

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Catarina José Abreu de Sousa
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2015

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Catarina José Abreu de Sousa
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



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

Catarina José Abreu de Sousa

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, fevereiro de 2015

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

*O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar,
e enriquece-nos, enquanto o cruzamos.*

(Coelho, citado por Correia, 2008, p. 21)

*O mero conhecimento dos métodos não basta,
pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar.*

(Dewey, 1989, p. 424)

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

O culminar deste processo não teria sido possível sem o apoio, a dedicação, a compreensão e a orientação daqueles que me acompanharam e deram forças nesta longa caminhada.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus orientadores da prática pedagógica, o Professor Doutor Paulo Brazão, orientador da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientador do relatório de estágio e à Professora Doutora Maria Gorete Pereira, orientadora na prática da Educação Pré-Escolar pela disponibilidade, pela atenção, pela partilha de conhecimentos, de ideias, de saberes e pela forma como potenciaram a uma reflexão constante.

Aos alunos da sala do 2.ºA e às crianças da sala da pré II que tornaram possível toda esta caminhada e toda esta aprendizagem, pela forma como me receberam nas suas salas.

À professora cooperante Mónica Shone e à educadora cooperante Cristina Sá pela receptividade, pela ajuda, pela partilha de experiências e conhecimentos, pela reflexão conjunta e pela orientação durante todo este percurso.

Às minhas colegas de curso, por todas as partilhas, pelo acompanhamento, pelo carinho e pelo incentivo durante toda esta caminhada.

A toda a minha família, e em especial ao meu namorado, por todo o apoio, pela paciência, pela força, pelo encorajamento, pela compreensão, por me apoiarem nas minhas escolhas, pelas palavras de incentivo e, sobretudo, por acreditarem e terem orgulho em mim.

Um muito obrigada a todos!

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e recai sobre a prática pedagógica realizada na Educação Pré-Escolar com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano de escolaridade. Este trabalho tem como objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido, sustentando-se num *corpus* teórico que fundamenta a *praxis* e que contribuiu para a construção de aprendizagens significativas através de um ciclo contínuo existente entre a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

O relatório foi desenvolvido com uma metodologia de Investigação-Ação que teve como objetivo a reflexão sobre a ação a partir da mesma e a implementação de estratégias para atenuar as problemáticas encontradas. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem de todos os implicados, o que resulta num trabalho investigativo e reflexivo. A temática das questões de Investigação-Ação centrou-se na utilização de materiais manipuláveis nas aulas de matemática, no brincar com a linguagem, na aprendizagem pela ação, no trabalho cooperativo, nos afetos, nas interações e na socialização, no lúdico, no brincar e no jogar. Considera-se que as estratégias implementadas foram adequadas a cada questão de investigação e que houve progressos na resolução daqueles problemas, através de uma melhoria nas aprendizagens.

No termo de cada capítulo relativo à prática pedagógica é elucidada uma reflexão global e no desfecho do relatório concluo com a importância que ambos os estágios tiveram na minha formação inicial.

Palavras-chave: Docente Reflexivo, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica e Investigação-Ação.

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This present report aims to obtain the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and falls on the pedagogical practice held in Pre-School Education with children aged between five and six years old and the 1st Cycle of Basic Education, a class of 2nd grade. This work aims to present the developed work, holding up a theoretical corpus underlying the praxis and that contributed to the construction of meaningful learning through an existing continuous cycle of observation, planning, action and reflection.

The report was developed with a Research-Action methodology that aimed to reflect on the action from the same and the implementation of strategies to mitigate the problems encountered. This methodology assumes improving practices by changing and learning of all involved, which results in an investigative and reflective work. The theme of the Research-Action questions focused on the use of manipulatives in math classes, in playing with language, action learning in cooperative work, affections, interactions and socialization, the ludic and the play. It is considered that the implemented strategies were appropriate to each research question and of progress in the resolution of those problems through an improvement in learning.

At the end of each chapter on teaching practice is elucidated a global reflection and outcome of the report conclude with the importance that both stages had in my initial training.

Keywords: Reflective Teaching, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Pedagogic Practice and Investigation-Action.

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

Sigla	Significado
CAP	Centro de Apoio Psicopedagógico
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar
EE	Educação Especial
EI	Educação de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
MME	Materiais Manipuláveis Estruturados
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP	Organização Curricular e Programas
PAT	Plano Anual de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Programa Educativo Individual
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Lista de Siglas.....	XI
Sumário.....	XIII
Lista de Apêndices	XIX
Lista de Figuras.....	XXI
Lista de Gráficos	XXIII
Lista de Quadros.....	XXV
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	7
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
1.1. A Conceção de Educação e a Educação do Século XXI.....	7
1.2. A Construção da Identidade Docente: Educador e Professor	8
1.3. O Docente Enquanto Profissional Observador e Reflexivo	11
1.4. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.5. Contributos Teóricos para a Pedagogia.....	15
1.5.1. Froebel.	15
1.5.2. Dewey.	17
1.5.3. Freinet.	18
1.5.4. Piaget.....	19
1.5.5. Vygotsky.	22
1.5.6. Bruner.	23
1.5.7. Ausubel.	24
1.6. Em Síntese.....	25
Parte II – Fundamentação Metodológica	31

Capítulo II – A Investigação-Ação	31
2.1. Investigação-Ação: O Docente Enquanto Investigador	31
2.1.1. Metodologia da investigação-ação.	32
2.1.2. Fases da investigação-ação.	34
2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.	35
2.1.3.1. Observação participante.	35
2.1.3.2. Análise documental.	36
2.1.3.3. Entrevista etnográfica.	36
2.1.3.4. Diários de bordo.	37
2.1.3.5. Registos fotográficos.	38
2.1.4. Método de análise de dados.	38
2.1.5. Ética na investigação.	39
2.1.6. Validade da investigação.	40
2.2. Em Síntese.	40
Capítulo III - Fundamentos que sustentam a prática pedagógica	43
3.1. A Observação como Instrumento de Apoio na <i>Praxis In Locus</i>	43
3.2 A Planificação como Instrumento de Trabalho	44
3.2.1. Planificação cooperada/cenário de aprendizagem.	45
3.3. A Avaliação como Regulação das Aprendizagens.	47
3.4. A Pedagogia Transmissiva e a Pedagogia Participativa.	49
3.5. Modelos Pedagógicos.	50
3.5.1. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.	50
3.6. Diferenciação Pedagógica	51
3.7. Aprendizagem Cooperativa e Trabalho Cooperativo	53
3.8. Aprendizagem pela Ação	55
3.9. O Trabalho de Projeto	56
3.10. Os Afetos, as Interações e a Socialização	57

3.11. O Brincar e o Jogar na Educação de Infância	59
3.12. O Lúdico como Instrumento Potenciador de Aprendizagem	61
3.13. A Utilização de Materiais Manipuláveis nas Aulas de Matemática.....	62
3.14. Em síntese	65
Parte III – A Praxis In Locus	69
Capítulo IV - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	69
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	70
4.1.1. Caraterização do meio envolvente e da instituição	70
4.1.2. Projeto Educativo de Escola	71
4.1.3. Plano Anual de Turma.....	72
4.1.4. Caraterização da sala dos alunos do 2.ºA.	73
4.1.5. Caraterização dos alunos do 2.ºA.	74
4.1.6. Caraterização das famílias.	77
4.1.7. A rotina da turma.....	79
4.2. A Prática Pedagógica na Sala do 2.ºA.....	83
4.2.1. Período de observação.	83
4.2.2. Questão para a investigação-ação.....	84
4.2.3. As atividades realizadas em torno da questão de investigação-ação.....	85
4.2.3.1. A prática pedagógica na área da Matemática.	85
4.2.3.1.1. <i>O sinal X</i>	86
4.2.3.1.2. <i>Jogos de cálculo: construção do ábaco</i>	87
4.2.3.1.3. <i>Os materiais manipuláveis durante o TEA</i>	88
4.2.4. Outras atividades desenvolvidas na prática.	89
4.2.4.1. A prática pedagógica na área da Matemática.	89
4.2.4.1.1. <i>Pictogramas</i>	89
4.2.4.1.2. <i>Números pares e números ímpares</i>	91
4.2.4.1.1. <i>Avaliando a matemática</i>	92

XVI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4.2.4.2. A prática pedagógica na área do Português.	93
4.2.4.2.1. <i>Os livros e a leitura: A Menina Gotinha de Água.</i>	94
4.2.4.2.2. <i>Os livros e a leitura: A girafa que comia estrelas.</i>	97
4.2.4.2.3. <i>Avaliando o Português.</i>	99
4.2.4.3. A prática pedagógica na área do Estudo do Meio.....	101
4.2.4.3.1. <i>Projetos.</i>	101
4.2.4.3.1.1. A saúde do seu corpo e os ecopontos.	102
4.2.4.3.1.2. Experiências com materiais solúveis, transparentes, combustíveis, flexíveis e duros.....	104
4.2.4.3.2. <i>Avaliando o Estudo do Meio.</i>	105
4.3. A Intervenção com a Comunidade Educativa	106
4.3.1. Ação de sensibilização “O valor pedagógico do não”.....	107
4.4. Síntese Inerente à Questão de Investigação-Ação.....	108
4.5. Reflexão Global da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	109
Capítulo V - O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	111
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	112
5.1.1. Caraterização do meio envolvente e da instituição	112
5.1.2. Projeto Educativo de Escola.	113
5.1.3. Projeto Curricular de Grupo.	114
5.1.4. Caraterização da sala da pré II.....	115
5.1.5. Caraterização do grupo de crianças da sala da pré II	120
5.1.6. Caraterização das famílias.	123
5.1.7. Caraterização do pessoal.	126
5.1.8. As rotinas da sala.....	126
5.2. A Prática Pedagógica na Sala da Pré II.....	128
5.2.1. Período de observação.	128
5.2.2. Questões para a investigação-ação.	128

5.2.3. As atividades de rotina.	130
5.2.4. As atividades livres.....	131
5.2.5. As atividades orientadas.	132
5.2.5.1. As atividades realizadas em torno das questões de investigação-ação.....	132
5.2.5.1.1. <i>A prática pedagógica na área de Expressão e Comunicação.</i>	132
5.2.5.1.1.1. O Coelho Alberto.....	133
5.2.5.1.1.2. Jogos matemáticos.....	134
5.2.5.1.2. <i>A prática pedagógica na área de Formação Pessoal e Social.</i>	135
5.2.5.1.2.1. Um conto com um amigo.	136
5.2.5.2. Outras atividades desenvolvidas na prática.	138
5.2.5.2.1. <i>A prática pedagógica na área de Expressão e Comunicação.</i>	138
5.2.5.2.1.1. Domínio da Matemática.	138
5.2.5.2.1.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.	140
5.2.5.2.2. <i>A prática pedagógica na área de Conhecimento do Mundo.</i>	144
5.2.5.2.2.1. Os ecopontos.....	145
5.2.5.2.2.2. Experiência “flutua ou não flutua?”.	147
5.2.6. Avaliação do grupo.....	149
5.3. A Intervenção com a Comunidade Educativa.....	153
5.3.1. Ação de sensibilização “A Importância do Exemplo dos Pais na Construção da Identidade da Criança”.	154
5.4. Síntese Inerente às Questões de Investigação-Ação	155
5.5. Reflexão Global da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	156
Considerações Finais	159
Referências.....	163

XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Apêndices

Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (em formato pdf)

Pasta 2 – Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: apêndices A a I

Apêndice A – Diários de Bordo e Reflexões do 1.º CEB

Apêndice B – Roteiro de Planificação Semanal de 14 a 16 de outubro de 2013

Apêndice C – Roteiro de Planificação Semanal de 21 a 23 de outubro de 2013

Apêndice D – Roteiro de Planificação Semanal de 28 a 30 de outubro de 2013

Apêndice E – Roteiro de Planificação Semanal de 4 a 6 de novembro de 2013

Apêndice F – Roteiro de Planificação Semanal de 11 a 13 de novembro de 2013

Apêndice G – Roteiro de Planificação Semanal de 25 a 27 de novembro de 2013

Apêndice H – Convite para a Ação de Sensibilização “O Valor Pedagógico do Não”

Outros Apêndices não mencionados no corpo do trabalho

Apêndice I – Autorização dos Pais dos Alunos do 2.º A para Colocar as Fotos dos Seus Educandos no Relatório de Estágio.

Pasta 3 – Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar: apêndices J a Q

Apêndice J – Diários de Bordo e Reflexões da EPE

Apêndice K – Planificação Semanal de 28 a 30 de abril de 2014

Apêndice L – Planificação Semanal de 5 a 7 de maio de 2014

Apêndice M – Planificação Semanal de 12 a 14 de maio de 2014

Apêndice N – Planificação Semanal de 26 a 28 de maio de 2014

Apêndice O – Convite para a Ação de Sensibilização “A Importância do Exemplo dos Pais na Construção da Identidade da Criança”

Apêndice P – Cartaz da Ação de Sensibilização

Outros Apêndices não mencionados no corpo do trabalho

Apêndice Q – Autorização dos Pais das Crianças da Sala da Pré II para Colocar as Fotos dos Seus Educandos no Relatório de Estágio.

XX RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Figuras

- Figura 1.** O ciclo da reflexão-ação.
- Figura 2.** A triangulação praxiológica.
- Figura 3.** Fases da investigação-ação
- Figura 4.** Triângulo pedagógico. Articulação entre os dispositivos de diferenciação.
- Figura 5.** Planta da sala do 2.ºA.
- Figura 6.** Agenda semanal.
- Figura 7.** Construção do ábaco e utilização do mesmo na resolução da ficha de trabalho.
- Figura 8.** Construção do ábaco e utilização do mesmo na resolução da ficha de trabalho.
- Figura 9.** Apresentação do ábaco à turma e do seu raciocínio durante a ficha de trabalho.
- Figura 10.** Utilização de materiais manipuláveis pelos alunos.
- Figura 11.** Realização do jogo “Par ou ímpar”.
- Figura 12.** Registo do jogo “Par ou ímpar” na ficha de trabalho.
- Figura 13.** Escrita das frases no quadro.
- Figura 14.** Cartaz “A Menina Gotinha de Água pensou...”
- Figura 15.** Produto final: criação do livro “Se eu fosse uma gotinha de água...”
- Figura 16.** Construção do campo lexical de céu.
- Figura 17.** Cartaz com o campo lexical.
- Figura 18.** Provérbios para a construção do livro.
- Figura 19.** Cartaz com os nomes próprios e nomes comuns da história *A girafa que comia estrelas*.
- Figura 20.** Desenvolvimento do projeto “A saúde do seu corpo”.
- Figura 21.** Apresentação do projeto sobre as experiências com diferentes materiais.
- Figura 22.** Ação de sensibilização “O valor pedagógico do não”.
- Figura 23.** Área polivalente.
- Figura 24.** Área da biblioteca.
- Figura 25.** Área da escrita e reprodução.
- Figura 26.** Área de laboratório de ciências e experiências.
- Figura 27.** Área dos jogos e construções.
- Figura 28.** Área da matemática.
- Figura 29.** Área dos brinquedos, dos jogos e do “faz-de-conta”.
- Figura 30.** Planta da sala da pré II.
- Figura 31.** Mapa do tempo.

Figura 32. Quadro das tarefas.

Figura 33. Mapa das presenças.

Figura 34. Momentos na roda.

Figura 35. Atividades livres realizadas pelas crianças.

Figura 36. Utilização dos materiais pedagógicos matemáticos pelas crianças.

Figura 37. Conto de uma história entre crianças.

Figura 38. Formação de conjuntos com blocos lógicos segundo algumas propriedades.

Figura 39. Dramatização da história *O Patinho Feio*.

Figura 40. Desenho da história.

Figura 41. Dramatização da história *O Patinho Feio* pelas crianças.

Figura 42. Visita aos ecopontos da escola.

Figura 43. Pintura dos ecopontos.

Figura 44. Execução de atividades relacionadas com os ecopontos na aula de informática.

Figura 45. Execução da experiência “Flutua ou não flutua?”.

Figura 46. Ação de sensibilização “A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança”.

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Género dos alunos do 2.ºA.

Gráfico 2. Idades dos alunos do 2.ºA.

Gráfico 3. Habilitações literárias das mães dos alunos do 2.ºA.

Gráfico 4. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.ºA

Gráfico 5. Situação profissional dos pais dos alunos do 2.ºA.

Gráfico 6. Género das crianças da sala da pré II.

Gráfico 7. Idades das crianças da sala da pré II.

Gráfico 8. Habilitações literárias das mães das crianças da sala da pré II.

Gráfico 9. Habilitações literárias dos pais das crianças da sala da pré II.

Gráfico 10. Situação profissional dos pais das crianças da sala da pré II.

XXIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Quadros

Quadro 1. Características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional.

Quadro 2. Horário do 2.ºA.

Quadro 3. Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico.

Quadro 4. Primeiro quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo o Programa de Português do Ensino Básico.

Quadro 5. Segundo quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo o Programa de Português do Ensino Básico.

Quadro 6. Primeiro quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo a OCP.

Quadro 7. Segundo quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo a OCP.

Quadro 8. Rotina Diária.

Quadro 9. Rotina Semanal.

Quadro 10. Primeiro quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Quadro 11. Segundo quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Quadro 12. Terceiro quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Quadro 13. Quarto quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Introdução

O presente relatório de estágio surge no culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito da prática pedagógica realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Caniço e na EB1/PE de São Filipe e foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório pretende dar a conhecer de forma clara, objetiva, crítica e reflexiva todo o trabalho realizado ao longo da prática pedagógica no ano letivo de 2013/2014 numa sala de 2.º ano de escolaridade com 26 alunos e numa sala com 20 crianças em idade pré-escolar (5/6 anos de idade). A prática pedagógica teve uma duração total de 270 horas, sendo 135 horas na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 135 horas na valência de Educação Pré-Escolar (EPE) e foi desenvolvida individualmente em ambas as valências. O trabalho desenvolvido centra-se numa pedagogia participativa, democrática e socioconstrutivista.

De acordo com o ponto quatro do decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário), a iniciação à prática pedagógica inclui a observação e colaboração em situações de ensino com supervisão na sala de aula e na escola e o estágio pedagógico nas escolas é objeto de relatório final. Além do exposto anteriormente, a prática pedagógica realizada em ambas as valências proporciona aos estagiários experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções do docente.

O estágio faz parte da formação inicial enquanto futuros docentes pois é através deste que temos contacto com a realidade educativa e é neste que colocamos em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de toda a formação inicial. Ao longo do estágio é possível refletirmos que ensinar não é transferir conhecimentos. Ensinar é abrir horizontes, é criar as bases para que a criança ou o aluno construa o seu próprio conhecimento. Assim sendo, ao longo dos estágios procurei ser sempre reflexiva e crítica face aos momentos que iam surgindo e dar as ferramentas necessárias para que as crianças e os alunos construíssem o seu próprio conhecimento em interação com os outros e com o meio que os rodeia. Segundo Perrenoud, citado por Braga (2001), “a prática pedagógica não é a operacionalização de uma teoria ou de regras aprendidas, mas a concretização do *habitus*, isto é, dos esquemas de acção disponíveis que nos permitem (...) agir sobre vários campos simultaneamente (...)” (p. 49).

Os principais objetivos de ambos os estágios foram além de implementar atividades de acordo com a Organização Curricular e Programas (OCP) e com as Orientações

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) formular várias questões sobre problemáticas que nos preocupavam em cada uma das valências. Estas questões surgiram da observação participante e da constante reflexão acerca da mesma, as quais possibilitaram a formulação de questões norteadoras da ação, designadamente:

Para o 1.º CEB:

- “De que forma os materiais manipuláveis podem reverter melhores aprendizagens para os alunos?”.

Para a EPE:

“De que forma o educador pode captar a atenção das crianças durante os tempos de transição e nos momentos em que o grupo esteja menos concentrado?”; “De que forma o educador pode estimular as crianças na escolha da área da matemática?” e “De que forma o educador poderá integrar uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e problemas de socialização no grupo?”.

A ação foi desenvolvida com o recurso a várias estratégias, através de atividades com o intuito de abordar e minimizar as problemáticas, como a utilização de materiais manipuláveis para uma melhor compreensão de conceitos abstratos, através do recurso a estes materiais durante as aulas de matemática e durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), a recitação de lengalengas e o brincar com a linguagem para captar a atenção e o interesse das crianças, sejam em momentos na roda como em atividades orientadas, desenvolvendo também a expressão oral, o trabalho cooperativo através das atividades lúdicas e do brincar e jogar com os colegas e a aprendizagem pela ação onde as crianças aprendem fazendo.

As atividades pedagógicas realizadas no 1.º CEB tiveram como base a OCP do 1.º CEB e os Novos Programas de Português e Matemática do 1.º CEB. No caso da EPE, a planificação das atividades sustentou-se nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação (ME).

No que concerne à estrutura do relatório, este está organizado em três partes, sendo que a segunda e terceira parte são constituídas por dois capítulos. Para a realização deste trabalho foi necessário realizar uma revisão da literatura baseada em vários autores, de forma a proporcionar conhecimentos mais concisos e aprofundados sobre os temas desenvolvidos.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico onde foram escolhidos vários aspetos teóricos a privilegiar neste relatório. Primeiro, um enquadramento teórico acerca da conceção de educação e da educação para o século XXI, a construção da identidade docente (educador e professor), o docente enquanto profissional observador e reflexivo e uma breve articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Seguidamente, seguem-se os contributos teóricos de

alguns autores para a realização deste relatório como Froebel, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel.

A segunda parte está dividida em dois capítulos que assentam num *corpus* teórico. No primeiro capítulo está presente a fundamentação metodológica onde é feita referência à Investigação-Ação (I-A), ao docente enquanto investigador, à metodologia da I-A, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, ao método de análise de dados, à ética na investigação e à validade da investigação. Num segundo capítulo são explanados os fundamentos que sustentam a prática pedagógica onde são abordados temas com autores de referência como a observação (Alarcão & Roldão, 2008 e Estrela, 1994), a planificação (Braga, 2001 e Pacheco, 2001), a planificação cooperada (Zabalza, 1994; Matos, 2013 e Pereira & Freitas, 2014), a avaliação (Gonçalves, 2008; ME, 1997 e Couvaneiro & Reis, 2007), a pedagogia transmissiva e participativa (Oliveira-Formosinho, 2007), o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1998 e Gonçalves, 2008), a diferenciação pedagógica (Santos, s.d.; Tomlinson, 2008 e Shone, 2013), a aprendizagem cooperativa e o trabalho cooperativo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009 e Rodrigues, 2012), a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2007), o trabalho de projeto (Gâmbua, 2011; Pinazza, 2007 e Many & Guimarães, 2006), os afetos, as interações e a socialização (Santos, 1997; Estrela, 2010; Folque, 2012 e Brickman & Taylor, 1996), o brincar e o jogar na Educação de Infância ([EI], Neto, 2009 e Serrão & Carvalho, 2011), o lúdico como instrumento potenciador de aprendizagem (Condessa, 2009) e os materiais manipuláveis nas aulas de matemática (Caldeira, 2009; Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010; Botas, 2008; Ponte & Serrazina, 2000; Botas & Moreira, 2013 e Damas *et al.*, 2010).

A terceira parte está subdividida em dois capítulos, um correspondente à prática pedagógica no 1.º CEB e outro correspondente à prática pedagógica na EPE. No capítulo referente ao 1.º CEB é explanada a caracterização do meio envolvente e da instituição, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Turma (PAT), a caracterização da sala, dos alunos e das famílias e a rotina da turma. No que diz respeito à prática pedagógica na sala do 2.ºA é elucidado o período de observação, as questões para a I-A, as atividades realizadas em torno da questão de I-A e outras atividades desenvolvidas na prática, a intervenção com a comunidade educativa (ação de sensibilização), a síntese inerente à questão de I-A e, por último, uma reflexão global da prática pedagógica no 1.º CEB.

O segundo capítulo desta terceira parte contém a caracterização do meio envolvente e da instituição, o PEE, o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a caracterização da sala, das crianças e das famílias da sala da pré II, a caracterização do pessoal e as rotinas da sala.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quanto à intervenção na sala da pré II é elucidado o período de observação, as questões para a I-A e as atividades de rotina, livres e orientadas. Dentro das atividades orientadas estão contidas as atividades realizadas em torno da questão de I-A bem como outras atividades desenvolvidas na prática. É referida a avaliação realizada ao grupo, a intervenção com a comunidade educativa que se traduziu numa ação de sensibilização, a síntese inerente às questões de I-A e uma reflexão global da prática pedagógica na EPE que, tanto no 1.º CEB como na EPE, refletem os aspetos positivos e negativos de ambos os estágios, bem como os limites e as potencialidades de cada um.

No que concerne ao 1.º CEB, no final de cada área curricular é apresentada uma avaliação relativa às atividades realizadas na prática, sustentada na OCP do 1.º CEB e nos Programas de Português e Matemática. Quanto à EPE, a avaliação de cada área de conteúdo surge no fim da descrição crítica e reflexiva das atividades e é sustentada nas competências a atingir por cada criança segundo as OCEPE e as Metas de Aprendizagem.

Na última parte do presente relatório são realizadas as considerações finais inerentes a todo este processo de prática pedagógica e à realização do mesmo, apresentando também todas as referências utilizadas na sua redação.

Importa também salientar que este trabalho está escrito conforme o Novo Acordo Ortográfico, à exceção das citações diretas que são escritas de acordo com o texto original do autor e segue as normas da *American Psychological Association* (APA) de 2012, adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, à exceção do espaçamento entre linhas e do alinhamento de texto. Estes dois elementos foram alterados por razões de estética.

Parte I – Enquadramento Teórico

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Nesta parte do relatório é apresentada uma abordagem teórica referente à conceção de educação e à educação do século XXI, à construção da identidade docente (educador e professor), ao docente enquanto profissional observador e reflexivo, uma breve articulação entre a EPE e o 1.º CEB e os contributos teóricos de alguns autores considerados pertinentes na redação do presente relatório e na prática pedagógica. Apesar de o relatório estar dividido em duas valências, o enquadramento teórico realizado sustenta ambas as práticas e refere-se ao docente em geral, uma vez que o perfil geral do educador de infância é semelhante ao do professor do 1.º CEB. No fim de cada um dos capítulos que compõe a parte I é realizada uma síntese dos assuntos referidos ao longo dos mesmos.

1.1. A Conceção de Educação e a Educação do Século XXI

O termo educação surge do latim *educare* que significa “criar, alimentar, nutrir”. A educação envolve os termos ensinar e aprender. É uma atividade sistemática, intencional e participativa num processo que se realiza com a participação de cada pessoa e contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

O termo ensinar surge do latim e significa “conferir marca, distinção (...), pressupõe um conjunto de actividades cuja intenção é a instrução, podendo esta decorrer em contexto escolar ou em qualquer outro contexto informal” (Sousa, 2012, p. 40).

A educação básica para todos os cidadãos desempenha um papel importante e crítico visto que a democratização do poder político exige a formação de cidadãos que sejam capazes de controlarem os seus contextos tanto físicos como políticos. O sistema educativo atual trabalha no sentido de criar e manter uma sociedade democrática, defender e melhorar o ambiente e extinguir a pobreza. Atualmente existe um enorme desequilíbrio económico entre os países altamente industrializados e os países menos desenvolvidos, o que torna visível o desequilíbrio existente nos recursos humanos. A grande maioria dos cidadãos dos países industrializados possuem uma educação básica e secundária, enquanto a maioria dos cidadãos dos países subdesenvolvidos são analfabetos ou possuem poucos anos de educação (Couvaneiro & Reis, 2007).

A educação não tem a ver apenas com questões de desenvolvimento económico, como a ciência e a tecnologia, mas também com questões como a visão do mundo e os valores. A

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sociedade está em constante mudança e, conseqüentemente, a educação terá de acompanhar esse desenvolvimento, munindo os educandos com as competências adequadas (Couvaneiro & Reis, 2007).

A ciência e a tecnologia desempenham um papel importante na sociedade atual e na resolução dos problemas da vida real. Por este motivo, a educação para o século XXI deverá colocar em evidência a ciência e a tecnologia, recorrendo a metodologias experimentais. O professor surge como mediador entre o tradicionalismo e a modernidade, proporcionando-lhe, assim, um papel novo e mais exigente (Couvaneiro & Reis, 2007).

Porém, Edgar Morin refere que não é apenas a ciência e a tecnologia que devem estar subjacentes à educação do século XXI. Este autor (1999) refere na sua obra *Os sete saberes para a educação do futuro* que o conhecimento mundial torna-se necessário e é uma condição intelectual e vital. Mais adiante refere ainda que “(...) o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas” (Morin, 1999, p. 43). Isto significa que quanto mais conhecimento tiver o ser humano, maior facilidade terá para tratar dos problemas. Não basta apenas ter conhecimento numa área, é necessário ter um conhecimento geral. Assim, a educação do século XXI deve “(...) favorecer a aptidão natural da mente para colocar e para resolver problemas essenciais e (...) estimular o pleno emprego da inteligência geral” (p. 43).

Morin (1999) critica ainda que as democracias do século XXI trazem enormes problemas devido ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da burocracia e refere que estas não produzem apenas conhecimento e elucidação, mas também ignorância e cegueira. Estas trouxeram desvantagens como a divisão do trabalho, a superespecialização, o fechamento e o emparcelamento do saber.

Neste sentido, Chung, citado por Couvaneiro e Reis (2007), refere que “a educação pode fazer a diferença no futuro, uma vez que o futuro será, sem sombra de dúvida, uma sociedade baseada no conhecimento” (p. 32) e Justino, citado por Couvaneiro e Reis (2007), refere que “É tempo de reinventar a esperança numa educação mais qualificada e com maior capacidade de responder aos desafios do futuro” (p. 32).

1.2. A Construção da Identidade Docente: Educador e Professor

O êxito ou o fracasso do sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores. O professor é um elemento fundamental no processo educativo e a sua formação contribui para o sucesso do mesmo e, por isso, tal como refere Nóvoa, citado por

Braga (2001), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p. 15).

A docência é uma atividade intelectual, técnica, moral e relacional. É uma profissão de serviço, uma ação de ensino e uma ação de cuidados. Esta tem no seu dia a dia dimensões técnicas, artesanais, intelectuais e artísticas (Formosinho, citado por Vasconcelos, 2009).

O docente deve estar dotado de competências que lhe permita identificar e resolver problemas complexos, navegar entre problemas contraditórios e enfrentar conflitos internos e subjetivos (Perrenoud, citado por Vasconcelos, 2009). Este deve ser dotado de uma inteligência pedagógica, de uma capacidade reflexiva e autorreguladora (Alarcão & Roldão, 2008). Assim, considera-se que a formação contínua é crucial para os professores para “a interiorização de novas atitudes e formas de estar no exercício da docência” (Magalhães, 2007, p. 77).

A formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão contínua sobre “a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização” (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003, p. 127). Esta formação faz também com que o professor reflita sobre o que é ser professor e quais as competências para desempenhar essa função, de acordo com as mudanças que ocorrem atualmente, adquirindo novos saberes para responder de forma adequada ao processo de ensino-aprendizagem (Couvaneiro & Reis, 2007).

É de realçar também a importância da preparação e da formação destes professores nas escolas, sendo que esta formação tem de ser discutida, redefinida e reenquadrada de acordo com as transformações verificadas na sociedade. Esta deve estimular uma perspectiva crítica e reflexiva, desenvolvendo nos professores o pensamento autónomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1995). Além disso, a formação de professores contribui também para um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, com vista à criação de uma identidade que além de pessoal é também profissional. A troca e partilha de ideias e saberes contribuem para uma formação mútua e o diálogo entre os docentes é fundamental para consolidar saberes provenientes da prática profissional (Nóvoa, 1995).

O desenvolvimento profissional representa um processo de formação contínua uma vez que tem a finalidade de melhorar a prática dia após dia, visto que o docente adquire mais formação sobre o processo educativo e domina novas estratégias e metodologias didáticas, fazendo com que este cresça a nível pessoal e profissional (Sousa, 2012).

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O saber profissional dos docentes deve desenvolver nas crianças e nos alunos a dimensão cognitiva, linguística, afetiva, psicomotora, relacional, comunicacional e ética, sendo que os docentes devem ter a função de mediadores entre os aprendentes, os saberes e a sociedade (Alarcão & Roldão, 2008).

A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e que encontra a riqueza na organização dinâmica dessa diversidade. É a percepção que o indivíduo tem da sua individualidade que inclui noções de consciência de si. A identidade profissional é uma construção que engloba as experiências vividas, as opções tomadas e as práticas desenvolvidas. Importa referir que ambas as identidades constroem-se em interação e que o elemento central é a pessoa. Devido às constantes mudanças no sistema educativo é necessário que a identidade dos docentes esteja em constante modificação e adaptação, de forma a adaptá-la a cada situação e a cada realidade. Este é um percurso cheio de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos (Nóvoa, 1995).

A identidade profissional dos docentes começa a desenvolver-se e a construir-se desde a formação inicial dos mesmos, durante a prática pedagógica e o contacto com a realidade. Esta é entendida por Sachs, citado por Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) como “o modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos” (p. 145). O docente constrói a sua identidade também de acordo com a estrutura do currículo. Contudo, a identidade profissional não pode ser vista como um dado adquirido, mas sim como fruto de uma construção social ao longo do tempo, que leva ao questionamento constante do próprio conceito de profissão (Sousa, 2012).

A construção da identidade docente é um processo longo e complexo que implica mudanças e inovações. A base para esta construção consiste na capacidade de analisar e de refletir. Para tal, o docente deve ter também uma atitude de investigador na sua prática. Nesta linha de pensamento Perrenoud e Elliott, citados por Nóvoa (1995), referem que é útil conjugar uma formação de tipo cíclico, isto é, “baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática” e do tipo investigativo, confrontando os professores com “a produção de saberes pertinentes” (p. 28). Este processo requer que o professor exerça a docência com autonomia, evidenciando uma relação íntima entre o eu do professor, ou seja, aquilo que ele é e o eu profissional, isto é, aquilo que ele ensina (Nóvoa, citado por Lapo, 2010). Estes dois “eus” constroem-se em interação conforme já foi referido anteriormente. O docente deve também ter noção dos seus pontos fortes e fracos, dedicando-se a fazer mais e melhor, empenhando-se no seu crescimento profissional, sendo que o envolvimento pessoal do docente ao longo da sua profissão é fundamental na construção da profissionalidade.

Contudo, é importante referir que o envolvimento pessoal do docente não deve ser individualista. Este é um processo socioconstrutivista uma vez que há uma atitude de partilha de experiências e de saberes com outros agentes (Alarcão & Roldão, 2008).

O docente deve ser um indivíduo com o desejo de marcar a diferença e o mesmo deve continuar a aprender e deve realizar uma reflexão sobre a sua prática, ou seja, este deve observar o que faz e refletir continuamente sobre isso (Lapo, 2010). É importante realçar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, daí a relação existente entre o eu pessoal e o eu profissional (Nóvoa, 1995, p. 25).

Sintetizando a ideia do que é a construção da identidade docente, seja ela do educador ou do professor, importa referir que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A construção desta identidade é um processo que necessita de tempo para “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p. 16). Assim, a forma como cada docente ensina está diretamente relacionada com aquilo que ele é enquanto pessoa quando exerce o ensino, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

1.3. O Docente Enquanto Profissional Observador e Reflexivo

Uma das competências a desenvolver pelo docente deve ser um perfil observador. A observação é uma prática essencial do professor e do educador. Segundo as OCEPE, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

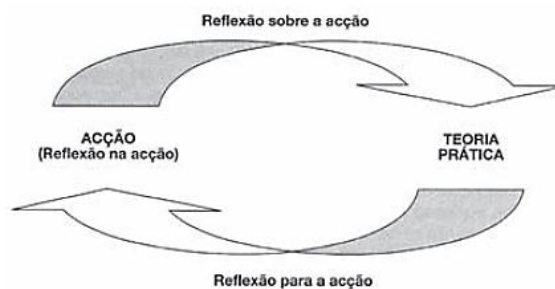
Além de observador, o docente deve ser reflexivo, demonstrando ser um indivíduo que reflete acerca daquilo que faz e ser aberto à mudança. São várias as características que esboçam um docente reflexivo, que analisa o seu ensino e que é crítico consigo mesmo. O bom docente também reflete, não se limita apenas a receitas (Alarcão & Tavares, 2003).

A prática docente crítica implica um pensamento certo e uma relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É pensando criticamente e refletindo através da prática de hoje que o docente poderá melhorar a prática de amanhã (Freire, 2011).

O ser humano tem a capacidade inata de refletir, compreendendo o que acontece à sua volta. No caso do docente, esta capacidade fá-lo questionar e refletir acerca da realidade em

que a sua prática está inserida. Na área da educação, a reflexão surge como uma ação que leva à reestruturação da prática educativa de forma a torná-la melhor, de acordo com o desenvolvimento das crianças e dos alunos (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro, s.d.).

Figura 1 – O ciclo da reflexão-ação.



Nota: Adaptado de Nunes, citado por Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro, s.d., *O educador como prático reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 129-142.

No seguimento destas ideias, e como podemos observar na figura 1, o ciclo da reflexão-ação diz respeito a um ciclo em que há a teoria e a prática, depois há uma reflexão sobre a ação, de forma a reformular a prática. Posteriormente, parte-se novamente para a prática, refletindo novamente sobre a ação (Nunes, citado por Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro, s.d.).

Schon, citado por Nóvoa (1995), realça a ideia da reflexão-na-ação que é o que pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que atuamos. A reflexão sobre a ação é uma componente essencial do processo de aprendizagem permanente, tal como é o de formação de professores.

Os docentes que são reflexivos desempenham papéis importantes “na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino” devido a um trabalho reflexivo na e sobre a ação (Zeichner, 1993, p. 9). Este conceito surge da prática dos bons docentes, visto que na perspetiva deles a melhoria do ensino deve iniciar-se na reflexão da prática.

Na sequência destas ideias Clark e Peterson, citado por Braga (2001), referem que contemplam “o professor como um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças, pelo que os seus pensamentos guiam e orientam a sua conduta, fazendo dele alguém que constantemente constrói, elabora e comprova as suas teorias” (p. 25).

O docente além de reflexivo deve ser motivador, deve estimular nos alunos o gosto e o interesse pelo saber. A sua formação e desenvolvimento pessoal têm de ampliar o leque de respostas e ao mesmo tempo realizar uma apropriação de novos cenários. O docente deve ser criativo, ter espírito de risco e capacidade de iniciativa e de autoaprendizagem. Assim, estas competências devem ser estimuladas pela escola, expandindo-os para novas fronteiras (Couvaneiro & Reis, 2007).

O docente para ser reflexivo terá também de ser observador conforme já foi referido, visto que sem observação não há reflexão. A observação poderá ajudar o professor a reconhecer e a identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, ser sensível às reações dos alunos, pôr problemas e verificar soluções, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente face aos modelos existentes e realizar a síntese entre a teoria e a prática. Através da observação das atividades desencadeadas, o docente poderá avaliar se as estratégias escolhidas foram as adequadas ou não (Estrela, 1994).

Dewey realça a ideia de que a reflexão não se pratica apenas depois da ação. A reflexão pratica-se antes, durante e depois da ação (Zeichner, 1993). Esta não deve ocorrer apenas no professor mas sim entre professores, isto é, os professores devem refletir conjuntamente sobre as suas práticas, dando ideias e sugestões, tornando as práticas mais significativas.

No modelo de formação de professores enquanto docentes reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como um lugar de aprendizagem e conhecimento do pensamento prático do professor (Nóvoa, 1995). Assim sendo, Dewey valoriza a independência do docente, a iniciativa e a inventividade e refere que a atitude antidemocrática de limitar as suas ações à escola e à sala de aula tem uma grande repercussão na forma como conduz o trabalho com as crianças (Pinazza, 2007).

Nesta perspetiva surge a escola reflexiva que é “uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133). A emergência de uma escola reflexiva é também fundamental porque a observação reflexiva e o diálogo permanente com as situações reais e com os outros docentes possibilitam a compreensão da ação. O saber profissional não deve ser isolado mas sim partilhado, exigindo o trabalho em equipa. Através do pensamento coletivo, coerente e partilhado é possível introduzir uma mudança através da ação centrada no diálogo, na reflexão e na avaliação contínua, crítica e construtiva (Alarcão & Tavares, 2003). Uma escola que assume uma atitude reflexiva é uma escola que cria condições de desenvolvimento e

aprendizagem para os membros que a constituem (professores, funcionários e alunos). Esta escola atua e avalia os seus processos e resultados, tendo como objetivos a formação de novos cidadãos (Alarcão & Tavares, 2003).

Como forma de sintetizar este tópico é importante referir que os professores devem procurar praticar uma prática reflexiva, sendo reflexivos antes, durante e após a ação e esta prática deve ser reflexiva tanto para dentro (para a prática) como para fora, isto é, para as condições sociais nas quais se situa esta prática (Zeichner, 1993).

1.4. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

São as creches e as pré-escolas que assumem o papel de preparar as crianças para aprenderem bem e terem um bom aproveitamento no ensino básico, assegurando que “adquiram os conhecimentos, o saber fazer e o saber ser necessários, por exemplo, para rapidamente aprenderem a ler e contar e para participarem na vida da classe” (Moss, 2013, p. 4).

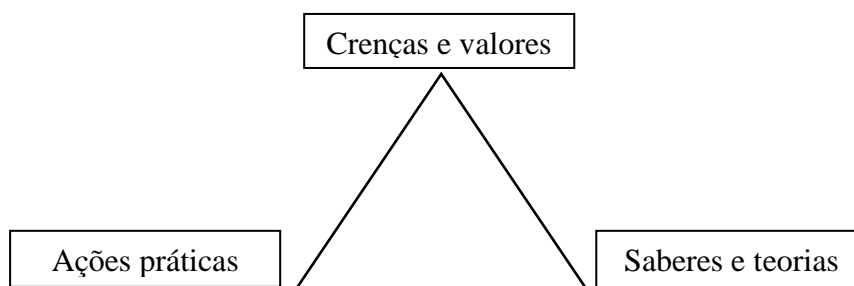
A ênfase que alguns países dão à articulação entre a EPE e o 1.º CEB, transmitindo às crianças da EPE conteúdos do 1.º CEB, com práticas inadequadas e um ensino reduzido tem um efeito negativo nas aprendizagens das crianças (Moss, 2013, p. 4). O que é defendido realmente é exatamente o contrário, que “a educação começa realmente aos 6 anos na escola primária e que a tarefa essencial da educação pré-escolar é preparar as crianças para esta etapa” (Moss, 2013, p. 4).

A continuidade educativa, ou seja, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é também um tema abordado nas OCEPE. Esta continuidade envolve “a progressão e a diferenciação da aprendizagem, situando-se em dois momentos-chave, que são o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Gonçalves, 2008, pp. 52-53). Para que haja uma boa articulação entre a EPE e o 1.º CEB é necessário que haja uma boa comunicação com os pais, com os outros educadores e professores. O educador de infância deve ter o importante papel de proporcionar esses momentos de articulação, disponibilizando as ferramentas facilitadoras para a mesma (Gonçalves, 2008). É importante realçar que ao invés de se propor um programa na EPE, encoraja-se a criança para a construção de um itinerário curricular específico, baseado numa pedagogia diferenciada, tendo em conta as necessidades, os saberes e o desenvolvimento de cada um. Ao realizar esta continuidade educativa e de acordo com as características e o desenvolvimento das crianças, o educador assume o papel de docente reflexivo e adequa a sua prática às características do grupo.

1.5. Contributos Teóricos para a Pedagogia

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem através da chamada triangulação praxiológica, isto é, tendo em conta as conceções teóricas, as crenças e os valores. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a triangulação representada na figura 2 enaltece a ideia de que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 14).

Figura 2 – A triangulação praxiológica.



Fonte: Tonucci, F., 1988, *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 94-95.

A prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE do Caniço e na EB1/PE de São Filipe sustentou-se em alguns dos contributos teóricos de vários autores, como: Froebel, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel. De seguida, será explanada de forma sistemática a contribuição teórica de cada um.

1.5.1. Froebel.

A pedagogia da infância de Froebel “(...) pressupõe a criança como um ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 37). Estas ideias de Froebel fizeram com que criasse um jardim-de-infância, como a livre república da infância. Este filósofo e educador interessou-se, essencialmente, por dois tipos de atividades desenvolvidas em Yverdon: as atividades que colocavam os alunos em contacto com a natureza e os jogos ao ar livre. Assim, Froebel “começa a manifestar a intenção de usar meios naturais para educar e instruir crianças de três a sete anos” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 41).

Segundo Dewey, citado por Kishimoto e Pinazza (2007), Froebel é considerado como “(...) o primeiro a descrever alguns dos princípios essenciais da prática educativa com crianças” (pp. 45-46). Esses princípios são:

o exercício da cooperação e ajuda mútua; atividades impulsivas e instintivas da criança como fontes primárias da atividade educativa; a valorização das atividades espontâneas – jogos, dramatizações, mímicas e movimentos livres – como base da ação educativa; as atividades individuais que aproximam a criança de situações e ocupações típicas da sociedade em que está inserida e da qual deve participar com sua criatividade e produção (pp.45-46).

Nesta pedagogia, a educação infantil é vista como algo pela qual todos devem passar, sendo o elemento fundamental do processo educativo a espontaneidade (Kishimoto & Pinazza, 2007).

Ainda nesta perspectiva, um dos princípios essenciais da prática educativa com crianças, defendido por Froebel, são as atividades e linguagens infantis e o brincar. Novamente Dewey reconhece a contribuição importante de Froebel “(...) para a compreensão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança e sua inserção na prática educativa” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 48). Na teoria de Froebel o brincar ocupa um papel essencial e principal e este é definido pelo mesmo, citado por Kishimoto e Pinazza (2007), como a fase mais significativa do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento humano neste período. Desta forma, aproxima-se de Vygotsky quando este refere que “Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo” (Vygotsky, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 49). Este autor refere ainda que uma criança que brinca por toda a parte, com determinação e que é ativa reverte-se num sujeito determinado, capaz de autossacrifício e bem-estar (Kishimoto & Pinazza, 2007).

Assim, o bem-estar está na base do brincar porque valoriza a liberdade e questiona a arbitrariedade como condições para o brincar. É neste sentido que Froebel refere que a mãe, mesmo sem ter instrução, brinca com a criança e educa-a fazendo com que esta desenvolva a linguagem através do brincar. Este teórico refere ainda a trilogia do brincar: criar, sentir e pensar. Criar o valor da ação educativa, sentir as emoções e pensar sobre a ação (Kishimoto & Pinazza, 2007).

Nesta teoria, Froebel propõe a pedagogia do brincar que respeita o interesse da criança em processos interativos e o brinquedo como o recurso para a auto atividade e o desenvolvimento da fala. Os brinquedos aparecem desde cedo no mundo da criança, começando pelos móveis que fazem parte da sua rotina na EI. Além disso, Froebel considera

importante a ação de fazer e de usar as mãos. Critica, então, a ideia de que o processo de desenvolvimento intelectual faz-se a partir da expressão de ideias com palavras. Realça, assim, a importância da expressão de ideias através da expressão pelas mãos e da expressão plástica e é através do grafismo que a criança desenvolve a linguagem e o pensamento simbólico (Kishimoto & Pinazza, 2007).

1.5.2. Dewey.

A teoria de John Dewey realça os conceitos de experiência, de pensamento reflexivo e de educação pela e para a equidade. Com a sua teoria Dewey salienta o conceito de educação e refere que discorda da ideia de preparar “(...) os jovens para as futuras atribuições sociais, a partir de práticas centradas nos saberes considerados intelectuais e científicos trazidos pelos professores e pelos livros-texto, em programas e métodos rígidos”, ou seja, não aceita a educação como sendo a preparação para a vida adulta (Dewey, citado por Pinazza, 2007, p. 74). Este autor refere ainda que as práticas educativas devem apoiar-se na atividade da criança, isto é, ela deve aprender fazendo (Pinazza, 2007).

O foco da sua pedagogia não se trata em opor-se aos planos escolares e às experiências trazidas pelas crianças mas sim em haver uma adequada acomodação e interação entre as ações referidas anteriormente, de modo a dar continuidade e fluidez no processo de aquisição de conhecimentos. Esta é para Dewey a definição de educação progressiva e dá realce, tal como Ausubel, à aprendizagem significativa em que, tendo em conta o currículo e os programas, os docentes devem reconhecer quais os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas experiências pessoais e, a partir daí, considerá-las como o ponto de partida para a realização das atividades “inteligentes” e das experiências ampliadas. O docente não deve prender-se às possibilidades e às intenções das crianças daquela idade como se fossem traços fixos, “(...) mas acreditar e investir no fluxo do processo de desenvolvimento” (Pinazza, 2007, p. 75).

Dewey defende igualmente uma educação que promova a liberdade e as individualidades, dando a possibilidade ao aluno de “(...) poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas, selecionar e ordenar meios para buscar fins percebidos como relevantes” (Pinazza, 2007, p. 75). A liberdade de ação não significa uma oposição à intencionalidade e aos propósitos educativos, nem tão pouco à formação de hábitos. A liberdade diz respeito aos fins e propósitos que garantem a inteligibilidade das atividades,

atribuindo um significado às experiências e são esses hábitos que permitem que as experiências sucedam umas às outras (Pinazza, 2007).

No que concerne ao pensamento reflexivo, Dewey refere que este “(...) envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras” (Pinazza, 2007, p. 78). Este supõe a previsão e o planejamento da ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos. Os métodos de ensinar e de aprender devem criar as condições necessárias que estimulem, promovam e ponham à prova o conhecimento reflexivo (Pinazza, 2007).

Uma das concepções de Dewey sobre a educação e o pensamento reflexivo diz respeito ao trabalho de projeto, que surge como uma proposta de formação da criança reflexiva, desenvolvida pela experimentação e pela investigação. Dewey refere o trabalho de projeto como ocupações construtivas ou ativas. Estas representam a oportunidade da criança em responsabilizar-se por realizar um trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos por ela como relevantes (Pinazza, 2007).

A inserção dos projetos nas práticas educativas só fará sentido quando assentadas verdadeiramente no conceito de educação pela experiência e pela reflexão. A inserção dos mesmos considera-se essencial no processo educativo “(...) por representarem a conexão entre os saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular” (Pinazza, 2007, p. 84). Mais adiante, será explanada a definição de trabalho de projeto desenvolvida por diversos autores.

1.5.3. Freinet.

A teoria de Freinet assenta na ideia de que “a educação devia procurar o desenvolvimento e a elevação da natureza humana, fazendo parte de um projecto de sociedade tecido de justiça, de solidariedade, de liberdade, de trabalho e de criatividade” (Nunes, 2001, p. 9). As ideias de Freinet fizeram com que este construísse um movimento internacional da Escola Nova, tomando um caminho próprio e com elementos singulares. Atualmente há muitos docentes que seguem o “movimento Freinet” e que são os “combatentes” do MEM, criado por Sérgio Niza, por volta de 1966 (Nunes, 2001).

Ao procurar novos métodos para a aprendizagem da leitura e da escrita, Freinet depara-se com a necessidade de criar novos instrumentos de trabalho e é então que surge como o pedagogo que criou “(...) a imprensa, o texto livre ou a correspondência escolar” (Araújo & Araújo, 2007 e Nunes, 2001, p. 44).

Segundo Araújo e Araújo (2007), as suas principais técnicas são a imprensa escolar e as técnicas de impressão, o texto, o desenho livre, os livros da vida, os ficheiros escolares, a biblioteca de trabalho, os ficheiros de autocorreção, a correspondência, o plano de trabalho, o conselho de cooperação educativa, as conferências e o jornal mural.

A sua pedagogia “(...) é uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para a cooperação, que Rousseau defendeu e que ele amplia, atribuindo grande importância a uma prática escolar que parta da análise crítica da realidade na qual os alunos estão inseridos” (Elias & Sanches, 2007, p. 158). Nesta pedagogia, o aluno é o personagem principal, o qual participa ativamente no processo de planeamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho escolar (Elias & Sanches, 2007).

Na mesma linha de pensamento de Piaget e Dewey, Freinet refere que o docente deve utilizar os conteúdos do interesse da criança para que a atividade contribua para o seu desenvolvimento. Propõe, assim, a organização da sala em cantos ou oficinas, deixando o centro livre para a circulação das crianças e do docente, nunca deixando de ter em consideração os programas, os horários, os hábitos e as exigências da escola. Esta pedagogia reforça também a importância do trabalho em equipa (Elias & Sanches, 2007).

Além das oficinas existentes nas salas Freinetianas há também um espaço para a exposição de produções infantis e para a reunião das crianças em momentos coletivos. Esses momentos são: a) os momentos de planeamento em que se constrói, em conjunto, a proposta de atividades diárias; b) os momentos de conversa no qual as crianças expressam os seus sentimentos, desejos e o seu mundo imaginário; c) os momentos de atividades coletivas diversas onde as crianças exploram diferentes formas de comunicação e expressão; d) momentos de comunicação dos trabalhos onde são mostradas ao grupo as produções realizadas pelas crianças nas oficinas e e) os momentos de avaliação na qual é realizada uma reflexão conjunta dos momentos mais significativos do dia. Mais à frente, relacionaremos estes cinco fundamentos da pedagogia de Freinet com os cinco fundamentos do MEM visto que a sua teoria foi a “impulsionadora” e originária deste movimento (Elias & Sanches, 2007).

1.5.4. Piaget.

O trabalho desenvolvido por Piaget leva-o a concluir que “o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente em que vive, um processo que depende não só da maturação (...), mas também de variáveis desse meio”

(Vieira & Lino, 2007, p. 197). Este considera como fatores de desenvolvimento a maturação, a experiência e as interações e transmissões sociais (Oliveira, 2007).

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), este teórico ajudou-nos a entender o que é o “(...) desenvolvimento mental enquanto processo de interação” (p. 100) através de quatro estágios de desenvolvimento que constituem, cada um, “(...) uma transformação fundamental dos processos de pensamento” (p. 102). Importa referir que as crianças devem passar por cada um destes estágios, embora em idades diferentes mas seguindo sempre a sequência dos estágios, ou seja, a criança poderá alcançar um estágio numa idade ou altura diferente de outra criança mas não pode “saltá-los”.

Assim, Piaget dedica particular atenção ao desenvolvimento humano e, em especial, ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Vieira e Lino (2007) “À medida que as estruturas cognitivas se transformam, o sujeito apresenta mudanças substanciais no seu comportamento ao interagir com o meio físico e social” e “a criança progride através de uma sequência invariante e universal” de estágios de desenvolvimento, sendo que cada estágio é marcado de uma forma característica daquelas idades (p. 206). A teoria de Piaget propõe ainda que os docentes adaptem os programas ao desenvolvimento cognitivo das crianças (Henriques, 1996).

A cognição diz respeito “à atividade do saber e aos processos mentais pelos quais o ser humano adquire e usa o conhecimento para solucionar problemas” (Bjorklund, citado por Schoffer, 2005, p. 217). Este processo diz respeito às atividades como atenção, percepção, aprendizagem, pensamento e memória.

Desta forma, o referido anteriormente vai ao encontro do que refere Piaget quando propõe com a sua teoria cognitiva quatro estágios de desenvolvimento que descrevem as características desenvolvimentais desde o nascimento até à adolescência. São eles o estágio sensório-motor, pré-operatório, operatório ou das operações concretas e das operações formais (Vieira & Lino, 2007). Isto significa que “(...) tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo” de forma qualitativa (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 100). É de realçar que cada estágio é bastante extenso, o que leva a que fossem criadas subcategorias.

O estágio sensório-motor ocorre desde o nascimento até aos dois anos e caracteriza-se por “(...) as crianças coordenarem as informações sensoriais que recebem com as suas habilidades motoras, formando esquemas comportamentais que lhes permitem agir “sobre” e “conhecer” o seu ambiente” (Schoffer, 2005, p. 221). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993),

“A actividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interacção com o meio, através dos sentidos” (p. 103).

O estágio pré-operatório, desde os dois aos sete anos, caracteriza-se pelo drástico aumento no uso de símbolos mentais para representar os objetos. Segundo Piaget, a evidência mais óbvia do uso do símbolo é a linguagem (Schoffer, 2005). Neste estágio, as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato, expandem a capacidade de desenvolver imagens mentais (permanência do objeto) através de transições súbitas e de saltos e desenvolvem o vocabulário (compreendem e usam palavras). Neste estágio, as crianças imitam sons e tentam reproduzir muitas palavras diferentes (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O estágio operatório ou das operações concretas ocorre entre os setes e os 11 anos de idade e diz respeito ao estágio em que “as crianças adquirem rapidamente operações cognitivas e aplicam essas novas e importantes habilidades quando pensam sobre objetos e eventos que estão experienciando” (Schoffer, 2005, p. 237). Neste estágio, “(...) as crianças são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e fantasias em abundância” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 108).

O último estágio refere-se ao estágio das operações formais que ocorre desde os 11 anos até à adolescência. Este estágio marca a entrada na adolescência e são muitas as mudanças que ocorrem no pensamento da criança na passagem do estágio das operações concretas para o estágio das operações formais (Vieira & Lino, 2007).

Um dos fatores determinantes, segundo Piaget, para explicar a passagem de um estágio para o outro é a equilibração que se traduz no “(...) balanceamento entre as estruturas cognitivas e as necessidades do meio ambiente” e que funciona como autorregulador das variações do meio (Oliveira, 2007, p. 83). Este pedagogo confere uma grande importância à adaptação do indivíduo ao meio, através da assimilação (inclusão da nova informação dentro dos esquemas já formados) e da acomodação (desenvolvimento de novos esquemas para organizar a informação que já não cabe nos esquemas anteriores ou para adaptar-se ao meio). A interacção entre o sujeito e o meio possibilita o desenvolvimento intelectual e há um equilíbrio entre ambos (Oliveira, 2007).

Outra das teorias defendidas por Piaget é a teoria sobre o desenvolvimento moral que diz respeito ao papel ativo que a criança desempenha na construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral e à importância da interacção social na construção dessas formas (Vieira & Lino, 2007).

Em suma, importa referir que cada estágio constitui uma sequência invariável e universal e que cada criança necessita de experiências suficientes num estágio para prosseguir

para o estágio seguinte. Importa salientar também que nenhum estágio existe num estado puro, ou seja, num estágio podem estar presentes elementos de um estágio anterior ou de um estágio posterior (Vieira & Lino, 2007). É também importante referir que o desenvolvimento cognitivo depende da ação em qualquer um dos estágios, o que significa que o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença mas sim desenvolvido em cada estágio específico (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A teoria Piagetiana apresenta também limitações, uma vez que segundo Sternberg, citado por Oliveira (2007), esta não considera “(...) os indivíduos extraordinariamente dotados nem dá lugar à criatividade” (p. 85).

1.5.5. Vygotsky.

Lev Vygotsky refere que o desenvolvimento resulta “de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15). No seguimento desta teoria, vários autores referem que o desenvolvimento precede a aprendizagem e a aprendizagem deixa de ser individualista e passa a ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros (Fontes & Freixo, 2004).

A teoria de Vygotsky defende que “A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interacção com os colegas ou com o professor” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15). Para tal, é crucial desenvolver atividades coletivas, que relacionem as crianças e os alunos, facilitando a aprendizagem entre todos.

Tanto a teoria de Piaget como a de Vygotsky colocam em evidência a construção do conhecimento como um processo social complexo, que é mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se numa perspetiva construtivista a qual designamos de construtivismo social ou socioconstrutivismo (Fontes & Freixo, 2004). Enquanto Piaget fica apenas pelo aspeto psicossocial, Vygotsky enfatiza a importância do contexto sociocultural enquanto construtor das aprendizagens.

Vygotsky refere também a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de um colega mais capaz. A ZDP tem então a ver com aquilo que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove o avanço nas suas aprendizagens (Fontes & Freixo, 2004).

O jogo é considerado um “gerador” e um “criador” de zonas de desenvolvimento proximal porque estimula na criança a capacidade de controlar o seu comportamento, experimentar novas habilidades e criar modos de operar mentalmente e de agir. Estabelece também fortes laços entre os processos imaginários e o desenvolvimento psicológico. Através do jogo a criança vê, pega, ouve e manipula objetos, fazendo de conta que é outro, promovendo o desenvolvimento do simbolismo lúdico. É também através das circunstâncias lúdicas que se dá o desenvolvimento de regras e que se cria um espaço de aprendizagem. As brincadeiras surgem como ações coordenadas e organizadas e favorecem o funcionamento intelectual que leva à consolidação de um pensamento abstrato (Pimentel, 2007).

1.5.6. Bruner.

Jerome Bruner defende que “(...) o objectivo último do ensino é promover a “compreensão geral da estrutura de uma matéria”” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 237), isto é, os docentes devem estimular os alunos a descobrir a estrutura através de situações problemáticas, constituída por informação essencial (Oliveira, 2007).

Na mesma linha de pensamento que Piaget e Vygotsky, Bruner defende a teoria cognitivista e construtivista. Este é um defensor das capacidades da criança para aprender, referindo que “(...) qualquer tema pode ser eficazmente ensinado a qualquer criança, em qualquer fase do seu desenvolvimento, desde que usem métodos ou estratégias correctas” (p. 87).

A teoria de Bruner baseia-se na instrução do ensino segundo alguns propostos desenvolvimentais, como a independência crescente da resposta em relação ao estímulo e à importância da linguagem para o ensino, assim como a importância da cultura. A sua teoria da aprendizagem por descoberta revela várias vantagens, tais como o incremento da potência intelectual, o aumento da motivação intrínseca e extrínseca, a aprendizagem heurística, ou seja, estratégias de descoberta que levem o aluno a aprender a aprender e uma melhor retenção e evocação, isto é, uma melhor memorização (Oliveira, 2007).

Além de Bruner, há outros autores que defendem as vantagens da aprendizagem por descoberta. São eles Gilstrap e Martin que referem que a aprendizagem por descoberta ajuda os alunos a aprender como aprender, sentem-se excitados e motivados, trabalham segundo as suas próprias capacidades, fortalece o autoconceito e os alunos são responsáveis pela sua própria aprendizagem (Oliveira, 2007).

Não obstante, o método de Bruner e a aprendizagem por descoberta apresentam também algumas desvantagens como: a difícil implementação com grandes grupos ou com alunos lentos; quando alguns alunos descobrem “tudo” podem deixar os outros para trás; pode parecer um método caótico e requer muitos materiais (Oliveira, 2007).

Conforme referido anteriormente, Bruner dá uma grande importância ao desenvolvimento da linguagem no ensino. Desta forma, Barthes, citado por Kishimoto (2007), refere que “(...) a narrativa ocorre na linguagem articulada, oral ou escrita, na imagem, fixa ou móvel, no gesto, na mistura ordenada de todas as anteriores, no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, (...) nos fatos diversos e na conversação” (p. 258). A narrativa está presente em vários momentos, como na conversação, no conto e reconto de histórias, na expressão gestual e plástica e nas brincadeiras e por isso esta torna-se essencial no cotidiano infantil. A linguagem torna-se um instrumento essencial para a constituição do pensamento e das relações sociais. Segundo Bruner, a linguagem não é um processo vagaroso e refere que esta quando utilizada adequadamente possibilita à criança o poder de iniciativa, o protagonismo e a tomada de consciência. O docente deve deixar a criança realizar atividades sozinha, para aprender a desenvolver-se mas ao mesmo tempo auxiliá-la nas aprendizagens e na resolução de problemas. A tomada de consciência está relacionada com a ZDP visto que é uma ferramenta particular da aprendizagem assistida (Kishimoto, 2007).

1.5.7. Ausubel.

Ausubel foi um neurólogo e psicólogo educacional e foi a partir da publicação do seu trabalho intitulado *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* que surgiu a teoria da aprendizagem significativa (Valadares & Moreira, 2009). O objetivo deste psicólogo foi o de “(...) conhecer e explicar as condições e características da aprendizagem que se traduzem em formas efectivas e eficazes de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (Ausubel, citado por Valadares & Moreira, 2009, p. 33).

Esta teoria é uma teoria psicológica acerca da aprendizagem do ser humano porque diz respeito aos mecanismos através dos quais se processa a aquisição e a retenção de uma enorme quantidade de significados (Valadares & Moreira, 2009). Para Ausubel, a aprendizagem significativa traduz-se no processo através do qual um determinado conceito ou afirmação se relaciona com a estrutura cognitiva do aprendiz, ficando integrado no mesmo (Valadares & Moreira, 2009). Segundo Pozo, citado por Valadares e Moreira (2009), a teoria

da aprendizagem significativa centra-se no processo de ensino-aprendizagem de conceitos a partir dos conceitos que o estudante traz do seu dia a dia.

Assim, o docente deve procurar promover uma prática construtiva, em que a aprendizagem significativa faça parte da educação das crianças e dos alunos. Neste sentido, “A interacção cognitiva que está na essência da aprendizagem significativa é facilitada (...) se o aprendiz interagir com outros aprendizes e com o professor” (Valadares & Moreira, 2009, p. 121). Assim, o indivíduo em vez de ser visto como um recipiente que armazena e acumula conhecimento, é visto como um indivíduo que pensa e que constrói permanentemente o seu próprio conhecimento (Valadares & Moreira, 2009).

A aprendizagem torna-se muito mais significativa para a criança ou para o aluno quando o novo conteúdo abordado é “(...) incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002, p. 38).

1.6. Em Síntese

No culminar da primeira parte importa referir que o foco da mesma incidiu sobre a conceção de educação segundo vários autores e a educação do século XXI, salientando a opinião importante de Edgar Morin acerca da educação, referindo que o conhecimento mundial torna-se necessário e é uma condição intelectual e vital. Este autor reforça ainda que “(...) o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas” (Morin, 1999, p. 43). Isto significa que quanto mais conhecimento tiver o ser humano, maior facilidade terá para tratar dos problemas do quotidiano e que não basta apenas ter conhecimento numa área, é necessário ter um conhecimento geral.

A construção da identidade docente torna-se um aspeto fulcral a evidenciar ao longo desta primeira parte porque a identidade docente revela, de certa forma, a identidade pessoal uma vez que não é possível dissociar uma da outra. A construção desta identidade revela-se um processo complexo e demoroso e que requer uma reflexão contínua ao longo da formação docente. Implica também um “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 25).

O tipo de docente explanado ao longo deste relatório é o docente observador, reflexivo e investigativo, tendo sido por isso necessária uma abordagem sucinta a cada uma

destas características. A observação e a reflexão constituem dois polos essenciais na prática educativa, sendo necessário observar para refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Alarcão & Tavares, 2003).

Considerou-se pertinente nesta primeira parte realizar uma abordagem à articulação entre a EPE e o 1.º CEB porque estas duas valências não se encontram separadas por um muro. Quando vários autores como Moss (2013) e Gonçalves (2008) falam em continuidade educativa referem-se à articulação existente e necessária entre a EPE e a preparação para os conteúdos do 1.º CEB, não esquecendo que a articulação realizada deve ter em conta o desenvolvimento das crianças. Só através de uma transição adequada é que pode ser garantida uma educação de qualidade para as crianças.

Por último, mas não menos importante, o contributo de alguns teóricos para a pedagogia foi alvo de atenção ao longo desta parte, referindo Froebel, Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel. Da teoria de Froebel podemos referir que este defende a pedagogia da infância em que a criança surge como um ser criativo e que esta fase deve dar especial atenção ao jogo. Para Dewey, a infância não deve ser a fase de preparação para a vida adulta e o docente deve apoiar-se nas atividades da criança de modo a que esta aprenda a aprender. Este autor refere também que o pensamento reflexivo é fundamental e imprescindível para uma prática de qualidade, referindo o desenvolvimento deste pensamento na realização dos trabalhos de projeto. As ideias de Freinet vão ao encontro dos princípios e da base do MEM e a sua pedagogia é uma pedagogia centrada na cooperação, no trabalho cooperativo e na aprendizagem cooperativa e o aluno é o personagem principal de toda a prática, o qual participa ativamente no processo de planeamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho escolar (Elias & Sanches, 2007). Da teoria de Piaget ressalva-se a ideia de que o desenvolvimento mental enquanto processo de interação foi definido por este segundo quatro estágios de desenvolvimento que constituem, cada um, uma transformação existente nos processos de pensamento. Da teoria de Vygotsky importa referir que este dá importância ao socioconstrutivismo que diz respeito à construção do conhecimento como um processo social complexo, que é mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se numa perspetiva construtivista e faz ainda referência à ZDP, realçando que o jogo é um grande promotor desta zona. Da teoria de Bruner importa referir que este teórico dá importância à linguagem para o ensino e à aprendizagem por descoberta mencionando que o docente deve implementar estratégias de descoberta que levem o aluno a aprender a aprender e a uma melhor memorização (Oliveira, 2007). Por fim, Ausubel refere com a sua teoria que a aprendizagem significativa centra-se no processo de ensino-aprendizagem de

conceitos a partir dos conceitos que a criança ou o aluno traz do seu dia a dia. A aprendizagem só será significativa se partir daquilo que as crianças já sabem.

Parte II – Fundamentação Metodológica

Parte II – Fundamentação Metodológica

Neste capítulo optou-se por apresentar todo o percurso metodológico adotado para a realização da prática pedagógica em cada valência, através da I-A, de forma a melhorar a prática pedagógica e torná-la investigativa, reflexiva e crítica. Além disso, num segundo capítulo é exposto os fundamentos que sustentam a prática pedagógica e a realização deste relatório. No fim de cada capítulo é realizada uma síntese dos assuntos referidos ao longo do mesmo.

Capítulo II – A Investigação-Ação

A I-A tornou-se parte integrante deste processo, tornando a ação docente observadora, investigativa, reflexiva e crítica. Ao longo deste capítulo serão explanados vários tópicos considerados pertinentes em relação à I-A.

2.1. Investigação-Ação: O Docente Enquanto Investigador

Ao longo de toda a prática pedagógica foi realizada I-A a fim de responder a questões ou problemas que surgiram em cada um dos contextos. Assim, além de uma postura reflexiva, o docente deve adotar uma postura investigativa de forma a melhorar a sua prática educativa. Segundo Estrela (1994):

O professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza (p. 26).

A reflexão será um processo complementar à fase de pesquisa, sendo que ambos não estão dissociados. O profissional que utiliza a I-A na sua prática diária é considerado um profissional reflexivo, que assume uma atitude crítica em relação à sua profissão de forma a melhorar a sua prática. Só assim praticar-se-á uma prática de qualidade.

A expressão professor-investigador cruza-se, então, com a de professor-reflexivo, uma vez que o professor-investigador tem de ser também reflexivo. Algumas correntes defendem o professor-reflexivo e o individualismo da ação pedagógica, enquanto que outras defendem e orientam o professor para “(...) uma reflexão partilhada e para uma acção colaborativa dos docentes”, o que faz com que as práticas sejam mais significativas e adequadas (Estrela, 2010, p. 15).

Surge, então, o chamado profissionalismo alargado porque a prática dos docentes deixa de ser restrita à sala de aula e passa a exigir uma formação contínua dos docentes e um intercâmbio com os pares. Através deste profissionalismo alargado, os docentes vão participando e mantendo-se empenhados na elaboração do projeto educativo, assim como na vida escolar (Estrela, 2010).

2.1.1. Metodologia da investigação-ação.

A I-A surgiu nos Estados Unidos, nos anos quarenta do século XX e segundo Lapassade, citado por Fino (2011), “o processo de investigação-ação decorre segundo uma sequência de fases, cujo encadeamento de ciclos é semelhante a uma espiral” (p. 9). Esta “(...) consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Esta é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes. Na ação, para obter mudança numa comunidade, organização ou programa. Na investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade. Esta é também participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. A I-A tem também como objetivo a reflexão sobre a ação a partir da mesma. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem de todos os implicados (Sousa & Baptista, 2011).

Uma vez que este problema insere-se no contexto educativo, este faz parte de um campo propício à utilização de metodologias qualitativas. Assim, a metodologia adotada nesta I-A foi a metodologia qualitativa, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen, citado por Alentejano (2011), a abordagem qualitativa é mais adequada neste tipo de investigação uma vez que “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 2). Segundo estes autores, a investigação qualitativa em educação assume também muitas formas, é conduzida em múltiplos contextos e os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que estes são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Esta é também naturalista dado que o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma vez que a metodologia adotada foi a metodologia qualitativa, envolvendo, assim, dados descritivos, foi dada mais relevância ao processo do que ao produto. A investigação

qualitativa, segundo Sousa e Baptista (2011, p. 56), “surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa”. Este tipo de investigação centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Ao contrário da investigação quantitativa, “(...) este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56).

Segundo Bento (2013, p. 13), “a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos”. O objetivo da investigação qualitativa é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números, como é o caso da investigação quantitativa.

As características da investigação qualitativa são (Bento, 2013, p. 14 e Sousa & Baptista, 2011, pp. 56-57):

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal. Este vai frequentemente ao local onde se encontram os participantes para recolher os dados com grande detalhe.
- b) Usa múltiplos métodos de recolha de dados e estes são interativos e humanistas. Há uma participação ativa do investigador porque este passa imenso tempo no local de estudo.
- c) É profundamente interpretativa e descritiva, isto é, o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões.
- d) É indutiva, ou seja, o investigador não recolhe dados para testar hipóteses. O investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados.
- e) As questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo.
- f) É significativa, uma vez que o investigador está preocupado em saber como diferentes pessoas fazem sentido ou dão significado às suas vidas e quais são as perspetivas pessoais dos participantes.
- g) É holística, tendo em conta a complexidade da realidade.
- h) O investigador qualitativo usa, em simultâneo, a recolha de dados, a análise e o processo de escrita e é também o principal instrumento de recolha de dados.
- i) Apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados.

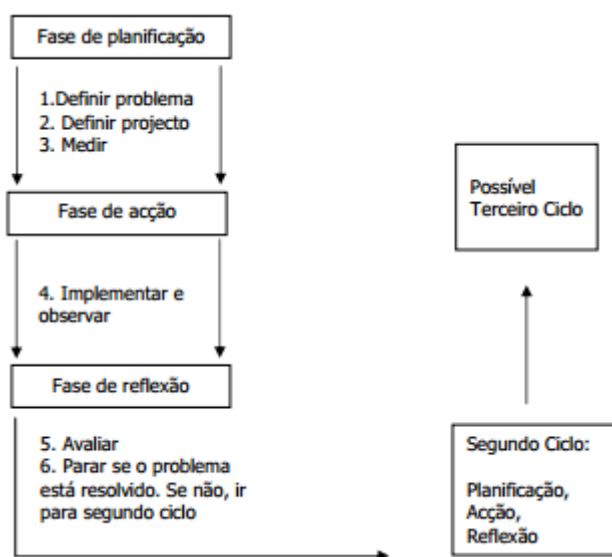
- j) O significado tem uma grande importância. O investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos conhecimentos, às palavras e aos objetos.
- k) O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos.
- l) Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais, privilegiando-se a análise de caso ou de conteúdo.

A metodologia utilizada foi a metodologia qualitativa usando como técnica de recolha de dados a observação participante completa, a análise de documentos e a entrevista etnográfica. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados os diários de bordo e os registos fotográficos.

2.1.2. Fases da investigação-ação.

A I-A deve conter um plano de investigação e um plano de ação, que estão suportados por um conjunto de métodos e de regras, denominados de fases da I-A (Fernandes, s.d.). Vários autores definem a I-A como um ciclo em forma de espiral, que está dividido em cinco fases, sendo elas a fase de diagnóstico e identificação do problema, a fase da planificação do projeto, pesquisa de informação relacionada com a problemática e construção do plano de ação, a fase da implementação de estratégias e realização do projeto, a fase de reflexão, avaliação e interpretação dos resultados e a fase de replanificação caso o problema ainda não esteja resolvido. As fases anteriormente referidas podem ser observadas através da figura 3.

Figura 3 – Fases da investigação-ação.



Segundo Fischer, citado por Máximo-Esteves (2008), a I-A assemelha-se à investigação qualitativa uma vez que “(...) é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Neste caso concreto e segundo o autor acima mencionado (2008), o projeto desenrola-se ao longo de cinco fases, sendo elas: a) Planear com flexibilidade que consiste na reflexão do professor-investigador, na observação dos alunos, avaliação das suas práticas e das decisões acerca do que deve mudar; b) Agir que engloba todos os atos de pesquisa no terreno que emergem das práticas do docente, mediante a observação e o registo de como os alunos aprendem, dos conteúdos e das estratégias utilizadas. Através destas ações vão surgindo as questões de investigação; c) Refletir acerca das observações, das discrepâncias e dos padrões encontrados. São utilizados vários instrumentos para registar e analisar os dados observados; d) Avaliar/Validar que consiste na descrição e análise dos dados e na avaliação das decisões tomadas; e) Dialogar com outros colegas e partilhar os seus pontos de vista e interpretações e, posteriormente, relatório escrito de todo o projeto. Nesta fase, a colaboração é um aspeto essencial para que o projeto seja bem-sucedido e tenha qualidade.

2.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Na investigação por vezes é necessário o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade (Sousa & Baptista, 2011). Para estes autores (2011), existem três grandes grupos de técnicas de recolha de dados nas ciências sociais que servem para operacionalizar as investigações qualitativas, sendo elas a entrevista, a observação e a análise documental.

Assim, as técnicas de recolha de dados são a observação participante completa, a análise documental e a entrevista etnográfica. Os diários de bordo e os registos fotográficos são os instrumentos utilizados nesta investigação para a recolha dos dados. Os dados serão recolhidos através da observação, da prática diária e das produções/artefactos dos alunos através do registo fotográfico.

2.1.3.1. Observação participante.

A observação “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Esta “(...) é uma técnica de recolha de dados

que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos dados e pode utilizar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). A observação participante ocorreu durante toda a prática pedagógica, tanto no período de observação como no período de intervenção porque para intervir é necessário observar e refletir.

A observação participante aprende-se praticando e é quando o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dá-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa, isto é, é quando o próprio investigador é o instrumento principal da observação (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de observação tem como objetivo recolher dados aos quais um observador exterior não teria acesso e possibilita ao investigador compreender um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas vivências destas pessoas, realizando, desta forma, o trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011). Para Fino (2003), a observação participante pode não ser tão demorada quanto a etnografia. No entanto, não deixa de exigir uma permanência longa no terreno.

2.1.3.2. Análise documental.

A análise documental constitui-se, segundo Sousa e Baptista (2011, p. 89), “como uma técnica importante na investigação qualitativa - seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema”. Este trabalho de análise inicia-se com a recolha uma vez que, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objetivos e metas.

A análise documental tem como objetivo selecionar, tratar e interpretar informações com o objetivo de, a partir das mesmas, extrair informações que façam sentido (Guerra, citado por Jardim, 2013). No caso específico da minha prática pedagógica, os documentos analisados foram o PEE, o PAT e o PCG que serviram para o levantamento de informações acerca dos meios envolventes, das instituições, das salas, das famílias, dos alunos e das crianças. A partir da análise destes documentos foi possível fazer uma caracterização dos mesmos.

2.1.3.3. Entrevista etnográfica.

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação em educação e é “(...) um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal,

durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (Máximo-Esteves, 2008. p. 92). Quanto à entrevista etnográfica, esta é também denominada como informal, conversacional e não-estruturada que serviu para complementar alguns dados recolhidos através da observação. Este tipo de entrevista pode ser caracterizada por ter um propósito explícito, por fornecer algumas informações aos entrevistados e por formular questões abertas (Esteves, 2008). A entrevista etnográfica é uma entrevista pouco estruturada e pretende obter uma informação profunda no sentido em que tem muitas descrições e comentários detalhados.

2.1.3.4. Diários de bordo.

Os dados resultantes da observação participante foram compilados em diários de bordo, uma vez que este instrumento tem como objetivo o investigador registar as notas tiradas durante as observações no campo. Este tipo de dados designa-se de descrição narrativa uma vez que são registos escritos numa linguagem corrente do quotidiano. Este tipo de registo pode fazer-se no momento da observação de um acontecimento ou no desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num período de tempo.

Após cada observação ou entrevista, o investigador deve escrever o que aconteceu. Este deve descrever as pessoas, os objetos, os lugares, os acontecimentos, as atividades e as conversas. Além disso, o investigador deve registar também ideias, estratégias, reflexões e palpites. Segundo Brazão (2007), os diários de campo são as anotações do pesquisador do seu dia a dia, implicando uma observação participante junto da comunidade.

Segundo Máximo-Esteves (2008), os docentes utilizam o diário como a principal fonte de registo escrito, no qual incluem não só notas de campo como também outros dados. Estes diários são um conjunto de registos escritos daquilo que acontece nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos. Os registos procuram reproduzir com a melhor exatidão possível aquilo que acontece através de sequências interpretativas, que incluem as interpretações pessoais, sentimentos, especulações, ideias, etc., ou seja, os diários de bordo expressam um conjunto de notas e “(...) representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Toda a prática educativa carece de uma reflexão que pode ser registada em forma de diário. Este diário não deve ser uma descrição das atividades em forma de “lista de compras”. Deve, porém, ser reflexivo e explanar de forma complexa as cognições e emoções. A fim de elaborar o diário, o docente pode seguir alguns tópicos como os sentimentos em relação a

uma dada experiência de ensino, as estratégias de ensino utilizadas, as aprendizagens pessoais mais importantes, o que terá de ser revisto (sentimentos, estratégias e aprendizagens), as reações mais importantes dos alunos, as preocupações do docente e uma avaliação daquela experiência (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

2.1.3.5. Registos fotográficos.

Os registos fotográficos são frequentemente utilizados pelos docentes como forma de registar o que observam, recorrendo à imagem e usam a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem. Estes podem ter também como finalidade “(...) ilustrar, demonstrar e exibir (...) qualquer projecto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Bogdan e Biklen (1994) referem que a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e esta dá-nos dados descritivos, os quais os investigadores utilizam para compreender o subjetivo. A fotografia permite ao investigador recolher de forma simplificada a informação factual. Geralmente, a utilização da máquina fotográfica faz-se em conjugação com a observação participante.

Neste caso concreto, os registos fotográficos permitiram-me após o período de estágio relembrar a disposição da sala, a posição dos armários ou os trabalhos afixados nos *placards* e os resultados dos trabalhos realizados pelas crianças.

2.1.4. Método de análise de dados.

O método utilizado foi o método interpretativo descritivo. Depois de recolhidos os dados através de diferentes técnicas e instrumentos procedeu-se, então, à análise desses mesmos dados. Os métodos descritivos baseiam-se numa extensa descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, assim, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento (Sousa & Baptista, 2011).

Vários autores, como é o exemplo de Reichardt e Cook, citado por Sousa e Baptista (2011), são da opinião que um investigador não é obrigado a optar pela utilização exclusiva de métodos qualitativos ou quantitativos. Segundo estes autores, podemos optar por combinar estes dois métodos, tornando o processo de investigação mais consistente e sólido. A este processo denominamos de triangulação. Existem diversos tipos de triangulação, como:

- A triangulação de dados – quando utilizamos uma variedade de fontes num mesmo estudo. Neste caso foram utilizadas várias fontes para confrontar um mesmo dado.

- A triangulação de investigadores – quando utilizamos vários investigadores ou avaliadores. Neste caso concreto foram utilizados vários autores a fim de perceber se são todos da mesma opinião e se têm todos os mesmos fundamentos.
- A triangulação de teorias – quando utilizamos várias perspectivas para interpretar um conjunto de dados.
- A triangulação metodológica – quando utilizamos diferentes métodos para estudar um dado problema (Sousa & Baptista, 2011).

2.1.5. Ética na investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) são dois os aspetos fundamentais no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75). Isto quer dizer que o investigador deve informar previamente os sujeitos de que estão a ser alvo de investigação e deve ter em conta que não os deve prejudicar nem sujeitá-los a qualquer tipo de danos. Para tal, o investigador deve entregar um formulário ao sujeito a ser investigado com uma descrição do estudo, o que será realizado com os resultados e outras informações que ache pertinentes (Bogdan & Biklen, 1994).

São quatro os princípios que segundo Bogdan e Biklen (1994) os investigadores devem seguir na I-A. Um dos princípios diz respeito à protecção das identidades dos sujeitos, isto é, o investigador não deve recolher qualquer informação que prejudique o sujeito nem deve referir o seu nome. Outro dos princípios é que os sujeitos devem ser tratados com respeito e de modo a obter cooperação na investigação. O investigador não deve mentir ao sujeito nem usar fotos ou gravar conversas sem o seu consentimento. O terceiro princípio aborda que o investigador ao negociar acerca da investigação com o sujeito deve ser claro e explícito e deve respeitá-lo até ao fim da investigação. Por último, o investigador deve ser autêntico quando escreve os resultados, isto é, o investigador deve escrever as conclusões tal e qual como elas são, não confeccionando ou distorcendo dados apenas porque não concorda com os mesmos, sendo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), isso seria “o pecado mortal de um cientista” (p. 77).

2.1.6. Validade da investigação.

A validade da investigação é um aspeto fulcral da mesma e diz respeito aos conceitos de verdade e de conhecimento, nas quais as investigações se fundamentam e nos propósitos específicos de cada investigação (Máximo-Esteves, 2008). A validade surgiu de um debate da comunidade científica convencional que recusavam as investigações “(...) que não fosse possível aplicar processos estatísticos de controlo e verificação da validade das mesmas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 113).

Segundo Lincoln e Guba, citados por Máximo-Esteves (2008), a noção de validade é substituída por veracidade, isto é, “(...) um conjunto de processos que conduzem à credibilidade, transferência, dependência e confirmação do conhecimento produzido” (p. 114). Contudo, e após outras investigações mais recentes, estes autores substituem o termo veracidade por autenticidade e referem-no mais adequado.

Para Erben, citado por Máximo-Esteves (2008), a validação da investigação baseia-se “(...) no grau de consenso entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância” (p. 116). Desta forma, o mesmo autor refere ainda que as descrições, as conclusões e as formulações da investigação são validadas por aqueles que veem “(...) se o estudo é significativo, relevante e coerente com as suas finalidades” (p. 117).

Por fim, “Validar um estudo não é verificá-lo como um produto, mas como um processo, de modo a reflectir a sua credibilidade e veracidade autênticas. O questionamento ou reflexão é a estratégia fundamental” (Máximo-Esteves, 2008, p. 117).

2.2. Em Síntese

Neste capítulo foi explanada toda a informação recolhida sobre a I-A. Assim, importa referir quais os pontos fundamentais deste capítulo. Primeiro, foi importante realçar a importância do docente enquanto investigador e relacionar o percurso realizado durante a prática pedagógica com esse perfil. Depois, foi referida a metodologia da I-A utilizada para a realização desta investigação que centrou-se numa metodologia qualitativa, com características próprias.

As fases da I-A tornaram-se fundamentais na planificação e desenvolvimento do projeto, centrando-se em cinco fases distintas e importantes. Estas fases são necessárias para um bom desenvolvimento do processo de investigação, sendo que são todas imprescindíveis. Segundo Fernandes (s.d.), a I-A deve conter um plano de investigação e um plano de ação,

que estão suportados por um conjunto de métodos e de regras, as quais denominamos de fases da I-A.

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante que permite um conhecimento e um contacto direto com aquela realidade, a análise documental que completa os dados recolhidos através da observação participante e a entrevista etnográfica que permite obter informação profunda no sentido em que tem muitas descrições e comentários detalhados. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os diários de bordo que são os dados registados pelo investigador durante ou após a sua observação e os registos fotográficos que permitem captar momentos durante a observação participante e que auxiliam o que o investigador escreve.

Na metodologia de análise de dados recorreu-se ao método interpretativo descritivo que baseia-se numa extensa descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento e à triangulação dos dados uma vez que nem sempre é possível utilizar apenas um método para analisar os dados.

Por último, foi feita referência à ética na investigação em que qualquer investigador deve ter em conta os sujeitos aos quais realiza o seu estudo, não fazendo qualquer ato que os possa prejudicar. Deve ser leal e verdadeiro com os sujeitos que investiga até ao fim e não deve, em momento algum, distorcer os dados e os resultados obtidos e à validade da investigação que diz respeito à veracidade das informações e à validade das mesmas.

Capítulo III - Fundamentos que sustentam a prática pedagógica

A *praxis in locus* realizada em ambas as valências foi sustentada em bibliografia e em referenciais que são apresentados ao longo deste ponto. São explicadas algumas teorias e fundamentos teóricos que sustentaram a prática pedagógica: a observação, a planificação e os cenários de aprendizagem, a avaliação, a pedagogia participativa e a pedagogia transmissiva, o MEM, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem cooperativa e o trabalho cooperativo, a aprendizagem pela ação o trabalho de projeto, os afetos, as interações e a socialização, o brincar e o jogar na EI, o lúdico como instrumento potenciador de novas aprendizagens e a utilização de materiais manipuláveis nas aulas de matemática.

Estas teorias e fundamentos teóricos serviram para sustentar a prática pedagógica e para suportar as questões de I-A encontradas durante o decorrer do estágio. No fim desta segunda parte é realizada uma síntese acerca destes fundamentos e da pertinência que estes tiveram ao longo do estágio.

3.1. A Observação como Instrumento de Apoio na *Praxis In Locus*

A observação é um instrumento crucial no processo de intervenção e é também uma das características do professor reflexivo. Esta não significa apenas constatar o que se está a passar mas sim descodificar e colocar questões (Alarcão e Roldão, 2008).

Segundo Estrela (1994) “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Assim, a observação realizada pelos docentes deve ser uma observação participante de modo a que o observador participe na vida do grupo ou da turma. Este tipo de observação sugere que o observador participe, de certa forma, na atividade do observado, sem deixar de representar o seu papel de observador (Estrela, 1994).

A observação assume um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Esta serve de fundamento da prática pedagógica visto que serve também de reflexão. A observação permite caracterizar a situação educativa adotada àquela realidade e à qual o docente se deve cingir. É através da observação da realidade e da sua análise que o docente irá escolher as estratégias adequadas à consecução dos objetivos propostos (Estrela, 1994).

Sintetizando, a observação é um dos instrumentos cruciais para o docente durante as suas práticas, sendo que serve de base para a planificação, para a reflexão e consequentemente para a avaliação.

3.2 A Planificação como Instrumento de Trabalho

A planificação é um documento elaborado pelo professor que deve servir de guia de acção nas suas intervenções. Clark e Yinger, citado por Braga (2001), referem que “no processo de planificação se misturam elementos de pensamento, juízos e tomada de decisões” (p. 34). Estes autores (2001) identificam este processo como um processo de pensamento que o docente leva a cabo antes da sua interação com o grupo ou com a turma.

A definição de planificação e o que esta deve conter varia de autor para autor. Para Marcelo, citado por Braga (2001), a planificação deve conter toda “a acção do professor relativa à escola, aos alunos, aos pais ou a outros professores, assim como a previsão da acção docente e dos seus resultados” (pp. 34-35).

Mayor Ruiz, citado por Braga (2001), afirma que “planificar é temporizar e preparar conteúdos”, é pensar na organização da sala de aula, na fixação do tipo de avaliação mais adequada, o contexto e a previsão da dinâmica e do ambiente em que o ensino decorrerá (p. 35). Este autor refere ainda que a planificação deve ser dinâmica, criativa, prospetiva, realista e objetiva.

Zabalza, citado por Braga (2001), menciona que a planificação tem como características a socialidade, isto é, o consenso de todos os intervenientes, a publicidade, ou seja, esta deve ser pública no espaço da comunidade e a seletividade.

Segundo Bullough, citado por Braga (2001), “(...) a planificação deve ser realizada com o objectivo de manter os alunos interessados e intelectualmente despertados” e as atividades devem ser diversificadas (p. 35). Este refere ainda que o professor deve adaptar-se à flexibilidade devido às circunstâncias em constante alteração e as quais necessitam de tomadas de decisões.

Zabalza, citado por Pacheco (2001), refere que a planificação é vista como “um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”, é “um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir” (p. 105). Este autor refere ainda que a planificação é “uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo” (p. 105).

Os professores no início da sua carreira tendem a prender-se muito aos seus planos de aula, às rotinas e às regras. Contudo, segundo Pacheco (2001), a planificação consiste em ordenar aquilo que se pretende realizar, dando-se-lhe um sentido prático e orientado. A

planificação deve ser clara e objetiva, de fácil leitura e interpretação e implica também uma reflexão acerca dos objetivos e conteúdos mais adequados, assim como a forma de avaliá-los.

Segundo Clark e Yinger, citado por Pacheco (2001), os professores planificam devido às suas necessidades pessoais, principalmente devido à ansiedade e à incerteza, para definir uma orientação, para determinar os objetivos propostos para cada atividade, assim como os materiais e a distribuição do tempo. Além dos aspectos referidos anteriormente, os professores planificam porque pretendem traçar estratégias de atuação durante as atividades que depois servem como referência para a avaliação.

Na mesma linha de pensamento, Pacheco (2001) refere que a planificação tem o propósito de prever o processo de ensino e aprendizagem e situa-se numa dimensão temporal que abarca várias operações: um diagnóstico prévio da realidade, a determinação dos objetivos, a escolha dos recursos e a determinação de uma sequência e tempo de execução.

Existem diferentes tipos de planificação com várias finalidades, são elas: a planificação anual, a planificação trimestral, a planificação de unidades, a planificação semanal e a planificação diária (Pacheco, 2001). Na prática pedagógica explanada neste relatório deu-se preferência à planificação semanal que tem como objetivo especificar as atividades diárias, com as devidas adaptações do professor e dos alunos àquela semana. O professor deve basear-se na organização do ensino através da planificação de unidades ou sequências lógicas e ordenadas de atividades, sendo que estas devem ser flexíveis aos interesses, motivações e capacidades dos alunos (Pacheco, 2001).

3.2.1. Planificação cooperada/cenário de aprendizagem.

Segundo Zabalza (1994), “A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo” e é o professor quem deve esboçar, adaptando o currículo àquela realidade e concretizar, através da ação prática, essas previsões do programa (p. 46).

A planificação cooperada é um modelo de planificação construtivista, que envolve a participação ativa dos alunos. Importa salientar que as planificações realizadas ao longo da prática pedagógica centraram-se nesta perspetiva construtivista visto que sempre que possível os alunos planificavam em conjunto comigo. Estas planificações são igualmente motivadoras e significativas para os alunos porque visam a aprendizagem segundo os seus interesses e necessidades. Apesar de em todas as planificações haver um espaço para a ação do aluno, estas eram apenas hipotéticas uma vez que não seria possível prever todas as suas ações. As planificações realizadas sustentaram-se no programa curricular do 2.º ano de escolaridade e

nos interesses, dificuldades, necessidades e quereres dos alunos. Importa também salientar que as planificações eram realizadas semanalmente, tendo em conta a diferenciação pedagógica e o trabalho diferenciado (ver apêndices C a G).

Segundo Matos (2013) “Pensar a aprendizagem como parte integrante das práticas sociais em que as pessoas se envolvem, implica pensar a escola como local onde se devem realizar práticas que têm inerentes aprendizagens significativas e relevantes (...)” (p. 47). Assim, os cenários de aprendizagem são de extrema importância no ensino atual e podemos defini-los como “(...) recursos que as pessoas utilizam para modificar ou transformar as suas ideias prévias acerca de alguma coisa” e são realizados com a interação entre o professor e o aluno, podendo ser alterado ao longo das sessões, de acordo com as ideias e inovações dos mesmos, uma vez que estes são também os construtores do cenário de aprendizagem. Neste contexto, o professor tem o papel de lançar o desafio e ao longo das sessões ser mediador dos mesmos (Matos, 2013, p. 50).

Na prática educativa (Matos, 2013):

(...) pensar em cenários de aprendizagem é algo que o professor faz na sua prática docente se se considerar que ao planificar a sua prática pedagógica quotidiana, o professor desenha ou antecipa, de uma forma mais ou menos consciente, diferentes tipos de situações que procurará criar e nas quais pretende envolver os alunos. Esse desenho depende de vários fatores tais como o contexto social e organizacional em que se realiza a aprendizagem, dos conhecimentos e competências que pretende que os seus alunos adquiram num dado domínio, das metodologias e das estratégias que poderá adotar no trabalho com os alunos, das motivações que deseja criar e sustentar nos alunos, dos recursos que mobiliza e que integra nas práticas e do modelo de avaliação que adota (p. 48).

No campo pedagógico, um cenário de aprendizagem pode considerar-se como uma situação hipotética de ensino-aprendizagem. Estes podem ser situações imaginadas ou vividas e são compostos por um conjunto de elementos essenciais, sendo eles o contexto ou o ambiente em que decorre a aprendizagem, o domínio de conhecimento em que este pode situar-se (disciplinas), os papéis desempenhados pelos diferentes agentes, a história ou enredo das atividades, para que serve, os objetivos, as atividades de extensão e/ou produtos, os recursos e os materiais (Matos, 2013).

Um cenário de aprendizagem deve ter um caráter inovador, um sentido transformador, prospetivo, deve ser flexível e adaptável, deve ter poder metodológico, um caráter apelativo e motivador para o público a que se destina. O docente não deve ser o único interveniente num cenário de aprendizagem, deve haver diálogo e colaboração e este deve ser construído pelos docentes e alunos (Matos, 2013).

O que se pretende nas práticas educativas são situações de planificação cooperada ou de construção conjunta de cenários de aprendizagem de modo a motivar os alunos para a aprendizagem através de conteúdos e de atividades do interesse e necessidade deles, adaptadas às suas dificuldades. Ao abordar conteúdos do seu interesse, o aluno sentir-se-á mais motivado para aprender.

As planificações cooperadas e as construções conjuntas de cenários de aprendizagem equiparam-se às planificações desenvolvidas durante o estágio no 1.º CEB, uma vez que houve atividades que foram planificadas em conjunto com os alunos, deixando que eles fossem os impulsionadores daquelas atividades. Como exemplo é possível referir os conteúdos desenvolvidos através do recurso aos materiais manipuláveis, os trabalhos de projeto que surgiram de temas de interesse das crianças, as comunicações, além do TEA realizado diariamente. Uma vez que a problemática e a questão de investigação está relacionada com os materiais manipuláveis, importa referir que estes tornaram-se num cenário de aprendizagem porque resultaram em situações de aprendizagem planificadas e sugeridas pelos alunos, com a orientação da estagiária, para uma melhor compreensão de conceitos abstratos e para a resolução de problemas.

A planificação cooperada e os cenários de aprendizagem tornaram-se “(...) uma conceção sócioconstrutivista e interativa que proporciona à criança oportunidade de aprender de forma significativa, tornando-se mais responsável e auto-regulando o seu comportamento” (Pereira & Freitas, 2014, p. 14).

3.3. A Avaliação como Regulação das Aprendizagens

Segundo Zabalza, citado por Gonçalves (2008), só recentemente é que a avaliação começou a fazer parte das crenças dos educadores de infância. Reforça ainda que “sendo o educador um interventor privilegiado na organização do ambiente educativo e na gestão do currículo, os processos de avaliação que desenvolve devem ser coerentes com as características específicas da educação de infância” (Gonçalves, 2008, p. 19).

De acordo com as OCEPE, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Assim, a avaliação realizada com as crianças serve de base para o educador refletir a partir daquilo que vai observando, possibilitando-lhe “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” e perceber a influência das crianças nas atividades e nas aprendizagens, corrigindo e adequando o processo educativo às

respetivas evoluções das crianças (ME, 1997, p. 27). Assim sendo, as crianças devem estar presentes no processo de planeamento e avaliação visto que “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (ME, 1997, p. 37).

Segundo a circular n.º 4 (2011) “A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1). Deste modo, a avaliação na EPE deve assumir um carácter formativo e deve ser contínua. Esta deve servir para que a criança “vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4, 2011. p. 1).

A avaliação formativa (Circular n.º 4, 2011):

é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo e (...) 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 (pp. 1-2).

Esta constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (Circular n.º 4, 2011).

Avaliar não é um mero instrumento de medida. Esta visão não só é redutora como também é atrofiante das capacidades de avaliar. Avaliar é também um processo de aprendizagem que conduz “à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 33).

A avaliação é assim entendida como “um processo de recolha e fornecimento de evidências sobre o funcionamento e evolução da vida da aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efectividade e valor educativo do currículo” (Zabalza, 1994, p. 228). Esta deve ser vista como “uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos (Pinto & Santos, citado por Gonçalves, 2008, p. 58).

A avaliação adotada durante a prática pedagógica foi essencialmente a avaliação formativa que é uma avaliação contínua que serve de instrumento para fazer o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado. Este tipo de avaliação ajuda o docente a

tomar decisões quanto à gestão do programa, de forma a criar melhores condições de aprendizagem, tendo em vista a melhoria do processo de ensino (Gonçalves, 2008).

A avaliação formativa além de ser contínua serve para assegurar que os processos se adequam às características dos alunos, permitindo que esta seja adequada às necessidades e características de cada um (Gonçalves, 2008). Ao aplicar este tipo de avaliação o docente deve ter como objetivo melhorar a sua prática educativa. Esta avaliação dá-nos também uma ideia de como a criança se encontra ao nível da aprendizagem, fazendo uma avaliação às suas necessidades, o que evoluíram, o que já aprenderam e, sobretudo, o que precisam de melhorar. Enquanto futura profissional de educação é importante realçar que nem sempre é possível realizar uma avaliação a todos os alunos na mesma altura nem apercebermo-nos à primeira vista se os objetivos foram ou não alcançados.

3.4. A Pedagogia Transmissiva e a Pedagogia Participativa

A pedagogia transmissiva ou da transmissão 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” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Esta pedagogia tem como objetivos acelerar a aprendizagem e compensar os *deficits*. É um método centrado no professor, na transmissão e nos produtos. Os materiais são estruturados e a utilização é regulada por normas estabelecidas pelo professor. A aprendizagem é realizada do simples para o complexo e do concreto para o abstrato e a avaliação centra-se nos produtos e na comparação das realizações individuais com a norma. A interação é entre o professor e a criança, sendo que existe uma baixa interação criança-criança e criança-material e o trabalho é realizado em pequeno grupo (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia participativa ou da participação assenta “(...) na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 18). Esta pedagogia “(...) centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo” e das culturas. Na pedagogia da transmissão há três aspetos fundamentais: a escuta, o diálogo e a negociação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). Esta pedagogia tem como objetivos promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver-se no processo de aprendizagem, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança. Os conteúdos têm em conta as estruturas e esquemas internos mentais, o conhecimento físico, matemático e social,

a metacognição e os instrumentos culturais. O método utilizado é o método da aprendizagem por descoberta, a resolução de problemas e a investigação. Os materiais são variados, com uso flexível e abertos à experimentação e o processo de aprendizagem é composto pelo jogo livre e atividades espontâneas, pelo jogo educacional e pela construção ativa da realidade física e social. Nesta pedagogia, a avaliação é centrada nos processos e não nos produtos, está interessada nos produtos e nos seus erros, centra-se na criança individual e no grupo e é realizada uma avaliação reflexiva das aquisições e realizações. Nas atividades as crianças questionam, planeiam, experimentam, confirmam hipóteses, investigam, cooperam e resolvem problemas. Quanto à interação, esta é realizada entre o professor e a criança, entre criança-criança e entre criança-material. Ao contrário da pedagogia da transmissão, os trabalhos são realizados individualmente, em pequeno e em grande grupo. Os modelos pedagógicos associados a esta pedagogia são o High Scope, Kamii DeVries, Reggio Emília, Modena, Pen Green, Freinet, Movimento da Escola Moderna e a Associação Criança. Os teóricos impulsionadores desta teoria são Piaget, Mead, Vygotsky e Bruner (Oliveira-Formosinho, 2007).

3.5. Modelos Pedagógicos

Um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui também um referencial prático que permite ao docente pensar antes da ação, na ação e sobre a ação, ou seja, um modelo pedagógico é a concretização na prática daquilo que está na teoria (Oliveira-Formosinho, 2007).

Os modelos pedagógicos podem surgir como janelas ou como muros para os docentes, dependendo do modo como estes o põem em prática. Poderá ser um muro se dificultar as suas aprendizagens e o seu percurso de desenvolvimento, criando obstáculos ou uma janela se facilitar o mesmo, simplificando a compreensão das dimensões pedagógicas. Da mesma forma que poderá dificultar ou facilitar o docente, o mesmo pode acontecer com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

3.5.1. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

O MEM constituiu-se por volta de 1966, no Sindicato Nacional de Professores com profissionais de educação que entendem a profissão de educar como um instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social (Niza, 1998). É um movimento de cultura pedagógica construído e reconstruído ao longo do tempo e de uma forma contínua.

Este movimento foi construído graças à reflexão participada de professores e educadores sobre as suas práticas (Gonçalves, 2008).

Neste modelo pedagógico “tudo gira em torno da vida do grupo. A aprendizagem não se centra nem no adulto nem nas actividades, mas sim na heterogeneidade do grupo, nos seus saberes, na sua cultura, na sua dinâmica, na sua diversidade” (Gonçalves, 2008, p. 44). Este é um modelo aberto, onde os adultos e as crianças tentam resolver os problemas juntos, procurando agir de forma participativa na comunidade (Gonçalves, 2008).

Segundo Oliveira-Formosinho, citado por Gonçalves (2008), “As crianças assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (pp. 44-45). Neste modelo são privilegiadas as abordagens globais, as estratégias de descoberta, de criatividade, assim como o sentido de responsabilidade, sempre de uma forma cooperada. São também necessárias três condições essenciais na constituição dos grupos ou turmas no modelo pedagógico do MEM, sendo elas: a constituição de grupos heterogéneos, de modo a permitir uma diversidade de crianças ou alunos, abarcando um leque diversificado de culturas e gerações, levando ao respeito pelas diferenças individuais; a manutenção de um clima de livre expressão para todas as crianças, de modo a que estas possam expressar livremente as suas ideias e experiências do quotidiano e a existência de um tempo lúdico da atividade exploratória, não incluindo apenas a exploração de ideias mas também de documentos, livros e materiais, de forma a despertar um sentido de descoberta e curiosidade por parte das crianças (Gonçalves, 2008).

A ação educativa do MEM desenvolve-se através de tempos de atividade nuclear na agenda semanal de trabalho, tanto na EPE como no 1.º CEB. Esses tempos dizem respeito às reuniões de conselho de cooperação de turma e de grupo, ao trabalho de projetos, ao trabalho de estudo autónomo e ao tempo das comunicações (Niza, 1998).

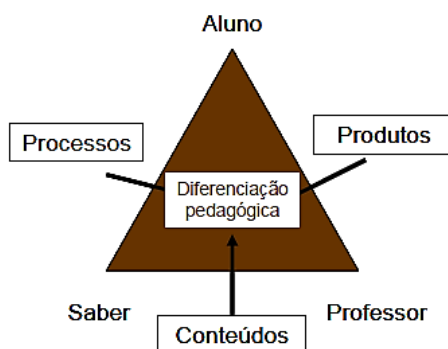
Além destes tempos de atividade nuclear existem outros tempos de atividade complementar, desenvolvidos em coletivo. São eles: o trabalho de texto, os livros e a leitura, as sessões coletivas de matemática, as sessões coletivas de expressões artísticas e a educação físico-motora.

3.6. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica que ocorre nas salas de aula acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber, conforme podemos observar através da figura 4, o

triângulo pedagógico de Przesmycki. Segundo este autor anteriormente mencionado, a diferenciação ocorre segundo três dispositivos, de forma a potencializar a aprendizagem (Santos, s.d.).

Figura 4 – Triângulo pedagógico. Articulação entre os dispositivos de diferenciação.



Fonte: Santos, L., s.d., *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*, Lisboa: Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, p. 5.

A exigência que é a diferenciação pedagógica leva à planificação prévia das atividades e dos conteúdos. Esta é igualmente exigente para o docente porque implica que conheça bem o grupo ou a turma em questão para poder adequar a sua prática (Santos, s.d.).

Segundo Przesmycki, citado por Santos (s.d.):

“Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada sobre o momento e, portanto, surgida ao acaso e de forma espontânea. Há, sim que escolher em que momentos deve ocorrer, de que tipo seleccionar e porque o fazer. Estas decisões estão dependentes dos objectivos de aprendizagem em presença e das especificidades dos alunos e do professor. Por outras palavras, têm a ver com a relação entre o aluno, o professor e o saber (p. 11).”

Isto significa que é necessário planificar e pensar sobre o momento de modo a que essa diferenciação contribua de forma positiva para a aprendizagem dos alunos, tendo em conta as individualidades de cada um.

Um dos aspetos importantes a ter em conta na diferenciação pedagógica é que “(...) uma opção tomada num dado contexto pode não ser ajustada e, portanto, aplicável exactamente do mesmo modo, num outro conjunto de alunos” (Santos, s.d., p. 11). Desta forma, os professores devem repensar o seu papel e o dos seus alunos, a forma de organização do trabalho, a natureza das tarefas que propõe e a gestão do espaço de sala de aula (Santos, s.d.).

Nesta perspetiva, Tomlinson (2008) refere que diferenciar não é apenas “ajustar um mesmo tamanho de roupa” (p. 15). Este autor refere que numa turma ou num grupo

diferenciado, o professor parte do princípio que os alunos têm necessidades diferentes e deve planejar de forma própria para que todos os alunos atinjam os objetivos. Um docente que exerce uma prática diferenciada deixa de ser visto como um guardião e administrador do saber e passa a ser visto como um organizador de aprendizagens de ensino. Num ensino diferenciado o objetivo de ensino a atingir é o mesmo, o percurso para lá chegar é que é diferente.

O TEA é por excelência o momento de diferenciação pedagógica no modelo pedagógico do MEM. Nesta componente letiva, o professor trabalha individualmente com os alunos, prestando-lhes um apoio personalizado e adequado às suas necessidades (Shone, 2013).

3.7. Aprendizagem Cooperativa e Trabalho Cooperativo

A aprendizagem cooperativa está relacionada com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e encontra a sua explicação teórica, por exemplo, no conceito de ZDP, na aprendizagem social e na importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos.

Para Johnson e Johnson, citados por Fontes e Freixo (2004), “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (p. 26). Importa então realçar que a aprendizagem cooperativa e o sucesso do grupo não ocorrem apenas quando um aluno alcança os objetivos. Para que esta aprendizagem aconteça é necessário que todos os alunos do grupo alcancem o mesmo objetivo.

A aprendizagem cooperativa é executada em pequenos grupos, de modo a que os alunos trabalhem juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo (Fontes & Freixo, 2004). Assim, todos os alunos devem esforçar-se para que todos trabalhem para o sucesso do grupo, de modo a obterem melhores resultados, resultando num trabalho cooperativo.

Este tipo de aprendizagem difere da aprendizagem competitiva ou individualista e apresenta vantagens. Primeiro, os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho. Em segundo lugar, manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo. Por último, os elementos do grupo apresentam maior saúde mental porque há um maior fortalecimento do eu, um maior desenvolvimento social, da integração e da autoestima (Fontes & Freixo, 2004).

Após alguma pesquisa bibliográfica sobre esta temática considero interessante a ideia de Lopes e Silva (2009, p. ix) quando referem que “Quem caminha sozinho até pode chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”. E é isso que se pretende com este tipo de aprendizagem. Como já foi referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa visa a aprendizagem e o alcance dos objetivos de um grupo e não apenas de um elemento. É necessário contrariar a metodologia tradicional que privilegia as aprendizagens concetuais, que conduzem ao individualismo e à competição entre os alunos, reforçando a exclusão social (Lopes & Silva, 2009).

Segundo Pujolás, citado por Rodrigues (2012):

(...) a aprendizagem cooperativa é uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, afastando assim a aprendizagem competitiva e individualista. Esta forma de atuação dos alunos diferencia a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional (p. 6).

No quadro 1 é possível observar as principais características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional.

Quadro 1 – Características de um grupo de trabalho cooperativo e de um grupo de trabalho tradicional.

Grupo de trabalho cooperativo	Grupo de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência positiva
Responsabilidade individual	Não se assegura a responsabilidade individual
Aplicação das competências cooperativas	As competências cooperativas podem ser espontaneamente aplicadas
Liderança e partilha de responsabilidades	A liderança normalmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são partilhadas
Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo	O êxito do grupo muitas vezes só depende do contributo de um ou de alguns elementos
Observação e <i>feedback</i> por parte do professor ao grupo	O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente pelo que o trabalho se faz fora da sala de aula
O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar	O grupo não avalia sistematicamente o seu funcionamento

Fonte: Rodrigues, P., 2012, *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação, p. 6.

Importa referir que a aprendizagem cooperativa exerce um papel importante na aprendizagem dos alunos, garantindo o sucesso dos mesmos, tanto a nível cognitivo como social. Esta sugere que o sucesso de um aluno é o sucesso de todos porque todos lutam para alcançar um objetivo comum e que, com certeza, todos aprendem com o conhecimento de todos.

3.8. Aprendizagem pela Ação

A aprendizagem pela ação resulta das experiências diretas e imediatas e do significado retirado delas através da reflexão. As crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo que as rodeia através da vivência de experiências-chave. Esta aprendizagem surge pela iniciativa pessoal das crianças, através do seu desejo inato de explorar, colocar questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provoquem curiosidade e interesse e procuram respostas para resolver problemas de acordo com os seus objetivos, criando novas estratégias para pôr em prática (Hohmann & Weikart, 2007).

Assim, “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem da qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22). Hohmann e Weikart (2007) referem ainda que a aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a) ação direta sobre os objetos; b) reflexão sobre as ações; c) motivação intrínseca, invenção e produção e d) resolução de problemas.

A ação direta sobre os objetos refere-se ao facto de as crianças usarem os sentidos a fim de descobrirem as características dos objetos através da manipulação dos mesmos. Através desta manipulação de materiais e das experiências concretas as crianças começam a formar gradualmente os conceitos abstratos (Hohmann & Weikart, 2007).

O segundo elemento refere-se à reflexão sobre as ações. Nesta fase, após as crianças terem manipulados os objetos, estas devem refletir sobre as ações porque necessitam de aprender a pensar e a refletir sobre o seu mundo imediato e de interagir de forma consciente e refletida sobre ele (Hohmann & Weikart, 2007).

A motivação intrínseca, a invenção e a produção surgem do desejo inato que as crianças têm de aprender. Este desejo leva a que a criança explore, experimente e construa novos conhecimentos e compreensões. A aprendizagem pela ação defende que estas crianças são questionadoras e inventoras, geram hipóteses e criam soluções e resultados únicos (Hohmann & Weikart, 2007).

Por último, e não menos importante, surge a resolução de problemas que desenvolve nas crianças as capacidades de pensamento e raciocínio resultantes dos problemas da vida real. São as situações em que a criança tem de resolver problemas que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento porque esta tem de relacionar o problema com aquilo que já sabe (Hohmann & Weikart, 2007).

3.9. O Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto é uma modalidade de ensino-aprendizagem “inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Gambôa, 2011, p. 49). Este diz respeito às ocupações construtivas, requer um delineamento de um plano de investigação, segundo modelos próprios de ação. Esses modelos dizem respeito à seleção de instrumentos e materiais que melhor se adequam ao desenvolvimento do projeto, à percepção dos próprios erros e à descoberta de caminhos para corrigi-los. Este tipo de trabalho deve ser sustentado nas novas questões que surgem durante o seu desenvolvimento, por forma a trazer às crianças novos problemas e sugestões que a levem a formular novas ideias e novas hipóteses. A continuidade dada ao projeto é garantida pela existência de uma conexão entre as etapas do processo investigativo (Pinazza, 2007).

Nos projetos é a criança quem investiga, daí que o docente não deve dar ordens, modelos ou soluções de modo a deixá-la realizar as suas próprias observações que levam à elaboração de hipóteses e planos de ação/investigação. Para que estes sejam verdadeiramente educativos é necessário que os projetos sejam iniciados com os desejos das crianças, com os seus impulsos e sugestões. Apesar de a imitação ser um processo importante no desenvolvimento infantil, esta não deve representar a forma de iniciar as atividades reflexivas, como são os projetos (Pinazza, 2007).

O aspeto fundamental do trabalho de projeto na prática educativa é o facto de este centrar-se e ter como ponto de partida os interesses e as experiências das crianças e dos alunos e ampliar o seu leque de experiências, tornando-as cada vez mais complexas e elaboradas (Pinazza, 2007).

Segundo Many e Guimarães (2006), o trabalho de projeto “permite a aquisição de saberes e responde a regras que o diferenciam do simples projecto” (p. 12). Segundo os autores referidos anteriormente, normalmente, o trabalho de projeto está estruturado segundo fases “que permitem organizar a produção da pesquisa e do conhecimento” (p. 13). As fases são: a) pré-projeto; b) identificação da temática; c) escolha e identificação de temas; d) formação dos grupos de trabalho; e) planificação do trabalho; f) trabalho de campo e em sala e recolha e tratamento dos dados; g) preparação da apresentação dos projetos; h) apresentação dos projetos ao grande grupo e sua divulgação; i) avaliação final do projeto e j) finalização. Mais à frente, no capítulo respeitante à prática pedagógica no 1.º CEB, será explanada a forma como decorreram alguns dos projetos desenvolvidos.

3.10. Os Afetos, as Interações e a Socialização

A educação da afetividade é uma das tarefas educativas que aparecem com menos frequência na EPE e no desenvolvimento curricular. Esta surge como uma dimensão humana educável. A dimensão socioafetiva refere-se à “capacidade para estabelecer um vínculo afectivo com o outro” e supõe que a criança exprima sentimentos, afetos e emoções (Santos, 1997, p. 282). A educação afetiva é um processo que se vai construindo e que irá alcançar-se com processos de descentralização, de cooperação, de autoconhecimento, encadeados e interdependentes uns dos outros (Santos, 1997).

Os afetos, as emoções e os sentimentos são algo que estão relacionados. O afeto pode ser definido como “(...) qualquer disposição geral ou reacção de ordem sensível que nos liga ou afasta dos outros e das coisas”, as emoções dizem respeito a “(...) uma reacção de tonalidade afectiva mais intensa e breve” e o sentimento designa “(...) uma disposição mais estável ou uma disposição em relação a coisas de ordem moral ou intelectual” (Estrela, 2010, p. 36).

Os resultados de algumas investigações demonstram a importância dos diálogos e das interações entre os adultos e as crianças e entre duas ou mais crianças. É através destas interações, que os docentes transmitem às crianças e aos alunos formas de pensar e de aprender. Estes ao pensarem em conjunto estão a partilhar significados das suas experiências. Estas interações entre o docente e a criança ou o aluno são determinantes para que ocorra “uma aprendizagem sustentada e profunda” (Folque, 2012, p. 89).

Assim, a linguagem surge como o meio através do qual as crianças constroem a sua identidade enquanto aprendentes ao articular a dimensão cognitiva com a relação social e afetiva com o mundo (Folque, 2012). Desta forma, o educador surge como a chave para a promoção de um desenvolvimento afetivo correto e cabe a ele criar um clima propício ao desenvolvimento da afetividade para todas as crianças. A sua própria afetividade, equilíbrio e maturidade pessoal torna-se fundamental visto que serve de modelo para a criança e o clima educativo que se gera torna-se fundamental para o desenvolvimento da socialização da mesma (Santos, 1997).

Nas interações adulto-criança, a criança tem tendência para aceitar o ponto de vista do adulto sem o questionar o que a leva, posteriormente, a ter dificuldades em questionar, discutir ou pôr em causa aquilo que lhe é dito e em empenhar-se na construção de significados ou em pesquisa intelectual. Contudo, importa referir que há interações “em que a criança tira proveito da orientação de um par mais experiente ou de um adulto, desde que

estejam ambos envolvidos e partilhem o objectivo da aprendizagem a realizar” (Folque, 2012, p. 90).

As interações entre pares desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças, sendo que os colegas surgem como parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e nas atividades conjuntas. Assim, as crianças imitam-se umas às outras e ensinam uns aos outros e cooperativamente empenham-se em dar sentido ao mundo que os rodeia, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries & Azmitia, citado por Folque, 2012). Isto significa que as crianças aprendem muito mais através das interações e das atividades conjuntas do que sozinhas.

Ao longo da prática pedagógica em ambas as valências foi desenvolvido o trabalho entre pares e o trabalho cooperativo porque são fundamentais nos processos de aprendizagem e de interiorização de conhecimento por todas as crianças e alunos. No entanto, importa referir que não basta envolver as crianças e os alunos em atividades conjuntas para que as interações entre pares tenham valor. É necessário haver um confronto entre as ideias de ambos e entre os diversos pontos de vista (Folque, 2012).

Além das interações entre pares existe também na EPE as interações de grande grupo que ocorrem, geralmente, durante o tempo em que estão “na roda”, durante o tempo de partilha também “na roda” ou nas “reuniões de grande grupo”. Estas situações que ocorrem em grande grupo são consideradas essenciais no MEM e constituem uma parte significativa da rotina diária do grupo. O tempo de círculo tem uma grande importância na EPE porque é durante este momento que as crianças têm a oportunidade de participar no discurso da sala e as concepções das crianças são construídas através de um processo participativo entre todos (Folque, 2012).

A socialização desenvolve-se em contacto com o outro. Assim, “a descoberta de si próprio alcança-se, fundamentalmente, no encontro com os outros, o que vai permitir desenvolver a tempo a própria vida afectiva e o respeito para com os sentimentos alheios” (Santos, 1997, p. 285). Este processo realiza-se pela inserção da criança no próprio contexto social e por isso a construção da sua própria identidade, o conhecimento e as relações com o outro está relacionada com a dimensão afetiva e com a evolução social. Grande parte das relações sociais a criança constrói no seio da família, nas brincadeiras com os outros e também na escola. Através destes hábitos e destas atitudes de relação de respeito e de cooperação, a criança é capaz de situar-se e de imaginar-se na perspectiva do outro. Ela aprende também maneiras de comportar-se e de relacionar-se com o outro (aceitar, ganhar, perder, ceder, devolver, solicitar, etc.). Através desta consciencialização, a criança “toma

consciência do valor e da necessidade do esforço colectivo para a consecução de empreendimentos comuns” (Santos, 1997, p. 347).

Para Brickman e Taylor (1996), a socialização resulta de cinco elementos-base: a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoestima. A confiança diz respeito ao apoio e ao encorajamento necessários para realizar a ação que a criança sabe que vai receber dos outros. A autonomia “é a capacidade de independência e de exploração” que leva a criança a colocar questões do tipo “O que será que está atrás da porta?” (p. 16). Apesar de a criança precisar dos pais e dos educadores/professores, esta tem também autonomia para fazer as suas escolhas e de realizar coisas por si própria. A iniciativa “é a capacidade que a criança tem de começar uma tarefa e de levá-la até ao fim”, atuando perante uma situação segundo aquilo que acha correto (p. 16). A empatia “é a capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (p. 17). Contudo, importa realçar que em idade pré-escolar ainda está muito presente o egocentrismo. Por último, a autoestima diz respeito à confiança que a criança tem na sua própria capacidade de dar o seu contributo positivo nas variadas situações. Esta desenvolve-se quando os quatro elementos-base referidos anteriormente estão enraizados.

3.11. O Brincar e o Jogar na Educação de Infância

Durante o tempo em que estão nas áreas as crianças brincam e jogam. Ao longo da minha prática pedagógica tenho refletido acerca da importância deste tempo. É necessário que as crianças trabalhem, que interiorizem conceitos mas também é preciso dar-lhes tempo e espaço para brincarem e para jogarem, não só ao ar livre como também na sala, por exemplo, quando estão na casinha, na área do faz-de-conta ou na área dos jogos.

O que tem acontecido nos últimos anos é uma drástica diminuição do uso do tempo livre das crianças e o aumento do tempo institucionalizado em atividades organizadas pelos adultos. Diminui-se, assim, o tempo de exploração livre, o contacto com a natureza, as brincadeiras espontâneas, o contacto com os amigos e o dispêndio de energia (Neto, 2009, p. 19). Assim, durante a minha prática pedagógica planeiei as atividades tendo sempre em conta os momentos de tempo livre das crianças, em que estas permanecem nas áreas ou brincam ao ar livre.

Segundo Huizinga, citado por Neto (2009), “o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. A magia do jogo percorre todas as idades com situações e

significados diferentes” (p. 19). Para tal, há que dar tempo e espaço à criança para jogar, seja no recreio ou nas atividades dentro da sala.

Há vários autores que falam acerca da importância do jogo. Para Spencer, citado por Serrão e Carvalho (2011), “o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia representado na criança” (p. 2). Para Gross, citado por Serrão e Carvalho (2011), o jogo “prepara a criança para a vida futura” (p. 2).

Segundo Serrão e Carvalho (2011), “o jogo é uma ferramenta ao alcance dos educadores de infância que devem estar conscientes das suas potencialidades, mas, para isso, deverá incluí-lo nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento global das crianças” (p. 1). Por outras palavras, deve haver um momento diário na planificação do educador de infância para o jogo. Através do jogo as crianças podem desenvolver competências sociais, podem ter oportunidades para conversar, trabalhar e interagir umas com as outras nas diferentes áreas e atividades. Assim, o educador deve criar as condições para promover uma relação fluida e significativa de acordo com as potencialidades de cada criança (Serrão & Carvalho, 2011).

Ao longo da minha prática pedagógica deparei-me com o facto de as crianças não escolherem a área da matemática. Assim, após alguma reflexão decidi criar jogos para colocar nesta área. Outro aspeto importante é o facto de criar jogos e jogar com as crianças durante o tempo em que estas estão nas áreas, uma vez que “o jogo pode também ser utilizado como uma estratégia de aproximação educador-criança e entre as crianças, favorecendo as relações interpessoais” (Serrão & Carvalho, 2011, p. 7). Desta forma, não só joguei com as crianças como forma de aproximação e de criação de afetos, como estimulei o interesse para jogarem com outras crianças, principalmente aquelas que têm problemas de socialização. A utilização do jogo ajuda-lhes também a organizar e a clarificar o seu próprio pensamento, a ter mais atenção às suas ideias e às dos outros.

Contudo, é preciso que o educador perceba que o importante não é apenas explorar o jogo nas diferentes atividades. É necessário que o jogo tenha um verdadeiro papel pedagógico, que tenha lógica para as crianças. Portanto, o educador deve utilizar os jogos de forma a motivar as crianças, promovendo estratégias diversificadas e significativas para as mesmas. Assim, concordo com a opinião de vários autores quando estes referem que podemos partir de um jogo para introduzir ou para consolidar um determinado conteúdo, como foi o caso de vários conteúdos abordados durante a prática.

3.12. O Lúdico como Instrumento Potenciador de Aprendizagem

Há vários recursos que potencializam a aprendizagem na EPE. Um dos recursos potenciadores de aprendizagem pode ser as lengalengas, as rimas e os trava-línguas. As lengalengas são não só uma forma de brincar com a linguagem como também um recurso ao relaxamento visto que quando recitamos uma lengalenga as crianças calam-se e ficam atentas porque querem aprendê-la. Desta forma, este será um recurso para captar e chamar a atenção das crianças. Segundo Condessa (2009), “as lengalengas são formas literárias tradicionais, rimadas, com caráter infantil, de ritmo fácil e forma simples” (p. 117). Ao longo da minha prática pedagógica procurei sempre dar-lhes a conhecer vários tipos de lengalengas, umas mais extensas do que outras mas sempre com um caráter infantil e com vários níveis de dificuldade no que respeita à sua memorização. Tal como refere Condessa (2009), “as lengalengas populares são normalmente recitadas ou cantadas para acalmar ou divertir as crianças, ou para escolher quem inicia uma brincadeira, quem é excluído ou perde um jogo” (p. 118). Ao longo da prática pedagógica usei as lengalengas, sobretudo, para acalmar ou divertir as crianças e em atividades de linguagem oral.

No entanto, as lengalengas poderão ser utilizadas noutras ocasiões. A memorização das lengalengas pode servir para a aprendizagem de regras ou a fixação de conceitos. Noutros casos facilita o processo de socialização e desenvolvimento emocional das crianças, através da expressão individual e coletiva de sentimentos e emoções, afetos e desafetos (Condessa, 2009). Além dos aspetos já referidos, as lengalengas possuem um valor pedagógico, tal como as cantilenas e os trava-línguas populares que vão além do enunciado. A memorização destes e a sua recitação representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, que são excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças (Condessa, 2009).

Brincar com a linguagem é também aprender de forma lúdica. A estrutura formal simples, repetitiva, de ritmo binário, ternário ou quaternário das rimas e de outros jogos com estas sonoridades constituem para as crianças um convite à repetição e à imitação que permite à criança evoluir do balbúcio para o som das vogais tónicas, depois para a articulação mais ou menos correta das palavras, prosseguindo depois para uma dicção mais aperfeiçoada e uma consciência fonológica, sintática e semântica crescentes (Condessa, 2009).

É preciso refletir o quão fundamental são estas brincadeiras. Além da linguagem, desenvolve também a musicalidade, o ritmo, as rimas e as aliteraões tão características das lengalengas e dos trava-línguas. Além disso, pode também criar empecilhos linguísticos e

dificuldades de leitura e de pronúncia através da repetição sucessiva ou próxima dos sons das palavras, que podem estimular a sensibilidade fonológica das crianças.

Partindo do exemplo dos trava-línguas “Padre Pedro prega pregos prega pregos padre Pedro” ou “O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia” podemos referir que as brincadeiras deste tipo suscitam a curiosidade da criança e o seu interesse em brincar com a língua, em manipulá-la, aprofundando a consciência fonológica. Como referem vários estudos, este é um aspeto de grande importância no processo de aprendizagem da língua na medida em que “(...) o desempenho das crianças em idade pré-escolar na realização de determinadas tarefas envolvendo competências de natureza fonológica e metafonológica (...) constitui um forte indício do seu maior ou menor sucesso na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita” (Condessa, 2009, p. 120). Do mesmo modo, a realização de tarefas desta natureza são importantes para posteriormente superarem dificuldades de escrita.

O caso da lengalenga do Coelho Alberto realizada com este grupo é um exemplo rico uma vez que além de ser uma “brincadeira” divertida, é também suportada por exercícios de coordenação motora (gestos e movimentos).

Outro recurso que utilizei com alguma frequência e sempre que necessário, uma vez que este grupo é um pouco agitado foram as músicas de relaxamento. Este é outro método em que as crianças podem relaxar, ou quando entram agitadas na sala, ou quando mudam de atividades e continuam agitadas.

3.13. A Utilização de Materiais Manipuláveis nas Aulas de Matemática

Antigamente, o Homem recorria à ajuda de materiais concretos para realizar atividades matemáticas. Usava vários materiais desde pedras a marcas em bastões para contar ovelhas, conchas, entre outras coisas. Mais tarde, com o surgimento do sistema de numeração indo-árabe apareceu então o ábaco, que veio ajudar o Homem na representação numérica (Caldeira, 2009).

A utilização de materiais manipuláveis deve começar desde a EPE uma vez que, segundo Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), a iniciação à matemática, quando bem orientada, “permite desenvolver nos alunos a capacidade de raciocinar logicamente, com clareza e rigor de conceitos” (p. 5). Assim, o educador de infância é o responsável pela orientação das crianças para estas experiências. Antes da fase de abstração, as crianças devem passar por situações concretas que lhes permitam a construção de conceitos e a estruturação dos mesmos.

O material manipulativo ou manipulável constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite às crianças realizarem diversas aprendizagens. O princípio básico do uso destes materiais manipuláveis consiste em manipular objetos e deles “extrair” princípios matemáticos (Caldeira, 2009). Estes materiais devem representar às crianças e aos alunos explícita e concretamente ideias matemáticas que são abstratas. É através destes que estas podem perceber melhor certos conceitos.

Segundo as investigações já realizadas, estas apontam que as crianças aprendem melhor se forem estimuladas a "(...) situações que lhes proporcionem interação, partilha e comunicação das suas ideias acerca da Matemática" (Merkel, citado por Botas, 2008, p. 34).

A manipulação de objetos é fundamental para a aquisição do conceito de número. Nesta perspetiva, o docente deve estimular nos alunos a criação de muitos tipos de relação entre objetos e acontecimentos, proporcionando momentos de abstração reflexiva (Ponte & Serrazina, 2000). É através da abstração reflexiva que a criança estabelece relações entre objetos ou acontecimentos, por exemplo, quando conclui que dois objetos têm a mesma cor ou que dois conjuntos têm o mesmo número de objetos, construindo, assim, o conhecimento lógico-matemático (Ponte & Serrazina, 2000).

Assim, há vários autores que inserem os materiais manipuláveis ou manipulativos nos materiais didáticos. Segundo Botas e Moreira (2013), os professores definem o material didático como sendo um objeto que visa a motivação do aluno, auxiliando-o na concretização e construção dos conceitos matemáticos. Estes professores afirmam também que o material didático é muito importante na resolução de problemas e na prática compreensiva de procedimentos.

Bezerra, citado por Caldeira (2009), refere que o material didático é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” (p. 223). No entanto, este material terá muito mais significado se for utilizado pelos alunos.

Outros autores, tal como Lorenzato, citado por Caldeira (2009), referem que os materiais didáticos são materiais concretos, considerando “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 224). O objetivo dos materiais didáticos é que, além da interiorização de conceitos, haja também um contacto físico entre eles e os alunos (Fernandes & Hynes, citados por Botas & Moreira, 2013).

Há várias definições para materiais manipuláveis. Segundo Reys, citado por Caldeira (2009), os materiais manipuláveis são “objectos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar” (p. 224). Estes podem ser objectos reais do seu dia a dia ou então podem ser usados para representar uma ideia.

Hole, citado por Caldeira (2009), refere que o material estruturado é o material manipulável que tem subjacente um fim educativo. Já o material não estruturado é aquele que não tem como objetivo corporizar estruturas matemáticas. Segundo o antigo programa do ME de 1990, os materiais estruturados têm objetivos específicos. Estes podem ser os blocos lógicos, os ábacos, os geoplanos, as barras cuisenaire, entre outros. Os materiais não estruturados são aqueles que são construídos pelo professor ou pelos alunos.

Segundo Damas *et al.* (2010):

a utilização orientada de Materiais Manipuláveis Estruturados (MME) coloca as crianças em situações cada vez mais complexas, envolvendo-as, progressivamente, numa linguagem matemática e libertando-as de eventuais mecanismos a que poderão estar habituadas. Estas experiências, além de despertarem um grande entusiasmo, permitem que as crianças permaneçam ativas, questionadoras e imaginativas (p. 5).

Os MME permitem proporcionar aos alunos experiências que despertem o gosto pelas atividades matemáticas, de modo a que os processos não sejam mecanizados, mas sim orientados no sentido da descoberta e compreensão de conceitos, levando-os a raciocinar, a resolver problemas e a comunicar matematicamente. Assim, o professor tem como objetivo proporcionar estas experiências aos alunos de modo a estimulá-los a usar e a expressar o seu pensamento. O professor, ao usar estes materiais, está a facilitar aos alunos a compreensão de diversos conceitos matemáticos presentes na aritmética e na geometria.

Estes autores referem também que os MME são suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. É através do contacto com este material que as crianças e os alunos agem e comunicam, adquirindo também o vocabulário fundamental. Deste modo, o professor é o principal responsável por esta estimulação nos alunos, suscitando-lhes interesse e entusiasmo. Os materiais manipuláveis são também uma forma de favorecer a diferença, uma vez que os alunos têm capacidades e conhecimentos diferentes e nem todos precisam de utilizar o mesmo material. A função destes materiais é também a de estimular a participação dos alunos em experiências variadas e estimular-lhes o gosto e o prazer pela Matemática, ajudando-os no desenvolvimento lógico e cognitivo (Damas *et al.*, 2010).

Para Schultz, citado por Botas e Moreira (2013), há os materiais manipuláveis ativos e os materiais manipuláveis passivos. Os materiais manipuláveis ativos são materiais que possibilitam a sua manipulação concreta, como por exemplo, as barras cuisenaire, os ábacos, o material multibásico, entre outros. Os materiais manipuláveis passivos são os materiais manipulados pelos professores para demonstrar conceitos e os alunos apenas observam.

3.14. Em síntese

Neste capítulo foram referidos os temas achados pertinentes e importantes para a realização deste relatório, adequando-os com a prática educativa de forma a fazerem sentido.

Para iniciar os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica foi feita referência à observação, à planificação e à avaliação que são três instrumentos indispensáveis na prática educativa. Além de indispensáveis estes relacionam-se entre si e acontecem interligados. Isto significa que não poderá haver planificação nem avaliação sem observação. A planificação é um processo de previsão, tendo em vista a sistematização dos conteúdos, objetivos, atividades, estratégias, materiais/recursos e avaliação de modo a organizar o processo de ensino-aprendizagem. Na planificação foi referida a planificação cooperada e os cenários de aprendizagem, que apoiaram em larga medida a prática pedagógica desenvolvida, sobretudo na valência do 1.º CEB.

Através da análise às duas pedagogias, a pedagogia transmissiva e a pedagogia participativa, foi possível perceber quais as características de cada uma e adequá-las à prática desenvolvida, não deixando de refletir acerca das mais-valias da pedagogia seguida que foi a pedagogia participativa em que os alunos constroem o seu conhecimento e participam em todo o processo de planificação, desenvolvimento e avaliação.

Como não poderia deixar de ser foi referido e caracterizado o modelo pedagógico utilizado em ambas as valências, o MEM, que se traduz num modelo de democracia participada que dá importância ao papel da criança e do aluno, aos seus interesses e necessidades e ao trabalho cooperativo.

Além disso, foi pertinente fazer referência à diferenciação pedagógica que possibilitou a aprendizagem por parte de todos os alunos, à aprendizagem e trabalho cooperativo que são indispensáveis nas aprendizagens e na vida em sociedade, à aprendizagem pela ação porque as crianças aprendem fazendo e ao trabalho de projeto que suporta todos os aspetos referidos anteriormente.

Por último e muito pertinente há uma breve referência às temáticas exploradas através das questões de I-A e desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, são elas: os afetos, as interações e a socialização, o brincar e o jogar na EI, o lúdico como instrumento potenciador de aprendizagem e a utilização de materiais manipuláveis nas aulas de matemática. Todas estas temáticas contribuíram para a realização do *corpus* teórico que sustentou a *praxis* e serviu de alicerce na construção e resposta às questões de I-A.

Parte III – A *Praxis In Locus*

Parte III – A *Praxis In Locus*

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

Neste capítulo é apresentada toda a informação referente à prática pedagógica individual desenvolvida na valência de 1.º CEB, por um período de nove semanas, equivalente a 135 horas com a turma A do 2.º ano de escolaridade da EB1/PE do Caniço. Assim sendo, a prática pedagógica ocorreu três dias por semana, das 08:20h às 13:20h.

Apesar de a prática pedagógica ter sido desenvolvida em contexto individual, esta teve sempre momentos de reflexão crítica entre mim e a professora cooperante. As planificações, as reflexões e todos os momentos cruciais deste estágio foram realizados em torno de um clima de dinamização e de reflexão crítica com a professora cooperante.

A prática pedagógica iniciou-se com um contacto informal com a professora cooperante de forma a obter as informações necessárias relativas à primeira semana de estágio. Na primeira semana ficou decidido o horário, que neste caso seria fixo devido à turma em questão ter aulas no turno da manhã e foi dado a conhecer à turma os objetivos da minha presença naquela sala. Durante o decorrer do estágio, e desde o início, procurou-se sempre estabelecer um clima de confiança, empatia, respeito e cooperação de forma a tornar as relações afetivas mais sólidas. A relação entre estagiária e professora cooperante também foi sempre de cooperação, ajuda e partilha de ideias e conhecimentos, tornando o estágio muito mais ativo e dinâmico. Todos os dias após o estágio partilhávamos diálogos e momentos de reflexão que foram essenciais nesta etapa do meu percurso, tanto a nível pessoal como profissional. As notas tiradas durante a prática pedagógica foram compiladas em diários de bordo e reflexões (ver apêndice A).

Uma vez que o modelo pedagógico adotado nesta sala de aula é o modelo pedagógico do MEM, optou-se sempre por centrar a prática pedagógica essencialmente no aluno, despertando-lhes o interesse e a curiosidade pelos conteúdos e atividades abordadas, estimulando-lhes também o espírito crítico e reflexivo, reforçando a ideia de que eles são os construtores do seu próprio saber.

Previamente à exposição das atividades desenvolvidas nesta sala é explanada alguma informação teórica acerca do meio envolvente e da instituição, do PEE e do PAT. De seguida, é realizada uma caracterização da sala e da turma e são explanadas as questões de I-A. Posteriormente, segue-se então a descrição crítica e reflexiva das atividades desenvolvidas em torno da questão de I-A e de outras desenvolvidas durante a prática pedagógica. As planificações referentes a estas atividades são apresentadas nos apêndices B a G e foram

realizadas tendo em conta o grupo, o PEE e a educadora cooperante. Ao longo da apresentação crítica e reflexiva das atividades serão citados alguns autores que servem de sustento e fundamento da prática. No final de cada área curricular é apresentada uma avaliação em relação aos conteúdos abordados e a outros aspetos considerados pertinentes. Por último, é elucidada a intervenção com a comunidade e uma reflexão global de toda a prática pedagógica realizada na valência de 1.º Ciclo. Apesar de as áreas curriculares serem apresentadas em separado, é de realçar que estas estão relacionadas tentando, sempre que possível, promover a interdisciplinaridade.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

O estágio pedagógico na valência do 1.º CEB desenvolveu-se na EB1/PE do Caniço, na turma do 2.ºA. Para uma melhor compreensão desta escola no meio em que está inserida importa referir, de forma breve, alguns aspetos geográficos e demográficos relativos à freguesia do Caniço. Essa caracterização é importante para a minha prática pedagógica visto que permite “visualizar” a realidade social e económica e os recursos disponíveis.

4.1.1. Caracterização do meio envolvente e da instituição

A EB1/PE do Caniço é uma instituição pública situada na freguesia do Caniço, no concelho de Santa Cruz. Esta cidade está envolvida num espaço principalmente urbano, onde se encontram várias infraestruturas e serviços que visam responder às necessidades daquela população. A freguesia do Caniço faz fronteira com outras freguesias, duas do concelho de Santa Cruz, Camacha e Gaula que situam-se a Norte e uma do concelho do Funchal, São Gonçalo.

Segundo os Censos de 2011, a população residente na freguesia do Caniço era de 23361 habitantes em 2011, havendo 8478 famílias. Quanto aos alojamentos e aos edifícios, no ano de 2011 registou-se 11486 alojamentos e 4677 edifícios. O aumento do número de habitantes na freguesia do Caniço nos últimos anos deve-se ao aumento do número de habitações que são adquiridas por pessoas oriundas de outras freguesias, devido à sua localização e ao desenvolvimento da mesma. A freguesia encontra-se desenvolvida ao nível dos serviços, comércio, hotelaria, desporto, cultura, lazer e educação.

Nos arredores da escola, no centro da freguesia, existe uma junta de freguesia, um cemitério, uma igreja, duas padarias, um supermercado, uma policlínica, uma estação de correios, uma farmácia, uma praça de táxis, uma agência funerária, um hotel e uma

residencial, vários bancos, uma sede desportiva, vários restaurantes e serviços de hotelaria, bem como um centro comercial.

Atualmente, a EB1/PE do Caniço possui 398 crianças e alunos, 45 docentes, 20 funcionários e funciona das 8h00 às 18h30m. Esta tem ao seu dispor vários espaços, materiais e recursos humanos necessários ao bom funcionamento e à integração da comunidade. A escola possui três salas de EPE, seis salas de aula curriculares, cinco salas de aula da componente curricular de informática, de expressão plástica, de inglês, de estudo e de educação físico-motora. Há ainda duas salas com dimensões reduzidas destinadas ao apoio pedagógico e à Educação Especial (EE). Esta escola possui ainda outros espaços que contribuem para o bom funcionamento da instituição.

4.1.2. Projeto Educativo de Escola

Depois da administração central, o currículo é decidido no contexto de gestão, isto é, ao nível da região e da própria escola. Assim, quando a escola participa ativamente na construção do currículo e não apenas na implementação do currículo decidido pela administração central, pode dizer-se que a escola torna-se numa unidade estratégica de qualquer reforma do sistema educativo. Importa ainda referir que o PEE e o projeto curricular têm o mesmo significado (Pacheco, 2001).

Segundo Gimeno, citado por Pacheco (2001), a autonomia curricular significa:

a elaboração de um projecto educativo, atender às necessidades de uma comunidade, decidir sobre disciplinas e módulos de opção, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar de modo mais eficiente os recursos, aglutinar pais, alunos e professores num estilo compartilhado de educação (p. 89).

A autonomia das escolas passa pela elaboração de um projeto de escola que existe enquanto “sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional e (...) como síntese e corporização dos projectos a que correspondem actividades de natureza formativa, instrutiva e administrativa” (Pacheco, 2001, p. 89).

O Projeto Educativo assume-se como um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa e que estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal à sua situação concreta (Pacheco, 2001). Este documento é originário de uma escola reflexiva, com a capacidade de analisar, projectar e desenvolver (Alarcão & Tavares, 2003). Na mesma linha de pensamento Macedo, citado por Alarcão e Tavares (2003), refere que o PEE é “(...) o cerne da política da escola – política distinta e original de cada comunidade educativa, definida na gestão de tensões positivas,

princípios, normas nacionais e objectivos, necessidades, recursos e modos de funcionamento específicos de cada escola” (p. 134).

O PEE da EB1/PE do Caniço intitula-se *Semear valores para crescer em harmonia*, é um instrumento de planeamento da ação educativa da escola e serve como ponto de referência e de orientação para a comunidade educativa. Este tem a duração de quatro anos, com início em 2012 e término em 2016 e tem como objetivo e missão “promover uma aprendizagem de qualidade, que contribua para o desenvolvimento, a formação, a autonomia e responsabilidade dos alunos, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável na sociedade” (PEE, 2012, p. 5).

4.1.3. Plano Anual de Turma

Segundo a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos/Direção Regional de Educação (SRERH/DRE, s.d.), o PAT tem como principal objetivo “(...) adequar os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos (...) ao contexto de cada turma, operacionalizando as estratégias educativas mais adequadas às características de cada turma, de modo a dar resposta às especificidades dos alunos” (p. 1).

O PAT deve ser elaborado por todos os docentes do Conselho Escolar/Turma, sendo coordenado pelo professor titular da mesma. Este deve fomentar o trabalho em equipa dos professores da turma, centrar a ação educativa nas aprendizagens dos alunos, criar uma linha de atuação comum dos professores da turma perante os alunos, fomentar a articulação horizontal dos conteúdos de ensino e a integração dos saberes, isto é, promover a interdisciplinaridade, adaptar as estratégias de ensino às motivações e interesses dos alunos e fomentar sistemas de intervenção preventivos, evitando que os serviços de EE sejam os primeiros recursos a serem ativados. Neste documento devem estar presentes vários elementos como: a caracterização dos alunos e da turma, um diagnóstico das fragilidades e potencialidades educativas da turma e de cada aluno, um plano estratégico de atuação face a esse diagnóstico, os critérios de avaliação, a planificação e a avaliação do PAT (SRERH/DRE, s.d.).

Apesar de no momento de disponibilização o PAT encontrar-se em construção, este foi um documento fundamental na realização da minha prática pedagógica pelo vasto leque de informações que este disponibilizou, permitindo um maior conhecimento da turma, de forma a adequar a prática pedagógica às necessidades e interesses desta realidade.

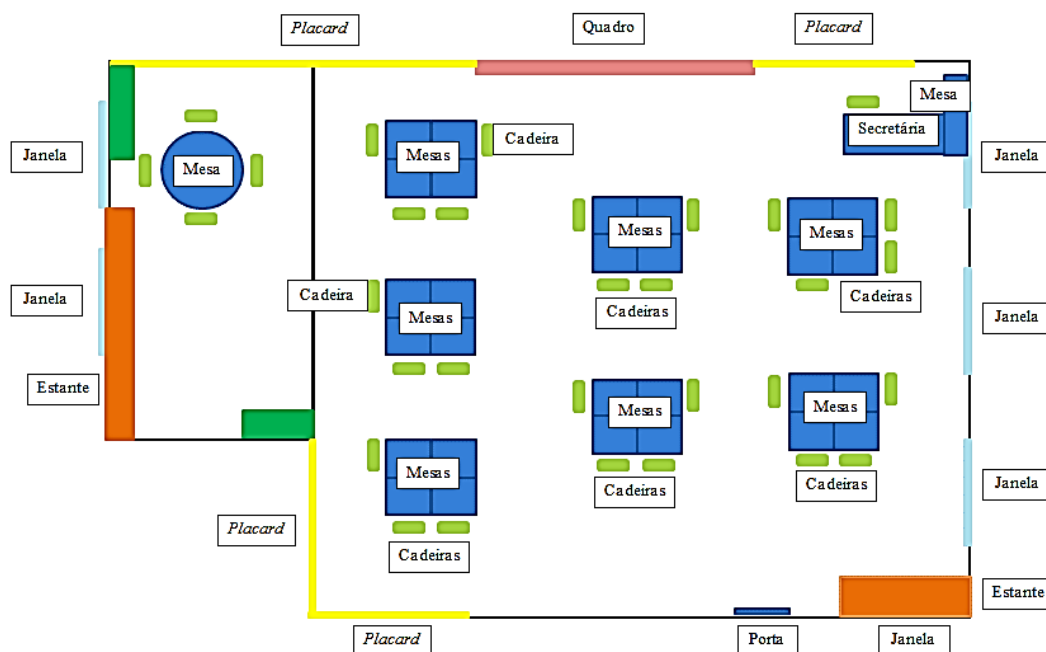
4.1.4. Caracterização da sala dos alunos do 2.ºA.

A sala de aula do 2.ºA possui as condições necessárias para o bom funcionamento das aulas. A sala é ampla, com bastante iluminação artificial e, sobretudo, natural proveniente das cinco grandes janelas existentes. Este fator contribui para uma boa harmonia na sala bem como um bom arejamento. A sala é composta por 28 mesas individuais e 30 cadeiras, uma mesa redonda para o TEA e duas secretárias para o professor, dois armários, duas estantes, um quadro branco e cinco *placards*. A disposição da sala remete-nos para um ensino participativo, em que o professor não é o único agente principal e os alunos trabalham cooperativamente. Inicialmente, quando cheguei a esta sala a disposição das mesas era outra visto que a sala é partilhada com uma professora do turno da tarde. Contudo, chegámos à conclusão que esta seria a melhor disposição e, por isso, todos os dias de manhã os alunos colocavam a sala com a disposição que podemos visualizar na figura 5 e no fim do turno da manhã, os alunos tinham de colocar a sala conforme esta se encontrava aquando da sua chegada. Além do grande número de mesas, há também um espaço relativamente significativo com *placards*. Porém, este torna-se escasso devido à grande utilização de *placards* para a afixação de trabalhos e documentos de apoio.

Planta da sala do 2.ºA.

A disposição da sala está conforme a figura 5, embora em alguma ocasião possa ter sofrido alterações pontuais.

Figura 5 – Planta da sala do 2.ºA.



4.1.5. Caracterização dos alunos do 2.ºA.

Para realizar uma boa caracterização da turma é necessário recolher dados e informações para uma posterior interpretação. Assim, procurei junto da professora cooperante recolher essas mesmas informações. Durante a primeira semana de observação (três dias), correspondente a 15 horas, foi possível conhecer melhor a turma e cada aluno em específico. Além da observação realizada foi também possível recolher mais informações através do PAT cedido pela professora cooperante.

A turma do 2.ºA é constituída por 26 alunos, dos quais 15 são do sexo masculino (58 % do total) e 11 são do sexo feminino (42 % do total).

Gráfico 1 – Género dos alunos do 2.ºA.

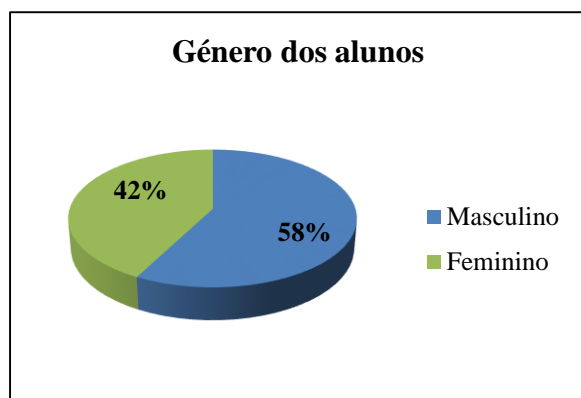
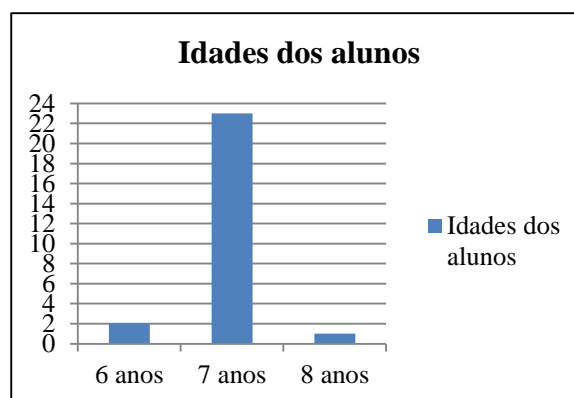


Gráfico 2 – Idades dos alunos do 2.ºA.



Conforme se pode verificar através do gráfico, esta turma é constituída maioritariamente por rapazes, o que influencia a forma de estar na sala de aula, bem como as suas atitudes comportamentais. No período de estágio, dois alunos tinham seis anos, o que corresponde a 8% da turma, vinte e três alunos tinham sete anos (88% do total da turma) e um aluno tinha oito anos (4% do total da turma).

No que diz respeito à nacionalidade dos alunos, todos os alunos têm nacionalidade portuguesa, sendo que 25 são naturais do concelho do Funchal, freguesia de São Pedro e um é natural de África do Sul. Todos os alunos da turma residem no concelho de Santa Cruz, na freguesia do Caniço.

Desta turma, há um aluno que recebe acompanhamento da professora da EE devido a Perturbação do Espectro do Autismo e há cinco alunos que recebem apoio pedagógico devido a dificuldades de aprendizagem. O aluno com Perturbação do Espectro do Autismo tem como apoio o apoio direto cooperativo pelo docente da EE, intervenção psicológica, terapia da fala e psicomotricidade no Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP). Este aluno tem como área

forte o Português e tem como necessidades aumentar os períodos de concentração dentro e fora da sala de aula e evitar comportamentos inadequados dentro da escola.

Como sugestão durante o ano letivo 2013/2014, a professora titular da turma sugeriu que houvesse uma continuação do apoio direto cooperativo pelo docente da EE, que houvesse intervenção psicológica, terapia da fala e psicomotricidade no CAP e alteração das medidas educativas. Assim, a equipa considera que o seu Programa Educativo Individual (PEI) deva ser revisto com vista a alterar e/ou inserir novas medidas educativas.

Após alguma análise constata-se que o comportamento apresentado por este aluno em contexto de grupo turma nem sempre é o mais assertivo, apesar de se considerar esta característica como inerente à sua patologia. Por vezes, verifica-se alguns momentos de instabilidade emocional, onde o aluno se recusa a ouvir as exposições dos conteúdos ou a desenvolver as tarefas propostas. Apresenta também dificuldades em desenvolver relações interpessoais adequadas com os pares e em gerir a interação social. A sua maior limitação continua a ser os seus curtos tempos de atenção/concentração. No que concerne às áreas curriculares denota-se que o aluno apresenta bastantes dificuldades em acompanhar o grande grupo (Shone, 2013).

Dos cinco alunos que recebem apoio pedagógico há três que têm como pontos fortes a área da matemática, nomeadamente nas contagens e operações simples. Desses três alunos há um que tem também como ponto forte o desenho. Há outro aluno que tem como área forte ouvir e contar histórias e outro que tem como área forte a participação.

Todos os alunos referidos anteriormente têm como necessidades a concentração, a memorização, a leitura e a escrita. Contudo, um dos alunos além dos aspetos referidos anteriormente tem também dificuldades no empenho, nas contagens e nas operações simples. Como sugestão para o ano letivo 2014/2015 foi sugerido pela professora titular da turma a realização de parcerias de trabalho ou apoio individualizado durante o TEA e trabalho individualizado durante o apoio pedagógico acrescido.

Durante o período de estágio foi possível registar as características da turma, recorrendo à observação realizada durante a prática pedagógica e às informações disponibilizadas pela professora cooperante, nomeadamente no PAT.

Na área da Matemática, a turma, no geral, apresenta um bom raciocínio matemático e um bom domínio nos conteúdos programados, sobretudo na execução de cálculos, de resolução de problemas e de aplicação de estratégias. Muitos dos alunos que não conseguem resolver os exercícios matemáticos deve-se ao facto de terem dificuldade na interpretação do

enunciado. A grande maioria da turma revela um bom raciocínio matemático. Contudo, manifestam dificuldades quando expressam esse raciocínio à turma.

No que diz respeito à área do Português, a turma, no geral, apresenta uma boa capacidade de leitura, à exceção de uma minoria de alunos que tem dificuldade neste domínio. Há oito alunos na turma que têm uma boa fluência na leitura, outros dez, considerando a faixa etária em que se encontram, leem razoavelmente bem e outros oito têm dificuldades profundas na leitura. Quanto à escrita há seis alunos que manifestam dificuldade na mesma, três alunos têm dificuldade na caligrafia e outros três na organização de ideias para a escrita de textos. Quanto à expressão oral há vários alunos que manifestam curiosidade no domínio da mesma, principalmente quando se encontram em frente ao grande grupo.

A turma revela-se muito curiosa, sobretudo com temas atuais, tem uma grande energia e vontade de trabalhar, evidenciando gosto pela área de Estudo do Meio. Isso revela-se sobretudo durante o tempo de trabalho em projetos em que os alunos pesquisam novas informações e querem sempre saber mais. Quando é sugerido que trabalhem cooperativamente, a turma está sempre disposta a trabalhar e a ajudar os outros, havendo um clima de satisfação, de cooperação e de bem-estar entre todos. No que concerne à integração dos colegas com NEE, esta é aceite e realizada por todos os alunos da turma, havendo um espírito de equipa e de ajuda. É uma turma trabalhadora, mas por vezes demonstra falta de atenção e concentração, o que se traduz também nas dificuldades de aprendizagem manifestadas por alguns alunos. Ainda assim, a turma revela-se muito participativa e com espírito de abertura a novas ideias. Quando há algum conflito na sala de aula ou no recreio, esta disponibiliza soluções e opina acerca de formas de combater as situações de conflito.

Esta turma revela gosto pela Expressão Plástica, que foi desenvolvida transversalmente com outras áreas e pela Expressão Musical, que foi desenvolvida com o recurso à música que serviu de relaxamento aquando da entrada dos alunos na sala ou noutros momentos considerados pertinentes.

A turma tem vindo a demonstrar um crescente sentido de responsabilidade e melhoramento no que respeita à autonomia dos alunos. Contudo, é de referir que estas competências ainda estão em aprendizagem e necessitarão de investimento durante os próximos períodos, de forma a serem ultrapassadas as dificuldades encontradas nestes domínios.

4.1.6. Caracterização das famílias.

A sociedade atual é uma “sociedade mais globalizada, de maior descentralização e participação política e administrativa”. Por conseguinte, a relação entre a escola e as famílias tem vindo a ter uma maior e “crescente importância no plano da política educativa, da investigação educacional e das práticas escolares” (Magalhães, 2007, p. 21).

Cada vez mais a escola e a família têm um papel crucial no processo educativo das crianças, uma vez que devem dar resposta às exigências da nova sociedade e às mudanças das mesmas. É neste contexto que surge a publicação, em 1976, do Decreto-Lei n.º 769-A/76 que refere o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos. O papel dos pais é ainda mais reconhecido na vida escolar aquando da publicação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de fevereiro, da publicação do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho sobre o regime jurídico do desenvolvimento da EPE e com o Despacho n.º 5220/97 de quatro de agosto das OCEPE. Estas publicações reconhecem o papel relevante da família e da comunidade enquanto agentes interventores fundamentais do processo educativo (Magalhães, 2007).

Segundo o ME (1997, p. 22), a escola deve criar condições para “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. As famílias são o “ponto de partida” e desde que as crianças nascem estas vivem numa família que representa “o modelo de interacção mais precoce que estabelecem com o mundo”, sendo assim “natural que as crianças estejam profundamente motivadas para imitar os membros da família nas suas crenças, atitudes e acções” (Magalhães, 2007, p. 50). Nesta perspectiva, as ações e atitudes das crianças e dos alunos refletem desde muito cedo as influências familiares, os seus sentimentos e a forma como reagem a novas experiências (Magalhães, 2007).

Após alguma pesquisa e diálogo com a professora cooperante foi possível identificar as características das famílias da turma do 2.ºA. As famílias destes alunos são, na sua maioria, pouco numerosas, sendo que a maioria dos alunos são filhos únicos. Há alguns pais na situação de desempregados e são poucos os que possuem formação no ensino superior. Estes alunos provêm de agregados familiares com níveis económicos médio-baixos, sendo que são vários os alunos que possuem apoio da Ação Social Escolar.

O grau com que as famílias se envolvem na educação da criança é um fator importante para o sucesso da mesma na escola. Em grande parte, a percepção que os pais têm acerca da educação reflete-se nas expectativas educacionais que estes têm para os seus filhos

(Magalhães, 2007). Estas expectativas estão presentes no PAT, em que a grande maioria dos pais tem como expectativas para o seu filho que este consiga alcançar os seus objetivos mas são poucos aqueles que referem que têm como expectativa que o filho atinja o ensino superior.

Quanto mais os pais estiverem implicados e interessados na educação dos filhos, maior será a aprendizagem dos mesmos. Esta implicação e este interesse irá determinar a forma como as crianças estão envolvidas no processo educativo e na aprendizagem. Não obstante, compete à escola representar o papel fundamental nas conexões entre o envolvimento parental e a experiência educativa dos alunos (Magalhães, 2007).

Analisando o gráfico 3, podemos concluir que há uma mãe que possui o 4.º ano de escolaridade (4% do total de mães da turma), quatro possuem o 6.º ano (15% do total de mães da turma), sete possuem o 9.º ano (27% do total de mães da turma), duas possuem o 10.º ano (8% do total de mães da turma), sete possuem o 12.º ano (27% do total de mães da turma), uma possui um bacharelato (4% do total de mães da turma), uma possui uma licenciatura (4% do total de mães da turma) e há três mães que não obtivemos informação, o que corresponde a 11% do total de mães da turma.

Em relação às habilitações literárias dos pais podemos verificar através do gráfico 4 que há seis pais que detêm o 4.º ano de escolaridade (23% do total dos pais da turma), dois possuem o 6.º ano (8% do total dos pais da turma), um possui o 7.º ano (4% do total dos pais da turma), um possui o 8.º ano (4% do total dos pais da turma), nove possuem o 9.º ano (34% do total dos pais da turma), dois possuem o 11.º ano (8% do total dos pais), três possuem o 12.º ano (11% do total dos pais da turma) e há dois pais que não possuímos informação, o que corresponde a 8% do total dos pais da turma.

Gráfico 3 – Habilitações literárias das mães dos alunos do 2.ºA.

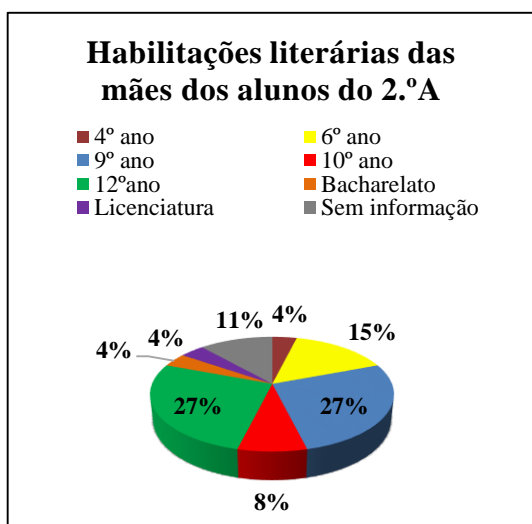
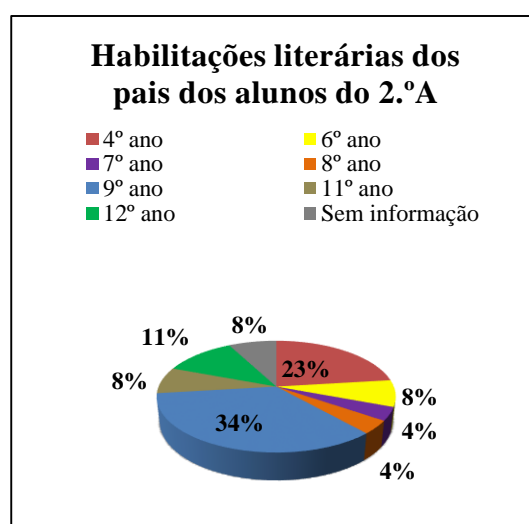


Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.ºA.



Importa salientar a situação profissional dos pais perante o emprego. Após alguma recolha de informação e através do gráfico 5 é possível verificar que a grande maioria dos pais (pai e mãe) encontra-se empregado, ou seja, 43 pais, representando 83% do total de pais da turma e seis encontram-se desempregados, o que diz respeito a 11% do total da turma. Do total de 52 pais há uma mãe que é doméstica, representando 2% do total e quatro dos quais não possuímos informação, representando 4% do total dos pais da turma.

Gráfico 5 – Situação profissional dos pais dos alunos do 2.ºA.



4.1.7. A rotina da turma.

No início do ano letivo é apresentado à turma o currículo, sob a forma de “listagem de competências e de conteúdos a desenvolver nos domínios disciplinares para o ano ou anos do programa, adequados à respectiva turma” (Niza, 1998, p. 86). Esta exposição dos conteúdos é feita sempre de forma a suscitar o interesse e a motivação dos alunos e dá importância à participação direta dos mesmos num debate negocial.

No início da minha prática pedagógica fui informada do horário da turma, a qual tem a componente letiva no turno da manhã (quadro 2), iniciando-se às 8h20 e terminado às 13h20. Além disso fiquei a conhecer em que momentos ocorrem cada uma das disciplinas.

Na EB1/PE do Caniço os alunos dos primeiros e segundos anos têm as aulas letivas no turno da manhã e os alunos dos terceiros e quartos anos têm as aulas letivas no turno da tarde. Assim, o horário da turma do 2.ºA está organizado de forma equilibrada e de acordo com as necessidades dos alunos. As atividades extracurriculares de frequência facultativa sucedem no turno da tarde entre as 14h30 e as 18h30.

A rotina da turma do 2.ºA está organizada da seguinte forma:

Quadro 2 – Horário do 2.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividades Curriculares					
8h20 10h00	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
10h00 10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30 13h20	Curricular Educação Física (12h30m/13h30m)	Curricular	Curricular	Curricular Informática (12h30/13h30)	Curricular Educação Musical (12h30/13h30)
13h20 14h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Atividades extracurriculares					
14h30 15h30	Clube	Inglês	Música	Expressão Plástica	Biblioteca
15h30 16h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h00 17h00	Estudo	Estudo	Informática	Educação Física	Clube
17h00 18h00	Informática	Expressão Plástica	Estudo	Inglês	Clube
18h00 18h30	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.

Fonte: Shone, M. 2013, *Plano Anual de Turma do 2.ºA*, p. 8.

No 1.º CEB, a unidade básica de desenvolvimento curricular é a semana. Assim, e após a elaboração do horário da turma do 2.ºA, a professora titular procedeu à elaboração da agenda semanal, que é afixada à segunda-feira de modo a que a turma tenha conhecimento dos conteúdos e atividades abordadas nessa semana. É fundamental ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituem rotinas de trabalho, como é o caso do Conselho de Cooperação da Turma, o tempo de trabalho nos Projetos, o tempo para as Comunicações e o Tempo de Estudo Autónomo. Além dos tempos nucleares surgem outros tempos de aprendizagem que são de dimensões variáveis e conforme os interesses e necessidades da turma. Esses tempos de atividade complementar são o Trabalho de Texto, os Livros e a Leitura, as Atividades de Extensão Curricular, as sessões coletivas de Matemática e as sessões coletivas de Expressão Artística ou de Expressão Físico-Motora. Em seguida, segue-se a definição de cada um dos tempos (adaptado de Shone, M., 2013, *Plano Anual de Turma do 2.ºA*, p. 8 e Niza, 1998, pp. 88-91): **Tarefas**: cada aluno executa, rotativamente, uma tarefa que lhe é atribuída por semana. **Planificação semanal**: é combinada com a turma a semana de trabalho, os conteúdos a explorar e as atividades a desenvolver. Este plano semanal é afixado à segunda-feira no *placard* e, diariamente, é escrito no quadro o plano diário. **Preenchimento do novo Plano Individual de Trabalho (PIT)**: preenchimento de um

PIT a cumprir nessa semana durante o TEA. **Comunicações:** são feitas de terça a quinta-feira, no momento inicial de aula, após a realização das tarefas e da planificação diária, onde os alunos, mediante inscrição prévia e uma regulação feita através de uma grelha de registo, têm oportunidade de partilhar alguns dos trabalhos que fazem por iniciativa própria. **TEA:** os alunos treinam “capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros”, estudam, produzem textos, leem obras à sua escolha ou realizam “outras atividades de consolidação ou desenvolvimento das aprendizagens” (p. 90). **Correção do TPC:** em conjunto com a turma a professora corrige os trabalhos que realizaram em casa durante o fim-de-semana e esclarece dúvidas. **Avaliar e Preencher as Listas de Verificação:** preenchimento na grelha dos conteúdos programáticos em que o aluno manifesta dificuldade/facilidade. Cada aluno adquire consciência do seu percurso e de quais as áreas em que necessita de trabalhar mais para que possa ultrapassar as suas dificuldades, podendo posteriormente voltar a ser avaliado no item que anteriormente apresentou fragilidades e, desta vez, registar que já adquiriu essa competência. A avaliação é feita de forma contínua onde o aluno assume um papel central e ativo. **Caderno de Escrita Livre:** este é um momento de desenvolvimento da expressão escrita por iniciativa própria. Rotativamente, os alunos apresentarão à turma o trabalho produzido e este pode ser trabalhado no melhoramento de texto. **Correspondência:** no momento destinado ao trabalho da correspondência são preparados os materiais a enviar para os correspondentes (que são geralmente colegas de outras escolas): carta coletiva, cartas individuais, propostas de atividades, resposta às suas propostas, etc. **Jornalinho da turma:** consecução dos trabalhos a constar no jornalinho da turma: textos, problemas matemáticos, atividades, etc. **Projetos:** realiza-se a pares ou em pequeno grupo de três ou quatro elementos que elegem livremente, de acordo com o tema e objetivo do trabalho. Os projetos têm o seu início num tema ou tópico do programa de Estudo do Meio ou de Educação Artística, motivando os alunos para responderem a questões do seu interesse e curiosidade. Este trabalho está organizado em diferentes fases, havendo a fase do planeamento, desenvolvimento e conclusão/apresentação. Este tempo dos projetos é apoiado rotativamente pelo professor desde o momento da sua planificação até à sua organização da comunicação à turma. **Sala TIC:** são desenvolvidas atividades de extensão às áreas curriculares disciplinares tendo como ferramenta o computador. **Os Livros e a Leitura:** exploração de obras e textos indicados nas metas curriculares para o desenvolvimento da educação literária. Estabelecem-se momentos de interação onde são concretizados trabalhos de extensão relacionados com a leitura realizada: recontos, livrinhos, cartazes, fichas de trabalho, etc. **Português:** ensino-aprendizagem da


Leitura e Escrita partindo do melhoramento em coletivo de textos dos alunos, exploração de textos de autor do manual, construção de cartazes e listas de palavras. **Matemática coletiva:** ocorre quatro vezes por semana com a duração de uma hora, onde todos participam interativamente na atividade em desenvolvimento. **Comunicações de projetos:** depois de concluído o trabalho de projeto é feita a sua apresentação à turma. Ocorre em tempo destinado para o trabalho em projetos. A apresentação dos projetos por cada grupo tem como objetivo tornar comum o produto cultural por eles construído, bem como desenvolver competências ao nível da expressão oral e apetência para a realização de exposições de temas. **Conselho de Cooperação da Turma:** é realizada, semanalmente, a reunião de Conselho de Turma para ler e discutir os assuntos escritos no Diário de Turma. É feita a leitura da ata da reunião anterior e posteriormente é lido o Diário de Turma. Inicia-se com a leitura da coluna do “Quero Fazer”, depois lê-se a coluna “Fizemos”, de seguida a coluna “Não Gostamos” e por fim a coluna do “Gostamos”. Após realizada a leitura do diário são debatidos e discutidos os assuntos lidos, é escrita a ata dessa reunião e poderá ser combinada alguma atividade ou projeto e/ou estabelecida alguma regra de vida a cumprir. Também se realiza a avaliação das tarefas, das parcerias e dos PIT. Semanalmente, de forma rotativa, três dos alunos apresentam o seu PIT à turma. São também combinadas as tarefas e as parcerias para a próxima semana. Estas Reuniões de Conselho têm como objetivos o planeamento, a avaliação, a análise de ocorrências significativas e a reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida com vista a apoiar cada aluno ao nível do desenvolvimento sociomoral. **Balanco do Dia:** reflexão feita no final de cada dia sobre como decorreram as atividades ao longo do dia. **Modos de divulgação dos produtos culturais elaborados pela turma:** edição de livros, livro dos textos da turma, correspondência, apresentação de projetos e divulgação dos trabalhos aos pais.

Após a definição de cada momento de trabalho torna-se importante apresentar a agenda semanal do 2.ºA utilizada para organizar e orientar as atividades pedagógicas realizadas com o grupo. Todo o trabalho é desenvolvido tendo como principais objetivos desenvolver as competências individuais de cada aluno, num ambiente rico em experiências significativas, onde a cooperação e a participação ativa e democrática são partes integrantes do desenvolvimento curricular. É importante referir que a planificação da agenda semanal é feita, em grande parte, em conjunto com os alunos, visto serem estes a escolher, por exemplo, qual o texto a ser trabalhado, o que vão fazer no TEA, com quem vão trabalhar, etc.

De seguida, apresenta-se um exemplo de agenda semanal (ver figura 6).

Figura 6 – Agenda semanal.

Plano da Semana de / / **a** / /

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:20h	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas Planificação semanal Preenchimento do novo PIT (combinar as tarefas, atividades e as parcerias para a próxima semana) 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas Planificação Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas Planificação Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas Planificação Comunicações 	<ul style="list-style-type: none"> Tarefas Planificação
8:50h	Correção do IPC T.E.A.	T.E.A.	Os livros e a leitura/ Expressão Plástica	T.E.A.	Matemática Coletiva
10:00h	LANCHE				
10:30h	LANCHE				
10:30h	Projetos	Projetos	Projetos	Matemática Coletiva	Português
11:30h	Conselho de Turma (leitura e discussão dos assuntos escritos no Diário de Turma)	Matemática Coletiva	Matemática Coletiva	Português	<ul style="list-style-type: none"> Correspondência/ Jornalinho da Turma ou Avaliar e Preencher Listas de Verificações/ Caderno de Escrita Livre/ trabalhos para o Portefólio
12:30h	Balanço do dia	E.E (a partir das 12:00h)		Balanço do dia	Balanço do dia
13:30h	Expressão Físico-motora	Português	T.E.A.	Sala TIC	Música
		Balanço do dia	Balanço do dia		
	 Inscrições para as comunicações de produções	•	•	•	
		•	•	•	
		•	•	•	

Nota: Adaptado de Shone, M. 2013/2014, *Plano Anual de Turma do 2.ºA*, p. 8.

4.2. A Prática Pedagógica na Sala do 2.ºA

Ao longo da minha prática pedagógica tive oportunidade de lecionar as diferentes áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio). Uma vez que o modelo pedagógico adotado nesta sala é o MEM, a prática foi desenvolvida segundo esses princípios, sendo que o Estudo do Meio foi desenvolvido através do trabalho de projeto.

Os conteúdos a lecionar foram cedidos, no início do estágio, pela professora cooperante e sempre que necessário eram feitas as devidas alterações ou adaptações. A descrição crítica e reflexiva das atividades abarca as atividades em torno da questão de I-A e outras atividades desenvolvidas na prática consideradas significativas e relevantes de referir.

4.2.1. Período de observação.

O período de observação ocorreu na primeira semana de estágio, durante três dias, num total de 15 horas. Este período serviu para recebermos algumas das informações iniciais necessárias para o conhecimento da realidade desta turma. Assim sendo, um dos aspetos essenciais nesta semana foi perceber qual a metodologia de trabalho da turma, de forma a

adaptar a minha intervenção a esta realidade. É importante realçar que esta observação foi uma observação participante de forma a integrar-me e a familiarizar-me na turma de forma gradual e de modo a compreender quais as suas características, necessidades e interesses.

A fim de “quebrar o gelo” e de forma a integrar-me na turma, na primeira semana decidi realizar um jogo em que, de forma lúdica e dinâmica, os alunos se dessem a conhecer. Este jogo teve como objetivo que os alunos preenchessem um cartão, o “meu bilhete de identidade”, com alguns dados considerados importantes a fim de os conhecer melhor (nome, idade, onde vivo, o que mais gosto de fazer, a minha disciplina favorita, a disciplina que tenho mais dificuldades e a minha cor favorita).

4.2.2. Questão para a investigação-ação.

A primeira semana de estágio, correspondente a três dias, permitiu realizar uma observação participante, possibilitando fazer uma primeira avaliação diagnóstica da turma e identificar alguns dos pontos fortes, pontos fracos e as suas necessidades. Além da semana de observação, as primeiras semanas de estágio serviram para aperceber-me de quais as fragilidades da turma, permitindo formular uma questão de I-A, a qual me propus a implementar estratégias, ainda que num curto período de tempo, como foi o tempo de estágio.

Verificou-se pouca disponibilidade de materiais manipuláveis na sala de aula e, por conseguinte, a pouca utilização dos mesmos fazendo com que por vezes fosse mais complicado transmitir alguns conceitos matemáticos. Desta forma, surgiu-me a ideia de que com os materiais manipuláveis (ábaco, material multibásico, geoplano, barras cuisenaire) fosse mais fácil a interiorização de certos conceitos, uma vez que estes são materiais didáticos e permitem a concretização de certas aprendizagens. Os materiais manipuláveis podem ser utilizados em diversas situações como nas frações, a centena e o milhar, a multiplicação, a divisão, a adição e a subtração. Além dos materiais referidos anteriormente, foram utilizados feijões para a compreensão do conceito de multiplicação (o sinal X).

A partir dos problemas acima referidos, surgiu uma questão de partida para a I-A:

- De que forma os materiais manipuláveis podem reverter melhores aprendizagens para os alunos?

Após a formulação da questão de I-A surgiram algumas estratégias de intervenção, sendo elas: a) Aulas de matemática com maior tempo de manipulação dos materiais; b) Utilização de materiais manipuláveis durante o TEA; c) Utilização do material multibásico; d) Utilização das barras cuisenaire; e) Utilização de ábacos e f) Construção de ábacos.

Deste modo, tive a preocupação de planificar semanalmente atividades onde dei, sempre que possível, mais ênfase a esta problemática, deixando que os alunos manipulassem estes materiais. Por outro lado, estes materiais não foram manipulados pelos alunos apenas nos tempos coletivos. Sempre que necessário, os alunos utilizaram o material multibásico, as barras cuisenaire e o ábaco, a fim de esclarecerem dúvidas pessoais durante o TEA. A turma não estava habituada a manipular estes materiais e, por isso, precisaram de algum tempo apenas para a manipulação e familiarização dos mesmos.

Importa realçar que uma vez que o período de estágio é curto e não se destina exclusivamente à questão de I-A, não foi possível dar a atenção desejada a esta problemática. Contudo, a fim de dar resposta a este problema, durante o estágio foram dedicados vários momentos nas aulas de matemática e foi utilizada bibliografia que fundamenta e suporta todo este processo. Esta encontra-se explícita nos fundamentos que sustentam a prática pedagógica, no tópico da utilização de materiais manipuláveis nas aulas de matemática.

4.2.3. As atividades realizadas em torno da questão de investigação-ação.

Conforme já foi referido anteriormente, durante o estágio no 1.º CEB houve a necessidade de encontrar uma problemática relativa a esta turma e dedicar algum tempo à intervenção com algumas estratégias que, no meu ver, seriam adequadas não para a sua resolução porque não houve tempo para tal mas para uma intervenção a fim de atenuar essas dificuldades. Assim sendo, as atividades desenvolvidas na área da matemática estão divididas em duas partes. Primeiro, as atividades em torno da I-A e depois outras atividades desenvolvidas na prática nesta área curricular.

4.2.3.1. A prática pedagógica na área da Matemática.

A matemática é uma das áreas curriculares presentes no 1.º CEB e a qual define objetivos que se espera que os alunos alcancem. Assim, segundo Ponte *et al.* (2007) espera-se que o aluno seja capaz de:

ter presente e usar adequadamente as convenções matemáticas, incluindo a terminologia e as notações; efectuar procedimentos e algoritmos de cálculo rotineiros; reconhecer as figuras geométricas básicas; efectuar medições e realizar construções geométricas com um grau de precisão adequado; usar instrumentos matemáticos tais como réguas, esquadros, compassos, transferidores, e também calculadoras e computadores (p. 4).

Os alunos devem ter contacto com a matemática desde os primeiros anos do ensino básico e até mesmo durante a EPE. O professor tem o importante papel de propor tarefas que

se adaptem aos interesses dos alunos, que reflitam contextos significativos e a integridade de conteúdos matemáticos e que estimulem a sua aprendizagem (Schwartz, citado por Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008).

A resolução de problemas surge como um processo matemático crucial para a aprendizagem da matemática. Esta não se define por uma atividade rotineira mas sim por processos complexos de pensamento. A resolução de problemas “proporciona o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a Matemática e outras áreas curriculares; apresenta a Matemática como uma disciplina da vida quotidiana”. (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 14).

Baseando-se nas orientações da professora cooperante, no programa de matemática para o ensino básico e na problemática encontrada, foram trabalhados os seguintes conteúdos: o sinal \times (introdução à multiplicação), composição e decomposição de números, escrita de números, regularidades numéricas, estratégias de resolução de problemas, as centenas, os diagramas e pictogramas, a construção do ábaco, a adição e a subtração – estratégias de cálculo, os números amigos e os números pares e números ímpares. Contudo, não foi possível explaná-los todos ao longo do relatório sendo referidas apenas as atividades do sinal \times , da construção do ábaco e da utilização de materiais manipuláveis durante o TEA. Importa ainda realçar que as atividades desenvolvidas tiveram em conta a diferenciação pedagógica, adaptando as atividades a cada necessidade em específico.

4.2.3.1.1. *O sinal X.*

O primeiro conteúdo da área da matemática a ser exposto foi o sinal \times . Para realizar a introdução a este sinal, que nunca tinha sido abordado nesta turma, optei por recorrer a materiais manipuláveis não estruturados, como é o caso do feijão. Este é um material não estruturado uma vez que foi “construído” pelo professor. Esta atividade tinha como objetivo: usar o sinal \times na representação horizontal do cálculo, multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito, compor e decompor números, discutir resultados, processos e ideias matemáticos.

Para dar início a este conteúdo:

Preparei para a turma uma ficha de trabalho onde os alunos resolveram exercícios de multiplicação e expliquei qual a função do sinal \times . Para uma melhor compreensão deste conteúdo, recorri ao uso de feijões e pedi que os alunos resolvessem os exercícios da ficha de trabalho com recurso aos mesmos (Diário de bordo, 14 de outubro de 2013).

A introdução à multiplicação foi um conteúdo novo introduzido na turma. Para que os alunos entendessem a função do sinal \times , foi-lhes explicado esta operação com o recurso a feijões. Inicialmente, havia algumas dúvidas por parte dos alunos na realização dos exercícios da ficha de trabalho e, de certa forma, a compreensão da relação existente entre os feijões e a ficha de trabalho. Contudo, após alguma explicação e demonstração, a maioria dos alunos entendeu o que era pretendido e qual a vantagem de este conteúdo ser trabalhado desta forma. Como ainda persistiam algumas dúvidas e visto a prática ter de ser adequada às necessidades dos alunos, optou-se por posteriormente voltar a trabalhar a multiplicação.

Esta atividade tornou-se significativa porque os alunos entenderam que a multiplicação era várias vezes a adição e que através desta seria mais fácil realizar os cálculos, tornando-os menos extensivos. A maioria dos alunos percebeu a abordagem a este conteúdo, resolvendo com sucesso os exercícios propostos.

4.2.3.1.2. *Jogos de cálculo: construção do ábaco.*

Um dos conteúdos abordados durante o período de estágio foram as centenas. Desta forma, surgiu a ideia de construirmos, aos pares, um ábaco com material reciclado que servisse não só para trabalhar a expressão plástica, como também desenvolver o espírito cooperativo entre os alunos. Anteriormente à construção do ábaco, os alunos tiveram a oportunidade de manipular e trabalhar com um ábaco comprado. Depois é que surgiu a ideia da construção de um pelos alunos. Além disso, esta atividade teve como objetivo a compreensão das unidades, dezenas e centenas para uma posterior realização das fichas de trabalho, a composição e decomposição de números, ler e representar números até 999, interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas e discutir resultados, processos e ideias matemáticos. Assim,

Primeiro distribuí a tira de cartão que servia de base e os rolos de papel. Depois de explicar o que íamos fazer, distribuí as palhinhas e as colas. De seguida, os alunos colaram os rolos na tira de cartão, colaram os bocados de palhinhas e escreveram U, D, C (unidades, dezenas e centenas). Após terminarem a construção do ábaco, realizaram uma ficha de trabalho relacionada com o ábaco, onde tinham de escrever o resultado das operações, o número por extenso e representar no ábaco da ficha e no ábaco que construíram. (Diário de bordo, 30 de outubro de 2013).

Com esta atividade foi possível observar a implicação dos alunos nesta atividade, incidindo sobre o trabalho em pares bem como a utilidade deste recurso.

Figura 7 e 8 – Construção do ábaco e utilização do mesmo na resolução da ficha de trabalho.



Após a utilização do ábaco na realização da ficha de trabalho foi pedido a alguns alunos que viessem ao quadro explicar a resolução de um exercício, explicando o seu raciocínio através do ábaco. Esta demonstrou ser uma atividade pertinente uma vez que envolveu não só o trabalho cooperativo e a entreaajuda entre pares, como também estimulou os alunos no pensamento da criação dos ábacos e da representação dos exercícios propostos na ficha de trabalho. De

Figura 9 – Apresentação do ábaco à turma e do seu raciocínio durante a ficha de trabalho.



uma maneira geral, todos os alunos perceberam o exercício pretendido, tendo construído de forma adequada o ábaco e a representação dos exercícios no mesmo. Importa referir que o facto de a escola e a sala não ter os materiais, não significa que estes não possam ser construídos e utilizados pelos alunos de forma lúdica, com materiais reciclados. É de salientar que o ábaco construído pelos alunos foi utilizado nesta aula e sempre que necessário, a fim de promover aprendizagens significativas para os alunos.

4.2.3.1.3. *Os materiais manipuláveis durante o TEA.*

Uma vez que estas atividades de manipulação de materiais fazem parte da questão de investigação proposta, esta foi abordada sempre que possível durante o TEA ou em outros momentos propícios. Além do ábaco, foi utilizado o material multibásico, os geoplanos e as barras cuisenaire. Notou-se uma evolução desde o início até ao fim do estágio aquando da utilização de materiais manipuláveis pelos alunos. Foi possível observar que neste nível de

ensino há alunos que ainda necessitam de materiais manipuláveis para desenvolver o seu raciocínio e para passarem do nível concreto para o abstrato. Por último, importa referir que este foi um curto período de tempo e que não foi possível introduzir todas as mudanças pretendidas, bem como trabalhar a quantidade de vezes desejadas nesta problemática. Ainda assim, estes materiais serviram de auxiliares para os alunos com NEE na resolução de fichas de trabalho e na aquisição de novas aprendizagens. Através da figura 10, podemos observar a utilização destes materiais por um aluno com NEE e por outros alunos não referenciados na EE.

Como havia dois alunos referenciados na EE, as atividades desenvolvidas por estes tinham de ser adaptadas às suas dificuldades e, por isso, recorria-se sempre que possível à utilização de materiais manipuláveis para uma melhor compreensão dos conceitos.

Figura 10 – Utilização de materiais manipuláveis pelos alunos.



4.2.4. Outras atividades desenvolvidas na prática.

As atividades explanadas anteriormente, conforme referido, dizem respeito às atividades realizadas em torno da questão de I-A. As atividades elucidadas de seguida dizem respeito às restantes atividades desenvolvidas durante a minha prática pedagógica.

4.2.4.1. A prática pedagógica na área da Matemática.

4.2.4.1.1. Pictogramas.

Um pictograma é uma representação gráfica atraente com uma figura ilustrativa da unidade observacional. Cada unidade pode representar uma ou mais unidades observacionais. Em vez de o gráfico ser construído com retângulos, é construído com figuras representando a frequência absoluta observada em cada categoria. Apesar de os pictogramas serem uma representação gráfica muito sugestiva, é preciso ter cuidado com as figuras que utilizamos de forma a não surgirem representações erradas (Martins, Loura & Mendes, 2007).

A atividade dos pictogramas surgiu por este conteúdo estar explícito no manual. Contudo, após algum diálogo com a professora titular da turma chegámos à conclusão que seria pertinente construir um pictograma com algo que lhes fosse familiar e que fizesse algum sentido visto que as atividades têm sempre em conta as experiências dos alunos e a interdisciplinaridade ou o recurso a outras atividades realizadas na turma (ver apêndice D). Esta atividade tinha como objetivos ler, explorar e interpretar informação (apresentada em pictogramas) respondendo a questões e formulando novas questões, interpretar informação e ideias matemáticas representadas de diversas formas e discutir resultados, processos e ideias matemáticas.

Primeiro é-lhes perguntado o que pensam ser um pictograma, chegando à conclusão que este era um gráfico construído com imagens e que essas imagens representam uma dada quantidade. Depois,

para trabalhar os pictogramas, os alunos resolveram uma ficha de trabalho em que o pictograma foi construído tendo em conta o número de fichas de ditados de imagens realizadas pelos alunos da turma desde o início do ano letivo. Os alunos que não marcaram nos registos foi como se não tivessem realizado fichas de ditados de imagens (Diário de bordo, 29 de outubro de 2013).

Com a realização desta atividade foi possível observar que a maior parte dos alunos tinha compreendido o que era um pictograma. Contudo, na realização da ficha de trabalho, onde tinham de responder a perguntas como “Quantos ditados de imagens fez a Maria, o João e o André?” tinham alguma dificuldade visto que cada imagem correspondia a dois ditados de imagens. Após alguma reflexão julgo ter sido essa a dificuldade da turma, o facto de cada imagem corresponder a dois e não a um ditado de imagens. No entanto, houve alunos que perceberam claramente o objetivo do pictograma e que conseguiram responder às questões colocadas. Outra das questões que também suscitou dúvidas foi “Qual a diferença entre o aluno que realizou mais e o que realizou menos ditados de imagens? Como chegaste a esse resultado?”. Esta foi uma questão na qual demorámos mais tempo a resolver e a corrigir porque nem todos os alunos conseguiram seguir o mesmo raciocínio. Isso deve-se ao facto de esses alunos não terem compreendido que cada imagem correspondia a duas fichas e, por conseguinte, não conseguiram fazer a relação correta da diferença entre o que fez mais e o que fez menos fichas de ditados de imagens.

Após a realização desta atividade notou-se a necessidade de voltar a trabalhar este conteúdo porque embora alguns alunos tivessem percebido bem, houve outros que tiveram dificuldades na leitura do gráfico e na resposta às questões.

4.2.4.1.2. *Números pares e números ímpares.*

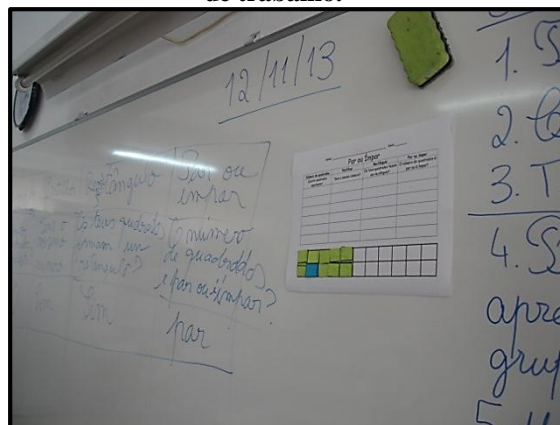
Os números pares e números ímpares foi uma das atividades desenvolvida na área da Matemática, sugerida no programa de Matemática para o 2.º ano de escolaridade (ver apêndice F). Primeiro foi-lhes perguntado se sabiam o que era um número par e um número ímpar. Como estratégia de iniciar este conteúdo, surgiu a ideia de trabalhar os números pares e números ímpares com o recurso a um jogo. O jogo tinha como objetivo que os alunos compreendessem o conceito de número par e número ímpar. Este consistiu em distribuir a cada aluno uma ficha e alguns quadrinhos coloridos. Depois, aos pares, os alunos tiravam de um “montinho” alguns quadrinhos e depois colocavam-nos nas quadrículas da ficha de trabalho. Seguidamente, após colocarem os quadrinhos contavam o total dos mesmos e registavam-no na ficha “quantos quadrados apanhaste?”, “Tens o mesmo número?”, “Os teus quadrados fazem um retângulo?” e “o número de quadrados é par ou é ímpar?”.

Após a realização do jogo e do respetivo registo na ficha de trabalho foi realizada a correção do mesmo no quadro, em grande grupo. Uma vez que os alunos tinham dados diferentes, foi pedido aleatoriamente para os pares exemplificarem o que registaram. Depois, foi-lhes perguntado se já sabiam responder o que era um número par e um número ímpar. Iniciou-se, então, um debate em torno desta questão, chegando a uma conclusão que foi registada no quadro e, posteriormente, no caderno da sala. No fim, foi possível observar-se que este conteúdo teria de ser trabalhado novamente, o que suscitou algumas ideias para exercícios futuros.

Figura 11 – Realização do jogo “Par ou ímpar”.



Figura 12 – Registo do jogo “Par ou ímpar” na ficha de trabalho.



Numa aula posterior, demos continuidade a este conteúdo e:

realizámos alguns exercícios em que os alunos tinham de identificar se aquele número era par ou ímpar. Por último, os alunos realizaram os exercícios da página 50 do livro de matemática (Diário de bordo, 13 de novembro de 2013).

Após a realização destes exercícios era presumível que os alunos tivessem chegado à conclusão de que “a soma de dois números pares é um número par; a soma de dois números ímpares é um número par; a soma de um número par com um número ímpar ou de um ímpar com um par é um número ímpar” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p. 107). Observou-se ainda a compreensão deste conteúdo através dos exercícios realizados posteriormente.

4.2.4.1.1. *Avaliando a matemática.*

Tal como é previsto para o 1.º CEB, a avaliação realizada é uma avaliação fundamentalmente formativa com carácter qualitativo. Isto significa que se pretende potenciar a função pedagógica da avaliação, utilizando-a como catalisador das aprendizagens. A avaliação é realizada de forma contínua e participada, onde os alunos vivenciam todo o processo avaliativo regulador das aprendizagens e potenciador da construção do sucesso educativo para todos. São utilizadas várias estratégias como: a) Pôr em comum os conhecimentos adquiridos; b) Autoavaliação e heteroavaliação dos projetos; c) Autoavaliação e heteroavaliação semanal do PIT; d) Apreciação de trabalhos individuais ou de grupo; e) Produções dos alunos (análise dos instrumentos de pilotagem – mapas de registo); f) Realização de fichas/exercícios de avaliação por temas ou áreas; g) Construção de um portefólio; h) Preenchimento de grelhas de verificação (auto e hétero avaliativas) nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e i) Preenchimento de grelhas de registo de avaliação diagnóstica e trimestral dos alunos (Shone, 2013). Este tipo de avaliação foi implementado tanto na área curricular de Matemática como nas restantes áreas curriculares lecionadas.

O que se pretende é um sistema de regulação contínua das aprendizagens, em que os alunos participem diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação e na construção dos critérios de avaliação. Mais concretamente, tudo o que se planifica, avalia-se de forma cooperada (Shone, 2013).

Quadro 3 – Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico.

Área Curricular	Blocos	Objetivos Específicos	Avaliação geral da turma
Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Usar os sinais +, -, x e : na representação horizontal do cálculo. - Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. - Compor e decompor números. - Ler e representar números, pelo menos até 1000. - Identificar e dar exemplos de números pares e ímpares. - Ler, explorar e interpretar informação (apresentada em listas, tabelas de frequências, gráficos de pontos e pictogramas) respondendo a questões e formulando novas questões. - Interpretar informação e ideias Matemáticas representadas de diversas formas. - Discutir resultados, processos e ideias matemáticos. 	<p>A turma, no geral, conseguiu resolver a ficha de trabalho com recurso aos feijões e justificar as suas escolhas e conclusões. Foi possível verificar que a turma compreendeu a utilização e a função do sinal x.</p> <p>No que diz respeito à construção do ábaco e posterior realização da ficha de trabalho foi possível verificar que toda a turma empenhou-se na realização da tarefa e compreendeu o conceito de unidade, dezena e centena, bem como a sua posição horizontal.</p> <p>Este conteúdo foi trabalhado através do recurso a um jogo, o que se tornou motivador para os alunos. A turma, no geral, entendeu o que são números pares e números ímpares e deu exemplos dos mesmos.</p> <p>Alguns alunos tiveram dificuldade em compreender o que é um pictograma e como interpretá-lo o que, consequentemente, levou a que não respondessem corretamente às questões da ficha de trabalho.</p> <p>A interpretação de informação e ideias matemáticas esteve presente em todas as atividades matemáticas e foi possível verificar que a turma, na sua maioria, consegue interpretar a informação pretendida. Contudo, há uma minoria que tem dificuldades de interpretação, o que dificulta na resolução dos exercícios.</p> <p>No que respeita à discussão dos resultados e dos processos matemáticos, a turma participa de forma pertinente.</p>

Fonte: Ponte *et al.*, 2007, *Programa de Matemática do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 13-31.

4.2.4.2. A prática pedagógica na área do Português.

As crianças ao entrarem para o 1.º CEB já têm algumas ideias pré-concebidas do que é a leitura e a escrita, uma vez que estes domínios são introduzidos de forma simples na EPE. No entanto, é apenas no 1º CEB que estas são aprofundadas, tentando demonstrar à criança que aprender a ler e a escrever não é um processo tão natural como o de falar. O Português, incluindo todos os seus domínios, é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento dos alunos. É importante que desde cedo se apercebam da importância da escrita e da leitura, que se apercebam que faz parte do quotidiano e que, por isso, é importante adquirirem-nas.

Conforme refere Reis *et al.* (2009), “a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar” (p. 12). Além disso, estes autores referem ainda que a aprendizagem do Português condiciona e favorece a relação que a criança ou o aluno tem com o mundo, “bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas” (p. 12).

A prática pedagógica na área do Português sustentou-se, sobretudo, no trabalho de obras literárias previstas para o 2.º ano de escolaridade e nos cadernos de escrita livre que davam origem ao trabalho e melhoramento de texto que reflete uma grande importância no desenvolvimento da escrita e da linguagem oral dos alunos. Contudo, e como não podemos fazer referência a todas as atividades realizadas, vou apenas referir o estudo das duas obras literárias. Tentou-se explorar as obras literárias de forma dinâmica e apelativa, sem torná-las fastidiosas para os alunos. A partir do estudo das obras literárias foram explanados vários conteúdos programáticos do 2.º ano previsto para o 1.º período, tais como a construção de listas de palavras, a construção de produtos realizados pela turma (por exemplo, livros), os sinónimos e antónimos, a divisão de palavras em sílabas, a ordenação de palavras por ordem alfabética, os provérbios e os nomes próprios e comuns.

Tenda em conta a importância do ensino do Português, tal como já foi referido anteriormente, cabe ao docente o papel de desenvolver atividades nesta área. Durante o período de estágio foram realizadas várias atividades nesta área curricular, tendo em conta não só os objetivos e os conteúdos propostos para este nível de ensino como também os interesses e necessidades dos alunos.

4.2.4.2.1. *Os livros e a leitura: A Menina Gotinha de Água.*

Um dos livros que estavam nas metas para o 2.º ano de escolaridade era *A Menina Gotinha de Água*. Ao trabalhar com os alunos este livro tinha como objetivos desenvolver o gosto pela leitura, desenvolver a compreensão oral e a expressão oral, desenvolver a interdisciplinaridade com outras áreas do saber (Estudo do Meio – importância da água) e compreender sequências cronológicas de acontecimentos. Como seria impossível trabalhar a obra apenas numa aula, juntamente com os conteúdos programáticos, procedeu-se à divisão em três aulas. Primeiro, começámos por explorar o livro, através do conto com recurso à projeção em *pdf*.

Assim:

Eu iniciei a leitura até à página 14 e parei na parte em que dizia “E a Gotinha de Água pensou?”. O objetivo era os alunos pensarem o que a Gotinha de Água pensou, dando ideias de possíveis pensamentos. As frases foram escritas no quadro, conforme os alunos iam dizendo e posteriormente escolheram uma frase (sendo a que disseram ou outra dita pelos colegas) e escreveram-na numa folha, assim como a sua ilustração (Diário de bordo, 16 de outubro de 2013).

Uma vez que não podíamos colocar no cartaz todas as frases escritas no quadro optámos por escolher apenas 6 (ver figura 13). Numa segunda aula, os alunos escolheram a que preferiam, escreveram numa folha distribuída pela professora e procederam à respetiva ilustração. A escrita da frase tinha como objetivo os alunos pensarem numa suposta continuação da história, o que será que a menina Gotinha de Água fez. Seguidamente, ordenámos as frases numericamente (um a seis) e afixamos no quadro, escolhendo apenas uma para colar no cartaz (a que tivesse a melhor ilustração). Após escolhidas as seis frases e respetivas ilustrações, procedeu-se à escrita das mesmas em tiras de papel e à sua colagem no cartaz (ver figura 14).

Figura 13 – Escrita das frases no quadro.

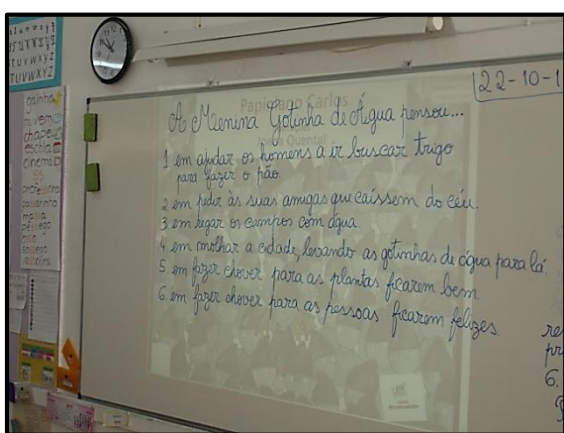


Figura 14 – Cartaz “A Menina Gotinha de Água pensou...”



Na aula seguinte dos livros e a leitura demos continuidade ao estudo do conto, fizemos uma revisão do mesmo e:

Eu li o resto da história, desde a página 18 (parte em que sabemos o que a menina pensou) e os alunos iam acompanhando a leitura. Ao longo da minha leitura pedi também a vários alunos que lessem umas partes, não só para treinarem a leitura mas para obrigá-los a estarem atentos e a seguirem-na. Ao longo da leitura da história, os alunos iam apontando palavras desconhecidas para eles. Após a leitura da história, eu coloquei várias questões, como por exemplo, para onde é que a Menina Gotinha de Água foi quando caiu das nuvens, quais os outros sítios por onde passou, entre outras. De seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho relativa à história, onde tiveram que responder a várias questões relacionadas com a mesma, desde o início (Diário de bordo, 23 de outubro de 2013).

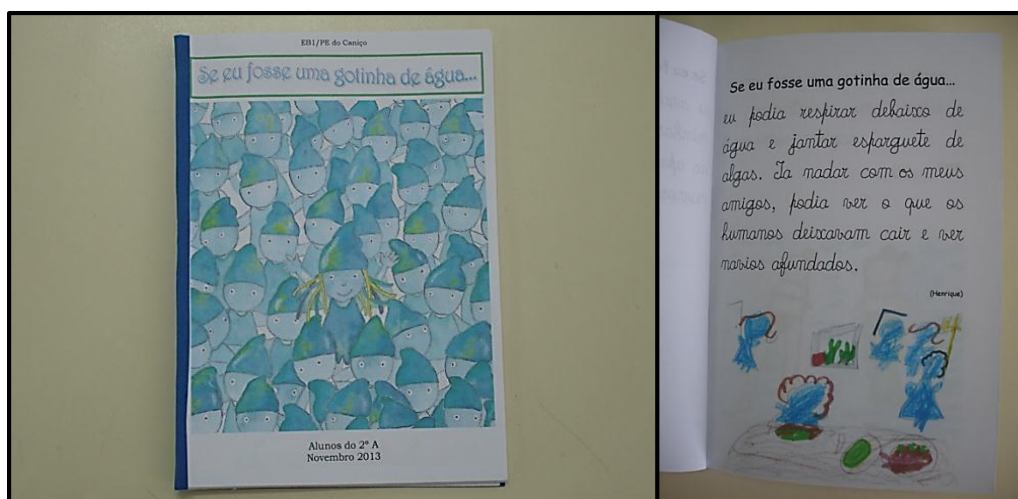
Com a realização destas atividades trabalhámos vários conteúdos programáticos do 2.º ano de escolaridade, tais como a leitura, a interpretação de texto, o campo lexical e a escrita de pequenos textos. Observou-se um entusiasmo por parte dos alunos, surgindo ideias engraçadas e produtivas para a construção do cartaz. Contudo:

considero que a maior dificuldade dos alunos prende-se com o facto de copiarem as frases do quadro com erros, de dificuldades na leitura e de se expressarem para a escrita do pequeno texto. No entanto, notou-se que se aplicaram na realização da ficha de trabalho, onde era proposto a criação de um pequeno texto, partindo da ideia *Se eu fosse uma gotinha de água...*, que mais tarde dará origem a um livrinho que ficará exposto na biblioteca da turma. Para colmatar estas falhas, foi proposto aos alunos que durante os Cadernos de Escrita Livre dediquem mais tempo à escrita criativa (Diário de bordo, 23 de outubro de 2013).

Após o conto da história *A Menina Gotinha de Água*, da realização do cartaz e da ficha de trabalho foi sugerido à turma a criação de um livrinho com os textos da turma elaborados na ficha de trabalho anterior. Desta forma, os textos foram passados a computador e imprimidos em folhas A5. Seguidamente, os alunos ilustraram o seu texto e após todos os textos terem identificação criou-se a capa do livro e encadernou-se, constituindo um produto final (ver figura 15) elaborado pela turma e exposta na biblioteca da sala.

Julgo que estas atividades foram significativas e enriquecedoras para os alunos porque partiram dos seus interesses em querer saber mais e contribuíram para promover o gosto pela leitura.

Figura 15 – Produto final: criação do livro “Se eu fosse uma gotinha de água...”



4.2.4.2.2. Os livros e a leitura: A girafa que comia estrelas.

Outro dos livros previsto nas metas para o 2.º ano de escolaridade é *A girafa que comia estrelas*. Assim sendo, foi planeado a abordagem ao livro, juntamente com outros conteúdos gramaticais referentes ao 2.º ano de escolaridade (ver apêndices F e G). Este conjunto de atividades tinha como objetivo desenvolver o gosto pela leitura, desenvolver a compreensão oral e a expressão oral. Com recurso a esta história, optou-se por lecionar os nomes próprios e nomes comuns, o campo lexical, que serviram de revisões para a ficha de avaliação e os provérbios. Os nomes próprios e comuns existentes na história foram apontados pelos alunos e escritos numa cartolina (ver figura 19).

Como o conto *A girafa que comia estrelas* havia na biblioteca da sala, decidiu-se utilizar uma estratégia diferente para a leitura do mesmo. A leitura do conto foi realizada por mim e os alunos sentaram-se no chão da sala a fim de ouvirem a história. Após a audição da mesma:

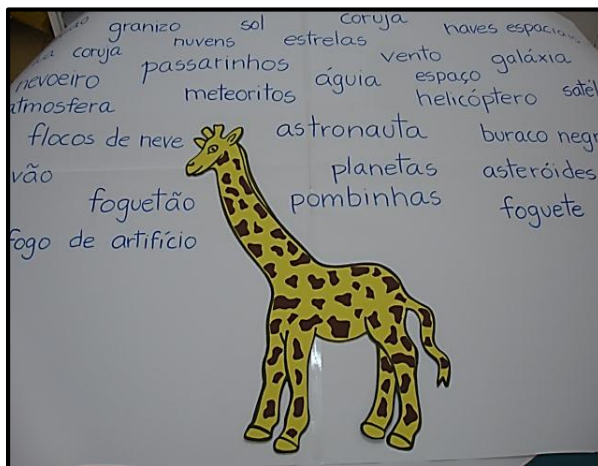
(...) fiz algumas perguntas à turma a fim de saber se tinham compreendido a história e registamos no quadro o nome do autor, o nome da girafa, o nome da mãe da girafa e o nome da galinha-do-mato (Diário de bordo, 13 de novembro de 2013).

Num momento posterior, regressámos ao estudo deste conto onde abordamos o campo lexical (ver imagem 16 e 17). Para consolidarmos este conteúdo, resolvemos construir de forma dinâmica e atrativa o campo lexical de céu. Assim, eu reproduzi uma girafa em cartolina e coleí-a no quadro. De seguida, relembramos o conceito de campo lexical e os alunos rapidamente identificaram as palavras que fariam parte do campo lexical de céu, presentes ou não ao longo da história.

Figura 16 - Construção do campo lexical de céu.



Figura 17 - Cartaz com o campo lexical.



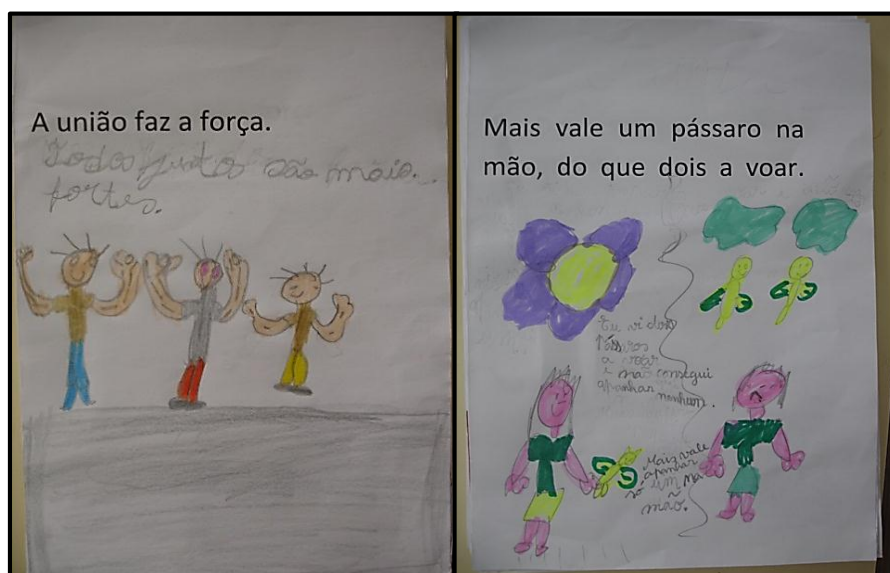
De seguida, eu li alguns provérbios presentes no livro e perguntei à turma se sabiam o que era um provérbio. Pude aperceber-me que houve um aluno que respondeu de forma entusiasmada o que era um provérbio, havendo outros colegas que complementaram a sua definição e deram exemplos dos mesmos. Depois, distribuí os provérbios escritos numa folha A5 a cada aluno e pedi que em casa ilustrassem o provérbio para numa aula posterior construirmos o livrinho de provérbios da turma. Uma vez que há três vezes o mesmo provérbio, pensámos que podíamos fazer três livrinhos: um para a biblioteca da sala, um para a biblioteca da escola e outro para enviar aos correspondentes.

Após esta distribuição foi notório que:

os alunos estavam agitados porque queriam saber qual o provérbio que calhou ao colega e saber o seu significado, o que fez com que se gerasse algum barulho. Rapidamente consegui que estes se acalmassem dizendo que apesar de repetidos todos os provérbios iriam constar no livrinho de provérbios (Diário de bordo, 27 de novembro de 2013).

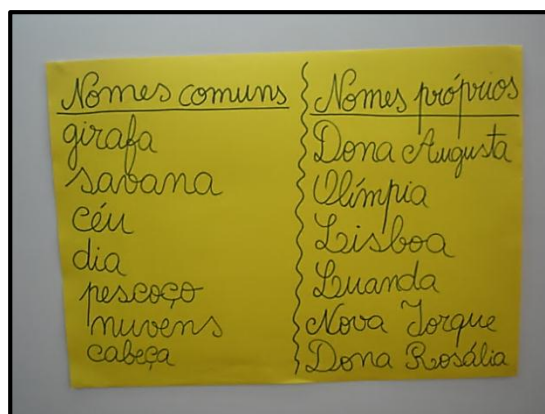
Na aula seguinte demos continuidade ao estudo dos provérbios, terminando a ilustração dos mesmos e construindo um livro. A história da girafa que comia estrelas suscitou interesse à turma visto que, tal como a maior parte das histórias, é fantástica e refere coisas que na realidade, fora do mundo da fantasia, seriam impossíveis.

Figura 18 – Provérbios para a construção do livro.



Por último, ainda acerca deste conto, foram trabalhados os nomes próprios e comuns. Sugeriu-se que fosse realizado o reconto da história, de maneira a que a turma relembresse os personagens da mesma, facilitando na escolha dos nomes para a construção do cartaz.

Figura 19 – Cartaz com os nomes próprios e nomes comuns da história *A girafa que comia estrelas*.



Com a realização desta atividade foi possível verificar que a turma já tinha compreendido o conceito de campo lexical. Em relação aos provérbios, acredito que esta atividade tenha despertado interesse nas crianças pelo empenho demonstrado na “descodificação” dos provérbios e na ilustração dos mesmos. Uma vez que houve uns provérbios mais complexos do que outros, notou-se alguma dificuldade por parte desses alunos em ilustrar o provérbio. Tal como o conto *A Menina Gotinha de Água*, *A girafa que comia estrelas* também teve como principal objetivo estimular nos alunos o gosto pela leitura.

4.2.4.2.3. Avaliando o Português.

Quadro 4 – Primeiro quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo o Programa de Português do Ensino Básico.

Área Curricular	Blocos	Descritores de Desempenho	Avaliação geral da turma
Português	Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - apropriar-se de novos vocábulos - identificar palavras desconhecidas - responder a questões acerca do que ouviu - relatar o essencial de um pequeno texto ouvido - identificar o tema central - recontar histórias 	De um modo geral a turma fica atenta ao que ouve. Nota-se que quando estão atentos conseguem aprender palavras novas, identificar as palavras desconhecidas dos textos, responder a questões, identificar o tema principal e recontar o que ouviram. A turma adquiriu o conceito de campo lexical. Durante a história <i>A Menina Gotinha de Água</i> e <i>A girafa que comia estrelas</i> a turma esteve maioritariamente atenta.
	Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema. 	A maior parte dos alunos consegue expressar-se oralmente (alguns ainda têm dificuldade, principalmente para o grande grupo) e participar em todas as atividades sugeridas pela professora, sabem ouvir os outros, embora alguns não saibam esperar a sua vez e por vezes não respeitam o tema do assunto a ser tratado.

Nota: Adaptado de Reis *et al.*, 2009, *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 29-60.

Quadro 5 – Segundo quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo o Programa de Português do Ensino Básico.

Área Curricular	Blocos	Descritores de Desempenho	Avaliação geral da turma
Português	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita. - Antecipar conteúdos. - Mobilizar conhecimentos prévios. - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: <ul style="list-style-type: none"> - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - Identificar o tema central; - localizar a informação pretendida; - responder a questões sobre o texto; - Ler em voz alta para diferentes públicos. 	<p>Grande parte dos alunos lê de forma adequada, respeitando a direccionalidade da escrita.</p> <p>Muitos alunos conseguiram antecipar os conteúdos, neste caso, o que a menina gotinha de água pensou e sabem confrontar as suas previsões com os resultados obtidos, relacionando-os com os seus conhecimentos prévios.</p> <p>Na leitura, a maioria dos alunos identifica corretamente o tema central do texto, sabe localizar a informação pretendida, responde a questões sobre o texto oralmente ou em fichas de trabalho.</p> <p>Alguns alunos têm ainda dificuldade em ler em voz alta perante a turma.</p>
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. - Assinalar a mudança de parágrafo. - Aplicar regras dos sinais de pontuação. - Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: <ul style="list-style-type: none"> - organizar a informação; - Redigir textos: <ul style="list-style-type: none"> - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - evitando repetições. - Rever os textos, com apoio do professor: <ul style="list-style-type: none"> - identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir a informação; - Escrever textos mediante proposta do professor. 	<p>Durante os momentos de escrita, a maior parte dos alunos propõe de forma pertinente alternativas de escrita e recorrem ao uso de maiúsculas e minúsculas, dos parágrafos e dos sinais de pontuação.</p> <p>Nos momentos de escrita de textos, a maioria dos alunos colabora na organização e na pesquisa de informação, adequando a escrita àquele contexto.</p> <p>Todos os alunos redigiram corretamente o texto pedido segundo a orientação da professora na ficha de trabalho “Se eu fosse uma gotinha de água...” e na construção do livro dos provérbios.</p> <p>Uma minoria dos alunos já consegue escrever corretamente os textos, com poucos erros ortográficos, com os sinais de pontuação adequados e sem repetições de ideias.</p>
	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> - identificar e aplicar os acentos; - explicitar regras de pontuação; - explicitar regras de ortografia. - Identificar nomes próprios e comuns. - Identificar provérbios e seus significados. - Reconhecer o significado de campo lexical e dar exemplos. 	<p>Na escrita de textos, a maioria dos alunos explicita corretamente as regras de pontuação e ortografia e alguns aplicam os acentos corretamente.</p> <p>Alguns alunos identificaram o que é um provérbio e deram exemplos dos mesmos. Todos os alunos perceberam o conceito de campo lexical de mar presente na ficha de trabalho <i>A Menina Gotinha de Água</i> e o campo lexical de céu, proveniente da história <i>A girafa que comia estrelas</i>.</p>

Nota: Adaptado de Reis *et al.*, 2009, *Programa de Português do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 29-60.

4.2.4.3. A prática pedagógica na área do Estudo do Meio.

Ao contrário do que acontece frequentemente, o ensino das Ciências no 1.º CEB não deve ficar de lado, em comparação com as outras disciplinas. São várias as razões que são a favor da Educação em Ciências nos primeiros anos de escolaridade, como: a) Responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse; b) Ser uma via para a construção de uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência (...); c) Promover capacidades de pensamento (...) úteis noutras áreas/disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, na tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais e d) Promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interação com a realidade natural (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007).

4.2.4.3.1. Projetos.

Os trabalhos de projetos são uma metodologia utilizada vulgarmente no MEM. Estes realizam-se a pares ou em pequeno grupo de três ou quatro alunos, de acordo com o objetivo do trabalho. O trabalho de projetos requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares (Niza, 1998).

Quando iniciei a prática pedagógica nesta turma, os alunos já tinham dado início aos projetos, sendo que não foi possível acompanhar o início dos mesmos. Contudo, é possível referir as fases dos mesmos. Primeiro, os alunos tiveram de lançar conteúdos ou temas que gostassem de desenvolver, de investigar, isto é, identificar a problemática e realizar a escolha do tema. Depois, formavam grupos de três ou quatro elementos com os colegas que gostassem de trabalhar esse mesmo conteúdo. Quando o tema já estava escolhido, a professora titular da turma aprovava ou não esse tema e, posteriormente, os alunos preenchiam uma grelha com o tema do projeto, os elementos do grupo, a data de início e a data prevista de conclusão do projeto, ou seja, realizavam a sua planificação. Além disso, tiveram de referir também o que pensam sobre o assunto, as perguntas que querem investigar, os conteúdos do programa, visto que os temas têm de estar previstos para este ano de escolaridade e não podem ser temas escolhidos ao acaso, o número de sessões previstas, bem como as respetivas datas, as fontes de informação (onde vão pesquisar informação), o produto final e o tipo de comunicação. Posto isto, todas as aulas em que trabalhavam no

projeto teriam de preencher a grelha de programação/avaliação, ou seja, registrar a data, “o que vamos fazer”, “quem faz o quê” e a “avaliação”.

Após a realização dos projetos, os alunos realizavam uma síntese do mesmo para apresentar ao grande grupo no tempo das comunicações e apresentações dos projetos que “corresponde a uma sessão de cerca de duas horas, desenvolvida em três fases”: a fase de apresentação da informação, a fase de colocação de dúvidas e debate e a fase de resposta a questionários de aplicação dos saberes comunicados, que pode ser através dos exercícios dos manuais (Niza, 1998, p. 90). Após a sua apresentação, procedia-se à avaliação do projeto através de uma grelha de avaliação.

Durante as aulas de trabalho de projeto, pude deparar-me com alguns grupos e vários alunos em específico que não cumpriam com o preenchimento da grelha dos projetos, isto é, não colocavam o que fizeram naquele dia, quem fez o quê e a respetiva avaliação daquela aula.

Os projetos desenvolvidos na turma durante o período de estágio foram vários. Contudo, serão explanados apenas alguns como: a saúde do seu corpo, o qual englobou o tema a higiene do corpo, a alimentação saudável e os ecopontos e outro grupo das experiências acerca dos materiais solúveis, transparentes, combustíveis, flexíveis e duros.

4.2.4.3.1.1. *A saúde do seu corpo e os ecopontos.*

Um dos projetos desenvolvido no âmbito da área curricular de Estudo do Meio teve como tema a saúde do seu corpo, onde um grupo de quatro elementos abordou a alimentação saudável e a roda dos alimentos, a higiene do corpo e os ecopontos. Tal como os restantes projetos realizados pelos alunos durante o tempo do estágio, o tema diz respeito aos conteúdos programáticos de Estudo do Meio do 2.º ano de escolaridade. Conforme qualquer um dos projetos, este também foi dividido em várias fases. Primeiro, vários alunos mostraram interesse no mesmo tema, formando assim um grupo de trabalho. Depois, o grupo reuniu-se e fez a planificação do mesmo. Foram disponibilizadas várias sessões para pesquisa de informação e tratamento dos dados, para preparação da apresentação do projeto, bem como a sua apresentação.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto foi possível verificar que na maior parte das vezes os alunos trabalham em conjunto, cooperativamente, com um objetivo comum. Um aspeto importante no trabalho de projeto e o qual foi possível verificar foi a avaliação no fim

de cada sessão de trabalho. Os alunos sabem quando trabalham bem e quando trabalham mal e sabem reconhecer qual a sua avaliação e o que podem melhorar numa próxima sessão.

Após a apresentação do projeto à turma, procedeu-se à avaliação do mesmo, através da grelha de avaliação, na qual os colegas tinham de avaliar o processo, o produto e a avaliação, a qual eu julgo:

... fundamental porque é nesta fase que os alunos aprendem a desinibir-se perante os colegas e a turma, adquirem novos conhecimentos e aprendizagens, apreciam criticamente e avaliam o trabalho dos colegas sempre numa perspectiva construtivista, o que os tornará cidadãos ativos e críticos perante a sociedade. Ainda assim, senti que houve alguns alunos inibidos durante a apresentação do projeto do seu grupo (Diário de bordo, 5 de novembro de 2013).

Quando a avaliação do projeto está terminada chega a parte em que consolidamos os conteúdos transmitidos durante a apresentação do mesmo e percebemos se os alunos interiorizaram ou não os conteúdos. Procedeu-se à realização de exercícios do manual a fim de consolidar o tema da alimentação saudável e da roda dos alimentos e a um exercício no caderno diário em que os alunos desenharam a roda dos alimentos e identificaram e nomearam cada um dos grupos que a constitui. Depois, realizou-se ainda um jogo, o qual pudemos constatar o desempenho dos alunos nesta atividade. Assim:

Foi possível sentir alguma dificuldade por parte dos alunos ao colocar os objetos nos respetivos ecopontos. Isto significa que não estiveram atentos à apresentação do projeto ou o grupo em questão não o apresentou bem (Diário de bordo, 5 de novembro de 2013).

Contudo, importa refletir que mesmo que o grupo não o tenha apresentado bem, a docente deve rever estes conteúdos até que estes fiquem interiorizados. É normal que o grupo não esteja inteiramente informado acerca destes conteúdos embora tenham desenvolvido o projeto e que por isso a docente deva complementá-los. Esta metodologia de trabalho de projeto desenvolve nos alunos o trabalho cooperativo, a cooperação entre pares, o espírito crítico, uma atitude reflexiva e estimula-os para uma vida ativa enquanto cidadãos responsáveis e críticos. Neste caso, o importante não foi apenas a interiorização dos conteúdos como as competências que este tipo de trabalho desenvolve nos alunos, desde a cooperação, à sensibilização enquanto cidadãos e à desinibição perante a turma.

Figura 20 – Desenvolvimento do projeto “A saúde do seu corpo”.

4.2.4.3.1.2. *Experiências com materiais solúveis, transparentes, combustíveis, flexíveis e duros.*

Outro dos projetos desenvolvido no âmbito do Estudo do Meio diz respeito ao estudo dos materiais solúveis, transparentes, combustíveis, flexíveis e duros. Conforme está presente no programa do 1.º CEB, “A exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem” (ME, 2004, p. 123). No 2.º ano de escolaridade espera-se que os alunos realizem experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, nomeadamente, “comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...), agrupar materiais segundo essas propriedades, relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais, identificar a sua origem (natural/artificial)” (ME, 2004, p. 124).

Tal como o projeto referido anteriormente, este projeto seguiu as mesmas regras e as mesmas fases de realização. Este tornou-se significativo porque foi realizado em pequeno grupo, contando com vários momentos de pesquisa e, posteriormente, foi apresentado à turma, a qual teve a oportunidade de formular previsões acerca do que ia acontecer, visualizar a experiência e formular as conclusões. Todas as atividades experimentais são consideradas ricas desde que suscitem o interesse dos alunos, promovam o espírito crítico e reflexivo, permitam-lhes formular previsões e conclusões e mantenham-nas em contacto com a realidade. Importa ainda referir que a maioria dos materiais necessários para a realização desta experiência foi trazida pelos alunos, o que fez com que, em grupo, procurassem e tivessem a preocupação de encontrar os materiais adequados.

Com o culminar da apresentação do projeto e respetivas experiências com os materiais procedeu-se à avaliação do mesmo, onde a turma participou dando a sua opinião acerca do

processo, do produto e da apresentação. É possível constatar que a turma demonstrou curiosidade na experiência e todos quiseram participar experimentando e verificando as características dos materiais. A realização dos projetos permite aos alunos estarem em contacto com temas do quotidiano e do seu interesse.

Figura 21 – Apresentação do projeto sobre as experiências com diferentes materiais.



Durante a apresentação deste projeto foi possível observar o empenho do grupo e também dos colegas que estavam a assistir com questões pertinentes e interessantes. Este tipo de atividade promove nos alunos o espírito crítico e reflexivo em relação ao seu trabalho e ao dos colegas e desinibe-os para apresentações à turma, o que se traduz numa mais-valia para o futuro e para o desenvolvimento da comunicação e expressão oral.

4.2.4.3.2. *Avaliando o Estudo do Meio.*

Quadro 6 – Primeiro quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo a OCP.

Área Curricular	Blocos	Objetivos Específicos	Avaliação geral da turma
Estudo do Meio	Bloco 1 – À descoberta de si mesmo - A saúde do seu corpo	Conhecer e aplicar normas de: <ul style="list-style-type: none"> • - higiene do corpo (hábitos de higiene diária). • - higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável). - Reconhecer a importância de uma alimentação saudável. - Reconhecer a roda dos alimentos e os vários grupos, bem como a composição dos mesmos. 	Após a apresentação do projeto, a turma reconhece a importância de ter hábitos de higiene e sabe como praticá-los, reconhecendo que devem usar a água potável. A turma reconhece a importância de praticar uma vida saudável bem como a importância da água potável na nossa vida. Os alunos reconhecem a composição de cada grupo da roda dos alimentos, a importância de cada um dos alimentos e com que frequência devem ou não ingeri-los.

Nota: Adaptado de ME, 2004, *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, pp. 99-131.

Quadro 7 – Segundo quadro de avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo a OCP.

Área Curricular	Blocos	Objetivos Específicos	Avaliação geral da turma
Estudo do Meio	Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente (sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia, cortiça, papel, cera, objetos variados...)	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...). - Reconhecer e nomear os ecopontos e os objetos colocados em cada um. 	<p>Após a apresentação do projeto acerca das experiências com alguns materiais e objetos, os alunos identificaram as suas propriedades, comparando-os entre si.</p> <p>Após a apresentação do projeto, a maioria dos alunos reconhece e nomeia os ecopontos, identificando os materiais que devemos colocar em cada um.</p> <p>Durante o jogo de colocar objetos no ecoponto, a maior parte dos alunos conseguiu colocar o objeto no ecoponto correto, embora alguns alunos ainda confundam os mesmos.</p>

Nota: Adaptado de ME, 2004, *Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa:

Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, pp. 99-131.

4.3. A Intervenção com a Comunidade Educativa

O estágio pedagógico não assume um papel restrito à sala de aula nem aos alunos da turma do 2.ºA. Pelo contrário, o estágio abrange toda a comunidade educativa, incluindo docentes, alunos, pais, encarregados de educação e funcionários.

Silva (2009) refere que a relação escola-família é também uma relação escola-comunidade e que, por isso, podemos falar na relação escola-família-comunidade. Segundo Tonnies, citado por Silva (2009), a comunidade refere-se a uma unidade ou base territorial, com crenças ou valores comuns e relações sociais. É uma relação que carece de relações face a face, entajuda, conhecimento mútuo, identidade e pertença.

Um aspeto pertinente a referir, baseado em Canário, citado por Silva (2009) é o facto de não podermos desligar a relação entre a escola e o seu exterior, ou seja, a relação com as famílias. Isto significa que não podemos separar aquilo que acontece no exterior daquilo que acontece no interior da escola, incluindo as tarefas centrais que visam a aprendizagem dos alunos e a relação pedagógica. Nesta relação entre a escola, a família e a comunidade, a criança surge como um ator social. Segundo Perrenoud, citado por Silva (2009), a criança assume o papel de mensageira, de mensagem e de moeda de troca.

A intervenção com a comunidade educativa resultou de uma ação de sensibilização entre as famílias e os vários intervenientes da instituição (professores, estagiárias, alunos e psicóloga).

4.3.1. Ação de sensibilização “O valor pedagógico do não”.

A prática pedagógica não se cinge apenas à sala de aula. Esta deve ser realizada também com toda a comunidade educativa, isto é, com os outros docentes, alunos e encarregados de educação. Um dos aspetos da nossa avaliação enquanto estagiárias era uma atividade com a comunidade educativa. Uma vez que havia uma colega de turma a estagiar na mesma escola, no mesmo ano de escolaridade, decidimos realizar a atividade com a comunidade em coletivo, optando por uma ação de sensibilização.

A fase posterior foi a escolha da temática da mesma. Após algum diálogo com os docentes cooperantes de ambas as turmas e com a diretora da escola, chegámos ao consenso de que esta seria intitulada “O valor pedagógico do não”. Esta temática surgiu da necessidade de sensibilizar a comunidade educativa para este tema com o objetivo de promover e estimular uma melhor relação entre pais e filhos. Apesar de a EB1/PE do Caniço não estar inserida num contexto social problemático ou menos desfavorecido é necessário abordar certas questões, como é o caso do tema referido anteriormente.

Após a escolha da temática foram entregues convites a todos os encarregados de educação da EB1/PE do Caniço de forma a abranger uma quantidade significativa de encarregados de educação (ver apêndice H).

A ação de sensibilização decorreu no dia 3 de dezembro de 2013 e teve a duração de uma hora e trinta minutos. A ação de sensibilização foi dirigida pela psicóloga Vera Duarte, licenciada em Psicologia e mestranda do curso de Psicologia da Educação. No que diz respeito ao dia da ação de sensibilização foi possível constatar uma fraca adesão. Ao que tudo indica, a pouca adesão adveio do alerta laranja para as condições meteorológicas previstas para aquela tarde. Ainda assim, e apesar de terem comparecido poucos encarregados de educação, verificou-se uma adesão e participação no tema e na ação de sensibilização, visto esta ter sido transmitida de forma dinâmica pela Dr.^a Vera Duarte e ser um tema de interesse (ver figura 22).

Figura 22 – Ação de sensibilização “O valor pedagógico do não”.



4.4. Síntese Inerente à Questão de Investigação-Ação

A resposta às questões de I-A apenas foi possível devido à reflexão realizada ao longo do estágio, de forma a refletir acerca das problemáticas encontradas, adequando as práticas de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Ao longo da prática pedagógica foi possível desenvolver um trabalho diferenciado e, portanto, adequado a cada aluno e às suas individualidades. Desta forma, foi também perceptível que a problemática era geral, notando-a com maior ênfase nuns alunos do que noutros.

Para responder à questão - **“De que forma os materiais manipuláveis podem reverter melhores aprendizagens para os alunos?”** - foi necessário refletir sobre a mesma a fim de perceber de que modo os alunos poderiam ter melhores resultados na aprendizagem da matemática, tentando a passagem do concreto para o abstrato de forma mais sustentada e significativa.

A utilização de MME ajudou a tornar as aprendizagens mais significativas, uma vez que nem todos os alunos conseguem acompanhar o raciocínio e a resolução de problemas da mesma forma. A estratégia foi utilizar os MME sempre que possível e, em muitos casos, individualmente, durante o TEA porque a dificuldade de um não é a dificuldade de todos. O objetivo era não apenas tornar as aprendizagens mais motivadoras como também estimular o gosto pela Matemática visto que, na minha opinião, quem não gosta de Matemática é, na maior parte dos casos, porque não a entende. A utilização destes materiais sem o recurso a fichas de trabalho tornou-se também um aspeto motivador para a utilização dos mesmos. Eram os alunos que definiam qual a dificuldade que tinham e propunham-se a resolver os exercícios com o recurso aos MME.

Sempre que possível recorreu-se à utilização destes materiais, salientando que o estágio não se desenvolveu única e exclusivamente em torno desta problemática, devido, entre outros aspetos, ao cumprimento do programa curricular.

Ainda assim, é importante salientar que foi dada uma resposta à questão formulada embora não de forma completa, isto é, seria necessário mais tempo que não o tempo limitado do estágio para conseguir dar resposta à questão de I-A. Contudo, verificou-se que, apesar das diferenças existentes entre os alunos, os MME são um recurso pedagógico fulcral nas práticas educativas. Com estes materiais foi possível trabalhar a multiplicação, a adição, a subtração, as centenas e os milhares e, posteriormente, ainda no 2.º ano podíamos abordar as frações e a divisão com o recurso a estes materiais.

Com o culminar do estágio é possível referir que os MME reverteram melhores aprendizagens para os alunos no sentido em que com estes materiais alguns dos alunos passaram do concreto para o abstrato, motivaram-se mais na aprendizagem e realização de exercícios de Matemática, trabalharam cooperativamente com outros colegas com e sem dificuldades na Matemática e interessaram-se mais pelas atividades matemáticas.

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

A reflexão aqui apresentada resulta de um longo processo de prática e do culminar de um percurso desenvolvido no 1.º CEB, juntamente com reflexão, visto que uma não está dissociada da outra. Durante este processo desenvolveram-se aprendizagens ricas, motivadoras e significativas tanto a nível pessoal como profissional.

O início da prática pedagógica foi marcado por uma grande ansiedade proveniente da falta de experiência e das expectativas criadas em torno da turma e do contexto onde esta estava inserida. Posteriormente, essa ansiedade foi desaparecendo conforme fui apercebendo-me que com o contacto com a turma e com o conhecimento gradual acerca da mesma, tudo se tornaria mais simples e mais conciso. No fim desta etapa é possível referir que também se aprende com o medo e com a ansiedade. Estes dois fazem com que não se adormeça e desperta em nós uma capacidade reflexiva que nos permite pensar em como fazer mais e melhor. A integração gradual na turma e a interação com a mesma foi um aspeto fundamental na prática pedagógica, assim como a empatia, o empenho, o respeito e a confiança disponibilizados pela professora cooperante e pelos alunos.

A disponibilidade e entrega demonstrada pela professora cooperante fez com que a ansiedade e o medo desaparecessem, dando lugar a aprendizagens ricas e significativas, tornando-me mais motivada para este percurso.

Um dos aspetos privilegiados no decorrer da prática foi o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica. Estes foram aspetos que exigiram igualmente bastante de mim e que me fizeram refletir e adequar a prática porque os alunos “não vestem todos o mesmo tamanho”. Cada um tem as suas dificuldades e os seus pontos fortes e a prática não pode tornar-se uniforme. Na prática do 1.º CEB esta diferenciação pedagógica não passou por fazer fichas de trabalho ou construir materiais “soltos” e sem sentido para os alunos com dificuldades. Cingiu-se sim em adequar as fichas de trabalho e a prática em função das dificuldades daqueles alunos, tendo sempre como objetivo o acompanhamento da turma em todos os conteúdos e sempre que possível. A busca contínua e sistemática pelo saber e pelo conhecimento fez-me refletir e adequar a prática a estes alunos. Esta busca pelo saber e conhecimento fez-me, de igual modo, planear atividades motivadoras para esta turma, com o recurso a estratégias de trabalho dinâmicas, como os materiais manipuláveis, o recurso às TIC e o trabalho cooperativo.

Além do trabalho cooperativo, um dos instrumentos utilizados foi a planificação cooperada a qual “(...) proporciona à criança oportunidade de aprender de forma significativa, tornando-se mais responsável e auto-regulando o seu comportamento” (Pereira & Freitas, 2014, p. 14). Através da planificação cooperada as aprendizagens tornaram-se mais significativas para os alunos uma vez que estes foram construtores da sua aprendizagem, com o papel mediador do professor.

As estratégias utilizadas durante o estágio nas diferentes áreas curriculares tornaram-se adequadas visto haver sempre momentos de reflexão conjunta entre mim e a professora cooperante. As aprendizagens dos alunos só serão igualmente significativas se houver esta adequação das práticas e este sentido crítico e reflexivo sobre as mesmas. A essência deste percurso teve o seu foco nas relações criadas com a professora cooperante através da partilha de saberes, de conhecimento, de ideias, na entreajuda existente entre ambas, na cooperação e acima de tudo no gosto pela profissão.

Além disso, este estágio teve um caráter positivo devido à adequação das aprendizagens para todos os alunos, ou seja, à diferenciação pedagógica e devido à I-A reflexiva desenvolvida em torno deste percurso. Esta investigação e esta atitude reflexiva possibilitaram que a prática se tornasse mais precisa, coerente e adequada.

Capítulo V - O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo será exposta a prática pedagógica realizada individualmente na vertente de EPE, num período de 135 horas, na EB1/PE de São Filipe na sala da pré II. Esta prática pedagógica foi supervisionada pela educadora cooperante da sala e decorreu três dias por semana, dois desses dias no turno da tarde e um no turno da manhã, uma vez que as educadoras têm horários fixos.

Após algum debate ficou definido com as educadoras que a intervenção seria feita de forma gradual. Primeiro, ocorreu o período de observação participante durante as duas primeiras semanas (seis dias) e, posteriormente, o período de intervenção durante os restantes dias do estágio. Este período de observação participante tornou-se fulcral uma vez que não podemos agir sem primeiro observar e visto que este período permitiu conhecer melhor o grupo de crianças, quais as suas necessidades e os seus interesses, realizando uma caracterização global do grupo. No período de observação foram realizadas algumas atividades de familiarização com o grupo. Foi durante este período de observação que fiquei também a conhecer as rotinas do grupo e o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante, o MEM. Apesar disso, é importante referir que esta educadora não utilizava este modelo por completo.

Além do referido anteriormente, as minhas preocupações recaíram também sobre os problemas de comportamento do grupo e da gestão de conflitos. Contudo, estes problemas foram encarados de forma positiva, tendo sempre presente que esta passagem do meu percurso académico iria trazer-me experiências enriquecedoras para o meu futuro profissional.

Apesar de o estágio ter sido desenvolvido em contexto individual, este teve sempre momentos de reflexão crítica entre mim, enquanto estagiária e a educadora cooperante. As planificações, as reflexões e todos os momentos importantes deste estágio foram realizados em torno de um clima de dinamização, de cooperação e de reflexão crítica com a educadora titular. As notas retiradas ao longo da prática pedagógica e dos momentos de reflexão foram compiladas em diários de bordo (ver apêndice J).

A fim de “quebrar o gelo” e de forma a integrar-me no grupo, na primeira semana decidi juntamente com a educadora cooperante realizar um jogo em que de forma lúdica e dinâmica as crianças se dessem a conhecer. Este jogo teve como objetivo que as crianças se apresentassem e que começasse a surgir um clima de afetos e confiança. Assim, eu levei um novelo de lã e com ele na mão fiz a minha apresentação (nome, onde vivo, o que gosto de

fazer...) e depois expliquei-lhes que iria passar a outro colega para que este se apresentasse. Quando ele acabasse de se apresentar, passaria o novelo a outro colega para que ele fizesse o mesmo, e assim sucessivamente, até que o novelo formou uma teia no centro da roda.

Durante o decorrer do estágio e desde o início procurou-se sempre estabelecer um clima de confiança, empatia, respeito e cooperação de forma a tornar as relações afetivas mais sólidas. Tal como aconteceu no estágio na valência de 1.º CEB, desde o início do estágio, a relação entre estagiária e educadora cooperante foi sempre de cooperação, entreajuda e partilha de ideias e conhecimentos, tornando-o muito mais empreendedor e dinâmico. Sempre que possível e necessário, antes ou após o estágio, partilhávamos diálogos e momentos de reflexão que foram essenciais nesta etapa do meu percurso, tanto a nível pessoal como profissional.

Anteriormente à exposição das atividades desenvolvidas nesta sala é explanada alguma informação teórica acerca do meio envolvente e da instituição, do PEE e do PCG. De seguida, é realizada uma caracterização da sala e do grupo e são explanadas as questões de I-A. Posteriormente, segue-se então a descrição crítica e reflexiva das atividades desenvolvidas em torno da questão de I-A e de outras desenvolvidas durante a prática pedagógica. No final, é apresentada a avaliação e uma reflexão da mesma em relação aos conteúdos abordados. Por último, é elucidada a intervenção com a comunidade educativa e uma reflexão global da prática pedagógica na EPE.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Neste ponto será explanado, de forma sucinta, o meio em que a EB1/PE de São Filipe se encontra inserida. Será realizada uma caracterização da escola, da sala, do grupo de crianças, das famílias, do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e do pessoal. Além disso, será feita referência ao PEE, ao PCG e à rotina do grupo. Será também referida a caracterização da realidade social e económica bem como os recursos disponíveis nesta freguesia, aspetos importantes para a prática pedagógica.

5.1.1. Caracterização do meio envolvente e da instituição

A EB1/PE de São Filipe é uma instituição pública situada na freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal, mais propriamente na Rua de São Filipe, n.º 33. A EB1/PE de São Filipe foi inaugurada em 1951, de acordo com as normas do “Plano dos Centenários” e engloba duas valências: a EPE e o 1.º CEB. A freguesia de Santa Maria Maior foi criada a

18 de novembro de 1557 e possui uma área total de 18 mil hectares, sendo esta uma das maiores freguesias da Região Autónoma da Madeira. Esta freguesia faz fronteira com a freguesia de São Gonçalo, do Monte, de Santa Luzia e da Sé.

De acordo com os dados publicados pela Direção Regional de Estatística (DRE), em 2011, a população desta freguesia era de 13387 habitantes residentes, 4932 famílias, 6376 alojamentos e 5064 edifícios.

A EB1/PE de São Filipe possui parcerias com a Câmara Municipal do Funchal, com a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, com a Polícia de Segurança Pública – Escola Segura e com outros organismos. Nesta freguesia é possível encontrarmos vários serviços públicos, sendo eles: a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, o Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, a Secretaria Regional do Equipamento Social, a Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Administração Educativa (Oudinot), a Polícia de Segurança Pública (sede principal), o Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicodependência, a EMIR, o Gabinete de Proteção e Segurança Nuclear e Serviços Meteorológicos (PEE, 2010).

A EB1/PE de São Filipe possui 107 crianças, 14 docentes, dois técnicos superiores, um assistente técnico, duas ajudantes de ação socioeducativa de EPE, uma encarregada de pessoal auxiliar e sete assistentes operacionais e funciona das 8h15m às 18h15m.

A escola é composta por um bloco de três edifícios. O edifício principal foi construído nos anos cinquenta e tem sido alvo de algumas obras de redimensionamento. Este é composto por dois pisos. No primeiro piso existem duas salas de aula, uma sala destinada à expressão plástica, uma destinada à expressão musical e dramática e um átrio. O segundo piso é constituído por duas salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática e dois gabinetes administrativos e da direção.

O edifício anexo foi também construído na mesma altura e tem apenas um piso, onde funcionam duas salas de EPE, as casas de banho, a cozinha e o refeitório. Na zona traseira do edifício principal existe um pequeno anexo onde foram instaladas as casas de banho e a sala de EE. No que respeita a espaços circundantes, a escola possui um espaço aberto composto por um campo polivalente, um parque infantil, jardins e espaços de recreio.

5.1.2. Projeto Educativo de Escola.

O PEE é um documento de caráter pedagógico e realizado de acordo com as necessidades e características daquela comunidade. Assim sendo, este “deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses

valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização” (ME, 1997, p. 43). Este deverá ser elaborado envolvendo todos os adultos que exercem um papel na educação das crianças (a direção ou diretor pedagógico, os educadores, as auxiliares e os pais) e deve construir-se de acordo com as diferentes perspetivas e interesses.

O PEE da EB1/PE de São Filipe intitula-se *Uma escola para o futuro* e “resulta de um processo baseado na concepção de projecto (...) que emerge da análise de uma determinada realidade”. Além disso, o PEE reflete “o modo como esta Comunidade Educativa encara o seu projecto, ou seja, como um meio para desenhar a coerência escolar, a sua identidade e a sua capacidade de responder aos desafios que se lhe apresentam” (PEE, 2010, p. 2).

Este PEE tem como metas/objetivos promover o sucesso educativo numa perspetiva holística, capacitar a escola para responder aos desafios que se lhe apresentam numa sociedade em constante mudança e apostar numa corresponsabilização baseada numa perspetiva transversal, horizontal e vertical. Com o objetivo de dar resposta a estas metas, o PEE atua em três campos: âmbito pedagógico-curricular, âmbito de carácter funcional e âmbito de formação contínua (PEE, 2010).

5.1.3. Projeto Curricular de Grupo.

O PCG é o documento onde estão presentes as informações do grupo, os objetivos de acordo com as OCEPE e outras informações, os projetos e outros dados que as educadoras ou a escola ache conveniente e importante colocar. É o “(...) documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (Circular n.º 17, 2007, p. 2). Este deve ser elaborado tendo em conta as características do grupo e as necessidades das crianças e deve articular-se com outros Projetos, “(...) com os outros níveis de ensino, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da acção educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo” (Circular n.º 17, 2007, p. 2).

Através deste documento foi possível deter informação acerca dos objetivos e competências propostas para cada área e domínio curricular, a constituição da equipa pedagógica, a rotina diária, a planificação anual, as actividades extra curriculares, bem como a respetiva informação do 1.º e do 2.º período.

5.1.4. Caracterização da sala da pré II.

A sala da Pré II da EB1/PE de São Filipe encontra-se situada no edifício anexo, onde se encontra também a outra sala de pré-escolar, as casas de banho, a cozinha e o refeitório. Esta sala de atividades “(...) não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12). Esta tem um espaço pouco amplo, pelo que por vezes torna-se difícil de dispor os materiais. No entanto, este espaço é bem iluminado, possuindo quatro janelas grandes que permitem a entrada de iluminação natural e o arejamento da mesma.

Quanto aos materiais, estes apresentam uma vasta quantidade em quase todas as áreas, exceto na área da Matemática, motivo esse pela qual quase nenhuma criança escolhe esta área. Os materiais são adequados para esta faixa etária. Contudo, devido à falta de espaço, por vezes estes ficam arrumados, ficando esquecidos e sem uso frequente.

A sala da Pré II não seria a sala de atividades propícia a um bom desenvolvimento, uma vez que segundo o ME (1997) “A organização do espaço tem em vista a criação de oportunidades de manipulação, de experimentação, recriação e descobertas realizadas individualmente, em pares, em pequeno ou grande grupo”. Como o espaço é reduzido, não é possível expor todos os materiais, fazendo com que muitas vezes estes sejam esquecidos e não sejam utilizados.

Como nesta sala está implementado o modelo pedagógico do MEM, a divisão da mesma é feita segundo os pressupostos deste modelo. A sala é composta e organizada em seis áreas básicas de atividades e uma área polivalente destinada ao trabalho coletivo. As áreas são: a área da biblioteca e documentação, a área de escrita e reprodução, a área de laboratório de ciências e experiências, a área dos jogos e construções, a área da Matemática e a área dos brinquedos, dos jogos e do “faz-de-conta”. É nestas áreas que as crianças constroem o seu próprio conhecimento individual e coletivo em interação com os outros.

As áreas estão delimitadas com armários baixos que permitem a divisão das áreas, de modo a que as crianças consigam reconhecer as diferentes áreas, bem como os materiais de cada uma. A sala está organizada de modo a que as áreas da escrita e de reprodução e da biblioteca e documentação estejam num sítio calmo e propício a este tipo de atividades, para que as crianças se possam envolver e desfrutar deste tipo de atividades.

Após fazer referência à caracterização da sala passo, então, a caracterizar cada uma das áreas (MEM, s.d.):

A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas (neste caso 3) e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo (acolhimentos, conselho, comunicações e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo, individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das respetivas áreas. Cada uma destas áreas deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizarem os materiais autênticos. Todas as áreas deverão aproximar-se aos ambientes de organização das sociedades adultas e não deve ter nada em miniatura.

Figura 23 – Área polivalente.



A área da biblioteca e documentação dispõe, geralmente, de um tapete com almofadas (o que não é o caso desta sala) para a consulta de livros, revistas, trabalhos e projetos feitos pelas crianças. É uma área que serve também de apoio aos projetos a realizar. Nesta sala, a área da biblioteca e documentação possui duas estantes com uma grande variedade de livros e enciclopédias.

Figura 24 – Área da biblioteca.



A área de escrita e reprodução integra o computador para a reprodução e ilustração de textos. Contém os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as várias tentativas de pré-escrita e escrita aí realizadas ou noutra lugar.

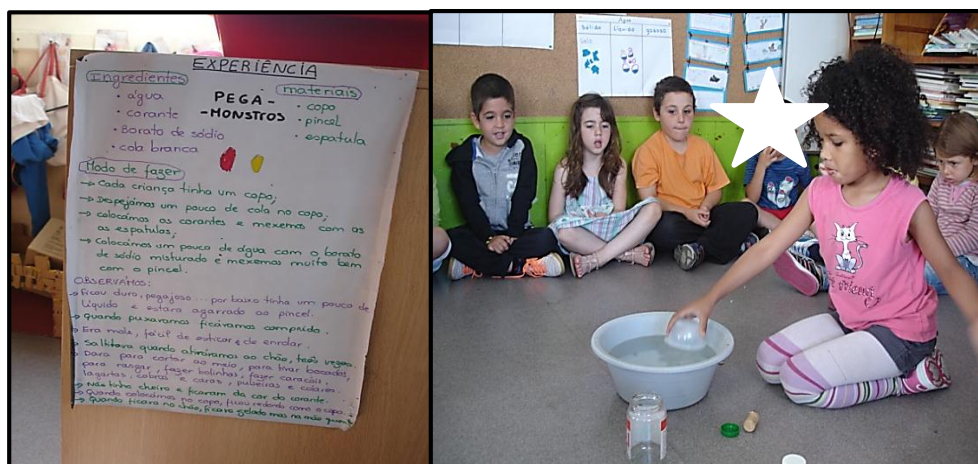
Figura 25 – Área da escrita e reprodução.



A área de laboratório de ciências e experiências proporciona atividades de medição e pesagem, livres ou aplicadas, criação e observação de animais, roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo de variações climatéricas (mapa do tempo, que no caso desta sala de atividades situa-se na área da biblioteca) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica.

Devido às pequenas dimensões desta sala, a área de laboratório de ciências e experiências concentra-se na área polivalente e, por vezes, no tapete.

Figura 26 – Área de laboratório de ciências e experiências.



A área dos jogos e construções serve para a produção de construções improvisadas ou concebidas para servir outros projetos, como por exemplo, a montagem de maquetes ou de instrumentos musicais. Esta é também composta por jogos.

Figura 27 – Área dos jogos e construções.



A área da Matemática integra os dispositivos para a contagem: dominós, ábacos, tampas de garrafas de plástico com números e o jogo do galo. Além destes materiais foram construídos outros durante o estágio e de acordo com a questão de I-A, tais como o jogo do galo, quatro em linha, dominós e jogo dos contrários.

Figura 28 – Área da Matemática.



A área dos brinquedos, dos jogos e do “faz-de-conta” inclui atividades de faz-de-conta e os jogos tradicionais de sala. É neste espaço que as crianças dispõem de uma arca com roupas e adereços que ajudam a compor as suas personagens para atividades de faz-de-conta e projetos de representação dramática. Integra também a tradicional casa de bonecas onde as crianças podem brincar e utilizar o mundo imaginário para recriar situações de jogo dramático.

Figura 29 – Área dos brinquedos, dos jogos e do “faz-de-conta”.

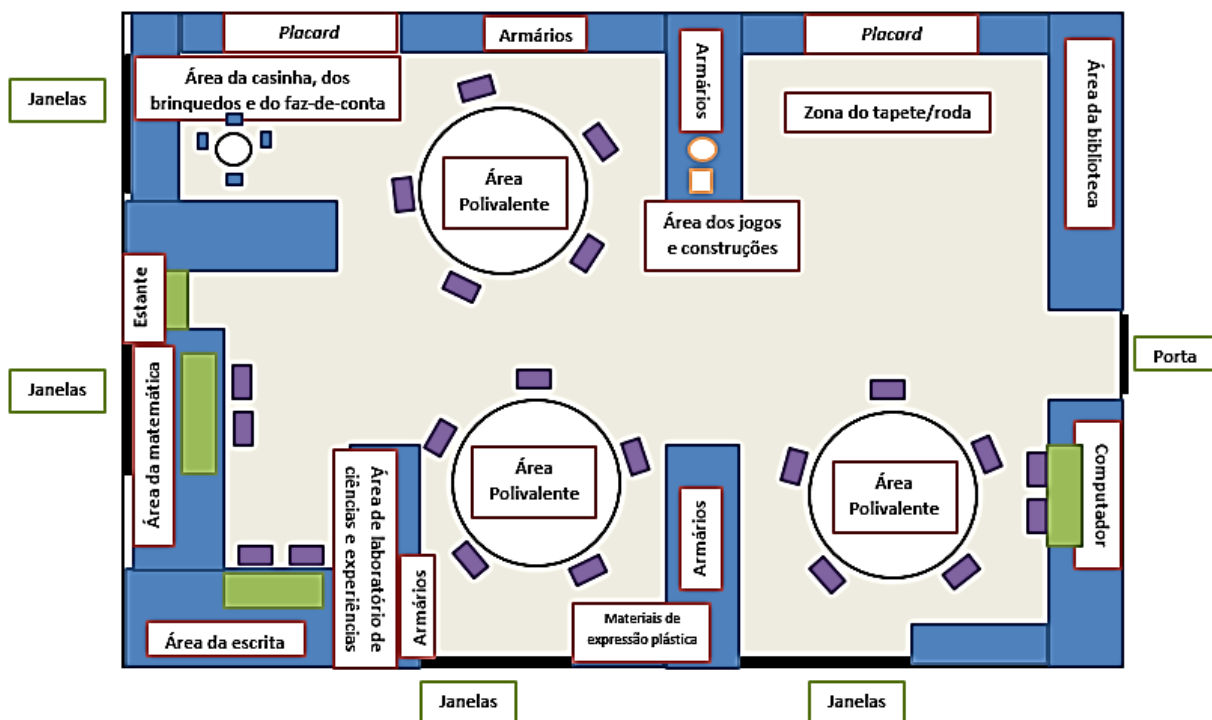


Por toda a sala há também expositores permanentes nas paredes das produções das crianças onde rotativamente são expostas as suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Devido às dimensões da sala, os expositores acabam por ser também insuficientes quando há uma grande quantidade de trabalhos.

Planta da sala da Pré II.

A planta da sala da pré II representada através da figura 30 representa a disposição das áreas anteriormente referidas.

Figura 30 – Planta da sala da pré II.



5.1.5. Caraterização do grupo de crianças da sala da pré II

De forma a realizar uma boa caraterização e a compreender melhor as caraterísticas de um grupo é necessário “observar cada criança (...), recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p, 25), de modo a adequar a prática educativa às necessidades específicas de cada uma.

Durante as duas semanas de observação, correspondentes a seis dias (30 horas) foi possível conhecer melhor o grupo e cada criança especificamente, recolhendo as informações necessárias. Assim, solicitei à educadora cooperante que me cedesse alguns dados.

A sala da pré II é constituída por um grupo de 20 crianças, das quais onze são do sexo masculino, representando 55 % do total de crianças e nove são do sexo feminino, representando 45 % das crianças da sala.

Gráfico 6 - Género das crianças da sala da pré II.

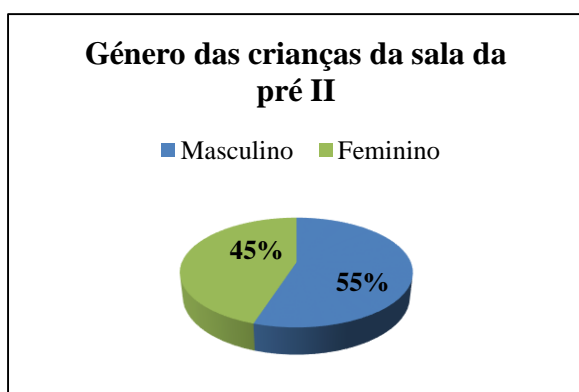
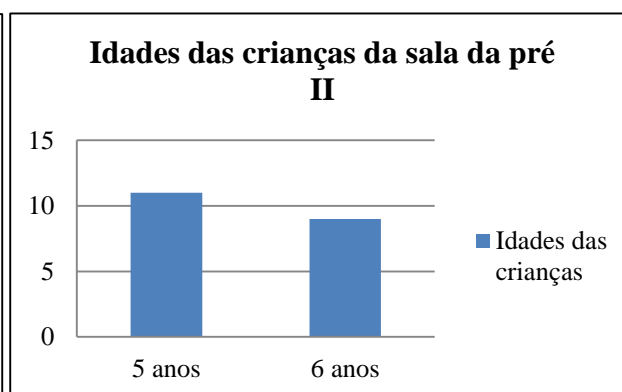


Gráfico 7 - Idades das crianças da sala da pré II.



Conforme se pode verificar, este grupo é constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, o que influencia de forma direta a maneira de estar na sala, bem como os seus comportamentos. No período de estágio, onze crianças tinham cinco anos de idade (55%) e nove crianças tinham seis anos (45%).

Deste grupo de crianças, duas recebem acompanhamento da professora da EE da escola, a nível de apoio psicológico e de dificuldades de aprendizagem.

De uma forma geral este grupo é um grupo muito ativo e participativo. No geral, costumam mostrar interesse na realização das tarefas, sejam individuais ou em grupo e na descoberta de novos conhecimentos.

A nível do comportamento é um grupo que tem vários problemas de comportamento, é um grupo barulhento e instável, que se distrai com facilidade, ou seja, são crianças com problemas de atenção e concentração, o que por vezes dificulta a execução das atividades.

Por vezes, estas crianças têm dificuldade em respeitar o outro, sendo que existem alguns conflitos e, por conseguinte, têm dificuldade em respeitar as regras da sala. Por vezes, há um pequeno grupo de crianças que tem dificuldade em admitir os seus erros perante as restantes crianças ou as educadoras.

No que respeita à área de Formação Pessoal e Social o grupo, na sua generalidade, apresenta dificuldades no cumprimento de normas. Porém, tem-se revelado muito recetivo na elaboração das regras da sala sugerindo propostas para melhorar o funcionamento da mesma. As situações de conflitos entre pares e os comportamentos desadequados à convivência em sociedade são frequentes e envolvem quase sempre as mesmas crianças. Entre um grupo alargado de rapazes existe uma espécie de “corrente” em que o que um faz todos querem fazer, mas nem sempre esta atitude é saudável, porque surgem conflitos, como por exemplo, falta de entrega e criatividade nas atividades individuais. As crianças do sexo masculino que entraram este ano para a sala da Pré II, nomeadamente uma das crianças está a ser alvo de uma certa discriminação por parte do grande grupo de rapazes. Esta situação é mais visível e frequente na hora do recreio e poderá estar relacionada com a coesão já feita desde o ano escolar anterior.

Relativamente à autonomia, expressam as suas ideias e vontades, selecionam materiais e atividades. No que concerne à realização das tarefas diárias, de higiene pessoal e alimentação revelam uma boa autonomia. No entanto, durante o almoço é necessário o incentivo do adulto e até em alguns casos é preciso ajudar a dar a comida na boca.

No que diz respeito ao nível de concentração, certas crianças possuem mais dificuldades em se concentrar durante muito tempo, acabando por destabilizar o restante grupo. Uma outra questão que perturba as reuniões em grande grupo é a dificuldade das crianças em escutar o adulto ou porque querem falar ou porque falam com o colega do lado.

A partilha de materiais, a ajuda e a cooperação com os colegas são aspetos visíveis, mas que se deve manter um trabalho diário e contínuo. Todas as crianças relacionam-se com os seus pares e com os adultos. Apenas uma criança com NEE revela uma “barreira” nos seus relacionamentos interpessoais, devido a características pessoais que embora ainda não tenha um diagnóstico concluído poderá estar associado com o autismo.

Nos domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical todas as crianças possuem a motricidade desenvolvida. Demonstam também um claro interesse por jogos de movimento e todos realizam ações motoras diferenciadas, como saltar, trepar, correr, balançar e rodopiar de forma autónoma e sem grandes dificuldades a registar. Relativamente à expressão dramática, o grupo, em geral, demonstra gosto pelo jogo simbólico e dramático,

interagindo com os outros e exprimindo-se verbal e corporalmente em atividades de faz-de-conta. A expressão plástica é uma das áreas muito escolhida pelas meninas. Na sua maioria, os rapazes têm de ser motivados pelo adulto. Contudo, as crianças evidenciam motivação por explorar diversos materiais, tais como pincéis, tintas e massa de modelagem. Na expressão musical o grupo demonstra grande interesse por jogos musicados, em aprender novas canções, mimadas ou não, sendo capazes de memorizá-las com relativa facilidade. Algumas crianças são capazes de sincronizar o movimento do corpo com o ritmo das canções. Os jogos em que são trabalhados os ritmos recorrendo a determinadas partes do corpo são muito apreciados pelo grupo.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o diálogo em pequeno e grande grupo é apreciado pela maioria das crianças. Estas revelam grande entusiasmo em expor as suas opiniões e ideias, originando, muitas vezes, dificuldades em esperarem pela sua vez de falar. O grupo evidencia interesse por formas de expressão que permitem trabalhar os ritmos e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências metalinguísticas, assim como o aperfeiçoamento da articulação de palavras, como as lengalengas, rimas e trava-línguas. As histórias fazem parte do interesse do grupo, as crianças conseguem identificar algumas letras do alfabeto e já são capazes de copiar o seu nome, sendo que algumas já o fazem sem recurso a qualquer suporte. As crianças, na sua maioria, demonstram aptidão em expressar as suas ideias e escolhas. Porém, algumas manifestam dificuldades em articular de forma clara as palavras, sendo que três delas frequentam a terapia da fala.

No domínio da Matemática, a maioria das crianças consegue identificar figuras geométricas e realizar contagens, pelo menos até 10, sendo que uma minoria consegue contar de dois em dois. A maioria do grupo consegue formar conjuntos, seriar e ordenar diferentes objetos, de acordo com critérios e propriedades que os mesmos apresentam.

Quanto à área de Conhecimento do Mundo este é um grupo muito curioso, que manifesta interesse por saber o porquê das coisas. Todavia, possui dificuldades em concentrar-se durante muito tempo no mesmo assunto, perdendo facilmente o interesse pelo mesmo. Em relação ao espaço e ao tempo, muitas crianças revelam ter noções espaciais (dentro/fora, cima/baixo...), assim como são capazes de distinguir unidades de tempo, essencialmente a noite do dia. No que diz respeito ao conhecimento do ambiente natural e social, o grupo, na sua maioria, reconhece os diferentes estados do tempo, assim como é capaz de identificar-se a si, dizendo o seu nome e idade e aos seus familiares.

Em sequência das atividades realizadas foi possível verificar que a maioria das crianças evidenciam capacidade em identificar alimentos saudáveis e não saudáveis e

reconhecer os seus benefícios para a saúde. Algumas demonstram aptidão em ordenar imagens com sequências temporais. No geral, o grupo manifesta reconhecer a importância da higiene corporal, alimentar e da segurança.

Todas as crianças evidenciam um claro interesse pelas tecnologias de informação e comunicação e a maioria é capaz de, autonomamente, utilizar o *TuxPaint* para inserir imagens, palavras e sons, bem como explorar livremente jogos e atividades lúdicas na *internet*.

5.1.6. Caracterização das famílias.

Com a entrada das crianças na EPE há a necessidade de comunicar com as famílias, com os pais e encarregados de educação uma vez que, por vezes, há alguma dificuldade por parte destes “em compreender as finalidades, as funções e os benefícios educativos da EPE” (ME, 1997, pp. 42-43). Assim, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). A relação entre estes dois contextos assenta, sobretudo, na educação da mesma criança e na troca de informações relativas à mesma, como está na escola, quais os progressos, os trabalhos que realiza e como está a adaptar-se (ME, 1997).

Além do que foi referido anteriormente, as famílias têm também “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43). Por outras palavras, as famílias têm o direito de participar no PEE, uma vez que este tem como objetivo dar resposta às necessidades e características daquela comunidade em específico.

As crianças refletem aquilo que a sua família é e a sua socialização é influenciada pela forma como a família está organizada. A família é vista como “um sistema que tem sido afectado por factores externos e internos que vieram alterar o conceito que hoje temos dela”. (Magalhães, 2007, p. 50). As famílias contemporâneas funcionam como uma unidade administrativa em que permanecem as funções de reprodução, de apoio económico, de socialização/educação, de apoio emocional, de apoio à infância e de representação de papéis sociais. As mudanças familiares afetam de forma direta as crianças e o modo como as famílias são constituídas têm implicações na educação. Desta forma, as crianças assimilam as atitudes expressas pelos adultos que as rodeiam e o relacionamento que estabelecem com eles influencia as suas atitudes face às suas aprendizagens (Magalhães, 2007).

Apesar da mudança do conceito de família e do seu papel na educação, há um reconhecimento do impacto que esta tem na aprendizagem dos filhos, em famílias de todos os tipos (Magalhães, 2007). Segundo Epstein, citado por Magalhães (2007) e após três décadas de estudo, “quanto mais cedo a família de uma criança se envolve no processo educacional, mais consistentes são os benefícios” (p. 50). Assim, o grau com que as famílias se envolvem na educação da criança é um fator importante para o sucesso da mesma na escola. Em grande parte, a percepção que os pais têm acerca da educação reflete-se nas expectativas educacionais que estes têm para os seus filhos (Magalhães, 2007).

A comunidade é outro agente que influencia a socialização ao nível das normas e valores e esta é influenciada pela forma como os adultos desempenham o seu papel na comunidade, junto das crianças. É na comunidade que as crianças realizam as suas primeiras experiências e aprendem as consequências dos seus comportamentos. Assim, a comunidade é encarada como um recurso educacional para as crianças e a interação frequente entre os pais pode conduzi-los a uma maior partilha de informação sobre as crianças, sobre os educadores/professores e sobre a escola (Magalhães, 2007).

Segundo um estudo de Phtiaka, citado por Magalhães (2007), as famílias podem ser caracterizadas por “famílias muito envolvidas, famílias medianamente envolvidas e famílias marginalizadas da escola” (p. 84). O que se nota neste grupo é que são poucas as famílias que estão muito envolvidas na escola. Cabe, então, à escola comunicar com todas as famílias, especialmente com as mais marginalizadas e favorecer a sua participação no processo educativo.

Após alguma pesquisa e diálogo com a educadora cooperante, foi possível realizar uma caracterização das famílias das crianças da sala da pré II.

As crianças da sala da pré II são provenientes, na sua maioria, de meios desfavorecidos. Algumas das famílias são famílias desestruturadas, numerosas e em que um ou até dois elementos da família se encontra desempregado. As famílias que menos participam no processo educativo são famílias em que há pais separados, famílias monoparentais ou com problemas na sociedade.

Analisando o gráfico 8, podemos concluir que há uma mãe que possui o 4.º ano de escolaridade (5% do total das mães), outra mãe tem o 6.º ano (5% do total das mães), duas têm o 9.º ano (10% do total das mães), uma mãe possui o 10.º ano (5 % do total das mães), três possuem o 12.º ano (15% do total das mães), duas possuem uma licenciatura (10% do total das mães) e há 10 mães cujas habilitações se desconhecem, o que corresponde a 50% do total de mães da sala.

Em relação às habilitações literárias dos pais, é possível verificar através do gráfico 9 que há um pai que detém o 4.º ano de escolaridade (5% do total dos pais), três têm o 6.º ano (15% do total dos pais), um tem o 7.º ano (5% do total dos pais), três têm o 12.º ano (15% do total dos pais), dois têm licenciatura (10% do total dos pais) e os restantes 10 não há informação disponível, o que corresponde a 50% do total dos pais da sala.

Gráfico 8 - Habilitações literárias das mães das crianças da sala da pré II.

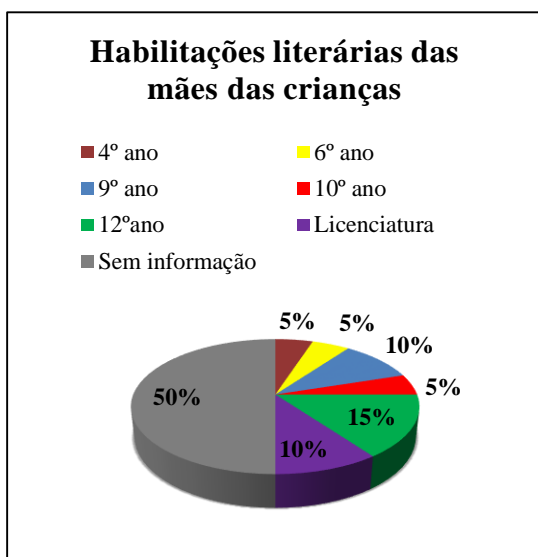
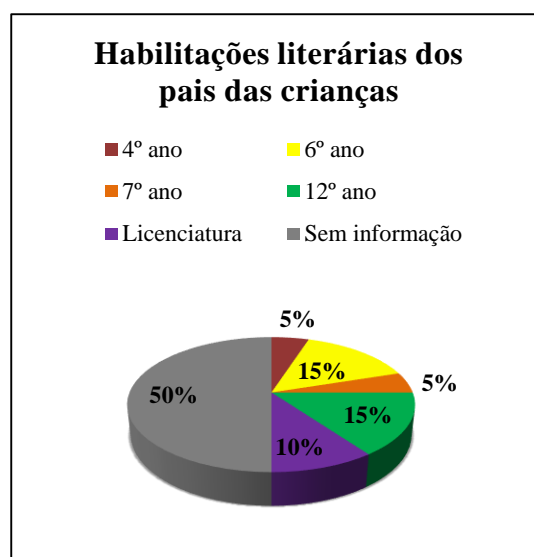
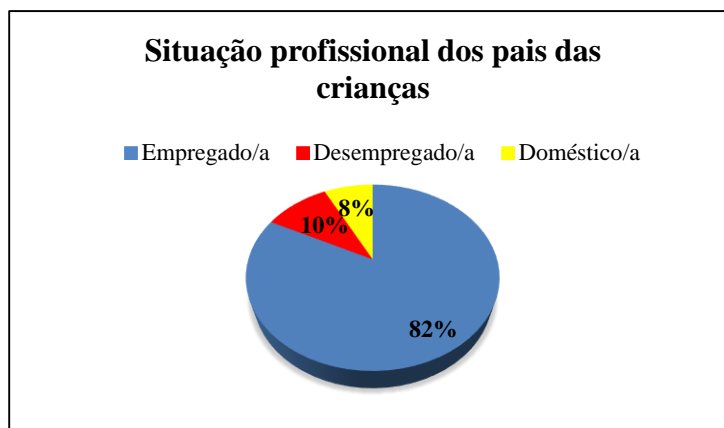


Gráfico 9 - Habilitações literárias dos pais das crianças da sala da pré II.



Importa referir ainda a situação profissional dos pais das crianças da sala da pré II. Através da análise do gráfico 10 podemos concluir que a grande maioria dos pais encontra-se empregado, o que corresponde a 33 pais e a 82% do total de pais da sala. Há quatro pais que se encontram desempregados, correspondendo a 10% do total de pais da sala e três mães são domésticas (8% do total de pais da sala).

Gráfico 10 – Situação profissional dos pais das crianças da sala da pré II.



5.1.7. Caracterização do pessoal.

Na sala da Pré II existem duas educadoras titulares com um horário semanal fixo, de modo a que ambas trabalhem tanto no turno da manhã como no turno da tarde. O turno da manhã é das 08h15m até às 13h15m e o turno da tarde é das 13h15m até às 18h15m. Durante o meu período de estágio, eu fiquei com a educadora que fazia o turno da tarde na segunda e na quarta e o turno da manhã na terça.

Nesta sala contamos ainda com a presença de uma Auxiliar de Ação Educativa, cujo horário era das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 17h30m. Esta funcionária além de ajudar no desenvolvimento e realização das atividades estava também responsável pela limpeza da sala. Além do pessoal referido anteriormente, esta sala beneficia também de uma professora de apoio que apoia na hora de almoço e, esporadicamente, na sala de atividades e de uma professora da EE que trabalha com duas crianças com NEE.

5.1.8. As rotinas da sala.

As atividades de rotina são atividades que se realizam regularmente, todos os dias e “(...) oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, (...), a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224). A rotina diária da sala da pré II é a seguinte:

Quadro 8 - Rotina diária.

Horário	Estrutura
8.15 – 9.15h	- Acolhimento
9.15 – 9.45h	- Reunião de grupo
9.30 – 10.30h	- Higiene/Lanche/Recreio
10.30 – 11.45h	- Atividades orientadas e livres/Elaboração de Projetos
12.15 – 14.00h	- Higiene/Almoço/Descanso/Recreio
14.00 – 15.45h	- Atividades orientadas e livres; Tardes culturais
15.45 – 16.45h	- Lanche/Recreio
16.45 – 18.15h	- Atividades livres/orientadas; Saída

Na sala da pré II existem atividades de rotina diária, conforme consta no quadro 8. O acolhimento “é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 73). Este pretende criar um espaço e um tempo onde a criança se sinta bem ao nível relacional e comunicacional de modo a começar bem o dia. O acolhimento é também um espaço-tempo em que deve respeitar os ritmos de cada um e do grupo, onde “o reencontro e a comunicação permitem a partilha de experiências pessoais significativas” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 74). Uma das atividades desenvolvida durante o acolhimento foi a canção dos bons dias. Primeiro, cantávamos a canção já conhecida pelo grupo e conforme foi realizada a minha integração foi-lhes ensinada uma nova canção dos bons dias (ver apêndice M).

Durante as atividades de rotina existem momentos de trabalho em pequenos grupos que se caracterizam “(...) como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 92).

Além da rotina diária, temos também atividades de rotina semanal:

Quadro 9 - Rotina semanal.

Dia	Tardes Culturais
Segunda-feira	Biblioteca
Terça-feira	Ciências e Experiências
Quarta-feira	Informática
Quinta-feira	Expressão musical e dramática
Sexta-feira	Reunião de conselho/arrumação de trabalhos

Além da rotina diária existem também atividades de rotina semanal como: Biblioteca, Ciências e Experiências, Informática, Expressão Musical e Dramática e Reunião de Conselho/Arrumação de Trabalhos (ver quadro 9).

A reunião de conselho consiste num espaço de reflexão em torno do que se passa durante o dia e das aprendizagens. Este tempo destina-se também à consulta dos portefólios de aprendizagem e à análise da documentação pedagógica de forma reflexiva e crítica sobre o desenrolar da semana, a participação e implicação do grupo nas atividades, o que fizemos e o que ficou por fazer, o que gostámos e o que não gostámos (Niza, citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b).

5.2. A Prática Pedagógica na Sala da Pré II

Ao longo da minha prática pedagógica tive oportunidade de proporcionar experiências e atividades nas diferentes áreas (Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo) e domínios curriculares da EPE (Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e as Expressões Artísticas). Uma vez que nesta sala predomina essencialmente o modelo pedagógico do MEM, a prática foi desenvolvida segundo esses princípios.

Os conteúdos a abordar foram cedidos, ao longo do estágio, pela educadora cooperante e as atividades foram planeadas de acordo com os mesmos, sofrendo sempre que necessário as devidas alterações ou adaptações.

5.2.1. Período de observação.

O período de observação ocorreu nas duas primeiras semanas de estágio, durante seis dias, num total de 30 horas. Este período serve para recebermos algumas das informações iniciais necessárias para o conhecimento da realidade deste grupo. Assim sendo, um dos aspetos essenciais nesta semana foi perceber qual a metodologia de trabalho deste grupo, de forma a adaptar a minha intervenção a esta realidade. É importante realçar que esta observação foi uma observação participante de forma a integrar-me e familiarizar-me com o grupo, conhecer as suas rotinas, havendo uma integração gradual, de modo a compreender quais as suas características, necessidades e interesses.

A fim de “quebrar o gelo” e de forma a integrar-me no grupo, na primeira semana decidi, juntamente com a educadora cooperante, realizar um jogo em que, de forma lúdica e dinâmica, as crianças se dessem a conhecer. Este jogo teve como objetivo que as crianças segurassem um novelo de lã e se apresentassem. Após a sua apresentação, passavam o novelo a outro colega para este apresentar-se também (nome, idade, onde vivo e o que mais gosto de fazer).

5.2.2. Questões para a investigação-ação.

A primeira semana de estágio, correspondente a três dias, permitiu realizar uma observação participante, possibilitando a realização de uma primeira avaliação diagnóstica do grupo, identificando alguns dos pontos fortes, pontos fracos, necessidades e interesses do mesmo. Não apenas através da semana de observação mas também através das primeiras

semanas de estágio, pude aperceber-me de quais as fragilidades do grupo, permitindo-me formular algumas questões de I-A, as quais me propus a investigar e a implementar estratégias, ainda que num curto período de tempo, como foi o tempo de estágio.

Assim, verificou-se algumas problemáticas, como por exemplo, a falta de concentração do grupo quando regressa do intervalo e está sentado na roda ou nos tempos de transição, a não inclusão de uma criança com NEE devido a problemas de socialização e a pouca adesão à área da Matemática. Enquanto futura profissional de educação e principal agente responsável na observação de problemáticas existentes no grupo e de possíveis estratégias de intervenção, formulei algumas questões para a I-A.

A partir das problemáticas acima referidas, surgiram as seguintes questões:

- De que forma o educador pode captar a atenção das crianças durante os tempos de transição e nos momentos em que o grupo esteja menos concentrado?

- De que forma o educador pode estimular as crianças na escolha da área da Matemática?

- De que forma o educador poderá integrar uma criança com NEE e problemas de socialização no grupo?

Após a formulação das questões de I-A, surgiram algumas estratégias de intervenção, sendo elas: a) Criação e construção de materiais educativos para a área da Matemática; b) Recitação de rimas e lengalengas durante os tempos de transição e noutros momentos considerados pertinentes e c) Integração da criança com NEE nas atividades do grupo, através de atividades de cooperação, entreajuda e trabalho de pares.

Deste modo, tive a preocupação de planificar semanalmente atividades onde dei mais destaque a estas problemáticas. Contudo, é importante realçar que o período de estágio é curto e não se destina exclusivamente às questões de I-A, por isso, não foi possível dar a atenção desejada a estas problemáticas. Ainda assim, a fim de dar resposta a estes problemas, durante o estágio foram utilizados vários momentos e realizadas várias atividades para responder e para intervir neste processo. Estas problemáticas encontram-se fundamentadas teoricamente nos fundamentos que sustentam a prática pedagógica, nos pontos os afetos, as interações e a socialização, o brincar e o jogar na EI, o lúdico como instrumento potenciador de novas aprendizagens e a utilização de materiais manipuláveis nas aulas de Matemática.

5.2.3. As atividades de rotina.

Na EPE, o tempo pedagógico está organizado em vários momentos. Este “(...) organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens...” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p. 72). O tempo pedagógico deve ser gerido de acordo com os ritmos individuais de cada um: da criança, de pequenos grupos e do grupo todo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Das atividades de rotina fazem parte o acolhimento, a marcação das presenças, a marcação do tempo, os bons dias, o diálogo na roda, a higiene, as refeições, o recreio, a escolha de atividades e as atividades livres e orientadas. As tarefas distribuídas por cada criança faziam também parte da rotina e são mudadas semanalmente.

As atividades livres e as atividades orientadas enquadram-se nas atividades de rotina porque todos os dias estas são realizadas, passando a ser uma rotina. Estas atividades servem para tornar as crianças autónomas porque quando estas chegam à sala já sabem que têm de marcar a presença, registar o tempo ou realizar determinada tarefa.

Figura 31 – Mapa do tempo.

Figura 32 – Quadro das tarefas.

Figura 33 – Mapa das presenças.



Uma das atividades de rotina realizada diariamente era os momentos da roda, em que as crianças sentavam-se em círculo para fazermos o acolhimento, cantar os bons dias, contar as novidades, mostrar trabalhos aos colegas e recitar lengalengas ou rimas. As lengalengas eram uma forma de acalmar o grupo e chamá-los novamente para a realidade visto que através do som eles paravam para escutar e, posteriormente, repetir.

A música dos bons dias (ver apêndice M) ensinada por mim surgiu com o intuito de ensinar uma música nova e diferente às crianças, que elas ainda não conhecessem. Esta foi considerada importante e pertinente porque a Expressão Musical assenta na exploração de sons e de ritmos, “(...) que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo

a identificar e a produzir” com base nas características dos sons “intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de reprodução), duração (sons longos e curtos)” (ME, 1997, p. 63). Na Expressão Musical há cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. A exploração dos sons pode passar por “escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza” e da vida, como a água a correr, o tic-tac do relógio, uma campainha, o som de um carro, etc. (ME, 1997, p. 64). Estas atividades foram executadas durante o relaxamento.

Figura 34 - Momentos na roda.



5.2.4. As atividades livres.

Além das atividades orientadas, na EPE existem as atividades livres, que decorrem das escolhas das crianças, em que estas tornam-se autónomas. A ideia principal das atividades livres é que as crianças realizem atividades e que tenham experiências que as deixem felizes e satisfeitas, além de que “Quando as crianças são livres de fazer escolhas e de tomar decisões, os potenciais conflitos entre o adulto e a criança são muitas vezes evitados e são substituídos por experiências cooperativas e de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 53). Durante o tempo de atividade livre, as crianças escolhem as áreas que querem frequentar podendo, no mesmo dia, frequentar várias áreas. Após a escolha das áreas podem também escolher se querem trabalhar em parceria com algum colega. Este tempo de atividade livre é de extrema importância porque é durante este tempo que as crianças aproveitam para brincar e para jogar, sendo um tempo de excelência na EPE, conforme já foi referido anteriormente nos sustentos que fundamentam a prática pedagógica. Este espaço dado pelo educador às crianças para estas escolherem o que querem fazer, como querem fazer e com quem querem fazer tornam a vida das crianças “(...) mais agradáveis, menos litigiosas e mais conducentes à aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 53).

Figura 35 – Atividades livres realizadas pelas crianças.



5.2.5. As atividades orientadas.

5.2.5.1. As atividades realizadas em torno das questões de investigação-ação.

Uma vez que foi encontrada mais do que uma problemática neste grupo, houve a necessidade de agir, aplicando estratégias para combatê-las. Foram várias as atividades planeadas para trabalhar em torno das problemáticas. Contudo, o tempo tornou-se escasso porque a prática pedagógica não se centrou exclusivamente na realização de atividades relativas às problemáticas. Estas atividades foram realizadas na área da Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo. Importa salientar que, uma vez que houve mais do que uma questão de investigação, foi dada maior importância às atividades relacionadas com estas problemáticas porque tiveram mais ênfase e maior significado para mim.

5.2.5.1.1. A prática pedagógica na área de Expressão e Comunicação.

A área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56).

Nesta área distingue-se vários domínios: o domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta é considerada uma área básica uma vez que incide sobre aspetos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao iniciar a EPE, a criança já possui aquisições básicas nos diferentes domínios desta área e por isso o educador deve então partir

destas experiências para proporcionar-lhes novas experiências, valorizando as suas descobertas.

Todas estas quatro vertentes ou domínios complementam-se mutuamente uma vez que não são vistas de forma independente. Estas quatro formas de expressão pretendem “diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e conectando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 1997, p. 57).

5.2.5.1.1.1. *O Coelho Alberto.*

Uma das atividades desenvolvidas em torno de uma das questões de I-A foi a lengalenga do Coelho Alberto. Esta atividade surgiu não só da necessidade de captar a atenção das crianças em certos momentos de transição através do brincar com a linguagem e com a música. Esta foi utilizada como recurso sempre que necessário para chamá-los à “realidade”. Este era um grupo conversador e que se distraía com facilidade, daí ser necessário ter sempre “na manga” uma canção ou uma lengalenga para recitar. Assim, considero as lengalengas:

(...) não só uma forma de brincar com a linguagem como também um recurso ao relaxamento, visto que quando começo a recitar uma lengalenga as crianças calam-se e ficam atentas porque querem aprendê-la (Diário de bordo, 1 de abril de 2014).

Segundo Leal (2009) as lengalengas têm um valor pedagógico que vão além do seu enunciado. A memorização e recitação destas representam importantes exercícios de recitação, produção e criação verbal que frequentemente se associam a danças ou outros tipos de movimento, como é o caso da lengalenga do Coelho Alberto, a qual foi “dramatizada” com movimentos. Esta lengalenga foi recitada por mim duas vezes de modo a que as crianças memorizassem a letra. Depois, voltei a recitá-la com gestos. Na vez seguinte, pedi às crianças que me acompanhassem e que imitassem a letra e os gestos. Posteriormente, quando a maioria conseguia recitar a letra e fazer os gestos, foi-lhes sugerido que imitassem a lengalenga mas só com os gestos, sem a letra, aumentando assim o grau de complexidade da atividade.

É de realçar que esta foi uma lengalenga que o grupo gostou e que, mesmos nos momentos de recreio, estes recitavam-na e cantavam-na com gestos. Foi possível observar também que esta lengalenga estimulou ainda mais nas crianças o gosto pelas rimas e

lengalengas, o qual já possuíam, a linguagem, a expressão oral e o respeito pelos colegas, uma vez que tinham de recitá-la em sintonia, todos ao mesmo tempo.

No fim da atividade foi possível concluir que todas as crianças participaram de forma autónoma e dinâmica na recitação da lengalenga e posterior dramatização com gestos e som. Esta atividade teve como objetivo não apenas os movimentos corporais feitos pelas crianças como o desenvolvimento da linguagem ao memorizar e recitar a lengalenga.

Esta atividade foi repetida várias vezes, em momentos diferentes e além desta foram desenvolvidas outras idênticas com o objetivo de responder à questão de I-A formulada anteriormente.

5.2.5.1.1.2. *Jogos matemáticos.*

Os jogos matemáticos surgiram da questão de investigação lançada no início da prática pedagógica. Uma vez que as crianças raramente escolhiam a área da Matemática, surgiu a ideia de criar novos materiais para colocar na mesma porque segundo Correia (2008), “Cabe ao Educador proporcionar às crianças um ambiente matematicamente rico, devendo este ser alicerçado através do que diz, do que faz e, também, através das experiências que proporciona” (p. 20). Estas experiências matemáticas contribuem para o crescimento matemático das crianças porque é através das experiências que estas constroem e desenvolvem sentimentos sobre a matemática (Moreira & Oliveira, citados por Correia, 2008). Alguns foram de acordo com os conteúdos que estavam a ser trabalhados, como o jogo dos opostos e outros apenas porque eram adequados a esta faixa etária, não estando fora dos conteúdos a abordar e das metas a atingir. Os jogos construídos foram essencialmente dominós, jogos do galo, jogo do quatro em linha e jogo dos opostos.

O educador é também responsável e deve fomentar atitudes positivas na criança face à Matemática, transmitindo-lhe a forte relação existente entre a Matemática e a vida do quotidiano. A aprendizagem da Matemática passa pela experiência que as crianças têm, através da exploração de objetos, das conversas com as pessoas e da resolução de problemas reais. Esta tem como recurso metodológico o jogo, o lúdico e o brincar (Correia, 2008).

Importa salientar que os materiais construídos foram adequados ao grupo e não apenas à maioria das crianças, sendo que cada criança tem as suas necessidades individuais e as suas dificuldades.

Figura 36 – Utilização dos materiais pedagógicos matemáticos pelas crianças.



Como estas atividades não decorreram apenas uma vez, decorreram ao longo da prática pedagógica é possível realizar uma reflexão mais aprofundada e concisa do decorrer das mesmas. Foi notória a adesão por parte das crianças à área da Matemática após a criação dos novos materiais matemáticos. Contudo, é importante referir que os jogos são recursos meramente metodológicos, isto é, não são conteúdos mas é através destes que a criança constrói o conhecimento e por isso o conteúdo matemático não deve estar no jogo mas sim no ato de jogar (Araújo, citado por Correia, 2008).

Com a realização destes jogos matemáticos desenvolveram-se e estimularam-se várias competências como o trabalho em equipa, o trabalho cooperativo em pequenos grupos, o trabalho de pares, a ajuda mútua, o gosto e interesse pela Matemática e o reconhecimento das cores e dos números. Eu surgiu com o papel de facilitador, apoiando as crianças, estimulando-as a ultrapassar as suas dificuldades e os seus limites. Esta contribuição permite desenvolver o que Vygotsky denomina de ZDP, conforme já foi desenvolvido anteriormente, que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de um colega mais capaz. Esta tem a ver com aquilo que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades (Fontes & Freixo, 2004).

5.2.5.1.2. A prática pedagógica na área de Formação Pessoal e Social.

A área de Formação Pessoal e Social está relacionada com a organização do ambiente educativo visto que é através das interações sociais com os adultos e com outras crianças que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e saber. Esta área integra todas as outras áreas uma vez que tem a ver com a forma como “(...) a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo”, desenvolvendo atitudes e valores,

interligando-se com a área da Expressão e Comunicação e com a área de Conhecimento do Mundo. A área de Formação Pessoa e Social deve favorecer “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, pp. 49-51). Esta área é considerada uma área transversal a todas as componentes curriculares uma vez que visa contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornar-se “(...) cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997, p. 51). Desta forma, as OCEPE acentuam a importância que esta área tem na EPE em Portugal, perspetivando-a como área integradora e de suporte a todas as outras. É nesta área que se pretende trabalhar com as crianças o que está certo e o que está errado, o que se pode e o que não se pode fazer e os seus direitos e deveres, bem como os dos outros.

5.2.5.1.2.1. *Um conto com um amigo.*

A atividade *Um conto com um amigo* foi uma das atividades que decorreu da necessidade de integrar uma criança com NEE no grupo. Esta criança tinha problemas de socialização e, desta forma, foram traçadas algumas diretrizes a fim de responder a esta questão, sendo ela uma das questões de I-A da prática pedagógica na EPE. As planificações semanais eram realizadas tendo em conta as dificuldades desta criança e, além destas atividades, eram dinamizadas outras de forma a integrá-la no grupo e nas atividades do grupo.

Esta atividade teve como objetivo desenvolver o gosto pelos livros e por saber mais, promover atividades ligadas à socialização das crianças, desenvolver o trabalho cooperativo, em equipa, a ajuda e o respeito pelos outros e promover a autonomia na escolha de livros do seu interesse. Uma vez que este tipo de atividades realizava-se sistematicamente e sempre que possível durante o tempo em que as crianças estavam nas áreas, estas não estão contidas nas planificações porque, de acordo com a planificação cooperada, no momento em que as crianças vão para as áreas, estas é que escolhem autonomamente a área em que querem trabalhar e quais os colegas.

Sempre que possível eu acompanhava e circulava aleatoriamente pelas áreas com o intuito de apoiar as crianças e quando estive na área da biblioteca com estas duas crianças, pude aperceber-me que a criança com NEE partilhava o livro com a colega, respeitavam-se um ao outro nas suas ideias, contando o que viam através das imagens, num ambiente de socialização.

Ao longo da realização desta atividade:

Foi possível perceber o entusiasmo das duas crianças a ver livros na área da biblioteca e foi notória a responsabilidade de uma criança em fazer com que a outra com NEE se sentisse integradas nas atividades (Diário de bordo, 29 de abril de 2014).

Considero esta atividade uma atividade significativa uma vez que todas as crianças devem estar integradas no grupo, com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento que as possam ajudar a progredir. Foi gratificante perceber que a criança com NEE já começava a interagir com outras crianças, olhando-as nos olhos, o que não acontecia antes e partilhando os materiais e os saberes.

É necessário ter em conta que a área da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo são muito importantes mas que sem a área de Formação Pessoal e Social estas não fazem sentido, porque é nesta que se desenvolvem:

as atitudes, os valores, os sentimentos e a afetividade, aspetos fundamentais para o desenvolvimento em sociedade (Diário de bordo, 29 de abril de 2014).

Sem estes não é possível desenvolver qualquer uma das outras áreas visto que se uma criança tiver problemas de socialização não poderá realizar atividades com os colegas nas outras áreas. Apesar de esta criança com NEE ainda não participar de forma plena e interagir com todos os colegas foi possível constatar uma melhoria nas atividades desenvolvidas em torno da socialização.

Figura 37 – Conto de uma história entre crianças.



5.2.5.2. Outras atividades desenvolvidas na prática.

Neste ponto serão explanadas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio na EPE que não fazem parte da questão de I-A mas que foram significativas durante a prática pedagógica.

5.2.5.2.1. A prática pedagógica na área de Expressão e Comunicação.

5.2.5.2.1.1. Domínio da Matemática.

5.2.5.2.1.1.1. Formas geométricas.

Desde muito cedo, as crianças começam a desenvolver conceitos relacionadas com a geometria e com o raciocínio espacial. A geometria está intrinsecamente ligada à vida diária, seja através de problemas, de obras de arte, de peças de *design*, da arquitetura, de frisos ou de rosáceas. Um dos factos importantes a realçar é o facto de que muitas crianças que revelam mais dificuldades na aprendizagem da Matemática, conseguem melhorar o seu desempenho quando estão envolvidas em atividades de natureza geométrica (Mendes & Delgado, 2008). Desta forma, surgiu uma atividade durante o estágio a qual pretendia que as crianças tivessem contacto com as formas geométricas, neste caso, recorrendo aos blocos lógicos.

Segundo Mendes e Delgado (2008), “observar e manipular formas geométricas contribui para o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento dessas formas” (p. 10). Para isso, é preciso que as crianças estejam envolvidas em atividades que tenham a possibilidade de “observar e manipular objectos com várias formas geométricas” (p. 10). Assim, as atividades descritas de seguida surgem da importância da realização destas atividades que, em diálogo com a educadora cooperante, estão enquadradas nos objetivos previstos a alcançar pelas crianças durante este período e até ao final do ano letivo.

Estas atividades podem partir de construções recorrendo a materiais que representem formas geométricas, tanto a duas ou a três dimensões e que contribuem para o desenvolvimento da capacidade referida anteriormente (Mendes & Delgado, 2008).

Posteriormente, os conteúdos lecionados com recurso às formas geométricas permitirão à criança aprender outros conteúdos, como por exemplo, no estudo das simetrias através de ações de deslizar, rodar, refletir ou projetar. Estas atividades, além de trabalharem outros conteúdos, permitem à criança reconhecer os nomes e as propriedades de cada forma (Mendes & Delgado, 2008).

Segundo os autores citados anteriormente, no âmbito da geometria “é fundamental que as tarefas propostas estejam associadas à manipulação de objectos no espaço e à utilização de materiais diversificados, facilitando a exploração de propriedades e relações” (p. 13). Estas atividades contribuirão para a construção de conceitos geométricos e estimula as crianças para a aprendizagem, sendo de realçar que a abordagem a estes conteúdos prolonga-se durante o 1.º CEB e pela vida fora (Mendes & Delgado, 2008).

Ao longo deste processo o educador tem um papel importante, não só pelas características das atividades relacionadas com a geometria como também pelo tipo de interação que este deve estimular nas crianças durante a realização das atividades. Desta forma, o educador deve incentivar as crianças a verbalizarem as suas ações, colocando-lhes questões de maneira a que estas expliquem o que estão a realizar. Não só a interação educador-criança é importante neste processo como também as interações criança-criança (Mendes & Delgado, 2008).

As atividades em torno das formas geométricas foram realizadas com o recurso aos blocos lógicos. Primeiro, foi abordado as formas geométricas principais (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) e as suas características quanto à sua forma, cor, tamanho e espessura em grande grupo e, posteriormente, foram realizadas atividades em pequenos grupos em que era-lhes pedido que formassem conjuntos segundo algumas propriedades. Por exemplo:

(...) foi pedido que formassem conjuntos com aquelas formas, por exemplo, conjuntos só com formas vermelhas, outro só com triângulos, outro com todas as formas de espessura fina, etc. (Diário de bordo, 30 de abril de 2014).

Após a realização desta atividade:

Foi possível observar o entusiasmo das crianças na manipulação das formas e formação dos conjuntos e é possível referir que, apesar de nem todas as crianças terem realizado esta atividade, as que realizaram são capazes de classificar as formas geométricas segundo as características já referidas e são capazes de formar conjuntos conforme as características pedidas (Diário de bordo, 30 de abril de 2014).

Considero que esta foi uma atividade significativa porque houve uma grande adesão e uma participação positiva por parte das crianças visto que estava previsto avaliar se as crianças eram capazes de classificar as figuras quanto às suas características e formar conjuntos segundo um dado critério (ver figura 38).

Devido à falta de tempo não foi possível realizar o segundo momento desta atividade que era explorar as formas geométricas com plasticina em que após conhecerem as formas

geométricas, podiam representá-las com plasticina executando o mesmo exercício que executaram com os blocos lógicos.

Figura 38 – Formação de conjuntos com os blocos lógicos segundo algumas propriedades.



5.2.5.2.1.2. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Um dos domínios da área de Expressão e Comunicação é o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que corresponde à aquisição e aprendizagem das mesmas. As crianças ao entrarem para a EPE já reconhecem o código escrito e, por isso, já possuem ideias sobre a escrita. O educador deve partir destes conhecimentos prévios das crianças e facilitar a emergência da linguagem escrita. Inicialmente, é necessário que a criança entenda qual a função da escrita, mesmo sem saber ler.

A aquisição de uma linguagem oral alargada é um dos objetivos da EPE, cabendo ao educador a criação de climas propícios para tal. Assim, o educador deve “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 66). O educador deve fomentar o diálogo entre as crianças, dando oportunidade a todas de falarem e se expressarem. Através deste clima, a criança vai criando um domínio progressivo da linguagem, alargando o vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas e adquirindo um domínio que permite formas mais elaboradas de representação. O educador deve ainda proporcionar atividades e momentos de exploração da linguagem através do caráter lúdico: rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, que estão ligados à Expressão Musical.

Segundo as OCEPE, “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como

receptores” (ME, 1997, p. 68). Estas situações de comunicação podem surgir através da narração de acontecimentos, da reprodução ou da invenção de histórias, do debate com o grupo de regras, da negociação da distribuição das tarefas, da planificação, entre outras coisas.

No que respeita à linguagem escrita, cabe ao educador familiarizar as crianças com o código escrito, valorizando e incentivando as tentativas de escrita, mesmo quando não conseguidas. As crianças devem também ter contacto com o texto manuscrito e impresso nos diferentes formatos, reconhecendo diferentes formas que correspondem a letras, palavras ou pequenas frases. Desta forma, as crianças passam a perceber que o que se diz se pode escrever, constituindo um código com regras próprias.

5.2.5.2.1.2.1. *O Patinho Feio.*

A história *O Patinho Feio* é um conto tradicional, que já algumas crianças conheciam. Este conto surgiu da necessidade de serem trabalhados vários conteúdos. Além de trabalhar no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita o gosto pelas histórias, a compreensão oral, a expressão oral e no domínio da Expressão Plástica a motricidade fina através do desenho, trabalha também a Formação Pessoal e Social quando pedimos que a criança reconheça e aceite as diferenças do outro e que respeite não só a si próprio como também o outro.

Desta forma, o conto *O Patinho Feio* esteve subentendido a três momentos. Primeiro, o conto da história com o recurso a fantoches, depois o desenho do mesmo e, por último, a dramatização da história realizada pelas crianças. De forma a dinamizar de um modo apelativo este conto, surgiu a ideia de recorrer a fantoches visto que, na maioria das vezes, os contos eram apenas lidos, não havendo, de certa forma, algo que apelasse a atenção das crianças. Este recurso foi bastante aceite e admirado pelas crianças, as quais ficaram espantadas e quiseram logo experimentar. Assim, considero que:

Os fantoches são um recurso bastante utilizado na Educação Pré-Escolar, não só para contar histórias de forma mais dinâmica como também para chamar a atenção das crianças. Contudo, importa salientar que estas dramatizações não devem ocorrer esporadicamente. Devem ocorrer sempre que possível porque a dramatização não só capta a atenção das crianças como estimula-lhes a brincar com outras crianças, desenvolvendo a linguagem oral, o respeito pelo outro, o trabalho com o outro e ajuda-as a desinibirem-se (Diário de bordo, 28 de abril de 2014).

Figura 39 – Dramatização da história
O Patinho Feio.



Figura 40 – Desenho da história.



Quanto ao segundo momento desta atividade, o desenho acerca da história, foi possível observar que houve uma criança que pediu os fantoches de dedo e, por surpresa de muitos, utilizou-os como molde no seu desenho. Rapidamente, as outras crianças se aperceberam e quiseram imitar. Foi uma atividade positiva não apenas pela adesão de todas as crianças como também pela importância que o registo escrito ou gráfico tem após a realização das atividades. Considero, assim, que:

O desenho serviu para as crianças registarem o que mais gostaram da história e o que interiorizaram. Este registo serviu para, posteriormente, ser afixado no *placard* da sala, onde se afixam os trabalhos realizados pelas crianças. Neste momento, houve também a partilha dos fantoches e ficou a perceber-se após o conto da história e durante o desenho que as crianças compreenderam qual o objetivo da mesma. Estas perceberam que nem todas as pessoas ou seres são iguais e que temos de respeitar as diferenças dos outros (Diário de bordo, 28 de abril de 2014).

Conforme foi referido no excerto do diário de bordo, foi possível observar que as crianças reconhecem que devemos respeitar o outro, mesmo que este seja diferente de nós. Nesta atividade foi possível usar a interdisciplinaridade, isto é, relacionar a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com a Formação Pessoal e Social, sem esta última área estar explícita durante a atividade. Esta atividade permitiu também trabalhar os valores e o respeito pelo outro, aspeto fundamental a desenvolver nas crianças.

Como terceiro e último momento desta atividade, foi proposto que fossem as próprias crianças a dinamizarem a dramatização da história. Foi-lhes cedido o teatro de fantoches e os fantoches de dedo e, em pequenos grupos, as crianças dirigiram-se à área do faz-de-conta a fim de dramatizarem aquilo que sabiam da história que ouviram.

O jogo dramático decorre também da intervenção do educador quando este proporciona às crianças momentos em que estas podem dramatizar histórias e contos,

desencadeando ações e desempenhando diferentes papéis. Este tipo de dramatizações desenvolve a imaginação e a linguagem verbal e não-verbal. Os fantoches são um recurso também trabalhado na Expressão Dramática, podem ser de vários tipos e formas e servem também de suporte a pequenos diálogos e histórias (ME, 1997).

Posteriormente, as crianças sugeriram que a dramatização fosse apresentada aos colegas. Como forma de concluir a importância deste terceiro momento, posso concluir referindo que:

No momento da dramatização, foi possível observar que todas as crianças se encontravam entusiasmadas com a atividade e todas queriam mostrar que sabiam dramatizar. O mais importante desta atividade não foi o facto de as crianças terem dinamizado bem ou mal a história mas sim o facto de terem percebido anteriormente a “moral” da mesma e saberem partilhar o mesmo espaço e os materiais com os colegas, neste caso, os fantoches e o teatro de fantoches (Diário de bordo, 28 de abril de 2014).

Figura 41 – Dramatização da história *O Patinho Feio* pelas crianças.



5.2.5.2.1.2.2. *Poema As cores.*

O poema *As cores* foi uma atividade desenvolvida durante a prática pedagógica, durante a hora de biblioteca, que teve como objetivos o saber escutar e respeitar os outros, a compreensão do oral, o desenvolvimento da linguagem e o gosto pelas rimas. Como uma das questões de I-A estava relacionada com a recitação de rimas e lengalengas surgiu a ideia de que esta atividade poderia contribuir para a resposta a esta questão.

Primeiro, eu recitei o poema uma vez para o grupo e depois coloquei o CD com a recitação do mesmo poema gravado. As crianças ouviram com atenção e depois foi-lhes pedido que identificassem as rimas presentes no poema. Como as crianças já sabiam o que eram rimas, a realização deste exercício tornou-se mais fácil. Elas rapidamente, cada uma na sua vez, identificaram as rimas presentes no poema. Depois, eu questionei-lhes acerca de

duas palavras do poema se rimavam ou não e fomos desenvolvendo um diálogo em torno desta questão. Posteriormente, eu coloquei novamente o CD e desafiei-lhes a decorarem uma quadra do poema e a recitarem-na ao grupo.

Foi possível observar que:

Todas as crianças estavam entusiasmadas na audição do poema, sobretudo por ter sido com o recurso a um CD e estavam igualmente entusiasmadas na recitação de quadras, identificando de forma correta as rimas existentes (Diário de bordo, 26 de maio de 2014).

Além destes conteúdos, esta atividade tinha como objetivo perceber se as crianças sabiam reconhecer e identificar as cores.

Como segundo momento surgiu a “dramatização” do poema, momento este que não estava previsto na planificação. Nesta atividade, as crianças foram nomeadas, aleatoriamente, colocaram-se de cócoras e formaram um círculo no centro da sala. Depois, foi nomeada uma criança que após o sinal tocava nas costas de uma das crianças que estava na roda. Quando essa criança era tocada, esta “desabrochava” e levantava-se dizendo “Eu sou o azul e faz-me lembrar o mar”, por exemplo. Através desta atividade, as crianças desenvolveram a espontaneidade porque não foi combinado quais as cores que cada criança iria dizer.

Num terceiro momento foi-lhes sugerida a realização de um desenho alusivo ao poema. Todas as crianças tiveram vontade em participar na realização do mesmo, apresentando o seu desenho num momento posterior na roda.

Esta atividade surgiu como estratégia de utilizar o recurso às rimas e após a realização da mesma pude aperceber-me que o grupo, na sua maioria, já adquiriu o gosto pela recitação de rimas, poemas, lengalengas, o que se torna num recurso precioso para desenvolver a questão de I-A formulada. As rimas despertam curiosidade nas crianças, além de desenvolver a linguagem e a compreensão do oral.

5.2.5.2.2. A prática pedagógica na área de Conhecimento do Mundo.

Segundo as OCEPE, esta área está interligada com o Estudo do Meio do 1.º CEB e está “relacionada com a curiosidade natural da criança e o desejo de saber. Engloba o conhecimento do meio próximo à criança, a sensibilização para as ciências, a educação para a saúde e a educação ambiental” (Gonçalves, 2008, p. 52).

As atividades que as crianças realizam no seu dia a dia estão relacionadas com a ciência, por exemplo, como afirma Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009):

(...) quando a criança puxa ou empurra um objecto, quando chuta uma bola com mais ou menos força, quando anda de baloiço, quando desce o escorrega, quando brinca na banheira com brinquedos que flutuam na água, quando se observa em espelhos diferentes, quando coloca brinquedos em posição de equilíbrio, quando enche e esvazia recipientes com água, quando faz construções de areia, (...) (pp. 11-12).

Todas estas ações e aprendizagens estão presentes no dia a dia da criança e decorrem “principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 12).

Além da área de Conhecimento do Mundo, esta atividade abarca também a área de Expressão e Comunicação, mais propriamente a Expressão Plástica, utilizando como técnica a pintura, o recorte e a colagem. Esta permite às crianças explorarem diversos materiais e instrumentos, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina que se relaciona também com a expressão motora. Contudo, a Expressão Plástica recorre a códigos próprios deste tipo de expressão. Através desta a criança exterioriza imagens daquilo que anteriormente construiu. (ME, 1997). Para isso, o educador deve estimular construtivamente a criança valorizando o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais. A Expressão Plástica pode surgir por iniciativa da própria criança ou por sugestão do educador e pode partir de vivências individuais ou de grupo. Esta pode servir para “recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história” (ME, 1997, p. 62).

5.2.5.2.2.1. *Os ecopontos.*

A abordagem ao tema dos ecopontos surgiu da educadora cooperante visto ser uma das metas propostas até ao final da EPE. De início, estava planeada uma visita de estudo aos Viveiros onde as crianças pudessem ter um contacto o mais direto possível com os resíduos e o processo de reciclagem. Uma vez que essa visita de estudo não foi possível realizar-se devido à falta de transportes e, conseqüentemente, à falta de possibilidades monetárias por parte dos pais das crianças, optou-se por realizar uma “visita de estudo” aos ecopontos da escola.

Primeiro, a visita foi planeada num momento em que os restantes alunos estivessem nas salas de aula, de forma a causar o mínimo ruído possível para as crianças poderem ouvir o que lhes era dito acerca dos ecopontos. Foi-lhes perguntado, ainda na sala de atividades, se sabiam o que era os ecopontos e o que significava reciclar. Depois, foi-lhes transmitido que faríamos uma visita aos ecopontos da escola. Após a “visita de estudo” e algum diálogo,

explicação, colocação de questões e dúvidas, chegou a hora de passarmos à parte prática. Então, foi sugerido ao grupo a construção de novos ecopontos de cartão para colocar na sala de aula porque os que lá estavam já se encontravam num estado deteriorado.

As crianças foram divididas em grupos de três/quatro elementos e dirigiram-se ao pátio da escola a fim de pintarem os novos ecopontos, um grupo de cada vez. Após a conclusão da pintura dos ecopontos, as crianças sugeriram que estes fossem decorados a seu gosto com os materiais de desperdício existentes na sala.

Aquando da primeira sessão de construção e decoração dos ecopontos, as crianças sentaram-se em círculo e foram-lhes mostrados vários objetos que poderiam ou não ir para o mesmo. O objetivo da atividade era que cada criança, na sua vez, identificasse qual o ecoponto adequado para aquele objeto bem como a designação de cada um. Com esta atividade foi possível observar que nem todas as crianças estiveram atentas no momento da explicação acerca dos ecopontos porque não colocavam os objetos nos ecopontos corretos ou não sabia identificar o nome de cada ecoponto. Contudo, importa refletir também que, apesar de as crianças já terem ecopontos na sala, estas atividades foram realizadas num curto período de tempo o que não lhes permite assimilar de forma rápida os conteúdos transmitidos.

Ao longo das atividades, as crianças mostraram-se motivadas para aprender mais sobre os ecopontos, o que são os três R's, para que serve reciclar e onde depositar cada objeto. Importa salientar que para a consolidação destes conteúdos não basta apenas abordá-los uma vez e esperar que as crianças aprendam. É necessário um trabalho sistemático de utilização dos ecopontos e de *refresh* das suas funcionalidades.

Figura 42 – Visita aos ecopontos da escola.



Figura 43 – Pintura dos ecopontos.



Figura 44 – Execução de atividades relacionadas com os ecopontos na aula de Informática.

Uma vez que a área de Conhecimento do Mundo não existe por si só, isto é, está relacionada com outras áreas e domínios, achámos pertinente pedir ao professor de informática a disponibilização da sua aula para a execução de atividades relacionadas com esta temática (ver figura 44).



Este conjunto de atividades tornou-se significativo para as crianças porque:

além de ser um tema atual foi realizado um momento na rua, o que tornou-se estimulante para elas. No pátio da escola foi possível observar os contentores na sua realidade, dialogar, colocar questões e intervir de forma civilizada (Diário de bordo, 6 de maio de 2014).

A pintura dos novos ecopontos de cartão foi outro dos momentos que as crianças gostaram porque pintaram ao ar livre, fora dos limites da sala. Estas atividades foram significativas para as crianças porque foram realizadas em vários dias, abordando atividades diferentes e com um tema do interesse delas. Além da pintura dos ecopontos, a apresentação dos mesmos ao grupo despertou-lhes interesse e a elaboração do cartaz que no fim seria apresentado a todas as turmas da escola, mostrando o projeto desenvolvido pelo grande grupo.

A construção do cartaz foi a última atividade realizada em torno desta temática, sendo que ficou para ser concluída pela educadora cooperante, assim como a apresentação do projeto às turmas. Este cartaz surge como o trabalho final que demonstra o caminho percorrido pelo grupo durante a realização deste projeto. A apresentação do mesmo às outras turmas surgirá como um momento de interação com a comunidade educativa e ajudará as crianças a desinibirem-se e a ambientalizarem-se com a passagem para o 1.º CEB.

5.2.5.2.2.2. *Experiência “flutua ou não flutua?”.*

Apesar de a área de Conhecimento do Mundo estar presente diariamente na vida das crianças, esta é por vezes colocada de parte no que diz respeito ao ensino das ciências na EPE. Segundo Fiolhais (2012), a criança desde que nasce é um ser curioso e, por isso, a iniciação à ciência deve apropriar-se desta capacidade. Assim sendo, a primeira atitude

científica a transmitir pelo educador de modo a responder à curiosidade da criança deve ser a experimentação, ou seja, a criança deve ter contacto direto com os objetos reais. Desta forma, e tentando abarcar todas as áreas de conteúdo, foi sugerido a realização de uma experiência no âmbito das ciências.

A forma como decorre o ensino das ciências na EPE prende-se, principalmente, com o facto da falta de formação dos educadores nesta área, o que lhes confere insegurança e medo no ensino das mesmas. Para muitos docentes, “(...) a experimentação exige materiais próprios e condições difíceis” (Fiolhais, 2012, p. 50). Contudo, pode-se despertar as ciências nas crianças com materiais simples e usando situações comuns do dia a dia e não serve a desculpa de que não há espaços apropriados na sala porque “qualquer cantinho” da sala serve para a realização de uma experimentação.

Assim, de acordo com as OCEPE e segundo algumas motivações das crianças foi proposta a seguinte atividade experimental: “Flutua ou não flutua?” a fim de perceber se os materiais utilizados flutuavam ou não. Conforme refere Fiolhais (2012), “Uma atividade experimental poderá começar pela formulação de uma questão motivadora, que deve ser o mais simples possível” (p. 50). Esta atividade surgiu pelo facto de uma criança estar no recreio a brincar com água e colocou coisas para saber se afundavam ou não. A questão formulada foi “Flutua ou não flutua?”. Os materiais utilizados na realização da experimentação foram uma banheira de plástico com água, um frasco de vidro com tampa, um frasco de vidro sem tampa, um copo de iogurte de plástico, uma tampa de plástico, um copo de iogurte líquido, uma folha de cartão e uma rolha (ver figura 45).

Figura 45 – Execução da experiência “flutua ou não flutua?”



Esta atividade tornou-se significativa porque as crianças tiveram contacto com a realidade, puderam experimentar através de materiais concretos e formular as suas próprias

conclusões. Este tipo de atividades são propícias para desenvolver também a área da Formação Pessoal e Social uma vez que as crianças aprendem a participar de forma civilizada nas atividades, respeitando a vez do outro e respeitando o material, utilizando-o de forma adequada. Adquirem também várias competências como a capacidade de observação, através da visualização do que ocorre aos materiais, revelam gosto em querer saber mais e revelam o desejo de querer experimentar. Esta experiência é rica no sentido em que desperta a curiosidade das crianças e promove-lhes o espírito crítico.

Todas as crianças participaram de forma ativa na realização da atividade, formulando as suas previsões (antes da experiência) e no fim houve espaço para um debate para confirmar se as previsões vão ao encontro das conclusões, isto é, se aquilo que elas pensavam que ia acontecer foi o que aconteceu ou não e porquê. Por último, houve um registo dessas mesmas conclusões.

5.2.6. Avaliação do grupo.

Aquando da minha chegada à sala da pré II foi-me informado das competências ou objetivos propostos a atingir pelas crianças durante o meu período de estágio, bem como possíveis atividades a realizar. Aquando da realização da minha prática pedagógica é possível realizar uma avaliação, conforme consta no quadro 10.

Quadro 10 – Primeiro quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências	Avaliação geral do grupo
Expressão e Comunicação: Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a voz falada segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura (agudo e grave), a intensidade (forte e fraco) e o ritmo da palavra (texto ritmado). - Cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração. - Interpretar canções de carácter diferente (de acordo com o texto, o ritmo ou a melodia) e em estilos diversos. 	O grupo, no geral, participa de forma ativa nas canções, na recitação de lengalengas e rimas, com diferentes formas de ritmo e intensidade.

Fonte: Ministério da Educação, 2010, *Metas de Aprendizagem da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>; Projecto Educativo do Agrupamento de Estabelecimentos de Educação e Ensino de Portel, 2002-2003, *Competências Pré-Escolar*. Retirado de <http://www.agrupamentoportel.netvisao.pt/paginas/proj/projectos.htm> e Sá, C. & Amaro, N., 2013, *Projeto Curricular de Grupo da Sala da pré II* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.

Quadro 11 – Segundo quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências	Avaliação geral do grupo
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir e nomear diferentes formas geométricas. - Classificar objetos de acordo com as suas propriedades. - Formar conjuntos. - Estabelecer a correspondência entre quantidade e número. - Agrupar objetos. - Reconhecer semelhanças e diferenças. 	<p>O grupo, na sua maioria, consegue distinguir as formas geométricas principais (triângulo, retângulo, círculo e quadrado) e sabe nomeá-las. Estas classificam-nas segundo as suas propriedades, de acordo com a sua espessura, tamanho, cor e forma. Sabem formar conjuntos segundo os critérios pedidos e sabem estabelecer a correspondência entre o número e a quantidade e agrupam objetos segundo os critérios pedidos.</p> <p>O grupo, no geral, sabe reconhecer semelhanças e diferenças entre dois objetos.</p>
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações. - Interpretar imagens ou gravuras de um livro. - Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. - Questionar para obter informação sobre algo que lhe interessa. - Saber ouvir e escutar com atenção. - Saber explorar a linguagem com carácter lúdico (poemas, rimas). - Dizer se duas palavras rimam ou não. - Articular com correção as palavras. - Memorizar e recitar quadras. 	<p>Após mostrar a capa de um livro ou de uma história, o grupo consegue predizer o que vai acontecer através das gravuras.</p> <p>Quase todas as crianças (a grande maioria) respondem corretamente às questões colocadas acerca da história e colocam questões acerca do que lhes interessa, formulando questões pertinentes e interessantes.</p> <p>A maioria do grupo sabe ouvir e escutar com atenção. Contudo, existe uma minoria que gosta de conversar nos momentos em que devem escutar com atenção e consequentemente distraem os colegas, não os deixando ouvir o conto.</p> <p>Na atividade do poema das cores, as crianças exploraram a linguagem através da reprodução de rimas, da memorização e recitação de quadras do poema e identificaram duas palavras que rimam. Uma minoria das crianças não participou na atividade segundo os objetivos propostos, não respeitando a recitação das quadras e a identificação das palavras que rimam.</p>

Fonte: Ministério da Educação, 2010, *Metas de Aprendizagem da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>; Projecto Educativo do Agrupamento de Estabelecimentos de Educação e Ensino de Portel, 2002-2003, *Competências Pré-Escolar*. Retirado de <http://www.agrupamentoportel.netvisao.pt/paginas/proj/projectos.htm> e Sá, C. & Amaro, N., 2013, *Projeto Curricular de Grupo da Sala da pré II* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.

Quadro 12 – Terceiro quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências	Avaliação geral do grupo
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e aceitar as diferenças do outro. - Demonstrar capacidade de respeito por si e pelo outro. - Utilizar adequadamente materiais e outros instrumentos. - Partilhar os materiais com o outro. - Ser participativo. - Ser cooperante. - Colaborar em atividades. - Escolher atividades que pretende realizar no jardim de infância e procurar autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo. - Cumprir as tarefas combinadas. - Organizar/arrumar os materiais. - Utilizar os espaços e deixá-los em condições de serem utilizados por outros. - Colaborar em atividades/tarefas com os colegas. - Ajudar os colegas. - Realizar tarefas em grupo. - Discutir o seu ponto de vista com o colega. 	<p>Através da história do <i>Patinho Feio</i> foi possível observar que a maioria das crianças reconhece e aceita as diferenças do outro, respeitando-as. Nas diversas atividades realizadas a pares ou em grupo, a maioria das crianças utiliza adequadamente os materiais e outros instrumentos, partilha os materiais com os colegas e é participativo e colaborante. Quase todas as crianças conseguem identificar autonomamente qual a tarefa que pretendem realizar e os materiais a utilizar. Porém, há crianças que não demonstram tanta autonomia e que precisam de ajuda na escolha das áreas. Todas as crianças cumprem as tarefas combinadas e quase todas arrumam e organizam os materiais após a sua utilização, sendo que há uma minoria que precisa ser lembrada para tal. Todas as crianças gostam de ajudar os colegas e de realizar tarefas em grupo. Nos debates existentes, o grupo participa na discussão do seu ponto de vista com o do colega.</p> <p>Quando é pedido que representem o que ouviram ou o que viram numa história ou outra atividade, as crianças representam de forma espontânea através do desenho e escolhem autonomamente as combinações a utilizar. Sempre que possível, o grupo aperfeiçoa as suas representações através do desenho. Todas as crianças revelam criatividade no trabalho que executam, sendo que cada uma tem o seu próprio gosto. No geral, todas as crianças utilizam adequadamente os materiais e cumprem as suas regras de utilização. Contudo, há algumas crianças que utilizam-nos de forma menos adequada. Na atividade de construção, pintura e decoração dos ecopontos, realizada em pequenos grupos, os grupos demonstraram-se criativos e com os materiais de desperdício existentes na sala decoraram-nos de forma criativa. A maioria das crianças sabe trabalhar em grupo e interagir com os colegas.</p>
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Representar espontaneamente imagens que interiormente construiu (desenho). - Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros, através de vários meios de expressão e representar momentos de uma história (desenho). - Escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores). - Aperfeiçoar as suas representações. - Revelar criatividade no trabalho que executa. - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais. - Escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores) e materiais. - Inventar novos objetos com materiais de desperdício. - Interagir com o outro num trabalho de grupo. - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais. 	

Fonte: Ministério da Educação, 2010, *Metas de Aprendizagem da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>; Projecto Educativo do Agrupamento de Estabelecimentos de Educação e Ensino de Portel, 2002-2003, *Competências Pré-Escolar*. Retirado de <http://www.agrupamentoportel.net/visao.pt/paginas/proj/projectos.htm> e Sá, C. & Amaro, N., 2013, *Projeto Curricular de Grupo da Sala da pré II* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.

Quadro 13 – Quarto quadro de avaliação geral das competências das crianças da sala da pré II.

Áreas de Conteúdo/Domínios	Competências	Avaliação geral do grupo
Expressão Dramática	- Participar em situações de jogo simbólico/dramático.	<p>Todas as crianças participaram ativamente na dramatização do poema <i>As cores</i> e na história <i>O Patinho Feio</i>, interagindo com as outras crianças e utilizaram os fantoches disponíveis para a dramatização da história <i>O Patinho Feio</i>.</p> <p>Na recitação da lengalenga do Coelho Alberto, todo o grupo participou, desenvolvendo a expressão corporal, através de gestos e movimentos.</p> <p>As crianças demonstram gosto pela dramatização, pelas mímicas e em dançar.</p> <p>Através das atividades das formas geométricas e dos ecopontos foi possível observar que o grupo reconhece e sabe nomear as diferentes cores (as principais) e uma minoria das crianças sabe nomear cores secundárias.</p> <p>Através da atividade dos ecopontos, as crianças compreenderam a importância dos 3 R's, revelaram curiosidade e gosto em saber mais, questionando-se sobre o mundo que as rodeia.</p> <p>No geral, o grupo reconhece e nomeia os diferentes conteúdos dos ecopontos. No entanto, é necessária uma contínua abordagem a este tema.</p> <p>Na atividade das experiências dos materiais foi possível observar o gosto que o grupo tem em realizar experiências e querer saber mais. Foi possível perceber que a maioria do grupo entendeu que há materiais que flutuam e outros não e que sabem nomear os diferentes utensílios utilizados.</p> <p>O grupo mostrou gosto pela pesquisa e o desejo de experimentar, sendo que todas as crianças quiseram participar na realização da experiência.</p>
Expressão Motora	- Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico. - Utilizar fantoches como suporte para a criação de pequenas histórias. - Realizar/participar em jogos de movimento. - Desenvolver a expressão corporal. - Dramatizar, fazer mímicas e dançar.	
Conhecimento do Mundo	- Reconhecer e nomear diferentes cores. - Compreender a importância de reduzir, reciclar e reutilizar. - Ter capacidade de observação. - Revelar curiosidade e desejo pelo saber. - Questionar-se sobre o que o rodeia. - Saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios. - Reconhecer e nomear os ecopontos. - Ter capacidade de observação. - Realizar diversas experiências. - Compreender a razão pela qual alguns materiais flutuam e outros não. - Mostrar gosto pela pesquisa e desejo de experimentar. - Saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios.	

Fonte: Ministério da Educação, 2010, *Metas de Aprendizagem da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>; Projecto Educativo do Agrupamento de Estabelecimentos de Educação e Ensino de Portel, 2002-2003, *Competências Pré-Escolar*. Retirado de <http://www.agrupamentoportel.netvisao.pt/paginas/proj/projectos.htm> e Sá, C. & Amaro, N., 2013, *Projeto Curricular de Grupo da Sala da pré II* (não publicado). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.

Os progressos a nível de grande grupo revelaram-se, notoriamente, no grafismo como o desenho, na desenvoltura do manuseamento e interesse pelos livros, no movimento e dança e daí, refletir-se uma evolução no domínio da psicomotricidade. A colaboração na planificação de atividades tem sido constante e produtiva, refletindo uma convivência democrática participada das crianças. No plano individual, temos vindo a observar um crescimento no que respeita à autonomia. No entanto, enquanto grupo, manifestam grandes dificuldades, uma vez que se envolvem em vários conflitos que exigem a intervenção e permanência constante do adulto.

Na área da Formação Pessoal e Social notou-se algumas conquistas no que diz respeito à moralidade e aos valores sociais como por exemplo, a honestidade. A nível social, notou-se alguns retrocessos, uma vez que este grupo de crianças já havia revelado espírito de coesão. Neste momento têm evidenciado um maior individualismo. Mesmo fazendo parte da pedagogia existente na sala, a cooperação entre alguns pares é reduzida. Geralmente são os adultos que solicitam este tipo de comportamento de entreajuda. Em virtude disto, chegámos à conclusão que esta situação poderá estar relacionada com o comportamento e agitação de algumas crianças.

É de salientar que há crianças mais suscetíveis de conflituosidade, com comportamentos agressivos, provocatórios, que utilizam uma linguagem imprópria e desadequada que destabiliza os colegas. Há outra criança muito conflituosa com os colegas por questões de poder e desafio ao adulto que amua com facilidade e tenta desobedecer às orientações que lhe são fornecidas, sobretudo quando está contrariada. Há ainda outra criança que tem dificuldade em discernir o que está certo e errado. Além disso, está a passar por uma fase de imitação dos colegas, nomeadamente, as provocações que por sua vez estas destabilizam o restante grupo. É uma criança que utiliza, quando necessário, meios menos corretos para chegar onde quer e é sensível à frustração. Geralmente, vê nos outros toda a culpa dos conflitos que se intromete.

5.3. A Intervenção com a Comunidade Educativa

Conforme foi referido no capítulo relativo à prática pedagógica no 1.º CEB, o estágio na EPE contou igualmente com uma atividade com a comunidade educativa, resultando numa ação de sensibilização acerca de uma temática relevante e escolhida pelas estagiárias e pelas educadoras cooperantes. Esta ação de sensibilização tornou-se num elo de ligação fundamental entre as estagiárias e os encarregados de educação das crianças das salas da pré I

e II visto que segundo Silva (2009), “Escola e família constituem duas instituições sociais centrais das nossas sociedades” (p. 20) e a relação existente entre ambas é “(...) constituída por uma multiplicidade de actores sociais (p. 20). Para acentuar a relação entre a família, a escola e a comunidade é necessário construir pontes entre as culturas existentes (cultura escolar e cultura local) e desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de toda a comunidade escolar e os agentes nela implicados (Silva, 2009).

5.3.1. Ação de sensibilização “A Importância do Exemplo dos Pais na Construção da Identidade da Criança”.

A ação de sensibilização com a comunidade educativa da EB1/PE de São Filipe surgiu do consenso existente entre as estagiárias e as educadoras cooperantes em abordar a temática “A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança”.

Primeiro, foram distribuídos convites pelas salas da pré I e II (ver apêndice O) e foram afixados cartazes à entrada de cada bloco da instituição (ver apêndice P). Optou-se por direcionar a ação apenas para os encarregados de educação das salas de EPE uma vez que havia exames de 1.º CEB.

A ação de sensibilização foi dinamizada pela Dr.ª Esmeralda Gouveia, licenciada em Psicologia e Mestre em Psicologia da Educação. Esta ocorreu no dia 21 de maio de 2014, teve a duração de aproximadamente uma hora e teve lugar na cantina da escola. Esta ação de sensibilização foi dinâmica e com um tema pertinente, havendo alguma participação por parte dos encarregados de educação e dos docentes presentes. Nesta ação de sensibilização houve lugar para um debate entre todos os presentes, servindo de reflexão sobre a importância que as ações dos pais têm na construção da identidade dos filhos, havendo exemplos concretos e fundamentados dos pais presentes (ver figura 46).

Figura 46 – Ação de sensibilização “A Importância do Exemplo dos Pais na Construção da Identidade da Criança”.



5.4. Síntese Inerente às Questões de Investigação-Ação

As questões de I-A colocadas na EPE foram respondidas de forma gradual ao longo da prática pedagógica, de forma a colmatar as dificuldades sentidas durante o mesmo. Conforme foi referido anteriormente, foram várias as questões formuladas.

Para responder à questão **“De que forma o educador pode captar a atenção das crianças durante os tempos de transição e nos momentos em que o grupo esteja menos concentrado?”** foram implementados momentos de trabalho dinâmico durante os tempos de transição e noutros momentos considerados pertinentes. Esta questão está relacionada com o recurso à recitação de lengalengas durante os tempos de transição, durante os momentos de trabalho na áreas e sempre que pertinente. As rimas e lengalengas tornaram-se um recurso fundamental para captar a atenção destas crianças porque estas faziam-nas escutar com atenção e as crianças repetiam-nas. Além disso, permitiram também o desenvolvimento da linguagem, bem como de palavras difíceis para as crianças.

Com o intuito de responder à questão **“De que forma o educador pode estimular as crianças na escolha da área da Matemática?”** foram construídos vários jogos matemáticos e materiais educativos destinados a esta faixa etária de forma a estimular nas crianças o gosto pela Matemática e motivá-las a escolher com mais frequência esta área de trabalho. A criação destes materiais foi realizada por mim e eram utilizados pelas crianças, individualmente ou em grupo, sempre que estas escolhiam a área da Matemática. Embora não seja possível referir ainda grandes progressos, notei um aumento da escolha desta área pelas crianças e da utilização dos materiais. Estes materiais ajudam também as crianças na interiorização de vários conteúdos como os números, as cores, as formas, entre outros.

Como resposta à terceira questão, **“De que forma o educador poderá integrar uma criança com NEE e problemas de socialização no grupo?”** posso referir que foram implementadas estratégias de integração para esta criança nas atividades coletivas do grupo, durante as atividades livres e durante as atividades orientadas. Em alguns momentos foi possível observar várias crianças a trabalhar nas áreas juntamente com esta criança com NEE, durante momentos de expressão plástica, de escrita ou de leitura na biblioteca. Foi possível observar que a criança com NEE já olhava mais vezes nos olhos dos colegas, já partilhava os materiais e trabalhava em conjunto com eles.

É importante salientar que estas questões foram respondidas ao longo de um curto período de tempo de prática, desde a sua formulação até ao fim da mesma, sendo ainda importante referir que não foi possível responder da forma desejada a todas as questões.

5.5. Reflexão Global da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

De forma a concluir o capítulo referente à prática pedagógica na EPE é necessário refletir acerca de tudo o que foi explanado durante o mesmo. Desta forma, achei pertinente fazer uma reflexão acerca de alguns aspetos relevantes sobre a intervenção realizada na EPE. Nesta reflexão é importante referir, antes de mais, a minha evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional de educação, ou seja, a relação entre o eu pessoal e o eu profissional, visto que são dois aspetos que estão intimamente relacionados e os quais não podemos descurar.

Primeiro, e após alguma reflexão sobre este percurso, importa referir que os medos, os anseios e as preocupações foram desaparecendo e foram ultrapassados durante o estágio. Como é normal, surgiram algumas dificuldades, dignas de alguma reflexão e implementação de estratégias. Por exemplo, quando o grupo estava agitado ou desatento eu recorri à recitação de rimas e lengalengas, o que se tornou depois numa das questões de I-A. Outra das questões preocupantes foi a integração da criança com NEE. Para tal, utilizei como estratégia o conto de livros aos pares, o trabalho de pares e o trabalho cooperativo para conseguir ultrapassar estas dificuldades e integrá-la no grupo.

No culminar deste processo, considero pertinente referir o papel da educadora cooperante, não só no apaziguar das preocupações como nos conselhos dispensados e na ajuda prestada. Uma prática realizada de forma adequada não seria possível sem a boa relação existente entre toda a equipa pedagógica. Todo o diálogo mantido com a educadora cooperante e a restante equipa pedagógica fez-me refletir acerca da minha intervenção naquela sala e das estratégias de trabalho adequadas no desenrolar da mesma. Sempre que possível foram realizadas reflexões conjuntas com a educadora cooperante e foram dados *feedbacks* importantes para o meu crescimento enquanto pessoa e futura docente, uma vez que a identidade profissional é uma construção que engloba as experiências vividas, as opções tomadas, as práticas desenvolvidas e as continuidades e descontinuidades (Nóvoa, 1995). Só através destas experiências vividas será possível crescer enquanto profissional. Com o culminar de mais uma etapa do meu percurso académico é possível referir que o meu perfil enquanto futura docente enquadra-se no perfil referido ao longo deste relatório, como docente observador, investigador e reflexivo. Só assim a prática se tornou adequada à realidade daquelas crianças.

Só após alguma observação e investigação foi possível definir as questões de I-A provenientes desta realidade educativa e só após alguma reflexão foi possível definir

estratégias adequadas para dar resposta às mesmas. Tanto na resposta a estas questões como no decorrer da prática foram construídos materiais de apoio adequados a esta faixa etária, às necessidades e interesses das crianças e adequados ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens.

Uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento da prática foi o trabalho cooperativo, não só devido às crianças com NEE como também de forma a colmatar as diferenças e dificuldades das restantes crianças do grupo. Esta aprendizagem tornou-se rica porque todos aprenderam com todos, de forma integrada e cooperativa porque o objetivo de um é o objetivo de todos.

O trabalho desenvolvido com o recurso ao jogo tornou-se um instrumento facilitador de aprendizagens e mostrou-se dinamizador de ambientes de aprendizagem ricos e potenciadores de desenvolvimento de competências matemáticas (Correia, 2008). Nesta faixa etária as crianças necessitam de brincar e de jogar uma vez que este é o seu meio natural de comunicação e é a sua forma natural de se expressar (Homem, 2009). Ao contrário do que é pensado habitualmente, brincar não é um passatempo, sem funções importantes e com atividades divertidas. O brincar é uma forma de linguagem segura e é através desta que as crianças estabelecem laços de confiança (Bergman, citado por Homem, 2009). É importante realçar que o brincar é parte integrante da atividade educativa, sobretudo na EPE e que através deste a criança constrói significados através da assimilação dos papéis sociais e da compreensão das relações afetivas que ocorrem no seu meio, bem como a construção de conhecimento.

O trabalho realizado com a comunidade educativa foi igualmente importante porque fomentou o trabalho cooperativo não apenas com a educadora cooperante como com a minha colega estagiária e a sua educadora cooperante. É fundamental realçar ainda o trabalho desenvolvido com a psicóloga convidada, a qual se mostrou disponível para a realização da ação de sensibilização e para o momento de reflexão conjunta com os convidados.

Analisando o trabalho desenvolvido até ao momento, em cooperação com a educadora da sala, posso referir que foi um trabalho positivo e motivador. Foi um trabalho desenvolvido de forma adequada, organizada e coerente tendo em conta o grupo em questão. Esta prática pedagógica tornou-se enriquecedora para o desenvolvimento da minha formação porque permitiu colmatar algumas dificuldades sentidas anteriormente, como a ansiedade, o medo e o à-vontade. Ao longo da prática consegui traçar os objetivos esperados, os quais considero alcançados. Consegui de igual forma gerir o grupo, os seus comportamentos e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem significativa.

Considerações Finais

Nesta fase e com o culminar do relatório achou-se pertinente refletir acerca de todo o processo e do estágio pedagógico porque a reflexão permite ao docente questionar e refletir acerca da realidade em que a sua prática está inserida e esta deve acontecer de forma a tornar a prática educativa melhor (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro, s.d.). Para Alarcão (2003), o professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de pensar e refletir, o que o caracteriza como um ser criativo e não apenas como um reproduzidor de ideias e de práticas que lhe são exteriores.

É importante também refletir com que perfil me identifico enquanto estagiária e futura docente. Na primeira e segunda parte deste relatório foi explanada de forma sucinta o perfil do docente observador, investigador e reflexivo. Assim, considero que o meu perfil enquanto docente enquadra-se no perfil de docente observador, investigador, crítico e reflexivo porque durante a minha prática pedagógica em ambas as valências foi realizada uma prática observadora, no sentido em que foi necessário observar as crianças, investigativa porque após a observação foi necessário investigar para refletir sobre a ação, crítica porque foi fundamentada e analisada de forma crítica e reflexiva porque em toda a prática é necessário refletir. A formação profissional deve desenvolver no docente uma atitude e uma perspetiva crítico-reflexiva, fomentando um pensamento autónomo e que facilite as suas práticas. Através da atitude crítica, o docente adequa a sua prática à realidade (Nóvoa, 1995). Através desta capacidade de reflexão são desenvolvidas várias competências no docente que lhe permite “conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes” (García, 1999, p. 153).

A identidade é uma questão de cariz pessoal que vai ganhando significado quando há confronto entre o próprio sujeito e o outro, através de uma estrutura social onde os poderes são igualmente distribuídos. O sujeito constrói a sua identidade pessoal através da relação consigo próprio e da relação que estabelece com o outro, "no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos" (Fino & Sousa, 2003, p. 233). Contudo, a identidade profissional advém da identidade pessoal porque é através daquilo que o docente é enquanto pessoa, das suas crenças e valores que constrói a sua identidade profissional.

A afetividade é outro aspeto que se desenvolve consoante a construção da identidade e que é imprescindível na atividade de ensinar e as condições afetivas favoráveis entre o docente e a criança ou o aluno facilitam no processo de aprendizagem (Doimo, Mantovani,

Medeiros, Bispo & Ferreira, s.d.). Só através de uma relação de afetividade a criança sentir-se-á segura e confiante e terá motivação para realizar as atividades educativas.

Importa salientar que as características referidas anteriormente são comuns tanto ao educador de infância como ao professor do 1.º CEB, uma vez que os perfis gerais são iguais para ambos, seguindo a mesma linha e com os mesmos objetivos. Apesar de o perfil específico não seguir exatamente as mesmas linhas é necessário realçar que o trabalho do educador de infância e do professor estão relacionados no sentido em que o professor do 1.º CEB é quem dá a continuidade ao trabalho do educador de infância. A junção das duas valências no mestrado tornou-se numa boa opção uma vez que considero este um trabalho contínuo entre as duas valências e tanto os educadores como os professores devem ter conhecimento do trabalho do outro e não permanecer num mundo separado, consciencializando os docentes para a importância do trabalho desenvolvido na EPE.

As expectativas iniciais eram de grande ansiedade, tanto na intervenção na EPE como no 1.º CEB visto ser algo novo, um grupo novo, uma turma nova, uma realidade diferente e, como é normal, inicialmente houve algum receio. Contudo, e devido à constante reflexão individual e conjunta, foi possível abstrair-me desses medos e dessa ansiedade, tornando a prática dinâmica e adequada a cada realidade. Através da reflexão e da I-A realizada foi possível decidir por que caminhos enveredar, respondendo às questões e problemas encontrados. Não obstante, é pertinente realçar o pouco tempo de prática em cada uma das valências, ficando por vezes o sentimento de que ficou algo por fazer e mais ainda por dar.

No que concerne às respostas às questões de I-A é fundamental referir que o mais importante da prática pedagógica não é apenas o produto, ou seja, o produto final mas sim o processo e as etapas percorridas para atingir os objetivos e ultrapassar as dificuldades. Isto significa que, em muitas situações, apesar de não haver o sucesso pretendido, foi possível observar que as aprendizagens foram ricas porque segundo Coelho, citado por Correia (2008), “O caminho é que nos ensina sempre a melhor maneira de chegar, e enriquece-nos, enquanto o cruzamos” (p. 21). Esta citação pode ser igualmente utilizada para descrever o meu percurso enquanto estagiária. O produto final pode não ter sido o desejado mas foi o caminho percorrido e os obstáculos ultrapassados que tornaram-se ricos e que me fizeram crescer. Ainda assim considero que as estratégias implementadas foram adequadas a cada questão de investigação e que houve progressos na resolução daqueles problemas em específico.

Além das questões referidas anteriormente parece-me pertinente referir também o importante papel desenvolvido em torno do envolvimento com as famílias. Quando falamos

em prática pedagógica, por vezes, lembramo-nos apenas do docente e dos alunos e as famílias ficam esquecidas. Quero então frisar o importante papel que as famílias têm durante a nossa prática e do importante papel que o docente tem em envolver as famílias em todo o processo educativo porque tal como refere Hohmann e Weikart (2007), “Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas [crianças], vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (p. 99).

Todo o processo desenvolvido durante a minha prática pedagógica tornou-se num contributo para a minha formação profissional e para o desenvolvimento da minha identidade tanto pessoal como profissional. Considero este processo fundamental porque o educador ou o professor não o aprende a ser apenas através da teoria. É preciso prática, é preciso passar pelas coisas e arranjar soluções. Esta identidade constrói-se com a maneira de ser de cada um, com as suas ideias, crenças, expectativas, valores e conhecimentos, características essas que são adquiridas com a prática. Desta forma, não basta apenas um acumular de informação e de conhecimentos, é necessário procurar a forma mais adequada de organizá-las e utilizá-las. Assim, durante ambas as práticas pedagógicas aprendi a lidar com situações problemáticas como problemas de comportamento, crianças agitadas, crianças com NEE e ao longo destas implementei estratégias para a resolução das mesmas, o que tornou-se numa mais-valia para a minha experiência. Refiro ainda que a minha futura prática só será de qualidade se houve observação, investigação, crítica e reflexão.

O desenvolvimento profissional do docente é visto como uma atividade deliberada e com objetivos de renovação de ideias e das suas práticas de forma a existir uma melhoria da qualidade de ensino (Lopes & Silva, 2010). Ser professor é muito mais do que dar aulas. Ser professor significa preocupar-se com o bem-estar e a segurança dos alunos, é dar-lhes apoio, é respeitar as suas famílias e é procurar métodos de ensino e de avaliação cada vez mais eficazes (Oliveira-Formosinho, citado por Lopes & Silva, 2010).

Além das competências acima referidas, considero que a prática desenvolvida em ambos os estágios foi propícia ao desenvolvimento de várias competências na dimensão pessoal e social. Qualquer experiência advinda da *praxis in locus* contribuiu para a estruturação e edificação da minha identidade, tanto pessoal como profissional. A postura reflexiva tornou-se a mais importante em todo o percurso com vista a melhorar a prática desenvolvida. Torna-se essencial referir que todo este processo e esta caminhada não é um processo acabado. A formação do docente e a construção do seu perfil é algo que está em constante construção.

Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições pedagogo.
- Alentejano, S. (2011). *Elaboração da proposta de projecto de investigação – A utilização das novas tecnologias na aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, J. & Araújo, A. (2007). Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 171-195). Porto Alegre: Artmed.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Coleção ideias práticas. Funchal: Universidade da Madeira.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: programa de formação contínua para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º ciclo*. Lisboa: Universidade aberta. Retirado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1235/1/Disserta%C3%A7%C3%A3omateriaisdid%C3%A1cticos.pdf>.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26, pp. 253-286. Retirado de: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf>.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Brazão, J. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. In J. M. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, M. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Málaga e Lisboa: Universidad de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus. Retirado de: riuma.uma.es/xmlui/bitstream/10630/4574/1/05TMFTHSC.pdf.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Correia, I. (setembro/dezembro de 2008). O ensino da matemática: (entre)cruzar áreas, saberes, experiências.... *Cadernos de Educação de Infância*, 85, pp. 20-21.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, reflectir, melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática - guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. Retirado de: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.
- Direção Regional de Estatística (2011). Censos 2011. Resultados Preliminares: Região Autónoma da Madeira. Retirado de: http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/emfoco.pdf.
- Doimo, A., Mantovani, M., Medeiros, P., Bispo, R. & Ferreira, R. (s.d.). *Desenvolvimento afetivo e a aprendizagem*. Retirado de: http://reuni.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094929_242.pdf.
- EB1/PE do Caniço (2012). *Projeto educativo de escola*. Santa Cruz: EB1/PE do Caniço. (Documento não publicado).
- EB1/PE de São Filipe (2010). *Projecto educativo de escola*. Funchal: EB1/PE de São Filipe. (Documento não publicado).
- Elias, M. & Sanches, E. (2007). Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 145-170). Porto Alegre: Artmed.

- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, A. (s.d.). A investigação-acção como metodologia. Retirado de: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.
- Fino, C. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.
- Fino, C. & Sousa, J. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (2), 233-250.
- Fino, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa. Retirado de: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf.
- Fiolhais, C. (janeiro/abril de 2012). De pequenino é que se torce o destino: Ciência no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, pp. 49-54.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Textos universitários de ciências sociais e humanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Odivelas: Edições pedagogo.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação. Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: Das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Henriques, A. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. 4.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (dezembro de 2009). A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, pp. 21-24.
- Jardim, M. (2013). *Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/582/1/MestradoM%C3%B3nicaJardim.pdf>.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 37-63). Porto Alegre: Artmed.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Leal, S. (2009). Um-dó-li-tá. A linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In I. Condessa (Org.), *(Re)Aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração: Jardim-de-infância/família*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (s.d.). *O educador como prático reflexivo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2.

- Martins, M., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de dados. Textos de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. (2013). Cenários de Aprendizagem como recursos estruturantes da ação em educação. In E. Fernandes (ed.), *Aprender matemática e informática com robots* (pp. 47-54). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: www.cee.uma.pt/droide2/ebook/index.html.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- MEM (s.d.). *Oficina de formação para a iniciação ao modelo - Educação Pré-Escolar*.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- M.E. (2010). *Metas de Aprendizagem da Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- M.E. (2004). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico*, 4ª ed. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- M.E. (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.
- M.E. (2011). *Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/avaliacaoexterna/index.php?s=directorio&pid=1>.

- Moraes, M., Pacheco, J. & Evangelista, M. (2003). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Moran, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, P. (setembro/dezembro de 2013). Qual a relação entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório? Ligações de subordinação? Parceria igualitária? *Cadernos de Educação de Infância*, 100, pp. 4-5.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In I. Condessa (Org.), *(Re)aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 89-90.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (coord.). (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nunes, A. (2001). *Freinet - Actualidade pedagógica de uma obra*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Asa Edições.
- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1.º volume. Aprendizagem - Aluno*. 2.ª edição. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 67-96). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Paraná: Curitiba. Retirado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.
- Pereira, F. & Freitas E. (maio/agosto de 2014). Construindo o currículo no pré-escolar, num sistema de organização cooperada. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, pp. 14-16.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Projecto Educativo do Agrupamento de Estabelecimentos de Educação e Ensino de Portel, 2002-2003, *Competências Pré-Escolar*. Retirado de <http://www.agrupamentoportel.netvisao.pt/paginas/proj/projectos.htm>.
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação.
- Sá, C. & Amaro, N. (2013). *Projeto Curricular de Grupo da Sala da pré II*. Funchal: EB1/PE de São Filipe. (Documento não publicado).
- Santos, A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. II Volume. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Santos, L. (s.d.). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação/Universidade de Lisboa. Retirado de:

<http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>.

- Schoffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (15 de Junho de 2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-15.
- Shone, M. (2013). *Projeto Anual de Turma do 2.ºA*. Santa Cruz: EB1/PE do Caniço. (Documento não publicado).
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.), F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores. Modelos, políticas e percursos*. Fafe: Labirinto.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SRERH/DRE. (s.d.). *Plano Anual de Turma (PAT)*. Madeira: DRE.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado reconstruindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.