

¹ Ver apêndice 1 – Pasta B - instrumento de registo de informações (Diários de bordo)

² Ver apêndice 2 – Pasta B – Planificações semanais

estratégias de aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica,“ a fim de permitir aos alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns “ (Gomes, 2001, p.46). Deste modo, para integrar atividades diferenciadas, interessa ao professor “ (...) o recurso à formação flexível de grupos, a qual acomoda alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes em outras” (Tomlinson, 2008, p.16). Neste âmbito, dividiu-se os 21 alunos desta turma por cinco grupos, considerando os pontos fortes e fracos dos mesmos, tendo-se colocado, por exemplo, aqueles que têm menos dificuldade na matemática a trabalhar no mesmo grupo com os mais fracos.

Nesta sequência, e de acordo com Piaget, no processo de ensino-aprendizagem o professor deverá ter em consideração que cria condições de aprendizagem e que os alunos se movem nesses contextos (Tavares & Alarcão, 2002). O professor, ao conceber essas condições reflete sobre aquilo que vai ensinar e como vai avaliar. Depois, pensa nas “estratégias de ensino-aprendizagem como motivar os alunos, como mantê-los interessados, como explicar o assunto, como criar condições de prática, fixação, integração e transferência, como manter um clima emocional conducente a aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 2002, p.118).

Importa mencionar que a práxis seguiu os modelos pedagógicos vigorantes na sala e exercidos pela professora cooperante. O emprego do MEM nesta turma foi realizado de forma gradual, uma vez que a professora titular considera que no 1.º ano de escolaridade é fundamental ponderar questões relacionadas com a transição e adaptação dos alunos e também com as dificuldades dos alunos em conseguirem trabalhar em grupo.

3.5 Identificação da problemática e questão orientadora da investigação-ação

A identificação de um problema possibilita ao investigador focar a sua atenção num determinado fenómeno em análise, representando, assim, o papel “guia” na investigação (Molto citado por Sousa & Baptista, 2011).

Face ao exposto, o problema sentido e verificado em contexto de 1.º CEB consubstanciou-se na existência de comportamentos agressivos entre alunos, relatos de episódios menos agradáveis referentes ao seu contexto familiar e desinteresse em aprender, bem como em aceitar a nossa ajuda e toque. Contudo, embora existissem outras situações problemáticas, tais como a hiperatividade e défice de concentração, senti a necessidade de

procurar conhecer mais sobre os afetos e como estes poderão melhorar a aprendizagem das crianças.

No momento em que esses factos foram detetados, houve a necessidade da minha parte, enquanto futura professora e investigadora de compreender os porquês de tais comportamentos. Neste âmbito, ao pesquisar esta problemática estou a contribuir para a sua perceção, para a produção de conhecimentos sobre esta realidade e a suscitar possíveis mudanças sociais (Guerra, 2007).

Assim e para responder à questão, foi necessário, primeiramente, recorrer ao método de investigação-ação de carácter qualitativo. E, tal como foi referido previamente no *corpus* teórico do presente relatório, este método facilita a compreensão de uma determinada dinâmica existente no contexto onde queremos investigar e permite que o pesquisador se envolva ativamente na recolha de dados num determinado contexto de modo a promover transformações sociais.

As investigações do tipo qualitativo admitem questões gerais que se vão tornando mais precisas à medida que a investigação progride. Ao recorrer a esta metodologia, o investigador visa obter uma compressão mais alargada do fenómeno que observa. Porém, no decurso da investigação, as estratégias empregadas poderão sofrer alterações (Fortin, 2009).

No seguimento destas ideias a questão da investigação-ação em contexto de 1º CEB **“Como promover os afetos de forma a consolidar a aprendizagem”** surgiu como ponto de partida para o desenvolvimento da ação. Assim, emergiram dessa questão os seguintes objetivos:

- 1) Verificar se os alunos aceitavam um “toque” de segurança ou de ajuda;
- 2) Identificar estratégias pedagógicas que promovam os afetos nos alunos;
- 3) Verificar os estados emocionais no final das aulas;

3.5.1 Estratégias de intervenção

Como é sabido, o processo de ensino-aprendizagem é complexo e está sujeito a factores extrínsecos e intrínsecos à escola. Por essa razão, é importante o professor contextualizar a sua ação pedagógica de acordo com o público-alvo a que se destina.

Neste sentido, torna-se fundamental reconhecer as diferenças e eleger as estratégias de intervenção que melhor se adequam ao contexto escolar, ao contexto sociocultural e aos alunos (Petrucci & Batiston, 2006). Salienta-se, no âmbito de investigação-ação em contexto de 1.º

CEB, o emprego estratégico de técnicas e instrumentos de recolha de dados. As técnicas utilizadas dizem respeito à observação participante, enquanto os instrumentos foram sobretudo o diário de bordo, fotografias e os artefactos.

Importa referir que foram ainda desenvolvidas várias atividades e empregadas outras estratégias no âmbito da promoção dos “afetos”, de modo a consolidar aprendizagens, nomeadamente:

- Realização de um desenho que caracterizasse o “Eu”, a “Família” e a “Escola”. Com esta atividade pretendia compreender a importância que os alunos conferiam a estes três elementos.
- Seleção de imagens a serem rasgadas de revistas, para, assim, traduzir as razões que os levam a gostar da sua família. Com esta atividade seria possível compreender os laços afetivos entre as crianças e respetivas famílias;
- Aquisição do conceito de elogio e desenvolvimento da capacidade de expressar um elogio a um colega da turma. Esta atividade exigia que os alunos manifestassem os seus sentimentos em relação a um colega ou professora, permitindo, assim, reconhecer se o faziam com facilidade ou dificuldade. Neste âmbito, torna-se essencial encorajar as crianças a expressarem os seus sentimentos em relação aos colegas e professor (es) sem que sejam reprimidos ou criticados. Assim sendo e em contexto de sala de aula, cabe ao professor empregar palavras emocionais, para que os alunos se familiarizem e, posteriormente, possam agir segundo esse modelo (Moreira, 2010).
- Criação de um *dossier* de regras, a atividade que consistiu na leitura do livro intitulado “Porta-te bem” e que tinha como intenção envolver os alunos num objetivo comum, ou seja, cada um deveria ilustrar uma das regras do livro numa folha A4 e assim compilar todos os desenhos, de modo a construir um manual de regras para colocar à disposição das crianças na sala. Com esta tarefa, pretendeu-se que os alunos aprendessem a partilhar um objeto, envolver os pais na atividade, assim como fazê-los compreender que vivemos numa sociedade e que, por isso é importante respeitar regras.
- Preenchimento diário da tabela dos estados emotivos. Esta atividade possibilitava que os alunos manifestassem oralmente os seus estados emocionais e que explicassem as razões por que estavam tristes, alegres ou zangados. Desta forma, promovia tanto a identificação como a diferenciação emocional e ainda a experiência emocional. O objetivo era perceber se os educandos eram capazes de saber diferenciar as várias emoções. Para Moreira (2004), a diferenciação emocional implica que o indivíduo

consiga distinguir as diversas experiências emocionais como, por exemplo, ser capaz de reconhecer que o que está a sentir é tristeza e não frustração. Para o mesmo autor, a experiência emocional diz respeito à experimentação, à vivência e ao sentir do sujeito em relação a uma emoção. Todavia, ela pode ser agradável/positiva (alegria) ou desagradável/negativa (tristeza).

- Criação de *dossiers* com os trabalhos individuais dos alunos e colar nos mesmos uma cópia A3 do bilhete de identidade. Esta tarefa permitiu valorizar os trabalhos realizados pelos alunos e, de igual modo, promover a sua autoestima.
- Abordagem à temática da “diferença” no âmbito da semana regional da pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE), através da leitura de uma obra literária intitulada “Maria alegria na diferença”, foi realizada com a finalidade dos alunos poderem criar um desenho alusivo à obra literária, como também promover atitudes de assertividade, na medida em que era importante fomentar nos alunos sentimentos de empatia e de respeito em relação a outras pessoas, neste caso particular em pessoas com NEE. A estratégia utilizada constituiu essencialmente em promover comportamentos assertivos, sendo a empatia o elemento principal para que o aluno se pudesse no lugar do outro.

3.5.2 Atividades desenvolvidas na área curricular e disciplinar de Português

3.5.2.1 Atividades de iniciação à escrita e à leitura.

“As crianças, antes da entrada para a escola, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo que as rodeia, constroem sobre ela representações mentais, elaborando hipóteses explicativas que vão interagir com as noções que o professor transmite no ato de ensino/aprendizagem” (Neves & Martins, 2000, p.27). Neste sentido, as crianças quando dão início ao ensino obrigatório, ou seja, ao 1.º ano do 1.ºCEB, já adquiriram previamente alguns conhecimentos da sua língua materna.

Na turma 1 do 1.º ano as atividades, no âmbito de iniciação à escrita e à leitura, foram: recapitulação das principais vogais, introdução de novas letras do alfabeto nomeadamente “ p”, “ t”, “l” e a letra ” d “.

As estratégias utilizadas para estas atividades foram essencialmente a lista de palavras segundo o MEM e o método global ou analítico.

Quanto à dinâmica de trabalho, era diariamente escolhido um porta-voz do grupo, a fim de comunicar os conhecimentos e ideias do mesmo. Esta interação visava promover comportamentos sociais tais como: trabalhar em grupo, saber esperar pela sua vez para responder, respeitar a opinião dos colegas e assim desenvolver a assertividade. Deste modo, relativamente à assertividade os autores Jardim e Pereira (2006), Moreira (2004) e Vagos (2010) mencionam que assertividade é observável, que resulta das interações sociais e que, quando estas são positivas, significam o bem-estar das partes envolvidas, afirmam ainda que a assertividade faz parte integrante das competências sociais.

Nestas atividades utilizava-se o método global ou analítico na turma 1 de 1.º ano, uma vez que a cooperante também o empregava. De acordo com Rafael (2009), “global” é partir do todo, enquanto que a palavra “analítico” pressupõe que o aluno, com a ajuda do professor, analise as palavras, de modo a compreender mais tarde como é que estas se compõem, isto é, partindo da palavra para as sílabas e depois para as letras.

Assim, as atividades que iniciavam uma nova letra eram estabelecidas, na maioria das vezes, através da leitura de uma lengalenga, de um poema, de uma canção ou de uma história. De acordo com Martins & Neves (2000), se as crianças estiverem habituadas que lhes leiam histórias interessantes, “aprendem coisas que têm a ver com: a especificidade da linguagem escrita, a direccionalidade da leitura e a imagem de algumas palavras” (p.41).

Partindo, por exemplo, da leitura de uma lenga-lenga, solicitava ao representante do grupo de trabalho que indicasse somente as palavras que continham a letra em estudo e assim escrevia as mesmas numa lista. Neste sentido, esta “organização cooperativa promove o desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a co-responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia” (Gomes, 2011, p.88).

Posteriormente, nessa lista de palavras, eles circundavam com um marcador apenas a letra em aprendizagem, sendo esta atividade utilizada com vista a promover a memória visual (ver figura 10).

Posteriormente, os alunos realizavam a divisão silábica da palavra, contudo usando para o efeito as palmas ou os pés para demonstrar que a palavra está dividida aos “bocadinhos”. Este exercício permitia também aos alunos compreender que uma palavra se formava juntando letras. Por último, a leitura da palavra era feita através da junção das sílabas. No âmbito da aprendizagem da leitura, Downing, citado por Neves e Martins (2000) “ (...) a criança evolui de uma fase de relativa confusão quanto aos objetivos e natureza do sistema escrito, para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste sistema” (p.20).

Estas atividades de iniciação à escrita e à leitura são essenciais nesta fase da vida das crianças e torna-se necessário estar atento à forma como elas aprendem e como estão a assimilar o processo de descodificação da escrita. Neste contexto, importa ao “professor motivar para a leitura, uma vez entregues a si próprias, apenas um número reduzido de crianças terá desenvoltura e empenho necessários para manter um tipo de comportamento ”(Dreher citado por Lopes, 2005, p.73).No seguimento destas ideias há que referir que a leitura é um constructo multidimensional que não se resume a uma aprendizagem técnica, compreendendo também factores cognitivos, emocionais e motivacionais (Lopes, 2005). Também Dehant e Gille (1974) referem que uma boa relação afetiva entre a criança e a mãe, entre o pai e a criança proporciona condições fundamentais para que a aprendizagem da leitura e desenvolvimento ocorra normalmente. Face ao exposto, considero que durante a intervenção pedagógica, verifiquei crianças desmotivadas para aprender a escrever. Destaco neste âmbito o aluno C, que é acompanhado três vezes por semana pela professora de ensino especial. Esta situação foi registada no DB:

No terceiro dia de observação participante, registei o facto de o menino C, insistentemente, se recusar a sentar-se na cadeira. Este queria somente, “deambular” pela sala com o seu lápis e o apara-lápis na mão, à medida que o ia afiando, perturbando assim os seus colegas. Para pôr termo a esta situação que prejudicava o normal decorrer da aula, a cooperante segurou-o pela mão, insistindo para que se sentasse, o que acabaria por acontecer, embora após alguma resistência. Quando o menino C, finalmente, se sentou, aproximei-me dele. Nessa ocasião, tive oportunidade de ver o seu caderno, verificando que não havia registado nada. Perante tal situação, segurei a sua mão, na tentativa de incentivá-lo a escrever algo, mas, infelizmente, não aceitou nem a minha ajuda nem o meu toque (Diário de Bordo, 11 de outubro de 2013).

3.5.2.2 Leitura expressiva e reconto da história “ A ovelhinha preta “ e construção de uma sequência didática através de imagens.

O tema central desta sequência é a obra literária infantil “A ovelhinha preta”, da autoria de Elizabeth Shaw. Este livro faz parte das obras aconselhadas pelo Plano Nacional de Leitura e é essencialmente uma história que aborda a lateralidade e a diferença. Partindo da moral da história, os alunos podiam compreender que todos nós desempenhamos papéis diferentes e importantes na nossa sociedade. Com esta atividade, desenvolvia-se assim algumas competências sociais, nomeadamente a entreatajuda, o trabalho comunitário e o afeto pelo grupo de pertença.

A primeira etapa da sequência surgiu no âmbito do domínio da leitura, tendo por base uma atividade designada “Descobre o título da obra literária através da capa”, tendo como objetivos a exploração do livro, promoção da capacidade de imaginação dos alunos sobre as personagens, e a apresentação de sugestões e hipóteses acerca do título e da história do livro.

Esta atividade de exploração da capa do livro visava, no meu entender, fomentar nos alunos predisposição para a leitura e motivação para descobrir os conteúdos da história que seria lida, do género, da contextualização, das características gráficas e de conhecimentos prévios sobre o tema para além de promover a colocação de sugestões por parte dos alunos relativa ao conteúdo de diversas passagens do texto que estava a ser lido. Visava, também, promover a capacidade de compreensão dos excertos lidos, que lhes permitam identificar o tema central da história e associar pelo respetivo contexto da história, o sentido das palavras ou das expressões usadas.

Figura 13- Apresentação do livro às crianças



Tendo em conta os objetivos que se pretendia alcançar e mencionados anteriormente, começava por apresentar o livro para exploração da capa, uma vez que permitia contextualizar previamente a obra, através da abordagem dos elementos que faziam parte dela e fazer os alunos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 60

verbalizarem as suas sugestões de leitura a partir da ilustração e da ligação daquela com o título da obra (ver figura 13).

Na segunda etapa da sequência didática, e no âmbito da compreensão oral, a atividade realizada intitulava-se “Reconto da história”. O objetivo geral desta atividade foi “Compreender a leitura da história”. Para o efeito, procedia à realização da leitura da história, dialogava com os alunos no sentido de aferir se a tinham compreendido e, posteriormente, comparava as sugestões previamente apresentadas pelos alunos, no sentido de aferirmos coletivamente se as mesmas se confirmavam, no momento em que havíamos chegado ao final da primeira parte da história. Depois deste diálogo, solicitava aos alunos que fizessem o respetivo reconto.

Na terceira etapa da sequência didática no domínio da expressão oral, foi desenvolvida uma atividade denominada “Sequência de imagens”, que tinha por objetivo geral “desenvolver a expressão oral de forma clara e audível “. Nesta atividade, os alunos deviam expressar-se, utilizando, vocabulário, de acordo com o tema, a fim de organizarem a informação assimilada e produzirem discursos adequados que lhes permitissem descrever as imagens e formar assim uma sequência de imagens (ver figura 14).

Figura 14 - Sequência de imagens realizada pelos alunos



Na quarta etapa da sequência, os alunos deviam desenvolver o domínio da escrita através da atividade designada “escrita da consoante “p”” e das sílabas das palavras “pastor” e “preta”. Esta atividade caracterizava-se essencialmente por convidar os alunos a realizarem um desenho que reunisse as três personagens principais da obra literária, designadamente o pastor, o cão chamado Piloto e a ovelhinha preta (ver figura 15). Depois de realizado o desenho, tinham

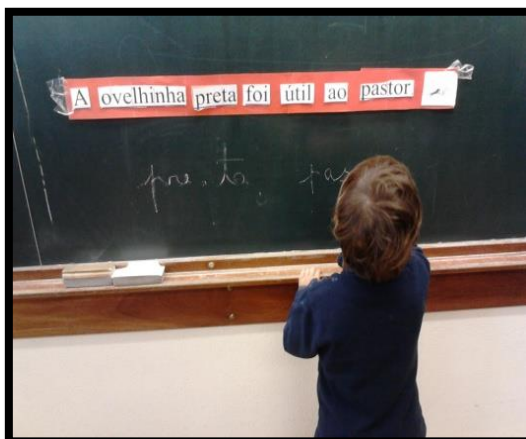
de escrever as palavras “preta”, “pastor” e “Piloto”, associando-as aos desenhos das personagens.

Figura 15- Desenho realizado pela aluna S.



Posteriormente, e a partir da frase “A ovelhinha preta foi útil ao pastor”, os alunos escreviam as sílabas das palavras “pastor (pas .tor), preta (pre.ta) no caderno e no quadro (ver figura 16). O método utilizado para aprendizagem da escrita nesta atividade foi o método global ou analítico.

Figura 16 - Divisão silábica da palavra “preta” e “pastor” realizada pelo aluno G.



Na quinta etapa da sequência desenvolveu-se uma atividade intitulada “Descobre os ditongos”. Esta teve início com a criação de uma lista de palavras extraídas da história “A ovelhinha preta”. Tais palavras foram proferidas pelos alunos e escritas pela professora numa cartolina, com isto pretendeu-se que os alunos circundassem com “cores de feltro” os ditongos presentes na lista e posteriormente efetuassem a leitura dos mesmos.

Para efeitos de consolidação de matéria realizou-se um jogo designado “Ditongos Multicores”, o qual consistiu em fazer com que os alunos, à medida que ouvissem a professora ler as palavras que contavam da lista, levantassem um cartão colorido com o ditongo que haviam escutado

Refletindo sobre a sequência didática, interessa referir que as atividades desenvolvidas durante uma semana, fomentaram nos alunos o gosto pela leitura e escrita. Esta constatação deve-se ao facto da maioria dos alunos terem demonstrado interesse e vontade em explorar a história. Contudo, verificou-se que para os alunos a etapa mais difícil destas atividades foi exatamente a ordenação de imagens pintadas por eles e de acordo com a sequência da história. Nesta fase, era fundamental deixar os alunos descobrirem sozinhos a sequência da história, tendo a professora a necessidade de assumir uma atitude de mediadora da ação e assim promover nos mesmos a aprendizagem pela descoberta. Segundo Bruner, a criança participa ativamente no processo de aprendizagem. No entanto, cabe ao professor não expor os conteúdos de modo explícito, mas fornecer condições /situações que ajudem a mesma a compreender o objetivo da atividade. Logo, o professor constitui-se como um mediador/guia (Tavares & Alarcão, 2002).

3.5.2.3 Leitura expressiva e exploração da obra literária “ Maria, Alegria na Diferença”

A abordagem à temática da “diferença” surgiu no âmbito da semana Regional da Pessoa Portadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para tal, fez-se a leitura de uma obra literária intitulada “Maria, Alegria na Diferença”.

A segunda etapa da atividade definia-se pela exploração e pela compreensão da obra literária. Nesta, os alunos, individualmente, realizavam o reconto da história. Posteriormente, e em grupo, eles realizavam um jogo cooperativo que se designava de “Descobre a moral da história”. Neste contexto, tal atividade tinha a intencionalidade educativa de promover a interação entre os alunos e também os comportamentos de empatia. De acordo com Jares (2007) o jogo cooperativo promove comportamentos de empatia. A empatia é assim definida pelo mesmo autor como a capacidade de se pôr no lugar do outro para “compreender o seu ponto de vista, as suas preocupações, as suas expectativas, as suas necessidades e a sua realidade” (p.20).

Relativamente à terceira fase da atividade os alunos deviam realizar um desenho alusivo à obra literária, tendo-lhes sugerido, que no mesmo se desenhassem a si próprios como amigos da personagem principal (ver figura 17).

Posteriormente, os alunos dividiam em sílabas a frase “ Maria é uma menina diferente”. Solicitava-se, após a divisão silábica, que identificassem a palavra que tinha na sua composição a letra “d”. Nesta sequência, utilizava-se ainda o método global ou analítico, para, então, partir da palavra “diferente” para a letra “d”. Por último, os alunos faziam ainda exercícios quinestésicos para desenvolver a motricidade fina.

Figura 17 - A aluna B desenhou um coração para dar a “menina diferente”



Em termos de dificuldades detetadas ao longo da atividade, considero que os alunos mostravam não compreender o que significava “menina diferente”. Algumas crianças evidenciavam porém, curiosidade por saber os significados de conceitos como “andarilho” e “incubadora” presentes na obra literária. Perante esta dificuldade, sentiu-se necessidade de explicá-los, através de exemplos do nosso quotidiano e de imagens.

Interessa mencionar que, antes de iniciar a atividade, deveria ter introduzido com questões, de modo a compreender o que sabiam os alunos sobre pessoas portadoras de deficiência, para, então, dar início à leitura da obra literária. Esta situação é fundamental para, então, poder dar novos conhecimentos às crianças e, caso haja conceitos errados tentar desmistificá-los. Assim, como refere Ausubel, o aluno entende o conhecimento por si próprio, chegando à solução de um problema comparando o conhecimento novo com aqueles que já possui (Tavares & Alarcão, 2002).

Quanto ao desenho ilustrado por eles, revelava criatividade e empenho, tendo alguns não só ilustrado como também desenhado um balão com uma mensagem simples, por exemplo “ quero ser tua amiga”. Esta mensagem era apoiada por mim, visto aqueles ainda não sabiam escrever todas as letras do abecedário. E, assim, mais uma vez utilizava-se o método de análise global em atividades relacionadas com a escrita. Posteriormente, estes registos gráficos foram expostos a toda a comunidade escolar, de modo a sensibilizá-la para esta realidade social. Portanto, é fundamental estabelecer na sala de aula um ambiente afetivo em que torne possível que as falas e os trabalhos produzidos pelos alunos sejam acolhidos, valorizados e estimulados, não só pelo professor mas também pela turma, correspondentes e comunidade (Niza citado por Grave-Resendes & Soares, 2002).

3.5.4 Atividades na área curricular e disciplinar de Matemática

3.5.4.1 Recolher e representar conjuntos de dados

Salienta-se que os alunos da turma 1 do 1.ºano se encontravam numa fase de iniciação de contagens regressivas e progressivas de números, ordenação de números do menor para o maior e vice-versa, bem como na resolução de problemas que envolviam a adição de números naturais. Essas atividades e outras estarão mencionadas nas alíneas seguintes.

Esta atividade, de acordo com o Programas e Metas Curriculares Matemática e Ensino Básico, enquadra-se no domínio da “Organização e Tratamentos de Dados” e no subdomínio “Recolher e Representar Conjuntos de Dados”. Para este domínio, são valorizados os processos que possibilitam interpretar e recolher informações provenientes de diferentes contextos e o conhecimento de vocabulário básico da teoria dos conjuntos, importantes para a compreensão dos procedimentos realizados.

Assim, esta proposta de atividade tinha como objetivo principal fazer com que os alunos relacionassem um tema do seu quotidiano com a disciplina da matemática, sendo, para o efeito, escolhida a construção de um gráfico das alturas dos mesmos. Este tipo de representação em forma de gráfico é normalmente usado para demonstrar, de um modo mais fácil, uma situação abrangendo números. Neste caso específico, o gráfico realizado por esta turma, permitiu uma representação visual das alturas de cada um, pressupondo-se que esta forma de aprender a matemática possibilita que os alunos possam contar, comparar, medir e sequenciar dados. Esta atividade promoveu, assim, aprendizagens elementares relacionadas com estatística.

Esta atividade é uma proposta do “Projeto Cem (construindo com êxito a matemática)” , tendo como finalidade a construção de um gráfico, através de medições da altura de cada aluno e desenvolver o pensamento argumentativo em relação às suas descobertas.

A atividade começava com um diálogo entre professora e os alunos, a partir do tema desenvolvido nessa semana no Estudo do Meio, nomeadamente, identificar características de si próprios e dos outros. A partir deste tema, conversava com alunos fazendo comparações do tipo, «- Eu sou mais baixa ou mais alta que o aluno Daniel?». Colocava-lhes várias questões, nomeadamente, o que significava “altura”, a razão da importância de se realizar a medição da altura e, por fim os alunos lançavam hipóteses sobre qual seria o aluno mais alto ou mais baixo da turma, ou quantos meninos ou meninas tinham a mesma altura.

Posteriormente ao diálogo, coloquei os sinais de “mais” e “menos” em cartolinas amarelas que foram colocados no quadro e, seguidamente, os alunos organizaram-se pela ordem crescente (do menos alto para o mais alto) (ver figura 18). Para auxiliá-los nesta atividade, os alunos foram colocados lado a lado, de modo a permitir-lhes visualizar melhor as suas alturas e a dos colegas e assim realizar comparações, de modo a aferir quem eram o mais alto e o mais baixo da turma.

Figura 18 - Os alunos a se organizarem por ordem crescente



Na sequência desta atividade, coloquei na porta uma fita-métrica em papel, de modo a que os alunos se posicionassem de frente para a mesma e registassem na fita de papel cenário a marca da sua altura. Depois de concluído o registo, os alunos tinham como tarefa decorar a fita com desenhos ou temas de seu gosto e preferência (ver figura 19).

Figura 19-Alunos a desenhar livremente na fita



No segundo dia consecutivo de atividades, os alunos continuaram a decorar/pintar as fitas. Finalizada esta tarefa, colocou-se as fitas de papel cenário de todos os alunos, por ordem crescente, sobre o gráfico (previamente elaborado a partir de uma placa de esferovite forrada com papel, cartolinas e fotos dos alunos) (ver figuras 20 e 21). Na etapa seguinte, e perante os resultados obtidos, os alunos deviam interpretar o gráfico e comunicar essas explicações.

Figuras 20 e 21 – Construção do “Gráfico das nossas alturas”



Terminada a atividade, evidenciou-se que a altura de todos os alunos provavelmente sofreria alterações até o final do ano letivo e que seria então interessante atualizar o gráfico e, desta forma retirar novas conclusões.

Considero que as atividades propostas anteriormente proferidas foram delineadas segundo a interdisciplinaridade de conteúdos das diferentes áreas do saber, pois é essencial que um professor estabeleça uma ligação contextualizada de uma disciplina para outra. Deste modo, na mesma semana em que era apresentada uma proposta de construção de um gráfico das alturas dos alunos, estes estavam a aprender, na área curricular e disciplinar de Estudo do Meio, a identificar individualmente as características próprias, bem, como as dos outros. Por sua vez,

em língua portuguesa estavam a estudar os casos de leitura (al,el,il,ol,ul,), aproveitando esse facto para introduzir na atividade “medir as nossas alturas”, a afixação no quadro da frase “O Daniel é alto” previamente construída pelos alunos (ver figura 22).

Figura 22 – Alunos a construírem a frase



Em termos gerais, esta atividade no âmbito da matemática “recolher e representar dados” permitiu envolver os alunos num objetivo matemático aliado ao seu quotidiano. Revelaram-se motivados e interessados em descobrir qual deles seria o mais alto e o mais baixo, pretendeu-se com isto fomentar, nesta turma, o gosto pela resolução de problemas e pela matemática.

Relativamente à verificação dos resultados oriundos da construção do gráfico, tornava-se fundamental apoiar os alunos, de modo a que conseguissem, sozinhos, interpretar o gráfico e confrontar as ideias iniciais com os resultados obtidos. Neste sentido, fazíamos questões simples e do tipo “ qual a fita que tem o registo da maior altura? ” “ qual a fita que tem o registo mais baixo? ” “ quais as fitas com registos iguais? ” . Esta interação entre os alunos e a professora fomentava ainda o diálogo, a comunicação matemática e o raciocínio lógico.

3.5.4.2 Cálculo Mental

No início do estágio pedagógico os alunos encontravam-se na fase de iniciação à escrita dos números, realização de contagens progressivas e regressivas. e elaboração de seqüências de números quer por ordem crescente quer por ordem decrescente.

Posteriormente, passaram a realizar operações simples de adição e de subtração. Para tal, eram colocadas questões do tipo: “Qual o número que está antes e depois do número x ?” e “Qual o número que resulta da adição de dois números?” ou “Qual o número que resulta da subtração de dois números?”. Nestas atividades, utilizava-se sempre materiais didáticos, salientando-se o dado, o ábaco e o poliedro dos números e bolas de ping-pong numeradas para ajudar os alunos a assimilar os processos matemáticos. Para Perrenoud, citado por Gomes (2011), pedagogia diferenciada deverá ser empregada pelo professor, de modo a fazer progredir no currículo cada aluno em situação de grupo, sendo necessário, neste processo, ajustar métodos de ensino às estratégias de aprendizagem (e de estudo) da criança. A utilização dos materiais didáticos visava também aprendizagens significativas, porque quando se mobiliza materiais relevantes e manipuláveis faz-se com que os alunos estabeleçam relações pertinentes entre esses materiais e os seus conhecimentos prévios (Salvador citado por Cosme & Trindade, 2002).

Em termos de atividades matemáticas realizadas neste âmbito, enumeram-se e destacam-se as seguintes: soma os peixinhos; roda o poliedro dos números e joga o bingo.

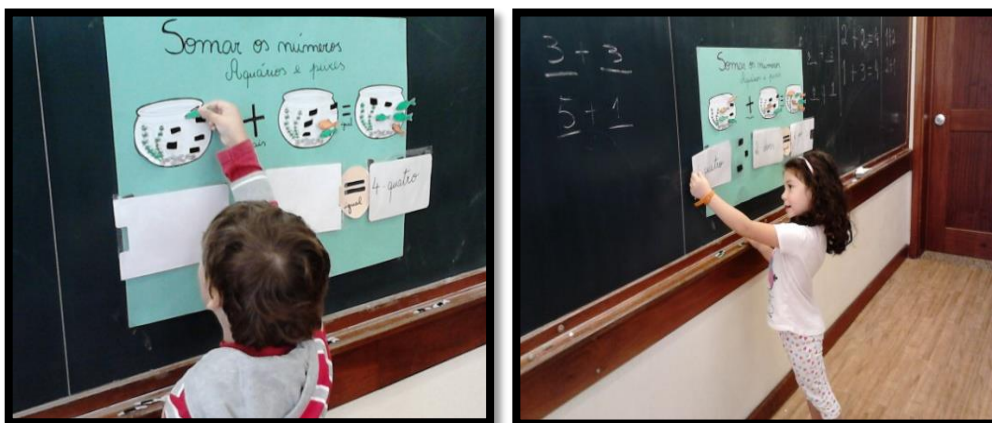
A atividade “poliedro dos números” visava promover o cálculo mental. Utilizava-se um poliedro como material didático para os alunos realizarem a adição entre dois números. Este material, previamente elaborado por mim, era, assim, usado diariamente na área curricular e disciplinar da matemática, antes de iniciarmos outras atividades dessa disciplina.

Primeiramente, um aluno segurava no poliedro e rodava-o a fim de escolher um número, depois, um outro aluno fazia o mesmo, enquanto que um terceiro elemento descobria o resultado da adição dos dois números selecionados pelos colegas. Esta tarefa envolvia todos os elementos da turma, a fim de promover aprendizagem cooperativa (ver figura 23). Com a mesma finalidade da atividade anterior, utilizava-se ainda um saco com bolas de ping-pong numeradas, para que os alunos realizassem a adição ou subtração dos números conforme os iam retirando do saco.

Figura 23 - Alunas a rodar o “poliedro dos números”

Relativamente à atividade “somar peixinhos” esta tinha como objetivo realizar cálculos de adição de números. Numa cartolina apresentavam-se desenhados três aquários vazios e peixes em cartão com velcro para serem colocados nos mesmos, de acordo com o produto apresentado no terceiro aquário. Assim, e de modo a exercitarem operações com a adição trocavam-se várias vezes os números e conseqüentemente as quantidades de peixe. Por vezes, também iniciávamos esta atividade através do resultado da adição, previamente colocado pela professora, devendo aos alunos descobrir os dois números que, adicionados resultavam num determinado produto.

Esta atividade permitiu aos alunos, além de exercitar o cálculo mental, compreender e associar o número à escrita por extenso do mesmo, uma vez que, por baixo dos aquários existiam espaços para afixar o número por extenso e de acordo com as quantidades de peixe que tinha cada aquário, como se pode ver pelas figuras seguintes (ver figuras 24 e 25), a aluna M e o aluno G a completar o exercício.

Figura 24 e 25 – O Aluno G e a aluna M a completar o exercício

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 70

O “Jogo do Bingo” realizou-se na área da matemática e visava, de igual modo, promover o cálculo mental. Este jogo baseou-se numa tabela A4 dividida em 10 operações distintas, que compreendiam a adição de dois números (exemplo $2+2$) e o emprego de cartões com o resultado das respetivas operações (neste caso seria 4). Foram divididos pelos grupos de alunos quatro tabelas e 10 cartões. O jogo teve como finalidade fazer com que os alunos, em grupo, encontrassem o resultado das diferentes adições e assim pudessem colocar o cartão certo sobre a operação (ver figura 26) No final, os elementos que completassem a tabela de forma correta deveriam dizer “Bingo” (ver figura 27).

Neste jogo, a professora apenas orientava os alunos para a interação e cooperação, uma vez que se tornou necessário deixá-los aprenderem uns com os outros. Contudo, alguns alunos mostraram dificuldades em saber partilhar os cartões e, neste sentido, considero que esta situação podia ter sido evitada, se os tivesse alertado para o facto de este ser um jogo cooperativo, para ser realizado em conjunto e não individualizado, assim como se tivesse atribuído papéis a cada aluno. Segundo Lopes e Silva (2009), interessa fomentar um clima de cooperação, onde o professor incumbe uma margem de autonomia aos seus alunos no cumprimento de uma tarefa e esses devem ser capazes de exercê-la, sendo necessário a distribuição de diferentes papéis aos educandos. Assim, atribuir papéis ao grupo é uma forma eficaz de certificar que os elementos do mesmo possam trabalhar cooperativamente, de modo proveitoso e sem atropelos.

Figura 26 – Os alunos a posicionarem o cartão



Figura 27 – Os alunos a dizer “Bingo”



3.5.5. Atividades na área curricular e disciplinar de Estudo do Meio

3.5.5.1 “Eu, a família e a escola”

“Eu, a Família e a Escola” é uma atividade que surgiu em contexto da área curricular e disciplinar do estudo do meio e que se desenvolveu quer para o conhecimento do meio quer para a promoção dos afetos. Esta atividade, no que respeita ao Currículo Nacional do Ensino Básico e Competências Essenciais encontra-se enquadrada na área do estudo do meio. Como principais competências específicas, nesta área do saber temos o “Reconhecimento e identificação dos elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar (...)” (p.81). Pertence ainda ao bloco dois “ À descoberta dos outros e das instituições”.

Nesta atividade, foi essencial que o aluno fosse capaz de identificar os elementos do meio mais próximo, em particular a família e a escola. Perante isto, ele tinha que expressar e comunicar aos colegas quais os membros da sua família com quem mais contactam e quais os colegas da escola do que mais gostam e o papel que o próprio desempenha nestes dois espaços (ver figura 28).

Partindo assim de uma conversa em grupo sobre a importância da escola e da família, emerge a atividade suprarreferida, tendo sido posteriormente solicitado aos alunos que elaborassem um desenho individual que caracterizasse o “Eu”, a “Família”, e a “Escola”. Após terminarem o registo gráfico tinham de apresentar o seu trabalho à turma e explicar e justificar o que haviam desenhado, e especificar o que consideravam ser a família, a escola e o “eu”.

Figura 28 - Desenhos elaborados pelos alunos



Considerando a atividade anterior e refletindo acerca dela, verificou-se que os alunos se empenharam na realização da mesma, tendo contudo demonstrado dificuldades em comunicar à turma o que haviam desenhado.

Relativamente à estratégia utilizada para a investigação-ação, importa referir que esta atividade era uma forma de perceber qual a importância que os alunos atribuíam aos dois elementos (família e escola) essenciais ao seu desenvolvimento social e afetivo.

Na semana seguinte e ainda neste contexto, surgiu uma nova atividade denominada “Gosto da minha família porque...”. Esta atividade enquadra-se, tal como a anterior, na área do estudo do meio, inserida no bloco um, “à descoberta de si mesmo”, visando as competências específicas do “Reconhecimento e identificação dos elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar (...)” (p.81). Esta tem a finalidade de dar a oportunidade aos alunos de exprimirem os seus sentimentos em relação a família.

Esta atividade envolve a interdisciplinaridade, uma vez que visa desenvolver também a área da expressão plástica e a expressão oral no âmbito da língua portuguesa.

Neste contexto, os alunos deviam construir um retrato da sua própria família, sendo esta atividade baseada no recorte de papel de revistas e formação de imagens ou figuras usando para o efeito apenas as mãos. Pretendia-se ainda, com esta tarefa que eles evidenciassem os motivos que os levavam a gostar da sua família e assim entender que importância atribuíam aos membros da sua família (ver figura 29).

Analisando a atividade “Gosto da minha família porque...”, considero que se revelou dinâmica, na medida em que os alunos se interrogavam como podiam fazer um desenho sem usar um lápis, assim como demonstraram predisposição e à vontade em querer falar à turma sobre a sua família. Por último, a maioria dos alunos revelou que gosta do pai, da mãe e dos irmãos porque lhes davam muito carinho e beijinhos. Porém, evidenciam-se o aluno D, que confidenciou que gostam da mãe e do pai, e que tinha saudades deles pois estavam em França, a trabalhar. Destacou-se ainda a aluna B, que expressou tristeza, quando falou da sua família, uma vez que a sua mãe ultimamente não lhe dava beijinhos, porque o seu irmão bebé não a deixavam dormir.

Esta atividade revelou-se fundamental para perceber que valor ou importância os alunos demonstram pelas suas famílias, uma vez que os pais são responsáveis pelas primeiras aprendizagens e desempenham uma série de papéis na vida dos filhos. “ É sobre eles que recai

o dever de proporcionar aos filhos um ambiente onde eles se sintam amados e estimulados” (Stoppard citado por Magalhães, 2007, p.276).

Figura 29 – Alunos na apresentação dos seus trabalhos

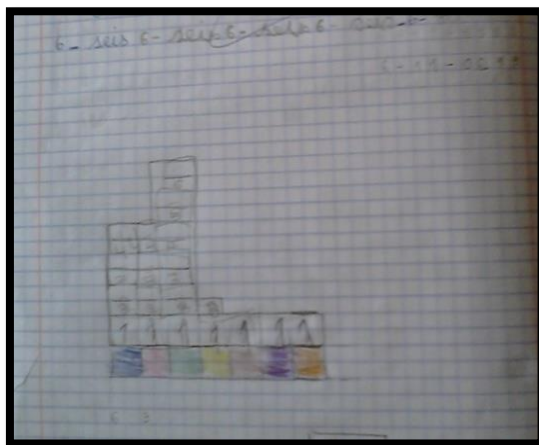


3.5.5.2 Preferências e gostos dos alunos

A atividade construção de um gráfico das cores preferidas dos alunos surgiu também na área curricular e disciplinar de estudo do meio, inserida no bloco um, “À descoberta de si mesmo”, visando as competências específicas do “Reconhecimento e identificação dos elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar (...)”(p.81).Interessa referir que esta atividade permitiu ainda desenvolver a área da matemática e da língua portuguesa, uma vez que se utilizou um gráfico onde todos registaram as cores que elegem como favorita e também se promoveu a expressão oral através de um debate entre os grupos, para que estes pudessem verificar, segundo o gráfico, as cores mais e menos eleitas pelos elementos da turma.

Posteriormente, na aula de matemática, os alunos puderam ainda desenhar no seu caderno (ver figura 30) o gráfico obtido no âmbito do estudo do meio, tendo-se, deste modo, desenvolvido aprendizagens simples basicamente relacionadas com estatística como contar, comparar, medir e sequenciar dados.

Figura 30- Gráfico no caderno de Matemática



O intuito desta tarefa foi essencialmente conhecer as preferências dos alunos e também envolvê-los na construção de um gráfico das suas cores preferidas (ver figura 31). Portanto, partindo desta atividade, pretendemos estimular a participação democrática dos alunos, segundo situações reais, para melhor se conhecerem a si próprios e aos colegas. Neste sentido, este tipo de atividade tem por base os jogos cooperativos de conhecimento, pois estes traduzem-se em “dinâmicas lúdicas de participação horizontal, pelas quais os membros de um grupo obtêm informação e opiniões sobre si mesmos, sobre os outros membros e sobre o próprio grupo (Jares, 2007, p.71). Para o efeito, cada aluno, num determinado grupo, elegeu a sua cor predileta, ficando todos a conhecer a sua escolha.

Figura 31 - Aluna a registar a cor que mais gosta



3.5.6 Outras atividades

3.5.6.1 Expressar um elogio

Primeiramente foi importante, através de um diálogo compreender se os alunos conheciam o conceito de elogio. Face ao exposto, colaborei na explicação, elucidando como se faz um elogio a uma pessoa. Neste sentido sugeri às crianças que expressassem um sentimento afetuoso a um colega, porque o eu é essencialmente construído através das interações com os outros (...) sendo a partir destas ligações que elas aprendem a conhecerem-se a si próprias (Moreira, 2008).

Analisando esta pequena atividade, considero que se revelou positiva, uma vez que se verificou que os alunos souberam expressar-se e isso notou-se através do sorriso com que disseram “ *gosto do colega D, porque é meu amigo e brinca comigo no recreio* ” Portanto, foi uma tarefa essencial para valorizar as características individuais de cada aluno porque “as nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos” (Tomlinson, 2008, p.13).

3.5.6.2 Partilhar um livro

Os alunos deviam partilhar e levar para casa um livro intitulado “Porta-te bem”, de José Jorge Letria, livro que faz parte do Plano Nacional de Leitura. É um livro com regras essenciais para o aluno aprender a saber estar e a saber ser.

Esta atividade define-se basicamente pelo envolvimento do aluno e família na construção de um *dossier* de regras baseado em ilustrações do próprio.

Os alunos, em casa, solicitavam a ajuda dos pais para que lhes lessem uma ou mais regras e, posteriormente, eles ilustravam apenas uma delas. Este material produzido por eles foi compilado de modo a elaborar um *dossier* de regras ilustradas.

O objetivo principal desta atividade era envolver os pais em trabalhos da escola dos seus filhos e fomentar competências sociais, entre elas, o saber cuidar e partilhar um objeto com o grupo e a entajuda. Para o efeito, promove-se comportamentos positivos e fomenta-se relação entre parcerias, ou seja, entre escola-casa.

3.5.6.3 Personalizar os *dossiers* individuais de trabalho dos alunos

A atividade “personalizar os *dossiers* dos alunos” visa valorizar os trabalhos realizados por eles e está contextualizada na área curricular e disciplina de estudo do meio no bloco um “À descoberta de si mesmo”. Com esta atividade pretendeu-se o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e a autoestima. Tal como refere a Organização Curricular e Programas (2004), entende-se que os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (p.105).

É sabido que a autoestima “se forma nos primeiros anos de vida, a partir das interações com as pessoas importantes que rodeiam a criança. Portanto, o ambiente familiar e as relações que se estabelecem neste período são de vital importância para o futuro desenvolvimento” (McKay & Fanning citados por Quiles & Espada, 2007,p.30). Também é a base para a “confiança, segurança, em si mesma é um elemento da identidade vital, que desempenha um papel importante da nossa conduta comunicativa” (Scout & Powers citados por Jares, 2007, p.19).

Para esta pequena atividade, solicitou-se primeiramente aos alunos que trouxessem o cartão de identificação pessoal, para que estes fossem impressos em formato A3. Posteriormente, em sala de aula, foi necessário apoiar os alunos na colagem da impressão A3 do documento identificativo pessoal em folhas de cartolina grossa e do mesmo tamanho e depois furou-se as margens destas, de modo a construir um *dossier* de trabalhos individuais (ver figura 32).

Analisando e refletindo sobre a atividade, verifico que foi importante valorizar a autoestima nos alunos, através de tarefas que elogiam os trabalhos realizados por eles. Neste sentido, é fundamental que um professor estabeleça um clima de sala seguro, aberto às vivências e experiências de cada aluno e principalmente, que valorize cada um relativamente às suas capacidades. Pretendeu-se, com esta atividade, desenvolver nos alunos a autoestima, através do reforço positivo. A autoestima assenta na aceitação, na avaliação, e na comparação da eficácia pessoal (...) sendo ela também de carácter social, porque o individuo “se vê a si próprio pelos olhos dos outros” (Moreira, 2008, p.101).

Figura 32 - *Dossiers* de trabalhos dos alunos

3.5.7 Planificação e avaliação diária

O plano diário era habitualmente constituído por uma questão apresentada aos alunos “o que acham que vão aprender hoje?”. Assim, após um diálogo, colocava-se no painel denominado “Cantinho do saber” (ver figura 33) as letras e os números que iam aprender nesse dia. No final da aula, dava-se a oportunidade de serem os próprios alunos a autoavaliar a sua prestação. Com isto, pretendia-se introduzir de forma gradual o MEM na turma 1 de 1.º ano. De igual modo, como menciona Gomes (2011), o carácter planificador e avaliador dos conselhos de cooperação são realizados diariamente. Assim, o professor, antes de começar as aulas, dá a conhecer aos seus alunos as atividades que serão desenvolvidas. Enquanto que, na “ reflexão diária, minutos antes de sairmos, avaliamos o plano do dia e preenchemos a grelha das atitudes ou (comportamentos/atitudes), onde, através de um código de cores, cada aluno autoavalia o seu empenho nas atividades e o cumprimento das regras”(p.126).

Importa referir que esta última atividade em que os alunos se autoavaliavam segundo um código de cores foi realizada por vontade da professora cooperante, porque na minha opinião não me parece que ela contribua para melhorar comportamentos/atitudes. De outro modo, mas com o mesmo objetivo havia elaborado uma tabela composta por três “smiles”: alegre, triste e zangado. Esta tabela denominada de “Tabela de autoavaliação³ dos estados emocionais” era diariamente fornecida aos alunos, para que, sozinhos registassem como se sentiam nesse dia, solicitando-lhes posteriormente que me indicassem a razão de terem assinalado num determinado “ smile”. Saliente-se, que os afetos surgem através das emoções e

³ Ver apêndice 3- Pasta B – Grelha de autoavaliação dos estados emocionais dos alunos

são compostos de acordo com as experiências emocionais que se repetem. No entanto, o que realmente interessa perceber através desta tabela é: “O que quer uma pessoa dizer quando refere que alguém está triste, alegre ou zangado?” (Davitz citado por Strongman, 1998, p.182). Para Davitz esta questão poderá ser respondida de modo descritivo e que o significado de várias emoções depende da experiência emocional, afirmando que esta temática se deve entender através da linguagem (Davitz citado por Strongman, 1998).

Face ao exposto, a linguagem (quer verbal, quer não verbal) constitui um valioso instrumento que possuímos para podermos comunicar aos outros os nossos estados e as nossas carências (Moreira, 2004). Contudo, a linguagem torna-se responsável pela construção e pela organização da experiência humana, ou seja, além de ser reflexo da personalidade e dos estados internos, é a própria que os constrói (Moreira, 2004).

Neste contexto, importa compreender também os conceitos de alegria, de tristeza e de zanga. A tristeza caracteriza-se pela diminuição de energia, pouca propensão para explorar o meio, sentimento de fracasso, baixa autoestima, insegurança, pouca concentração e atenção centrada no próprio sujeito. Por outro lado, a alegria provoca no indivíduo modificações biológicas que vão desde o aumento da inibição de sentimentos negativos ao bem-estar e ao entusiasmo para realizar tarefas e atingir um leque variado de objetivos (Goleman, 2012). Também Moreira (2004), refere que a “alegria motiva o indivíduo para a acção, para uma postura pró-activa de exploração e envolvimento” (pp.41-42). Por último, o conceito de zanga/raiva traduz-se numa ativação muito grande da atividade motora, isto é, esta emoção impulsiona o indivíduo para a ação, através da direção que faz dos recursos do corpo para os músculos (Moreira, 2004).

No encadeamento destas ideias, e de acordo com Moreira (2010), a partir dos três anos de idade, a criança está apta para exprimir o seu estado emocional, para atribuir significados emocionais às experiências diárias, tendo como exemplo as experiências vivenciadas. Deste modo, compreender “o desenvolvimento emocional do aluno pressupõe que o professor tome consciência dos seus próprios sentimentos quando ensina e desenvolva a inteligência emocional caracterizada como a capacidade endógena de gerir emoções de forma a assegurar o bom funcionamento interpessoal” (Goleman citado por Estrela, 2010, p.8). Portanto é também fundamental que ele assuma uma atitude de exploração emocional nas diversas atividades escolares (Moreira, 2010).

Figura 33 – “Cantinho do Saber”

3.5.8 Intervenção com a comunidade educativa

A escola é um espaço onde as competências profissionais se desenvolvem de acordo com a organização do pensamento e da ação de todos com todos (Santos, 2007). De igual modo e segundo Teixeira (2011):

A escola é uma organização com uma estrutura própria, mais ou menos formal, na qual organiza e desenvolve todo o sistema de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo. Apontar intervenientes implica reconhecer o estatuto, assumido ou atribuído, quer a actores internos quer a actores externos - alunos, pais, professores, funcionários, estruturas comunitárias, sociais, económicas e poder autárquico (p.72).

O papel da família, da escola e da comunidade é essencialmente trabalharem em consonância na orientação pessoal e social dos seus educandos (Santos, 2007). Saliente-se, que esta estreita relação escola-família, professores-famílias ou escola-comunidade, assume importância, porque origina uma influência direta quer no aproveitamento quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos-filhos-cidadãos (Santos, 2007). Nesta relação entre parcerias, importa um clima afetivo-relacional, promovendo para tal atitudes de empatia, de apoio e de aceitação do outro numa demonstração coerente de esforço de todos na educação para a integração na sociedade (Oliveira citado por Santos, 2007).

Neste âmbito, a atividade desenvolvida para a comunidade educativa na EB1/PE do Galeão visava estimular a participação de toda a comunidade educativa, com o intuito de fortalecer laços entre a escola, família e comunidade escolar. Na alínea seguinte, podemos perceber mais detalhadamente a atividade dirigida a comunidade educativa.

3.5.8.1 Dia Regional da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais - Desfile dos alunos da EB1/PE Galeão-São Roque com os utentes da instituição STSADP.

Na semana Regional da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) realizou-se uma atividade de língua portuguesa constituída pela leitura e exploração da obra literária “Maria, Alegria na Diferença”, como já havia sido mencionado anteriormente. Pretendeu-se com a mesma desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e promover comportamentos de empatia e de respeito em relação às outras pessoas. Todavia, no contexto desta atividade pretendia promover neles comportamentos de empatia para com jovens com NEE.

Nesta sequência, questionou-se aos alunos se gostariam de desfilar com “meninas diferentes tal como na história”. Perante esta pergunta, eles mostraram interesse em fazê-lo. A partir desta proposta, surgiu a ideia de criarem com ajuda dos pais um acessório com material reciclado, para desfilar juntamente com jovens portadores de deficiência. Esta cooperação entre a escola e pais “pode ser relevante para a criança, em termos de motivação e sucesso, o interesse demonstrado pelos pais em perceber o que se passa na escola, relativamente a trabalhos e atividades, interesses e sentimentos, etc.” (Asseiro, 2005, p.96)

Assim, partindo-se da ideia de unir as crianças com jovens portadores de deficiência, organizou-se um desfile de moda com materiais reciclados, para a comunidade educativa. Este evento foi preparado pelas alunas do Mestrado em EPE e Ensino 1.º CEB, nomeadamente a Paula Teixeira, a Paula Alves, a Fátima Gonçalves, e por mim⁴. (ver apêndice 4).

A atividade foi delineada segundo cuidados necessários de maneira a evitar-se situações constrangedoras. Primeiramente solicitou-se à Sr.ª Diretora da respetiva escola uma autorização para o evento, posteriormente procedeu-se a elaboração de convites aos pais de todos os alunos e de folhetos informativos para expor e dar conhecimento a toda comunidade educativa acerca do mesmo. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos de 1.º ano e no âmbito da obra literária “Maria, Alegria na Diferença” foram previamente com expostos para este propósito, assim como os trabalhos elaborados pelas outras turmas de 4.º ano orientadas pelas estagiárias (ver figuras 34 e 35).

⁴ Ver apêndice 4 – Pasta B – Cartaz- Projeto com a Comunidade Educativa no 1º CEB

Figuras 34 e 35 - Trabalhos expostos na escola pelas turmas de 1.º e 4.º ano de escolaridade

O desfile realizou-se no dia nove de dezembro pelas dez e trinta minutos e contou com a participação da comunidade educativa e dos jovens portadores de deficiência do Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda (STSADP) (ver figura 36). Momentos antes do desfile, houve lugar para atividades com todos para promover o convívio, nomeadamente a construção de um mural com mensagens e ilustrações sobre a temática, assim como a impressão das palmas das mãos dos utentes e dos alunos numa tela, de modo a simbolizar a união de todos pela diferença. Saliente-se que, após o desfile, houve espaço para um lanche convívio destinado a todos os presentes (ver figura 37).

Considero que foi uma atividade positiva e importante para juntar todos em prol de um mundo melhor. Perante uma sociedade cada vez mais complexa, interessa-nos enquanto profissionais de educação, fomentar nos alunos atitudes de empatia, respeito pelo próximo e saber aceitar as diferenças dos outros. De acordo com Mesquita (2011), para que as relações pedagógicas se desenvolvam sobre bases sólidas de respeito mútuo, o professor deverá ajudar o aluno a construir valores e atitudes, contribuindo para a sua integração na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.131).

Figuras 36 e 37- Desfile dos alunos com utentes do STSADP e lanche convívio

3.5.9 Análise e interpretação dos dados emergentes da investigação-ação

Adotou-se a investigação-ação como metodologia para compreender uma ou mais problemáticas verificadas em contexto de práticas educativas. Registe-se que a natureza interpretativa desta metodologia possibilita ao investigador avaliar os dados conforme os vai recolhendo. Neste sentido, admitiu-se ao longo da ação a análise de dados como estratégia para compreender o “processo de busca e de organização sistemático de materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

No entanto, é de realçar que esta investigação ficou limitada, devido ao pouco tempo de estágio, uma vez que foi difícil observar melhorias reais relativamente a problemática. Todavia, a criação de um espaço educativo afetivo e disponível para compreender as vivências e as experiências de cada aluno, afigurou-se essencial para a promoção dos afetos de forma a consolidar as aprendizagens. Verificou-se que os alunos melhoraram comparativamente a predisposição para responder e participar voluntariamente nas atividades, progresso estimulado pelo facto de sentirem os seus trabalhos valorizados através de um reforço positivo do professor, além disso notou-se uma redução de relatos desagradáveis vivenciados pelos alunos no seio familiar. Estes pequenos indícios foram se revelando importantes para compreender se a investigação prosseguia no caminho certo, no sentido de fomentar nos mesmos competências sociais e emocionais, através de um trabalho cooperativo e democrático.

Analisando e refletindo sobre a importância dos afetos no desenvolvimento da criança verificamos que os primeiros anos de vida são de grande importância na aprendizagem da criança. Uma vez que a afetividade se constrói primeiramente entre os pais e filhos, estes “encontram-se ligados a todos os aspetos do desenvolvimento: prosperidade física; curiosidade; capacidade de resolução de problemas” (Stoppard citado por Magalhães, 2007, p.276). É, assim, a partir destas primeiras relações sociais que “assentam as futuras competências cognitivas, o desenvolvimento da linguagem e das capacidades e competências de comunicação, a segurança e emocional e o conforto social” (Stoppard citado por Magalhães, 2007, p.276). No seguimento destas ideias, interessa, mencionar que, os afetos surgem das emoções, isto é, os afetos se manifestam segundo um conjunto de reações que possibilitam aos indivíduos estabelecer laços uns com os outros. Para Wallon (1968) a afetividade pressupõe uma maior série de manifestações que incluem sentimentos e emoções.

Face ao exposto, realizou-se atividades com a finalidade de compreender a importância que a família e a escola assumem na vida dos alunos da turma 1 de 1.º ano.

Saliente-se que, na primeira metade do século, autores como Wallon e Vygostky já haviam considerado nas suas investigações a relação entre a cognição e a afetividade. No entanto, a afetividade nas escolas só a partir dos anos 50 começa a ser valorizada, tendo sido nos anos 60 influenciada pela psicanálise e aparecimento, em França, de críticas relativas a uma “escola intelectualista, uniformizadora e castradora dos afetos” (Estrela, 2010, p.22). Contudo, são sobretudo algumas correntes heterodoxas da psicologia que começam a olhar de forma diferente para as relações escolares (Estrela, 2010). Finalmente, só a partir dos anos 90, é que surgem novas informações que mencionam que as emoções têm relevo no ensino, uma vez que este é considerado uma prática emocional e que ensino e aprendizagem envolvem compreensão emocional (Estrela, 2010). Também Wallon (1998) refere que “entre a emoção e a actividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo” (p.152).

Neste sentido, tentou-se ainda compreender os estados emocionais dos alunos da turma 1 de 1º ano, através do registo numa tabela de autoavaliação e da linguagem verbal e não verbal expressa por cada elemento. Assim, a emoção traduz-se na manifestação do corpo em relação ao que se passa em redor (Moreira, 2004). Por outras palavras, e de acordo com Wallon (1998), “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação” (p.148), se bem que possam existir diferenças no modo como são expressas as emoções, consequência da cultura e da própria experiência do indivíduo (Goleman, 2012). Nesta situação, a linguagem assume relevância, uma vez que, além de ser o reflexo do que se passa com o indivíduo, é ainda um instrumento que nos possibilita aceder a variáveis como a inteligência e a personalidade, sendo no entanto ela própria um elemento primordial na construção de tais variáveis (Moreira, 2004).

Perante o exposto, cabe ao professor prestar sempre atenção ao desenvolvimento emocional dos seus alunos. Todavia, para poder compreendê-los, tem de ter primeiramente consciência dos seus próprios sentimentos quando ensina e desenvolve a inteligência emocional (Estrela, 2010). O docente deverá, portanto, “apoiar os alunos no seu desenvolvimento emocional, auxiliando-os a construir os “andames afectivos” que favorecem a motivação, a participação e o bem-estar dos alunos” (Mayer & Turner citados por Estrela, 2010, p.8).

3.5.10 Avaliação

A avaliação durante o estágio curricular na turma 1 de 1.º ano foi do tipo formativo, uma vez que o tempo de intervenção pedagógica se tornou limitado. No entanto, este tipo de avaliação “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012).

Niza (2006) menciona que “Avaliar é ajuizar sobre os percursos, os métodos e as produções para se poder prosseguir e progredir nesses projetos em comum” (p. 3). Neste âmbito, importa realçar que os métodos utilizados para avaliar a turma foram os mesmos que se empregou em investigação ação, ou seja, segundo técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim beneficiou-se da observação participante, de conversas informais com alunos e professora cooperante e também dos artefactos relativos aos trabalhos produzidos pelos alunos.

A avaliação dos alunos na área curricular e disciplinar de Português encontra-se no seguinte quadro (ver quadro 2). Podemos observar o seu desempenho segundo o Programa de Português do ensino Básico (2009). Interessa compreender que no seguinte quadro, faço referência ao desempenho geral de todos os alunos e realço unicamente o aluno com NEE, porque a maioria das vezes ele não quer participar nas atividades desenvolvidas pela turma.

Salienta-se que a avaliação formativa foi estabelecida de forma contínua e construtiva, pois este tipo de avaliação fornece dados que possibilitam ao professor adaptar o ensino às dificuldades de aprendizagens dos seus alunos (Lopes & Silva, 2012). À medida que o professor recolhe dados, vai procedendo a respetiva interpretação ou avaliação no sentido de atender às dificuldades e, facilidades dos alunos e, com isto, estará a melhorar as aprendizagens de todos.

Quadro 2 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de Português

Área Curricular	Domínios	Avaliação dos alunos
Português	Compreensão e Expressão oral	<p>No início do estágio, verificou-se que a maioria dos alunos evidenciava dificuldades em se expressar oralmente. Todavia, com a promoção de atividades de comunicação de produções, eles foram ganhando mais experiência e capacidades para se expressar de forma clara e audível.</p> <p>Notou-se que a maioria dos alunos já consegue relatar histórias, acontecimentos vividos e expressar preferências e gostos.</p>
	Leitura e Escrita	<p>A iniciação à escrita foi sendo desenvolvida por todos de forma natural, com a exceção de um menino que revelou falta de interesse e motivação para aprender. Contudo, nas poucas vezes em que este escreveu, verificou-se que o fez corretamente.</p> <p>No âmbito da leitura, saliente-se que a maioria dos alunos gosta de ouvir histórias e de contactar com material escrito.</p> <p>No início do estágio, quase todos os alunos evidenciaram dificuldades na decifração de material escrito. Porém com a introdução e aprendizagem de novas letras, verificou-se uma melhoria significativa.</p> <p>Na leitura dos ditongos, verificou-se, no início do estágio, que a maioria dos alunos tinha dificuldades em identificar os ditongos. Contudo, ao longo da intervenção pedagógica, foram demonstrando maior facilidade em lê-los.</p>

No âmbito da área curricular disciplinar de matemática, a avaliação dos alunos foi designada a partir dos princípios determinados pelo Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013). Assim, no seguinte quadro (ver quadro 3) estão indicados o desempenho dos alunos estabelecidos em atividades matemáticas ao longo da intervenção pedagógica.

Quadro 3 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano, quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de matemática

Área Curricular	Domínios	Avaliação dos alunos
Matemática	Organização e Tratamentos de Dados (OTD)	No que diz respeito à representação de dados, os alunos evidenciaram interesse na recolha de dados para a construção de dois gráficos de barras distintos, porém ambos relacionados com questões do quotidiano, tais como, “Quanto medes?” e “Qual a cor preferida da turma?”. Nestas atividades em particular, os alunos revelaram-se participativos e motivados. Destaco apenas o aluno com NEE, que se revelou ao longo destas atividades, pouco motivado, preferindo deambular de grupo em grupo, observando o que os colegas estavam a fazer e recusando-se a permanecer no seu grupo.
	Números e Operações (NO)	Nas atividades de preenchimento de elementos em conjuntos ou de identificação de números aos conjuntos, verificou-se que os alunos eram capazes de colocar o número correto de elementos dentro dos conjuntos. Quanto às contagens regressivas e progressivas, a maioria dos alunos sabia contar por ordem crescente até 20. Porém, alguns demonstravam dificuldades em realizar contagens regressivas dos números. Relativamente a conjuntos vazios e ao número zero, verificou-se que todos os alunos sabiam identificar um conjunto vazio e o número zero, assim como escrevê-lo. No sistema de numeração decimal, notou-se que a maioria dos alunos era capaz de posicionar os símbolos “<” e “>” corretamente entre dois números. No que respeita ao cálculo mental, verificou-se que, em atividades de adição e subtração de números inferiores a 10 por cálculo mental os alunos foram melhorando gradualmente as suas aprendizagens. Interessa referir que o uso de materiais didáticos nestas atividades se revelou fundamentais para o aluno estruturar o seu raciocínio lógico.

No que se relaciona com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio, realça-se o desempenho dos alunos nesta área do saber, a partir do seguinte quadro (ver quadro 4), fundamentado nos blocos definidos pela Organização Curricular e Programas (OCP) do ano 2004.

Quadro 4 - Avaliação da turma 1 de 1.º ano, quanto às suas aprendizagens na área curricular e disciplinar de Estudo do Meio

Área Curricular	Bloco	Avaliação dos alunos
Estudo do Meio	Bloco 1- “À descoberta de si próprio”.	<p>Em relação à descoberta e identificação das características da família, da escola e do próprio aluno, notou-se que a maioria dos alunos soube representar estes três elementos muito bem, através de um desenho, este facto foi constatado através da análise dos artefactos.</p> <p>Em atividades de reconhecimento de características próprias do seu corpo, os alunos foram capazes de identificar características dos outros e deles próprios, entre as quais a altura e o género.</p> <p>Já em atividades direcionadas para a seleção de gostos e preferências dos alunos, verificou-se que a maioria soube eleger a sua cor preferida.</p> <p>Habitualmente à segunda-feira, era dada a oportunidade aos alunos de relatarem como haviam passado o fim-de- semana. Verificou-se que todos os alunos foram capazes de descrever os momentos passados em família e amigos, com a exceção do menino com NEE, que raramente relatou acontecimentos vividos por ele.</p>

3.6 Reflexão sobre a intervenção pedagógica na turma 1 de 1º ano

Para entender “as características do aluno, torna-se necessário conhecê-lo em situação real de vida e não apenas na situação formal de classe, para se poder captar as marcas do contexto que lhe confere identidade grupal e social” (Shulman citado por Mesquita, 2011, p.89). Isto significa que o papel do professor não se traduz meramente em compreender como é o aluno no contexto educativo, mas também em ter a noção que ele tem uma história de vida que o distingue dos demais. Assim sendo, em contexto de intervenção pedagógica na EB1/PE do Galeão São Roque, na turma 1 de 1.º ano de escolaridade, pretendeu-se estabelecer atividades sustentadas pelo MEM, uma vez que este modelo incrementa uma ação construtivista apoiada nos pressupostos teóricos de Vygotsky e de Bruner, valorizando uma “perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sócio-cultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (Niza citado por Mesquita-Pires, 2008, p.64). Assim, os trajetos de aprendizagem delineados para esta turma foram estrategicamente realizados através da cooperação com os colegas e com o professor, sendo empregados instrumentos e técnicas adequados às necessidades de ensino aprendizagem de todos e de cada um dos alunos (Graves-Resendes & Soares, 2002). Face ao exposto, considerou-se importante valorizar o papel de cada aluno, pois a experiência sociocultural de cada um possibilitará enriquecer os conhecimentos de todos.

Saliente-se que, em termos de investigação-ação a problemática averiguada possibilitou fomentar atividades onde os afetos foram compreendidos e valorizados, com vista a consolidar a aprendizagem. Relembre-se que no passado autores como Vygotsky já haviam proferido que existe uma relação entre os afetos e a cognição (Estrela, 2010). Neste sentido, desenvolveu-se, em todas as áreas (matemática, estudo do meio e português), atividades pedagógicas aliadas à promoção dos afetos, as quais foram realizadas através da interação e da troca de ideias e saberes entre alunos-alunos e alunos-professor, com a finalidade de lhes permitir construir conhecimento segundo um trabalho cooperativo e democrático.

Na área da Matemática desenvolveu-se atividades de iniciação ao cálculo mental segundo materiais manipuláveis, enquanto que em trabalho de organização de dados se deu primazia às características físicas dos alunos para construir um gráfico das alturas dos mesmos.

Em Português, uma vez que os alunos se encontravam na iniciação à escrita e à leitura, promoveu-se nos alunos o gosto pela leitura e escrita através da leitura de obras literárias, poemas, canções e lengalengas. Contudo, privilegiou-se duas histórias “ A ovelhinha preta” e

“ Maria, a alegria na diferença” para fomentar atitudes de empatia e valorização das características físicas e psicológicas de cada aluno. Com isto promoveu-se também o respeito pelos outros e pelas suas diferenças, ou seja, a criança a partir destas concepções aprende a ser emocionalmente mais apta (Cardoso, 2015).

Considero que a área curricular e disciplinar de Estudo do Meio foi importante para desenvolver atividades no âmbito de investigação-ação, assim como correlacionar esta área do saber com a Matemática e Português. Nesta área, valorizou-se atividades de reconhecimento do “eu”, da família e da escola, com vista a compreender os laços afetivos dos alunos.

CAPÍTULO IV - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EPE

A construção do conhecimento da criança requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação (Oliveira-Formosinho, 2013, p.43).

No presente capítulo, faz-se referência à minha intervenção pedagógica em contexto de EPE. Neste âmbito, contextualiza-se o meio, a escola e a sala verde, assim como se explana as características das crianças e respetivas famílias, com vista a dar a conhecer ao leitor deste relatório o ambiente educativo onde se realizou a práxis.

Neste capítulo, expõe-se as atividades desenvolvidas no grupo de crianças da sala verde, a partir do âmago da problemática. Estas apresentam-se fundamentadas de acordo com os pressupostos teóricos mencionados no *corpus* teórico do presente relatório. No final deste capítulo, estão patentes as atividades realizadas no contexto da intervenção com a comunidade educativa, assim como a avaliação das competências sociais do grupo de crianças da sala verde.

4.1 Contexto do Meio

O contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específicos. Ele é entendido como uma rede complexa de interações pessoais e temporais que compõem o quotidiano, “não contém apenas a criança e as suas ações, os contextos são relacionais, moldam indivíduos, ferramentas, recursos, intenções e ideias são por eles moldados num determinado espaço e tempo” (Graue & Walls, 1998, p.28).

Atualmente, existe uma maior preocupação dos profissionais em educação em conceber espaços para que possam ser exploradas e compreendidas novas possibilidades, quer através de atitudes reflexivas quer na construção do conhecimento, permitindo, deste modo, que as crianças possam realizar atividades criativas (Dahlberg *et al.*, 2003).

Autores, como Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011), referem-se aos contextos como espaços “abertos às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro, seja lúdico e cultural” (p.11).

Neste sentido, importa referir o meio que envolve a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada de São Martinho. A escola fica situada no caminho da Lombada, freguesia de São Martinho, na periferia da cidade do Funchal, a qual faz também faz fronteira com as

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 92

freguesias de Santo António a Norte, São Pedro e Sé a Este, o concelho de Câmara de Lobos a Oeste e o Oceano Atlântico a Sul.

São Martinho é uma freguesia do concelho do Funchal com 8,06 km² de área e 20 636 habitantes (2001) e densidade de 2560,3 habitante / km². Localiza-se a uma latitude 32.633 (32°38') Norte e a uma longitude 16.95 (16°57') Oeste, estando a uma altitude de 240 metros.

É composta por uma vasta área de exploração agrícola, em cuja a principal cultura é a produção de banana, que ao longo dos anos veio substituir a plantação da cana-de-açúcar. Para a irrigação destas explorações, existem na zona diversas levadas, como a Levada dos Piornais, que outrora fertilizava os imensos canaviais aí existentes. Esta freguesia foi também uma referência na produção açucareira do Concelho do Funchal. Atualmente, os terrenos agrícolas estão a ser substituídos por construções urbanas, devido a sua boa localização.

Grande parte da população de São Martinho depende atualmente da atividade agrícola, nomeadamente do cultivo da uva e da banana assumindo a atividade ligada a indústria hoteleira cada vez maior importância a nível económico.

Por outro lado, importa referir que nesta freguesia coexiste com a agricultura e a indústria hoteleira, a atividade de outras indústrias, nomeadamente de uma Cimenteira, uma Panificadora, de uma indústria de Confeção de Vestuário, de uma Pré-Fabricação de Materiais de Construção Civil e de uma Central Elétrica, de uma Central Hidroelétrica, de um Laboratório Regional de Engenharia Civil, de um Laboratório Veterinária, de uma Indústria de Bebidas, sem esquecer a existência da Escola de Hotelaria e Turismo da Madeira.

Quanto ao sector de serviços, a freguesia de São Martinho representa uma diversidade de estabelecimentos comerciais e serviços, oficinas de reparação de automóveis, bancos, posto de abastecimento de gás e combustível, hipermercados, peixarias, floristas, sapatarias, cabeleireiros, pastelarias, papelarias, perfumarias, correios, entre outras.

Feita a caracterização onde está integrada a escola, importa agora fazer uma referência ao meio envolvente mais próximo desta.

Nas imediações da escola, existem dois cafés, uma oficina de Eletricidade Auto e a Empresa de Cervejas da Madeira.

4.2 Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada

Para contextualizar a escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar da Lombada São Martinho (EPE/PE), é fundamental conhecer melhor quer o espaço físico quer os recursos humanos da mesma.

A inauguração da EB1/PE da Lombada teve lugar a quatro de outubro de 2008. Esta nova escola (ver figura 38) resultou da adaptação, remodelação e ampliação de uma antiga escola já encerrada existente no mesmo espaço, substituindo a EB1/PE das Quebradas, localizada nas proximidades da Igreja de Santa Rita, que atualmente serve de arquivo a várias serviços da Secretária Regional de Educação e Recursos Humanos.

Importa, assim, caraterizar a EB1/PE da Lombada quanto aos seus recursos humanos e estruturas. No que diz respeito à equipa educativa, a mesma encontra-se subdividida em pessoal docente e não docente. Do pessoal docente fazem parte a diretora, onze professores, quatro educadoras e um professor especializado em Educação Especial. Relativamente ao pessoal não docente, a escola conta com um técnico superior de primeira classe, um assistente administrativo, nove assistentes operacionais (seis auxiliares e três cozinheiras).

Fazendo agora uma breve referência à forma como é organizado o espaço da escola, importa mencionar que a mesma é composta por dois pisos (piso térreo e um primeiro piso) e pelos espaços exteriores. No piso térreo encontram-se duas salas de Pré-escolar, uma sala para o pessoal docente, uma sala para pessoal não docente, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, seis instalações sanitárias e duas arrecadações.

No piso superior, encontramos um gabinete para a direção, um gabinete administrativo, duas salas de atividades, uma sala de expressão musical/inglês, uma sala de expressão plástica, uma sala de informática e, ainda, uma sala que serve de biblioteca.

Os espaços externos da escola são constituídos por um recreio coberto, um parque infantil, uma sala polivalente, duas arrecadações, um polidesportivo, três balneários/vestiários e três instalações sanitárias.

Fazendo agora uma caracterização sucinta das salas da escola, importa mencionar que possuem condições de conforto e bem-estar para as crianças, estando devidamente iluminadas, arejadas e equipadas com materiais adequados à faixa etária das mesmas, apesar de quando chove, as áreas para as crianças brincarem ficarem reduzidas apenas a um espaço coberto.

Por último, no presente ano letivo 2014/2015 o número de crianças, desta escola é de 133: 96 fazem parte do 1.ºciclo do ensino básico (CEB) e da educação pré-escolar (EPE)

estando as restantes distribuídas pelas salas laranja (dezoito) e verde (dezanove) respetivamente.

Figura 38 - EB1/PE da Lombada de São Martinho



4.2.1 Projeto Educativo da Escola (PEE)

Os PEE, ou projetos educativos de estabelecimento, dizem respeito à organização do estabelecimento educativo. Estes projetos, de âmbito mais alargado, incluem todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, têm a ver com a educação das crianças num determinado contexto organizacional, nomeadamente, os profissionais que trabalham no estabelecimento educativo, os pais, as instituições e os serviços da comunidade que podem contribuir nas finalidades da escola e no processo educativo.

A elaboração deste documento está a cargo da comunidade educativa, porque constitui a identidade da escola; resulta da análise contextual em que a escola está inserida e indica os princípios, os valores e as metas ou objetivos gerais a atingir com as estruturas físicas e humanas inerentes. Trata-se de um documento que serve de orientação às práticas interventivas do docente, vigorando durante um período de quatro anos letivos.

O PEE da EB1/PE da Lombada adotou como lema: “Descobrir o mundo...pintar o futuro”. A adoção deste lema baseia-se na intenção de centrar a sua atuação na promoção, junto da sua comunidade educativa, de uma cultura de valores, de seriedade, de rigor, de objetividade, de exigência, promovendo a reflexão e a criatividade. Para a prossecução desses objetivos, valoriza a iniciativa, a participação, o empenho, bem como a organização do trabalho. Para esse efeito, no PEE, estão expressas temáticas a ser desenvolvidas e os objetivos a serem alcançados ao longo da sua concretização. O tema adotado para este ano letivo é a “Educação para a Saúde”, contemplando o subtema do 1.º período, “Alimentação e Saúde.

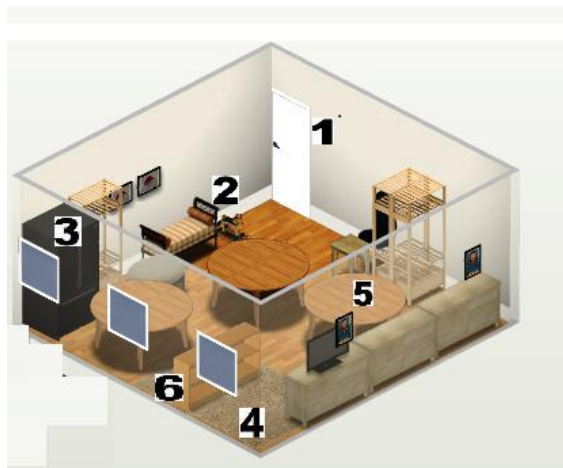
Em termos de conclusão, o PEE foi um instrumento fundamental porque permitiu adequar a minha atuação pedagógica à luz dos objetivos enunciados no mesmo. Para o efeito, para alcançar o sucesso educativo realizei atividades no sentido de melhorar alguns problemas detetados adotando situações de ensino-aprendizagem ativas, significativas, cooperativas e socializadoras, de forma intencional e sistemática (PEE da Lombada, 2011-2015).

4.2.2 A Sala Verde

As salas em contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) devem ser espaços de aprendizagem ricos em estímulos, cor, organização e conforto, pois, deste modo, as crianças podem aprender de forma harmoniosa e segura. Neste sentido, a sala, como espaço pedagógico, é, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), um espaço de:

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar narrar (...) um lugar para brincar e trabalhar. (...) Para acolher diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno e amigável e transparente (p.11).

Figura 39 - Planta da sala verde



A sala verde (ver figura 39) encontra-se dividida por áreas: área da casinha/faz-de-conta (2), dos jogos e construções (3), a área do acolhimento/tapete (4), área da pintura/expressão plástica (5) e por último área da biblioteca (6), a organização destas áreas considera as necessidades das crianças e do grupo. Da sala verde constam ainda três grandes janelas que possibilitam arejamento e luz solar, estando cada uma das janelas apetrechada com um estore que torna a sala mais escura na hora da sesta.

O quadro cinco pretende demonstrar, de uma forma geral, os materiais que constam de cada área da sala verde. Salienta-se ainda que a sala se encontra organizada de acordo com o modelo de HighScope. Neste contexto, as crianças tiveram a oportunidade de serem elas próprias a escolherem os materiais que desejavam manipular. Portanto, fomentou-se, ao longo da intervenção pedagógica, a liberdade de escolha, pois, através dela, “as crianças aprendem mais sobre aquilo que lhes interessa, sobre as questões a colocar, as contradições a resolver e quais as explicações a aceitar” (Hohmann & Weikart, 2003, pp.36-37).

Quadro 5 - Áreas e materiais que compõem o espaço da sala verde

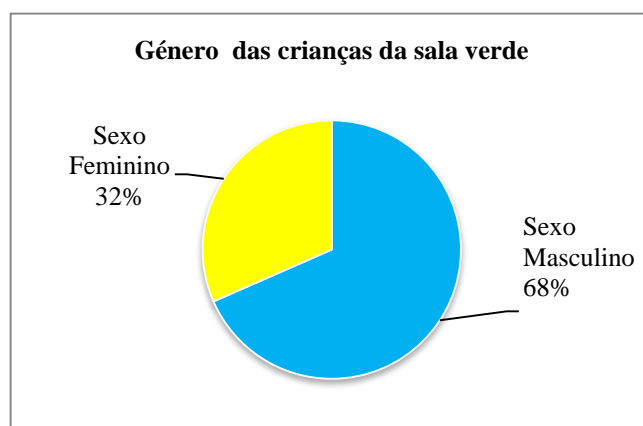
Áreas	Materiais
Área da casinha/faz-de-conta	-Armários; -Materiais de cozinha (panelas, talheres, pratos, copos) -Cama pequena; -Bonecas e peluches; -1 Mesa e 4 cadeiras
Área dos jogos e construções	-Estante com 4 prateleiras; -Jogos (legos, sequência, puzzles) -Materiais de construção (martelo, alicate); -Escavadora
Área da pintura/expressão plástica	-3 Mesas redondas; -22 Cadeiras; -Armário com diversos materiais (pincéis, tintas, recipientes); -Armário com Folhas de papel, cartolinas; -Estante com 4 prateleiras, divididas respetivamente com caixas de lápis de cor de pau, feltro e cera; -Lava mãos; -Sabão; -Toalha
Área da biblioteca	-Estante com várias prateleiras; -Livros
Área do acolhimento/tapete	-Televisão / -DVD / - CDS

4.2.3 Grupo de crianças da sala verde

Este grupo é constituído por treze crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino, perfazendo um total de dezanove crianças, como se pode (ver pela figura 40).

Importa mencionar que sete crianças nasceram em 2008, seis em 2009 e oito em 2010. Destas dezanove crianças, treze encontram-se a frequentar esta escola pela primeira vez. Verificou-se, assim, que este grupo de crianças têm idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Figura 40 - Gráfico do género das crianças da sala verde



O grupo de crianças da sala verde pertence, na sua maioria, à freguesia de São Martinho, com exceção de duas crianças que residem na freguesia de Santo António, uma na freguesia do Arco da Calheta e duas no Concelho de Câmara de Lobos. Salienta-se ainda que a maioria das crianças frequenta pela primeira vez esta escola. De acordo com a educadora cooperante, a adaptação das crianças ocorreu de uma forma natural, bem como a readaptação dos que já a frequentavam. Considera-se assim, que todas as crianças se encontram bem integradas no grupo. Relativamente às áreas, nota-se que as crianças evidenciam preferência pelas áreas do “faz de conta” e “jogos e construções”.

No que concerne as áreas de conteúdo, importa elencar as competências já adquiridas pelo grupo de crianças da sala verde. Estas áreas de conteúdo possibilitam ao (à) educador (a), e de acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCPE), utilizá-las como referência no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Portanto, o processo pedagógico carece de uma organização intencional e sistemática, para que o educador possa avaliar o seu trabalho, assim como a sua influência nas aprendizagens das crianças.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 98

No seguimento destas ideias, interessa referir que, durante o estágio pude observar e adquirir informações relatadas, quer pela educadora cooperante quer pela professora de música, professor de inglês e professor de tecnologias de informação e comunicação (Tic). Contudo, a cooperante facultou dados para que pudesse definir o grupo relativamente às suas competências em cada área e domínio. Estas “diferentes áreas de conteúdo” partem do nível de desenvolvimento da crianças, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (Orientações Curriculares para a Educação Pré -Escolar, 1997, p. 48).

Partindo, assim, das áreas de conteúdo e respetivas competências do grupo, passo a elencar cada uma delas de forma sucinta. Assim sendo, na área de Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças revela gosto pelas brincadeiras e manifesta um bom relacionamento com as outras crianças. No entanto, algumas apresentam dificuldades na partilha de brinquedos/objetos, denunciando assim, um grande sentimento de posse, o que faz desencadear situações de conflito. Têm ainda dificuldades em assumir algumas regras, nomeadamente, a capacidade de aguardar a sua vez para poderem falar, numa situação de diálogo individualizado ou em grupo. Ao mesmo tempo, em termos de comportamento as crianças da faixa etária mais reduzida fazem quando são contrariadas.

Em questões relacionadas com a higiene pessoal, a maioria das crianças já consegue fazer o controlo dos esfíncteres, mas, pontualmente e durante o sono diário, algumas urinam na roupa. As idas à casa de banho já fazem parte das rotinas de cada criança, não havendo necessidade de lhas relembrar. Destaca-se um menino de quatro anos, que algumas vezes, defeca nas calças e não comunica esse facto a ninguém. São capazes de despir roupas mais simples, como meias e casacos, revelando, no entanto, algumas dificuldades em abotoar. Sabem tirar e calçar os sapatos, mas revelam dificuldade em apertar os atacadores, solicitando para o efeito a ajuda do adulto. A maioria das crianças revela autonomia a nível da higiene pessoal.

Já a nível das refeições, algumas necessitam pontualmente de ajuda. Constata-se que as crianças mais pequenas ainda não sabem manusear a faca e o garfo em simultâneo. Não demonstram iniciativa para proceder à arrumação dos materiais utilizados em cada área depois de finalizarem uma atividade. Para o efeito, é necessário relembrá-lhes dessa necessidade. Manifestam interesse e expressam as suas preferências na escolha das atividades a realizar na sala.

Quanto à área de comunicação e expressão motora, as crianças, a nível de motricidade global, conseguem comer com agilidade, apresentando, no entanto, algumas necessidades de

melhorar a sua capacidade de equilíbrio. Porém, conseguem subir e descer cadeiras, mesas e escadas, evidenciando vontade de explorar as possibilidades motoras do seu corpo. No que se refere à motricidade fina, o grupo de crianças mais velhas (cinco e seis anos) faz a preensão do lápis, embora os mais novos apresentem dificuldades em fazê-lo corretamente. Conseguem também fazer construções com legos e o geoplano. A nível do recorte, as crianças mais pequenas de três anos revelam algumas dificuldades, nomeadamente na forma como se deve manusear a tesoura e na precisão do recorte.

No âmbito da expressão musical, a sua maioria das crianças consegue memorizar e reproduzir canções simples, apesar de a timidez evidenciada por algumas as tornar pouco perceptíveis, não sendo possível ter a certeza de que realmente já são capazes de memorizar uma canção.

Na expressão plástica, gostam de realizar atividades revelando preferência pela plasticina. Gostam também de realizar atividades de desenho e pintura livre. Utilizam e reconhecem as técnicas usadas, mas algumas crianças revelam dificuldades no seu domínio.

Em atividades de expressão dramática, sabem realizar pequenas coreografias e danças, embora algumas crianças manifestem certa inibição. A nível de canções, verificou-se que também gostam de participar em atividades musicais e manifestam interesse em observar/explorar histórias.

No domínio da linguagem oral, e na abordagem à escrita, considera-se que a maioria dos elementos do grupo de crianças, articula bem as palavras, com exceção de dois meninos de três anos, que apresentam dificuldades.

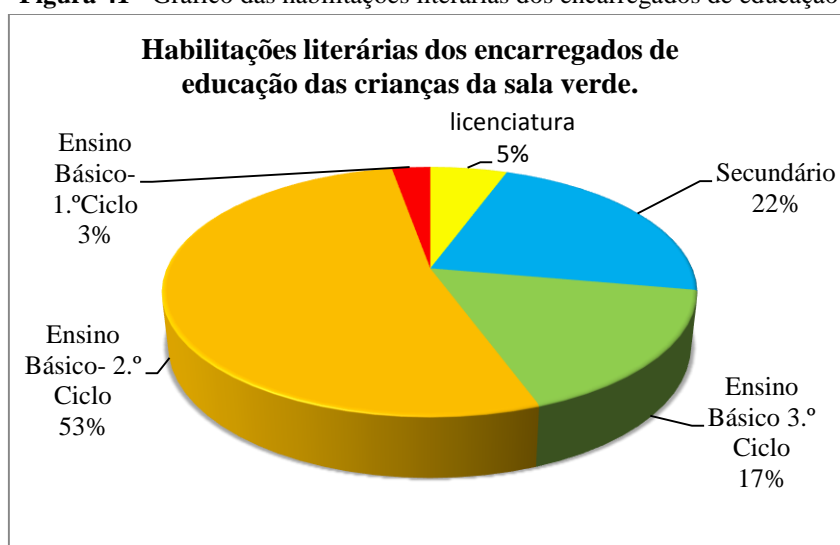
Quanto ao domínio da matemática, a maioria das crianças reconhece as cores e as formas geométricas simples. Algumas crianças mais velhas não só identificam algumas posições, face a elementos de referência, como também conseguem fazer comparações entre objetos, nomeadamente, quanto aos seus tamanhos, comprimentos, alturas e grandezas. São ainda capazes de classificar objetos pelas suas características, ou seja, pelo seu tamanho e cor, apresentando as de menor idade (três e quatro anos) maiores dificuldades em relação à forma ou espessura. Demonstram capacidade em memorizar pequenos acontecimentos/situações e histórias. O grupo, na sua maioria, já consegue nomear alguns dias da semana.

No âmbito da área dos jogos e construções, evidenciam gosto em realizar jogos, como puzzles e tangram, entre outros, procurando ultrapassar as dificuldades com que se deparam individualmente. Constatei que, relativamente ao tangram, as crianças demonstravam gosto em manuseá-lo, mesmo sem compreender a sua funcionalidade.

Por último, e quanto ao domínio do conhecimento do Mundo, as crianças apresentam curiosidade pelo espaço e pelos acontecimentos que vão surgindo, evidenciando, por isso, gosto em explorar novos espaços. Demonstram também interesse e vontade em participar em situações de carácter tradicional e festivo.

Relativamente aos dados referentes às habilitações literárias dos encarregados de educação das crianças da sala verde verifica-se no seguinte gráfico que o grupo dominante é o ensino básico do 2.º ciclo (53%), em seguida, está o ensino secundário (22%), e, em níveis mais baixos, estão a licenciatura (5%) e o ensino básico de 1º ciclo (3%) (ver figura 41).

Figura 41 - Gráfico das habilitações literárias dos encarregados de educação



Quanto às condições de empregabilidade dos encarregados de educação (EE) das crianças da sala verde, verifica-se, pela análise da tabela quatro, que a maioria está empregada 76 %, enquanto 19% encontra-se desempregada.

Tabela 4- Condição dos encarregados de educação (EE) perante o trabalho

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Total em número	Total em percentagem
Empregado(a)	29	76%
Desempregado(a)	7	19%
Doméstico (a)	2	5%
Total	38	100%

Tabela 5-Horário de atividades da sala verde

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividades de Manhã				
Informática 10h30m- 11h30m	Biblioteca 11h00m/11h30m	Ed.Física 9h00m/10h00m	Atividades na sala verde	Atividades na sala verde
Atividades à Tarde				
Inglês 16h30m- 17h00m	Música 17h00m/17h30m	Atividades na sala verde	Atividades na sala verde	Atividades na sala verde

4.3 Estágio em Contexto de Educação Pré-Escolar

A intencionalidade educativa pressupõe um processo dinâmico: observar, planejar, agir e avaliar, pois a prática pedagógica do educador passa por distintas etapas interligadas, que se vão estabelecendo e aprofundando (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Esta intencionalidade deverá passar também pela preocupação do educador em compreender a criança, identificar as necessidades e interesses da mesma e com isto promover e desenvolver atividades estrategicamente adequadas e significativas. Deste modo, e segundo Piaget citado por Tavares & Alarcão (2002), “o ensino deve estar de acordo com os interesses e a curiosidade da criança, deve ser significativo para ela e não apenas um papaguear de palavras proferidas por outrem o que conduziria a um mero verbalismo” (p.102).

Quanto aos objetivos educacionais em educação pré-escolar, importa compreender que pensar e intervir em contexto de educação de infância não basta para garantir que a criança esteja bem, importa também que se assegure que os objetivos delineados ao grupo e às crianças sejam alcançados. Assim sendo, a finalidade da educação pré-escolar é, acima de tudo, organizar um conjunto de experiências, a partir das quais as crianças aprendam, desenvolvendo competências pessoais e sociais (Portugal, 2012).

Face ao exposto, o perfil do educador presente no decreto lei n.º241/2001 de 30 de agosto menciona que cabe ao mesmo planificar a sua intervenção educativa de modo flexível,

considerando os dados recolhidos durante a sua observação, assim como as sugestões explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e, por último, as situações inesperadas no processo educativo. Neste âmbito, importa mencionar que as planificações em contexto de EPE⁵.

O estágio curricular ocorreu durante oito semanas, tendo sido planeadas atividades no âmbito da investigação-ação. Estas foram sustentadas de acordo com o modelo curricular HighScope e segundo aprendizagens significativas e cooperativas.

Apresenta-se nas alíneas seguintes atividades de organização do tempo: rotina diária e outras orientadas para o tempo em pequeno e grande grupo. Por último, explana-se duas atividades distintas de intervenção com a comunidade educativa, assim como a avaliação geral do grupo de crianças da sala verde.

4.3.1 Identificação da problemática e questão orientadora da investigação-ação

Ao refletir sobre as primeiras semanas de estágio, senti necessidade de procurar conhecer mais detalhadamente sobre a aquisição de competências sociais e de que modo promovê-las nas crianças da sala verde. Constatou-se que algumas destas crianças apresentam dificuldades em partilhar brinquedos e objetos. Assim, reproduzindo um desses acontecimentos:

durante o recreio, verifiquei uma pequena discussão entre os meninos, porque um deles tinha levado uma bola para a escola, mas recusava-se a partilhá-la com os colegas. Perante esta situação, alguns meninos começaram a queixar-se às educadoras e às assistentes operacionais. Aproximei-me do menino, dono da bola, de modo a convencê-lo a brincar com os colegas, mas não consegui o resultado esperado, porque se mostrou intransigente em partilhar o seu brinquedo (DB, 31 de março de 2014).

No sentido de compreender a problemática identificada, utilizou-se a metodologia de investigação-ação, de modo a encontrar meios que conduzissem a uma mudança de comportamentos e atitudes deste grupo de crianças.

Neste âmbito, houve ainda a necessidade de formular uma questão como ponto de partida no processo de investigação-ação **“Como promover a aprendizagem cooperativa de forma a desenvolver as competências sociais das crianças da sala verde?”**. Esta questão serviu de base para definir uma linha de atuação estruturada, intencional e contextualizada.

⁵ Ver apêndice 5 – Pasta C - Planificações do Pré-Escolar

Perante o exposto, os professores investigadores analisam e observam os seus planos e ações e o impacte posterior nas crianças que ensinam (Tavares & Alarcão, 2002).

4.3.2 Estratégias de intervenção

Neste sentido, as estratégias empregadas para responder à questão-problema “Como promover a aprendizagem cooperativa, de forma a desenvolver as competências sociais das crianças da sala verde?”.

O desenvolvimento desta investigação cingiu-se primeiramente em compreender o que são competências sociais e como são adquiridas pelas crianças. Saliente-se que competências sociais são : o saber escutar atentamente os outros, o saber desempenhar um papel, o saber partilhar objetos, brinquedos e ideias, e ainda a capacidade de entreajudar-se (Gomes, 2011). Já Moreira (2010) menciona que, competências sociais são as aptidões de comunicação interpessoal, no sentido em que estas compreendem os comportamentos, as atitudes, os pensamentos e os afetos, que quando são colocados corretamente em prática, permitem ao indivíduo agir de modo adequado em distintas situações do seu quotidiano. Portanto “quando o indivíduo possui competências sociais adequadas, terá maior possibilidade de ver as suas necessidades satisfeitas” (Moreira, 2010,p.13). No entanto Grave-Resendes e Soares (2002), indicam que as competências sociais e pessoais se estabelecem segundo a própria convivência do educando na sala. Posto isto, percebeu-se a necessidade da interação da criança com os seus pares e adultos de modo a desenvolver competências sociais importantes para a realizarem trabalhos com os seus pares e grupo.

Interessa mencionar que este grupo de crianças da sala verde apresentava idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. Diante da heterogeneidade deste grupo, pensou-se na aprendizagem cooperativa como estratégia a empregar de modo a compreender a problemática averiguada, porque “os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneos possível” (Fontes & Freixo, 2004, p.36). Assim, privilegiou-se dos diferentes estados de desenvolvimento das crianças da sala verde, para estabelecer aprendizagens significativas.

Perante o exposto, empregou-se estrategicamente a aprendizagem cooperativa e, tal como refere Gomes (2011), possibilitamos que nestes contextos educativos ocorresse uma aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Ao longo da intervenção pedagógica, aplicou-se estratégias inicialmente delineadas para a construção de um percurso de investigação, atendendo às especificidades do problema. Para tal, utilizou-se técnicas e instrumentos metodológicos próprios de uma metodologia qualitativa, entre os quais o diário de bordo⁶, o registo fotográfico e a observação participante.

Saliente-se, ainda, que, no desenvolvimento da pesquisa ação se privilegiou a técnica de observação, com vista à recolha de mais informações junto aos observados. Assim, à medida que o investigador recolhe dados, interpreta-os e reflete, no sentido de fazer progredir a ação. Todavia, interessa mencionar que o plano inicialmente traçado nesta investigação foi reajustado, sempre que as derivas da ação aconteciam de forma não prevista (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.3 Atividades de organização do tempo: rotina diária

Em contexto de educação de infância, o “ tempo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda, a momentos que se repetem com periodicidade” (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 1997, p.40). Estes momentos que se repetem dizem respeito à rotina.

Neste âmbito, o tempo pedagógico é organizado por uma rotina diária, atendendo sempre aos ritmos das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). No modelo HighScope, a rotina diária “consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades- tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem e para descansarem “(Hohmann & Weikart, 2003, p.224).

Neste âmbito, ao longo da prática pedagógica, as atividades planeadas na rotina diária foram focadas na participação ativa de todos os elementos na organização do tempo e, assim, quer as crianças quer os adultos apoiavam-se, de modo a construir o sentido de grupo. Como referem Hohmann e Weikart (2003), o planeamento de uma rotina diária confere-lhes autonomia, segurança e responsabilidade.

Na sala verde, as atividades fixas em contexto de rotina diária são aquelas destinadas à satisfação das necessidades básicas e fisiológicas (descanso, alimentação, higiene pessoal) e o recreio.

⁶ Ver apêndice 6 – Pasta C - Diários de Bordo do Pré-Escolar

Os momentos de rotina diária mais flexíveis dizem respeito ao acolhimento e às atividades livres e orientadas. Contudo, as segundas dependem dos interesses, motivações e necessidades do grupo.

As atividades livres e orientadas foram habitualmente realizadas individualmente, aos pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Assim, o trabalho desenvolvido em grupo proporciona a interação das crianças com os seus pares e adultos. Portanto, o tempo em grande grupo era frequentemente realizado na área do tapete, onde quer as crianças quer os adultos relatavam experiências, representavam e contavam histórias e refletiam sobre o que fizeram e aprenderam. Com isto, o educador fomenta a oportunidade de as fazer recapitular aquilo que fizeram, porque, ao refletirem sobre as suas próprias ações, tornam-se mais capazes para relatar as suas ideias. Logo, as crianças começam a ganhar consciência de que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann & Weikart, 2003).

Realça-se ainda, como atividades de rotina diária, o preenchimento dos mapas de presenças, do tempo meteorológico, do dia da semana e do mês respetivo. Esta tarefa de assinalar a sua presença fomenta na criança o sentido de responsabilidade, enquanto que o mapa do tempo estimula a sua atenção para observar as modificações relativas ao estado do tempo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). A primeira tarefa era diariamente realizada por elas de forma autónoma (ver figura 42), todavia, as restantes eram efetuadas em grande grupo, de modo a que todas participassem e observassem o que estava a ser feito.

Importa referir que o grupo beneficiava de atividades de enriquecimento curricular. Essas atividades compreendiam o inglês, a expressão musical, a expressão físico-motora, a informática (ver figura 43) e a biblioteca. Saliente-se que todas elas foram desenvolvidas por outros professores em espaços específicos da escola.

Figura 42 - Registo de assiduidade

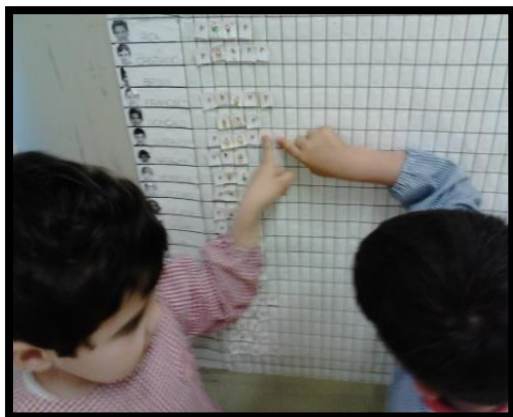
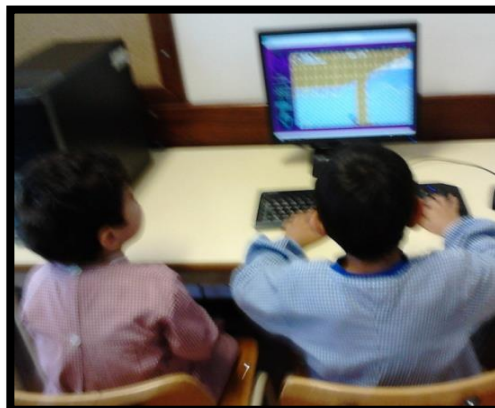


Figura 43- Crianças na sala de informática



Sintetizando, a rotina diária do “HighScope” está organizada e centrada nas iniciativas das crianças, permite libertar os adultos da sua supervisão constante, centrando a sua atuação no apoio e encorajamento das crianças para que façam e digam as coisas de forma autónoma.

Assim, a rotina diária, além de representar uma estrutura de apoio às atividades realizadas quotidianamente, promove também uma organização social que serve de preparação para as interações sociais em desenvolvimento, através da formação de uma comunidade apoiante, em que as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças são geridas, de acordo com o princípio do controlo partilhado (Hohmann & Weikart, 2003). Por outro lado, “o enquadramento social consistente oferecido pela rotina diária high/scope proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2003, p.225) porque o facto de a criança saber o que vai realizar durante o dia, levava a sentir-se segura, confiante na atenção integral dos adultos e a ter a impressão de que sinta, que detém o controlo dos acontecimentos que apresentam uma sequência previsível, apesar de variadas no seu conteúdo e moldadas pelas suas sugestões (Hohmann & Weikart, 2003).

4.3.4 Atividades de tempo em pequeno e grande grupo

Partindo da estação da primavera, realizou-se três atividades distintas “Desenho e pintura livre”; “Leitura e exploração da história Mariana Missão Primavera” e “Vamos fazer a semente germinar”

Primeiramente, ao longo de todas as atividades, organizou-se o ambiente educativo, de modo a disponibilizar os materiais e instrumentos às crianças para que as mesmas os explorassem. Para Piaget, “as tarefas e os materiais a apresentar devem ser selecionados e

organizados de tal modo que a criança sinta uma certa tensão benéfica que a leva à busca da equilíbrio e que se traduz num desejo de aprender; é aquilo que os educadores designam por motivação da aprendizagem” (Tavares & Alarcão, 2002 ,p.10).

4.3.4.1 Desenho e pintura livre

A atividade denominada “desenho e pintura livre” sobre a estação da primavera, surgiu após um diálogo em grande grupo com as crianças acerca daquela estação do ano. Partindo desta temática, foi possível realizar uma conversa onde todas participaram, tendo a educadora estagiária assumido um papel de mediadora, ao colocar questões que conduzissem ao alargamento desta conversa. Através da partilha de ideias, foi possível aferir e compreender os conhecimentos que elas detinham acerca da primavera.

Para a realização desta atividade, colocou-se os materiais dispostos ordenadamente e acessíveis a todas as crianças. Neste contexto, foi utilizado ainda papel cenário, de modo, a que realizassem nele os seus desenhos e pinturas livres (ver figuras 43 e 44). Importa mencionar que durante a atividade se escutou a música “Primavera”, de Vivaldi “Allegro”, para que o ambiente se tornasse mais relaxante. Com esta atividade, na área da expressão e comunicação e domínio da expressão plástica, expressão motora e expressão musical, possibilitamos às crianças a liberdade de expressão, a oportunidade de partilhar experiências, descobertas e materiais, a motricidade fina, bem como “o saber fazer silêncio para poder escutar ” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.64).

Relativamente à atividade supramencionada, notou-se que crianças mais velhas desenhavam, de uma forma estandardizada, alguns motivos primaveris, enquanto que as mais pequenas apenas os pintavam. Esta situação fez-me refletir sobre a importância de um ambiente educativo que estimule a liberdade de expressão e criatividade, sendo o papel do educador o de desenvolver atividades que impulsionem essas capacidades criativas nos seus educandos, sem nunca lhes ensinar como desenhar, pois estaria assim a comprometer a criatividade das mesmas. Neste sentido, é necessário reconhecer que a criança é dotada de potencial, é forte, é idónea e deve ser vista como ativa e co-construtora da cultura, do conhecimento e da sua própria identidade (Malaguzzi citado por Dahlberg *et al.*, 2003).

Figuras 43 e 44- Crianças a desenhar e a pintar a primavera



4.3.4.2 Leitura e exploração da história “Mariana e a Missão Primavera”

Nesta semana dedicada à temática da primavera, efetuou-se ainda uma outra atividade relacionada com a leitura e exploração da história “Mariana e a Missão Primavera”. Esta encontra-se enquadrada em diferentes áreas de conteúdo e domínios o que significa que a partir da área de expressão dramática foi possível chegar a outras áreas, tais como a expressão plástica, a expressão motora, a formação pessoal e social e, por último, expressão e comunicação. Esta conceção de atividade promove a transversalidade, uma vez que cabe ao educador “articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma (...). Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros – transversalidade” (Orientações Curriculares do Pré-Escolar, 1997, p.50).

A intervenção teve início com a leitura expressiva da história, recorrendo aos fantoches como forma de tornar a história mais apelativa para as crianças. Esta atividade visou o desenvolver e a promover nas crianças do gosto pela leitura e escrita, ampliar o vocabulário, dar oportunidade de expressão e comunicação oral e também dar-lhes a conhecer os conceitos de “semente” e de “missão” presentes naquela narrativa.

Na segunda parte da tarefa, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e utilizar os fantoches para representar e recontar a mesma história (ver figura 45). Para tal, e antes que iniciassem a tarefa foram distribuídos diferentes papéis pelos elementos do grupo: um seria o “narrador”, outro o “avô”, outro, a “Mariana” e assim sucessivamente.

Finalizada a representação da história com fantoches, perguntei-lhes o que gostavam de fazer em relação à história escutada e representada. As crianças responderam-me que

gostavam de fazer um desenho (ver figura 46). Distribuiu-se apenas uma paleta de cores por cada grupo, no sentido de fazê-los compartilhar as mesmas. Interessa mencionar que estes registros gráficos elaborados pelas crianças foram, no final da atividade, objeto de reflexão, uma vez que lhes solicitou que os mostrassem e explicassem o que haviam desenhado.

Em jeito de reflexão sobre a atividade, verificou-se que, durante a leitura expressiva da história, a maioria das crianças não compreendia o significado das palavras “semente” e “missão”. Contudo, com o recurso à explicação, quer oral quer por imagens da história, elas puderam assimilar os conceitos.

No âmbito da tarefa “representação e reconto da história, “delegou-se a autonomia nas próprias crianças. Todavia, para que funcionasse um clima de cooperação, foi necessário atribuir papéis, ou seja, conferir a cada elemento do grupo um papel específico. Notou-se, ao princípio, dificuldades em proferirem apenas as palavras relativas a uma personagem. Porém, com a ajuda dos adultos e dos próprios colegas as crianças conseguiram realizar a tarefa. Cabe, assim, ao educador “apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (Orientações Curriculares do Pré-Escolar, 1997, p. 50).

Por último, e relativamente ao desenho elaborado pela vontade das crianças, verificou-se que a maioria das crianças revelou criatividade e empenho em realizá-lo, todavia algumas demonstraram dificuldades em partilhar as cores.

Saliente-se também a importância de permitir que a aprendizagem seja construída pelas próprias crianças, porque “ é um processo normal, harmonioso e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (Piaget citado por Tavares & Alarcão, 2002, p.102).

Figura 45- Criança a explorar o fantoche



Figura 46 - Registos gráficos sobre a história



4.3.4.3 Vamos fazer a semente germinar

A atividade “ Vamos fazer a semente germinar” emergiu a partir da história “ Mariana e a Missão Primavera”, onde a personagem principal tinha como missão plantar uma semente a pedido do seu avô. Partindo do objetivo da personagem principal da história questionei as crianças se gostavam de fazer o mesmo que a menina Mariana, tendo a maioria manifestado interesse em fazê-lo. Assim, e nesse sentido, planeou-se a atividade da área do conhecimento do mundo e intitulada “ Vamos fazer uma semente germinar ”. Para o efeito, solicitou-se às crianças que trouxessem de casa uma semente a seu gosto para utilizar naquela atividade.

No dia seguinte realizou-se na área do tapete um diálogo sobre a semente. Através desta conversa, pude compreender que conhecimentos detinham sobre a temática. No entanto, expliquei-lhes que a semente, para germinar, precisa de ser alimentada tal como nós. Partindo desta explicação, passou-se para à tarefa prática, tendo todos colocado num copo de plástico a respetiva semente enrolada num pequeno pedaço de algodão previamente humedecido em água (ver figura 47). Segundo Dewey (2002) a tarefa prática proporciona à criança uma motivação verdadeira, permite-lhe contactar diretamente com as coisas e com a realidade.

Posto isto, e em pequenos grupos, sugeriu-se que cada criança identificasse a sua semente através do registo gráfico sobre a temática Para tal, foram distribuídos pequenos cartões, marcadores coloridos e fita-cola, para que pudessem identificar os seus trabalhos e também promovessem nesta atividade a exploração e partilha de materiais com os colegas. Portanto, estas atividades de tempo em pequenos grupos estimula as crianças a explorar e experimentar materiais novos ou vulgares que os adultos lhes cedem, tendo em consideração os interesses, experiências-chave e acontecimentos locais demonstrados por elas.“(Hohmann &

Weikart, 2003). No final da atividade, e em grande grupo, as crianças refletiram sobre a atividade e assim puderam revelar o que mais gostaram de fazer e porquê.

Analisando e refletindo sobre a atividade, considero que se fomentou aprendizagens ativas, na medida em que se privilegiou interesses, ideias e experiências de vida das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Neste sentido, “a educação pré-escolar deverá adoptar a prática (...) centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”(Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar , 1997, p.19).

Verificou-se, ao longo da atividade, que alguns meninos já haviam experienciado a oportunidade de plantar algo em casa. Esta situação poderá provavelmente estar associada ao facto de estes viverem numa freguesia onde existe atividade agrícola.

É de realçar que, durante os dias seguintes, as crianças sempre que chegavam à sala, verificavam e comparavam o que estava a acontecer com as suas sementes, o que por vezes fomentava conversas entre eles e adultos. Assim, dias depois, propusemos que levassem para casa as suas sementes já transformadas em plantas para que, juntamente com os seus familiares, as plantassem no vaso ou no jardim (ver figura 48). Com isto, pretendia-se envolver os pais em atividades para as quais as crianças estavam intrinsecamente motivadas.

Figura 47 - Menino S a colocar a semente no algodão



Figura 48 - Menino A segurando na sua planta



4.3.4.4 Construção de um jogo

Sendo a área dos jogos e das construções muito escolhida pelas crianças da sala verde, observou-se ao longo do estágio que são, na sua maioria, os meninos que mais a procuram. Notou-se, ainda, que o jogo que as crianças mais exploravam era o Tangran, talvez tenha a ver

pela escassez de materiais ou por ser um material diferente (ver figura 49). Como é sabido, a manipulação de materiais para o desenvolvimento da criança é de acordo com Bruner e Piaget tudo aquilo que ela pode fazer com eles, ou seja, tocando-os, segurando-os, mordendo-os, agitando-os e agitando-se e movendo-se (Tavares & Alarcão, 2002). Dito de outra maneira, estes autores salientam a importância da criança explorar os materiais pelas mais variadas formas, pois a experiência direta sobre as coisas leva-a à descoberta e, por conseguinte à coconstrução do conhecimento.

Figura 49 - Criança a explorar o Tangram



Assim, um dia, enquanto as crianças brincavam livremente nas áreas, aproximei-me do grupo de meninos que exploravam os jogos e estes revelaram-me que gostavam de ter outros jogos para brincar. Assim sendo, deu-se primazia a motivações e interesses intrínsecos das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade & Formosinho, 2011) para planear uma nova tarefa: “Vamos construir um jogo”.

Face ao exposto, e através do diálogo em grande grupo, tentou-se compreender que tipo de jogo gostariam de construir e, entre muitas ideias apresentadas pelas crianças foi importante apoiá-las na escolha do mesmo. Assim, questionando-as e fornecendo-lhes ideias, surgiu a hipótese de construirmos um jogo denominado “equilíbrio”. Salienta-se neste âmbito a importância de o educador escutar e negociar com a (s) criança (s) por, representar um desafio para a inovação em pedagogia “(Oliveira-Formosinho, 2008). Ainda lhes perguntei se sabiam o que significava “equilíbrio” e, perante várias tentativas de resposta, o menino D respondeu que, na aula de expressão físico-motora, o professor costumava usar essa palavra. Portanto, e de modo a que compreendessem o conceito, solicitei que as crianças se colocassem todas

posicionadas durante uns segundos apoiados apenas num pé no chão, tendo, após isto, explicado que “equilíbrio” é algo que tinha a ver com manter-se direito, neste caso sem cair.

Inicialmente, para a elaboração do jogo, solicitou-se às crianças que trouxessem de casa o rolo de papel higiénico em “esqueleto” como material para a construção do mesmo. Depois, na sala e em pequenos grupos, as crianças pintaram os rolos com cores primárias (ver figura 50). No dia seguinte, adultos e crianças encheram cada rolo de papel com arroz e selaram cada extremidade com pequenos círculos e fita-cola, tendo se assim formado uma figura geométrica (cilindro). Contudo, foram ainda necessárias outras peças em cartão para servir de “base de sustentação” e, deste modo, apoiar os cilindros.

Figura 50 - As crianças a pintarem as peças do jogo



Considerando a atividade supramencionada, entendo que se revelou dinâmica e importante para desenvolver competências sociais, porque todas as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar juntas, com a finalidade de concretizar um objetivo comum, “assegurando que eles próprios e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem atribuída” (Lopes & Silva, 2009). As competências sociais aqui fomentadas, foram, particularmente, o saber partilhar materiais e esperar pela sua vez e a entreatajuda.

Relativamente ao jogo construído, passou a ser mais um objeto de manipulação e exploração na área dos jogos e construções, promovendo, assim, a autonomia e a socialização das crianças (ver figuras 51 e 52). No entanto, nas atividades livres verificou-se que o “jogo do equilíbrio” passou a ser o mais procurado pelas mesmas, não sei se pela novidade, se pelo facto de permitir que mais crianças possam interagir num só jogo. Contudo, alguns meninos evidenciaram dificuldades em partilhar os “cilindros”, tendo tido, neste contexto, necessidade de intervir junto do grupo. Esta intervenção passou pela criação de regras de partilha e de cooperação entre as crianças. Assim, estipulou-se que as peças do jogo deviam rodar pelos

elementos do grupo. Neste âmbito, Lopes e Silva (2008) mencionam que o educador deve limitar o material que fornece às crianças para que estas sejam obrigadas a compartilhá-lo e, assim, saber esperar pela sua vez para o utilizar. Por exemplo, neste jogo, o educador deverá fornecer apenas uma peça do jogo a cada uma, fomentando assim a partilha. Estes autores referem neste contexto que, para haver aprendizagem cooperativa, importa desenvolver atividades que promovam a interdependência ligada aos recursos, esperando-se que as crianças saibam compartilhar materiais ou equipamentos para realizar uma tarefa.

Atendendo ao exposto, torna-se essencial que, na organização das interações, o educador promova a partilha, a cooperação e a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos, tendo, no entanto, em consideração que os conflitos entre crianças são inevitáveis. Contudo, poderão constituir momentos de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2008).

Figuras 51 e 52 - As crianças a brincarem com o jogo



4.3.4.5 Dia da mãe

Segundo Hohmann e Weikart (2003) num contexto de aprendizagem pela ação, as crianças têm a possibilidade de fazer escolhas e elaborar planos. Face ao exposto, e relativamente à celebração do dia da mãe, realizou-se na área do tapete um diálogo em grande grupo, de modo a dar as crianças a oportunidade de escolherem o que queriam fazer para dar à mãe. Neste âmbito, e perante muitas ideias apresentadas por elas, chegou-se a um consenso e satisfação geral, ou seja, oferecer um coração à mãe. Salienta-se que esta atividade possibilitou a aprendizagem pela ação, uma vez que se privilegiou os interesses e as escolhas das crianças. Portanto, é necessário que os adultos saibam ouvir as crianças e tornar as suas “falas” o ponto

fulcral da compreensão dos contextos educativos, espaço onde as mesmas passam tanto tempo das suas vidas (Oliveira-Formosinho, 2008).

Considero que, a partir desta atividade, se fomentou nas crianças o desenvolvimento da motricidade fina, a partilha de materiais e a interdependência positiva, colocando-as a trabalhar em grupos de seis elementos. Deste modo, puderam explorar o gesso cartonado com as mãos, com o rolo de massa e com vários moldes (ver figura 55). Depois de lhes dar tempo para experimentarem e explorarem esses materiais, distribuiu-se apenas um molde em forma de coração e um rolo de massa a cada grupo, com o intuito de promover a partilha de materiais (ver figura 56). Ao estimular as crianças a saberem esperar pela sua vez, a saberem partilhar materiais e a saberem respeitar o ritmo dos colegas, espera-se que cada uma, e individualmente coopere para o sucesso do grupo, de modo único e significativo (Lopes & Silva, 2009).

Figura 55 - Criança a explorar o rolo de massa



Figura 56 - Molde em forma de coração



Posteriormente, as crianças passaram para a segunda tarefa relativa, à pintura do coração. Esta tarefa prática foi novamente trabalhada em grupos de seis elementos, a fim de permitir a exploração de tintas de água, recipientes, e pincéis. No fim da atividade, as crianças tinham de mostrar os seus trabalhos aos colegas e explicar se ficaram satisfeitas com o funcionamento do seu grupo de trabalho.

Verificou-se nesta atividade que a maioria das crianças soube partilhar os materiais com os colegas. Contudo, quando lhes foi fornecido apenas um molde (material) por grupo notou-se uma inquietação e dificuldade em saber esperar. Neste âmbito, houve a necessidade de intervir e explicar que o tempo era suficiente para que todos pudessem explorar os materiais. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), deve-se estabelecer, em contextos de educação de

infância, um ambiente de apoio interpessoal, porque a aprendizagem ativa é sustentada por um processo social de interação participativo.

Relativamente à reflexão final sobre as tarefas e cumprimento das mesmas, notou-se que algumas crianças destacaram facilmente os colegas que não queriam partilhar os materiais, enquanto que outras não se manifestaram e se mantiveram caladas. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “ as acções das crianças e as reflexões sobre essas acções resultam no desenvolvimento do pensamento e da compreensão” (p.23). As crianças, ao refletirem sobre aquilo que fizeram, conseguem tomar consciência das suas ações e assim perceber que têm capacidade para pensar e resolver problemas. De acordo com Lopes e Silva (2008), as crianças têm necessidade de palavras e de gestos que exprimam o interesse por aquilo que são e pelo que fazem.

4.3.4.6 Visita de estudo ao parque ecológico do Funchal ver as sementeiras

Os diversos contextos da educação pré-escolar favorecem um desenvolvimento equilibrado à criança. O processo de interação com o meio é de extrema importância, na medida em que a criança assume um papel ativo nessa interação, o que, por sua vez, favorece o seu desenvolvimento e aprendizagem (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Logo, a escola deve ser um espaço multifacetado de desenvolvimento e aprendizagem, um lugar dinâmico que congrega conhecimentos, atividades, regras e valores (Mahoney, 2002).

Neste contexto, foi importante realizar uma visita de estudo com as crianças, ao parque ecológico do Funchal de modo a que pudessem coconstruir o conhecimento a partir da sua interação com o meio. Esta visita de estudo surgiu no âmbito das atividades desenvolvidas na sala verde sobre a temática da primavera.

Figura 57 - A receção do guia do parque**Figura 58** - Observação os animais no parque

Durante a visita de estudo ao parque, (ver figura 57) as crianças puderam contactar com a natureza, conhecer o trabalho realizado pelos funcionários neste espaço, conhecer os animais que ali habitam e, por último, conhecer as estufas e as sementeiras. Manifestou-se nesta visita de estudo uma curiosidade natural em perceber o que comiam e onde dormiam os animais do parque (ver figura 58). Portanto, entende-se que as visitas de estudo deverão fomentar aprendizagens contextualizadas e integradas, isto é, que promova a interdisciplinaridade, na medida em que possibilita um contato direto entre a criança e o meio, permitindo-lhe assim, colocar questões sobre o que observa (Galvão, C., Reis, P., Freire, A. M., & Oliveira, T., 2006).

Neste âmbito, salienta-se ainda que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o espaço, (ver figura 59) experimentar alguns materiais e assistir ao trabalho que é produzido na reflorestação, ou seja, criação de sementeiras em estufa (ver figura 60).

Figura 59- Criança a explorar o espaço**Figura 60** – Atividade na estufa

No final da visita de estudo, realizou-se um piquenique nas imediações do parque, onde as crianças desfrutaram do espaço para brincar (ver figura 61).

Refletindo sobre a atividade, considero que se revelou importante para promover aprendizagens significativas, uma vez que a escola ampliou o seu espaço, ao possibilitar a exploração dos conhecimentos prévios das crianças e ao desenvolver novos conhecimentos. De acordo com Ausubel, “o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo (...) aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E (...) uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte - a reaprendizagem (Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, T. & Dorocinski, S., 2002). Face ao exposto, acredito que esta atividade fomentou a interação das crianças com o meio, ampliou os seus conhecimentos, assim como a sua curiosidade natural, pois este desejo de saber é, segundo Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (2007), uma forma de manifestação própria do ser humano e que procura apoiar o indivíduo a perceber o mundo que o rodeia.

Figura 61 - Piquenique e confraternização no Parque Ecológico do Funchal



4.3.5 Intervenção com a comunidade educativa

A família e a EPE são dois contextos sociais que cooperam na educação da criança. Para que tal aconteça, torna-se indispensável que haja uma boa relação entre estas parcerias (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2007). Portanto, a família e a escola são os principais agentes de socialização ao longo da vida do sujeito (Simões, 2006). Também Magalhães (2007) refere que uma das implicações educativas fundamentais diz respeito a :

interação entre contextos, para além do desenvolvimento da criança, reside precisamente no necessário envolvimento educativo social e cultural dos pais e dos educadores em atividades organizadas que os torne, a uns e a outros, cada vez mais capazes de participar em tarefas com valor para as crianças, de resolver problemas educativos, de partilhar velhos problemas e de colaborar em novos desafios (p.277).

Neste âmbito, interessa compreender que o estabelecimento de uma boa relação entre estes agentes educativos facilita a colaboração e a participação em atividades, uma vez que é essencial que as crianças sintam que os seus familiares se importam pelas atividades organizadas na escola (Marques citado por Silva, 2007): Neste âmbito, interessam “cooperar é a palavra-chave nas relações pais-escolas. Esta participação conjunta permitirá aumentar e enriquecer as possibilidades mútuas” (Lopes & Silva, 2009, p.32).

As atividades delineadas para a intervenção com a comunidade educativa na EB1/PE da Lombada São Martinho foram realizadas em dias distintos, a primeira, no dia 15 de maio e a segunda, no dia 26 de maio 2014. Com isto, pretendeu-se fomentar a participação da comunidade educativa e escolar. As atividades encontram-se descritas nas alíneas seguintes.

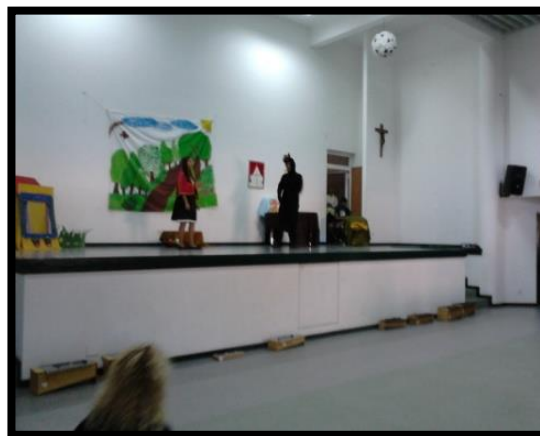
4.3.5.1 Dia da Família

O projeto delineado para promover a interação com a comunidade educativa realizou-se no dia 15 de maio de 2014 e no âmbito da comemoração do “Dia da Família”. Este foi planeado pelas estagiárias Natasha Pereira, Maria João Carvalho e por mim. Interessa referir que esta atividade se desenrolou no salão paroquial de Santa Rita, uma vez que se pretendeu um local amplo e próximo da escola para que a deslocação, quer dos alunos quer das suas famílias, fosse acessível a todos (ver figura 62).

Figura 62 - Salão Paroquial



Figura 63 - Dramatização da história “ O capuchinho vermelho”



Assim, para tal, planeou-se um conjunto de atividades com o intuito de promover a interação entre todos os intervenientes: uma dramatização sobre a história do “Capuchinho vermelho” (ver figura 63) e, para terminar, uma aula de Zumba. A peça de teatro contou com a participação dos estagiários como atores principais e dos alunos como cantores e músicos (ver figura 64). Esta atividade musical foi previamente ensaiada pela professora de música e pelas estagiárias.

A aula de zumba emergiu no âmbito do PEE, uma vez que o tema deste projeto é a “*Educação para a Saúde*”, e visou promover hábitos de vida saudáveis, estimulando o convívio e a animação de todos os presentes, e foi conduzida pela monitora Tatiana Nóbrega (ver figura 65).

Salienta-se que houve uma grande afluência das famílias a este evento, tendo-se verificado que o salão paroquial de Santa Rita esteve repleto de gente. Destaco, neste sentido, a importância de envolver a família em atividades da escola, para que se estabeleça uma boa relação entre a escola e a família. Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (1997), é necessário “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p.22)

Figura 64 - Alunos a tocar instrumentos musicais**Figura 65** - Aula de Zumba

4.3.5.2 Ação de sensibilização “Querida mãe, Querido pai... Então que tal?” Temática “Importância do Não, Regras e Limites”

A ação de sensibilização denominada “Querida mãe, Querido pai... Então que tal?” Teve como temática a “Importância do Não, Regras e Limites”. Esta foi planeada no âmbito da intervenção com a comunidade educativa e pelas alunas estagiárias da UMA, ou seja, por mim e pela Natasha Pereira. Esta ação de sensibilização ocorreu no dia 26 de maio de 2014 no refeitório da EB1/PE da Lombada São Martinho, tendo como principal oradora a psicóloga Dr.^a Cheila Martins.

A preparação desta atividade foi importante para podermos realizá-la com objetividade, daí a necessidade de dialogarmos com as cooperantes, no sentido de perceber o que achavam desta proposta de atividade para a comunidade educativa. Neste sentido, o “feedback” revelou-se positivo e, portanto, neste sentido, traçou-se um plano para a sua divulgação, realização e validação. Assim, meses antes, solicitou-se a autorização por escrito à Sra. diretora da escola, para a execução da ação de sensibilização e também se convidou a Dr.^a Cheila Martins para ser a oradora desta iniciativa. Já na semana anterior, distribuiu-se convites a todas as crianças/alunos para levarem para casa e colocou-se panfletos informativos na escola, com o intuito de divulgar a atividade a toda a comunidade educativa. No que diz respeito à validação da ação de sensibilização, foram elaborados certificados de presença⁷, a serem entregues a todos presentes no final desta iniciativa.

⁷ Ver apêndice 7 – Pasta C - Certificado de participação na ação de sensibilização

Analisando esta iniciativa, reflito sobre a importância de envolver a comunidade educativa em atividades conjuntas, porque no âmago desta parceria está o filho e o aluno. Face ao exposto, considero que a ação de sensibilização, apesar de expositiva, se revelou dinâmica, na medida em que a oradora, através de lançamento de questões, conseguiu que todos os presentes - pais e profissionais de educação - participassem de forma ativa, através do diálogo e da troca de opiniões e experiências (ver figura 66).

Ao longo da ação de sensibilização, esta psicóloga salientou que é necessário que as crianças aprendam a ouvir um “não” no momento certo, e que as regras devem ser adquiridas desde muito cedo pelas mesmas.

Em termos gerais, considera-se que a organização de uma atividade deste tipo nos possibilitou enquanto futuras educadoras, adquirir competências para a realização de ações futuras.

Figura 66 – Ação de Sensibilização Querida mãe, Querido pai... Então que tal?” Temática “Importância do Não, Regras e Limites”



4.3.6 Análise e interpretação de dados emergentes da investigação-ação

Interpretar em investigação-ação traduz-se num processo complexo e multifaseado. Neste sentido, as primeiras interpretações possibilitam ao investigador “ uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno de questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). De acordo com a mesma autora, o pesquisador estabelece as primeiras triangulações de dados,

através do método de interpretação. Por sua vez, este processo confere qualidade à investigação permite ao investigador avaliar sobre a coerência das interpretações oriundas de diferentes fontes de dados.

Relativamente à investigação-ação em contexto de EPE, considero que ficou limitada pelo pouco tempo de estágio, pois acredito que era necessário mais tempo para delinear mais atividades e estratégias promotoras de competências sociais.

Com esta investigação, pretendeu-se reconhecer vantagens da utilização de aprendizagem cooperativa no processo de aprendizagem e, mais precisamente, no desenvolvimento de algumas competências sociais. Lopes e Silva (2008) mencionam que é desde muito cedo que o trabalho cooperativo deve ser implementado. Neste sentido, estes autores fazem referência ao pré-escolar como melhor altura para desenvolver aprendizagens cooperativas, salientando que a faixa etária das crianças nesta fase se encontra associada a algumas características facilitadoras deste tipo de aprendizagem: a pouca inibição, a curiosidade, a necessidade de se motivarem, a fraca perceção da diferença entre rapazes e raparigas, a necessidade de se socializarem e poucas ideias preconcebidas sobre a escola. Verificou-se que as crianças da sala verde evidenciavam algumas características anteriormente mencionadas, o que facilitou o desenvolvimento de algumas atividades cooperativas. Entre elas, destaca-se a pouca inibição para dramatizar e recontar a história “ Mariana e a Missão Primavera” em que se notou que as crianças souberam respeitar os papéis que lhes foram atribuídos e assim realizar uma tarefa com objetivo comum a todos.

Interessa mencionar que este grupo de crianças apresentava idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, o que significa a existência de heterogeneidade a nível de idade e características. Perante situações como a exposta, Lopes e Silva (2008) referem que os grupos de ação cooperada devem ser o mais heterogéneos possível. Estes autores mencionam que a heterogeneidade possibilita troca de ideias e conhecimentos entre as crianças. Neste sentido, notou-se, por vezes, que as crianças mais velhas ajudavam as mais novas a realizarem determinadas tarefas o que lhes possibilitava “aceder mais rapidamente a um nível de realização superior com ajuda da cooperação ou em contacto com colegas mais desenvolvidos “ (Vygotsky citado por Lopes & Silva, 2008, p.12). Contudo, as crianças com três e quatro anos têm a oportunidade de interagir, mas são poucas as vezes que conseguem colaborar. Por sua vez, aquelas que têm as competências sociais mais bem desenvolvidas brincam juntas, “enquanto as que têm mais vontade de adquirir ou de pôr em prática estas competências ficam isoladas” (Lopes & Silva, 2008,p.18).

No que concerne a aprendizagem cooperativa, considero importante a criação de um ambiente pedagógico promotor deste tipo de metodologia pedagógica, porque o trabalho cooperativo fomenta a interação e a aparecimento de novas ideias e resoluções, sendo este edificado a partir de aprendizagens ativas, assentes na partilha e na entreajuda. Refira-se que a aprendizagem cooperativa no pré-escolar depende de cinco elementos básicos: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo (Johnson, Johnson & Holubec citado por Lopes e Silva, 2008). Face ao exposto, esta investigação cinge-se apenas às competências sociais, uma vez que se verificou que algumas crianças manifestavam dificuldades em partilhar materiais e brinquedos com os colegas. Segundo Lopes e Silva (2008), as competências sociais podem também ser denominadas por competências interpessoais, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências pró-sociais e competências de comunicação. Estes autores dão ainda alguns exemplos de competências sociais que os educadores podem desenvolver em contexto de EPE : respeitar a sua vez, partilhar, ajudar, ouvir atentamente, olhar nos olhos, expressar educadamente o seu desagrado, negociar, felicitar, aprovar com um aceno de cabeça, sorrir, convidar e chamar as pessoas pelo nome. Saliente-se que se considerou o desenvolvimento de todas estas competências. Porém, conduziu-se o processo de investigação para o desenvolvimento de competências como a partilha, o respeito pela vez de cada um, a negociação, a escuta atenta e o espírito de entreajuda, porque o âmago da problemática da investigação-ação está na dificuldade das crianças da sala verde em saber partilhar materiais e brinquedos.

Assim, e de acordo com Lopes e Silva (2008), muitos trabalhos em investigação demonstram que a utilização de aprendizagens cooperativas em contextos pedagógicos se torna uma mais-valia aos alunos/crianças na aquisição de competências sociais, a par da produção de aprendizagens cognitivas. Neste sentido, é esperado que a escola prepare os seus educandos com competências que lhes permitam trabalhar em grupo, participar de uma forma autónoma e crítica e, assim, resolverem problemas de forma colaborativa.

4.3.7 Avaliação

4.3.7.1 Avaliação do grupo

Em contextos de educação de infância, a avaliação admite certas especificidades provenientes das características da idade das crianças, ou seja, factores físicos, psicológicos e sociais, relacionados aos contextos socioculturais em que se estabelece a sua formação humana, correlativas dos objetivos que a sociedade determina para uma etapa da educação (Pinto & Santos, 2012).

A avaliação acontece continuamente e aplica instrumentos como a observação, o registo, a reflexão sobre o desenvolvimento de atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças. Perante o exposto, a avaliação deverá apoiar o educador na reflexão sistemática sobre a ação diária das crianças, isto é, serve de ligação na continuação da prática pedagógica (Moreno citado por Gonçalves, 2008). De igual modo, e segundo o Decreto-Lei n.º 43, “a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise, que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (ME, 2007), “ em oposição a uma normativa redutora” (Cardona & Guimarães, 2013, p.277).

Neste seguimento de ideias, a avaliação emerge como factor regulador da ação educativa (Cardona & Guimarães, 2013). Todavia, a finalidade da avaliação é melhorar o modo de mediação do educador para que o processo de aprendizagens alcance níveis sempre mais elevados (Pinto & Santos, 2012).

Para a avaliação em contexto de EPE utilizou-se, para o grupo de crianças da sala verde a, de tipo formativo, uma vez que o educador, ao empregá-la, garante que os processos se vão estabelecendo de acordo com as características específicas das crianças, facilitando, deste modo, uma melhor adequação do ensino às diferenças individuais (Pais & Monteiro citados por Gonçalves, 2008). No entanto, a avaliação em EPE foi elaborada, tendo em apreciação as informações observadas neste contexto ao longo do estágio pedagógico.

Neste âmbito, elaborou-se uma tabela de avaliação de competências, porque se trata de um instrumento apropriado para avaliar particularmente as características pessoais de cada criança. Contudo, saliente-se que, devido ao pouco de tempo de estágio, a avaliação apenas espelha as competências sociais do grupo de crianças da sala verde e apenas na área de conteúdo de formação pessoal e social (ver quadro 5), porque esta área é transversal “dado que todas as

componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadão conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas na vida” (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar,1997, p.51). Porém, correlacionou-se as competências determinadas pelo Ministério da Educação com as competências sociais que os autores Lopes e Silva (2008) caracterizam como lista de competências sociais importantes para desenvolver aprendizagens cooperativas. Estes autores colocam nessa lista as seguintes competências: respeitar a sua vez, partilhar, ajudar, ouvir atentamente, interação, etc. Neste sentido, considerou-se estas competências para avaliar este grupo de crianças, porque a organização da vida da sala em contextos de educação de infância deverá fomentar tanto aprendizagens como a aquisição de competências nas diversas áreas (OCDE, 2006).

Por último, a avaliação em educação de infância traduz-se num elemento que, sobretudo, possibilita ao educador melhorar a sua prática e, por conseguinte, garante a qualidade de aprendizagens.

Quadro 5 - Avaliação das competências sociais do grupo de crianças da sala verde

Área de Conteúdo	Competências Sociais	Comentários
Área de Formação Pessoal e Social	Interação	Nota-se que as crianças da sala verde manifestam vontade em interagir umas com as outras. No entanto, constata-se que as crianças mais velhas procuram interagir mais com aquelas da mesma idade. Com isto, verifica-se que as mais novas algumas vezes se isolam para brincar sozinhas ou procuram os adultos para se relacionarem.
	Ajuda	Verifica-se que neste grupo de crianças algumas não gostam de ajudar os colegas, com a exceção de duas meninas de seis anos que muitas vezes revelam comportamentos de proteção e de ajuda em relação aos colegas mais novos (três-quatro anos).

Quadro 5 - Avaliação das competências sociais do grupo de crianças da sala verde

	Partilha	Em tarefas que compreendem a partilha de materiais e brinquedos, verifica-se que as crianças manifestam dificuldades em compartilhá-los com os colegas. Apesar das estratégias abordadas, salienta-se que é necessário continuar a trabalhar esta competência.
	Respeitar a sua vez	Quanto a saber respeitar a sua vez, saliente-se que esta competência foi estrategicamente reforçada pela regra de que para falar primeiro se coloca a mão no ar. Neste sentido, notou-se, que os membros mais velhos do grupo já o fazem bem, ao contrário dos mais novos (três e quatro anos).
	Cooperar na resolução de problemas	Registaram-se conflitos durante momentos de partilha de materiais ou brinquedos. Por conseguinte, verifica-se que ainda não sabem cooperar uns com os outros na resolução de problemas. Todavia, torna-se fundamental continuar a desenvolver tarefas de ação cooperada, de modo a fomentar a cooperação entre as crianças.
	Ouvir atentamente	Nota-se que as crianças deste grupo quase sempre prestam atenção ao que dizem os adultos e colegas. Todavia, quando se reúne o grupo na área do tapete para podermos refletir em conjunto sobre o que se fez, verifica-se que alguns elementos não parecem estar a ouvir o que está a ser verbalizado pelos seus colegas. Esta situação, no meu entender, deve-se à inquietação procedente da atividade anterior.

4.3.8 Reflexão sobre a intervenção pedagógica na sala verde

Segundo Kishimoto e Pinazza (2007), a observação e a escuta devem ser um processo contínuo e diário da ação educativa. Através deste processo, o educador fica a conhecer mais sobre as crianças, os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos e as suas experiências de vida no contexto da comunidade educacional. Face ao exposto, quer a escuta quer a observação “devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa do educador” (p.28).

Neste âmbito, procurou-se, na ação pedagógica em contexto de EPE da sala verde, estabelecer uma intencionalidade educativa a partir da observação e da escuta sistemática das

vivências das crianças, visando, para o efeito, um processo de aprendizagem ativo, cooperativo, significativo e democrático, ponderando o mesmo com as características, as necessidades e os ritmos de cada criança, pois cada criança é um ser único. E, como refere Malaguzzi, citado por Dahlberg *et al.* (2003), a criança é dotada de potencial, é forte, é idónea e é principalmente conectada aos seus pares e deverá ser vista como ativa e coconstrutora da cultura, do conhecimento e da sua própria identidade.

No entanto, foi essencial durante a prática pedagógica cingir-se também à questão-problema no âmbito da investigação como ponto de partida para delinear estratégias e, posteriormente refletir e interpretar os dados provenientes da ação realizada no intuito de melhor compreender a problemática averiguada neste contexto. Assim sendo, as atividades desenvolvidas na sala verde visaram a promoção de competências sociais através de aprendizagens cooperativas e, como salientam Lopes e Silva (2008), este tipo de estratégia no processo de aprendizagem possibilita que a criança possa experienciar através de trabalho de cooperação, a partilha, a responsabilidade e também as relações positivas. Saliente-se que a criança deve também compreender que a sua função no grupo é útil para que o mesmo funcione bem e, por sua vez, este entendimento permitirá à mesma interessar-se pelas atividades em grupo.

Realça-se, ainda, que a heterogeneidade deste grupo de crianças relativamente a idades distintas foi uma mais valia para a implementação da aprendizagem cooperativa, porque os diferentes saberes manifestados pelas mesmas se tornam enriquecedores e possibilitam desenvolver aprendizagens. Para o efeito, foi essencial estabelecer atividades entre pares e pequenos grupos, para que elas tivessem a oportunidade de confrontar as suas opiniões e, assim, cooperar nas dificuldades sentidas numa tarefa em comum (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Todavia, interessa mencionar que privilegiei uma pedagogia centrada nos interesses e experiências de vida das crianças, para igualmente realizar as tarefas, pois acredito que tanto a motivação intrínseca das mesmas é supervalorizada como é possível estabelecer aprendizagens significativas. Neste sentido, a “aprendizagem significativa coloca as necessidades reais, os interesses, os desejos e pretensões da criança como âmago para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Mendonça,1994). De igual modo é necessário salvaguardar que “ a única aprendizagem significativa é a que é útil para a criança”(Dewey citado por Marques, 1998, p.51).

Neste contexto de EPE, singulariza-se ainda a importância de promover diálogos interativos entre os adultos e crianças, porque, ao pensarem em conjunto partilham e negociam significados (Siraj-Blatchford *et al.* citado por Folque, 2012). Ao longo da atuação pedagógica, pretendeu-se, com este tipo de interação, compreender “como as crianças aprendem a utilizar as perguntas (envolverem-se em pesquisas ou adotarem uma atitude crítica) e no modo como as perguntas proporcionam o alargamento do diálogo” (Folque, 2012, p.93).

Relativamente à visita de estudo ao parque ecológico do Funchal, a mesma visou envolver as crianças numa atividade de exterior repleta de estímulos provenientes da natureza. Ambicionou-se, como resultado desta saída, desenvolver nelas atitudes de saber estar em outros contextos sociais, observar o meio natural e compreender o ambiente que as rodeia. Deste modo, houve a necessidade de o educador reconhecer que a criança é produtora de sentidos, ou seja, “alguém que se torna capaz de atribuir significados ao mundo que o rodeia e construir suas próprias narrativas desse mesmo mundo” (Cosme & Trindade, 2002, p.45).

Em termos de atividades no âmbito da comunidade educativa, interessa referir que as duas iniciativas desenvolvidas foram primordiais para fomentar relações entre parcerias, uma vez que o desenvolvimento harmonioso da criança depende da permanente colaboração entre os pais e a escola.

Por último, considero que a prática pedagógica em contexto de EPE visou compreender a realidade da profissão do educador, desde a observação das necessidades e interesses das crianças à organização do ambiente educativo e à planificação e desenvolvimento de tarefas. Todavia, a intencionalidade educativa esteve sempre associada ao ato de refletir, pois é através do questionamento sobre a ação pedagógica que o educador desenvolve e melhora as suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Perrenoud, citado por Mesquita (2011), “a escola é um mundo instável e, por tal a atualização do conhecimento deve emergir, também, da vontade e da necessidade do professor, pois uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia” (p.126). Neste sentido, interessou-nos neste trabalho compreender a construção da identidade do eu pessoal e profissional do docente, pois este encontra-se em constante aprendizagem, sendo por isso a identidade do professor e educador sujeita a alterações.

Assim, perante uma escola em constante mudança, salienta-se no *corpus* teórico do relatório a importância da reflexão no processo de ensino-aprendizagem, pois só desta forma poderá conduzir o professor/educador a questionar sobre as suas práticas e a ajustá-las a esta complexidade. Ao professor/educador torna-se fundamental aprender diariamente com a experiência da sua prática e, tal como menciona Freire (1996), ao refletirmos acerca da prática de hoje ou de ontem, estaremos em condições de aperfeiçoar a próxima prática.

Ao longo da minha intervenção pedagógica em ambas as valências senti necessidade de refletir sobre a minha prática, pois, de acordo com Le Boterf citado por Mesquita (2011), “o profissional deve aprender na ação e fazer com que seja uma fonte de criação de saber” (p.130). Foi nesta linha de pensamento que houve da minha parte a constante necessidade em reconhecer as dificuldades das crianças e perceber a razão pela qual elas, por vezes, não querem fazer determinada atividade. Portanto, acredito que compete aos profissionais de educação empenharem-se em compreender a criança/aluno, assim como o seu próprio processo de desenvolvimento/conhecimento, ajudando-a/o deste modo a coconstruir o seu próprio conhecimento. Neste sentido, considero que uma pedagogia reflexiva sobre a prática depende ainda da capacidade do educador/professor prestar atenção a um aluno/criança, embora este esteja integrado num grupo ou sala com trinta elementos, considerando o seu grau de compreensão e as suas dificuldades (Shön, 1995). No entanto, é esperado que o educador/professor se reajuste diariamente às crianças com que trabalha, às situações de aprendizagem e não deve por isso estabelecer normas rígidas que estipule regras para realizar nesta ou naquela situação (Shulman citado por Mesquita, 2011).

No presente relatório, interessou-nos ainda compreender o docente enquanto agente investigador. Todavia, é a partir da atitude reflexiva que este profissional de educação sente necessidade de querer indagar ou querer saber mais sobre um determinado fenómeno. Ao querer investigar autonomamente uma problemática, o professor/educador estará a melhorar a sua

prática pedagógica. Perante o exposto, quer em estágio e 1.º CEB quer em estágio de EPE realizaram-se estudos segundo a metodologia de investigação-ação para compreender, no primeiro, a importância dos afetos na consolidação de aprendizagens e, no segundo, entender de que forma a aprendizagem cooperativa desenvolve competências sociais nas crianças da sala verde. Logo, a “formulação da investigação fez-se a partir de um conceito ou de um fenómeno suscetível de ser descrito e compreendido” (Fortin, 2009, p.33).

No âmbito da investigação-ação, desenvolveu-se, no 1.º CEB da EB1/PE do Galeão, atividades para as três áreas disciplinares e curriculares (matemática, português, estudo do meio) correlacionadas com a promoção dos afetos. Os autores Pourtois e Desmet (1999) mencionam que os laços afetivos que a criança determina com a escola, com os seus pares, com os adultos e com o saber constituem condições essenciais para a sua progressão e desenvolvimento. Visou-se, neste contexto e ao longo do estágio, um trabalho cooperativo e diferenciado, uma vez que se valorizou o diálogo interativo, autonomia e a participação de todos os alunos, porque cada um poderá enriquecer o contexto pedagógico através da troca de ideias, opiniões e experiências. Por isso, o docente deverá encontrar a melhor pedagogia, isto é, aquela que respeita as diferenças e dá primazia às potencialidades de cada aluno colocando-as ao serviço de todos (Cardoso, 2013).

Já em contexto de EPE, na EB1/PE da Lombada São Martinho empregou-se como estratégia a aprendizagem cooperativa e o modelo pedagógico do currículo high/scope. Assim, partindo dos interesses e motivações das crianças, realizaram-se trabalhos cooperativos através de uma panóplia de atividades aos pares, em grande e pequenos grupos. Estas tarefas visaram melhorar as competências sociais, através da promoção da interação, da partilha e da ajuda, uma vez que “a maioria dos problemas que surgem nos grupos de aprendizagem cooperativas resulta de fracas ou mesmo ausências de competências sociais” (Lopes & Silva, 2008, p.34).

Neste ponto final do relatório, não poderia deixar de fazer referência a importância, dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica, das reflexões constantes quer com a professora Maria José quer com a educadora Ester Pimenta e das experiências vivenciadas com as crianças das duas instituições contactadas. Assim, considero que estes factores foram essenciais para o início da construção do eu pessoal e profissional.

Por último, penso que o desenvolvimento da profissão docente é um processo único e contínuo, e que esta experiência pedagógica nas duas valências, me possibilitou melhorar e adquirir conhecimentos, competências e disposições para uma futura intervenção pedagógica. Contudo, ao longo da minha possível carreira enquanto profissional de educação, torna-se

necessário não permanecer na inércia, mas, antes, procurar formação permanente, para poder estar à altura de compreender novos fenômenos ou acontecimentos que possam emergir da atual sociedade da informação. Por tal motivo, o papel do professor/educador revela-se complexo e desafiante, tendo este profissional a necessidade de refletir diariamente, consciente de só poderá melhorar as suas competências “ aprendendo a aprender “ (Cardoso, 2013, p.366).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Asseiro, J. (2005). Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos – A Perspectiva de uma Associação de Pais. In *Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios* (pp. 87-101). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retirado de: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000200010&script=sci_arttext
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora, Coleção Nova Era nº8.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Coleção ideias e práticas.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Pinto, J. & Santos, L. (2012). Entre a Educação Pré-Escolar e a Escola. Mudam as práticas de avaliação. In Cardona, M., e Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação De Infância*. Lisboa: Psicossoma
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Lisboa: Psicossoma.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro. Valorizar os professores melhorar a educação*. Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cadório, L. & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Cardoso, J. (2015). *Pais à beira de um ataque de nervos*. Lisboa: Guerra e paz.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Lisboa: Edições Asa.
- Dehant, A. & Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Lisboa: Edições Almedina
- Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1993). *Os professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Estrela, M., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *A profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Flick, Uwe. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor Edição.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. M., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências*. Lisboa: Edições ASA.
- Guerra, I. C. (2007). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de ação: O planeamento em ciências sociais*. Lisboa: Editora Principia.
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Pedagogia Diferenciada. Dois estudos de caso no 1.º Ciclo* (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de regressos do curso de pedagogia. In: VI Congresso Português de sociologia: *Mundos Sociais; Saberes e práticas*. Universidade Nova De Lisboa Faculdade De Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de Junho de 2008.
- Gonçalves, M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância. Das concepções às práticas*. Porto: Editorial Novembro.
- Gomes, H, M.(2011). *A pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos. Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo). Funchal: Universidade da Madeira.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, A. (2013). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Livros horizonte.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999) *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: Edições Asa.
- Jacinto, M. (2001). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientações*. Lisboa :Ministério da Educação.
- Jardine, G.M.(2007). *Foucault e Educação*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância in Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto,T. & Pinazza, M. In *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. São Paulo : Artmed
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita . Perspetivas de Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, J. & Silva, S. H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Bordin, G. (2008). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa. Para o Jardim- de- Infância*. Lisboa: Areal editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, Lda.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar. Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mahoney, A. (2002), Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ. Marques, R.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração. Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *O Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições sílabo, 1ª edição.
- Ministério da educação (1997). *Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, P. (2004). *Ser Professor: competências básicas...2. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Autoconceito e Autoestima*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, P. (2010). *Ser Professor. Competências Básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor*. Porto: Porto Editora.
- Moss, P., Pence, A. & Dahlberg, G.(2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A.
- Movimento da Escola Moderna (2003). *Sebenta de apoio do Movimento da Escola Moderna - 1º Ciclo*.
- Neves, M. C. & Alves Martins, M. (2000).*Descobrimo a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária. Caderno de inovação Educacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho e Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação, 11*, 77-98.
- Niza, S. (2006). Editorial. *Escola Moderna, 27*, (5), 3-4.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In Chantraine- Demailly, L., Garcia, C., Schön, D., Gómez, A., Zeichner, K., Nóvoa, A. *et al. Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (2.ª Edição., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z. M. R. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva socio histórica*. São Paulo: Caderno do CEDES.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OCDE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição atualizada ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, (org.) Lino, D., & Niza, S. (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*.(4ª edição, pp. 25-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Petrucci, V. B. C. & Batiston, R. R. (2006) *Estratégias e ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, T. & Dorocinski, S. (2002). *A Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, (1), 37-42.
- Pourtois J. & Desmet H. (1999). *A Educação pós-poderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar : o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*,593-744.
- Quiles, J. M. & Espada, J. P. (2007). *Educar para a escola e para o tempo livre*. Madrid: Coleção Educação, K editora.
- Rafael, P. (2009).*A aprendizagem da leitura e da escrita. Factores pedagógicos e cognitivos* (Tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1524/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20de%20Sandra%20Cunha%20-%20Aprendizagem%20da%20leitura%20e%20da%20Escrita.pdf?sequence=1>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill de Portugal Lda. Alfragilde.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. R. B. (2007). *Comunidade Escolar. Inclusão Quando Todos Ensinam. E Aprendem Com Todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmento, T., & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In P. Silva, *Escolas, famílias e lares* (pp. 67-90). Porto: profedições.
- Sarmento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Porto: Editorial A Casa Encantada.
- Shön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Chantraine-Demailly, L., Garcia, C., Schön, D., Gómez, A., Zeichner, K., Nóvoa, A. *et al. Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Strongman, T. K. (1998). *A psicologia da emoção*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e da aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceituais e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Teixeira, P. L. J. (2011). *Escola/Comunidade. Perspetivas e Racionalidade*. Porto: Editora labirinto.

- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.
- Troadec, B. & Martinot, C. (2009). *O Desenvolvimento Cognitivo. Teorias Actuais do Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: a Gestão do Eu, Tu, Nós*. Obtido em Novembro de 2011, de Departamentos de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro: Retirado de:
<http://pt.scribd.com/doc/58294833/assertividade-Paula-Vagos>
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2045/1/DissertMestradoMonicaSofiaAmaralMartins2013.pdf>
- Wallon, H. (1998). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Zabalza, A. M. (1994). *Diários de aula - Contributos para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.
- Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

APÊNDICES- CONTEÚDO DO CD -ROM

Pasta A – Relatório de estágio

Relatório de estágio (word)

Relatório de estágio (pdf)

Pasta B – Intervenção Pedagógica no 1.º CEB

Apêndice 1 - Diários de Bordo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 2 - Planificações do 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 3 - Grelha de autoavaliação dos estados emocionais dos alunos

Apêndice 4 – Cartaz- Projeto com a Comunidade Educativa no 1º CEB

Pasta C - Intervenção Pedagógica na EPE

Apêndice 5 - Planificações do Pré-Escolar

Apêndice 6 - Diários de Bordo do Pré-Escolar

Apêndice 7 - Certificado de participação na ação de sensibilização