



Centro de Competências de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2012/2013

Mónica Alexandra Marques Jardim

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, 2013

“Conscientemente, ensinamos o que sabemos;
inconscientemente, ensinamos quem somos”

(Hamachek, 1999, p. 209)

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza e dimensão contou com a colaboração de diversas pessoas, a quem quero aqui expressar os meus agradecimentos.

Ao orientador científico Doutor Paulo Brazão, por todo o acompanhamento e indicações dadas, bem como pela partilha de conhecimento.

À orientadora de estágio na valência Pré-escolar, Mestre Guida Mendes, pelo seu aconselhamento e orientação.

À educadora cooperante, Ana Paula Vicente, e à educadora Cristina Fernandes por me terem acolhido na sua sala, pela disponibilidade e apoio.

À professora Carla Freitas pela recetividade, pela partilha de conhecimento e constante valorização do trabalho desenvolvido, pelo incentivo ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, fazendo-me acreditar nas minhas capacidades.

Às crianças da *Sala da Pré I* e à turma do 4.º ano pelo carinho e partilha de momentos de aprendizagem.

Aos meus amigos pelas palavras de otimismo e apoio.

Aos meus pais, por todas as oportunidades oferecidas para que eu pudesse chegar até aqui e por terem acreditado que conseguiria chegar ao fim deste percurso.

À minha irmã, que apesar da distância, sempre esteve presente ao longo desta etapa, através de palavras de conforto e motivação.

Resumo

Este relatório centraliza a ação pedagógica, desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele congrega-se, numa primeira parte as considerações teóricas que se debruçam sobre a construção da identidade profissional docente como um processo contínuo e gradual, a reflexividade como uma condição necessária à prática, a investigação-ação como proposta de construção do conhecimento profissional docente, e as opções metodológicas que sustentaram toda a ação; e numa segunda parte as práticas pedagógicas, resultantes dos estágios efetivados em duas Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do concelho do Funchal.

O levantamento de dados relativos aos contextos educativos e às características das crianças foram realizados através da utilização de vários instrumentos de recolha de dados que desempenharam um importante papel no ajustamento da práxis e na posterior avaliação, sendo eles, a observação, a coleta de artefactos, a análise documental e as notas de campo. Estas duas intervenções englobaram o planeamento; o desenvolvimento da ação, com base numa perspetiva construtivista e ativa da aprendizagem e em conformidade com as características do grupo/turma; a adoção de uma metodologia de investigação-ação como cerne de todo o processo pedagógico numa atitude reflexiva perante a prática; a relação com as famílias e comunidade, e a avaliação do impacto da intencionalidade pedagógica, e também, de uma criança em particular, no que concerne à Educação Pré-Escolar.

Conclui-se que uma atitude reflexiva é a essência da aprendizagem profissional docente e que a adoção de pedagogias participativas tem efeitos positivos no desenvolvimento das crianças e no sucesso das suas aprendizagens.

Palavras – chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, investigação-ação, atitude reflexiva, pedagogias participativas.

Abstract

This report focuses pedagogical action, developed in the context of Pre-School Education and Primary School. In it brings up, in the first part the theoretical considerations that focus on building teacher professional identity as a gradual and continuous process, reflexivity as a necessary condition for practical, research-action as proposed construction of teacher professional knowledge, and methodological choices that supported all the action, and in a second part the pedagogical practices, resulting of the stages effected in two Basic Schools of Funchal.

The survey data on educational contexts and characteristics of children were performed by using various data collection instruments that played a major role in the adjustment of praxis and subsequent evaluation, namely, observation, collection of artifacts, document analysis and field notes. These two interventions encompassed planning, the development of action based on a constructivist perspective and active learning and in accordance with the characteristics of the group / class, the adoption of an action-research methodology as the core of the whole educational process in an attitude reflective practice, the relationship with families and community, and assessing the impact of pedagogical intent, and also, a child in particular, regarding the Preschool Education.

We conclude that a reflexive attitude is the essence of teacher professional learning and the adoption of participatory pedagogies has positive effects on children's development and success of their learning.

Keywords: Preschool Education, 1. ° Primary School, action-research, reflective attitude, participatory pedagogies.

Lista de Siglas

Siglas	Significado
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EPE	Educação Pré-Escolar
MEM	Movimento da Escola Moderna
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP	Organização Curricular e Programas
PEE	Projeto Educativo de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças

Índice de Figuras

Figura 1. Ilustração de uma secção do instrumento de recolha de dados sobre as potencialidades/interesses e necessidades educativas das crianças da Pré I	18
Figura 2. Ilustração de uma secção do instrumento de recolha de dados sobre os pontos fortes e as necessidades educativas dos alunos do 4.º 1.....	18
Figura 3. Ilustração de uma secção de um roteiro de planificação	21
Figura 4. Perspetiva frontal da sala da Pré I.....	38
Figura 5. Planta da sala de atividades.	39
Figura 6. Número de crianças consoante a idade.....	41
Figura 7. Constituição do grupo por género.....	41
Figura 8. Habilitações literárias dos pais das crianças da sala Pré I.....	43
Figura 9. Fases do trabalho de texto	47
Figura 10. Partilha de brinquedos num momento de brincadeira	52
Figura 11. O jogo simbólico como meio de aprendizagem.....	52
Figura 12. A exploração do espaço e dos materiais	53
Figura 13. "Imitação" do código escrito.....	54
Figura 14. Jogo das cores	55
Figura 15. Registo de palavras descobertas terminadas em -ão	59
Figura 16. Pintura com o esfregão	60
Figura 17. Pintura com esponjas.....	62
Figura 18. Carimbagem com esponjas	62
Figura 19. Confeção da massa de modelar pelas crianças	64
Figura 20. Registo da receita da massa de modelar	65
Figura 21. Manipulação da massa de modelar pelas crianças	66
Figura 22. Mistura das cores primárias	68
Figura 23. Obtenção das cores secundárias através da mistura de plasticina.....	69
Figura 24. Sobreposição de papel celofane	70
Figura 25. Pesquisa de informações sobre as aranhas	73
Figura 26. Observação de aranhas e teias no jardim da escola.....	73
Figura 27. Observação da aranha encontrada morta no espaço de recreio.....	74
Figura 28. Registo da observação de aranhas.....	74
Figura 29. Elaboração da produção final para a apresentação do projeto.....	75
Figura 30. Apresentação do projeto "As aranhas"	76
Figura 31. Jogo da teia	77

Figura 32. Manipulação do fantoche e interação das crianças através do mesmo.....	78
Figura 33. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da Pré I.....	80
Figura 34. Pinturas faciais realizadas por uma mãe.....	85
Figura 35. Conferência Comportamento e aprendizagem: que relação?	87
Figura 36. Planta da sala do 4.º 1	92
Figura 37. Constituição da turma por género	93
Figura 38. Gráfico das habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º 1.....	94
Figura 39. Organização do n.º de smarties em gráfico e tabela.....	97
Figura 40. Jogo do Bingo	99
Figura 41. Realização de situações problemáticas de forma faseada	99
Figura 42. Extração de cores e lançamento do dado.....	101
Figura 43. Extração de bolas numeradas.....	102
Figura 44. Preenchimento do boletim do euromilhões e organização dos dados num diagrama de caule e folhas.....	102
Figura 45. Utilização dos ficheiros de Matemática pelos alunos	104
Figura 46. Introdução do milhão através do ábaco	105
Figura 47. Exploração da tarte, das retas numéricas e realização do jogo do dominó	106
Figura 48. Separação dos sólidos geométricos em poliedros e não poliedros.....	106
Figura 49. Construção de sólidos geométricos	107
Figura 50. Identificação de sólidos poliedros e não poliedros num cartaz.....	108
Figura 51. Descoberta e identificação dos diferentes ângulos.....	108
Figura 52. Estudo das transformações geométricas através de diversos materiais.....	109
Figura 53. Construção de uma pavimentação, encaixe de pentaminós e elaboração de frisos	110
Figura 54. Manipulação do compasso.....	111
Figura 55. Registos das aprendizagens	112
Figura 56. Tabela síntese dos pronomes preenchida pelos alunos	116
Figura 57. Utilização dos ficheiros de Língua Portuguesa por uma aluna.....	118
Figura 58. Gramática elaborada pelos alunos em parceria com os pais.....	119
Figura 59. Interpretação escrita de diferentes textos informativos em suporte cartão.....	120
Figura 60. Dramatização em grupo da história.....	121
Figura 61. Identificação das partes constituintes da banda desenhada	121
Figura 62. Elaboração da história, apresentação e vencedores.....	122
Figura 63. Elaboração da história coletiva	123

Figura 64. Identificação dos ossos no esqueleto.....	126
Figura 65. Exposição do tema, demonstração de manobras de socorro pelas enfermeiras e interação com os alunos	128
Figura 66. Registo da aprendizagem sobre os primeiros socorros	129
Figura 67. Organização da informação em cartaz e powerpoint	130
Figura 68. Pesquisa dos termos científicos no dicionário	131
Figura 69. Momentos cooperativos na realização do jogo	132
Figura 70. Sessão de sensibilização Um futuro sem drogas.....	136

Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Rotina diária da sala <i>Pré I</i>	41
<i>Quadro 2.</i> Classificação das profissões dos pais das crianças da sala da <i>Pré I</i>	44
<i>Quadro 3.</i> Transcrição de uma comunicação realizada por uma criança.....	50
<i>Quadro 4.</i> Composição da estrutura física da EB1/PE do Galeão.....	91
<i>Quadro 5.</i> Classificação das profissões dos pais dos alunos do 4.º1	95
<i>Quadro 6.</i> Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática.....	112
<i>Quadro 7.</i> Secção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática.....	113
<i>Quadro 8.</i> Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Português	124
<i>Quadro 9.</i> Secção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Português	125
<i>Quadro 10.</i> Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio	132
<i>Quadro 11.</i> Secção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio	133

Sumário

Agradecimentos.....	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Siglas.....	VII
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Quadros	XI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	6
Capítulo I - Construção da Identidade Profissional Docente.....	6
Capítulo II - A Reflexividade - Uma Condição Necessária à Prática Docente	11
Capítulo III - Fundamentação Metodológica Inerente à Praxis	12
Investigação-ação como proposta de construção do conhecimento profissional docente.	13
A edificação do percurso de intervenção pedagógica: observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular.	16
Opções metodológicas da intervenção pedagógica.....	25
Pedagogia por participação versus pedagogia por transmissão.	25
Aprendizagem cooperativa.	28
Trabalho de projeto.....	29
Diferenciação Pedagógica.....	30
Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.	31
Parte II – A Prática <i>In Loco</i>.....	35
Capítulo I – Contextualização do Meio.....	35
Capítulo II - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	36
Contextualização do ambiente educativo.	37

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.....	37
A sala da Pré I.	38
O grupo de crianças.	41
As famílias.....	43
A prática pedagógica na sala da Pré I.	44
As problemáticas levantadas.	45
Percurso reflexivo para a resolução das problemáticas.	45
A vida diária do grupo como meio de construção pessoal e social	46
Atividades desenvolvidas com o grupo.....	57
Experimentação sensorial - pintura com esfregão.....	57
Carimbagem com esponjas	61
Massa de modelar – da confeção à manipulação	63
À Descoberta das Cores.....	67
Projeto “As aranhas”	71
Avaliação geral do grupo e específica de uma criança.....	78
Avaliação geral do grupo	79
Avaliação específica de uma criança	81
Síntese inerente às questões problemáticas levantadas.	83
Intervenção com a Comunidade Educativa.	84
Envolvimento das famílias.....	84
Conferência “Comportamento e aprendizagem, que relação?	86
Reflexão global.....	87
Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	90
Contextualização do ambiente educativo.	90
A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.	90
A sala do 4.º1.	92
A turma do 4.º1.	93

As famílias	94
A prática pedagógica na sala do 4.º 1.	95
As problemáticas levantadas.	96
Percurso reflexivo para a resolução das problemáticas.	97
Aprender explorando: desenvolvimento do conhecimento e raciocínio lógico- matemático	97
Avaliação	112
Construção da literacia e da escrita no âmbito do Português	114
Avaliação	124
Conhecimento do Meio	125
Avaliação	132
Síntese inerente às questões problemáticas levantadas.	134
Intervenção com a comunidade educativa.....	134
Sessão de sensibilização “Um futuro sem drogas”.	134
Reflexão global	136
Considerações Finais.....	139
Referências	142
Apêndices.....	150

Introdução

O estágio pedagógico assume-se como o cerne do processo de formação inicial de professores, pois é através do contacto com os contextos de trabalho que se adquire e desenvolve competências essenciais para uma aprendizagem profissional. É neste ato pedagógico que se converge e se congrega todo saber disciplinar adquirido ao longo de todo o percurso académico, onde há uma oportunidade de articular e confrontar os conhecimentos teóricos com a prática, “lançando sobre eles uma nova luz e um novo significado” (Alarcão & Roldão. 2010, p. 33). Esta nova visão sobre a prática emerge essencialmente, a partir do saber fazer em ação e da reflexão sobre a ação, traduzindo-se em novos saberes no âmbito do conhecimento profissional. Todo este processo tem um papel preponderante na compreensão do que envolve ser professor, bem como na delimitação de qual caminho a seguir, tendo por base crenças e valores, de modo a proporcionar aprendizagens significativas; visando uma participação ativa, onde a criança detém a centralidade na construção do conhecimento, alcançando assim, uma educação que pretende ser de qualidade.

Nesta linha, e sendo o estágio pedagógico uma importante “peça” no complexo “puzzle” que é a formação de docentes, importa referir que a sua realização teve como intuito a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A junção destas duas valências aquando da formação inicial promove, na minha perspetiva, uma visão panorâmica sobre que papel o docente deve desempenhar no âmbito do processo ensino/aprendizagem na Educação Básica, tendo consciência de que deverá haver uma articulação e complementaridade entre os ciclos e não uma compartimentação e desfasamento entre os mesmos. À luz desta formação integrada de educador e professor, é então possível, uma só pessoa, vivenciar e incorporar esse papel, permitindo uma melhor compreensão sobre a importância desta sequencialidade e, de como a mesma desempenha um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O estágio incidiu assim, sobre o desenvolvimento da prática profissional na Educação Pré-escolar (EPE) na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na EB1/PE do Galeão, numa sala de 4.º ano; sendo ambas as instituições situadas na freguesia de São Roque, concelho do Funchal. No que concerne à Educação Pré-escolar, o estágio foi desenvolvido individualmente, já o 1.º Ciclo foi realizado a pares, onde cada estagiária orientou e dinamizou semanalmente as aulas, sendo a planificação e a reflexão diária elaborada em conjunto ao longo de toda a intervenção.

O estágio ancorou-se num trabalho em rede, não só com o par pedagógico (no 1.º Ciclo), mas também com os orientadores cooperantes e orientadores científicos, quer no âmbito da planificação, bem como na posterior reflexão sobre a ação, pois a meu ver uma prática docente de qualidade não se constrói no isolamento. Este trabalho em rede, entre os diferentes intervenientes traduziu-se, no que Korthagen (2009, p.44) refere como “aprendizagem cooperativa e de co-criação do conhecimento” pois houve um intercâmbio de saberes que auxiliaram o desenvolvimento de uma prática profissional mais consistente.

Os principais objetivos traçados para o estágio prenderam-se essencialmente com a participação em projetos, a valorização do trabalho em colaboração com a comunidade educativa, a mobilização de relações interpessoais positivas nos núcleos de estágio, a integração de forma significativa dos conteúdos científicos adquiridos ao longo dos ciclos de estudo, e por último, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, sendo esta “promotora do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30).

O presente relatório pretende espelhar todo o percurso da intervenção pedagógica nas duas valências, onde se procura dar ênfase ao processo de investigação-ação, que se caracteriza pelo questionamento sistemático e intencional, com o objetivo de identificar e refletir sobre problemas evidenciados na prática, tendo em vista a reestruturação da mesma (Alarcão, 2010). Decorrente deste processo, de investigar para agir, onde se assumiu o papel de investigador, foram, em ambos os contextos pedagógicos, levantadas problemáticas que nortearam toda a linha de ação, pelo que torna-se fundamental a sua enumeração. Para o contexto de Educação Pré-escolar, foram delineadas as questões:

- Como ir ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo desenvolver atividades com uma intencionalidade pedagógica?

- Como promover a formação pessoal e social das crianças através da vida diária do grupo?

E para o 1.ºCEB:

- Como organizar as atividades, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem?
- Como diferenciar sem excluir, uma aluna (com NEE) com um nível de aprendizagem correspondente a um 2.º ano num contexto de 4.º ano?

- Que estratégias adotar para envolver os alunos nas aprendizagens das diferentes áreas curriculares?

- Como alargar o vocabulário, melhorar a interpretação e estruturação de textos, bem como a expressão escrita e oral dos alunos?

A resposta a estas questões sucederam-se em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, onde esta última ganhou enorme relevo, uma vez que a partir da reflexão *na, sobre e para* a ação (Alarcão, 2010), caminhos foram desenhados, culminando num frequente ajustamento da *práxis*.

A explanação dos momentos de prática não pretende assim ser descritiva, mas reflexiva, revelando opções metodológicas tomadas e evidenciando “momentos-chave” que tiveram um verdadeiro impacto, quer na minha aprendizagem enquanto docente em formação, quer na aprendizagem significativa por parte das crianças.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes, sendo elas o enquadramento teórico e a prática *in locus*.

A primeira parte contempla três capítulos, nomeadamente, a construção da identidade profissional docente, a reflexividade uma condição necessária à prática docente e por último a fundamentação metodológica inerente à *praxis*.

No primeiro capítulo, é abordada a construção da identidade profissional docente como um processo contínuo e inacabado, no qual o estágio pedagógico, ao integrar um dos períodos mais importantes da formação inicial, assume-se como um importante contexto para a construção da mesma.

No segundo capítulo apresenta-se a reflexividade, como uma condição necessária à prática, com vista a melhoria das práticas e da qualidade das aprendizagens, sendo que esta desempenha um papel preponderante neste âmbito, pois é através da reflexão que há “produção do conhecimento pedagógico” (Alarcão, 1996, p. 176).

O terceiro capítulo abarca a fundamentação metodológica, contemplando a investigação-ação como proposta de construção do conhecimento profissional docente, bem como a edificação do percurso de intervenção pedagógica baseada numa abordagem de investigação-ação-reflexão para observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular todo o processo de ensino-aprendizagem. Por último, são expostas as opções metodológicas e modelos pedagógicos adotados em ambos os contextos de estágio.

No que concerne à segunda parte do relatório, a mesma encontra-se subdividida igualmente em três capítulos, designadamente a contextualização do meio, o estágio pedagógico em contexto de educação pré-escolar e o estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro capítulo é possível encontrar a caracterização do meio onde decorreram os estágios pedagógicos, uma vez que as duas instituições situam-se na mesma freguesia, pelo que, achou-se pertinente apresentá-la primeiramente.

No segundo capítulo, denominado estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar, é feita uma contextualização do ambiente educativo, iniciando-se pela caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo, com o objetivo de compreender melhor a realidade onde decorreu o estágio. Num segundo ponto é exposto, numa primeira fase as problemáticas levantadas no decorrer da prática e posteriormente, alguns projetos e atividades desenvolvidas com o grupo, dando realce às opções metodológicas e à intencionalidade pedagógica que sustentaram toda a intervenção, espelhando o percurso de investigação-ação-reflexão. De seguida, é apresentada a avaliação geral do grupo de crianças, recorrendo ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010) e uma avaliação detalhada de uma criança, através da aplicação deste instrumento de avaliação. Ainda neste capítulo, faz-se uma síntese inerente às questões problemáticas e é dado destaque ao trabalho realizado com a comunidade educativa. Por fim, este ponto é finalizado com uma reflexão global sobre o estágio.

O terceiro e último capítulo, designado estágio pedagógico em contexto de 1.º ciclo, apresenta uma estruturação semelhante à exposta anteriormente. Numa primeira fase, é feita de igual modo a contextualização do ambiente educativo, designadamente pela caracterização da instituição, da sala de atividades e da turma. Posteriormente e, homologamente à valência de pré-escolar, são expostas as problemática levantadas ao longo da intervenção pedagógica, bem como o trajeto percorrido de investigação-ação-reflexão, nas diferentes áreas curriculares e uma síntese inerente às questões que conduziram toda a ação. Conclui-se este ponto, com a ação de sensibilização desenvolvida com a comunidade educativa e com uma reflexão global sobre a intervenção feita nesta vertente.

Encerrando este relatório é apresentado as considerações finais, onde é feita uma reflexão final de todo o percurso vivenciado neste estágio, mas igualmente ao longo da formação académica, fazendo uma breve retrospectiva e balanço global acerca do mesmo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Parte I – Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico contempla três capítulos, nos quais os diferentes temas são explanados do ponto de vista teórico.

No primeiro capítulo, é exposto a construção da identidade profissional docente, visto que o estágio pedagógico assume-se como uma importante etapa para a construção da mesma. É no âmbito de estágio, ou seja, nos momentos de formação inicial, que o entendimento sobre o que envolve ser professor se efetiva, uma vez que as experiências que o mesmo promove, possibilitam o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal de modo contínuo e gradual. No segundo capítulo, são feitas considerações de como a reflexividade é uma condição necessária à prática docente, não só com vista a melhoria da ação mas também da qualidade das aprendizagens. No terceiro e último capítulo, é apresentada a fundamentação metodológica, no qual se explana a investigação-ação como proposta de construção do conhecimento profissional, bem como, a edificação do percurso de intervenção pedagógica assente nesta metodologia de investigar para agir. Por último, é dada ênfase às opções metodológicas adotadas no desenvolvimento da práxis, sendo sustentadas por uma pedagogia participativa.

Capítulo I - Construção da Identidade Profissional Docente

Desenvolver o tema da construção da identidade profissional docente, ganha grande importância neste relatório uma vez que o estágio pedagógico constitui-se como um espaço propício à vivência de experiências práticas no âmbito da docência. Embora o estágio tenha decorrido em duas valências, nomeadamente na Educação de Infância e o Ensino Básico do 1.º Ciclo, onde se assumiu o papel de professor e educador, há algo que lhes é comum a identidade docente.

Segundo Nóvoa (1995) “ (...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16) A identidade docente ao caracterizar-se por um espaço de construção, não se inicia apenas após o exercício da profissão propriamente dito. Alarcão e Roldão (2010) referem que a construção da identidade “processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (p.33) e apresenta-se como “um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (p.34). Nesta perspetiva, os motivos da escolha

da profissão docente demarcam uma importante fase da construção da identidade e, é primeiramente nesta linha que o desenvolvimento do tema recairá.

A escolha de uma profissão é maioritariamente para a vida, a qual se baseia, em alguns casos, nas preferências de cada um por determinada área desde muito cedo. Segundo Ginsberg et al (1951), referido por Seixas (1997) esta escolha vocacional apresenta-se como um processo irreversível que ocorre em momentos relativamente bem definidos e se caracterizam por um conjunto de compromissos que o indivíduo faz entre os seus desejos e as suas possibilidades. Estes mesmos autores, salientam que o processo de escolha de uma profissão futura caracteriza-se pela existência de quatro variáveis, nomeadamente: o “factor realidade”, onde o indivíduo procura dar resposta ao meio ambiente que o rodeia levando-o a fazer escolhas e a tomar decisões no âmbito vocacional que vão ao encontro da sua realidade; “o processo educacional”, que vai contribuir para a limitação ou facilitação na flexibilidade da sua escolha; os “factores emocionais”, uma vez que parece existir uma ligação entre os mesmos e as escolhas derivadas da vocação e, finalmente os “valores individuais” pois estes influenciam acentuadamente o carácter da escolha no sentido em que as diferentes profissões são caracterizadas por valores distintos.

Tendo em consideração as referidas variáveis do processo de escolha, poderá afirmar-se que este inicia-se pela descoberta de uma vocação transgredindo e evoluindo, mediante as opções individuais, para uma profissão. Uma profissão é entendida como uma atividade de carácter institucional que exige do indivíduo, que exerce a profissão, um conjunto de saberes e de saber-fazer, e a adesão a comportamentos e condutas, aceites socialmente (Teodoro, 1994).

Ao focarmo-nos na profissão docente e no seu papel, verifica-se que esta tem vindo, desde os anos 70, a ser remetido para segundo plano. Nessa época, como refere António Nóvoa (2007) em *O Regresso dos Professores*, tentou-se racionalizar o ensino numa pedagogia por objetivos. Por sua vez, nos anos 80 todas as atenções viram-se para a estruturação do currículo e, uma década mais tarde, nos anos 90, deu-se particular atenção a toda a estrutura escolar. Todas estas conjunturas fizeram com que, como já referido, não fosse dada a devida importância ao papel do professor no sistema educativo. Denota-se assim, a existência de uma significação social constante da profissão docente, pois esta “trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução” (Roldão, 2007, p.94). Segundo Nóvoa (2007), no início do século XXI, depois de o docente estar relativamente quarenta anos na invisibilidade, o professor volta a estar em foco surgindo como um elemento insubstituível, quer a nível da promoção da aprendizagem como a nível do

desenvolvimento de processos de integração que venham a dar resposta a novos desafios associados à utilização de novas tecnologias. Concomitantemente ao reconhecimento do professor como elemento insubstituível, a importância da formação profissional docente ganha igualmente grande ênfase para uma contínua construção da sua identidade.

Antes de aprofundar a questão da construção da identidade profissional docente, torna-se necessário desconstruir o termo identidade. A identidade é, antes de mais, “uma questão do foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o “outro”, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos” (Fino & Sousa, 2003, p.1). A identidade possui então duas dimensões, uma individual, já que depende da relação que qualquer indivíduo mantém consigo mesmo, mas também da relação que estabelece com o “outro” na sociedade; apresentando-se esta última como uma dimensão relacional interpessoal. Assim sendo, a “identidade surge como um processo dinâmico, como fenómeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade previsível” (Anjos, 2007, p. 40).

Torna-se importante, tendo em conta esta linha de pensamento, apresentar a definição de “professor”, sendo então uma “figura tutelar e guardiã, ao mesmo tempo que refém do sistema educativo” (Sousa, 2001, p.1). Segundo Ribeiro (1989), o professor tem o dever de ser um indivíduo culto, com uma boa formação, sendo esta específica que lhe permita uma base para exercer a profissão da melhor forma, e expresse atitudes apropriadas para com toda a comunidade envolvente ao processo de ensino aprendizagem. Para além disso, cada professor apresenta características únicas e individuais, de dimensão pessoal, ao nível do estilo e da sua maneira de encarar o mundo que, conseqüentemente, influenciará o seu desempenho como professor como também as aprendizagens dos alunos. A sua profissão, o ensino, é então “um processo humano de interacção, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental” (Ribeiro, 1989, p.81).

Niza (2006) acrescenta que um professor é um indivíduo intelectual, um trabalhador que usufruí de ferramentas privilegiadas de trabalho que caracterizam a construção da sua própria profissão. Quer isto dizer, que promove aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional num saber específico. Tal resulta da utilização de saberes distintos, adaptados em função de ações concretas da sua prática social e ética, promovendo uma aprendizagem pedagógica com qualidade, integrando os conhecimentos de forma científico e metodológico. Assim, o docente exerce uma atividade que incorpora diversas dimensões da escola como organismo, bem como no contexto em que a comunidade se insere.

Para a garantia da qualidade do exercício da profissão, o professor necessita refletir de forma ampla sobre as suas práticas pedagógicas, nomeadamente quanto ao seu próprio desempenho bem como aos resultados evidenciados pelos alunos. Isto porque “o processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa.” (Alarcão & Roldão, 2010, p.32) Deste modo, é legítimo afirmar-se que a partir das necessidades, realizações e análises da sua prática pedagógica, o professor incorpora a sua formação como elemento essencial para prática profissional. Neste sentido, este torna-se reflexivo sobre a construção da sua profissão, recorrendo a uma investigação e cooperação com os outros profissionais, onde a autonomia e confiança para resolver problemas, fortalece-se com a troca de experiências (Jacinto, 2003).

De forma a haver um progresso contínuo e inovador em qualquer sistema educativo é de extrema importância a qualificação de todos os seus agentes educativos focando, em particular, os professores. Combs et al. (1974) citado por Ribeiro (1989) consideram “a formação de professores como um processo pessoal de desenvolvimento, assente em sentidos, convicções e valores próprios que vão sedimentando a personalidade do professor (...)” (p.73). A construção de uma identidade profissional docente é marcada, sobretudo, quando um indivíduo, ao escolher ser docente, entra para uma instituição a fim de se formar na requerida profissão. A construção da identidade profissional docente acentua-se deste modo, após a entrada para um curso superior no âmbito da docência, onde são realizadas práticas pedagógicas de observação e de intervenção. Assim sendo, e citando Alarcão & Roldão (2010) a “formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou de pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (p.33).

Esta formação é um processo longo e contínuo que, de acordo com Gage (1978) citado por Ribeiro (1989) deverá ser uma formação em que o mais importante para o docente não seja “saber que mas em saber como”. Deste modo, torna-se fundamental que na formação de docentes seja dada maior relevância à “capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos, de aplicar princípios e conceitos” (p.33), pois mais importante que saber o conhecimento, a nível da teoria, é o saber aplicar tais conhecimentos em contextos práticos da profissão. Ribeiro (1989) afirma que estas tarefas constituem a base da profissão docente, dando sentido à mesma.

Mais que uma formação bem estruturada é fundamental uma formação assente num conhecimento pessoal, o qual é designado por autoconhecimento, ou seja, um conhecimento no interior da profissionalidade, captando e compreendendo o sentido da profissão e sua especificidade. Como refere Nóvoa (2007, p.22) “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, de forma a construir percursos marcantes de aprendizagem ao longo da vida profissional. É este autoconhecimento e aprendizagem contínua que está no centro da identidade profissional docente. O processo de formação pode assim, considerar-se “a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção” (Nóvoa, 2000, p.16).

Este processo de construção de identidade docente assenta, segundo Nóvoa (2000), nos três A's, sendo que estes se referem à Adesão: pois ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; a Acção: na forma como escolhemos agir, onde são tomadas decisões de foro pessoal como profissional, pois é natural escolhermos uma forma de agir em detrimento de outra, e finalmente a Autoconsciência: é necessário refletir sobre a nossa prática pedagógica, só assim é possível uma mudança e inovação na educação.

Caldeira (2000) citado por Zanini (2006) refere igualmente que a identidade profissional docente “não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa, pois se constitui num processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional” (p.29).

Cada indivíduo tem a sua forma muito própria de ver as coisas, de interpretar o mundo, possui uma personalidade única e quer queiramos quer não, são estes elementos que irão influenciar o processo de criação da nossa identidade quer pessoal como profissional, pois estas duas são desassociáveis. Assim, a construção da identidade profissional, é um processo complexo, que envolve aspetos da vivência do professor e a forma como utiliza os seus conhecimentos e os transpõe para o campo profissional. O processo de construção de identidade é algo muito pessoal que depende em grande parte da ideia do que cada um considera ser professor e para tal irão contribuir fatores tão importantes como a experiência e características pessoais.

Para concluir, e recorrendo às palavras de Fuller e Bown (1975) citado por Ribeiro (1989) “tornar-se um professor é, basicamente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social” (p.112) [no qual] “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (Nóvoa, 2000, p. 25).

Capítulo II - A Reflexividade - Uma Condição Necessária à Prática Docente

O conceito de prática reflexiva surgiu no princípio deste século nos Estados Unidos da América, com John Dewey (1933), onde fez uma importante distinção entre o que é rotina e o que é ação reflexiva. Segundo este autor, referenciado por Zeichner, (1993) o ato de rotina é essencialmente guiado pelo “impulso, tradição e autoridade” (p.17) adotando soluções já pensadas por terceiros, havendo um impedimento no reconhecimento e experimentação de pontos de vista alternativos. Em contrapartida, a ação reflexiva “implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” [esta inclui] “intuição, emoção e paixão”, [ou seja] “uma maneira de ser professor” (Zeichner, 1993, p.17). Neste sentido, Alarcão (1996) refere que a reflexão

“fundamenta-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (p. 175).

No ensino, a prática reflexiva é um processo que ocorre não só antes e depois da ação mas também durante a ação, a partir da qual o docente traça novos caminhos e soluções para uma ação futura (Zeichner,1993). Através deste processo de reflexividade o docente torna-se “capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentadamente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado.” (Roldão, 1999 p.105).

Sendo a reflexão o ato de pensar e analisar determinada ação, com o intuito de mudá-la ou ajustá-la, torna-se crucial que esta forma reflexiva de pensar, acompanhe o docente como um meio para possibilitar o seu “crescimento”, isto porque a reflexão motiva para uma maior exigência e proporciona a autonomia, o autoconhecimento e uma maior segurança na ação (Alarcão, 1996). De acordo com Roldão (1998) um profissional deve olhar para a reflexividade como fonte de novos saberes, através da qual é capaz de “questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões” (p.83)

São as reflexões e as interrogações sistemáticas sobre a prática que conduzem, não só a uma transformação da ação com vista a sua progressiva melhoria, mas também a um conhecimento das competências a nível da docência, pois neste percurso reflexivo os

docentes prestam atenção “ ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 1995, p.19).

Na análise da própria ação, o docente não deverá apenas ter em conta a sua prática diária, mas também os contextos na qual a desenvolve, de forma a traçar soluções contextualizadas, uma vez que na prática do ensino reflexivo “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (Zeichner, 1993, p.25). Este autor acrescenta que a reflexividade não desempenha apenas um importante papel na adequação da ação às crianças e aos contextos, mas também na produção de conhecimento sobre o ensino e as reformas educativas, graças a uma constante reflexão sobre o seu trabalho e as suas próprias experiências.

Nesta linha a prática reflexiva, segundo Grimmett et al. (1990) referido por Zeichner (1993), apresenta três orientações conceptuais,

a reflexão como instrumento de mediação da acção, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática; a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito, na qual se usa o conhecimento na informação da prática; e a reflexão como uma experiência de reconstrução, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática (p.32).

Refletir sobre a própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação é um processo pelo qual se compreende a importância da nossa ação pedagógica e as consequências que esta poderá exercer no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças; e se aprende a partilhar e analisar a nossa atividade enquanto profissionais.

É neste sentido que se apela a adoção de um pensamento reflexivo contínuo, capaz de criar e transformar os contextos educativos com vista uma educação com níveis elevados de qualidade.

Capítulo III - Fundamentação Metodológica Inerente à *Praxis*

As constantes mudanças evidenciadas nas sociedades ocidentais, nas últimas décadas, têm vindo a colocar novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem, elevando o grau de exigência e mudando a sua essência. Hoje, a educação tem de ser mais que um mero meio de assimilação certificado de saberes, esta tem de preparar cidadãos críticos e conscientes, de

modo a que os mesmos sejam capazes de lidar com as transformações e inovações sucessivas dos conhecimentos em diferentes áreas.

Neste sentido, há uma necessidade emergente das sociedades contemporâneas em requerem, que o docente assuma o papel de formador de cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. É mediante esta nova visão sobre o conhecimento, que Alarcão & Roldão (2010) referem que “do conceito de professor como aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma concepção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”, [onde] “uma concepção transmissiva dá lugar a uma concepção socioconstrutivista” (p.41) .

Face a esta consciencialização de que a criança deve assumir a centralidade no processo de construção do conhecimento, onde o docente é visto apenas como mediador e orientador do mesmo, torna-se imperativo a adoção de múltiplas metodologias assentes numa pedagogia por participação. Todavia, a sua utilização, não define por si só, uma prática de qualidade, dado que a mobilização de competências para a investigação-ação, por parte do docente, apresenta-se também como sendo uma abordagem determinante para a mesma.

Investigação-ação como proposta de construção do conhecimento profissional docente.

A abordagem de investigação-ação surge, no campo da educação, a partir da complexa configuração social e escolar que hoje presenciamos. Esta configuração, requer outros modos de ensinar, no qual o ensino faz-se “no aqui e no agora cultural, social e histórico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). A tomada de consciência da emergente necessidade em promover modos alternativos de ensinar, obriga o docente a assumir-se como um profissional crítico e reflexivo.

Alarcão e Tavares (2001), referido por Alarcão (2010) apontam que as aprendizagens que o docente promove devem ser alicerçadas em projetos de reflexão e pesquisa, no qual se pretende a intersecção dos conhecimentos, saberes, da ação e da vida, baseada numa ideia de cultura transversal. Os projetos de reflexão, para serem eficazes e promoverem essa intersecção de saberes, precisam de ser sistemáticos no seu questionamento, havendo um movimento contínuo e orientado para um propósito, ou seja, implica um fluxo de consciência, que irá definir uma cadeia de pensamentos articulados entre si. O docente apresenta-se como um profissional reflexivo, quando fecunda as suas práticas nas teorias e nos valores, *antes*,

durante e depois da ação, para a interrogação e ressignificação do que já foi feito em nome da reflexão, para o reinstaurar constantemente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Uma pedagogia assente nesta triângulação praxiológica entre *valores, teorias e práticas*, produz um conhecimento praxiológico com base numa ação contextualizada em articulação com conceções teóricas, crenças e princípios. Esta triangulação teve como inspiração a investigação-ação, uma vez que esta desempenha um relevante papel na formação e desenvolvimento do profissional docente reflexivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação, que pressupõe a previsão e a delimitação de ação a partir do reconhecimento de propósitos, havendo uma ponderada e intencional atividade que caminha em direcção a objetivos (Oliveira-Formosinho, 2007). Roldão (1999) refere que refletir “implica contemplar e analisar a própria acção, no sentido de dela extrair os significados que constituem um capital rico para uma abordagem inteligente de experiências futuras” (p.107).

A ação, e a reflexão sobre a mesma, formam, como nos diz Máximo-Esteves (2008) “o eixo estratégico do processo de investigação acção” (p. 21).

James McKernan (1998) procura definir de uma forma sintética, as linhas que orientam todo o processo de investigação-ação, Para o autor a investigação-ação

é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

É na adoção de comportamentos investigativos, por parte do docente, perspectivando-o, deste modo, como investigador, que o mesmo questiona sistemática e intencionalmente sobre os contextos pedagógicos, com o objetivo de identificar e refletir sobre problemas evidenciados na sua ação, com o intuito de adequar e ajustar a sua *praxis*. Nesta perspetiva, o docente apresenta-se como um investigador reflexivo, que investiga para agir, ou seja, “investiga na, sobre e para a acção educativa” (Alarcão, 2001, p. 26). Este processo de investigação-ação, segundo Moreira & Alarcão (1997), desempenha um papel fundamental

no trabalho do profissional, pois há uma constante inclusão de um olhar reflexivo sobre a profissão, com intuito de a melhorar.

A procura do melhoramento da qualidade das ações, remete para o desenvolvimento do conhecimento pessoal e profissional do docente, que pretende a partir da prática de investigação de situações duvidosas e incertas, compreender as mudanças que os ambientes e as suas ações requerem. É através dos desafios e dos problemas impostos pela prática que o docente adota, de forma refletida, novos métodos de atuar, ampliando assim, as suas competências e conhecimentos profissionais (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação, segundo Zeichner (2001), no livro *Handbook of Action Research*, referido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), pressupõe ganhos a nível da *pessoa*, da *profissão* e da *prática educativa*. Os ganhos pessoais remetem para o aumento e melhoria da auto-estima e auto-confiança; os profissionais centram-se numa maior capacidade de auto-análise e melhoria nas interações com outros docentes; e por fim permite uma atenção focalizada nos problemas e na melhoria das oportunidades de aprendizagens centradas nas crianças. Nesta abordagem, o docente sente a necessidade de se assumir como actor central da sua própria investigação, ou seja, investiga e reflete sobre o seu trabalho a fim de o melhorar, através do qual inova e constrói conhecimento praxiológico.

A investigação-ação, apresenta-se deste modo, como um apropriado recurso para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) exprimem em poucas palavras, toda a essência e complexidade desta abordagem, para estes autores a investigação-ação

forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir o conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (p.11).

O conhecimento profissional constrói-se praticando e refletindo sobre ele, contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional do docente e para a sua ação em contexto escolar.

O desenvolvimento da *praxis*, nas duas valências, assentou em processos de investigação-ação, a partir dos quais edificou-se todo o percurso de intervenção pedagógica, com vista a intencionalidade do mesmo. De seguida, é exposto de forma detalhada, primeiramente as etapas no qual se debruçou esta metodologia de investigar para agir, e numa

fase posterior as metodologias privilegiadas na EPE e no 1.ºCEB, tendo em conta uma conceção construtivista da aprendizagem.

A edificação do percurso de intervenção pedagógica: observar, planificar, agir, refletir, avaliar, comunicar e articular.

A edificação do percurso inerente às intervenções pedagógicas, realizadas nos dois contextos, pressupôs a adoção de uma atitude investigativa, tendo sido deste modo, adotado a investigação-ação como norteadora de todo o processo. A modalidade de investigação, surge no campo da educação como um modo de investigação contínua, que visa o desenvolvimento e exploração de alternativas de pensamento e de ação, alicerçadas numa espiral de etapas de: apreciação, ação, reapreciação (Caetano, 2003).

O uso da investigação-ação pelo docente, parte do pressuposto de que este é “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 9-10).

A ação do docente para ser intencional, estruturada e contextualizada, é fundamental que observe, planeie, reflita e avalie de uma forma sistemática todo o percurso pedagógico, aferindo quais os efeitos que a sua ação tem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. O Ministério da Educação (ME) (1997) refere que a intervenção do docente se caracteriza pela intencionalidade do processo educativo, que ocorre por interligação de etapas, designadamente pela observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação que se sucedem e se aprofundam. Deste modo, a construção do percurso de intervenção pedagógica nas duas valências pressupôs o seguimento desta linha de atuação.

Observar

A observação permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, esta ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação, das crianças e das suas interações, encarando cada uma como um ser único e com características e especificidades próprias, assume um papel fulcral no

desenvolvimento de uma intervenção pedagógica intencional, adequada e fundamentada. Tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).

Estrela (1994) afirma neste sentido que “ a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada pela prática quotidiana” (p.29). O ME (1997) reforça, ao referir que a observação “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25). O docente ao assumir-se como investigador deve desenvolver competências de observação, com o intuito de recolher informações, analisar e caracterizar as crianças e os contextos educacionais, para posteriormente desenvolver uma ação adequada e devidamente contextualizada. As informações obtidas por um processo contínuo de observações possibilitam uma constante adequação e reajustamento da prática a nível das estratégias e do currículo, de modo a atender às necessidades e singularidades do grupo (Estrela, 1994).

Nos contextos de estágio, esta primeira etapa foi colocada em prática através de uma observação participante, caracterizada por uma interação dinâmica com as crianças, o que permitiu um conhecimento real das suas capacidades, motivações, necessidades e possibilidades, originando uma caracterização global do grupo e de cada criança.

As inferências resultantes da observação efetivada ao longo de todo o período de estágio permitiram alargar e aprofundar o conhecimento do grupo e foram alvo de registo em notas de campo, pois e segundo Bogdan e Biklen (1994) citado por Máximo-Esteves (2008) “através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta” (p.88). As notas de campo apresentaram-se assim, como um valioso instrumento de registo, de comportamentos, conversas e ações, como igualmente de impressões que emergiram no decorrer da prática, o que numa fase posterior auxiliou a adequação da ação. Estas aparecerão como elementos elucidativos de algumas intervenções pedagógicas, na Parte II deste relatório.

A partir da análise documental, que visa selecionar, tratar e interpretar informações com objetivo de extrair algum sentido para a intervenção pedagógica (Guerra, 2002), foram

analisados o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) para o levantamento de dados sobre o meio envolvente, a instituição, a sala, as famílias e as características das crianças.

Tendo em conta toda a informação recolhida, foi possível elaborar, para cada uma das valências, uma sintética caracterização de cada criança. Na EPE, foram identificados as potencialidades/interesses e as necessidades educativas (Figura 1).

Figura 1. Ilustração de uma secção do instrumento de recolha de dados sobre as potencialidades/interesses e necessidades educativas das crianças da *Pré I*

Nome	Potencialidades / Interesses	Necessidades educativas	Notas
A.L.	Muito ativo e enérgico; Jogo simbólico (gosta de imitar essencialmente animais), área da garagem;	Necessita de autocontrolo Cumprir as regras da sala; Respeitar os colegas e adultos;	

No que concerne ao 1.º CEB, foram aferidos os pontos fortes e necessidades educativas, evidenciados pelos alunos (Figura 2).

Figura 2. Ilustração de uma secção do instrumento de recolha de dados sobre os pontos fortes e as necessidades educativas dos alunos do 4.º I

Aluno	Pontos fortes	Necessidades educativas	Notas
A. M.	Responsável e organizada; Criatividade ao nível da expressão escrita; Leitura fluente com boa entoação;	Dificuldades a nível de compreensão de enunciados matemáticos; Por vezes a sua distração condiciona o seu desempenho nas atividades; Pouca confiança nas suas potencialidades;	

A observação e a análise contínua dos registos facultaram informações importantes para a delineação e elaboração de um planeamento ajustado ao contexto, com o intuito de promover aprendizagens dotadas de significado.

Planificar, agir e refletir

O docente ao ser um observador perspicaz planeia o processo pedagógico, de modo a proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e de promoção de aprendizagens significativas e diversificadas. Quando planifica a sua ação, deverá delinear, a partir da reflexão que decorreu da observação, as melhores intervenções, de forma a ir ao encontro das necessidades individuais das crianças, contribuindo assim, para uma maior igualdade de oportunidades.

Após uma observação, levantamento e análise das necessidades e interesses do grupo com quem iremos interagir, emerge os objetivos e as estratégias de ação que irão conduzir toda a intervenção, com vista a aquisição de competências, que procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes. O conceito de competência, segundo Perrenoud (2001) referenciado por Alarcão (2010) é a capacidade de utilizar e mobilizar os saberes, para agir em determinada situação, ou seja, ter competência é “saber utilizar os seus saberes para atuar” (p.23). Esta mobilização de saberes ganha grande relevo, numa sociedade que hoje é de informação e de aprendizagem, em que o conhecimento, nas diversas dimensões, desempenha uma importante função. Alarcão (2010) salienta que atualmente são muitas as competências desejadas, “valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e de indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem” (p.26).

Delors (1996) acrescenta que os conteúdos a ser apreendidos, não devem cingir-se apenas à dimensão do saber, mas também, do saber fazer, do saber ser e do saber estar. Deste modo, durante o processo de planificação, os objetivos e as estratégias de ação a delinear, devem abarcar estas diferentes dimensões do saber, no qual se procura que a criança seja um aprendente ativo e em que ao professor é entregue apenas a missão de orientar.

A planificação, na conceção de Zabalza (2003) consiste na conversão de um propósito ou ideia num trajeto de ação, onde o docente estabelece objetivos a alcançar que lhe indicam a direção a seguir, tendo em conta as características das crianças. Assim, planificar comporta uma previsão e uma tomada constante de decisões, isto porque para a sua concretização é necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos e ideias, que auxiliam na organização das atividades e dos recursos, com vista a promoção de uma aprendizagem pela ação. Segundo o ME (1997), o planeamento deverá representar um conjunto de aprendizagens diversificadas e desafiantes, nas quais estejam evidentes a articulação das diferentes áreas de conteúdo e a participação ativa das crianças.

A planificação surge no processo de ensino-aprendizagem, como um instrumento de apoio e de regulação da prática, que evidencia a intencionalidade do processo de ação, os conteúdos a abordar, e a organização dos tempos de trabalho (Arends, 1995). Esta implica uma reflexão e adaptação constante, estando-lhe inerente a flexibilidade, uma vez que muitas vezes torna-se difícil cumprir o plano inicialmente definido, visto que são inúmeros os imprevistos que podem surgir durante o processo (Guerra, 2002).

O planeamento no decorrer das intervenções pedagógicas visou a criação de situações de aprendizagem significativas e desafiadoras, no qual as crianças desempenharam um papel

ativo na aquisição de competências. Sendo importante referir que, as planificações sendo flexíveis, permitiram o seu constante ajustamento e adequação, através da reflexão sistemática realizada sobre a ação desenvolvida em contexto. Isto porque, planear implica a reflexão das intenções pedagógicas e das formas de as adequar ao grupo, levando a que o docente preveja situações e experiências de aprendizagem através da organização dos recursos materiais e humanos essenciais à sua concretização (ME,1997).

No que concerne à intervenção pedagógica no 1.º CEB a planificação foi diária, enquanto na EPE foi semanal. Os roteiros de planificação, nas duas valências, apresentam uma estrutura semelhante, os quais englobam as áreas de conteúdo/momentos de trabalho; as metas de aprendizagem/descriptores de desempenho; os papéis do docente e do aluno/criança, onde se encontram descritas pormenorizadamente as estratégias e as atividades; bem como os materiais a utilizar e, por fim a observação/avaliação/reflexão.

É de referir, que todo o processo de planeamento, no 1.º CEB, envolveu um trabalho de cooperação com o par pedagógico ao longo de toda a extensão do estágio (apesar da rotatividade semanal na dinamização das aulas), no qual foram debatidas quais as estratégias e opções metodológicas a adotar. Importa ainda mencionar que nos roteiros de EPE, foi incorporado um campo para a contextualização das atividades. Relativamente aos roteiros de 1.CEB, não houve necessidade de o fazer, uma vez que os conteúdos programáticos eram definidos semanalmente pela docente cooperante.

A escolha deste tipo de roteiros de planificação foi feita de forma conscienciosa, uma vez que a sua organização oferece uma visão sequencial, pormenorizada e objetiva do decorrer das atividades, o que muitas vezes possibilitou uma **reflexão antes da ação**, levando à modificação e ajustamento de estratégias, que de outra forma não seria possível.

Seguidamente segue um exemplo, contendo apenas um excerto de um roteiro de planificação de 1.º Ciclo, de modo a facilitar a perceção de como o mesmo encontra-se estruturado (Figura 3).

Figura 3. Ilustração de uma secção de um roteiro de planificação

Roteiro de planificação de atividades Diárias				
Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão		Professor Orientador Cooperante: Carla Freitas		Data: 09/10/2012
Nome das alunas: Mónica Jardim (orientadora das atividades) e Vanda Antunes				
Momentos de Trabalho	Descritores de desempenho	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1.Rotina 2.Matemática 2.1. Sólidos geométricos; 2.2 Propriedades e classificação; (...)	- Comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classificá-los (prisma, paralelepípedo, cubo, pirâmide, esfera, cilindro e cone); - Construir sólidos geométricos analisando as suas propriedades;	- Dá a conhecer à turma os conteúdos a desenvolver; - Escreve a data no quadro; - Mostra uma caixa de medicamentos e questiona a quem esta se assemelha e quais são as suas características; - Inicia um diálogo questionando sobre o que são sólidos geométricos e se podemos encontrá-los no nosso dia-a-dia; - De forma a rever as propriedades dos sólidos, são distribuídos objetos do dia-a-dia que se assemelhem a um sólido geométrico a cada aluno; - Solicita que os alunos que tenham sólidos com determinadas características se dirijam à frente e os coloquem numa mesa (exemplo: sólidos que apresentem superfícies planas); - Orienta um diálogo levando à classificação dos sólidos em poliedros (superfícies planas) e não poliedros (superfícies curvas); (...)	- Levantam alguma questão sobre os conteúdos a desenvolver; - Escrevem a data nos cadernos diários; - Respondem à questão colocada, referindo sólido geométrico - paralelepípedo; - Participam no diálogo, e dão exemplos; - Observam os objetos; - Dirigem-se ao quadro consoante a indicação dada; - Participam no diálogo apontando as características de poliedros e não poliedros; (...)	- Objetos do dia-a-dia; - Planificações dos sólidos - Plasticina; - Palitos; - Cartolinas; - Cores; - Tesoura; - Cola; - Caderno diário; (...)
*Diferenciação pedagógica: A aluna com NEE participará nas diferentes atividades a desenvolver, porém teremos o cuidado de lhe propor tarefas mais simples (exemplo: sólido geométrico de fácil classificação e carta com pequenas frases e questões de interpretação simples, no que diz respeito a estudo do meio participará no desenvolvimento e apresentação dos diferentes temas).				
Avaliação/reflexão: Matemática - Iniciar a aula com objetos do dia-a-dia, com os quais os alunos estão familiarizados, permitiu estabelecer uma fácil ligação com os conteúdos que se pretendiam abordar. A maioria da turma soube associar esses objetos a sólidos geométricos, conseguindo separá-los de acordo com as suas características em poliedros e não poliedros. As dificuldades verificadas incidiram sobretudo na diferenciação entre prismas e pirâmides, pelo que houve um reforço constante em diferenciar uns dos outros. (...)				

Após um planeamento criterioso e reflexivo, é colocado em prática o plano de ação definido, contudo este deverá ser flexível e ajustável às exigências que a ação no contexto impõe, ou seja, por vezes é necessário tirar partido das oportunidades e situações imprevistas, que podem desencadear aprendizagens ricas e dotadas de significado para as crianças. Alarcão (1993) referido por Moreira (2001) salienta a necessidade de desenvolver “ uma forma de pensar que orienta a acção e lhe atribui sentido, uma capacidade de actuação flexível, contextualizada, baseada em decisões corretas, fruto de um saber que não é apenas teórico mas assimila uma dimensão de uso ou aplicação” (p.19). Ao longo do estágio pedagógico, nas duas vertentes, as planificações serviram de linha orientadora de ação, contudo e sempre que necessário, houve modificações, caracterizando-se deste modo por serem abertas, dinâmicas e flexíveis.

O desenvolvimento da ação centrou-se numa conceção construtivista da aprendizagem, na qual se privilegia um envolvimento ativo e constante das crianças, onde elas assumem a centralidade de todo o processo de aprendizagem, pois só assim se alcança uma construção significativa e sólida do conhecimento. A mim coube-me apenas o papel de orientar e mediar as aprendizagens, bem como de criar condições que permitissem às crianças aprender a aprender, desenvolvendo deste modo, a autonomia.

Como já foi exposto ao longo do relatório, a inclusão de um olhar reflexivo sobre a prática, promove uma melhoria progressiva da ação, isto porque a reflexão surge como “um instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” [e] “geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30). A partir de processos de observação-investigação-ação o docente modifica fundamentadamente a sua ação, pois é mediante um processo ativo, crítico e reflexivo que dúvidas e incertezas se dissipam e novos caminhos são desenhados, traduzindo-se em constantes reajustamentos da *praxis*.

A reflexão pressupõe um atitude contínua de questionamento, e se caracteriza segundo Zeichner (1993), por “um processo que ocorre *antes* e *depois* da ação e, em certa medida, *durante* a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (p.52). Esta reflexão, ao qual Schon denominou **reflexão na ação** permitiu, ao longo da intervenção pedagógica, modificações e ajustamentos durante mesmo a aplicação do plano, com vista a dar resposta a alguma situação evidenciada no momento. A observação/avaliação/reflexão realizada diariamente / semanalmente após a aplicação dos roteiros de planificação, tendo por base as ilações obtidas no decorrer da prática, permitiram uma **reflexão sobre a ação**, que pressupõe “um distanciamento da ação” [no qual] “reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (Alarcão,2010, p.54). Todo este processo de reflexão deu lugar a uma **reflexão para a ação**, uma vez que as inferências consequentes da reflexão na e sobre a ação permitiu avaliar e modificar a minha intervenção, resultando na “produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 1999, p. 105), que será tido em conta no desenvolvimento de futuras práticas.

As práticas pedagógicas caracterizaram-se deste modo, pela adoção de uma metodologia de investigação-ação suportada por ciclos de planificação, ação, observação, reflexão, o que conduziu ao desenvolvimento de uma prática adequada aos interesses e necessidades das crianças.

Avaliar, comunicar e articular

A avaliação, apesar de complexa, assume um papel preponderante na educação, pois, e em conformidade com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), apresenta-se como elemento promotor e regulador da qualidade das aprendizagens das crianças, bem como da própria ação do docente, através do qual “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.6).

Os processos avaliativos, nos contextos de EPE e 1.º CEB, devem assumir um carácter formativo, desenvolvido num sistema dinâmico e contínuo de “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem”, cujo principal objetivo é promover ou melhorar a formação das crianças (Abrantes, 2002, p.10). Segundo a Circular, n.º 4 DGIDC/DSDC/2011, a avaliação formativa assenta “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (ME, 2011, p. 1).

Este processo de avaliação procura evidenciar quais os aspetos da aprendizagem que necessitam de ser melhorados, permitindo a delineação de estratégias com o intuito de superar as dificuldades das crianças; contudo estas devem ter como base a valorização das suas capacidades e interesses. Esta avaliação para ser consistente é fundamental o uso e a adequação de múltiplos modos e instrumentos avaliativos, no qual o percurso e evolução da criança, bem como a diversidade das aprendizagens são tidos também em conta (Abrantes, 2002).

Nesta linha, o sistema de avaliação compreende uma observação e interpretação contínua de dados e resultados obtidos ao longo do processo de aprendizagem, que permitem analisar a evolução global da criança. Esta análise pressupõe um processo crítico e reflexivo das estratégias adotadas, resultando numa nova tomada de decisões, com vista a criação de ambientes de aprendizagem de qualidade. A avaliação surge, deste modo, como uma “componente intrínseca do processo curricular, que permite regular e monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas sobre as diferentes dimensões curriculares e organizativas” (Alonso, 2002, p.20). Este mesmo autor salienta a importância da dimensão *moral e reflexiva* na profissão docente, uma vez que a avaliação de natureza qualitativa e interpretativa é encarada na prática, com “atitudes e metodologias investigativas e reflexivas

que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas” (p.20).

No decorrer da intervenção pedagógica, nas duas valências, a avaliação realizou-se de forma processual, pois esta configura-se numa abordagem mais verdadeira e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010). A avaliação assentou numa verificação das competências desenvolvidas no pré-escolar e no 4.º ano, na qual se integra conhecimentos, capacidades e atitudes. As competências delineadas para a EPE tiveram por base as *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* (ME, 2010) e para o 1.º CEB os descritores de desempenho enunciados na *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 2004), no *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (ME, 2007), e no *Programa de Português para o Ensino Básico* (ME, 2009).

O processo de avaliação foi efetivado através das observações contínuas, das notas de campo, das conversas informais com as crianças, das suas produções, bem como das deduções avaliativas/reflexivas realizadas diariamente no 1.ºCEB e semanais na EPE, constantes nos roteiros de planificação.

No que concerne, ao estágio pedagógico na EPE foi feita semanalmente uma avaliação, tendo em conta as áreas de conteúdo e os objetivos definidos nas metas de aprendizagem para as atividades desenvolvidas. É de referir ainda, que foi feita a avaliação geral do grupo e a de uma criança em particular, tendo por base o preenchimento das fichas 1g, 1i e 2i do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). O SAC forneceu informações “sobre procedimentos de observação, registo e avaliação quer dos processos quer dos efeitos presentes no contexto educacional” [e possibilitou ainda], “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre aspectos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142).

Relativamente ao 1.º CEB, foi elaborado um quadro síntese para cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio) resultante do processo de avaliação formativa realizado ao longo de todo o estágio.

Em síntese, este percurso de construção da intervenção pedagógica ancorou-se nos pressupostos da investigação-ação, apresentando-se como alicerces da intencionalidade do processo pedagógico, no qual a observação se constituiu como base para um planeamento e ação adequados às potencialidades e dificuldades do grupo, bem como para a avaliação. Foi um percurso caracterizado por uma constante reflexão, com o intuito de desenvolver uma

práxis assente na qualidade, na qual a comunicação e articulação entre docentes cooperantes e colegas foi uma constante, fomentando, deste modo, o trabalho em equipa.

Opções metodológicas da intervenção pedagógica.

O processo de ensino/aprendizagem é, nos dias de hoje, uma tarefa complexa, que exige ao docente uma constante renovação da sua prática, de modo a acompanhar as necessidades educativas atuais. Sacristán refere que

todas as sociedades e culturas têm sido e são, de algum modo, configuradas pelo conhecimento e são afectadas pelo mesmo, pelas formas da sua difusão, pelos conteúdos que são objecto de difusão, pelos meios ou por quem actua como difusor ... (2008, p. 45).

Neste sentido, torna-se indispensável que o docente renove a sua prática, de modo a não se limitar à transmissão de informação, mas sim transformá-la em conhecimento significativo, sendo que para tal é necessário construir um currículo flexível e aberto à mudança. Esta mudança passa pela utilização de uma multiplicidade de técnicas, métodos e estratégias, que visem a integração da criança em todo o processo de aprendizagem, de forma ativa e democrática.

Na intervenção pedagógica, procurou-se dar continuidade ao trabalho das docentes cooperantes, contudo orientando toda a ação segundo os conhecimentos teóricos adquiridos, bem como as minhas crenças e valores sobre como as aprendizagens devem decorrer. Para tal foram privilegiadas diversas opções metodológicas, assentes numa perspetiva construtivista, sendo apresentadas de seguida.

Pedagogia por participação versus pedagogia por transmissão.

A pedagogia para Oliveira-Formosinho, (2007), organiza-se e processa-se em torno dos saberes que se constroem através da ação em articulação com saberes teóricos, crenças e valores, no qual a *práxis* é uma referência central, ou seja o *locus* da pedagogia. A autora distingue e contrasta dois modos de fazer pedagogia: pedagogia por participação e pedagogia por transmissão. A pedagogia por participação centra-se na criança, que é percebida como um sujeito com direitos, competente e pensante, no qual se parte dos seus interesses e motivações intrínsecas para desencadear experiências pedagógicas que se complexificam e se estruturam

progressivamente. Nesta perspectiva, “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15), que pretende o seu envolvimento no processo de construção da aprendizagem, de forma contínua e interativa, o que possibilita a criação de espaços de liberdade e de iniciativa própria.

Hohman e Weikart (2007) referem que a aprendizagem pela ação implica que as crianças sejam

agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...) trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam das suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (p.22).

A contrastar, a pedagogia transmissiva gira em torno dos saberes, onde a criança é considerada uma “folha em branco” e o docente tem como tarefa principal a transmissão de conhecimentos, que se consideram necessários e indispensáveis para a cultura e educação de um indivíduo. Há desta forma, um foco no docente e não na criança, o que reduz a participação desta na construção do saber, limitando-se apenas a receber e a reproduzir os conteúdos, não se refletindo em aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2007). A pedagogia de transmissão, segundo este autor,

centra-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir (...) é um processo de simplificação centrado na regulamentação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos (...) (p. 17).

No quadro 1, apresentado seguidamente, é colocado lado a lado as duas pedagogias supramencionadas, para uma clara visão dos vários pontos em que divergem.

Quadro 1. Pedagogia transmissiva versus pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007).

	Pedagogia transmissiva	Pedagogia participativa
Conceito	No centro desta metodologia estão os saberes considerados essenciais e imutáveis logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. A criança é vista como uma tábua rasa, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade.	Concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem as crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - adquirir capacidades pré-académicas; - acelerar as aprendizagens; - compensar os deficits; 	<ul style="list-style-type: none"> - promover o desenvolvimento; - estruturar a experiência; - envolver-se no processo de aprendizagem; - construir as aprendizagens; - dar significado à experiência;
Motivação	- baseada em reforços seletivos vindos do exterior.	- baseada em interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes
Método	- centrado no professor, na transmissão e nos produtos;	- aprendizagem pela descoberta - resolução de problemas e investigação;
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - discriminar estímulos exteriores; - evitar e corrigir erros; - assumir função respondente; 	<ul style="list-style-type: none"> - questionar e planejar; - experimentar e confirmar hipóteses; - investigação; - cooperação e resolução de problemas;
Papel do docente	<ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar e prescrever objetivos e tarefas; - dar informação; - moldar e reforçar; - avaliar os produtos; 	<ul style="list-style-type: none"> - estruturar o ambiente; - escutar, observar, planejar e avaliar; - estender os interesses e conhecimentos das crianças em direção à cultura;
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> materiais estruturados; - espaço estruturado da atividade letiva; - espaço de privacidade e prática individual; 	<ul style="list-style-type: none"> - preparado organizado para a aprendizagem; - local de bem-estar, alegria e prazer; - deve ser aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade; - flexível e diverso, amigável e seguro, lúdico e cultural
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> -unidades temporais rigidamente estabelecidas; - limitação de atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - rotina diária - respeito pelos ritmos das crianças -criticamente refletido - tempo para o trabalho individual, em grande grupo e pequenos grupo; -existe uma relação entre espaço e o tempo;
Interações/ relações	<ul style="list-style-type: none"> - relações adulto/criança reduzidas - interação criança/criança muito reduzida; 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver interações, refletir, repensar e reconstruir;

Como é possível verificar, a pedagogia participativa centraliza-se na criança como agente ativo na construção de novos entendimentos e conhecimentos do mundo, a partir da investigação e descoberta, ela própria é guia numa aprendizagem que ocorre pela ação. Opondo-se a esta, a pedagogia transmissiva, visa apenas a prescrição de objetivos e tarefas e uma transmissão de ideias preparadas, onde a criança desempenha um papel passivo. Nesta última, é descurado a importância e a influência que uma aprendizagem ativa tem na formação de cidadãos autónomos, críticos, reflexivos e interventivos, que são hoje, exigências sociais. Para Gambôa (2011) “o ponto de rutura com a pedagogia tradicional

transmissiva radica, desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada” (p.55).

No desenvolvimento da prática, procurou-se que as crianças assumissem um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, deixando para trás a mera transmissão de conhecimentos e dando lugar a uma aprendizagem pela ação.

Aprendizagem cooperativa.

Numa sociedade em que emerge a necessidade da tomada de consciência sobre a importância do papel que o outro desempenha na nossa própria aprendizagem e desenvolvimento, o docente deverá proporcionar momentos de interação entre pares, assentes num espírito de cooperação e interajuda.

A aprendizagem cooperativa remete para um trabalho realizado em cooperação por pequenos grupos, tendo em vista o alcance de objetivos comuns e resultados benéficos para todos, havendo deste modo uma maximização das suas aprendizagens (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Para Schaffer (1999), neste tipo de aprendizagem, “as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto” (p. 381).

O recurso a esta metodologia permite estabelecer relações positivas entre as crianças, promover a elevação do rendimento das mesmas, tanto nas que detêm facilidade na aprendizagem, como nas que apresentam dificuldades, uma vez que a colaboração e a partilha de conhecimentos e saberes conduzem a uma significativa transformação daquilo que está a ser aprendido. Esta estratégia visa uma aprendizagem ativa, construída pela criança em interação com os colegas e com o docente, através da qual se pretende alcançar o desenvolvimento cognitivo, psicológico social e democrático (Johnson et al., 1999).

A criança ao realizar trabalhos de grupo apercebe-se que o respeito mútuo, e a aceitação e admissão de uma linha de raciocínio diferente da sua, poderão auxiliar o desenvolvimento do trabalho culminando no sucesso e qualidade do mesmo, isto porque a interação entre os pares promove a discussão e criação de ideias, o que facilita a resolução de problemas.

Niza (1998) salienta que a cooperação “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.79). Lopes e Silva (2009) corroboram esta visão, uma vez que a aprendizagem cooperativa é

intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa) (p.19).

O uso desta metodologia pretende assim, descentralizar o espírito de competição e promover o desenvolvimento de competências sociais que permitam aprendizagens que se afastam dos moldes tradicionais.

Nas práticas pedagógicas, o uso da aprendizagem cooperativa foi efetivada através da realização, a pares ou por pequenos grupos, de diferentes propostas de atividades, onde se pretendia promover a aprendizagem mediante a discussão e resolução de problemas, tendo por base o respeito mútuo, a cooperação, a responsabilidade e a autonomia.

Trabalho de projeto.

Como se tem vindo a referir, é essencial uma participação ativa da criança na sua aprendizagem. O trabalho de projeto possibilita essa abordagem, uma vez que a construção do conhecimento é feita pela criança através da ação e da interação (Hohmann & Weikart, 2007).

A designação de projeto é utilizada, aquando de um estudo aprofundado, tendo como característica principal a investigação, ou seja, uma pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para perguntas formuladas por elas próprias, sozinhas ou em cooperação. Deste modo, desenvolver projetos fundamentados na motivação intrínseca das crianças, onde o interesse e envolvimento são uma evidência, potencia uma aprendizagem ativa, como também maximiza a sua curiosidade natural (Katz & Chard, 1997). O Ministério da Educação (1998) salienta que o trabalho de projeto “pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntaria e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projetando no tempo a sua ação futura.” (p.133).

O trabalho de projeto, segundo a perspetiva do Movimento da Escola Moderna (MEM) caracteriza-se por “uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente, tratando-se de uma acção planeada para responder a uma pergunta levantada”, [uma vez que] “o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 2007, p. 148). Assim, a criança é vista como um “pequeno investigador” capaz e competente para desempenhar um papel ativo na progressão do seu trabalho. Hohmann & Weikart (2007)

salientam que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (p.138).

O desenvolvimento do projeto abarca quatro fases distintas: definição do problema ou tema, planeamento, execução e avaliação/apresentação (Katz & Chard, 1997). Foi com base nestas fases, que foram desenvolvidos os projetos com as crianças, onde estas se assumiram investigadoras, isto porque o trabalho por projeto vai além da brincadeira espontânea. Este engloba processos de compreensão em relação ao mundo, no qual as crianças colocam questões e resolvem problemas, fortalecendo deste modo, a procura de conhecimento. Isto faz com que a criança se torne o centro de todo o processo e o educador, ao mediar a aprendizagem, se revele como mais um elemento que além de motivar e apoiar, parte em descoberta com a própria criança.

Diferenciação Pedagógica.

Um ensino diferenciado significa proporcionar variadas formas de aceder, apreender e processar conteúdos ou informações, de modo a que cada aluno tenha uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008). Este mesmo autor, refere ainda, que o ensino não deverá ser um “pronto a vestir – tamanho único”, pois mesmo que os alunos apresentem a mesma idade cronológica as suas necessidades e interesses diferem (p.9).

Tomlinson (2008) acrescenta que “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-activa diferentes abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (p.20). É necessário ter em conta que numa turma, as aprendizagens não ocorrem de igual modo, pois enquanto uns aprendem ao ouvir, outros a fazer, alguns ao realizar trabalho individual, outros com o auxílio dos colegas, alguns assimilam a informação num ritmo mais acelerado, e outros à custa de alguma reflexão (Tomlinson, 2008). Nesta linha, é essencial que o docente consiga adequar a sua ação tendo em conta os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, de modo a proporcionar o sucesso de forma igualitária.

Para Perrenoud (2000), diferenciar é “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (p.9). Nesta linha, torna-se essencial a utilização de pedagogias diferenciadas, que dá lugar à igualdade e ao sucesso, em vez do fracasso e da desigualdade. Grave-Resendes e Soares (2002) salientam que quando

a individualidade de cada um é respeitada e tida em conta, a aprendizagem decorre melhor, isto porque o docente ensina de acordo com as diferenças evidenciadas.

O respeito pela individualidade, não requer necessariamente apenas um ensino individualizado, apesar de o mesmo ser importante, pois segundo Niza (2004), diferenciar implica também envolver os alunos num conjunto diversificado de experiências de aprendizagem e de formas de cooperação e organização do trabalho, recorrendo à valorização da heterogeneidade dos grupos, quer seja de pares ou de pequenos e grandes grupos. Oliveira-Formosinho (2007) valida esta ideia, dizendo que a diferenciação no ensino não ocorre com a sua individualização, mas sim quando se assume a diversidade e a heterogeneidade como riqueza, para conseguir uma integração autónoma e individual através de um exercício social mútuo e relacional, da participação coletiva.

Durante a prática pedagógica, houve uma preocupação em realizar uma diferenciação pedagógica, que visasse responder às necessidades evidenciadas, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem de cada criança.

Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

As linhas orientadoras da prática desenvolvida na valência pré-escolar sustentaram-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo que, interessa expressar, embora de uma forma sucinta, os princípios subjacentes ao mesmo.

O MEM foi fundado em 1966 sendo, no entanto, constituído formalmente apenas dez anos mais tarde, em 1976, sendo o principal impulsionador deste movimento, Sérgio Niza. Segundo este, o MEM é um movimento social cívico que se baseia num Projeto Democrático onde se privilegia a autoformação cooperada entre os profissionais da educação (Niza, 2007).

O referido modelo pedagógico, teve como ponto de partida a conceção experimental, assente na aprendizagem por tentativa e erro de Freinet. Contudo, houve uma evolução para uma perspetiva de desenvolvimento de aprendizagens, assentes numa interação socialmente centralizada na criança, que se fixa na herança cultural e social e na sua redescoberta através da cooperação dos pares e dos adultos, como preconizado por Vygotsky e Bruner, defensores de perspetivas socio-construtivistas (Niza, 2007).

Niza (1996) citado por Varela (2010) realça que a escola define-se, segundo a visão dos educadores do MEM, como um espaço onde se inicia as práticas de solidariedade e de cooperação subjacentes a uma vida democrática. Os educadores junto com as crianças, devem

proceder à construção de todas as condições necessárias à criação de um ambiente escolar propício à aquisição de conhecimentos e valores. Niza (2007) elucida-nos, de uma forma breve, de como esta visão é efetivada, referindo que,

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem). Assim se caminha, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. Por negociação, se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação (p,141).

Assim sendo, a escola, é entendida como uma comunidade de partilha, que segundo Niza (2007), apresenta como finalidades formativas: 1) iniciação às práticas democráticas, 2) (re) constituição dos valores e das significações sociais, 3) reconstrução cooperada da cultura. São estas três dimensões interdependentes que dão um constante sentido ao ato pedagógico, construído e transformado através da participação consciente dos diferentes intervenientes.

Os educadores neste modelo pedagógico surgem como promotores de uma organização baseada na participação, onde incutem e dinamizam a cooperação, bem como atitudes cívicas e morais imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas democráticas, assumindo-se como “auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2007, p. 155). A organização do trabalho é partilhada com as crianças, permitindo que participem democraticamente, para que assim desenvolvam o espírito de cooperação, tendo por base uma organização cooperativa do trabalho (Folque, 1999). Nesta visão, as crianças são vista como as verdadeiras impulsionadoras da aprendizagem e não tanto o educador, onde as comunicações, os diálogos e as trocas de saberes ganham relevo, na construção de toda a aprendizagem (Folque, 1999).

Os circuitos de comunicação assumem, sem sombra de dúvida, tal como a cooperação e a participação democrática, um papel central no modelo pedagógico MEM, uma vez que a partilha dos saberes gerados pelas próprias crianças dá um imediato sentido aos mesmos. A comunicação apresenta-se aqui, por um lado como “activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas acções ou experiências” (Folque, 1999, p.6) e por outro, uma função social de partilha e disseminação da informação, para que posteriormente possa vir a ser utilizada pela comunidade educativa.

Niza (2007) acrescenta, que a necessidade de comunicar todo o processo inerente a realização de um projeto dá de imediato um sentido social às aprendizagens, conferindo-lhes “uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento”, onde está subjacente o lema de Bruner de que “ensinar é a melhor maneira de aprender” (p.145).

O MEM assenta deste modo, numa prática democrática de “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” onde se pretende incentivar e enaltecer a participação das crianças, no qual se reconstituem e recriam processos de ensino – aprendizagem em cooperação (Niza, 2007, p.143).

Parte II – A Prática *In Loco*

Parte II – A Prática *In Loco*

A Prática *in loco* contempla três capítulos. No primeiro é exposto a caracterização do meio onde efetivaram-se os estágios pedagógicos, uma vez que as duas instituições situam-se na mesma freguesia, pelo que, achou-se importante apresentá-la primeiramente.

O segundo e terceiro capítulos abarcam as intervenções pedagógicas decorrentes em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Estes apresentam uma estrutura semelhante, onde num primeiro ponto é feita a contextualização do ambiente educativo, iniciando-se pela caracterização da instituição, da sala de atividades e do grupo/turma, com o intuito de melhor compreender a realidade educativa. E num segundo ponto evidencia-se as práticas pedagógicas desenvolvidas, que contemplam as problemáticas levantadas no decorrer das intervenções e o percurso reflexivo para a sua resolução, no qual se realça as opções metodológicas privilegiadas e a investigação-ação como alicerce da intencionalidade do processo pedagógico. É apresentada a avaliação do grupo e de uma criança em específico, no que concerne à EPE, e no 1.º CEB a avaliação da turma nas diferentes áreas curriculares. Por fim, é feita uma síntese das respostas dadas às questões inicialmente levantadas; é dado destaque ao trabalho realizado junto da comunidade educativa e ainda, realiza-se uma reflexão global sobre as intervenções pedagógicas, nos dois contextos de estágio.

Capítulo I – Contextualização do Meio

O desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada e com qualidade, que procura ir ao encontro das motivações e necessidades das crianças, pressupõe o conhecimento do meio, uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (Ministério da Educação, 1997, p.31). Deste modo, torna-se crucial atender aos aspetos culturais, geográficos e socioeconómicos de onde provêm as crianças, visto que os diversos intervenientes da comunidade têm um papel ativo no processo de aprendizagem.

A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar (EB1/PE) do Galeão e EB1/PE do Lombo Segundo, onde decorreram as intervenções pedagógicas, localizam-se na freguesia de São Roque, na periferia do Funchal, com 7,52 km² de área. Esta ostenta um relevo acidentado, com uma orografia montanhosa a norte e urbanizada a sul, fazendo fronteira com outras freguesias, nomeadamente, São Pedro a Sul, Santo António a Oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria a Leste. A freguesia caracteriza-se por ser um meio “semiurbano”, devido

às suas infraestruturas, comércio, serviços e concentração demográfica, apresentando atualmente 9.274 habitantes. A nível de infraestruturas e serviços está contemplada por mercearias, lojas de pronto-a-vestir, supermercados, padarias/pastelaria, banco, lojas de roupa, bomba de gasolina, biblioteca, estação de correios, centro de dia, escola de condução e algumas oficinas mecânicas. Quanto aos meios de comunicação e transportes, a freguesia é servida pelos Horários do Funchal, que é uma companhia de transporte coletivo de passageiros.

No que concerne a estruturas educativas, São Roque usufrui de três escolas básicas de 1.º ciclo, nomeadamente a EB1/PE do Lombo Segundo, a EB1/PE do Galeão e a EB1/PE da Achada, bem como uma escola de 2.º e 3.º ciclos, designada de Escola Eduardo Brazão de Castro. Esta possui ainda, um centro de acolhimento denominado “Sagrada Família” e um Centro Socioeducativo de Deficientes. A freguesia desfruta de uma Biblioteca Gulbenkian, um Clube Cultural e Recreativo, o Clube Recreativo União da Mocidade, como também um Centro Socioeducativo de Deficientes e um agrupamento de Escuteiros que dinamizam várias atividades educativo - culturais. Já nos Recursos Desportivos contém um Clube Desportivo, que desenvolve várias modalidades desportivas: hóquei em patins, ténis de mesa, ginástica rítmica, patinagem e volei.

A freguesia tem, além da igreja paroquial de São Roque, a igreja de São José e duas capelas: Imaculada Conceição e capela da Alegria. E é na Penteada que funciona o Centro de Saúde que serve a toda a freguesia.

A maior parte da população, e segundo os PEE das escolas acima mencionadas, apresenta um nível de escolaridade médio-baixo, onde muitas das famílias têm trabalho precário ou encontram-se em situação de desemprego.

Capítulo II - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo, será explanado o estágio pedagógico realizado individualmente por um período de 100 horas na EB1/PE do Lombo Segundo na sala da Pré I, tendo sido a ação pedagógica supervisionada pela educadora cooperante. A intervenção decorreu quatro dias por semana, sempre no turno da manhã, uma vez que as educadoras têm horários fixos, não havendo assim, a sua rotatividade semanal.

Após um primeiro contacto, foi definido, juntamente com as educadoras, que a integração no grupo deveria ocorrer de um modo gradual, o que traduziu-se num período de seis dias de observação participante. Este período desempenhou um papel fundamental na

adequação da ação, na medida em que permitiu o conhecimento do grupo, as suas formas de interação, a identificação das necessidades e potencialidades das crianças, bem como a apropriação das rotinas e do modelo pedagógico preconizado pelas educadoras - o Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo assenta numa prática democrática e de organização e gestão participada dos espaços, dos tempos, dos meios e dos conteúdos (Niza, 2007) ou seja, pressupõe uma conceção de participação da criança no processo de aprendizagem, em colaboração com o educador. A minha intervenção pautou-se, assim pela adoção deste modelo pedagógico, no qual procurei proporcionar momentos de aprendizagem plurais, nos quais as crianças detivessem o papel central na condução desse processo.

Contextualização do ambiente educativo.

As especificidades do estabelecimento de educação – edifício, dimensão, e equipamentos, é igualmente determinante para o desenvolvimento das crianças, isto porque condicionam em grande medida o que podem aprender e fazer. Assim, torna-se essencial caracterizar, mesmo que de uma forma sucinta, a instituição onde foi desenvolvido a intervenção pedagógica, quer na valência de educação pré-escolar, quer na de 1.º ciclo do ensino básico, sendo esta última exposta mais adiante.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.

A escola do Lombo Segundo iniciou o seu funcionamento nos anos oitenta, num prédio construído de raiz para este efeito e serve a população das localidades integradas na área do Lombo Segundo. Esta inicialmente trabalhou segundo o espírito e a teoria da Sala de Aula Aberta mas ao final de oito anos passou a funcionar como uma escola de sala de aula tradicional, com um professor por turma.

No ano letivo 1997/98 integrou o número das Escolas Tempo Inteiro, que concretizavam um projeto da Secretaria Regional de Educação. Para que tal fosse possível, o edifício sofreu algumas adaptações, a nível de: cozinha, refeitório e de salas de aula, que ficaram isoladas umas das outras por paredes de blocos. Foi também criada uma biblioteca. Esta funciona em regime cruzado, isto é: os alunos que frequentam as Atividades Curriculares no turno da manhã têm Atividades de Enriquecimento Curricular à tarde e vice-versa.

Ao nível das infraestruturas, a escola é constituída por dois blocos: o que se situa a oriente é constituído por dois pisos e um rés-do-chão; o bloco situado a ocidente só possui,

além do rés-do-chão, um piso. Estes dois blocos estão unidos interiormente pelo refeitório e o salão polivalente. Cada piso constitui um núcleo, que está dividido em três salas de aula e uma área comum. Em cada núcleo há sanitários para raparigas e rapazes. Um dos cinco núcleos é ocupado pela Deficiência Motora desde 1987.

O Edifício é cercado por zonas de recreio e uma ampla zona ajardinada.

A sala da Pré I.

A organização do espaço, no MEM, é fundamental e tem um papel preponderante nas aprendizagens ativas e significativas das crianças e no seu desenvolvimento. Deste modo, deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11) apresentando-se como um lugar de serenidade, bem-estar, prazer e alegria.

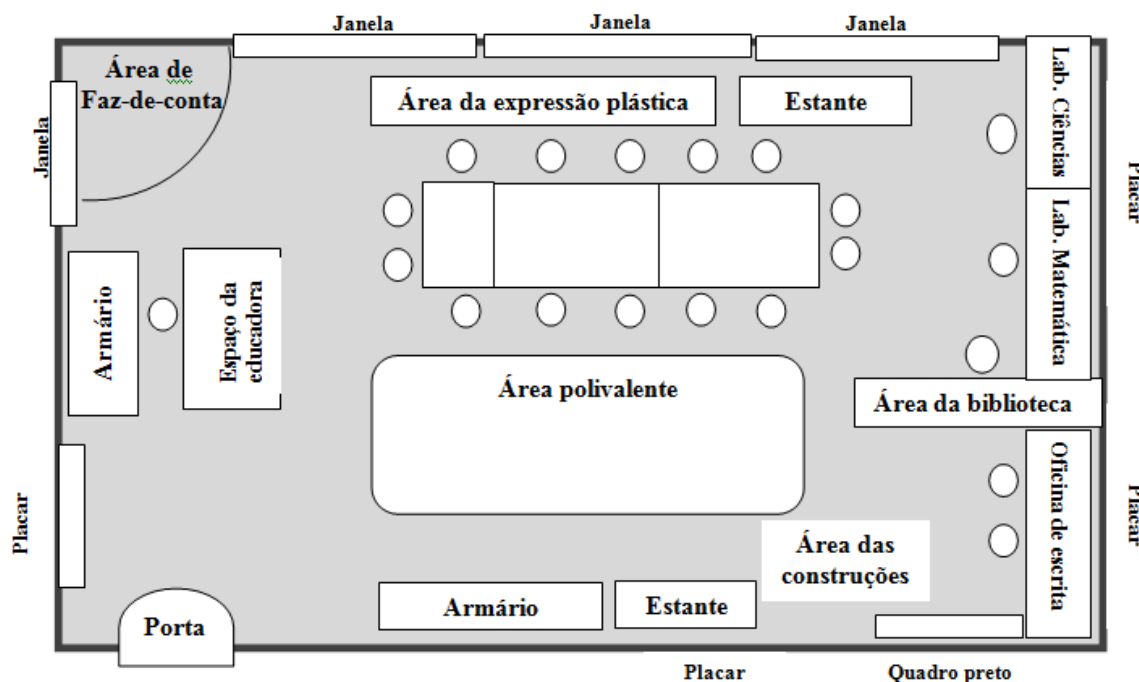
O espaço físico da sala da Pré I espelha isso mesmo, uma vez que caracteriza-se por ser um espaço amplo, arejado, com grande incidência de luz solar (Figura 4) e está dividido por várias áreas de interesse, levando a que o grupo experiencie diversas oportunidades de aprendizagem num ambiente seguro e motivador.

Figura 4. Perspetiva frontal da sala da Pré I.



A sala de atividades encontra-se organizada por áreas bem visíveis, especificamente, pela área polivalente, área das construções, oficina de escrita, área da biblioteca, laboratório da matemática, laboratório das ciências, área da expressão plástica e área de “faz de conta” (Figura 5).

Figura 5. Planta da sala de atividades.



A área polivalente é um espaço central, utilizado para reunir as crianças em grande grupo, apresentando-se como um importante local de partilha de opiniões, vivências e aprendizagens. Próximo a esta área, é possível encontrar, um quadro preto, um conjunto de mesas retangulares dedicadas à realização de atividades nas diversas áreas de conteúdo, e ainda, um armário que serve de arrumação de alguns materiais e de capas de documentação.

A área das construções situa-se, igualmente, junto à área polivalente, uma vez que as construções são realizadas no tapete desse espaço. Compõe esta área, a zona da garagem, dos animais e dos jogos, sendo que estes últimos contemplam legos, puzzles e jogos de encaixe.

Na oficina de escrita podemos encontrar um computador, um quadro preto, ficheiros, diferentes jogos, especificamente, de sílabas, abecedário, letras, lengalengas e canções, e ainda cadernos, com o intuito de oferecer ao grupo a oportunidade de entrarem em contacto com o código escrito.

A área da biblioteca é constituída, essencialmente por um expositor em madeira, onde se encontram livros com diferentes temáticas. É um espaço acolhedor, provido de algumas almofadas, proporcionando assim, conforto às crianças que a utilizam.

No laboratório de matemática o grupo tem oportunidade de explorar e manipular material relacionado com esta área de conteúdo, sendo constituída por material de contagem, sólidos geométricos, cartões com números e imagens correspondentes aos valores numéricos,

ficheiros representativos de diferentes tamanhos, texturas e figuras geométricas, bem como jogos de somas e subtrações.

No que diz respeito ao laboratório das ciências, este tem como objetivo proporcionar um espaço de descoberta e de registo dos projetos desenvolvidos no âmbito do conhecimento do mundo, onde é já possível observar diversos elementos, desde conchas, pedras e folhas de diferentes cores e tamanhos. Adjacente a esta área encontra-se uma estante, guarneçada com jogos de mesa, sendo também utilizada para o arquivamento dos trabalhos das crianças e portefólios.

A área da expressão plástica corresponde ao espaço onde são realizadas técnicas de expressão plástica, como a pintura, o recorte/ corte e colagem, o desenho, e a modelagem. É uma área rica em materiais permitindo o desenvolvimento da criatividade e imaginação. De forma a promover a autonomia das crianças os mesmos estão ao seu alcance, facilitando assim a sua utilização.

Por último, a área do faz de conta reproduz um ambiente acolhedor que promove a interação entre as crianças através do jogo simbólico. Apresenta equipamentos adequados ao tamanho das crianças e é possível encontrar vários materiais do quotidiano, sendo de referir uma cozinha com armários em madeira, um fogão, panelas, talheres, louça, uma mesa e quatro cadeiras, e ainda um espelho, lençóis e bonecas.

Nas paredes, podemos observar o quadro das tarefas, do tempo, dos aniversários, das idades, o calendário, os diários semanais, o mapa da alimentação, planificação de projetos, bem como três placares, nos quais são expostos informações e trabalhos das crianças. Em dois cavaletes, é possível encontrar alguns dos instrumentos de pilotagem, como por exemplo, o plano de atividades e o mapa de presenças, e ainda o texto da semana.

No que concerne à equipa pedagógica da Pré I, é formada por três educadoras e uma assistente operacional de educação de infância. Durante o turno da manhã encontram-se sempre presentes duas educadoras e à tarde apenas uma.

O tempo educativo da sala encontra-se distribuído de forma flexível, de acordo com o ritmo das crianças, contudo existem momentos que se repetem (quadro 1).

Quadro 1. Rotina diária da sala Pré I

08h00 – 08h45	Acolhimento das crianças Registo de presenças Registo no plano de atividades
08h45 – 09h30	Cantar os bons dias Indicar a data Mostrar o que trouxe Distribuição de tarefas Trabalho de texto e escolha por votação do texto da semana (segunda-feira) Atividades e projetos Pequenas saídas / Experiências / Culinária / Noções de matemática
09h30 – 10h15	Higiene / lanche / higiene
10h15 – 11h30	Atividades e projetos / Comunicações e Balanço do dia/ Reunião de Conselho de sexta-feira
11h30 – 12h30	Higiene / almoço / higiene e avaliação do plano de atividades
12h30 – 15h00	Descanso

O grupo de crianças.

O grupo da sala da Pré I estava constituído por 25 crianças, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e seis anos, sendo que 11 crianças têm três anos, 13 crianças quatro anos e uma já completou seis anos (Figuras 6 e 7).

Figura 6. Número de crianças consoante a idade

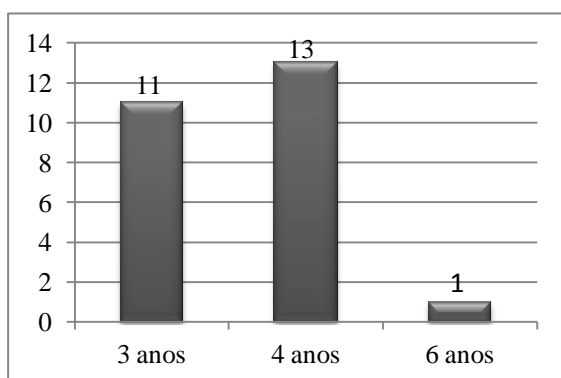
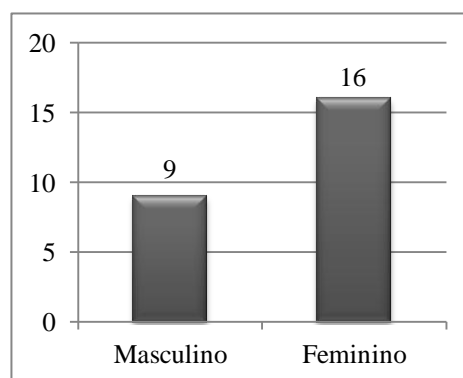


Figura 7. Constituição do grupo por género



Das 25 crianças, apenas nove já frequentavam a instituição, pelo que 16 advieram de outras instituições de educação ou ingressaram, pela primeira vez na EPE, estando, deste modo, em fase de adaptação. No grupo existia uma criança com paralisia cerebral, duas sinalizadas e com acompanhamento da Educação Especial, estando uma também a ser acompanhada pelo Centro de Desenvolvimento da Criança, pois apresenta instabilidade

motora e mental. Uma outra criança foi sugerida para usufruir do acompanhamento da Educação Especial, encontrando-se ainda, em processo de avaliação.

A caracterização do grupo, que agora se apresenta, segue as áreas de conteúdo propostas pela Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e tem por base a observação participante e os diálogos informais estabelecidos com as educadoras.

A nível da área de Formação Pessoal e Social, cerca de metade das crianças relacionava-se bem com os colegas e com a equipa pedagógica, sendo que as restantes apresentavam, regularmente, comportamentos agressivos entre si, estando provavelmente relacionados com alguma imaturidade evidenciada e com o grande número de crianças que encontravam-se em fase de adaptação. Foi possível, observar já alguns grupos que se reuniam consoante as suas preferências e interesses, visível nas brincadeiras nas diferentes áreas. Eram crianças que demonstravam algumas carências a nível afetivo, procurando, muitas vezes, a segurança e o conforto no adulto. Denotava-se, dificuldades na partilha de brinquedos e no cumprimento das regras de convivência. Apresentavam, igualmente, dificuldades na resolução autónoma dos problemas, sendo necessário a intervenção do adulto, num elevado número de situações. No que concerne ao interesse e empenho do grupo, a maioria das crianças aderiu com entusiasmo às atividades propostas demonstrando vitalidade e bem-estar, porém, algumas requeriam incentivo para o envolvimento nos trabalhos e na realização das tarefas até ao fim.

No que respeita às Expressões, o grupo, evidenciava o gosto em se expressar nas mais variadas formas. Gostavam, particularmente, na expressão plástica de modelar plasticina, pintar, desenhar e realizar colagens com recurso a diferentes materiais; na expressão musical de ouvir, reproduzir e mimar canções; a nível da expressão motora manifestavam um grande prazer em dançar e em realizar atividades de movimento; na expressão dramática gostavam de ouvir e dramatizar histórias, e recorrer ao jogo simbólico na exploração da área de faz-de-conta e no recreio. As dificuldades nesta área residiam, para uma minoria na motricidade fina, nomeadamente no recorte e na preensão do lápis e do pincel, e numa criança em particular, alguma instabilidade motora.

Ao nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, conseguiam estabelecer diálogos nas atividades orientadas e no tapete, mostrando à vontade na partilha das suas vivências; colocavam questões sobre o que lhes interessa, no entanto, algumas crianças possuíam lacunas na articulação de palavras e frases e em direcionar o seu discurso para os temas que estavam a ser abordados. Relativamente à escrita, apenas uma criança já escrevia o seu nome, porém existia uma crescente predisposição pelas restantes em aprendê-lo.

A nível do domínio da Matemática, cerca de metade do grupo era capaz de identificar os números e associá-los à sua respetiva quantidade, contudo evidenciavam pouco poder de abstração e lacunas no raciocínio lógico.

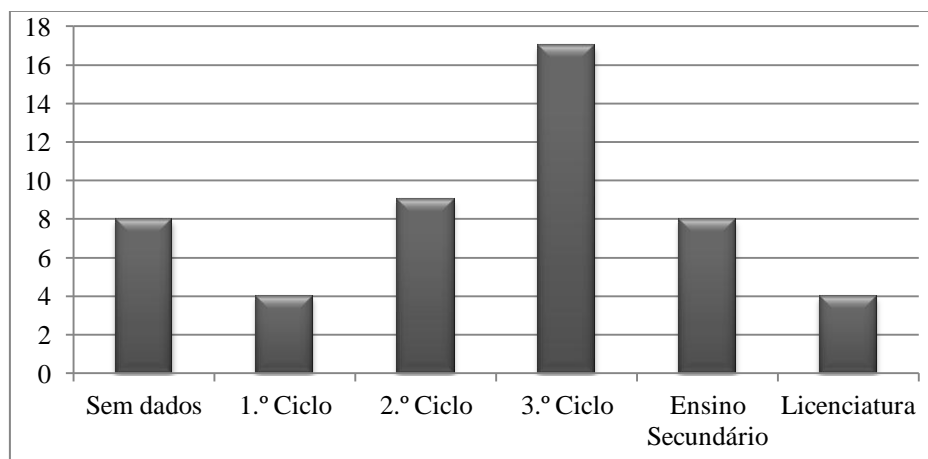
No que concerne à área do Conhecimento do Mundo, o grupo revelava curiosidade e interesse em explorar e observar materiais, objetos e fenómenos da natureza, conseguindo identificar, apelidar e relatar tudo o que os rodeia, contudo demonstravam dificuldades na sugestão de temas para o desenvolvimento de projetos.

Além do conhecimento geral do grupo, procurei conhecer cada criança, de forma individual, aferindo as suas potencialidades e necessidades educativas, o que facilitou a adequação e o ajustamento da *práxis* às singularidades de cada uma. O seu levantamento baseou-se na triangulação feita entre os dados obtidos através da observação e questionamento das crianças, das notas de campo recolhidas e das conversas informais mantidas com as educadoras, o que resultou num quadro síntese (Apêndice 1).

As famílias.

A caracterização das famílias foi feita através da recolha de dados relativos às habilitações literárias e profissões dos agregados familiares, mediante a consulta do PCG (Figura 8).

Figura 8. Habilitações literárias dos pais das crianças da sala Pré I



Ao analisarmos o gráfico, é possível verificar que as habilitações literárias dos pais das crianças da sala da Pré I recaem essencialmente no 2.º e 3.º Ciclos e Secundário.

No que respeita às profissões, estas foram classificadas tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (2010). Através do quadro 2, é possível aferir, segundo os dados recolhidos, que as categorias onde se encontram inseridos um maior número de pais são nos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (8) e nos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (10), estando um elevado número em situação de desemprego (14).

Quadro 2. Classificação das profissões dos pais das crianças da sala da Pré I

Classificação nacional das profissões	Pais
Pessoal administrativo	3
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	4
Técnicos e profissões de nível intermédio	2
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	10
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	8
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3
Trabalhadores não qualificados	2
Desempregados	14
Sem dados	4

A prática pedagógica na sala da Pré I.

A prática desenvolvida pretendeu dar continuidade à linha de atuação das educadoras e do modelo pedagógico adotado, o MEM, pois partilho da mesma visão de pedagogia, uma pedagogia de participação que se desenvolve num ambiente democrático, onde a criança é vista como um ser em ação, que participa na construção do seu conhecimento “através do jogo, da manipulação direta, da exercitação sensorial, do interesse, do princípio da globalização, do valor instrumental do conhecimento e da importância da organização de experiências através de projetos e técnicas de organização cooperativa” (Serra, 2004, p.39).

No desenrolar da intervenção pedagógica procurei atender aos interesses e desejos das crianças, revelados, maioritariamente no Conselho Semanal, sendo tomados como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que fossem de facto motivadoras e significantes para as mesmas. Mas, sem nunca esquecer as necessidades que o grupo foi evidenciando ao longo da prática, bem como as problemáticas levantadas, às quais procurei dar resposta mediante processos de investigação-ação, que sustentaram a intencionalidade pedagógica.

As problemáticas levantadas.

A adoção da investigação-ação, como método, contempla “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). Estes reajustes decorrem de uma observação contínua e metódica, que possibilita a recolha de informações válidas, sobre as quais o educador incorpora um olhar reflexivo. É nesta reflexão sistemática, de forma ampla e crítica, sobre a prática pedagógica que ocorre a análise da ação, e das aprendizagens proporcionadas às crianças; o que possibilita, posteriormente, a reestruturação da ação e a resolução de problemas evidenciados, com vista o desenvolvimento integral das crianças.

A prática efetivada nesta valência comportou, no seu decurso, o levantamento de algumas questões, que se revelaram orientadoras da intencionalidade pedagógica, pelo que, a sua enumeração faz todo o sentido, permitindo assim, uma melhor compreensão do trajeto tomado no âmbito da promoção de aprendizagens significativas e globalizadoras. Sendo elas:

- Como ir ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo desenvolver atividades com uma intencionalidade pedagógica?

- Como promover a formação pessoal e social das crianças através da vida diária do grupo?

A partir destas questões, foram delineadas linhas de ação pedagógicas que são apresentadas seguidamente de forma reflexiva.

Percurso reflexivo para a resolução das problemáticas.

O presente ponto pretende espelhar o percurso percorrido, no que concerne à intervenção pedagógica na sala da Pré I; não de uma forma descritiva, mas reflexiva, onde é dado destaque à intencionalidade do processo pedagógico, bem como à estruturação e articulação das estratégias e atividades, com vista a aprendizagem pela ação e o desenvolvimento de competências no âmbito do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar. Isto porque “as instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação activa da criança pequena na sociedade” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 19).

A vida diária do grupo como meio de construção pessoal e social

A intervenção pedagógica não constituiu apenas o desenvolvimento de atividades orientadas com objetivos pedagógicos subjacentes, mas também um acompanhamento e orientação do grupo nos diferentes momentos da sua vida diária. Deste modo, torna-se importante revelar como este trabalho foi desenvolvido, de forma a promover a formação pessoal e social das crianças, algo tão importante para o seu desenvolvimento.

O ME (1997) aponta que um dos objetivos da EPE é o de “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (p. 20). O MEM partilha deste mesmo objetivo educacional, alcançável mediante práticas democráticas que visam a implementação de valores sociais e de cooperação (Niza, 2007). Nesta linha a vida diária do grupo assume-se como um meio de construção pessoal e social, no qual as rotinas, as atividades e a organização do espaço desempenham um importante papel na sua estruturação democrática.

As experiências quotidianas permitem à criança a fácil compreensão do tempo e do processo a ser seguido, passando a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a sua autonomia e segurança, não necessitando de requerer constantemente o apoio do adulto para a sua ação (Zabalza, 1998). O tempo pedagógico da sala da Pré I era organizado numa rotina diária, que envolvia atividades individuais, de pequeno e grande grupo, de modo a desenvolver aprendizagens plurais, num ambiente dinâmico e respeitador da multiplicidade de ritmos.

No período de intervenção pedagógica, pude envolver-me em muitos dos momentos que perfaziam a rotina da sala, caracterizada por um constante dinamismo e flexibilidade, não lhe estivesse associada uma pedagogia por participação.

O acolhimento surgia como o primeiro momento pedagógico, e este ao ser um tempo “pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.73) houve a preocupação, de logo à chegada, receber as crianças de forma carinhosa e acolhedora, e de estabelecer pequenos diálogos com os pais, o que assegurou muitas vezes uma boa transição. O registo das presenças e do plano de atividades era feito logo depois, o que possibilitou em alguns momentos o envolvimento dos pais no seu preenchimento. De seguida, e após a canção dos bons dias, era dada a oportunidade, em grande grupo, de as crianças partilharem experiências pessoais, tendo como exemplo “ontem fui ver as luzes de Natal com o meu mano e os meus pais. O Funchal já tinha muitas luzes. Gostei muito” (L.F.)

As crianças encontravam-se ainda na fase inicial de apropriação desta rotina, visto que mais de metade do grupo frequentava a instituição pela primeira vez, e estavam, provavelmente, a ter um primeiro contacto com os princípios orientadores do modelo pedagógico adotado pelas educadoras, o MEM. Ao deparar-me com esta situação, achou-se imprescindível recorrer a pequenas estratégias para facilitar essa mesma apropriação, auxiliando desse modo a adaptação das crianças ao tempo e ao espaço da sala. Isto porque, ao longo da segunda semana de intervenção foi denotado que

apenas uma criança conseguiu marcar a presença e planear as suas atividades de forma autónoma, o que revela já uma apropriação da rotina, uma vez que o faz sem ser solicitada, enquanto as restantes necessitaram de ajuda e orientação para o fazerem. No que respeita aos restantes momentos da rotina diária, a grande maioria sabia já que após a canção dos bons dias, era feita a mudança da data em grande grupo e que depois mostravam algo que haviam trazido de casa, porém poucas revelaram interesse em comunicar os trabalhos ou atividades realizadas, bem como proceder à avaliação do plano de atividades.

RP, 12 a 16 de Novembro

Ao aferir que as crianças apresentavam ainda pouca autonomia, em alguns momentos da rotina, foi refletido que seria essencial incentivar a sua realização sem auxílio e apenas com orientação, porque “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (ME, 1997, p. 53). Assim, ao longo da intervenção e após a sua chegada, as crianças eram questionadas sobre o que era necessário fazer num primeiro momento – marcar a presença e planear. Aquando da presença diária, foram progressivamente incentivadas a fazê-lo sem qualquer ajuda, contando apenas com alguma motivação e orientação, uma vez que o registo era feito num quadro de dupla entrada, o que para algumas crianças dificultava a ação. A utilização correta e autónoma deste instrumento ganha relevo, uma vez que permite a corresponsabilização da criança na presença diária na escola, fazendo emergir a ideia de compromisso com o grupo a que pertence, algo indispensável para uma vivência quotidiana democrática (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

No que concerne ao preenchimento do plano de atividades, foi usada a mesma estratégia, com o objetivo de levar não só as crianças a realizá-lo de forma autónoma mas também a escolher as áreas de forma consciente, assumindo a responsabilidade pela sua

escolha e posterior avaliação. Houve, igualmente a necessidade de relembrar e explicar, de um modo constante o seu funcionamento, visto que na terceira semana de intervenção

cerca de metade do grupo apresentou ainda, algumas dificuldades em realizar o planeamento e a avaliação no plano de atividades de forma correta – usar um círculo aberto quando planeia e colorir após terminar a exploração da área escolhida.

RP, 26 a 30 de Novembro

Devido, também, ao pouco interesse demonstrado pelas crianças em efetuarem comunicações, refletiu-se que era necessário estimular este aspeto, relembrando-as da oportunidade de o fazer e explicando de como a partilha dos conhecimentos promove uma aprendizagem por todos, de forma cooperada.


A importância dada ao seu incentivo, prende-se com a interação comunicativa que lhe está inerente, pois faz avançar o desenvolvimento psicológico e social das crianças e promove trocas sistemáticas de saberes, onde todos acedem à informação de que cada um é detentor, concretizando deste modo, a dimensão social das aprendizagens, onde todos aprendem e ensinam (Niza, 2007).

Os momentos de interação comunicativa favoreceram não só múltiplas aprendizagens e uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, mas também propiciou um desenvolvimento integral das crianças, que subentendeu a aquisição de valores democráticos, o respeito pelo outro, o espírito crítico e o saber ouvir, essenciais para a sua formação pessoal e social.

É apresentado de seguida, a transcrição de uma comunicação feita por uma criança com a minha orientação (Quadro 3), com o objetivo de revelar como estes momentos são de facto, momentos de partilha de conhecimento.

Comunicação - Figuras geométricas

O M. esteve a descobrir e a explorar as figuras geométricas na área da Matemática, recorreu a moldes para as delimitar em folhas de cores e posteriormente recortou-as e colou-as numa folha branca.



Ed. E. *: *Mostra-nos o que estiveste a fazer M.*
 M.V.: *Eu cortei figuras de cores diferentes e coleí.*
 Ed. E.: *Sabes que nome é dado a essas figuras? Alguém sabe?*
 Ed. E.: *São figuras geométricas. Quantas utilizaste para realizares esta montagem? Vamos contar!?* (Ajudei na contagem)
 Todos: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis e sete!*
 Ed. E.: *Quantas foram mesmo M.V.!?*
 M.V.: *Utilizei sete figuras.*
 Ed. E.: *Sabes o nome desta? (aponte para a figura)*
 M.V.: *É um triângulo.*

Ed. E.: *E quantos triângulos tens na folha?*
 M.V.: *Um, dois. Tenho dois triângulos!*
 Ed. E.: *E este aqui que nome têm? (aponte novamente)*
 M.V.: *É um quadrado.*
 Ed. E.: *Meninos! E quantos quadrados será que o M. utilizou?*
 L.F.: *Tem três quadrados (respondeu uma colega).*
 Ed. E.: *Será mesmo? Que podemos fazer para ter a certeza?*
 L.F.: *Contar. (A contagem foi feita por todos)*
 Ed. E.: *O M. utilizou então, três quadrados. E estas duas figuras aqui (aponte), que nome tem?*
 Ed. E.: *São chamados de retângulos.*
 Ed. E.: *Gostaram do trabalho do M. e da sua apresentação?*
 Todos: *Sim! (e bateram palmas)*

29 de Novembro
 *Educadora Estagiária

Nas comunicações, foi fundamental, nesta fase inicial, orientar toda a sua dinâmica através de questões que guiaram todo o processo, facilitando assim a sua apropriação, no entanto pretendi ao longo do estágio, impulsionar progressivamente a autonomia das mesmas, de forma a ocuparem um lugar de destaque neste momento significativo de aprendizagem.

Na última semana de prática, foi possível denotar já alguma evolução do grupo, na concretização dos momentos acima mencionados, sendo que

mais de metade das crianças, foram capazes de, após a sua chegada, dirigirem-se ao quadro de presenças e plano de atividades sem serem solicitadas, o que revelou alguma intenção e preocupação em fazê-lo. No seu preenchimento, e apesar de minha presença, demonstraram um desejo de autonomia, pois mesmo quando evidenciaram alguma dificuldade, recusaram a minha ajuda, procurando realizar os registos sozinhas. Muitas vezes as crianças ajudaram-se mutuamente, essencialmente na procura da foto e do espaço onde deveria ser feita a presença ou o registo da escolha da área, o que manifesta espírito de interajuda entre as mesmas. Um número mais reduzido de crianças realizou de forma correta a escolha da

área e sua posterior avaliação, dando destaque a uma criança que já o fez sem qualquer orientação e ajuda do adulto. As crianças revelaram uma maior predisposição para comunicarem as suas produções e aprendizagens, bem como as técnicas usadas na expressão plástica, contudo necessitaram de orientação para o fazerem.

RP, 3 a 7 de Dezembro

As visíveis melhorias na competência do saber-fazer revelaram que as estratégias utilizadas foram benéficas e adequadas ao grupo, promovendo desse modo a autonomia e a independência.

Na vida diária do grupo,

os valores não se “ensinam”, mas se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir (Ministério da Educação, 1997, p.52).

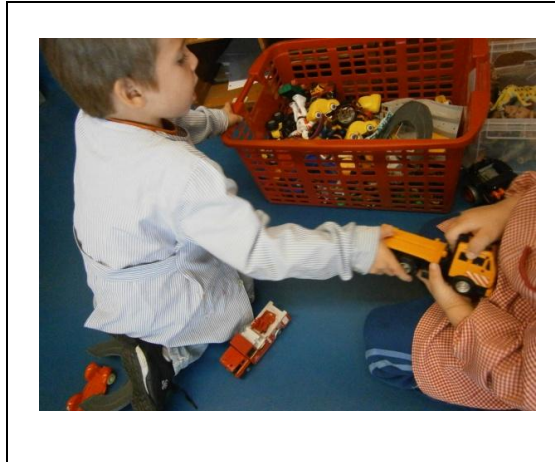
No meio escolar, e não descurando os valores interiorizados no seio familiar, é na interatividade quotidiana, que a criança apreende valores subjacentes a uma democracia de livre expressão, num processo social e pessoal de procura pelo bem próprio e do grupo. As relações que se estabeleceram nos diversos momentos do dia foram promotoras de oportunidades ricas e fecundas de apreensão desses mesmos valores.

Os tempos pedagógicos dedicados às atividades livres foram um claro exemplo disso. Foi na livre exploração do espaço e das suas diferentes áreas que as ações se desenrolaram em colaboração e em interação com os pares, através das quais as crianças aprenderam a partilhar, a responsabilizar-se, a confiar, a desenvolver atividades em cooperação, a ser solidário, a compreender e respeitar o outro e a sua diferença. Hohman, Banet e Weikart (1979) referem que as crianças “precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções” (p.51).

Ao longo de toda a intervenção assumiu-se a urgência do brincar, como facilitador de aprendizagens plurais, procurando respeitar as crianças, os seus ritmos e as suas escolhas, pois “consentir diversidade de experiências às crianças é respeitar motivações e ritmos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.51).

As brincadeiras realizadas em pequenos grupos exigiram às crianças a compreensão da importância de partilhar os brinquedos, uma vez que a interação com os pares possibilitou um maior usufruto da brincadeira idealizada (Figura 10).

Figura 10. Partilha de brinquedos num momento de brincadeira



A recreação das vivências do ambiente familiar, incorporando verdadeiramente o papel da mãe, do pai e da filha através do jogo simbólico, levou-as a concentrarem-se durante um longo período de tempo, onde aprenderam a delegar papéis e a compartilhar representações (Figura 11).

Figura 11. O jogo simbólico como meio de aprendizagem



A exploração do espaço e dos materiais envolveram escolhas e tomada de decisões por parte das crianças, onde estabeleceram diálogos sobre o que pretendiam fazer, tornando-as, desse modo aprendizes ativos e com progressiva independência e autonomia (Figura 12).

Figura 12. A exploração do espaço e dos materiais



Nas atividades livres, as crianças tiveram a oportunidade de escolher e de iniciar atividades intencionais que decorreram dos seus interesses e motivações, o que fortaleceu uma aprendizagem gradual, natural e contextualizada de valores e de competências sociais. Na minha perspectiva, é imprescindível dar às crianças em idade Pré-escolar, cada vez mais liberdade para brincarem, só assim, aprenderão a fazê-lo numa perspectiva de descoberta, de exploração e de respeito pelo outro, onde brincar é também aprender. Portugal e Laevers (2010) sublinham que quando as crianças “têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (p.16).

Cunha (1994) referenciado por Caldeira (2009), afirma que o brincar é uma característica primordial na vida da criança, através dele ela “desenvolve-se, exercitando as potencialidades; aprende com toda a riqueza do aprender, fazendo espontaneamente, sem medo ou pressão de errar, com prazer pela aquisição do conhecimento; desenvolve a sociabilidade, faz amigos, aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e prepara-se para o futuro, experimentando o mundo em redor” (pp.38-39).

Os momentos de livre atividade, são ricos a nível das interações que se estabelecem, quer sejam elas entre crianças - crianças, ou adulto-crianças. Assim, procurei interagir com as crianças, e participar nas suas brincadeiras, sempre que era solicitada, sendo espaços de partilha de vivências e de conhecimentos, que permitiram conhecer cada criança de um modo mais aprofundado. Foram estabelecidos, igualmente diálogos individuais com as crianças que

raramente se expressavam em grande grupo, para que ganhassem uma maior confiança e à vontade para o fazerem.

Os momentos de exploração das áreas asseguraram também a diferenciação pedagógica, na medida em que possibilitou um contacto mais próximo com as crianças, aferindo, num primeiro momento, as suas necessidades e interesses, para depois delinear a intencionalidade da ação pedagógica, promovendo desse modo, um trabalho mais individualizado. Foco agora, dois casos em particular, como forma de revelar como procurou-se ir ao encontro de um interesse e de uma necessidade evidenciados por duas crianças. Como refere o ME (1997) cabe ao educador promover “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (p. 26)

A L.F. revelou ao longo das duas primeiras semanas de intervenção um grande interesse pela transcrição do código escrito, sabendo já escrever o seu nome sem a ajuda de qualquer suporte. Neste sentido, e aquando do registo de uma receita, foi pedida a sua ajuda não só para a ilustração, mas também para a “imitação” do código escrito, na qual foi dada total liberdade na escolha das cores e do espaço para a sua reprodução (Figura 13).

Figura 13. "Imitação" do código escrito



Ao denotar que, efetivamente a escrita de letras e de palavras separadas por um espaço já estava em processo de aprendizagem, procedi a identificação das letras, questionando-lhe o nome dado, ao que foi capaz de denominar algumas. No decorrer desta experiência de escrita proporcionada à L.F procurei criar um ambiente facilitador para uma maior familiarização com o código escrito, onde as suas capacidades foram incentivadas e valorizadas.

A M.N. demonstrou, em algumas situações, dificuldades em identificar as cores. A par com esta necessidade, foi aproveitado um momento de colagem de papéis com diferentes

cores, para propiciar, através de uma área que lhe despertava interesse, a sua abordagem, de uma forma lúdica. Assim, e ao ver que colava um a um, cada amachucado de papel, sugeri que fizéssemos um jogo, no qual mostrava uma cor, questionando-a que nome era dado à mesma e posteriormente pedia que a colasse junto a outra cor enumerada por mim (Figura 14).

Figura 14. Jogo das cores



Para dar um maior dinamismo ao jogo, a M.N. também assumiu a orientação da colagem. Esta estratégia, não só possibilitou um nível alto de implicação na atividade, mas também um momento de aprendizagem significativa das cores por parte da mesma, visto que decorreu a partir de uma motivação intrínseca sua.

No quotidiano pedagógico, o apoio individual a uma criança, suscita por vezes situações de conflito no restante grupo. Na segunda semana de ação *in loco*,

um grande número de crianças apresentou dificuldades na partilha de materiais e brinquedos, aquando da exploração das áreas, o que consequentemente gerou alguns conflitos e agressões. Nos conflitos abordaram constantemente o adulto para a sua resolução, sendo incapazes de resolvê-los autonomamente.

RP, 12 a 16 de Novembro

A regulação dos conflitos era feita semanalmente na reunião de Conselho, na qual as crianças tinham a oportunidade de exprimirem-se livremente e colocarem em discussão aspetos menos positivos, vivenciados pelo grupo durante a semana, onde as crianças visadas expunham os seus pontos de vista e pediam desculpa pelos seus atos, o que despertou gradualmente, uma consciência sobre o mal e o bem, o errado e o certo. A discussão levava à

elaboração de novas regras de convivência, num ambiente democrático, em que a opinião de cada criança era valorizada. “Fazer as regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado mas, porque a epistemologia participativa garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 25). Em grande grupo decidiram,

- Não empurrar os colegas – “se quisermos empurrar, empurramos a parede porque não magoamos ninguém” (B.V.)

- Não agredir os colegas – “se quisermos bater, batemos na plasticina e não nos colegas” (M.R.)

RP, 12 a 16 de Novembro

O Conselho contribuiu deste modo, para a construção pessoal e social, contudo, e embora o mesmo fomentasse a resolução de conflitos e a criação de regras, foi refletido que, era necessário utilizar, ao longo da semana, estratégias para atenuar estas situações. Assim, e numa tentativa de levar as crianças a resolverem progressivamente os conflitos, de forma autónoma; procurei, sempre que fui abordada pelas mesmas sobre algum incidente ocorrido, incentivar a negociação entre as crianças, levando-as a expressarem, perante o colega, o que sentiam e o porquê de não gostarem de algumas atitudes tomadas. Com esta estratégia, pretendi “oferecer ferramentas argumentativas” na orientação dos diálogos, para que culminassem em resoluções autónomas e amigáveis. A participação no grupo leva a que a criança experimente situações de conflito e se confronte com posições e opiniões diferentes das suas, no entanto o educador deverá apoiar “as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração (ME, 1997, p. 37).

As estratégias utilizadas, permitiram algumas melhorias, neste âmbito, uma vez que na última semana de intervenção pedagógica,

algumas crianças conseguiram já resolver os conflitos com os pares, de forma autónoma, através da demonstração de desagrado por certas atitudes. A M.N. ao não gostar de um pequeno empurrão que recebeu dirigiu-se ao colega e proferiu: “eu não gosto quando me empurras”, ao que o amigo pediu-lhe desculpa, e continuaram a partilhar a brincadeira calmamente.

RP, 3 a 7 de Dezembro

Apesar de ter sido apenas um pequeno incidente, denota-se já alguma consciência da possível resolução de conflitos através do diálogo, pois a ocorrência desta situação, logo no início do estágio resultaria em agressões como forma de resposta.

A formação pessoal e social e a educação para os valores é, necessariamente, um processo moroso e contínuo, pelo que, não se espera que ocorram mudanças realmente significativas num curto período de tempo, mas são nas pequenas intervenções diárias com base em experiências democráticas que a criança apropria-se de valores, códigos e competências, fundamentais à “sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

Atividades desenvolvidas com o grupo

Ao longo de toda a extensão da prática procurou-se atender aos interesses do grupo, que recaiam essencialmente pela modelagem, pintura, histórias e jogos. Estas motivações eram evidenciadas, diariamente no planeamento das atividades e semanalmente na reunião de Conselho, aquando do preenchimento da coluna “Queremos”, do Diário. As sugestões das crianças e os interesses e necessidades demonstrados serviram de ponto de partida para o desenvolvimento de uma ação intencional e com significado para as mesmas.

Experimentação sensorial - pintura com esfregão

O gosto por atividades na área da expressão plástica era visível num grande número de crianças, particularmente pela pintura; algo que por vezes suscitava conflitos, devido ao reduzido número que podiam realizá-la em simultâneo. Ao ser uma forma de expressão que despertava muito interesse, foi refletido que seria importante proporcionar momentos de pintura, onde todas as crianças pudessem participar, se assim o quisessem, recorrendo a uma diversidade de materiais, uma vez que permitem “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63).

A escolha do esfregão, como material para realizar a pintura, não foi feita ao acaso, tal prendeu-se com o intuito de dar continuidade à exploração de palavras terminadas em -ão, um trabalho que estava a ser desenvolvido pela educadora cooperante, bem como possibilitar um momento de experimentação sensorial associado à pintura.

Na apresentação do material em grande grupo, as crianças

mostraram curiosidade e interesse em tocar e em explorar o sentido sensorial. Enquanto manipulavam o material, faziam observações sobre o mesmo, “dá para esticar”_(A.L.), “pica”_(T.R.), “tem fios pequenitos”_(L.J.).

RP, 12 a 16 de Novembro

A possibilidade dada às crianças para a experimentação sensorial, valorizou o processo de descoberta e exploração da potencialidade do material, que nunca tinha sido utilizado em qualquer atividade realizada na sala, o que no início causou estranheza. O material ao estar fora do contexto, em que normalmente é possível ser encontrado, permitiu direcionar o diálogo para a reciclagem, no qual as crianças expressaram as ideias que detinham acerca do assunto,

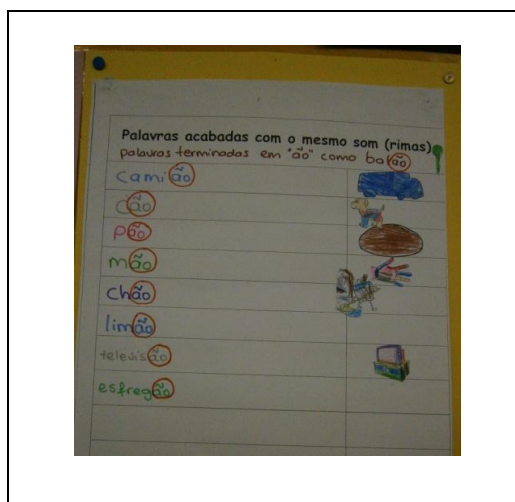
“podemos fazer coisas novas com coisas que já não usamos”_(C.L.) “ em vez de deitar no lixo utilizamos para outras coisas”_(A.L.) “é cortar e colar como fazemos com o papel das revistas”_(M.M.)

RP, 12 a 16 de Novembro

Esta última criança fez uma analogia com a reciclagem já feita na sala, o aproveitamento de restos de papel em momentos de expressão plástica, o que demonstra um pensamento lógico e um poder associativo de situações.

O diálogo permitiu, ainda rever as palavras terminadas em –ão, já abordadas, no entanto, a maioria das crianças demonstraram dificuldades em recordá-las, tendo sido necessário recorrer a questões orientadoras para a sua enumeração, o que levou também à descoberta de outras, nomeadamente, “limão”_(M.V) e “televisão”_(I.R) (Figura 15).

Figura 15. Registo de palavras descobertas terminadas em -ão

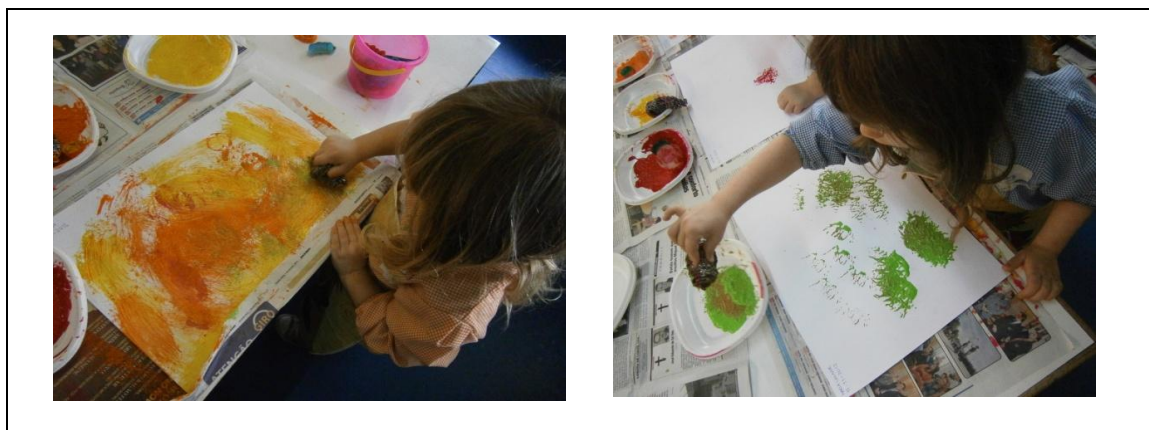


As crianças foram convidadas, posteriormente ao diálogo, a realizarem pintura livre com esfregões, em grupos de quatro, ao que aderiram com entusiasmo. Aquelas que não realizaram a atividade num primeiro momento, foram encaminhadas para as áreas escolhidas com o auxílio da educadora cooperante, enquanto orientava já o pequeno grupo de pintura, porém foi refletido que, de modo a não possibilitar comportamentos desviantes, ocorridos nesse momento, a indicação das áreas deveria ter sido feita por mim logo após o diálogo em grande grupo, pois permitiria uma orientação mais calma das crianças para os diferentes espaços de atividade, não havendo assim uma quebra na sua orientação. Esta estratégia foi colocada depois em prática, em outros momentos de trabalho.

O espaço foi previamente organizado e os materiais preparados e dispostos de forma ordenada, para facilitar a sua acessibilidade e para que a atividade se desenrolasse num ambiente sereno e sem atropelos. O entusiasmo das crianças em realizarem a pintura, levou a que algumas dessem início a atividade sem seguir as regras estipuladas para a utilização de tintas – colocar a bata e as mangas para cima, não molhar o mesmo esfregão em diferentes recipientes e após terminar, lavar as mãos; tendo sido necessário lembrá-las. Apesar de serem pormenores, dão liberdade de movimento à criança para explorar os materiais e as tintas, de uma forma mais prazerosa, e promovem a sua autonomia aquando da realização deste tipo de atividades.

Através da pintura, as crianças puderam expressar-se livremente, transpondo para o papel toda a sua criatividade (Figura 16).

Figura 16. Pintura com o esfregão



No desenvolvimento da atividade

demonstraram confiança e curiosidade em experimentar a nova atividade, sentiram-se à vontade para manipular e explorar o material, partilhando-o entre si. Utilizaram diferentes técnicas de pintura – esfregar e/ou carimbar e procuraram empregar e sobrepor todas as cores disponíveis. Revelaram um nível alto de implicação, permanecendo algum tempo no ajuste de pormenores e finalização da produção. No decorrer da mesma, comentavam os trabalhos dos colegas, “o teu tá lindo” (M.L.) “tanto amarelo, parece o sol” (B.V.).

RP, 12 a 16 de Novembro

Uma criança, ao contrário dos colegas, optou por utilizar a sua própria técnica, esfregar as tintas na folha em branco. Apesar de esta técnica possibilitar o seu rasgamento, deixei-a avançar, alertando-a apenas para o que podia suceder, porque a criança ao criar ganha uma maior confiança nos seus potenciais e torna-se livre para fazer as suas escolhas. Como refere Sousa (2003) a pintura deve apresentar-se como sendo um momento de “completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução de técnica” (p. 183).

Ir ao encontro dos interesses das crianças, traduziu-se num forte envolvimento das mesmas; perceptível na elevada motivação, serenidade e bem-estar em exprimirem-se através da pintura. Ao denotar, igualmente uma enorme capacidade em partilharem os materiais e respeitarem o trabalho do outro neste tipo de atividades, algo que algumas crianças tinham dificuldade em fazê-lo nos momentos da exploração das áreas, refletiu-se que estas experiências eram facilitadoras na apropriação de valores, pelo que seria benéfico, continuar a desenvolver momentos de livre expressão artística que envolvessem a partilha. A atividade apresentada de seguida, não só foi desenvolvida para dar continuidade à apreensão de valores

neste tipo de experiências, mas também para responder a um interesse evidenciado pelas crianças em utilizarem uma técnica específica de pintura, a carimbagem.

Carimbagem com esponjas

Uma criança, durante a reunião de Conselho, quando questionada sobre o que lhe interessaria realizar na semana seguinte, levantou-se, dirigiu-se à área das expressões e mostrou uma esponja, dizendo que gostaria de fazer pintura com aquele material, simulando até a carimbagem no tampo da mesa. Este interesse manifestado, levou a que também outras crianças escolhessem esta forma de expressão, a que foi dada resposta através da organização de uma atividade que envolveu a carimbagem com esponjas de elementos de Natal, associando desse modo a motivação em fazer carimbagem à época natalícia que se vivenciava.

O diálogo sobre o Natal surgiu de uma forma espontânea e natural através da partilha e relato de experiências pessoais pelas crianças, “eu fiz o pinheirinho com a minha mãe e o meu pai” (M.P.), “já fiz o presépio e fui eu que coloquei a estrela na árvore” (L.F.). Nesse momento procurei escutar e valorizar cada criança e as suas experiências, o que levou a um crescente desejo do grupo em se expressar e partilhar vivências comuns. Foi criado um clima de bem-estar, de comunicação e de livre expressão, através do qual foi possível estabelecer um fio condutor entre o diálogo e a atividade que se desenvolveria depois.

A atividade foi realizada, faseadamente em grupos de quatro, tendo sido colocada em prática a estratégia de primeiro orientar para as áreas, as crianças que não iriam fazer carimbagem no momento inicial e só depois iniciar a atividade de pequeno grupo, o que de facto levou a um momento de transição mais tranquilo.

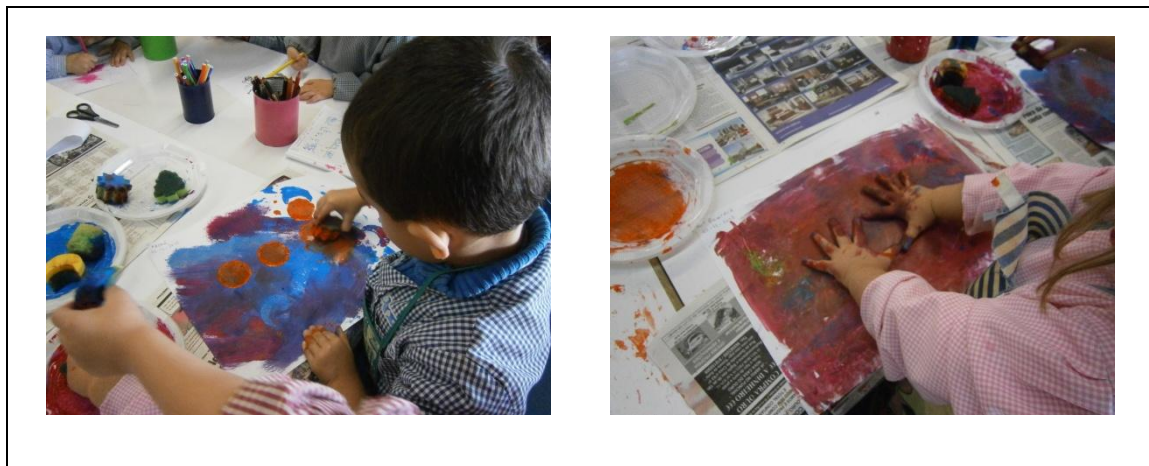
Na pintura por carimbagem (Figura 17),

mostraram já alguma autonomia em colocar as mangas das batas para cima e em vestir o avental, solicitando apenas ajuda para o seu fecho. Foram capazes de partilhar os materiais e respeitar os trabalhos dos colegas, o que permitiu um momento prazeroso e livre de conflitos. Algumas crianças conseguiram envolver-se profundamente na atividade, permanecendo durante muito tempo a ponderar e a escolher que cores utilizar e como dispor as diferentes formas na folha de papel. Apesar de o objetivo das esponjas ser o da carimbagem, utilizaram outras técnicas, resultando nas mais variadas produções artísticas. Um usaram a esponja para colorir a folha e só depois carimbaram, outras realizaram apenas carimbagem com os elementos à escolha, e uma criança em particular, sentiu a necessidade de utilizar as

mãos para terminar a sua produção. Sobrepueram cores e formas, escolhendo maioritariamente luas e estrelas.

RP, 3 a 7 de Dezembro

Figura 17. Pintura com esponjas



Ao desenvolver uma atividade que foi da iniciativa das crianças, levou-as a exteriorizar de forma espontânea, imagens que elas próprias construíram e idealizaram, traduzindo-se assim, em situações educativas, pois implicou um forte prazer em realizarem e terminarem as suas produções. Rodrigues (2002) salienta que a expressão artística permite à criança exprimir-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p.14).

Gostaria de realçar o intenso e continuado envolvimento de uma criança na realização da pintura (Figura 18).

Figura 18. Carimbagem com esponjas



A. I.J. após iniciar a sua pintura permaneceu totalmente absorvida e envolvida na atividade; mesmo quando interrompida e interpelada pelos colegas, que a questionaram sobre a sua produção, limitou-se a não responder, continuando a embeber a esponja na tinta e a carimbar a folha, o que indicou uma elevada concentração na tarefa. Entre a carimbagem de diferentes elementos, parou, olhou para o desenho e só depois escolheu um outro, denotou-se aqui uma intensa atividade mental e reflexão sobre que elemento se enquadraria melhor na sua visão da pintura acabada.

RP, 3 a 7 de Dezembro

O comportamento desta criança foi revelador do nível alto de implicação e bem-estar vivenciado, ao longo de toda a atividade. É de referir, que era uma criança que raramente se expressava oralmente; deste modo, antevejo aqui, a pintura como um meio facilitador para uma progressiva melhoria no à vontade para se expressar a nível do oral, pois a criança ao ter a oportunidade de explorar uma diversidade de materiais, num ambiente aberto e favorável, sentirá naturalmente a necessidade de comunicar; quererá falar daquilo que necessita, do que sente e das ideias que tem sobre as suas atividades (Hohman, Banet & Weikart, 1979). Cabe então ao educador, proporcionar o contacto com uma vasta gama de materiais, procurando estimular o ato criativo e expressivo das crianças, o que contribuirá para o seu desenvolvimento global.

Massa de modelar – da confeção à manipulação

O interesse pela área das expressões não incidia apenas na pintura, mas também na modelagem. Era frequente ouvir diálogos entre as crianças sobre as suas inúmeras produções, denotava-se que eram momentos de puro prazer, não só pelas interações comunicativas, que muitas vezes resultavam em imensas gargalhadas, até daquelas que por vezes raramente se expressavam, como ainda pela concentração e envolvimento que proporcionava. Assim, pensou-se desenvolver uma atividade que fosse ao encontro de uma motivação natural, a modelagem como forma de expressão e comunicação, bem como de uma necessidade demonstrada pela maioria das crianças, o cumprimento de regras de convivências aquando do desenvolvimento de atividades em grande grupo. Nestes momentos, tinham particular dificuldade no saber-estar, não respeitando o espaço individual de cada um e as intervenções feitas pelos colegas, o que traduzia-se em conflitos e agressões e muita agitação, que perturbava a prossecução das atividades e a manutenção de diálogos com o grupo ou alguma criança em particular. Ao querer dar resposta a estas dimensões, idealizou-se a atividade

massa de modelar – da confeção à manipulação, pois abrangeria todos os objetivos que se pretendiam trabalhar.

No diálogo estabelecido com o grupo, primeiramente foram apresentados os ingredientes, deixando as crianças enumerá-los; sendo de salientar que na apresentação do sal pediram para provar, o que levou, embora de forma sucinta, à abordagem dos sentidos, sobretudo do paladar. Naquele momento foi possível ver, que mesmo numa atividade orientada e organizada com objetivos subjacentes específicos, as crianças acabam por ser agentes ativos que conduzem o desenvolvimento da ação numa linha que lhes faz mais sentido, dando lugar a uma atividade ainda mais rica, que abrange uma multiplicidade de aprendizagens.

Após proporcionar a degustação do sal por todas as crianças e do diálogo sobre a mesma, foi questionado sobre o que poderia suceder se envolvêssemos todos os ingredientes, de forma a suscitar curiosidade e cativar a atenção do grupo para o envolvimento e acompanhamento da atividade. Ainda foi lida a receita, para que o mesmo estivesse a par de qual o procedimento a seguir. É de salientar, que antes de iniciarem a junção dos ingredientes, as crianças foram levadas a refletir sobre que atitudes e comportamentos deveriam ter para que todos pudessem observar e participar nas diferentes fases da confeção.

Na confeção da massa de modelar (Figura 19),

Figura 19. Confeção da massa de modelar pelas crianças



a maior parte das crianças conseguiu cumprir as regras de saber estar, embora mediante algum questionamento sobre a importância do seu cumprimento, permaneceram sentadas em círculo, respeitaram o espaço de cada um e a vez do colega escolhido para ajudar na junção dos ingredientes e também foram capazes de gerir as suas intervenções, não se sobrepondo umas às outras. As crianças demonstraram entusiasmo em participar na atividade permanecendo envolvidas e atentas em todas as fases e manifestando curiosidade em saber o que iria acontecer. Das seis crianças que auxiliaram na confeção da massa, três revelaram autonomia para realizar o pretendido. Cerca de metade conseguiu

acompanhar entusiasticamente as contagens de quantas colheres de farinha levava cada chávena, sendo capazes também de referir quantas chávenas de farinha/água haviam sido já adicionadas e quantas faltavam, para corresponder à quantidade que se encontrava na receita. Mostraram surpresa quando foi adicionado o sal à massa, “o bolo não vai ficar bom” (L.F.) “não deitamos sal nos bolos” (A.M.), bem como o corante “ tá a ficar vermelho quando mexem” (G.S.).

RP, 19 a 23 de Novembro

Durante este processo, foi curioso observar que o interesse, manifestado pelas crianças, em acompanhar a atividade, fez com que os comportamentos desestabilizadores, que normalmente ocorriam nestes momentos de grande grupo, fossem atenuados, o que revela alguma consciência de como o comportamento de cada um pode influenciar positiva ou negativamente a prossecução de uma atividade que tanto as cativa.

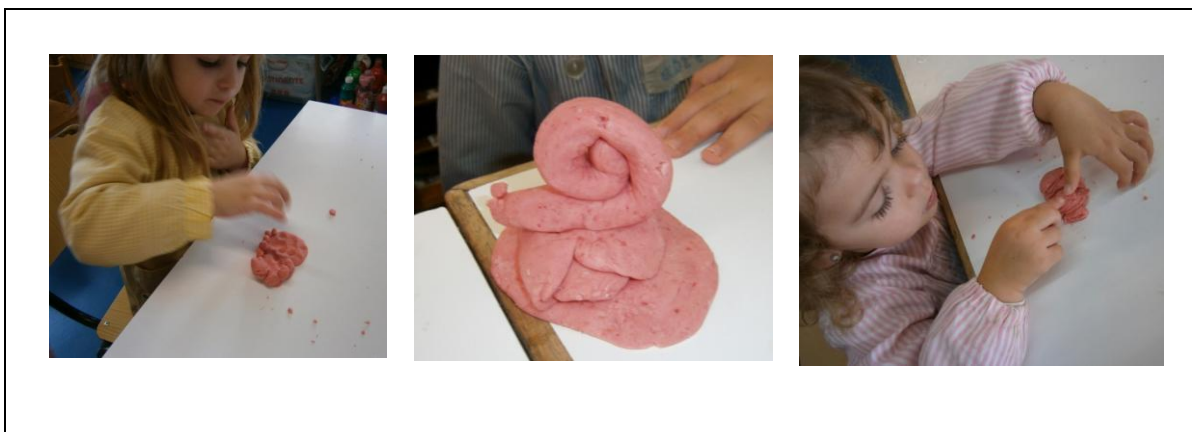
O registo da receita foi feito juntamente com as crianças, com o objetivo de levá-las a rever os ingredientes utilizados e os passos para a confeção da massa de modelar, estimulando, deste modo a expressão oral e a capacidade de enumerar procedimentos realizados (Figura 20).

Figura 20. Registo da receita da massa de modelar



Posto isto, foi dada oportunidade às crianças de manipularem a massa de modelar o que conferiu um sentido mais significativo à atividade de confeção realizada em grande grupo (Figura 21).

Figura 21. Manipulação da massa de modelar pelas crianças



No momento de exploração da massa de modelar,

e num primeiro contacto, as crianças referiram sorrindo que a massa picava, ao que a L.F proferiu “é do sal que deitamos na massa”, demonstrando uma boa capacidade de associação. Algumas crianças evidenciaram momentos de grande concentração na realização das suas representações, outras comunicaram de forma entusiasta o que estavam ou pretendiam fazer “eu vou fazer muitos ovos” (M.M.) “eu vou fazer uma cobra, eu gosto de cobras” (I.S.) “olha o meu caracol grande, espera vou pôr o caracol nas rochas, olha como ficou” (M.P.). Os diálogos mantidos entre as crianças, levou a que algumas representassem o mesmo tipo de elementos. No geral, as crianças demonstraram níveis altos de implicação nesta forma de manifestação artística.

RP, 19 a 23 de Novembro

Com esta atividade pretendeu-se partir de uma atividade espontânea das crianças, a modelagem, para chegar a diferentes áreas e domínios, o que permitiu uma cadeia articulada de aprendizagens, onde a construção do saber se processou de forma integrada. Houve assim, uma continuidade entre as experiências e as oportunidades pedagógicas dadas às crianças e não um desfasamento entre as mesmas, nas quais puderam não só envolver-se na confeção da massa de modelar, mas igualmente explorá-la através da livre representação, levando ao alargamento da experiência quinestésica, ao desenvolvimento da imaginação e as diversas possibilidades de expressão.

À Descoberta das Cores

A atividade *À Descoberta das Cores* surgiu na sequência do trabalho que estava a ser desenvolvido pelas educadoras no âmbito do conhecimento das cores, ou seja, assumiu uma intencionalidade pedagógica. Como mediadores de aprendizagem das cores foram realizados jogos, e sempre que possível as crianças eram levadas a identificar cores ou a enumerar objetos com as cores pedidas, para que desse modo fossem aferidos a progressão dos conhecimentos ou lacunas na sua identificação. As crianças possuíam já, na sua grande maioria, conhecimentos consolidados no reconhecimento e nomeação das cores, desse modo foi refletido que, para proporcionar uma aprendizagem mais significativa sobre o processo de obtenção de cores secundárias, seria essencial promover a sua descoberta através da experimentação.

Neste sentido, foi apresentado em grande grupo as cores primárias - azul, amarelo e vermelho (termo utilizado para magenta), recorrendo às garrafas de tinta que se encontravam na sala e que as crianças regularmente utilizavam, o que favoreceu a iniciação da atividade de uma forma contextualizada.

Com a apresentação das cores, as crianças foram desafiadas a pensar e a dar resposta à questão-problema levantada – “Como podemos obter outras cores a partir do azul, amarelo e vermelho?”, bem como a levantar hipóteses sobre as cores resultantes de cada uma das misturas. No diálogo,

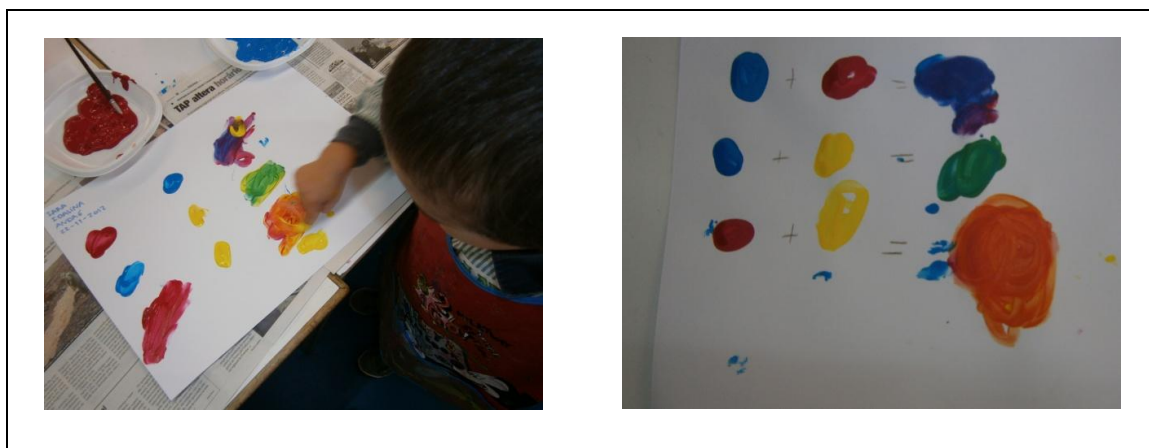
foram capazes de sugerir algumas abordagens para a resolução do problema, “pintar com as cores” (M.) “tentar misturar as cores” (L.F.), “deitar o azul no frasco amarelo” (M.B.) todavia necessitaram de algum incentivo para o fazer. No levantamento de hipóteses conseguiram expressar ideias sobre as cores que iriam resultar entre cada mistura “o amarelo e o azul vai dar castanho” (T.R.) “azul com amarelo dá azul” (M.P.) “não, eu acho que fica verde” (L.A.), como também explicitar o seu raciocínio “quando pintei uma flor, o vermelho e o amarelo juntaram-se e ficou um pouco laranja” (L.F.).

RP, 19 a 23 de Novembro

Após o diálogo, propus a experimentação para que a aprendizagem ocorresse pela ação e descoberta, envolvendo-as ativamente na construção do seu conhecimento.

A fase de experimentação operou-se em grupos de três, onde cada criança ficou incumbida de misturar cada uma das cores às restantes, isto conduziu a uma interação entre as crianças, que visava uma organização e colaboração entre as mesmas para darem resposta à questão-problema (Figura 22).

Figura 22. Mistura das cores primárias



Na mistura das cores, e

apesar de terem sido colocados pincéis à disposição para procederem à mistura das cores, o primeiro grupo de crianças e, de uma forma totalmente natural, mergulharam o dedo nas tintas e iniciaram a experiência, o que levou os restantes grupos a utilizarem a mesma técnica. Algumas crianças demonstraram dificuldades em organizar-se, para misturar cada uma das cores, necessitando do auxílio do adulto, contudo foram capazes de trabalhar em equipa não tendo surgido qualquer conflito. Mostraram entusiasmo aquando do surgimento das novas cores a partir da mistura “é a cor da uva” (L.T.), “olha tá a aparecer a cor-de-laranja” (M.M.). O T.R. revelou espanto ao perceber que ao misturar o amarelo e o azul obtinha-se o verde e não castanho como pensava.

RP, 19 a 23 de Novembro

No final da experiência proporcionou-se um momento de reflexão sobre o processo que as tinha levado à descoberta de outras cores, contudo algumas crianças revelaram dificuldades em enumerar que cores era necessário conjugar para obter uma terceira. Ao verificar esta dificuldade, foi considerado que seria fundamental, optar por uma outra abordagem, que impulsionasse de um modo significativo, a continuidade do processo de aprendizagem das cores secundárias. Ao refletir sobre a necessidade evidenciada em experienciarem o tacto foi promovido na semana seguinte, a mistura de cores utilizando plasticina, como também o corte e colagem de papel celofane.

A exploração dos diferentes materiais decorreu de um processo contínuo e articulado, dividido em duas fases. Na primeira, e em grande grupo, foram distribuídas, a cada criança, duas porções de plasticina de cores primárias, seguindo-se do questionamento sobre o que

poderia ocorrer na junção das duas, no entanto, poucas crianças manifestaram-se, o que levou-me a pedir que passassem à fase de experimentação (Figura 23).

Figura 23. Obtenção das cores secundárias através da mistura de plasticina



Na manipulação da plasticina

algumas crianças revelaram dificuldades em juntar as duas cores, ao que foi oferecido apoio, mas somente depois de algumas tentativas por parte das crianças, com o intuito de promover a autonomia neste tipo de atividades. Denotou-se, no geral, prazer na manipulação do material, sendo acompanhada por risos e muitos comentários “olha a minha tá a mudar de cor” (L.F), “de que cor está a ficar?” (M.V.), “está a ficar laranja” (G.S), “a minha não muda” (M.M.), “tens de fazer mais força e misturar bem, olha como a minha ficou” (L.C). Quando começou a surgir uma terceira cor, manifestaram um grande entusiasmo em mostrar a sua plasticina. Ao serem questionadas sobre que cores tinham dado origem à terceira, cerca de um quarto souberam enumerá-las, enquanto as restantes precisaram de ajuda para o fazer. Algumas crianças demonstraram espírito de interajuda no decorrer da atividade.

RP, 26 a 30 de Novembro

No diálogo estabelecido acerca da obtenção de cores, não só através da mistura de tintas, mas também na junção de plasticinas com cores primárias, as crianças demonstraram um crescente interesse em mostrar as cores secundárias obtidas, o que levou a uma contagem de quantas cores (laranja, roxo e verde) o grupo tinha obtido.

A segunda fase pretendia contemplar, a sobreposição de papel celofane, mas devido à escassez de tempo, optou-se por lançar apenas uma pergunta ao grupo – “Se colocarmos, estes papéis uns sobre os outros o que será que irá acontecer?” para suscitar o interesse para a sua descoberta, deixando que a experimentação acontecesse, num momento posterior, de forma autónoma e espontânea. Após a apresentação dos materiais, as crianças foram questionadas, sobre onde poderiam ser colocados os papéis e a plasticina, envolvendo-os na

tomada de decisões. Para dar resposta, algumas crianças apontaram, e outras disseram na área onde brincavam com a plasticina e colavam papel, neste seguimento procedi com a explicação de que as cores obtidas na mistura da plasticina iriam ser guardadas no local próprio e que ainda seriam lá deixadas plasticina de cores primárias, caso manifestassem interesse em repetir o processo, e no que concerne ao papel celofane de diferentes cores, iria ser deixado, naquele dia, em cima da mesa, para quem quisesse explorá-lo.

Após o recreio, uma criança dirigiu-se à área das expressões e iniciou autonomamente o recorte e colagem dos papéis de celofane apresentados anteriormente, e foi interessante observar como conjugou corretamente o conjunto de cores, para obter as cores secundárias, como é possível verificar na figura 24, o que revelou a consolidação da aprendizagem.

Figura 24. Sobreposição de papel celofane



As experiências proporcionadas em torno da descoberta das cores secundárias possibilitaram múltiplas situações de aprendizagem. As atividades facilitaram uma interação positiva entre os pares assente no respeito mútuo e cooperação; uma aprendizagem pela experimentação e exploração, desenvolvendo desse modo o espírito de descoberta e a motricidade fina. Os diálogos em grande grupo, onde foi dada a oportunidade às crianças para exprimirem os seus conhecimentos, fomentou a expressão oral, o alargamento do vocabulário e a compreensão do processo para obter outras cores. Houve ainda, a possibilidade de realizar contagens num contexto significativo, que pretendeu favorecer o desenvolvimento de noções matemáticas.

Projeto “As aranhas”

Um Pedagogia por Participação pressupõe o desenvolvimento de projetos, individuais, de pequeno ou grande grupo, que visam dar resposta a perguntas formuladas pelas próprias crianças (Katz & Chard, 1997). Na perspetiva de Peças (1999) o projeto “exige uma relação feita de intimidades. De implícito e de explícito. De discursos e de incursos. De *não sei* e de *quero saber*. De espantos e de interrogações” (p.59), ou seja, é ativador da curiosidade das crianças.

A emergência do projeto

Uma pluralidade de situações podem ser desencadeadoras de projetos, neste sentido é importante realçar em que contexto emergiu o projeto “As aranhas”.

Diariamente as crianças levavam brinquedos ou algo do seu interesse para mostrar ao grupo, o que por vezes dava aso a diálogos ricos e diversificados. Num desses momentos, uma criança apresentou uma aranha-brinquedo, de tamanho considerável, suscitando desde logo um entusiasmo contagiante entre as crianças. No diálogo,

as crianças demonstraram uma crescente curiosidade em tocar e observar a aranha e as suas características. Com a apresentação da mesma, algumas partilharam conhecimentos e experiências vividas com aranhas “eu vi uma aranha no teto da casa.” (M.P.) “um dia tinha muitas aranhas no jardim.” (G.S.) “eu tenho medo de aranhas, são feias!” (T.R.) “já tive uma aranha na mão” (A.L.) “as aranhas ficam nas teias” (I.A.), o que levou a interrogações por parte das crianças “o que é que elas comem?” (M.M.) “como é que as aranhas fazem as teias?” (L.F.) “onde é que vivem” (M.V.)

RP, 19 a 23 de Novembro

Ao ouvir e apontar os conhecimentos e interrogações das crianças, refleti se ali, não haveria potencial para o desenvolvimento de um projeto. Oliveira-Formosinho e Costa (2011) referem que documentar “os saberes que transportam e as interrogações que geram é uma forma de avaliar o potencial de um projeto” (p.86). Assim, e com o objetivo de aferir se um projeto era possível de se realizar, questionei se não estariam interessadas em saber mais sobre aranhas, ao que quatro crianças manifestaram-se com grande motivação.

Desenvolvimento do Projeto

A primeira fase do projeto abarcou a definição do problema e o seu planeamento, no qual foram registadas as ideias das crianças nos diferentes campos da planificação, nomeadamente: O que pensamos; O que queremos saber; Como vamos saber; e O que vamos fazer com o que ficámos a saber.

Nesta fase apenas fui orientadora, deixando as crianças assumirem o papel central na delineação do percurso a seguir, porque planear um projeto é dar voz e poder às crianças para tomarem decisões, para comunicarem e negociarem intenções, é um momento de colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, onde são elas que definem a sua jornada de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

As crianças aquando do planeamento do projeto, e mesmo sendo o seu primeiro,

envolveram-se ativamente e de forma natural, em todo o processo. Quando questionadas sobre o que sabiam sobre as aranhas, partilharam de maneira entusiasta os seus saberes “as aranhas matam” (M.M.) “as aranhas fazem as teias com qualquer coisa que encontram” (L.F.) “fazem as teias nas costas” (M.V.) “as aranhas morrem” (G.S.). Através do diálogo, conseguiram definir as questões que mais lhe suscitavam interesse “como é que as aranhas fazem as teias?” (L.F.) “o que é que elas comem?” (M.M.). Foram capazes de delinear um plano de ação para dar resposta às questões “podemos ver no computador” (L.F.) “e também nos livros” (G.S.) “posso pesquisar em casa com a minha mãe” (L.F.). Deram ideias e negociaram sobre qual a produção final que utilizariam para apresentar o projeto “podemos por uma aranha na teia e apresentar” (M.M.).

RP, 26 a 30 de Novembro

Após o planeamento, iniciaram o processo de pesquisa, recolhendo informações na internet e em livros numa ida à biblioteca da escola. A pesquisa foi feita em parceria com o adulto que leu a informação e analisou-a juntamente com a criança, registando e sintetizando pelas suas palavras o que ficaram a saber. Na observação de imagens, teceram comentários e contrastaram ideias acerca do tema, o que procurei incentivar, com o intuito de desenvolver um pensamento reflexivo e investigativo nas crianças.

O tempo de pesquisa na biblioteca, embora enriquecedor, foi curto para satisfazer o interesse evidenciado pelo grupo, particularmente de uma criança, pelo que foi levado para a sala algumas informações e imagens complementares, que foram exploradas em conjunto, o que proporcionou mais um momento de aprendizagem e de partilha de saberes (Figura 25). Gambôa (2011) refere que “a apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do

significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares (p. 72).

Figura 25. Pesquisa de informações sobre as aranhas



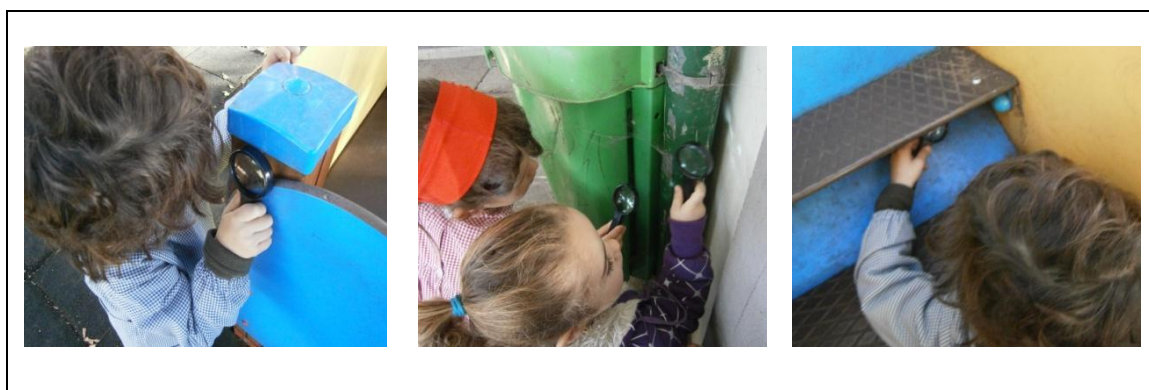
No decorrer da pesquisa, uma criança referiu que tinha recentemente observado uma grande aranha numas folhas, no jardim da sua casa. Ao aperceber-me do quanto este relato cativou a atenção e provocou curiosidade nos restantes colegas, questionei-as se também já tinham observado aranhas no jardim da escola, sugerindo uma visita com o objetivo de encontrar e observar aranhas.

As OCEPE, referem que o conhecimento do Mundo

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada (...) através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (ME, 1997, p.79).

Foi neste sentido, e pelo interesse manifestado pelas crianças em descobrir a existência ou não de aranhas no jardim da escola, que foi proporcionado um momento de investigação e de observação direta (Figura 26).

Figura 26. Observação de aranhas e teias no jardim da escola



Na procura de aranhas e teias no jardim,

revelaram grande entusiasmo, iniciando o processo de descoberta de forma livre e espontânea. Procuraram junto aos baloiços, debaixo das escadas, nos ramos dos arbustos, em pequenos buracos, e quando encontravam teias ou aranhas rapidamente chamavam os colegas para partilharem a descoberta o que depois levava a observações e comentários “esta é preta e tá encolhida” (L.F.) “tem um bicho na teia” (M.V.) “tem aqui uma aranha no buraco” (G.S).

RP, 3 a 7 de Dezembro

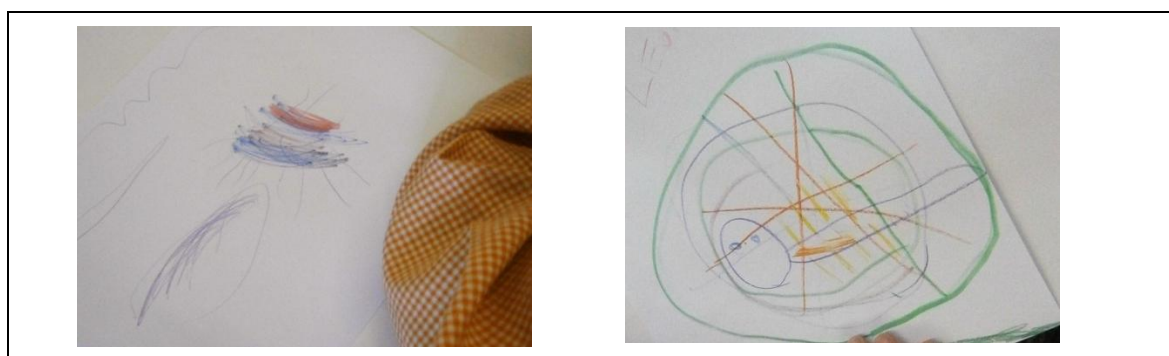
Na exploração do espaço de recreio foi encontrada uma aranha morta, o que propiciou uma observação mais pormenorizada, das suas características. Cada criança pôde observar de perto a aranha, com recurso à lupa, o que levou a uma aprendizagem mais significativa (Figura 27).

Figura 27. Observação da aranha encontrada morta no espaço de recreio



De seguida, foi feito o registo das observações através do desenho (Figura 28), pois segundo Azevedo (2009) citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re) significá-la” (p.35).

Figura 28. Registo da observação de aranhas



O desenho apresentou-se, deste modo como mediador da aprendizagem, pois quando a criança transpõe para o papel o que viu ou vivenciou está a fortalecer saberes. O registo pictográfico foi acompanhado pela sua explicação “a aranha é preta e tem muitas patas” (M.M.) “a aranha está na teia que está dentro do buraco” (L.F.), nestas explicitações é possível rever as suas experiências de observação, nomeadamente quando encontraram uma aranha preta debaixo dos degraus do escorrega e uma outra envolta da teia, num buraco.

Esta abordagem de aprendizagem pela descoberta “promove a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências (Gambôa, 2011, p.73).

A elaboração da produção final contou com a colaboração de todas as crianças, num ambiente cooperativo e democrático, onde discutiram ideias e tomaram decisões (Figura 29).

Figura 29. Elaboração da produção final para a apresentação do projeto



Apresentação do projeto

A apresentação do projeto foi o culminar de todo o processo investigativo vivenciado pelas crianças, onde deram a conhecer aos colegas as suas descobertas. A comunicação, segundo Niza (2007) oferece um sentido social às aprendizagens das crianças, o que pressupõe o desenvolvimento de um sentido de organização que lhes ajuda a estruturar o conhecimento. A importância dada ao percurso percorrido pelas mesmas fá-las sentirem-se construtoras não só do seu conhecimento mas também do conhecimento do outro, pois contempla uma partilha de saberes.

A preparação para a comunicação do projeto realizou-se através de pequenos diálogos sobre os conhecimentos adquiridos, pois ao serem crianças pequenas houve a necessidade de relembrá-los de uma forma constante.

Figura 30. Apresentação do projeto "As aranhas"



Na comunicação do projeto, e apesar da ausência de um colega do grupo (Figura 30),

as crianças expressaram-se de forma, clara e simples, uma destacou-se pelo à vontade e satisfação em compartilhar os conhecimentos que tinha apreendido ao longo do percurso de investigação. Ao ser o primeiro projeto desenvolvido pelas crianças, foi necessário orientar a apresentação através do levantamento de questões, que as guiaram na explicação das suas descobertas. Através das questões foram capazes de referir o que aprenderam “a teia é pegajosa” (L.F.) “a aranha come bichos que ficam presos na teia” (M.M.) “existem aranhas de muitas cores e tamanhos” (M.M.) “a aranha tem 8 patas” (M.V.) “o fio que a aranha usa para fazer a teia sai das costas da aranha” (L.F.) (mostrou através da maquete) “as aranhas vivem em muitos lugares, umas na teia outras em buracos” (L.F.)

RP, 3 a 7 de Dezembro

No fim, os colegas teceram comentários sobre o projeto desenvolvido, e levantaram também questões, às quais o grupo do projeto soube responder, embora com alguma ajuda.

Ao longo do projeto foi meu objetivo apenas orientar e apoiar as crianças, para que as mesmas se tornassem agentes ativos na construção da sua aprendizagem. Elas foram o centro de toda a ação, participando e envolvendo-se verdadeiramente em todo o processo de descoberta, no qual levantaram questões, planificaram, investigaram, e cooperaram entre si. As aprendizagens partiram dos seus interesses, o que lhes deu maior significado, e surgiram em resultado das suas escolhas e decisões. Com o trabalho de projeto, fomentou-se atitudes

investigativas, o sentido de responsabilidade e a própria autonomia das crianças em procurar e apropriar-se do conhecimento, uma vez que “experienciar, refletir, analisar, comunicar é um processo que permite extrair informações e saberes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.21).

Após a comunicação do projeto, e de modo a promover uma interligação com o que tinham aprendido, foi proposto o jogo da teia, que envolveu não só a expressão motora mas também a dramática, onde as crianças tiveram oportunidade de deslocar-se por entre os fios de uma teia sem ficarem presos, pois seriam apanhados e comidos pela aranha. Foi um momento de puro prazer e descontração, onde ouviram-se muitos risos, e o entusiasmo com que incorporaram o papel de insetos foi enorme (Figura 31).

Figura 31. Jogo da teia

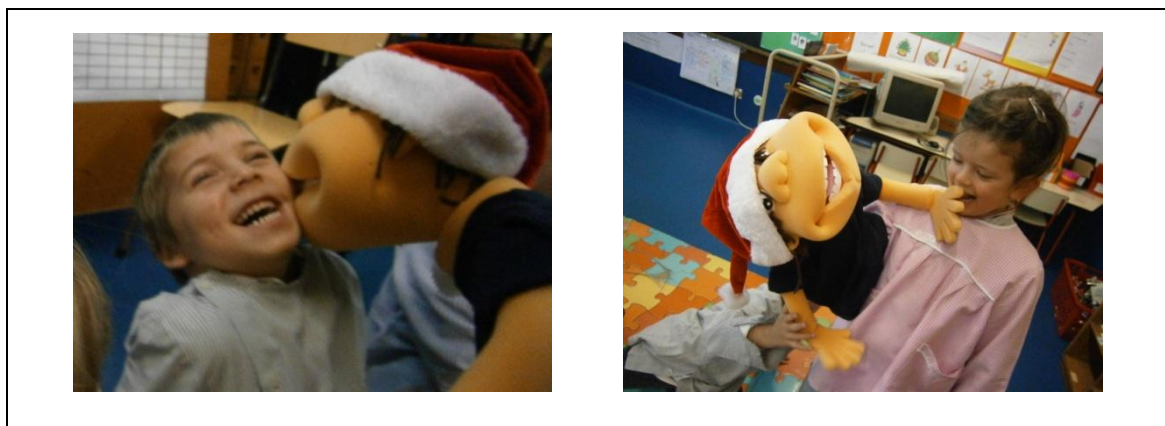


Ao longo de todo o estágio, foram muitos os momentos de plena entrega às atividades propostas, mas surgiram também algumas situações de grande agitação resultando, por vezes, em comportamentos desestabilizadores. Numa fase inicial senti alguma dificuldade em contornar e controlar a situação, no entanto, gradualmente foram adotadas estratégias que permitiram acalmar e captar a atenção do grupo para a prossecução de diálogos e atividades em grande grupo, designadamente jogos de movimento, canções e conto de histórias improvisadas associadas a dramatizações. As dramatizações surgem, em contexto de Educação Pré-Escolar como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outros, que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (ME, 1997, p. 59). Já os jogos são espaços de descoberta e de prazer, através dos quais as crianças desenvolvem a sociabilidade, a psicomotricidade a criatividade e a imaginação (Dias, 2005). Este mesmo autor refere que “a brincar com regras, a criança desenvolve o companheirismo, aprende a conviver, a lidar com as suas frustrações e/ou com

as suas aspirações. Assim, aos poucos, a criança vai promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social” (p.132).

As histórias também ocuparam um lugar de destaque no decorrer do estágio, pois, se por um lado ativaram a magia, espicaçaram a curiosidade e divertiram as crianças, por outro promoveram competências a nível cognitivo e oral, através da exploração e reconto das mesmas. As estratégias utilizadas para a sua apresentação passaram pela utilização de fantoches, onde foi dada a oportunidade da sua manipulação pelas crianças (Figura 32), pela criação de ambientes estimulantes, nomeadamente de uma tenda de histórias com música de fundo, que levaram as crianças para o mundo da fantasia e por fim, pelo conto e simultânea dramatização de partes da história juntamente com as crianças.

Figura 32. Manipulação do fantoche e interação das crianças através do mesmo



Estas atividades/ estratégias foram também promotoras de bem-estar entre as crianças, ao longo de todo o estágio, visto serem áreas que despertavam grande interesse no grupo.

Avaliação geral do grupo e específica de uma criança.

A avaliação das crianças que frequentam o Pré-Escolar faz parte integrante da intervenção pedagógica e deverá ser efetivada de uma forma contínua, de modo a respeitar os seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, constituindo-se assim, como um suporte para o planeamento onde o processo pedagógico é adequado à evolução e necessidades do grupo e das crianças (ME, 1997).

No decurso da prática foram avaliadas e registadas semanalmente, no roteiro de planificação, as competências que as crianças poderiam desenvolver com cada conjunto de

atividades, o que possibilitou uma reflexão sobre a ação e conseqüentemente a sua adequação, no entanto, e como revelam Portugal e Laevers (2010), “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” [uma vez que] “ as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto” (p.10).

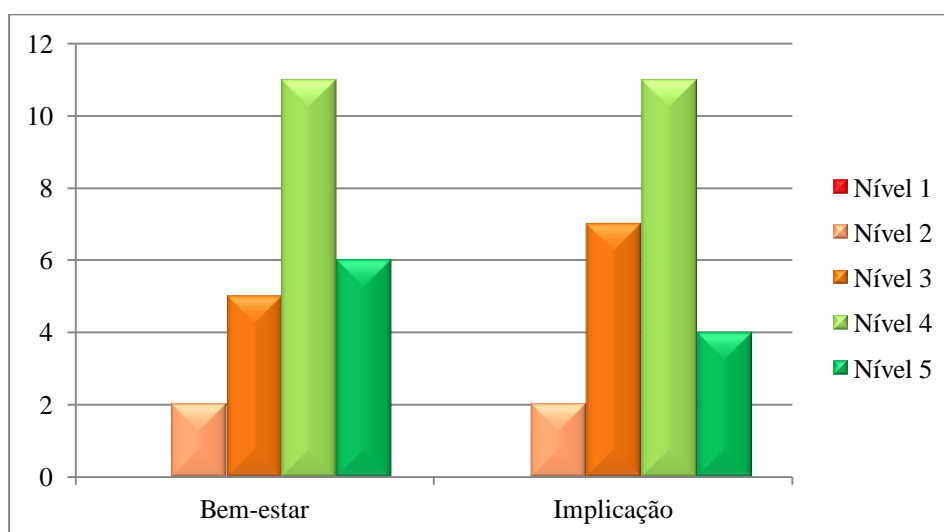
Neste sentido, e através de uma contínua observação e de inferências recolhidas ao longo do estágio, foi possível aferir os níveis de bem-estar emocional e de implicação experienciados pelas crianças; tendo como referência a escala de Portugal e Laevers (2010). De acordo com estes autores o bem-estar diz respeito a “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (p. 20), sendo seus indicadores; a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade e o autoconceito positivo. Já a implicação é definida “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25). O nível de bem-estar emocional e de implicação de cada criança determina e influencia a aquisição ou não de competências, pelo que, avaliar em que níveis se encontram possibilita ao educador melhorar a qualidade do seu trabalho e criar experiências e ambientes estimulantes que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, com vista o seu desenvolvimento e aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

Deste modo, é explanado, num primeiro ponto, a avaliação do grupo tendo em conta os níveis de implicação e de bem-estar emocional, e num segundo a avaliação de uma criança em particular, ao nível de algumas competências em EPE, uma vez que o regulamento de estágio em EPE, assim o previa.

Avaliação geral do grupo

Para a avaliação geral do grupo foi preenchida a ficha 1g do SAC, onde se assinalou os níveis de bem-estar e implicação para cada criança, numa escala de 1 a 5 valores, em que o 1 é o nível mais baixo e o 5 o mais alto, tendo sido ainda, realizados comentários individuais sempre que se achou pertinente (Apêndice 6). Os resultados obtidos foram organizados num gráfico de barras (Figura 33), apresentado de seguida, de forma a facilitar uma visão mais clara dos níveis de implicação e bem-estar do grupo.

Figura 33. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e implicação das crianças da Pré I



Legenda relativa às cores - Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); - Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, e ou crianças que suscitam dúvidas; - Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

A partir da análise do gráfico, e atendendo aos níveis de bem-estar e implicação, o grupo encontrava-se maioritariamente no nível 4, nas duas escalas. As 11 crianças que se encontravam neste nível de bem-estar emocional e de implicação evidenciavam sinais claros de felicidade e satisfação, manifestando, contudo, vulnerabilidade e sinais de desconforto, bem como dificuldades em superar obstáculos de uma forma positiva. O envolvimento nas atividades ocorria quase sem interrupções, no entanto, em determinados momentos a sua concentração era mediana, pelo que necessitavam de chamadas de atenção para darem continuidade à atividade.

Seis crianças encontravam-se no nível 5 de bem-estar emocional e quatro no nível de implicação, demonstrando vitalidade, autoestima e autoconfiança, e estabelecendo facilmente, e de uma forma espontânea, relações positivas com terceiros. Estas eram crianças naturalmente e intrinsecamente motivadas, apresentando um elevado nível de implicação e concentração.

Das 24 crianças avaliadas, cinco estavam no nível 3 de bem-estar e aparentavam estar relaxadas e com relativa autoconfiança e vitalidade, todavia evidenciavam ocasionalmente sinais de desconforto. No que concerne à implicação, sete crianças apresentavam pouca motivação e concentração investindo pouca energia no desenvolvimento das atividades.

Na sala, existiam duas crianças que se encontravam no nível 2, em ambos os indicadores; são crianças que demonstravam sinais de desconforto emocional, embora os sinais negativos se alternassem com sinais positivos. As suas ações, posturas e expressões faciais indicavam muitas vezes, que não se sentiam à vontade em determinadas situações. Os seus níveis de implicação nas atividades eram baixos, pois apresentavam uma concentração superficial e limitada, levando a que não estivessem verdadeiramente envolvidas em qualquer atividade.

A análise destas duas dimensões surgem como pontos de referência para o educador, pois se por um lado os níveis altos de implicação e bem-estar indicam que as necessidades afetivas e de aprendizagem das crianças estão a ser satisfeitas, por outro os níveis baixos suscitam preocupações e devem constituir uma chamada de atenção para o mesmo, para que desse modo possa intervir e adequar a sua ação, de forma a atender às necessidades que as crianças com maiores fragilidades evidenciam (Portugal & Laevers, 2010).

Avaliação específica de uma criança

A identificação de crianças que suscitam preocupação, no decorrer da avaliação geral de grupo, leva a que se inicie um processo avaliativo mais detalhado e aprofundado das crianças em questão, para que desse modo se proceda a um apoio mais individualizado (Portugal & Laevers, 2010).

A escolha desta criança em particular, a qual passarei a avaliar, deveu-se ao seu comportamento enigmático, que desde logo captou a minha atenção e suscitou preocupação. Para a sua avaliação foram utilizadas as fichas individualizadas, 1i (abreviada) e 2i, pertencentes ao Sistema de Acompanhamento das Crianças, de Portugal e Laevers (2010), contudo, importa referir que atendendo ao curto período de tempo de estágio, as fichas foram adaptadas, pois não foi possível avaliar alguns indicadores.

A avaliação debruçou-se essencialmente nos comportamentos pessoais e sociais observados ao longo do estágio, visto que a mesma apresentava fragilidades nestas competências, influenciando e dificultando assim, o seu desenvolvimento nos restantes domínios essenciais e a sua respetiva avaliação (Apêndice 7).

A M.R. era uma criança que demonstrava um distanciamento no olhar, e por vezes, parecia evadir-se da realidade, evidenciando deste modo, pouca vitalidade e uma atitude passiva. Era uma criança que raramente estabelecia relações com os colegas e se expressava

oralmente; mesmo quando era interpelada não comunicava, pelo que os seus sentimentos eram expressos apenas através de expressões faciais. Ao sentir que estava a ser observada assumia uma postura tensa e fechada, quando assim não era, apresentava esporadicamente momentos de bem-estar. Em diálogos de grande grupo não possuía autoconfiança suficiente para agir de forma espontânea e em novas atividades revelava, de um modo geral, uma atitude de indiferença e distanciamento.

A M.R. não assegurava a sua proteção e segurança, e nem pedia ajuda quando algum colega evidenciava um comportamento agressivo para consigo, limitando-se a expressar o seu desconforto através da expressão facial. Apresentava alguma implicação e motivação mas apenas em atividades orientadas que eram do seu interesse, como histórias, ou então, áreas escolhidas por si. No recreio, assumia muitas vezes, apenas o papel de observadora das brincadeiras dos colegas, necessitando de um conjunto de estímulos para a participação nas mesmas.

Através da análise das apreciações, denota-se na M.R. graves problemas a nível relacional, de autoestima e da auto-organização/iniciativa, o que condiciona o seu desenvolvimento em outras áreas de competência. É de realçar, que apesar de não se ter prosseguido com o preenchimento da ficha 3i do SAC sobre a definição de objetivos e iniciativas individualizadas, algumas estratégias foram adotadas, nomeadamente, o acompanhamento na exploração das suas áreas favoritas, de forma a transmitir confiança para comunicar; a solicitação da sua ajuda em algumas atividades e a utilização de reforços positivos para que se sentisse valorizada e necessária, e ainda promoveu-se a interação com outros colegas através de diálogos em pequenos grupos, para que sentisse à vontade para intervir.

No decurso do estágio, e embora tivessem sido adotadas algumas estratégias, a M.R. não apresentou mudanças significativas no seu desempenho e comportamento, assim assumiu-se a ficha 1i como uma avaliação contínua, que inclui aspetos observados quer no início da intervenção pedagógica quer no fim, não tendo havido a necessidade de realizar uma ficha de avaliação diagnóstica e final. Neste sentido, e ao ter em conta as suas necessidades, torna-se fundamental promover nesta criança, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para que desenvolva bem-estar no ambiente educativo, o que consequentemente irá contribuir para uma maior implicação nas atividades, resultando em progressivas melhorias nos diversos domínios essenciais.

Síntese inerente às questões problemáticas levantadas.

A resolução das questões problemáticas pautou-se pela adoção de uma **abordagem articulada das diferentes áreas de conteúdo** e dos seus diferentes domínios, para que estes se integrassem num processo de **aprendizagem flexível**, indo ao encontro não só dos objetivos subjacentes a uma **intencionalidade pedagógica** mas que tivessem **sentido e significado** também **para as crianças**, ou seja, partiu-se “de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (Ministério da Educação, 1997, p.50). Estabeleceu-se deste modo, **aprendizagens globalizadoras**, visando o desenvolvimento da criança nas dimensões do **saber**, do **saber fazer**, do **saber ser** e do **saber estar**. Partilho da mesma visão de Gambôa (2011) quando refere que “aprender cada assunto significa estabelecer (...) múltiplas conexões significativas, pois, (...) só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p.71).

O processo pedagógico teve por base uma **atitude experiencial**, que através da observação e interação com o grupo, disponibilizou-se atividades de acordo com os seus interesses e necessidades, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa que envolveu o **participar**, o **explorar**, o **criar**, o **narrar** e o **comunicar**.

A **pedagogia de participação** acompanhou toda a intervenção pedagógica, esta compreendeu a **observação**, a **escuta**, as **interações pedagógicas de proximidade**, e um olhar sobre a **criança como agente ativo e com competência para construir o seu conhecimento**, ao colaborar, ao fazer escolhas e ao tomar decisões. Assumiu-se assim, cada criança como um ser autónomo, com iniciativa e expressão próprias.

Em jeito de síntese, torna-se importante expor como foi dada resposta a cada uma das problemáticas levantadas ao longo do estágio, uma vez que apresentaram-se como linhas orientadoras da ação. A resposta à primeira questão: como promover a formação pessoal e social das crianças através da vida diária do grupo, careceu de uma abordagem contínua, não fosse a formação pessoal e social uma área integradora e transversal. Esta abrangeu toda a dimensão da vida do grupo, desde os momentos de rotina, as atividades orientadas até às brincadeiras livres, uma vez que o brincar apresentou-se como facilitador de aprendizagens neste domínio. As crianças foram incentivadas a desenvolver a sua autonomia e independência no preenchimento do quadro das presenças e do plano de atividades, pois estes são alguns dos instrumentos fundamentais para o fluir democrático do quotidiano pedagógico, como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011); na preparação para a realização de pinturas, na utilização de uma variedade de materiais à sua disposição; ou seja

tudo o que engloba o domínio do saber-fazer. A promoção da cooperação, da partilha de materiais e brinquedos, do respeito pelo outro e pelo seu trabalho, bem como a resolução de conflitos através do diálogo, decorreu de um trabalho contínuo e da interação dos pares, uma vez que a educação para os valores decorre de uma ação conjunta e não de jogos que se possam realizar, onde o objetivo principal é a identificação de comportamentos certos ou errados pelas crianças; é na vivência diária que tal se sucede, e foi nesta perspetiva que assentou a minha intervenção neste âmbito.

Relativamente à questão: como ir ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo desenvolver atividades com uma intencionalidade pedagógica, procurou-se partir das suas motivações, nomeadamente pela área das expressões, para atender a algumas dificuldades evidenciadas e abranger, de igual modo, múltiplas áreas de conteúdo. Nas atividades desenvolveu-se a criatividade e imaginação com recurso a diferentes técnicas da expressão plástica e conto de histórias, a motricidade global e fina através de jogos e da manipulação de diferentes materiais, bem como noções matemáticas em contextos significativos. Estimulou-se também, a expressão oral nos diálogos estabelecidos com as crianças; a curiosidade, o desejo de descoberta e o pensamento crítico com o projeto “As aranhas”, a mistura de cores para a obtenção das cores secundárias e a confeção da massa de modelar.

Intervenção com a Comunidade Educativa.

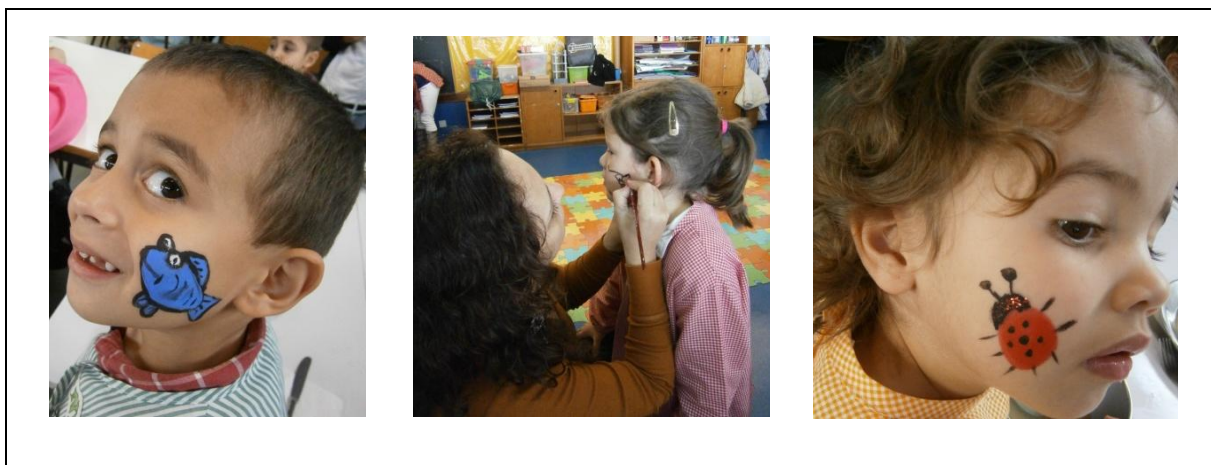
Envolvimento das famílias.

As transformações que decorrem nas sociedades atuais, levam as famílias a procurem, cada vez mais, um suporte de apoio para a educação dos filhos. É neste sentido, que o ambiente escolar e familiar constituem, desde cedo os espaços primordiais de socialização de todo o ser humano, onde a família e a escola desempenham papéis complementares no que respeita à educação das crianças. Diogo (1998) refere que são estes “(...) os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas (p. 17). Nesta linha, torna-se essencial fomentar o envolvimento das famílias e estabelecer fortes relações pedagógicas no decorrer da ação desenvolvida em contexto educativo (Estrela, 1994), de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento equilibrado das crianças e das suas aprendizagens.

Ao longo do estágio foi um dos meus objetivos envolver as famílias em todo o processo pedagógico; para tal, houve a necessidade de apresentar-me e esclarecer o contexto da minha presença na sala, o que permitiu desde logo estabelecer relações de empatia com os pais. Nos diálogos mantidos na hora do acolhimento, procurou-se dar a conhecer o trabalho desenvolvido na sala, para que desse modo se sentissem envolvidos nas aprendizagens dos seus filhos; estendeu-se, igualmente, um convite a todos os pais para a participação na dinâmica da sala, deixando ao seu critério a abordagem a adotar. Apesar do convite ter sido recebido com muito agrado, é de salientar que apenas uma mãe deu resposta, sugerindo a realização de pinturas faciais, visto ter alguma formação na área.

A atividade de pinturas faciais foi envolta em surpresa, o que levou ao entusiasmo e delírio das crianças aquando da sua comunicação, onde algumas partilharam que já o tinham realizado, falando até de pinturas preferidas e já feitas. No momento da atividade, e de modo a facilitar a sua prossecução e a escolha dos desenhos para a pintura, foram impressas três imagens para cada género, tentando assim, que todas as crianças tivessem oportunidade de escolher algo que gostassem (Figura 34).

Figura 34. Pinturas faciais realizadas por uma mãe



Após a atividade, as crianças exibiram com grande orgulho as suas pinturas aos colegas da outra sala, o que originou um sem número de conversas na hora do almoço, “ eu já fui ver muitos peixinhos com o meu pai” (T.R.) “eu gosto de joaninhas, elas voam” (L.J.) “ olha a minha aranha, tá gira, não tá” (M.B.).

A promoção de práticas que convidam o envolvimento dos pais leva a que os mesmos sintam que a sua interação é desejada e aceite. Neste caso em particular a mãe agradeceu o convite, e prometeu regressar à sala com outro tipo de atividade, visto ter gostado da

experiência. No futuro, espera-se que os restantes pais sintam também a confiança para o fazerem.

Conferência “Comportamento e aprendizagem, que relação?”

A participação da família no processo pedagógico é de enorme relevo para o desenvolvimento da criança, no entanto, e segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) “a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade. Ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo” (p. 72). Neste sentido a família, não pode, nem deve, representar-se como sendo o único agente de interação com a escola, toda a comunidade desempenha igualmente um papel fundamental nesse âmbito. Cunha (2005) realça que é necessário envolver todos os parceiros educativos para que o processo de aprendizagem da criança e o funcionamento da instituição sejam eficazes.

Um propósito do estágio foi promover uma ligação entre escola, família e comunidade, assim, pensou-se, juntamente com a colega do núcleo de estágio, organizar uma conferência que fosse ao encontro dos interesses das famílias. Para tal, foi realizado um pequeno inquérito (Apêndice 8) sobre que temáticas suscitavam maior interesse, tendo sido apresentadas três, sendo elas *Comportamento e aprendizagem: que relação?*; *Importância do Ensino Experimental das Ciências desde os primeiros anos de vida da criança* e *As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino aprendizagem*, havendo ainda espaço para sugestões. Com esta abordagem pretendeu-se envolver ativamente as famílias na escolha, para que desse modo, sentissem-se uma componente integrante do processo.

O tema escolhido recaiu sobre o *Comportamento e aprendizagem: que relação?* pelo que convidou-se a Dr.^a. Carla Vale Lucas, psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, para desenvolver o tema. De modo a divulgar a conferência foram elaborados cartazes e convites (Apêndice 9), sendo que estes últimos estenderam-se a toda a escola, contemplando pais, professores, educadores, e pessoal não docente.

A conferência realizou-se já após o término do período de estágio e caracterizou-se por um debate interativo, promovido pela oradora convidada, no qual os diferentes intervenientes tiveram a oportunidade de expor os seus pontos de vista, resultando num maior dinamismo (Figura 35).

Figura 35. Conferência *Comportamento e aprendizagem: que relação?*



A afluência não foi tão grande quanto a desejada, contudo o feedback recebido foi positivo, onde focaram particularmente a abordagem da oradora, que possibilitou um papel mais ativo e interventivo dos convidados na conferência. Concluímos, que uma abordagem menos diretiva e mais dinâmica neste tipo de sessões leva a que os indivíduos se sintam ouvidos e com mais à vontade para enunciar as suas dúvidas e ideias, o que os levará a querer participar cada vez mais neste tipo de iniciativas.

Reflexão global

O estágio pedagógico na sala Pré I foi uma experiência muito enriquecedora, onde foi possível colocar em prática não só conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, mas também crenças e valores, que deram uma conotação mais pessoal à minha prática. Embora o contacto com as realidades educativas já tivesse sido feito em outros momentos durante a licenciatura e mestrado, este último estágio ganhou enorme relevo na minha formação, pois pela primeira vez, assumi verdadeiramente o papel de educadora em todas as suas dimensões, permitindo assim, uma maior aproximação à futura profissão.

A formação teórica adquirida sempre foi fundamentada em metodologias centradas na criança, nas quais acredito e defendo, porém devo dizer, que até então nunca tinha experienciado tão vivamente, a fusão de teoria e prática, o que ofereceu uma visão mais clara de como as duas se cruzam para desenvolver uma ação pedagógica que visa uma aprendizagem ativa e significativa. Esta experiência revelou-se um desafio e pôs à prova as

minhas competências para a promoção de uma pedagogia por participação e tudo o que lhe está inerente, desde a responsabilização das crianças por tudo o que aprendem e pela forma como o fazem, até ao desenvolvimento de práticas que comportam uma intencionalidade educativa, sem nunca esquecer os interesses e necessidades das crianças. Nesta linha, foi um tempo de arriscar, de refletir e voltar a agir, o que contribuiu para a construção progressiva de uma prática reflexiva. Esta levou à adoção de estratégias para a resolução de problemas suscitados, bem como ao ajustamento da ação com vista o desenvolvimento e bem-estar do grupo.

Ao longo da prática pretendi seguir os pressupostos do MEM ao adotar estratégias alicerçadas na pedagogia por participação, encarando assim, a criança como um ser competente que desempenha um papel ativo na construção do conhecimento e que “aprende nas suas experiências e vivências” (Moura, 1997, p. 241). Neste sentido, fomentou-se momentos de diálogo de negociação e escuta, atendendo às necessidades de cada criança, respeitando-a, a si, ao seu espaço e tempo, fortalecendo deste modo, as relações de confiança.

A criança ao se apresentar como “um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as coisas do mundo de forma global” (...) “através das suas infindáveis capacidades e talentos que se auto-organizam a partir de interesses e necessidades concretas” (Mendonça, 1997, p. 26), procurei que as crianças fossem o centro de todo o processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de atividades e projetos tendo por base motivações intrínsecas evidenciadas. Para que tal fosse possível, foi necessário escutar as suas vozes e aferir as suas necessidades e interesses, o que permitiu ganhar alguns conhecimentos de como construir a intencionalidade educativa e ao mesmo tempo ir ao encontro das motivações das crianças.

O desenvolvimento de atividades abrangeu não só o grande grupo, mas também o de pequeno e o individual, para que fosse assegurada uma diferenciação pedagógica, através de uma intervenção mais individualizada. As atividades livres não foram descuradas, de forma alguma, pois assumiu-se o brincar como facilitador de uma multiplicidade de aprendizagens, que ocorreram individualmente ou em interação com os pares. A formação pessoal e social ao ser uma área integradora e transversal esteve patente em todos os momentos de prática, onde pretendeu-se favorecer a autonomia e independência das crianças, incentivando a aquisição do saber-fazer; a educação para os valores esteve, igualmente presente, fomentada através de atitudes de cooperação, de compreensão e respeito pelo outro.

No decurso do estágio tive a oportunidade de desenvolver algumas competências na gestão da rotina e do comportamento, contudo nesta última persistem dificuldades, em parte

talvez, por não ter tido, ao longo do curso, uma componente de aprendizagem mais prática focada em estratégias lúdicas. A necessidade do uso deste tipo de estratégias emerge quando somos deparadas com o contexto pedagógico, pois cada criança tem a sua personalidade, sendo por vezes difícil conjugá-las de forma a obter um ambiente harmonioso, no entanto, acredito que esta competência será desenvolvida com um contacto permanente com crianças. Todavia, é de realçar que as dificuldades encontradas ao longo do estágio, bem como as incertezas e as dúvidas sentidas, levaram a que obstáculos fossem ultrapassados, pois a experiência vivida trouxe-me novos conhecimentos e aprendizagens pedagógicas, que permanecerão para toda a vida.

Ao fazer uma análise retrospectiva da prática pedagógica desenvolvida quer com o grupo de crianças quer com as famílias e comunidade educativa, pode-se fazer um balanço positivo de todo o processo de estágio, pois contribuiu efetivamente para um crescimento pessoal e profissional, refletindo-se numa tomada de consciência sobre pontos a serem melhorados no futuro, sem nunca esquecer que a continuidade de vivências pedagógicas diárias tem um papel preponderante nessa evolução.

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

O presente capítulo expõe o estágio pedagógico desenvolvido, três dias por semana, a pares na EB1/PE do Galeão com a turma 1 do 4.º ano de escolaridade. A dinamização das aulas assentou num sistema de rotatividade semanal e teve por base um trabalho de cooperação, onde todo o planeamento e as opções pedagógicas e metodológicas implementadas foram alvo de decisões e reflexões conjuntas, antes e após cada intervenção. É de referir ainda, que as reflexões/avaliações que se encontram nos roteiros de planificação diários e as avaliações globais dos alunos para cada área curricular foram preenchidos juntamente com o par pedagógico, conseqüente de um processo reflexivo.

A observação, como já referido, apresenta-se como a base para o planeamento da ação, contudo as atividades e as estratégias delineadas para a primeira semana de intervenção foram idealizadas sem o conhecimento efetivo das capacidades e necessidades dos alunos, uma vez que não foi dado espaço para realizar observação, iniciando-se a dinamização das aulas desde o primeiro dia. De modo a colmatar esta situação, optou-se pela alternância diária, nas duas primeiras semanas, facilitando assim a apreensão das características e particularidades do grupo, indispensáveis à adequação da ação.

Este capítulo pretende, assim espelhar toda a intervenção pedagógica efetivada nesta valência pelas duas estudantes estagiárias, uma vez que importa expor todo o percurso de ação realizado com os alunos.

Contextualização do ambiente educativo.

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

A EB1/PE do Galeão é um estabelecimento educativo de natureza pública, tendo sido sendo construído de raiz para o efeito, cuja inauguração se concretizou a 10 de Outubro de 2002. A nível estrutural o edifício é composto por quatro pisos, apresenta grandes áreas de recreio e encontra-se rodeado por grandes muros e vedações. De seguida, é apresentado um quadro que explícita de uma forma sintética a composição da estrutura física da escola (Quadro 4).

Quadro 4. Composição da estrutura física da EB1/PE do Galeão

Composição da estrutura física da EB1/PE do Galeão		
Piso	Espaços interiores	Espaços Exteriores
-1	Dois Balneários Três instalações sanitárias Arrecadação para material desportivo Arrecadação de material de jardinagem	Campo de jogos Pátio semicoberto Áreas ajardinadas
0	Dois Arrecadações Uma Sala de atendimento aos encarregados de educação Quatro instalações sanitárias Sala de apoio Sala de Música Sala de expressão plástica	Pátio coberto Zonas de varanda
1	Um Gabinete de direção Uma Secretaria administrativa Três Salas de pré-escolar Um Refeitório Uma Cozinha Uma Despensa Três instalações sanitárias	Pátio coberto Zona de varanda Parque Infantil Área ajardinada
2	Seis salas de aula Sala de Informática Biblioteca Videoteca Sala de apoio Sala de docentes Uma instalação sanitária Uma Arrecadação	

É de referir que, embora o edifício seja de construção recente, não possui elevadores nem rampas, o que dificulta a inclusão de crianças portadoras de deficiência.

No que concerne ao seu funcionamento, a escola é administrada por uma diretora auxiliada por um subdiretor, eleitos por períodos de quatro anos. No presente ano letivo, apresenta uma população escolar de cerca de 200 alunos, repartidos por nove turmas (sete do 1.ºCEB e dois da EPE), sendo estas compostas, em média por 22 crianças, distribuídas de modo equitativo relativamente ao sexo feminino e masculino. O corpo docente engloba cerca de 23 professores, dos quais, um número significativo pertence ao quadro da escola, oferecendo alguma estabilidade neste âmbito. As dificuldades de funcionamento dos professores prendem-se com as características internas da Escola, uma vez que por turma existem um número elevado de alunos com necessidades educativas especiais.

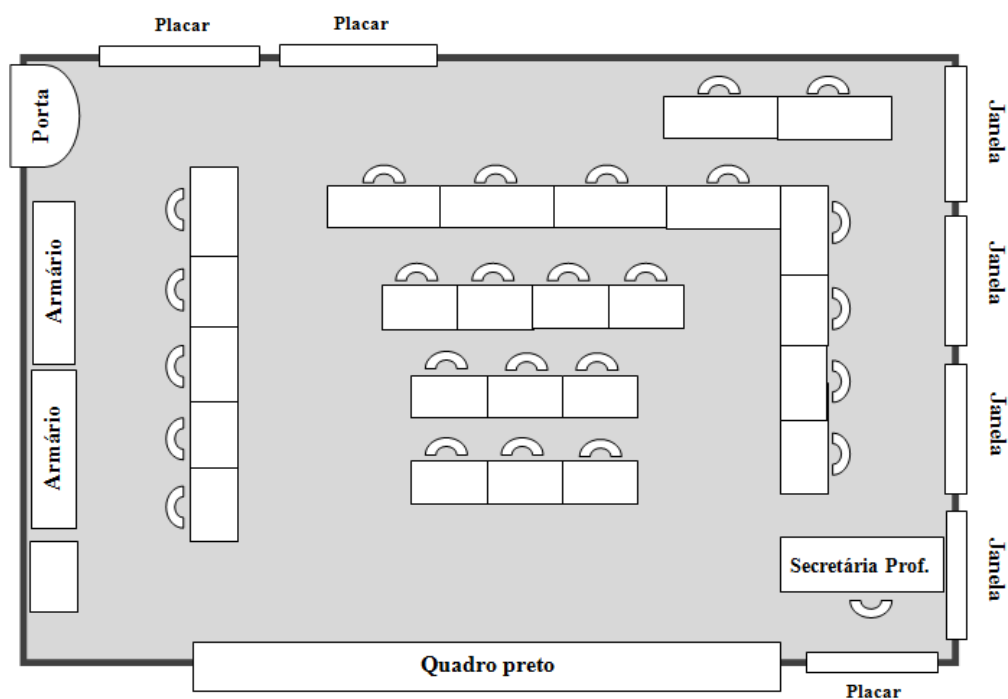
Relativamente aos resultados académicos dos alunos, tem-se verificado uma maior taxa de insucesso nas disciplinas de Português e Matemática o que coincide com as disciplinas que os alunos referem ter mais dificuldade, quando inquiridos.

A participação dos pais e encarregados de educação, segundo o PEE tem apresentado valores satisfatórios, essencialmente nas reuniões gerais, contudo quando convidados para ações de sensibilização realizadas pela escola, evidenciam desinteresse e indisponibilidade.

A sala do 4.º1.

A sala do 4.º1 é partilhada com o 1.º ano que a utiliza no turno da manhã. No que concerne ao espaço, é uma sala ampla, provida de quatro janelas situadas apenas numa parede, ocupando toda a sua largura, permitindo assim, boa iluminação e arejamento (Figura 36).

Figura 36. Planta da sala do 4.º 1



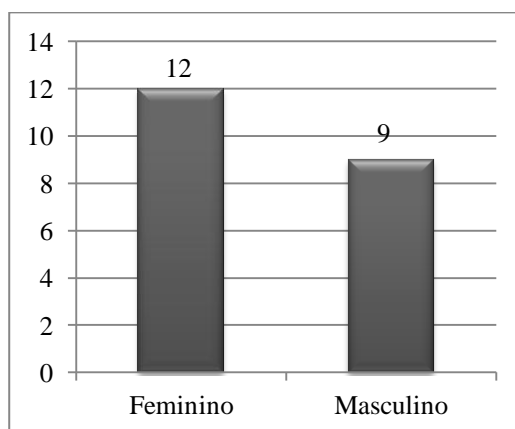
As mesas encontram-se dispostas em “U”, existindo ainda, algumas no centro, organizadas em três filas. Esta organização de mesas facilita o desenvolvimento de trabalhos cooperativos, e possibilita uma visão abrangente dos alunos, possibilitando uma maior dinâmica na sala de aula.

Existem dois armários de grandes dimensões onde são guardados os cadernos e manuais dos alunos, bem como material de uso corrente. No espaço frontal da sala existe um quadro de ardósia de grandes dimensões e um de cortiça, sendo este último e dois outros, utilizados para afixação de trabalhos e informações.

A turma do 4.º1.

A turma do 4.º ano era composta por um grupo de 21 alunos, com idades compreendidas entre nove e doze anos, sendo doze do género feminino e nove do género masculino (Figura 37).

Figura 37. Constituição da turma por género



A sua grande maioria acompanhava a professora e o grupo, desde o 1.º ano, excetuando três alunos, que provinham de uma outra instituição. Apesar destes estarem a integrar a turma pela primeira vez, denotava-se que os colegas mantinham uma relação positiva e amigável com os mesmos.

Mediante a observação e interação com o grupo, constatou-se que, no geral os alunos são alegres, participativos, espontâneos e extrovertidos, proporcionando assim, um clima de aula dinâmico, sendo que apenas uma aluna destacava-se pela timidez e retração nas relações e interações com os colegas e adultos. A restante turma, no que concerne às relações afetivas, demonstravam fortes laços de companheirismo e de amizade. Quanto à relação dos alunos com a docente, esta era muito amigável e respeitosa, todavia, quando necessário, a docente revelava a sua autoridade de modo a incutir valores nos alunos. Estes, na sua grande maioria, apresentavam um comportamento satisfatório, apesar de uns se sobressaírem mais do que outros.

As aprendizagens, dentro do grupo, não ocorriam de forma homogénea havendo diferentes níveis de aprendizagens bem como de dificuldades. Dos 21 alunos que compõe a turma, sete tinham Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e um apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE) evidenciando um atraso mental leve, pelo que usufruía de Apoio

Pedagógico Personalizado. É notório, perante o exposto que um terço da turma apresentava dificuldades significativas na aprendizagem, tendo mais incidência no Português e Matemática, porém, em contrapartida existiam um grupo de três alunos que dominavam os conteúdos trabalhados, realizando todas as atividades que lhes eram propostas de forma autónoma.

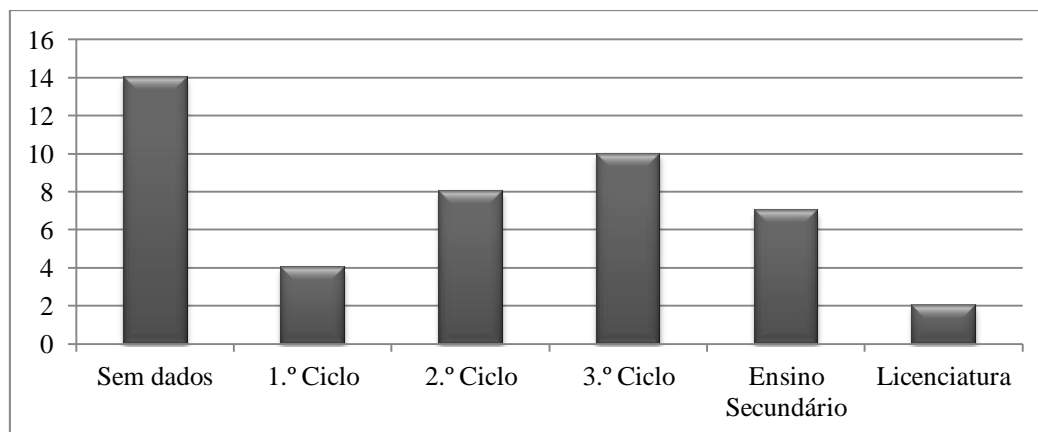
De um modo geral, ao nível da Matemática apresentavam dificuldades no cálculo e no raciocínio lógico matemático, relativamente ao Português as dificuldades recaíam essencialmente no conhecimento explícito da língua, na escrita e na interpretação e estruturação de textos. No que respeita à linguagem, evidenciavam um discurso limitado e apresentavam dificuldades na construção frásica. Necessitavam, igualmente, de melhorar o ritmo de trabalho e a capacidade de concentração.

No decorrer da intervenção pedagógica procurou-se conhecer e aferir, de modo individual, os pontos fortes e as necessidades educativas das crianças o que possibilitou uma melhor regulação e adequação da ação às particularidades de cada uma, pois como sugere Grave-Resendes e Soares (2002) ajuda a escolher estratégias pedagógicas adequadas e a ultrapassar bloqueios. Este levantamento teve por base a triangulação de dados, obtidos através das conversas com a professora cooperante, das notas de campo recolhidas na observação e pela consulta do PCT, resultando num quadro síntese. (Apêndice 10).

As famílias

A caracterização das famílias foi feita através da recolha de dados relativos às habilitações literárias e profissões dos agregados familiares, mediante a consulta do PCT.

Figura 38. Gráfico das habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º 1



A partir da análise do gráfico, e tendo em conta os dados recolhidos, é possível verificar que as habilitações literárias incidem sobretudo no 2.º e 3.º Ciclos e Secundário (Figura 38).

No que diz respeito às profissões dos pais, e à semelhança da EPE estas foram classificadas tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (2010). Através do quadro 5, é possível aferir que, as categorias onde estão inseridos um maior número de pais são nos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (5) e nos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (5).

Quadro 5. Classificação das profissões dos pais dos alunos do 4.º1

Classificação nacional das profissões	Pais
Pessoal administrativo	2
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	2
Técnicos e profissões de nível intermédio	3
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	5
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	5
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3
Trabalhadores não qualificados	3
Sem atividade profissional	6
Desempregados	4
Sem dados	7

A prática pedagógica na sala do 4.º 1.

A nossa ação, no decorrer do estágio, baseou-se em processos de investigação-ação, que contemplou um constante olhar reflexivo sobre a prática; sendo esta fundamentada por uma pedagogia de participação, onde pretendeu-se favorecer o desenvolvimento de aprendizagens mais duradouras e significativas, através de atividades e estratégias estimulantes e inovadoras, nas quais as crianças desempenhassem um papel ativo na construção do conhecimento.

A intervenção desenrolou-se, com base nos conteúdos a ser trabalhados nas diferentes áreas curriculares, fornecidos semanalmente pela professora cooperante, onde deu-nos total liberdade quanto à forma de dinamizar as aulas. A educação para a cidadania, para o saber ser e estar, não foi descurada, uma vez que foi transversal a todas as componentes do currículo. É de salientar, que ao assumirmos que a criança não chega à escola como “uma tábua rasa” pois

traz já consigo conhecimentos e aprendizagens, procurou-se iniciar os conteúdos a partir dos conhecimentos e ideias prévias que detinham, o que facilitou a continuidade do processo de aprendizagem.

Ao longo de toda a intervenção, foi nossa intenção promover um processo de ensino-aprendizagem baseado numa perspetiva participativa, que foi gradualmente ajustada às particularidades das crianças e às problemáticas levantadas mediante uma reflexão sobre a ação.

As problemáticas levantadas.

Num percurso de investigação-ação está subjacente um processo de questionamento e reflexão sistemático sobre a ação, de modo a identificar, reconhecer e resolver problemas/dificuldades que emergem no decorrer da prática, possibilitando deste modo, uma transformação ou reajustamento da ação pedagógica. Moreira (2001) salienta, que este processo de investigar para agir permite “ a melhoria da prática através de um melhor entendimento da mesma” (p.25). Assim, e uma vez que toda a intervenção pedagógica alicerçou-se em processos de investigação-ação, torna-se importante referir que questões foram levantadas e de como estas conduziram toda a ação. Sendo elas:

- Como organizar as atividades, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem?
- Como diferenciar sem excluir, uma aluna (com NEE) com um nível de aprendizagem correspondente a um 2.º ano num contexto de 4.º ano?
- Que estratégias adotar, para envolver os alunos nas aprendizagens das diferentes áreas curriculares?
- Como alargar o vocabulário, melhorar a interpretação e estruturação de textos, bem como a expressão escrita e oral dos alunos?

Estas questões serviram de linha orientadora para o desenvolvimento da nossa ação, onde procurou-se dar resposta às problemáticas, de um modo transversal, visando uma aprendizagem efetiva pelos alunos. De seguida, é explanado reflexivamente todo o processo que permitiu adequar e regular progressivamente a atividade pedagógica.

Percurso reflexivo para a resolução das problemáticas.

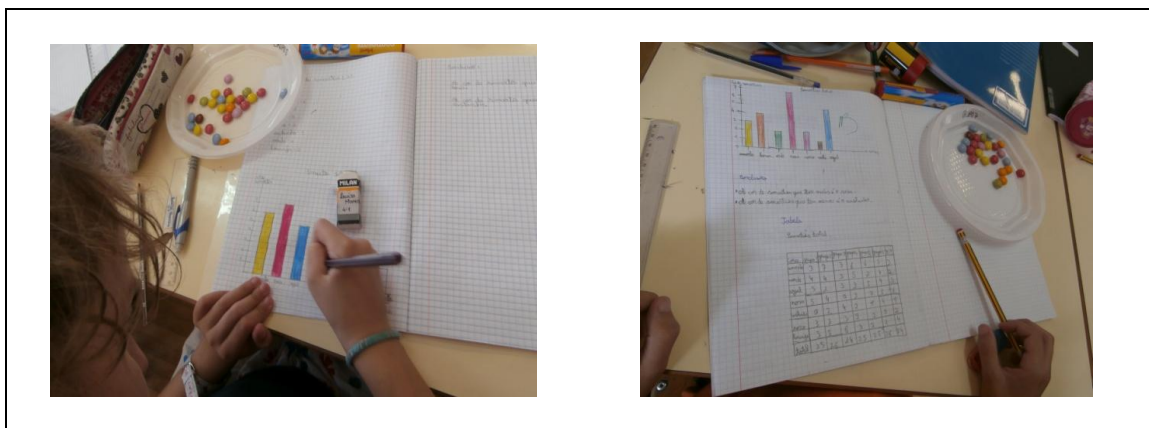
Neste ponto pretende-se, não descrever as atividades uma vez que a descrição das aulas encontram-se nos roteiros de planificação diários, mas sim, expor de forma reflexiva como foram estruturadas e articuladas as diferentes atividades e estratégias, de modo a responder às problemáticas evidenciadas ao longo da intervenção pedagógica.

Aprender explorando: desenvolvimento do conhecimento e raciocínio lógico-matemático

Desde a primeira semana de intervenção, procurou-se recorrer a materiais diversificados e atividades motivadoras, de forma a proporcionar uma aprendizagem pela participação, manipulação e descoberta.

A primeira intervenção pedagógica debruçou-se sobre a organização e tratamento de dados, para tal, e de modo aproveitarmos o jogo de apresentação onde foram levantados dados sobre os meses de aniversário, demos início à atividade organizando-os primeiramente em tabela e em gráfico com a indicação e colaboração dos alunos, como forma de exemplificação (Apêndice 11). Esta primeira abordagem permitiu que aquando da entrega das caixas de smarties, os alunos fizessem uma analogia, referindo “podemos construir uma tabela e um gráfico” (J.L.) e “organizar os smarties por cores” (L.M.) desta forma e, em pequenos grupos os alunos tentaram de forma autónoma, organizar o número de smarties contidos numa caixa, tendo em conta as cores (Figura 39).

Figura 39. Organização do n.º de smarties em gráfico e tabela



Ao longo desta atividade foi notório, o entusiasmo com que os alunos interagiam e discutiam ideias sobre a organização de dados, sendo um trabalho baseado na cooperação, o que facilitou a aquisição de conhecimentos neste âmbito, pois compreenderam que esta forma de organizar dados permite uma rápida interpretação da informação (Martins, Loura & Mendes, 2007)

A utilização dos smarties como material pedagógico teve um bom resultado (...). Os alunos (...) demonstraram grande interesse e motivação na realização das tarefas pedidas, as quais foram feitas com muita facilidade pela turma no geral, excetuando uma aluna. O trabalho em grupo foi positivo pois, verificou-se cooperação entre os vários elementos na realização do exercício, que se ajudavam mutuamente na construção dos gráficos e tabelas, verificando se os resultados estavam ou não corretos.

R.P 24 de Setembro

A dinâmica de grupo evidenciada nesta atividade levou a que adotássemos esta estratégia no desenvolvimento de várias temáticas nas diferentes áreas curriculares, uma vez que permite uma interajuda e troca de conhecimentos entre os alunos, como também desenvolve competências sociais, no âmbito do trabalho de equipa. O trabalho cooperativo, segundo Arends (1995), promove um esforço individual e coletivo e desenvolve a prática e pensamento democráticos.

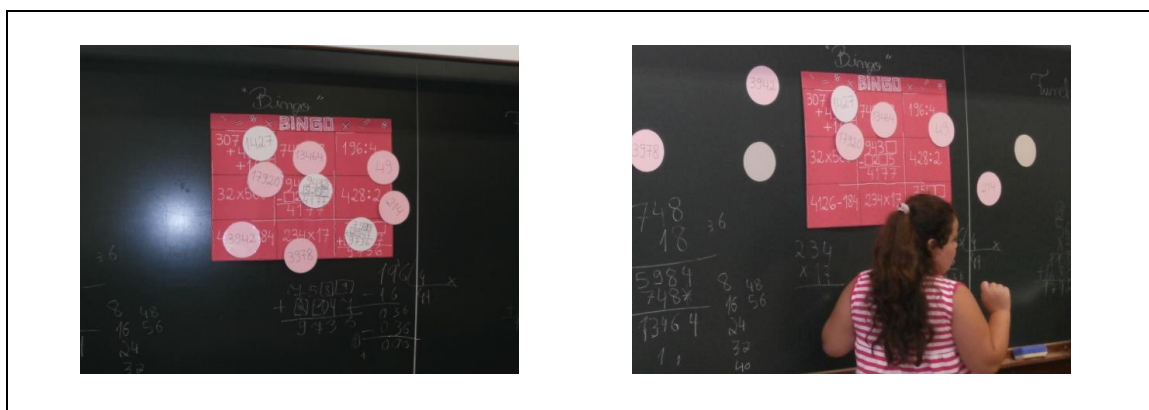
Apesar de o trabalho de grupo ter-se revelado uma boa estratégia, não permitiu desde logo reconhecer as dificuldades de aprendizagens detidas pelos alunos. Estas tornaram-se mais evidentes aquando da realização do *jogo do bingo*, pois implicava a resolução individual, das quatro operações matemáticas (Apêndice 12).

Os alunos mostraram-se inicialmente muito motivados e empenhados na realização do jogo do Bingo. Contudo, no decorrer deste, muitos dos alunos revelaram dificuldades na resolução das operações, sobretudo na subtração, multiplicação e divisão, o que gerou desigualdade entre os alunos na realização do jogo.

RP, 25 de Setembro

De modo a colmatar, as dificuldades demonstradas procurou-se auxiliar individualmente as crianças na resolução dos cálculos, com o intuito de compreender que tipo de dificuldades detinham, porém foi impossível atender a todos, sendo necessário proceder à resolução antecipada e em grande grupo (Figura 40).

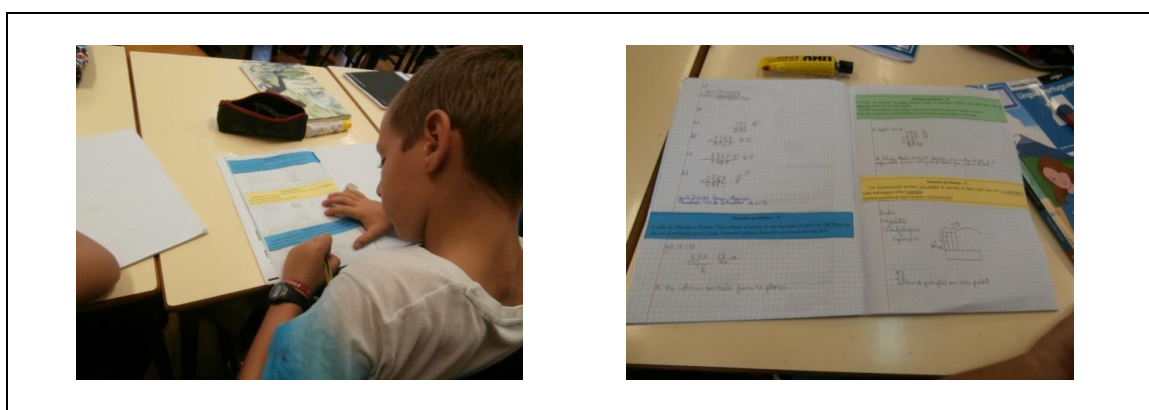
Figura 40. Jogo do Bingo



Ao distanciarmo-nos do sucedido, foi refletido que a melhor estratégia para a realização deste jogo, recairia na organização de pequenos grupos, aos quais seriam distribuídos um jogo do bingo com operações mais simples ou complexas, tendo em conta as suas capacidades. Contudo, é de referir que encontrávamo-nos ainda no segundo dia de intervenção, não havendo assim uma clara noção das dificuldades dos alunos.

As dificuldades evidenciadas no cálculo matemático foram de tal forma significativas, que nem todos os alunos conseguiram prosseguir com o jogo, traduzindo-se em algum desânimo por parte dos mesmos. Toda esta situação fez-nos repensar, sobre qual a melhor estratégia a adotar para trabalhar situações problemáticas, delineadas para o dia seguinte, de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de as resolverem segundo o seu ritmo. Assim, cada problema foi entregue de modo gradual respeitando os diferentes ritmos de trabalho (Figura 41).

Figura 41. Realização de situações problemáticas de forma faseada



No decorrer da atividade foi visível a motivação e empenho dos alunos em resolverem corretamente as situações problemáticas, de modo a avançar (Apêndice 13). Porém, é de salientar que

verificou-se grandes dificuldades na realização das situações problemáticas. Estas advieram, sobretudo, da dificuldade que apresentaram em interpretar e perceber os enunciados matemáticos, o que fez com que os alunos solicitassem apoio para a realização dos mesmos. Apenas dois alunos revelaram facilidade na realização dos problemas.

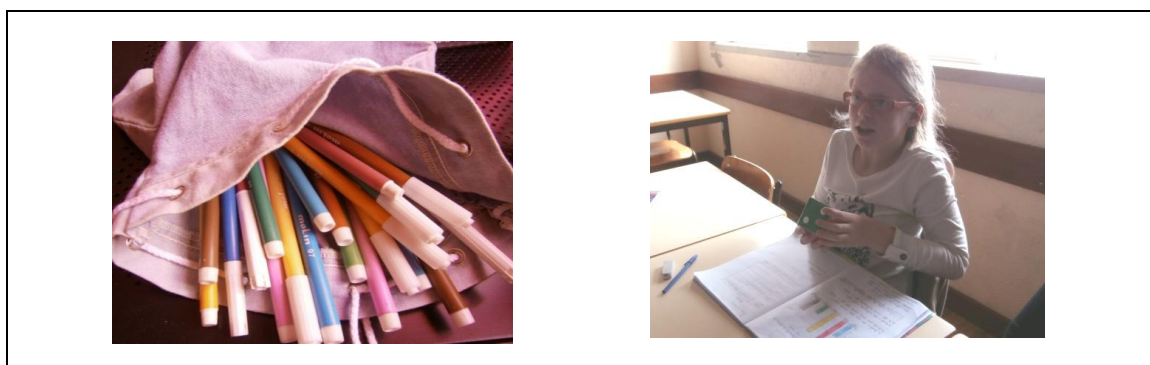
RP, 26 de Setembro

A difícil compreensão dos enunciados, evidenciada pela maioria dos alunos fez-nos optar por uma correção gradual no quadro, feita pelos próprios alunos. Primeiramente foi realizada uma leitura conjunta de cada situação problemática, a partir da qual foram levantadas questões sobre o que era pretendido e quais os cálculos a efetuar, com o intuito de clarificar e dissipar dúvidas demonstradas. Com esta abordagem não pretendeu-se dar respostas, mas sim levar os alunos a refletir em grande grupo, através do diálogo e discussão de ideias, sobre o que era pedido em cada situação. Foi possível deste modo, levar os alunos a explicitarem o seu raciocínio matemático, a identificarem erros e a resolvê-los mediante a interajuda. “Incentivar os alunos a explicar os seus raciocínios e o seu pensamento matemático desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a consolidação dos conceitos envolvidos e para a melhoria das aprendizagens” (Pimentel, Vale, Freire, Alvarenga & Fão, 2010, p. 7). É importante referir, que ao longo da correção houve a preocupação de solicitar as idas ao quadro, tanto aos que apresentavam facilidade nestes exercícios, bem como aos que detinham dificuldades, promovendo assim uma exploração das dúvidas evidenciadas.

Ao denotarmos que esta estratégia auxiliou a interpretação de enunciados, o raciocínio e a comunicação dos alunos, capacidades transversais no âmbito da matemática, procurou-se utilizá-la em exercícios deste tipo, no entanto havendo a preocupação de após a leitura dos problemas, dar-se espaço para os alunos resolverem individualmente e só depois fomentar a discussão em grande grupo. Isto porque “a resolução de problemas deve ter como fim levar a criança à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades que tornem proveitosa a sua vida, (...) no sentido de lhes permitir tomar decisões e agir com reflexão, independência e segurança” (Marcozzi, 1976, p.199).

Na segunda semana, foi dada ainda, continuidade à organização e tratamento de dados, sendo introduzidos os conteúdos – moda e diagrama de caule e folhas (Apêndices 14 e 15). O conceito de moda foi introduzido através de extração de cores de um saco e lançamento do dado (Figura 42).

Figura 42. Extração de cores e lançamento do dado



A escolha destes materiais foi feita de forma conscienciosa, pois torna-se imprescindível adequar as estratégias à turma para que os conceitos sejam assimilados. Pretendia-se deste modo, que a introdução ao tema envolvesse, primeiramente, um raciocínio mais simples – extração de cores e organização e interpretação de dados, o que possibilitou uma revisão de conceitos e introdução de outros – a moda, para que numa fase posterior pudéssemos complexificar, recorrendo ao lançamento do dado, que já envolvia números. O que vai ao encontro do que preconiza Bruner, partir de aprendizagens mais simples para depois progredir para patamares mais complexos (Sprinthall & Sprinthall, 1999) Assim,

as estratégias e materiais utilizados - extração de cores e lançamento dado – promoveram o desenvolvimento da aprendizagem pois, verificou-se que, embora sendo um conceito novo, as crianças conseguiram compreendê-lo, realizando os exercícios individualmente e de forma correta. Foram capazes de definir o conceito moda com alguma facilidade, à exceção de três alunos (sabiam identificar a moda mas não sabiam expressar oralmente a sua definição).

RP, 1 de Outubro

A definição de conceitos, ao longo de toda a intervenção pedagógica, ocorreu a partir de momentos de discussão/diálogo coletivos, para que fossem os próprios alunos a alcançarem a sua definição, colocando de lado um ensino transmissivo para incutir um pensamento reflexivo nos alunos.

No que concerne à introdução do diagrama de caule e folhas, optou-se pela extração de bolas numeradas e posterior organização dos dados.

Figura 43. Extração de bolas numeradas



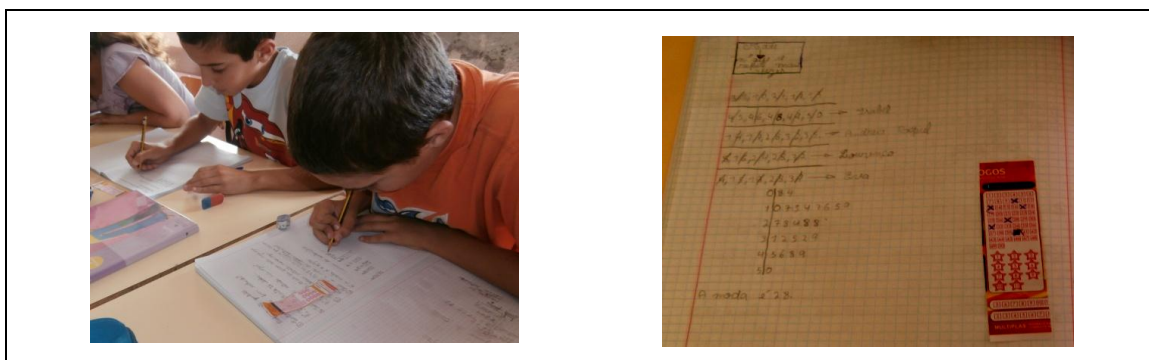
A adoção desta estratégia

foi um bom ponto de partida para a introdução da temática, pois captou a atenção da turma, no geral, e fez com que nos apercebêssemos que os alunos tinham já adquirido conteúdos trabalhados anteriormente, nomeadamente, a organização de dados e a moda.

RP, 2 de Outubro de 2012

Ao promover uma continuidade coerente na abordagem destes conteúdos, fez-se com que os alunos acompanhassem um determinado raciocínio, que os auxiliou na compreensão do novo conteúdo. Posteriormente e, com o intuito de verificar se de facto a temática havida sido assimilado, promoveu-se a realização de um trabalho de grupo, no qual tinham de preencher um boletim do euromilhões, através da escolha de cinco números em cada coluna do boletim, para posteriormente organizarem os dados num diagrama de caule e folhas (Figura 44).

Figura 44. Preenchimento do boletim do euromilhões e organização dos dados num diagrama de caule e folhas



No desenrolar da atividade, deparamo-nos com algumas dificuldades pois,

o facto de ter sido entregue apenas um boletim dividido por grupo (cada elemento ficou com uma coluna do boletim) dificultou inicialmente a compreensão do que se pretendia com a atividade. Tal deveu-se em parte, pelo entusiasmo revelado em preencher logo os boletins, ao que não prestaram muita atenção à explicação dada.

RP, 2 de Outubro

De forma a colmatar esta situação, foi necessário proceder novamente à explicação individual a cada grupo, tendo os alunos nesse momento compreendido o que era pedido. Ao refletir sobre a situação, e ao assumir que as dificuldades emergiram por ter sido entregue os boletins repartidos,

ao utilizar este tipo de material, num outro momento, optar-se-ia por entregar um boletim inteiro por cada grupo, pois facilitaria a posterior organização dos dados, pois as falhas detetadas incidiram na falta de organização dos alunos em registar os números assinalados por todos os elementos do grupo no caderno e não, na não compreensão do conteúdo.

RP, 2 de Outubro

Estes momentos de prática permitem ter uma perceção clara dos resultados das nossas estratégias e, simultaneamente retirar ensinamentos para o desenvolvimento de uma ação futura. No decorrer das duas primeiras semanas, outras dificuldades foram surgindo, às quais procurou-se dar resposta através de uma reflexão conjunta, o que permitiu uma adequação da prática às dificuldades e necessidades evidenciadas pelo grupo, uma vez que o modo como conduzimos a nossa ação interfere significativamente na aprendizagem.

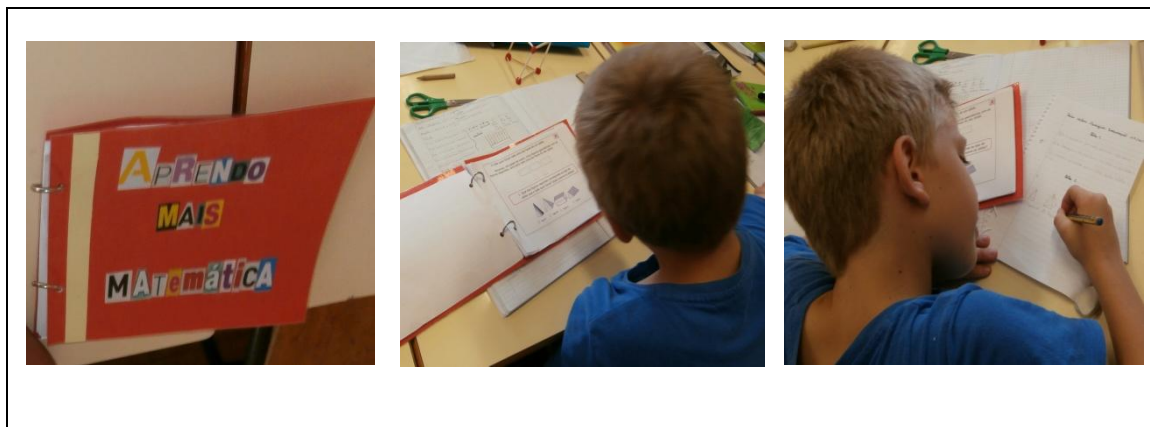
A par com a evidência de um número significativo de alunos detentores de dificuldades no âmbito da matemática, procuramos adotar estratégias que implicassem os alunos ativamente na construção do seu conhecimento matemático. Para tal, e de modo a envolver os nas aprendizagens, foi dado ênfase ao uso de diferentes recursos, à exploração de conexões, à aprendizagem pela manipulação e descoberta e ainda à abertura de momentos de diálogos argumentativos.

Ao longo da intervenção foi se tornando, igualmente, evidente que uma aluna (com NEE) demonstrava grandes dificuldades em acompanhar as atividades realizadas, não conseguindo, por exemplo, efetuar somas simples, emergindo assim a necessidade de um trabalho diferenciado. De modo a compreender onde se debruçavam as dificuldades, a aluna era acompanhada individualmente, por mim ou pela minha colega, dependendo de quem não se encontrava a dinamizar as aulas. Além deste trabalho de acompanhamento houve também

a necessidade de integrar os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos nos seus trabalhos, pois até então, e em conversa com a cooperante, apenas eram dados exercícios mais simples, que por vezes nada tinha a ver com as temáticas. Ao pretendermos uma diferenciação genuína, porque diferenciar não implica apenas trabalho individualizado e por vezes descontextualizado, mas sim integrar o aluno com dificuldades na dinâmica da aula, não excluindo-o das diferentes atividades, procuramos envolver a aluna, apesar das suas acentuadas dificuldades, em todas as atividades desenvolvidas, desde momentos de diálogo, manipulação de materiais para a introdução e assimilação de conteúdos até a exercícios matemáticos mais simples, mas em conformidade com as temáticas dinamizadas.

Constatamos ainda, divergências no âmbito da aprendizagem na restante turma, porém, o apoio, o reforço positivo e a motivação constante, revelaram-se ser suficientes para que os alunos com algumas dificuldades acompanhassem as atividades. Foi ainda motivo de reflexão, o facto de por vezes alguns alunos terminar as propostas de atividades antecipadamente, pelo que, e de modo a colmatar esta situação, optou-se pela elaboração de ficheiros de matemática, que permaneciam na sala. Estes tinham como objetivo, a autónoma realização de exercícios complementares em momentos de transição das atividades (Figura 45).

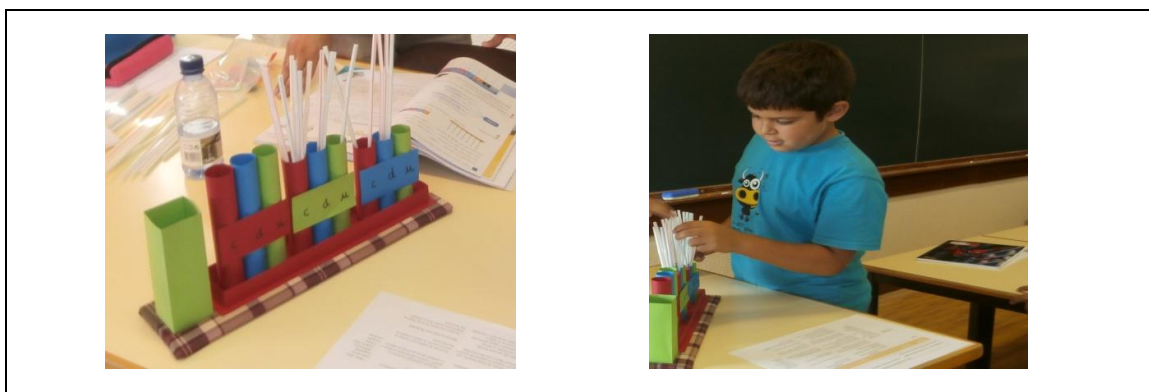
Figura 45. Utilização dos ficheiros de Matemática pelos alunos



De seguida, são explanadas, atividades que revelam a aplicação das estratégias, como forma de cativar os alunos e atenuar algumas dificuldades evidenciadas, bem como momentos reflexivos que advieram de situações vivenciadas aquando da aplicação do plano de ação.

Foi nosso objetivo, no decorrer da prática, promover um processo lógico e contínuo no âmbito das aprendizagens, facilitando assim, a aquisição de novos conhecimentos. A introdução do milhão foi um claro exemplo disso, uma vez que através da exploração de um ábaco (Apêndice 17), foram revistas as classes já abordadas, a partir das quais foi possível, mediante questões levantadas, a identificação pelos alunos da nova classe – o milhão (Figura 46).

Figura 46. Introdução do milhão através do ábaco



Poderíamos apontar como negativo a utilização de apenas um ábaco, pois é do nosso conhecimento o quanto é importante a manipulação destes materiais por todos, para um verdadeiro envolvimento do aluno na aprendizagem. Contudo,

a utilização de apenas um ábaco nesta situação introdutória captou a atenção e o interesse dos alunos para a exploração (feita direta por uns e indiretamente por outros) e para a realização das atividades com o mesmo. A estratégia utilizada teve um resultado positivo, pois notou-se que os alunos, no geral, compreenderam e assimilaram os conteúdos pretendidos, mostrando facilidade na realização dos diferentes exercícios em grupo e individualmente.

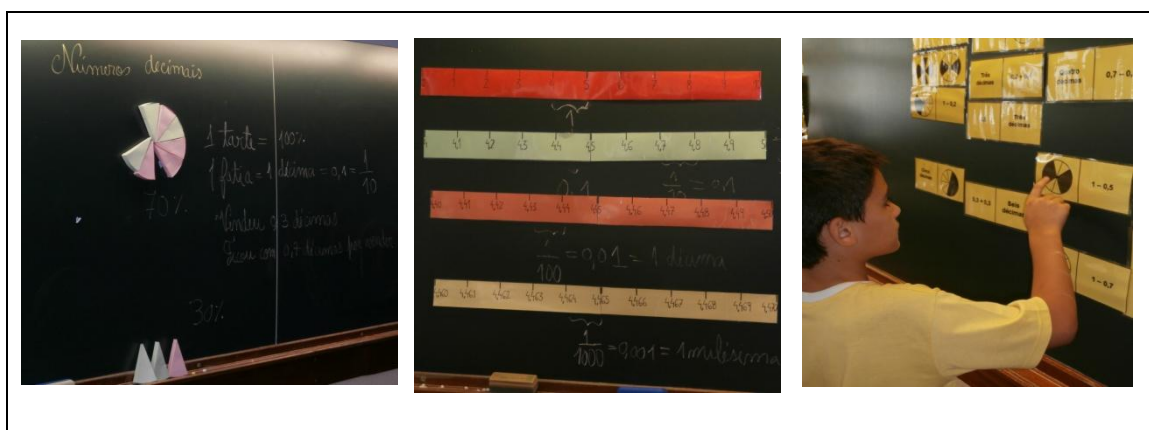
RP, 8 de Outubro

A opção de utilizar somente um ábaco, não condicionou a aprendizagem de modo algum, pois todos os alunos relevaram um grande nível de atenção no decorrer das atividades em grande grupo, o que permitiu manter um diálogo aberto, a partir do qual dúvidas foram expostas e esclarecidas, no entanto, foram construídos mais cinco ábacos para que em momentos futuros os alunos pudessem proceder à resolução de exercícios através da sua utilização.

No ensino e na aprendizagem dos números e operações, deve-se adotar como ponto de partida situações relacionadas com a vida do dia-a-dia, e foi neste sentido que a introdução

dos números decimais foi feita (Apêndice 22). A apresentação de uma tarte e a problematização da sua divisão facilitou a compreensão, acerca da existência de números inferiores a um. Ao ser um novo conteúdo, e uma vez que as dificuldades evidenciadas no âmbito dos números e operações eram significativas, complementámos o desenvolvimento do tema com a exploração de material multibásico, retas numéricas e realização de um jogo do dominó em grande grupo (Figura 47).

Figura 47. Exploração da tarte, das retas numéricas e realização do jogo do dominó

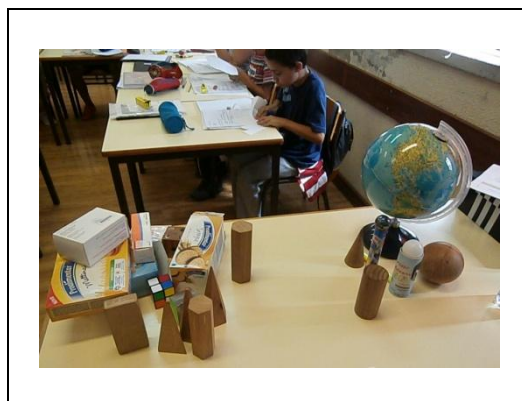


É de destacar que os alunos, aquando da apresentação das retas, logo estabeleceram uma conexão entre o conteúdo e situações vivenciadas diariamente, referindo que quando fazem medições recorrem a números decimais. Assim, estes instrumentos foram promotores e facilitadores de aprendizagens mais significativas para os alunos.

No desenvolvimento de conteúdos referentes à geometria e medida, houve também a possibilidade de proporcionar a interligação com o quotidiano (Figura 48). No que concerne ao estudo dos sólidos geométricos (Apêndice 18),

iniciar a aula com objetos do dia-a-dia, com os quais os alunos estão familiarizados, permitiu estabelecer uma fácil ligação com os conteúdos que se pretendiam abordar. A maioria da turma associou esses objetos a sólidos geométricos, conseguindo separá-los de acordo com as suas características em poliedros e não poliedros.

Figura 48. Separação dos sólidos geométricos em poliedros e não poliedros



Após a análise dos objetos e das suas características, e de modo a proporcionar uma aprendizagem pela exploração, propôs-se a construção por todos os alunos de sólidos geométricos utilizando materiais diversificados, nomeadamente, papel, plasticina e palitos (Figura 49).

Figura 49. Construção de sólidos geométricos



A escolha destes materiais foi intencional, pois facilitou a identificação de faces, arestas e vértices e permitiu também, mediante a construção tridimensional dos sólidos, o desenvolvimento do pensamento e sentido espacial dos alunos. Pimentel, et al., (2010) salientam que “a manipulação e a construção de materiais concretos desenvolvem a visualização espacial e tornam a aprendizagem mais significativa. A dobragem do papel é um modo divertido e interessante de explorar diferentes elementos geométricos e as suas propriedades” (p. 102). Sendo esta uma atividade de carácter manipulativo, os alunos demonstraram um nível alto de implicação. Porém

cerca de oito alunos evidenciaram algumas dúvidas em diferenciar as faces das arestas. Esta situação deveu-se, talvez, ao facto de não ter sido feito anteriormente um desenho de um cubo no quadro, ou outro sólido geométrico onde estas características tivessem sido identificadas.

Mas num momento posterior, refletiu-se sobre esta situação, procurando colmatá-la, fazendo o seu registo. Uma outra dificuldade demonstrada foi a distinção entre prismas e pirâmides, pelo que no decorrer da aula foram reforçadas as suas características e no final elaborado, em grande grupo, um cartaz que visou a colagem dos sólidos pelos alunos e simultaneamente a exposição das suas características, fomentando assim, uma partilha de conhecimentos (Figura 50).

À semelhança dos sólidos geométricos, a abordagem aos ângulos teve como ponto de partida a exploração de um objeto do quotidiano – um relógio, a partir do qual foram levantadas questões sobre a movimentação dos ponteiros e que denominação poderia ser dada ao espaço entre os dois (Apêndice 19). Após um diálogo introdutório para a definição de ângulo procedeu-se à descoberta e identificação dos diferentes ângulos, em diferentes objetos e materiais nomeadamente, retas desdobráveis, objetos presentes na sala, o corpo e dobragens de um círculo de papel (Figura 51).

Figura 50. Identificação de sólidos poliedros e não poliedros num cartaz



Figura 51. Descoberta e identificação dos diferentes ângulos



Ao refletir sobre as estratégias e os materiais utilizados, apercebemo-nos do papel fulcral que estes desempenham no bom desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que

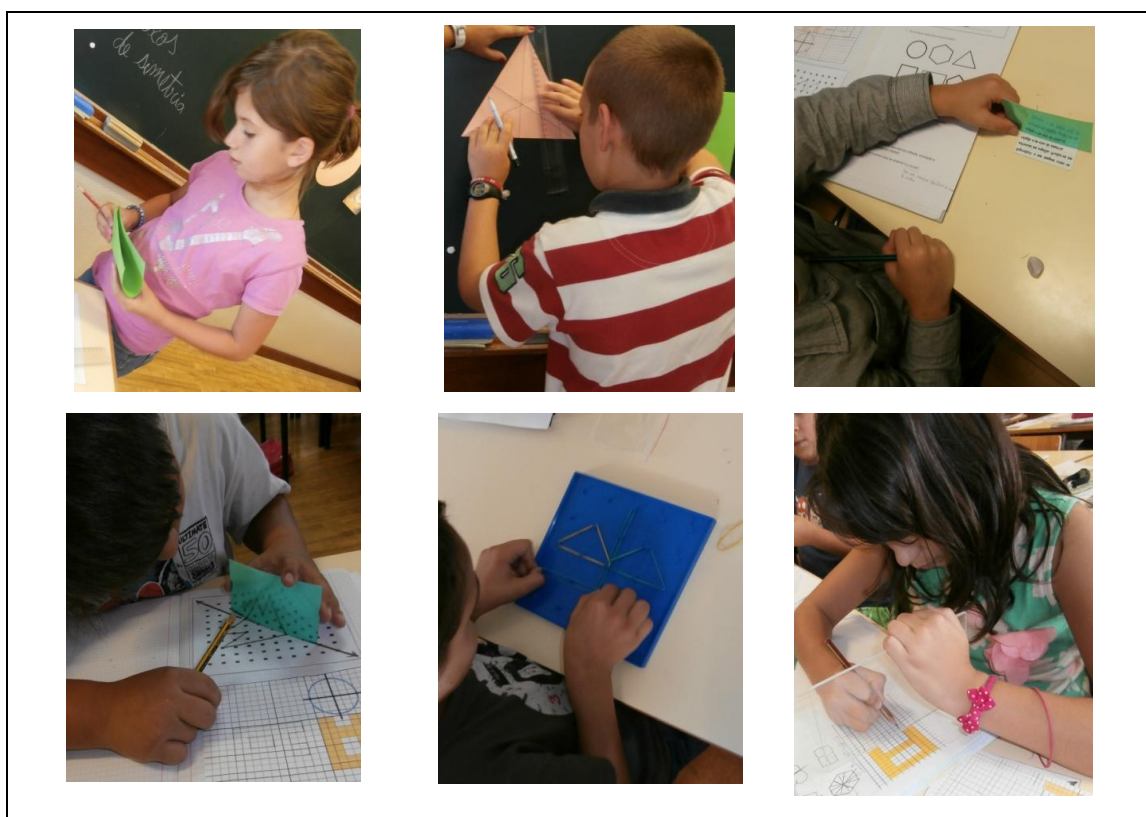
um aluno, a determinado momento da aula demonstrou ter noção que a matemática está presente na nossa vida, e em tudo o que nos rodeia. Referiu cheio de certeza: “professora a Matemática está em todo o lado, podemos encontrar em tudo” (J.L.)

RP, 10 de outubro

Através desta afirmação, constatamos que o aluno estabeleceu uma relação entre a matemática e o mundo que o rodeia, compreendendo que esta “não é uma Ciência isolada, inacessível e fechada sobre si mesma” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel 2008, p.58), algo essencial para a compreensão e articulação dos conteúdos.

A exploração de materiais como tem vindo a ser exposto, foi uma forte aposta no desenvolvimento de diversas temáticas, a partir dos quais pretendeu-se que as aprendizagens fossem feitas ativamente pelos alunos, tornando-as desse modo duradouras. O estudo das transformações geométricas não foi exceção, onde foi dada a oportunidade da sua descoberta, mediante a experimentação de diversos materiais (Apêndice 20), algo preponderante no estudo desta temática, uma vez que implica um grande poder de abstração (Figura 52).

Figura 52. Estudo das transformações geométricas através de diversos materiais



Na atividade os alunos descobriram eixos de simetria, em figuras geométricas recorrendo à sua dobra; descodificaram mensagens secretas e a simetria de imagens com a utilização de espelhos e miras, e representaram ainda figuras simétricas no geoplano.

Outros conteúdos que envolveram uma aprendizagem pela experimentação e descoberta foram as pavimentações, pentaminós e frisos (Apêndice 21 e 25), nos quais, através de tentativas e erros, os alunos alcançaram o resultado pretendido (Figura 53).

Figura 53. Construção de uma pavimentação, encaixe de pentaminós e elaboração de frisos



No estudo das pavimentações, foram entregues pequenos polígonos regulares para que os alunos pudessem preencher totalmente um espaço delimitado numa folha branca, o que facilitou a compreensão sobre o que é de facto uma pavimentação e de como é construída. Os pentaminós foram trabalhados também a partir da experimentação, onde foi dada a oportunidade de compilarem 12 peças de pentaminós para formar um retângulo. Para a temática dos frisos associada a transformações geométricas, cada aluno, manipulou e organizou peças de várias cores, de forma a construir frisos segundo as transformações solicitadas, assim puderam ter uma visão mais clara, mediante sucessivas experimentações, de como cada conjunto de frisos deveriam ser organizado. Estas estratégias permitiram “a aprendizagem de conceitos geométricos de forma dinâmica e o aprofundamento da sua compreensão” (ME, 2007, p.36), porém alguns alunos revelaram dificuldades no decorrer da atividade, o que levou-nos a demonstrar no quadro, a disposição correta das peças, tomando em consideração as capacidades de visualização espacial destes necessitavam de ser progressivamente desenvolvidas.

Um aspeto relevante aquando do uso de recursos diversificados é a sua exploração livre, num primeiro momento, por parte dos alunos, para que deste modo possam

familiarizar-se com os mesmos. Foi neste sentido, que no desenvolvimento do tema círculos e circunferências (Apêndice 23), à semelhança de outros, abriu-se espaço para a exploração (Figura 54), salientando que,

a experimentação e manipulação do compasso proporcionada aos alunos, numa primeira fase de forma livre, permitiu constatar que os mesmos, evidenciavam grandes dificuldades neste âmbito, assim sendo esta primeira manipulação auxiliou na prossecução das restantes atividade.

RP, 22 de Outubro de 2012

Figura 54. Manipulação do compasso



O registo dos conhecimentos apreendidos no decorrer das aulas foi também uma constante, pois não basta explorar materiais e procurar que os alunos adotem um pensamento reflexivo perante problemáticas expostas, é igualmente necessário procederem ao registo, que surge como guião das aprendizagens adquiridas (Figura 55). Como refere o Ministério da Educação (2007)

os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele (p.14).

Figura 55. Registos das aprendizagens



Os registos das aprendizagens foram realizados através de apontamentos individuais no caderno ou fichas elaboradas para esse propósito, mas também registos coletivos, durante e após o desenvolvimento das atividades.

Avaliação

Tendo por base as inferências observadas no decorrer de todas as atividades desenvolvidas nesta área curricular, é apresentado seguidamente a avaliação por temas de aprendizagem de acordo com o Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007) (Quadros 6 e 7).

Quadro 6. Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática

Temas	Avaliação Global
Números e operações - <i>Números naturais</i> - <i>Operações com números naturais</i> - <i>Números racionais não negativos</i>	- Seis crianças destacaram-se pela facilidade que demonstraram na realização das quatro operações. Na restante turma, as dificuldades neste âmbito recaíram, essencialmente na subtração, divisão e multiplicação. Estas dificuldades advieram do facto de os alunos não recorrerem a estratégias de cálculo mental e, igualmente, pelo facto de alguns ainda não saberem as tabuadas. - À exceção da aluna com NEE, toda a turma revelou facilidade na leitura, representação, composição e decomposição de números até ao milhão. Conseguiram também, no geral, fazer a comparação entre números e ordená-los sequencialmente. - No que concerne aos números decimais, cerca de metade dos alunos apresentaram, dificuldades em reconhecer a parte inteira e decimal de um número, pelo que influenciou a escrita correta destes em sequências crescentes e decrescentes.
Geometria e medida - <i>Figuras no plano e sólidos geométricos</i>	- Os alunos conseguiram diferenciar figuras de sólidos geométricos, sabendo classificá-los e nomear as suas características. Reconheceram a existência de várias planificações para a construção do cubo, no entanto, apenas alguns conseguem identifica-las. Seis alunos manifestaram alguma confusão entre arestas e faces. Outra dificuldade que emergiu nesta temática, por metade da turma, prendeu-se com distinção entre pirâmides e prismas.

Quadro 7. Secção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática

Temas	Avaliação Global
<p>Geometria e medida <i>- Figuras no plano e sólidos geométricos</i> <i>-Orientação espacial</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos sabem distinguir círculo de circunferência, contudo dificuldades persistiram em relacionar raio e diâmetro em sete alunos. - A turma à exceção de cinco alunos compreendeu a noção de ângulo, reconhecendo a existência de três tipos, os quais sabiam classificar em vários contextos (objetos do quotidiano, representações, etc.). Conseguem também estabelecer uma comparação entre as várias amplitudes dos ângulos trabalhados. - Na maior parte das atividades onde foi possível trabalhar retas paralelas e perpendiculares, bem como, pontos equidistantes, verificou-se que a grande maioria dos alunos havia assimilado e compreendido estes conteúdos. As dúvidas manifestadas por um pequeno grupo incidiram basicamente no reconhecimento de retas perpendiculares quando apresentadas de diferentes formas. - Os alunos mostraram maior facilidade na identificação de transformações geométricas de simetria por reflexão do que nas restantes devido à complexidade e exigência de abstração para a sua perceção e compreensão. - Não se evidenciou dificuldades significativas na construção de frisos e pavimentações. - No que se refere à orientação espacial, nomeadamente, a identificação de pontos e o desenho de figuras dando as coordenadas, denotou-se ao fim de alguns exercícios, a rápida compreensão do que era pedido, traduzindo no desenvolvimento da aprendizagem desejada. - Metade da turma sabe distinguir um mapa de uma planta, manifestando facilidade na sua interpretação e, na resolução de problemas onde este conteúdo encontra-se expresso.
<p>Organização e tratamento de dados <i>Representação e interpretação de dados</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A turma, no geral, revelou nesta temática um nível de aprendizagem significativo, observável através da fácil e correta resolução dos exercícios propostos. No entanto, é de referir que três alunos confundiram a moda, apenas quando se tratava de conjuntos de algarismos, identificando-a como sendo o número maior em vez do que se repete mais vezes.
<p>Capacidades transversais <i>Resolução de problemas</i> <i>Raciocínio matemático</i> <i>Comunicação</i> <i>Matemática</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na resolução de problemas a turma, à exceção de duas crianças, evidenciou dificuldades em descodificar os enunciados matemáticos, o que gera um atraso e, conseqüente má resolução das situações-problemáticas. - Os alunos que apresentavam maiores dificuldades não detiveram a capacidade de colocar em prática diferentes estratégias para a resolução de problemas, designadamente, as informais (desenhos ou esquemas) e formais (operações). - A nível de raciocínio e comunicação, verificou-se que até os alunos com um bom desempenho a nível matemático, tiveram dificuldade em explicitar as suas ideias e procedimentos para fundamentar os seus resultados.

Em suma, a intervenção pedagógica decorreu, assim, de um percurso de investigação-ação, no qual as aprendizagens foram orientadas consoante as necessidades e capacidades do grupo. Os contextos matemáticos disponibilizados caracterizaram-se por um trabalho centrado nos alunos, no qual pretendeu-se que desenvolvessem a autonomia e responsabilidade pela aquisição do conhecimento, envolvendo-os ativamente na sua aprendizagem. Para tal, e tendo em conta o processo reflexivo efetivado perante as dificuldades evidenciadas, a intervenção pedagógica alicerçou-se i) na **utilização de materiais diversificados e manipuláveis**, que se apresentaram como facilitadores da compreensão de ideias e conceitos matemáticos; ii) **nas conexões**, que visaram a ligação desta área do saber a problemas ou situações da vida real, bem como a inter-relação entre

temas ou tópicos desenvolvidos nesta área curricular, facilitando a aprendizagem e a compreensão, por parte dos alunos, de que os conhecimentos matemáticos se relacionam entre si; iii) numa **aprendizagem pela exploração e descoberta**, onde o nosso papel cingiu-se ao levantamento de questões e não a dar prontamente as respostas, bem como a oferecer momentos explorativos para que a aprendizagem ocorresse de forma mais significativa; e em **diálogos argumentativos**, para que as novas aprendizagens se desenvolvessem de forma cooperativa e a partir dos conhecimentos que os alunos já detinham.

Estas estratégias pretenderam, de um modo transversal, desenvolver o raciocínio matemático, o raciocínio de problemas e a comunicação, capacidades imprescindíveis para que os alunos adquiram um conjunto de mecanismos que lhes permitam utilizar a matemática de forma autónoma, o que só lhes favorecerá a vivência numa sociedade que hoje é do conhecimento.

Construção da literacia e da escrita no âmbito do Português

À semelhança da Matemática, desde a primeira intervenção nesta área curricular, procurou-se usar estratégias diversificadas na apresentação dos textos a ser trabalhados, para tal, e mesmo sem termos qualquer conhecimento das características dos alunos, recorreu-se a uma apresentação powerpoint como motivação para o desenvolvimento da atividade, visto que não era comum o uso deste suporte (Apêndice 11). Assim,

recorrer às TIC, nomeadamente ao powerpoint, para apresentar a história foi um bom ponto partida para a sua exploração, uma vez que, tal cativou a atenção dos alunos, que mostraram-se muito concentrados e interessados na mesma.

RP, 24 de Setembro

Esta estratégia possibilitou a apresentação de algumas imagens em conformidade com a história, algo que auxiliou a sua compreensão, essencialmente para os alunos que evidenciavam dificuldades, neste âmbito. Desde logo, manteve-se um diálogo dinâmico, através da solicitação do reconto da história e interpretação oral, no qual os alunos expuseram o enredo do texto. Numa fase posterior, foi requerido a leitura individual em voz alta e posteriormente a identificação de vocábulos desconhecidos, que mediante perguntas orientadoras, pretendeu-se que fossem os próprios alunos a alcançarem a sua definição através de uma reflexão sobre as palavras enumeradas. Por fim, foram distribuídas questões

de interpretação, através das quais foi possível verificar, se a história havia sido compreendida, bem como possíveis erros de ortografia e de estruturação frásica. É de salientar, que no decorrer deste processo, circulou-se pela sala de modo a esclarecer dúvidas suscitadas, auxiliando assim a prossecução do trabalho. A correção destas foi efetuada no quadro, mas só após as respostas serem dadas pelos alunos oralmente, com o intuito de fomentar a expressão oral.

As atividades linguísticas abarcam diversos parâmetros, e sendo a compreensão do oral um deles, é de referir que, de modo a permitir o seu desenvolvimento em específico nesta área curricular, para além da promoção de diálogos argumentativos; os textos a trabalhar eram sempre lidos, numa primeira fase, pelo docente, passando posteriormente à interpretação oral em grande grupo. A turma ao revelar-se extremamente participativa, fez com que esta estratégia ganhasse um maior significado, pois para poderem intervir tiveram de permanecer atentos e interessados durante a leitura modelo.

A exploração e interpretação de textos, em grande parte da extensão da prática, sucederam através da sequencialidade acima descrita, pois estes momentos/fases permitem ao docente aferir lacunas, progressos e retrocessos na compreensão do oral, na interpretação de textos, no discurso oral dos alunos, na leitura e igualmente na escrita, podendo desse modo adotar estratégias, de forma a melhorar progressivamente estes aspetos.

No que concerne ao conhecimento explícito da língua, este foi desenvolvido em torno do texto trabalhado, de forma a haver uma continuidade e não um desfasamento no processo de aprendizagem, algo que procuramos adotar constantemente no decorrer da intervenção. Neste primeiro dia, optou-se por trabalhar os adjetivos realçando-os a negrito no texto, permitindo a sua identificação e posterior definição por parte dos alunos, o que seguidamente ajudou na elaboração de frases onde os mesmos estivessem contidos.

Esta estratégia foi adotada ao longo da primeira semana, uma vez que tornou a aprendizagem menos complexa, contudo é de referir que

por ser um novo conteúdo, surgiram algumas dúvidas na classificação quanto ao grau, verificáveis aquando da construção de frases que contivessem adjetivos em diferentes graus.

RP, 26 de Setembro

Assim, ao refletirmos sobre a situação, optou-se por fazer um resumo no quadro, dos adjetivos aprendidos no respetivo dia, juntamente com os alunos, envolvendo-os ativamente nessa construção. Ao tratar-se de um novo conteúdo – classificação dos adjetivos, quanto ao

grau, e de modo a facilitar a sua aprendizagem, foi facultado posteriormente um quadro síntese, que foi colado no caderno. Esta estratégia revelou-se, no nosso entender, como um suporte de fácil compreensão, contribuindo para uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados ao longo da semana.

Tendo em conta o benefício dos quadros na aprendizagem, apresentando-se como um instrumento de síntese do conhecimento explícito da língua, esta estratégia foi adotada novamente aquando do desenvolvimento dos pronomes e dos determinantes, contudo com uma nova abordagem, sendo preenchida gradualmente pelos alunos, onde proferiam simultaneamente uma frase correspondente (Figura 56).

Figura 56. Tabela síntese dos pronomes preenchida pelos alunos

PESSOA GRAMATICAL		PRONOMES POSSESSIVOS			
		SINGULAR		PLURAL	
		MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
SINGULAR	1ª	MEU	MILHANA	MEUS	MILHANS
	2ª	TEU	TUA	TEUS	TUAS
	3ª	SEU	SUA	SEUS	SUAS
PLURAL	1ª	NOSSO	NOSSA	Nossos	Nossas
	2ª	VOSSO	VOSSA	Vossos	Vossas
	3ª				

No decorrer da prática, e apesar do gosto denotado nos alunos pela leitura de textos, foi tornando-se claro a existência de algumas dificuldades no âmbito da sua interpretação. Os textos trabalhados ao longo da segunda semana (Apêndices 14, 15 e 16), nomeadamente, poesia e prosa, foram claros exemplos disso, uma vez que

os poemas, na generalidade, ao apresentarem por vezes uma mensagem pouco objetiva, exigem uma maior capacidade de interpretação. Uma vez que os alunos evidenciaram algumas dificuldades neste âmbito, houve a necessidade de explorar o poema estrofe por estrofe, envolvendo a turma integralmente na desconstrução do significado de algumas expressões.

Já no texto em prosa,

os alunos, incluindo os que regularmente apresentavam facilidade na leitura, evidenciaram dificuldades na decodificação de algumas palavras, pois o texto continha vocabulário que usualmente não utilizam.

RP, 2 de Outubro

A juntar ao facto de alguns alunos possuírem já algumas dificuldades na capacidade de interpretação, o surgimento de novos vocábulos tornou esta tarefa ainda mais complexa. Neste sentido, e perante as dificuldades demonstradas foi refletido, que seria muito proveitoso para os alunos, continuar a trabalhar textos ricos e diversificados, pois contribui para o enriquecimento do vocabulário e para uma constante aquisição de novas palavras, o que consequentemente implica uma melhoria na capacidade interpretativa, na oralidade e na escrita. O ME (2009) refere que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (p.6). O Português destaca-se assim, como um elemento de extrema relevância em todo o processo de aprendizagem, pois a sua aprendizagem, está profundamente ligada ao sucesso escolar em todas áreas curriculares. Este aspeto foi claramente visível na interpretação de enunciados matemáticos, pois ao deterem dificuldades na decodificação sobre o que era pretendido, condicionava a realização das situações problemáticas corretamente.

Após a primeira semana, denotou-se que após o intervalo, tempo de desenvolvimento desta área curricular, os alunos apresentavam por vezes um comportamento mais perturbador, pelo que ao refletirmos sobre a situação, optou-se por ler um texto com recurso a música de fundo (Apêndice 14), o que

possibilitou um relaxamento e uma maior concentração na audição da história, o que consequentemente levou a uma melhor compreensão do seu enredo, bem como na prossecução das atividades a ela relacionada.

RP, 1 de Outubro

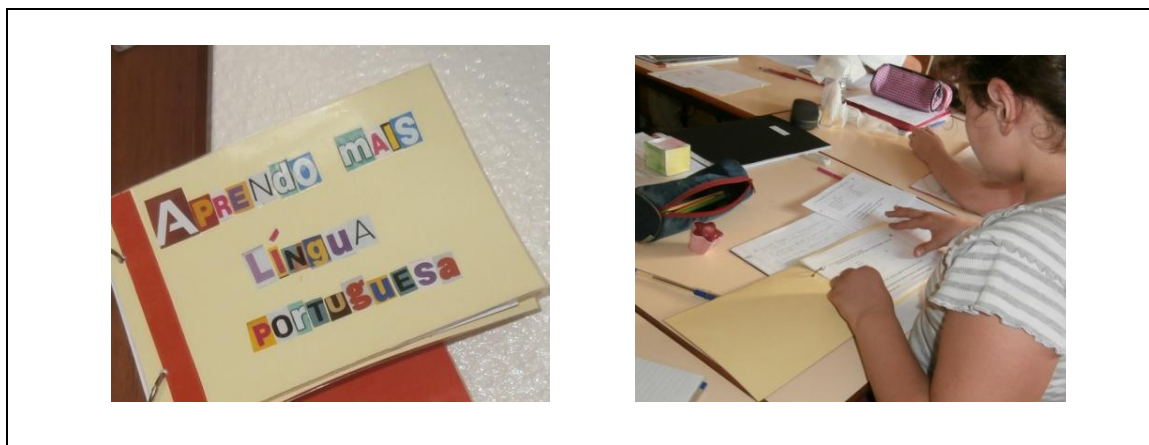
Por vezes, é essencial a adoção de estratégias diversificadas para atenuar o comportamento dos alunos, pois o mesmo tem implicações no desenvolvimento das atividades e consequentemente nas aprendizagens.

Na segunda semana de intervenção, tal como verificado em matemática, foi tornando-se, também evidente que uma aluna (com NEE) demonstrava grandes dificuldades em

acompanhar as atividades nesta área curricular, apresentando um défice acentuado na capacidade de leitura e de escrita, o que condicionava toda a sua aprendizagem. Deste modo, e a partir da clara noção das suas dificuldades e com o intuito de realizar um trabalho diferenciado, foram elaboradas fichas de trabalho com pequenos excertos dos textos trabalhados, associados a exercícios simples do foro interpretativo e ortográfico, assemelhando-se a exercícios de um 2.º ano de escolaridade, ou seja adequados ao seu nível de leitura e compreensão. Importa referir que, para além desta diferenciação e do acompanhamento individualizado, procuramos a sua integração e participação nos momentos de diálogo sobre os textos, bem como em trabalhos de grupo.

No que respeita à restante turma, esta evidenciava, igualmente, algumas disparidades na aprendizagem, mas através do constante apoio e reforço positivo os alunos com mais dificuldades foram capazes de acompanhar o desenvolvimento das atividades. À semelhança de matemática, e pela existência de diferentes ritmos de trabalho, foram também elaborados ficheiros de Português com o mesmo propósito, a realização de forma autónoma de exercícios adicionais em momentos de transição de atividades (Figura 57).

Figura 57. Utilização dos ficheiros de Língua Portuguesa por uma aluna



Ao denotarmos ainda, algumas dificuldades no conhecimento explícito da língua, derivado em parte pela falta do estudo em casa, algo confirmado pela docente, e de modo a colmatar esta situação, para além do trabalho desenvolvido em aula, foi proposto a elaboração de uma gramática pelos alunos em colaboração com os pais, auxiliando assim o estudo e a assimilação dos conteúdos, funcionando como um instrumento de registo, de fácil consulta e compreensão (Figura 58).

Figura 58. Gramática elaborada pelos alunos em parceria com os pais



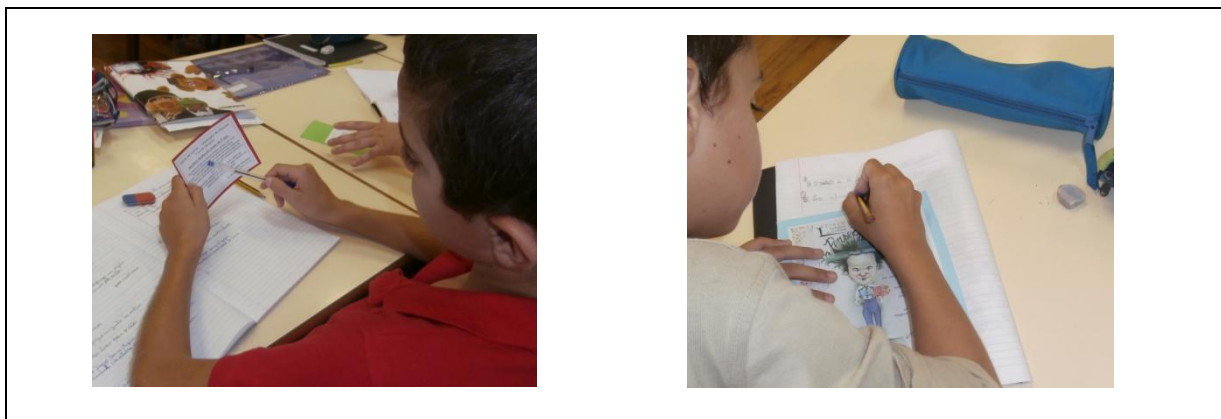
Houve uma grande adesão dos pais à concretização da proposta, apesar e segundo a docente, de algum desinteresse e indisponibilidade evidenciado pelos mesmos em acompanharem de perto o percurso académico dos filhos. Foi ao termos este aspeto em conta que procuramos, embora de um modo indireto, a participação dos pais no que estávamos a desenvolver na sala. É ainda de referir, que esta proposta levou alguns alunos a elaborarem também pequenos resumos dos conteúdos matemáticos, neste tipo de suporte.

Ao longo da prática foram diversos os tipos de texto trabalhados, bem como as estratégias utilizadas para o seu desenvolvimento; com o objetivo de cativar, motivar e envolver ativamente os alunos na aprendizagem.

A apresentação em powerpoint, na introdução dos textos informativos, ganhou novamente relevo, pois além de ter surgido como uma diferente forma de abordar esta temática, possibilitou também a promoção de um debate proveitoso, caracterizado pela discussão e troca de ideias sobre as características e particularidades de cada texto, apresentado gradualmente (Apêndice 17). Assim, pretendeu-se que fossem os próprios alunos a enumerarem as diferenças entre os textos informativos, bem como o objetivo dos mesmos. Após esta introdução, foram distribuídos a todos os alunos cartões com textos informativos de um lado e questões no verso, incluindo à aluna com NEE, embora de conteúdo simples (Figura 59). É de salientar que

o facto de termos recorrido a pequenos cartões contendo diferentes textos informativos e questões referentes aos mesmos, de modo a consolidar a temática, deu uma outra dinâmica à aula, uma vez que os alunos só trocariam de cartões aquando da sua resolução. A motivação evidenciada nesta atividade foi enorme, constatada através do grande empenho e dedicação na realização da tarefa, a qual teve um resultado positivo.

Figura 59. Interpretação escrita de diferentes textos informativos em suporte cartão



Esta dinâmica foi promotora de níveis altos de implicação, por parte dos alunos, no desenvolvimento e concretização da proposta, pois denotou-se uma clara motivação para a análise de cada texto. O uso desta estratégia não só facilitou a assimilação do novo conteúdo, mas também fez com que os alunos desenvolvessem a capacidade interpretativa perante diferentes textos informativos, nomeadamente, recibo, cartaz publicitário, convite, receita, anúncio, notícia e aviso.

O texto dramático foi igualmente trabalhado, todavia, e de forma a não nos cingirmos apenas à exploração oral das suas características, foi proposto a dramatização do mesmo por grupos, o que permitiu um verdadeiro envolvimento e vivência do que é necessário para dramatizar uma história (Apêndice 19). No que se refere a este aspeto, por vezes foram os próprios alunos a darem dicas aos colegas, de como deveriam ser lidas determinadas falas, “tens de ler como se estivesses assustado” (F.J.), “tens de mudar a voz para seres a menina” (L.N), por exemplo. Foi assim, uma estratégia que

motivou a turma no seu todo, incluindo a aluna com NEE, denotando-se um empenho e interesse em preparar a leitura de modo a que a dramatização decorresse o melhor possível.

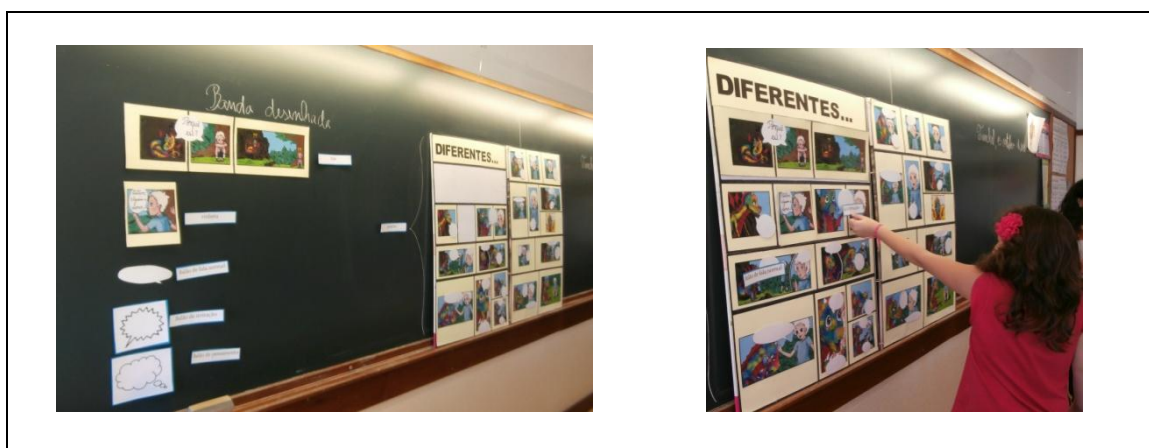
Figura 60. Dramatização em grupo da história



Houve de facto, um enorme empenhamento e entusiasmo no decorrer da atividade, sendo de referir que mesmo após as dramatizações, alguns alunos solicitaram o destaque das melhores leituras e quais os aspetos a aperfeiçoarem, para que no futuro pudessem desenvolver um trabalho com maior qualidade a este nível.

Um outro tipo de texto desenvolvido no decorrer da prática foi a Banda Desenhada (BD), e com intuito de promover a aprendizagem e cativar os alunos para a mesma, foi construída uma BD em grande formato com cores e imagens apelativas mas sem qualquer texto e também algumas partes constituintes destacáveis, o que potencializou a sua identificação pelos alunos (Figura 61).

Figura 61. Identificação das partes constituintes da banda desenhada



Além da exploração das partes da BD foi solicitado também a elaboração a pares de uma história condizente com as imagens apresentadas (Apêndice 20). Ao longo do

preenchimento da BD os pares mostraram-se muito motivados e envolvidos, havendo uma discussão de ideias, o que resultou na escrita de histórias muito diversificadas e criativas.

As histórias criadas foram apresentadas, no qual foram tecidos comentários pelo docente como também avaliadas pelos colegas, tendo em conta alguns parâmetros, designadamente a leitura, a postura e a criatividade. A avaliação efetivada através do preenchimento de pequenos cartões foi, num momento posterior, analisada por nós aferindo os vencedores, que transcreveram a sua história para a BD de grandes dimensões, ficando exposta na sala (Figura 62).

Figura 62. Elaboração da história, apresentação e vencedores



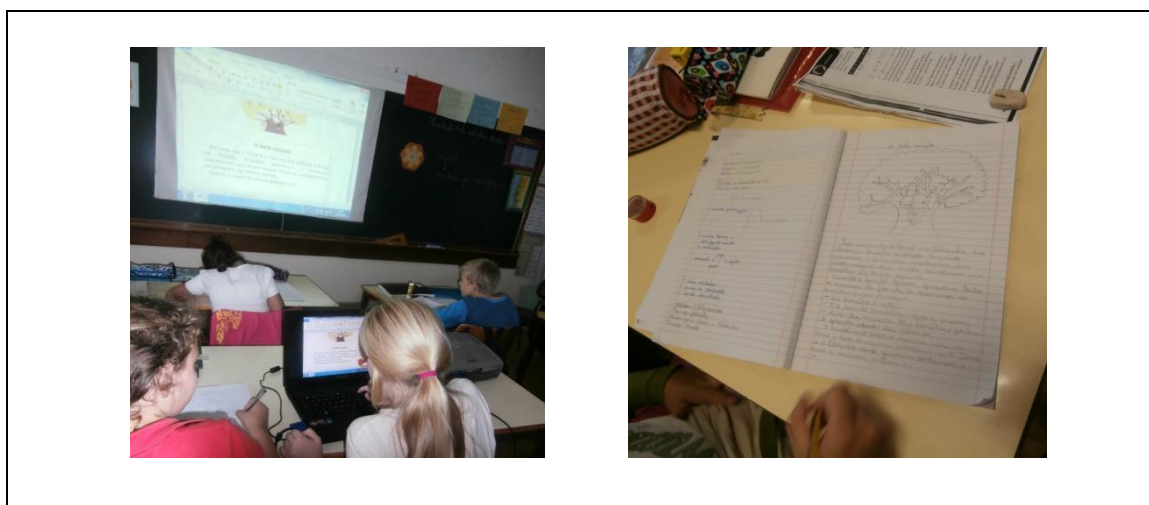
A redação das histórias por pares propiciou e estimulou a criatividade e o trabalho cooperativo, no qual através do diálogo conseguiram estabelecer um consenso entre as suas ideias, de modo a elaborarem um texto lógico e significativo para ambos. A sua apresentação deu significado às produções dos alunos, onde houve a oportunidade de comentarem e avaliarem a criatividade artística dos pares, o que possibilitou o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela partilha de diferentes opiniões. Porém é de referir, que poucos alunos intervieram de forma autónoma, tendo sido necessário, em alguns momentos, a interpeção do docente, pelo que continua a ser fundamental a estimulação do espírito crítico aquando da

apresentação de trabalhos. O trabalho desenvolvido caracterizou-se, assim, por momentos de interação e relação positiva entre os alunos, aliados à colaboração, cooperação e respeito pelo outro e pelas suas ideias.

Além das dificuldades evidenciadas, na interpretação de textos, e na expressão oral a nível da construção frásica, a também existência de lacunas na coerência e estruturação de textos, bem como alguns erros no âmbito de ortografia, foi tornando-se cada vez mais claro ao longo da prática. Neste sentido, e de modo a colmatar este aspeto, foi refletido que seria essencial criar um momento onde pudesse ser promovido a revisão e discussão em grupo, de quais as regras e critérios necessários para a criação e organização de textos coerentes. Esta estratégia foi efetivada através da elaboração de uma história conjunta, tendo como ponto de partida uma imagem apresentada, onde primeiramente, as crianças foram questionadas sobre quais os elementos cruciais a definir (personagens, tempo, espaço e ação) para a escrita da história, bem como a mesma seria estruturada.

A redação ocorreu de forma gradual, no qual cada aluno dirigiu-se ao computador, com o intuito de escrever uma frase (Apêndice 25). Neste processo a correção ortográfica foi realizada pelos colegas, onde propunham a retificação do erro e dos sinais de pontuação, como igualmente a adequação da linguagem. Dado que cada aluno tinha de dar uma sequência lógica à ideia anteriormente escrita pelo colega, tal propiciou uma maior consciencialização sobre a importância de uma coesão textual para a compreensão da história. O texto foi redigido num ambiente de interajuda, onde eram dadas sugestões, que o momentâneo autor seguia ou não (Figura 63).

Figura 63. Elaboração da história coletiva



O resultado foi uma história com sentido e coerência, fruto de um trabalho conjunto. Esta estratégia facilitou o desenvolvimento da autonomia e a construção de aprendizagens em cooperação, o que resultou positivamente, na medida em que os alunos detentores de maiores dificuldades foram auxiliados por outros.

Avaliação

A avaliação referente a esta área curricular foi realizada mediante ilações levantadas ao longo da intervenção pedagógica, aquando das atividades desenvolvidas, sendo apresentada, seguidamente num quadro síntese organizado por temas, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) (Quadros 8 e 9).

Quadro 8. Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Português

Temas	Avaliação Global
<p>Compreensão e Expressão do Oral <i>- Escutar para aprender e construir conhecimentos</i> <i>- Falar para aprender</i> <i>- Participar em situações de interação oral</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A turma revelou uma grande capacidade de atenção ao que ouve. - Cinco alunos apresentaram facilidade em apropriar-se de novas palavras e em identificar informações essenciais contidas nos textos lidos, enquanto os restantes revelaram alguma dificuldade na sua interpretação. Os alunos mais participativos, demonstraram grande capacidade em fazer recontos orais de histórias, mencionando os seus momentos principais, as suas personagens, o espaço e o tempo em que decorre a ação; interpretar poemas, descodificando a mensagem que o autor pretende transmitir. - No que diz respeito à compreensão de enunciados orais usados no esclarecimento das diversas atividades, os alunos, na geral, evidenciaram grande facilidade. - Apresentavam um vocabulário simples e limitado, evidenciando um baixo grau de formalidade. O surgimento de novos vocábulos suscitou, por parte dos alunos, curiosidade e interesse, levando-os logo a questionar o seu significado. - Metade da turma demonstrou facilidade em identificar o tipo de texto aquando da sua audição, bem como, a sua intencionalidade. - No que se refere à partilha de conhecimentos e informações através do oral, três alunos evidenciaram lacunas, apresentando um discurso pouco perceptível em determinados momentos. - Denotou-se um respeito mútuo nos momentos de diálogo, os alunos esperavam pela sua vez de falar e intervinham acrescentando informações pertinentes e contextualizadas.
<p>Leitura <i>- Ler para aprender</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - São alunos muito participativos aquando da solicitação para a leitura. - Existem discrepâncias significativas neste âmbito, existindo alunos que apresentam uma leitura fluente, dotada de entoação e expressividade e, por outro lado, alunos que mesmo lendo as palavras corretamente, não apresentam a mesma fluência. - É de referir que a aluna com NEE não conseguiu seguir a leitura dos textos de forma individualizada, requerendo a orientação constante do adulto. Apresentou uma leitura vagarosa e silábica.
<p>Escrita <i>- Escrever para aprender</i> <i>- Escrever em termos pessoais e criativos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escrita dos alunos, à exceção de dez crianças, apresentou muitos erros ortográficos e falhas a nível da pontuação. Em determinados casos constatou-se, inclusive, falta de coerência na redação dos textos. Porém, é de salientar o elevado grau de criatividade e imaginação manifestado pela turma. - No que concerne à elaboração de textos, verificou-se dificuldades na organização das ideias e respetiva estrutura por parte de metade dos alunos. - Oito dos alunos dos apresentaram dificuldades na deteção do erro, bem como na sua correção quando solicitado.

Quadro 9. Secção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Português

Temas	Avaliação Global
Conhecimento explícito da Língua <i>- Plano fonológico</i> <i>- Plano morfológico</i> <i>- Plano das classes das palavras</i>	- Embora na leitura coexistissem falhas a nível da entoação, verificou-se que a maioria dos alunos reconheceram os sinais de pontuação, os tipos de frase a eles associados e conseqüente a entoação a dar, simplesmente não aplicam. - Os alunos, à exceção de três, cumpriram as normas regulares de flexão ao nível dos nomes e verbos. - Cinco alunos definiram, identificaram e utilizaram fácil e adequadamente determinantes, pronomes, adjetivos e verbos. No que se refere aos determinantes, pronomes e adjetivos, as dificuldades recaíram essencialmente na classificação destes dentro de cada classe (identificavam uma palavra como sendo determinante, porém não sabiam se é possessivo por exemplo).

Nesta área curricular, e em jeito de síntese, pretendeu-se atender às dificuldades evidenciadas pelos alunos, nas diversas dimensões da língua, encarando-as como condicionantes na aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas do saber. Para tal, diversas foram as estratégias utilizadas para a superação das dificuldades, nomeadamente i) o **recurso a textos variados e ricos e em diversos suportes**, com o intuito de cativar os alunos para as aprendizagens, alargar o vocabulário e melhorar a interpretação, ii) a **promoção de diálogos**, para que os alunos pudessem ampliar a sua competência discursiva e expressar-se de forma mais fluente e ajustada, iii) a **disponibilização de momentos de escrita de textos individuais e coletivos**, ajudando a estimular a criatividade e a interiorizar os procedimentos referentes à organização e à coerência textual.

Foi nestas linhas de atuação que decorreu a intervenção pedagógica, pois sabemos que

a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (ME, 2009, p. 12).

Conhecimento do Meio

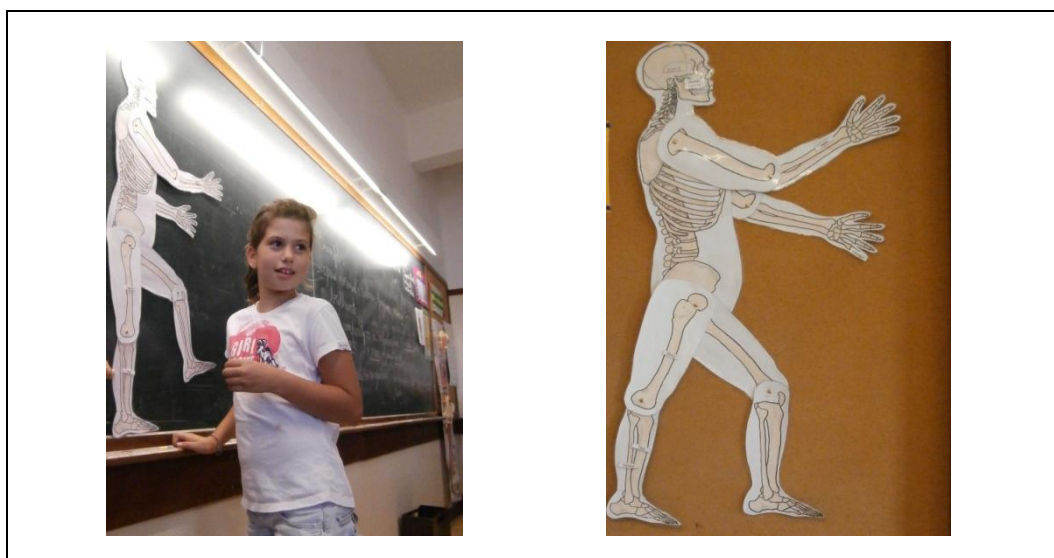
No desenvolvimento dos conteúdos no âmbito do estudo do meio, procuramos maioritariamente explorar, num primeiro momento, os conhecimentos prévios e as experiências pessoais dos alunos, partindo depois para a promoção de aprendizagens, no qual

fomos apenas orientadoras e mediadoras, deixando os alunos desempenharem o papel central na construção dos seus conhecimentos. Uma vez que o docente deve

proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo (ME, 2001, p. 76)

A primeira intervenção recaiu sobre a consolidação do tema, os ossos (Apêndice 11), para tal, foi construído um molde de um esqueleto em cartão em dimensões reais (aproximadamente tamanho dos alunos), onde após um diálogo sobre as suas funções e importância, os alunos procederam à identificação de cada um dos ossos (Figura 64).

Figura 64. Identificação dos ossos no esqueleto



Foi uma estratégia que auxiliou a visualização de cada osso no esqueleto e a associação da legenda aos mesmos através de placas móveis, desta forma os alunos puderam colocá-las e retirá-las, treinando assim a correspondência entre os nomes e os ossos, uma vez que, apesar de ser sido uma consolidação, subsistiam ainda algumas dificuldades.

Já a introdução aos músculos foi feita através da apresentação de um pequeno vídeo de atletas a praticarem diferentes desportos e de algumas imagens referentes ao tema. O vídeo assumiu um papel preponderante para o início de um diálogo com os alunos, o que levou-os a refletir sobre que estrutura corporal faz-nos movimentar e qual a sua importância. A turma evidenciou um grande interesse pela temática, e de modo a estimulá-lo foi sugerido uma pesquisa em casa para aprofundarem um pouco mais o assunto, sendo a informação

partilhada posteriormente aos colegas. Três alunos expuseram informações distintas, tendo em conta os seus interesses, onde foi notório o entusiasmo na sua partilha, pelo que atender às motivações dos alunos traduz-se em aprendizagens verdadeiras para os mesmos. Assim, pretendeu-se não transmitir apenas os conteúdos subjacentes, mas levar os alunos a adotar um pensamento reflexivo e uma atitude de questionamento e pesquisa sobre tudo o que os rodeia, para que assim, fossem eles próprios a dar resposta às suas dúvidas e/ou questões.

As vivências dos alunos e a realidade dos contextos são aspetos a ter em conta para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem e, foi nesta linha de ação que a temática prevenção de incêndios ocorreu. Estabeleceu-se, numa primeira fase, um diálogo dinâmico com os alunos acerca dos recentes incêndios que assolaram a Ilha da Madeira, no qual expuseram as suas ideias, opiniões e conhecimentos e, num segundo momento foi feita a exploração de notícias referentes ao tema (Apêndice 14).

É de salientar que

iniciar a temática partindo dos seus conhecimentos relativamente ao tema foi uma boa estratégia, pois verificou-se uma adesão dos alunos em querer partilhá-los. Durante o diálogo evidenciaram ter já vários conhecimentos sobre a prevenção e os perigos dos incêndios. Do mesmo modo, o facto de se ter explorado notícias sobre os incêndios ocorridos na ilha recentemente cativou o interesse para o desenvolvimento do tema.

RP, 1 de Outubro

No que concerne à exploração das notícias e de modo a promover mais um momento de leitura, foi solicitado que alguns alunos lessem um pequeno excerto da notícia. Contudo, foi refletido que teria sido mais proveitoso, a nível de interpretação, ter distribuído por todos os alunos uma cópia das mesmas, pois desse modo, não haveria necessidade de que a mesma notícia fosse passada de aluno em aluno, possibilitando assim, um maior acompanhamento da leitura.

A adesão dos alunos aos diálogos argumentativos proporcionados no decorrer das aulas foi uma constante, pois denotava-se um interesse comum na partilha de vivências e conhecimentos. Assim, e ao ter isto em linha de conta, para o desenvolvimento das regras de primeiros socorros foram convidadas duas enfermeiras, uma vez que esta abordagem permitiria uma maior aquisição de conhecimentos, como também uma dinâmica interação entre os alunos e as convidadas, promovendo assim a partilha de saberes e o esclarecimento de dúvidas (Apêndice 16). No que respeita à estratégia

o desenvolvimento do tema por profissionais do ramo, provocou um grande entusiasmo, interesse e participação dos alunos, evidenciado essencialmente aquando do debate promovido e da parte prática proporcionada pelas mesmas. Esta última, apresentou-se como uma atividade extremamente rica, o que permitiu a aquisição de conhecimentos a partir da experimentação. Nesta atividade foi possível verificar grande cooperação e entajuda entre os alunos, havendo uma partilha de conhecimentos.

RP, 3 de Outubro

Deste modo, denotámos que o convite de profissionais exteriores à escola para o desenvolvimento de determinadas temáticas, traduz-se numa motivação natural, por parte dos alunos, para a aprendizagem.

Figura 65. Exposição do tema, demonstração de manobras de socorro pelas enfermeiras e interação com os alunos



Após a sessão com as enfermeiras os alunos realizaram um registo sobre o que mais gostaram de aprender, o que evidenciou de facto a assimilação do conteúdo abordado (Figura 66)

Figura 66. Registo da aprendizagem sobre os primeiros socorros



A promoção de diálogos sobre os diversos temas, como já tem sido referido, foi uma constante na prática, o que muitas vezes esteve associada à utilização do powerpoint, particularmente nesta área curricular, pois surgiu como uma ferramenta facilitadora na orientação dos mesmos, mediante a apresentação de imagens e vídeos.

A atividade sísmica foi, igualmente, uma temática trabalhada e, por não ser algo vivenciado na ilha da Madeira, refletiu-se sobre qual a melhor estratégia para a sua exploração, neste sentido optamos por recorrer a imagens, vídeos reais e algumas informações, que serviram de base para a promoção de um debate (Apêndice 17). Este caracterizou-se pela constante intervenção e envolvimento dos alunos, onde pretendeu-se através de questões orientadoras e de um ambiente democrático, que os mesmos expusessem as suas ideias, argumentando e confrontando-as com as dos colegas, o que possibilitou a construção do conhecimento de uma forma cooperada. Fernandes (1994) realça que o docente deve ser, sobretudo, “alguém que provoca diálogos, que os reforça e que harmoniza as propostas de solução, tendo como pressuposto o saber científico” (p.61).

A conceção e desenvolvimento de projetos ganham grande relevo no conhecimento do Meio, pois são promotores de aprendizagens ativas e significativas, onde as crianças assumem um papel central na construção do seu conhecimento (ME, 2001). Nesta linha, e ao denotarmos grande interesse pelas temáticas desenvolvidas ao longo das duas primeiras semanas - prevenção de incêndios, cuidados a ter com o sol, primeiros socorros e sismos, foi

sugerido a elaboração de pequenos projetos, com o intuito de aprofundar e alargar os conhecimentos (Apêndices, 18 a 22).

Num primeiro momento, foi delineado quais os temas a serem trabalhados por cada grupo, consoante o nível de interesse, e em que formato seriam apresentados os projetos, sendo que três optaram por cartazes e um pela apresentação powerpoint. Posto isto, iniciaram a pesquisa de informação, complementar àquela que já tinha sido abordada, maioritariamente através de diálogos argumentativos, bem como de imagens para elucidar o trabalho. Depois seguiu-se, a seleção da informação recolhida e a sua organização, onde foi visível o empenho e responsabilidade, enquanto grupos de trabalho, para uma boa prossecução do projeto; contudo, necessitaram de alguma orientação, visto que apresentaram dificuldades em sintetizar a informação mais importante (Figura 67).

Figura 67. Organização da informação em cartaz e powerpoint



Após a finalização dos projetos, organizaram a apresentação, dividindo a mesma entre os vários elementos. No entanto, importa referir, que a pedido dos alunos a comunicação dos mesmos realizou-se um dia após a sua conclusão, de modo a não haver uma quebra, pelo que decorreu numa quinta-feira sem a nossa presença.

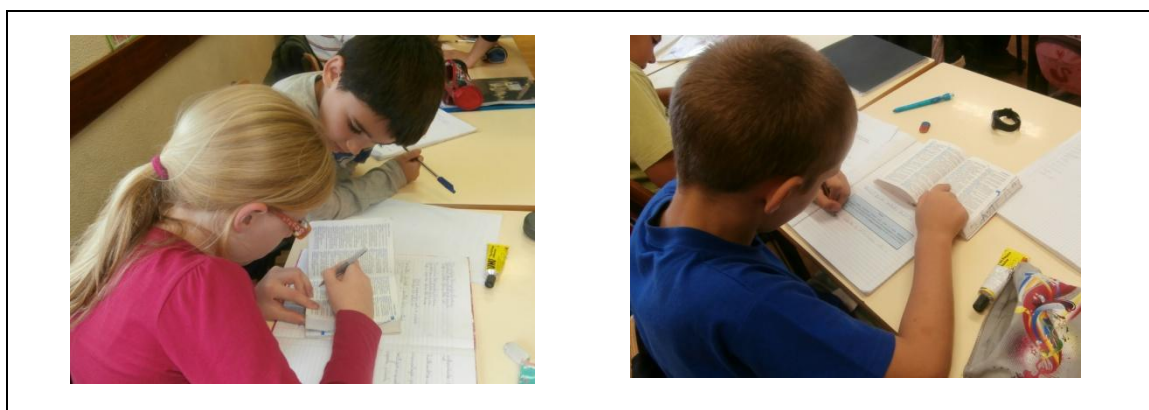
Apesar de não ter sido possível acompanhar a última etapa dos projetos, é de salientar que esta abordagem, permitiu mobilizar diferentes dimensões do saber e promover aprendizagens integradoras e globalizadoras, na medida em que exigiu a sintetização, escrita e organização da informação recolhida e um trabalho cooperativo entre os elementos, evidente no mútuo apoio aquando da realização das tarefas, onde tiraram partido das capacidades de cada um, com o intuito de alcançar os objetivos predefinidos. Este processo foi, igualmente, estimulador de oportunidades constantes de tomadas de decisões, mediante a

discussão de que caminhos a seguir, conferindo um sentido de responsabilidade e compromisso a cada aluno; e promotor de uma expressão oral mais ajustada, aquando da comunicação, pois nestas circunstâncias há a necessidade de adotar um vocabulário científico e de transmitir a informação de forma clara. Esta abordagem pressupõe o desenvolvimento de um trabalho construído com base no respeito, colaboração, interajuda, partilha e autonomia, no qual promoveu-se não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também competências no âmbito da interação social.

Ao refletirmos que a implicação ativa, proporcionada aos alunos, no processo de aprendizagem, facilitou de facto a assimilação dos conteúdos, procurou-se adotar continuamente estratégias construtivistas. A compreensão dos termos científicos inerentes a esta área de estudo desempenha um papel fulcral na prossecução das aprendizagens, pelo que, procuramos desenvolver atitudes investigativas nos alunos, com vista a apropriação de conceitos, através da consulta do dicionário. A simples pesquisa de novas palavras, por vezes não contribui para uma efetiva apropriação da mesma, assim refletimos que os termos deveriam estar incorporados num pequeno texto para facilitar o seu entendimento.

Na atividade na qual adotamos esta estratégia (Apêndice 24), primeiramente, foi lido um pequeno texto sobre a história do passado Nacional, passando depois à pesquisa no dicionário das palavras sublinhadas pelos alunos e à discussão acerca dos seus significados (Figura 68).

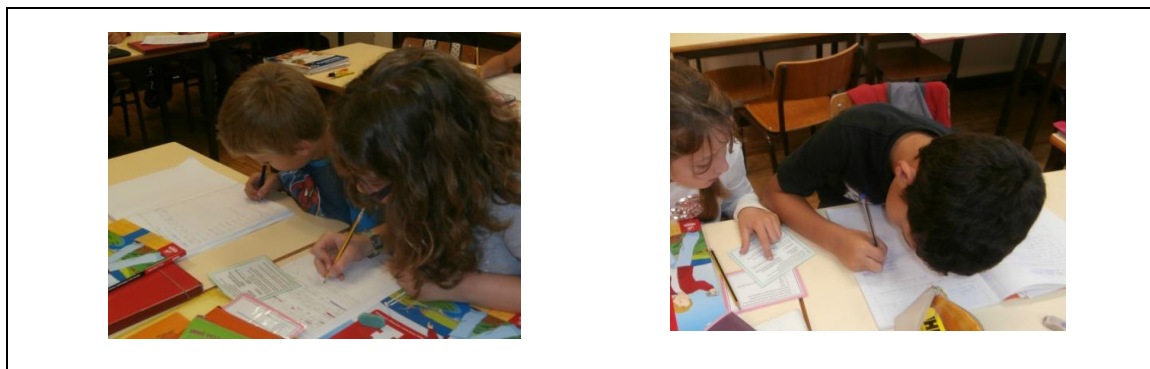
Figura 68. Pesquisa dos termos científicos no dicionário



A utilização do jogo, também esteve em destaque na prática, pois o seu carácter lúdico cativa facilmente os alunos para a aprendizagem e permite o desenvolvimento de atitudes cooperativas e socializadoras (Dias, 2005). No âmbito da História, foi realizado um jogo onde

os alunos, a pares, responderam a um conjunto de questões relacionadas com temas já trabalhados (Figura 69).

Figura 69. Momentos cooperativos na realização do jogo



O jogo apresentou-se não só como um mecanismo mediador da aprendizagem, mas também um meio promotor da cooperação entre pares, uma vez que só ganharia o jogo quem respondesse corretamente a um maior número de perguntas, e para tal tinham de trabalhar em equipa para alcançar o objetivo.

Avaliação

Tal como efetivado nas restantes áreas, realizou-se a avaliação da área em questão por blocos de acordo com a Organização Curricular e Programas (ME, 2004) e com base nas inferências levantadas no decorrer das atividades desenvolvidas, estando esta apresentada no quadro abaixo (Quadros 10 e 11).

Quadro 10. Secção 1 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio

Blocos	Avaliação Geral
<p>À descoberta de si mesmo O seu corpo: - Os ossos - Os músculos</p> <p>A segurança do seu corpo: - Radiação Solar - Primeiros socorros - Incêndios - Sismos</p>	<p>-No que concerne ao estudo dos ossos, a turma evidenciou algumas dificuldades na identificação destes nas atividades desenvolvidas inicialmente. Porém, ao longo das aulas quando questionados acerca do tema, constatou-se que muitos dos alunos já haviam assimilado o nome, a localização dos ossos no corpo humano bem como as suas funções, reconhecendo a sua importância.</p> <p>-No que concerne ao estudo dos músculos constatou-se aprendizagem efetiva do tema pela turma em geral, reconhecendo a sua existência e funções.</p> <p>-No âmbito da temática relativa à segurança do corpo, nomeadamente, os cuidados a ter com a exposição solar, regras de primeiros socorros e conhecimento de regras de prevenção de incêndios e de segurança antissísmicas, deparámo-nos com resultados bastante positivos. A turma no geral soube enumerar medidas básicas de primeiros socorros, bem como, regras preventivas a nível dos incêndios e de segurança no caso dos sismos. Isto prende-se, provavelmente, com o facto de estes conteúdos fazerem parte da cultura geral dos alunos, o que facilitou o seu desenvolvimento e assimilação.</p>

Quadro 11. Seção 2 Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio

Temas	Avaliação Global
À descoberta dos outros e das instituições <i>O passado do meio local</i> - Fontes orais, documentais e históricas; - Vocabulário histórico; <i>Passado Nacional</i> - O século	<ul style="list-style-type: none"> - A turma evidenciou conhecer algumas instituições do seu meio local. - Inicialmente foi necessário o auxílio do adulto no sentido de orientar as crianças para a definição e enumeração de fontes orais, documentais e históricas. Através de um levantamento gradual de questões, que gerou o desenvolvimento de um debate, o docente fez com que os alunos conseguissem alcançar os objetivos pretendidos. Após o desenvolvimento desta temática, constatou-se que 15 alunos souberam identificar a função das fontes abordadas, dando exemplos. -Os alunos mostraram saber o que é um friso cronológico, contudo alguns mostraram dificuldades em construir um exemplar. -No que se refere ao estudo do século verificou-se que os alunos assimilaram que esta era a unidade de tempo utilizada no estudo da história. No que respeita à identificação dos séculos de determinados anos e vice-versa, constatou-se que os alunos que detinham bons resultados a nível matemático apresentam mais facilidade neste âmbito.

Em suma, o desenvolvimento dos conteúdos nesta área curricular caracterizou-se, deste modo, pela colocação dos alunos na centralidade do processo de aprendizagem, no qual foram agentes ativos na construção do conhecimento, deixando de lado um ensino transmissivo e dando foco a uma pedagogia de participação. Neste sentido, pretendeu-se i) iniciar as diferentes temáticas a **partir das vivências, experiências e conhecimentos prévios dos alunos**, uma vez que é indispensável ter em conta as aprendizagens efetivadas fora do ambiente escolar, pois nenhum aluno chega à escola sem qualquer tipo de conhecimento; ii) **promover momentos de debate e discussão**, com o intuito de incutir um pensamento crítico e reflexivo, bem como desenvolver as capacidades comunicativas e argumentativas dos alunos, competências essenciais numa sociedade, que cada vez mais requer indivíduos ativos e interventivos iii) a **articulação das diferentes áreas do saber** constituiu, igualmente um eixo pedagógico na nossa intervenção, pois o conhecimento do meio integra a interdisciplinaridade; e a promoção da sua inter-relação promove aprendizagens significativas e globalizadoras; foi ainda, nossa intenção iv) **fomentar a adoção de atitudes investigativas**, como forma de conhecimento do meio, através de processos de pesquisa, nos quais os alunos foram orientadores, o que contribuiu para uma melhor compreensão do mundo que os rodeia.

O **trabalho cooperativo**, em toda a extensão da prática, desempenhou um importante papel na aquisição de competências sociais diversas, essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos enquanto seres que vivem em sociedade, pelo que foi transversal a todas as áreas curriculares.

Síntese inerente às questões problemáticas levantadas.

Ao longo do estágio pedagógico, as questões problemáticas levantadas apresentaram-se como orientadoras de todo o percurso de intervenção, assim e em jeito de síntese, enuncio agora, o que foi feito para dar uma resposta efetiva a cada uma das questões.

Através da elaboração de ficheiros de Matemática e de Português, da entrega de situações problemáticas de forma faseada e da realização de trabalhos a pares ou de grupo, que visou uma aprendizagem cooperativa, pretendeu-se atender à questão: como organizar as atividades, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem. No que concerne à diferenciação sem exclusão de uma aluna (com NEE) com um nível de aprendizagem correspondente a um 2.º ano num contexto de 4.º ano, procurou-se dar um acompanhamento individual e realizar um trabalho diferenciado com exercícios mais simples, mas em linha com o que estava a ser desenvolvido, como igualmente envolvê-la nas diferentes atividades proporcionadas à turma, nomeadamente trabalhos de grupo, debates, criação e dramatização de textos.

O desenvolvimento de temáticas partindo sempre dos conhecimentos que os alunos eram detentores, a utilização de uma multiplicidade de materiais, desde apresentação powerpoint, vídeos, imagens a materiais manipuláveis; o convite de agentes da comunidade, o uso de diferentes suportes para apresentar textos; a promoção de atitudes investigativas e de uma aprendizagem pela exploração e descoberta foram ao encontro da questão: que estratégias adotar, para envolver os alunos nas aprendizagens das diferentes áreas curriculares. Para a questão: como alargar o vocabulário, melhorar a interpretação e a estruturação de textos e a expressão escrita e oral dos alunos, promoveu-se a exploração conjunta de textos e de situações problemáticas, a apresentação de projetos, o desenvolvimento de debates sobre diferentes temáticas, a partilha de ideias sobre os textos trabalhados, a criação de diferentes tipos de texto, a elaboração de uma história coletiva e discussão sobre a importância da coerência textual.

Intervenção com a comunidade educativa

Sessão de sensibilização “Um futuro sem drogas”.

O estabelecimento de ligações positivas entre a escola, as famílias e a comunidade desempenha um papel preponderante no sucesso da aprendizagem e na formação

contextualizada, integral e significativa dos alunos (Carvalho et al. 2000). Deste modo, torna-se imprescindível estabelecer parcerias com os parceiros educativos e reforçar a sua participação no processo pedagógico com vista a educação da criança.

Uma dessas aproximações, nomeadamente à comunidade, já foi exposta neste capítulo, mais precisamente aquando do desenvolvimento das regras de primeiros socorros na área curricular – Estudo do Meio, no qual foram convidadas duas enfermeiras, a fim de esclarecer dúvidas e de expor, de uma forma mais significativa, os conteúdos referentes a esta temática.

No que respeita à ligação específica entre família, comunidade e escola, decidiu-se organizar, juntamente com as colegas do núcleo de estágio, uma sessão de sensibilização, designada “*Um futuro sem drogas*”, dinamizada pela Dr.^a Filipa Mendonça e Dr.^a Nazaré Freitas, do Serviço de Prevenção da Toxicodependência da RAM, tendo como público-alvo, alunos, pais e professores (Apêndice 29).

A escolha do tema não foi ocasional e prendeu-se com a realidade que se estava a viver um pouco por todo o território Nacional, aquando da realização do estágio, o abuso de drogas legais por indivíduos relativamente jovens, dando destaque ao Bloom. Na altura foi uma problemática muito debatida nos diferentes meios de comunicação e, os alunos ao não estarem alheios aos que se passava teceram alguns comentários sobre o assunto em ambiente de sala de aula, mais precisamente numa turma de 3.º ano com quem as colegas de estágio estavam a trabalhar. Embora, os nossos alunos não tivessem focado, em momento algum, esta problemática, refletimos que, ao encontrarem-se já no final do ciclo, implica inevitavelmente a integração numa nova escola no próximo ano, onde se irão deparar com uma realidade totalmente diferente daquela conhecida pelos mesmos até então, pelo que achamos pertinente abordar esta temática, envolvendo não só os alunos, mas de igual modo, pais e professores.

Porém importa salientar que, no dia da sessão de sensibilização (Figura 70) os alunos não puderam assistir, uma vez que a apresentação preparada pelas oradoras tinha como foco apenas a sensibilização de adultos. Deste modo, o objetivo inicial, de envolvimento dos alunos na sessão, de forma a chamar a atenção para as consequências do consumo de drogas, caiu por terra. Neste sentido, e ao refletirmos sobre o ocorrido, pensamos que a melhor estratégia teria sido a organização de duas sessões, uma direcionada para os alunos e outro para pais e professores, podendo adequar a linguagem a cada público-alvo. Mas, já não houve a possibilidade de colmatar a situação, pois a sessão tinha sido agendada para o último dia de intervenção, e em breve um outro grupo de estágio iniciaria também a sua intervenção na escola.

Figura 70. Sessão de sensibilização *Um futuro sem drogas*



A sessão de sensibilização, não teve muita afluência das famílias, algo que segundo a diretora é habitual, aquando da organização de ações deste tipo, havendo assim, uma grande dificuldade em levar os pais a desempenharem um papel mais ativo na escola. No decorrer da sessão, as oradoras abriram espaço para o diálogo entre os vários agentes educativos presentes, o que possibilitou o surgimento de opiniões contrárias, mas que foram corretamente orientadas.

Na minha opinião, e apesar de a sessão não ter ido ao encontro do propósito inicialmente delineado, permitiu chamar a atenção não só dos pais mas também dos professores sobre a importância de abordar este tema em contexto de sala de aula, com o intuito de alertar, desde muito cedo, para os perigos e as consequências que advêm do consumo de drogas, quer sejam elas legais ou ilegais.

Reflexão global

O estágio no 1.ºCEB, em particular, foi antecedido por um misto de emoções e de muitos questionamentos, que advieram da experiência vivenciada anteriormente nesta vertente, levando-me a refletir e questionar sobre se deteria ou não reais capacidades e competências para prosseguir para mais um estágio pedagógico. Após momentos de grande dúvida iniciei a minha caminhada, na perspectiva de que seria o momento certo para me por à prova e superar as minhas expetativas.

Foi a minha primeira experiência com um quarto ano, o que numa fase inicial suscitou alguma ansiedade, visto apenas ter desenvolvido práticas com o segundo ano, mas devo dizer

que foi uma mais-valia para o desenvolvimento de conhecimento científico e pedagógico neste nível de escolaridade.

O trabalho em rede, entre o par pedagógico e a professora cooperante, bem como a reflexão diária partilhada, marcou e acompanhou todo o percurso de intervenção, pois acredito que uma intenção pedagógica alicerçada na cooperação e parceria promove a qualidade no nosso desempenho, bem como o desenvolvimento equilibrado dos alunos.

A tomada de decisões, no que concerne ao planeamento, opções pedagógicas e metodológicas implementadas, advieram de uma constante e conjunta reflexão, antes, durante e após a prática, no sentido de dar respostas significativas às particularidades do contexto. Este processo de investigação-ação vivido, por mim e pela minha colega, traduziu-se na aprendizagem e na construção de novos saberes em cooperação. Agimos sempre em consonância, reflexo das nossas crenças e valores e da partilha de uma mesma visão, uma aprendizagem assente no construtivismo, em que o aluno constrói o seu próprio conhecimento do mundo. Assumi, ao longo da prática o papel de professora orientadora, que não dá respostas prontamente, mas que orienta os alunos, incentivando o pensamento reflexivo e atitudes investigativas, pois torna-se essencial formar cidadãos que invistam de forma participativa e ativa no seu desenvolvimento.

A intervenção pedagógica ao incidir numa perspetiva construtivista requereu a promoção de um ambiente estimulante e a eleição de atividades diversificadas, motivadoras e desafiantes, o que no meu entender facilitou a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas curriculares, pois tiveram sempre como ponto de partida as suas intervenções e conhecimentos prévios, resultando assim, em aprendizagens mais duradouras.

Ao ambicionarmos um trabalho centrado no aluno, tornando-os atores dos seus próprios trajetos de aprendizagem, fui capacitando-me de competências no âmbito do planeamento, que permitiram uma reflexão de como proporcionar atividades significativas e motivantes, sem nunca colocar de parte o papel central que o aluno deve desempenhar. Foram, também, estimuladas as minhas competências em diferenciar, que passou por adequar o processo de aprendizagem, incluindo os alunos com mais dificuldades no mesmo e valorizando as suas capacidades, uma vez que “a busca de sucesso deve assentar na tentativa de dar resposta às necessidades individuais e coletivas dentro da turma, operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada” (Morgado, 2004, p. 26).

No decorrer da prática, pretendeu-se promover uma correlação entre as áreas curriculares, havendo desse modo uma “vontade de levantar os obstáculos entre as disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de

noções e de saberes fragmentados” (Perrenoud, 1993, p. 84), o que permitiu adquirir algumas estratégias neste âmbito. A gestão da dinâmica temporal e dos comportamentos apresentou-se como mais um desafio, pois era nestes aspetos que recaíam a minha maior dificuldade, no entanto, foram sendo ultrapassados com sucesso, tornando-me mais confiante segura e capaz para melhor os gerir.

Gostaria de realçar ainda, a relação positiva e amigável estabelecida com os alunos, procurando sempre manter uma proximidade, quer em grande grupo quer individualmente, de modo a conhecer as potencialidades e dificuldades de cada um. A proximidade e cumplicidade com os alunos é também um aspeto fulcral de ser fomentado para que haja um crescimento e desenvolvimento, não apenas cognitivo. É importante estar patente nas crianças, um sentimento de pertença e de que o docente não se limita a transmitir-lhe informação mas que se encontra preocupado e interessado para que o processo de aprendizagem decorra (Freire, 1972).

Ao refletir sobre o meu percurso, denoto uma evolução significativa, desde a última intervenção pedagógica, no qual a insegurança deu lugar à confiança, confiança para desenvolver uma prática em linha com as minhas capacidades. Neste ganho de confiança gostaria de destacar a professora cooperante, pois assumiu um papel preponderante no desenvolvimento de uma prática de qualidade que tanto almejava; confiou-nos a turma e deu-nos liberdade para conduzir a prática com base naquilo em que acreditávamos. Com esta abertura, foi possível arriscar sem ter medo de falhar e pela primeira vez, senti verdadeiramente o que é ser professora, crescer e aprender junto com os alunos, sem nunca esquecer a dimensão afetiva que isso comporta. Foi um tempo de múltiplas aprendizagens tanto como pessoa como profissional de educação. Partir de uma experiência menos boa e encontrar uma porta aberta para que pudesse fazer valer as minhas capacidades, num espaço, que posso dizer, que também foi meu, fez-me acreditar no meu potencial e contribuir, efetivamente, para a construção de uma identidade profissional própria. Foi sem qualquer dúvida, uma experiência gratificante e enriquecedora a todos os níveis.

Considerações Finais

As exigências sociais são cada vez maiores, hoje requer-se uma educação de qualidade, assente numa formação de cidadãos conhecedores, interventivos e reflexivos; para tal é necessário uma escola que se comprometa com a aprendizagem significativa da criança, procurando transformar informações em saberes necessários à vida.

As modificações sofridas no paradigma da educação, leva a que se olhe agora para a criança como construtora do seu conhecimento e identidade, no qual o docente detém apenas o papel de guia na organização de novas aprendizagens, onde apela ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, à capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também ao espírito crítico. Esta nova perspetiva de educação, só é possível de ser alcançada deixando para trás a visão de que a aquisição de conhecimento só ocorre através da sua mera transmissão, e apostando numa formação de professores reflexivos e críticos, que questionam incessantemente a sua prática, com vista, não só a melhoria da sua ação e o conhecimento profissional mas também o desenvolvimento pleno da criança.

O conhecimento científico adquirido ao longo do percurso académico alicerçou-se nestas duas dimensões, que se revelaram tão importantes para o desenvolvimento de uma prática de qualidade nos momentos de estágio pedagógico. As experiências que deles advieram possibilitaram o desenvolvimento de competências nas diferentes dimensões da docência, nomeadamente na dimensão ética, social, pessoal, reflexiva e investigativa, que colaboraram para a construção de uma identidade profissional própria.

As intervenções pedagógicas, em particular as que aqui se retrataram, desenvolveram a minha capacidade investigativa e reflexiva, uma vez que houve uma constante necessidade de refletir sobre a prática desenvolvida, com o intuito de melhorar e adequar progressivamente a ação às singularidades das crianças e dos contextos. A adoção de atitudes reflexivas e inquiridoras surgiram como impulsionadoras para a resposta de questões levantadas e para a transformação da práxis; como realça Freire (2009) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Ao longo do processo de estágio, emergiu uma clara consciência de que as dúvidas, as dificuldades e as interrogações acompanham o docente no seu dia-a-dia profissional, contudo são estes aspetos que o levam a usar a pesquisa como forma de lidar com problemas que frequentemente enfrenta. Na sua resolução observa-se, reflete-se sobre o percurso de aprendizagem das crianças e estabelece-se ligações entre os pressupostos teóricos e a prática, só assim se desenvolverá uma ação intencional, fundamentada e contextualizada.

A ação reflexiva apresentou-se como um pilar de todo o trabalho desenvolvido nas duas vertentes pedagógicas, permitindo não só ajustar mas também guiar a ação para uma pedagogia participativa, na qual a criança assume a centralidade do processo de aprendizagem, pois acredito, que só assim o conhecimento adquirido será duradouro e significativo, e haverá efetivamente a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo perante as práticas permitiu a identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar. Nos positivos houve uma verificação de que as estratégias adotadas encontravam-se adequadas e que eventualmente poderão ser utilizadas em situações futuras. Nos menos positivos, estes assumiram igualmente um importante papel, ou por vezes ainda maior, uma vez que o seu reconhecimento levou a uma consciencialização daquilo que requer reformulação. Apesar do estágio pedagógico constituir-se com uma espaço excepcional de formação e de vivências no âmbito da docência, partilho da mesma perspetiva de Le Boterf (1997) citado por Perrenoud (2000), quando diz que “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra” (p.15), pois ser docente é ser um eterno aprendiz que aprende a aprender ao longo da vida (Delors, 1996), que investe na formação contínua com o objetivo de encontrar meios/estratégias que favoreçam a aprendizagem das crianças.

Os primeiros contactos com a profissão permite-nos vivenciá-la segundo aquilo que perspetivamos ser um bom docente, ou seja, apresentam-se como um lugar de aprendizagem e de construção de maneiras de ser e de se sentir docente, onde as nossas crenças e valores assumem também um importante papel. Nos momentos de prática procurei desenvolver uma ação em linha com aquilo que acredito e com aquilo que sou, só assim o exercício desta profissão faz sentido. Ser professor/educador pode ser por vezes uma caminhada difícil, mas, ao observar atentamente as crianças no seu dia-a-dia, relacionar-mo-nos com elas, aproximar-mo-nos das suas realidades transportando-nos para uma outra dimensão, bem mais próxima e consciente daquele que é o mundo de uma criança enquanto ser em crescimento, e em constante necessidade do adulto como orientador e facilitador no processo de “construção” de um ser autónomo e ativo, será sempre algo gratificante.

Considero que a oportunidade de usufruir de uma formação que abrangeu tanto a Educação Pré-Escolar como o 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma mais-valia enquanto futura profissional de educação, pois permitiu-me compreender, de forma direta, como é essencial uma continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino para o processo de aprendizagem da criança.

Ainda me encontro a dar os primeiros passos na minha formação, mas posso dizer que a atitude reflexiva e investigativa me acompanhará no meu percurso profissional, como forma de melhorar, continuamente, a minha atividade pedagógica. Terei assim como missão, refletir para ajustar práticas e aprofundar conhecimentos; e delinear processos participativos que envolvam quem está do outro lado, as crianças, de modo a “frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors, 1996, p.15) não fossem elas o nosso foco primordial. Tudo isto me fará evoluir como profissional e como pessoa que pretende caminhar para a excelência do exercício.

Referências

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas* (pp.7-16). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. Et.al. (Orgs.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas*. (pp.17-24). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Anjos M. (2007) – *Identidade profissional dos professores do 1.º CEB: uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense. Porto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, T. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Caetano, A. P. (2003). *Para uma conceptualização de reflexão na investigação-acção*. Revista Portuguesa de Pedagogia. N.º 3, pp. 113-133.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, L., et al. (2000). *A parceria entre a escola, família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Disponível em: <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121- 133. Retirado de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.ª ed.). Porto Editora: Porto.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1ºCiclo do Ensino Básico, aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora. Colecção Educação Básica.

- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 233-250. Disponível em:
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12. Disponível em:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf
- Freire, P. (1972). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados Cortez.
- Freire, p. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. J. Avezedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In Lipka, R.P. & Brinthaupt, T.M. (Eds.). *The role of self in teacher development*. Albany, N.Y.: State University of New York Press: 189-224.
- Hohman, M.; Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança (4.ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa. Disponível em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICCOSpub_boui=107961853&PUBLICACOESStema=00&PUBLICACOESmodo=2

- Jacinto, M. (2003) – *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Martins, M. E. G., Loura, L. C. C. & Mendes, M. F. (2007). *Análise de Dados Textos de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendonça, M. (1997). *Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto. Edições Asas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://sitio.dgic.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumetofinal.pdf>.

- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da educação (2009). *Programa de Português do Ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moura, H. M. C. (1997). *Actividades expressivas – um espelho que fala*. Lisboa. Actas. X Colóquio de Psicologia e Educação. Educação Pré-escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas (pp. 239-242).
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. In *escola Moderna*, 21, 64-69.
- Niza, S. (2006) – *A construção de uma Democracia na Acção Educativa*. In *Educação. Temas e Problemas*. N.º 1. Que Rumos para a Educação?
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Fomosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (Org). (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa. Parque das Nações
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O Espaço na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O Tempo na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L. *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-13). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho (Or.), J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Peças, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projecto. In *Escola Moderna*, 6, 5, 56-61.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud. F. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação- perspectivas sociológica*. Publicações Dom Quixote.

- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.). (2009), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas* (pp.39-60). Portugal: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, A. (1989) – *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Sacristán J. G. (2008) - *A educação que ainda é possível – Ensaio sobre a cultura para a educação*. Col. Panorama. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J.M. (2001). As missões (im) possíveis do professor. O bem/mal estar docente. *Tribuna da Madeira*. 13,16 1-11. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schaffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.
- Seixas, P. (1997) – *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A (1994) - *A Carreira Docente, Formação, Avaliação, Progressão*. (s.l.) Texto Editora. 1ª Edição.
- Varela, H. (2010). *À Procura de Uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zanini, R. (2006) – *A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente ao trabalho fundamental em Ciclos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

Apêndices

Pasta – Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar (Apêndices 1-9)

Apêndice 1. Potencialidades e necessidades educativas individuais das crianças da Pré I.

Apêndice 2. Guia de ação semanal: 12 a 16 de Novembro.

Apêndice 3. Guia de ação semanal: 19 a 23 de Novembro.

Apêndice 4. Guia de ação semanal: 26 a 30 de Novembro.

Apêndice 5. Guia de ação semanal: 3 a 7 de Dezembro.

Apêndice 6. Avaliação geral de grupo – Ficha 1g SAC.

Apêndice 7 Avaliação específica de uma criança – Fichas 1i e 2i SAC.

Apêndice 8. Inquérito realizado à comunidade educativa.

Apêndice 9. Convite – conferência “*Comportamento e aprendizagem, que relação?*”

Pasta – Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Apêndices 10-29)

Apêndice 10. Pontos fortes e necessidades educativas individuais dos alunos do 4.º1.

Apêndice 11. Roteiro de planificação diária: 24 de Setembro.

Apêndice 12. Roteiro de planificação diária: 25 de Setembro.

Apêndice 13. Roteiro de planificação diária: 26 de Setembro.

Apêndice 14. Roteiro de planificação diária: 1 de Outubro.

Apêndice 15. Roteiro de planificação diária: 2 de Outubro.

Apêndice 16. Roteiro de planificação diária: 3 de Outubro.

Apêndice 17. Roteiro de planificação diária: 8 de Outubro.

Apêndice. 18. Roteiro de planificação diária: 9 de Outubro.

Apêndice 19. Roteiro de planificação diária: 10 de Outubro.

Apêndice 20. Roteiro de planificação diária: 15 de Outubro.

Apêndice 21. Roteiro de planificação diária: 16 de Outubro.

Apêndice 22. Roteiro de planificação diária: 17 de Outubro.

Apêndice 23. Roteiro de planificação diária: 22 de Outubro.

Apêndice 24. Roteiro de planificação diária: 23 de Outubro.

Apêndice 25. Roteiro de planificação diária: 24 de Outubro.

Apêndice 26. Roteiro de planificação diária: 29 de Outubro.

Apêndice 27. Roteiro de planificação diária: 30 de Outubro.

Apêndice 28. Roteiro de planificação diária: 31 de Outubro.

Apêndice. 29 Cartaz da sessão de sensibilização “*Um futuro sem drogas*”