

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lígia Dinis Faria 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

UMa

Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lígia Dinis Faria 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**

Lígia Dinis de Faria Sousa

**Relatório de Estágio para 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, UMa, fevereiro de 2015

Agradecimentos

Há percursos que são impossíveis de percorrer sozinho e este foi um deles, pois foi necessário o contributo de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização, a quem desejo, neste espaço, deixar o meu sincero reconhecimento e agradecimentos.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências da Educação, por permitir que houvesse condições propícias para realizar este trabalho.

Ao corpo docente da Universidade da Madeira, pelo rigor na formação de profissionais de educação de qualidade.

Ao meu orientador científico de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e do relatório, Professor Doutor Paulo Brazão, pelo apoio científico, pela sua disponibilidade, sugestões e interrogações que demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho e que sempre me apoiou e incentivou a continuar.

À professora Doutora Gorete Pereira pela sua disponibilidade e sugestões no estágio do Pré-Escolar.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque e a toda a comunidade escolar, pela forma como me acolheram na escola, em particular a docente Etelevina que partilhou a sua experiência e pela liberdade concedida na intervenção pedagógica.

À instituição de Educação de Infância “O Carrocel”, ao pessoal docente e não docente, pela atenção com que me receberam no decurso do estágio, em especial à equipa pedagógica da sala vermelha.

À educadora cooperante Elsa pela partilha de ideias, conhecimentos e críticas construtivistas, os quais contribuíram para aprimorar a minha intervenção pedagógica e também pela liberdade durante toda a ação.

Um especial enfoque para todas as crianças dos núcleos de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Pré-Escolar, pelo carinho e afeto que demonstraram nas aprendizagens partilhadas e desafios propostos, que permitiram muita reflexão neste processo de formação inicial de docente.

Às minhas colegas de curso, com as quais partilhei, conhecimentos e vivências, destacando em especial a Marisa, a Raquel e a Telma, pelas aprendizagens e trabalho cooperativo no decurso deste percurso académico.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Ao meu amigo Domingos Fernandes pela sua colaboração preciosa na revisão linguística e gramatical do texto.

À minha família, em especial ao meu marido pela sua compreensão, paciência e apoio em todos os momentos.

Aos meus filhos, por serem a razão do meu viver, pelo seu amor e alegria que proporcionam na minha vida.

A todos, um sincero obrigado!

Resumo

O relatório tem por base uma investigação-ação realizada em contexto de estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reflete experiências vivenciadas no Ensino Básico numa turma de 2.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade e em contexto Pré-Escolar com um grupo de crianças entre os dois e os três anos, com o objetivo de adquirir competências profissionais da carreira docente.

O *corpus* do relatório é constituído por duas partes, onde na primeira temos um enquadramento teórico que fundamenta toda a ação pedagógica e na segunda parte apresenta-se a intervenção pedagógica *in loco* apoiada no percurso metodológico da investigação-ação. A intervenção pedagógica no contexto do 1.º Ciclo centrou-se na problemática da leitura e da escrita e a do Pré-Escolar focou a comunicação verbal. Saliente-se, que todo o trajeto metodológico para encontrar respostas a estas problemáticas foi norteado pela investigação-ação. E foi por intermédio desta metodologia de investigação, que requer muita reflexão sobre a prática interventiva, que se delineou as estratégias de intervenção que contribuíram para fomentar melhorias nestes contextos educativos. Ao longo de toda a práxis, em ambos os contextos, pretendeu-se envolver as crianças numa aprendizagem ativa e construtivista de forma a estimular a aprendizagem significativa.

Finalmente, é explanado neste relatório, através de uma reflexão crítica, todo o processo de estágio, salientando a sua importância reflexiva e investigativa para o aperfeiçoamento da identidade profissional.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Reflexão; Experiências; Intervenção Pedagógica e Prática Profissional.

Abstract

This report is based on a qualitative investigation internship to finalize the Master degree in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. It reflects what was experienced in a class of 2nd grade of education, with seven and eight years old children and in a Preschool context with a group of children between two and three years old. The main purpose was acquire professional skills in the teaching profession.

The report is divided in two parts, being the first the one with a theoretical framework that underlies all pedagogical action and the second part presents the pedagogical intervention in loco supported by the methodological approach of action research in order to answer the problem raised. The pedagogical intervention in the context of the 1st Cycle focused on reading and writing problems, and the Preschool focused on verbal communication.

Both contexts appealed to the methodology of research-action, which provides a reflective and researcher attitude in order to provide a quality intervention in practice.

It should be noted throughout the practice, in both contexts was intended to engage children in active learning and constructivist in order to foster meaningful learning.

Finally, it is explained in this report through a critical reflection all the stages of the process, emphasizing its reflective and investigative importance for the improvement of professional identity.

Keywords: Research-Action; reflection; experiences; Educational Intervention and Professional Practice.

Lista de Abreviaturas

- APEI**- Associação de Profissionais de Educação de Infância
- APA** - *American Psychological Association*
- DB** – Diário de Bordo
- DGIDC**- Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular
- DN**- Despacho Normativo
- DL** - Decreto-lei
- DLR**- Decreto Legislativo Regional
- DRAE** – Direção Regional de Administração Educativa
- DRE**- Direção Regional de Educação
- EB1/PE** – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar
- EPE** - Educação Pré – Escolar
- G.A.V.E.** – Gabinete de Avaliação Educacional
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- I-A** – Investigação-ação
- INE** - Instituto Nacional de Estatística
- ISEI** - Indicador Socioeducativo Individual
- ISPI** - Indicador Socioprofissional Individual
- MA**- Metas de Aprendizagem
- MC**-Metas Curriculares
- ME**- Ministério da Educação
- NEE** - Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar
- OCP**- Organização Curricular e Programas
- PAA**- Plano Anual de Atividades
- PAE**- Plano Anual de Escola
- PEE** - Projeto Educativo de Escola
- PCE** - Projeto Curricular de Escola
- PCG**-Projeto Curricular de Grupo
- PCT**- Projeto Curricular de Turma
- RI**- Regulamento Interno
- TIC**- Tecnologias de Informação e comunicação
- SAC** - Sistema de Acompanhamento das Crianças

UMa – Universidade da Madeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de Abreviaturas.....	VII
Sumário	IX
Lista de Figuras	XIII
Lista de Quadros.....	XVII
Sumário do conteúdo do CD-ROM.....	XIX
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – Construção da Identidade: Professor e Educador	7
1. Breve resenha da Educação Básica.....	7
1.1. O educador de infância e o professor do 1.ºCEB: os papéis educativos que desempenham	9
1.2. Habilitação para a docência generalista.....	10
1.3. O profissional reflexivo/investigador	13
1.4. Síntese.....	16
Capítulo II- Contributos para a pedagogia.....	19
2. Contributo da Psicologia da Educação no desenvolvimento e na aprendizagem: Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel	19
2.1. Teoria Jean Piaget.....	20
2.2. Teoria de Lev Vygotsky	22
2.3. Teoria de Jerome Bruner	23
2.4. Teoria de David Ausubel.....	24
2.5. Síntese.....	25

Capítulo III - Pressupostos teóricos	27
3. Pressupostos teóricos que sustentaram a intervenção pedagógica	27
3.1. Pressupostos do Modelo curricular High/Scope.....	27
3.2. Aprendizagem cooperativa	30
3.3. Pedagogia-em-participação.....	32
3.4. Aprendizagem significativa	33
3.5. Avaliação	34
3.6. Síntese.....	36
Parte II – Enquadramento metodológico	39
Capítulo IV - Investigação-ação: um novo paradigma na formação de professores ..	41
4. Metodologia da investigação-ação	41
4.1. Público – Alvo	43
4.2. Técnicas de recolha de dados	43
4.2.1. Instrumentos de recolha de dados	44
4.3. Fases de investigação-ação	47
4.4. Limites e validade da investigação	49
4.5. Síntese.....	50
Capítulo V – Estágio Pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
5. Contextualização do ambiente educativo	54
5.1. Caraterísticas gerais do grupo de alunos	62
5.1.1. Organização do tempo Curricular.....	63
5.2. Intervenção pedagógica	64
5.2.1. Enquadramento do problema	65
5.2.1.1. Problemática	66
5.3. Estratégias de intervenção	67
5.3.1. Reorganização da sala de aula	68
5.3.2. Estratégias de intervenção nas Áreas Curriculares	70

5.3.2.1. Português	70
5.3.2.2. Estudo do Meio	85
5.3.2.3. Matemática.....	87
5.4. Apreciação global da problemática de investigação-ação	90
5.5. Outras Intervenções na práxis.....	91
5.6. Avaliação da turma	92
5.7. A intervenção com a comunidade.....	95
5.8. Considerações finais do 1.º CEB	96
Capítulo VI – Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar	101
6. Contextualização do ambiente educativo	102
6.1. Caracterização do Estabelecimento Infantil “O Carrocel”	104
6.1.1. Projeto Educativo do Estabelecimento	105
6.1.2. Caracterização da sala.....	108
6.2. Contextualização do Ambiente educativo das crianças.....	109
6.2.1. Organização do Tempo: Rotina diária	112
6.3. Intervenção pedagógica no EPE	114
6.3.1. Problemática/necessidade	115
6.3.2. Enquadramento da problemática/necessidade	116
6.4. Estratégias de intervenção	118
6.4.1. Atividades Orientadas.....	119
6.4.1.1. A cor Amarela.....	119
6.4.1.2. A história “Um Rabinho de coelho...”	123
6.4.1.3. Jogo da caça ao ovo da Páscoa	125
6.4.1.4. Mapa do tempo meteorológico	126
6.4.1.5. Dia da Mãe.....	127
6.4.1.6. Primavera	128
6.4.1.7. Dia da Família.....	129

6.4.1.8. A Família do Peixinho Amarelo	131
6.4.1.9. A cor vermelha.....	132
6.4.1.10.O jogo	134
6.5. Atividades livres	136
6.6. Outras intervenções: Proposta de atividades de Expressão Musical	137
6.7. Avaliação no Pré-Escolar	140
6.8. Apreciação global da problemática/necessidade da Investigação-Ação	142
6.9. Ação de sensibilização: “Jogos – Dia da Família”	144
6.10. Reflexão da Intervenção no EPE	147
Considerações Finais	151
Referências	153
Referências Normativas	163

Lista de Figuras

Figura 1. Roda da Aprendizagem	28
Figura 2. Fases operacionais do processo de investigação ação	47
Figura 3. Fases da investigação ação segundo Kuhne e Quigley	48
Figura 4. Esquema que evidencia as três construções teóricas.....	49
Figura 5. Espaços Institucionais da Escola EB1/PE do Tanque - Santo António	55
Figura 6. Sala de Aula	58
Figura 7. Área de residência	59
Figura 8. Idade dos alunos	59
Figura 9. Género do grupo.....	60
Figura 10. Ação Social Escolar	60
Figura 11. Alunos com irmãos	60
Figura 12. Idade dos Pais.....	61
Figura 13. Habilitações literárias dos Pais	61
Figura 14. Socioprofissional dos Pais	62
Figura 15. Reorganização da sala de aula.....	69
Figura 16. A história do Gui.....	73
Figura 17. História do "Anjo Tobias e a Rochinha de Natal"	74
Figura 18. Cartaz de regras de conveniência social.....	76
Figura 19. Banda desenhada da Lenda de S. Martinho	77
Figura 20. Transcrição do texto da atividade "O meu monstrinho"	78
Figura 21. Cartaz do mapa de aniversários.....	80
Figura 22. Carta ao Pai Natal.....	81
Figura 23. Elaboração do conto.....	83
Figura 24. Ficheiro de Profissões	84
Figura 25. Identificação dos pontos relevantes	86

Figura 26. Construção da roda dos alimentos.....	87
Figura 27. Construção de material manipulável com feijão	89
Figura 28. <i>Peddy-Papper</i>	92
Figura 29. Ação de sensibilização com a comunidade	96
Figura 30. Mapa tridimensional da Sala Vermelha	109
Figura 31. Área de residência	110
Figura 32. Idade das crianças	110
Figura 33. Género do Grupo.....	110
Figura 34. Idade dos Pais.....	111
Figura 35. Habilitações literárias dos Pais	111
Figura 36. Socioprofissional dos Pais	112
Figura 37. Exploração da digitinta amarela.....	120
Figura 38. Circuito da cidade amarela.....	122
Figura 39. Protótipo do cestinho da Páscoa.....	122
Figura 40. Pintura do prato de papel e orelhas do coelho para o cestinho da Páscoa	123
Figura 41. Cestinho da Páscoa.....	123
Figura 42. Exploração da história.....	124
Figura 43. Ovo da Páscoa.....	125
Figura 44. Construção de acessórios para o jogo	125
Figura 45. Ovos coloridos	126
Figura 46. Mapa do Tempo	126
Figura 47. Prenda para o Dia da Mãe	127
Figura 48. Pinturas dos animais.....	128
Figura 49. As árvores das pipocas	129
Figura 50. A árvore genológica feita pelos pais	130
Figura 51. Imagem de decoração do placar	130

Figura 52. Representação e exploração feita pelas crianças da história do " <i>Peixinho Amarelo</i> "	132
Figura 53. Acessórios para dramatizar a história do " <i>Capuchinho Vermelho</i> "	133
Figura 54. Exploração livre em papel de cenário	134
Figura 55. Circuito "Onde estão as pipocas"	135
Figura 56. Jogo de bowling	135
Figura 57. Acessórios para a atividade musical	138
Figura 58. Fantoche de vara	139
Figura 59. Instrumentos de percussão	139
Figura 60. Exploração da música de Vivaldi.....	140
Figura 61. Exploração livre " <i>Das estações do Ano a Primavera é a Mais querida</i> "	140
Figura 62. Níveis de bem-estar emocional e implicação – 1. ^a semana.....	142
Figura 63. Níveis de bem-estar e implicação – 9. ^a semana	142
Figura 64. Labirinto: Jogo da Colher	145
Figura 65. Jogo: Bola a lata	145
Figura 66. Jogo da saca	145
Figura 67. Painel para mensagens das famílias	146
Figura 68. Barraca de gelados	146

Lista de Quadros

Quadro 1. Metas do PEE "Aprender para crescer" e "Crescer com os outros"	57
Quadro 2. Horário Escolar.....	63
Quadro 3. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular disciplinar de Português. 93	
Quadro 4. Avaliação dos alunos na área curricular disciplinar de Estudo do Meio.....	94
Quadro 5. Avaliação das Aprendizagens de Matemática	95
Quadro 6. Atividades recreativas e culturais de São Martinho	103
Quadro 7. Infraestruturas da freguesia de São Martinho.....	103
Quadro 8. Espaços Institucionais.....	104
Quadro 9. Recursos Humanos	105
Quadro 10. Temáticas do quadriénio do Infantário O Carrocel	105
Quadro 11. Plano anual de 2013/14 "A Magia do Jogo na Infância	106
Quadro 12. Apoio a alunos com necessidades educativas especiais	107
Quadro 13. Rotina diária da Sala Vermelha	114

Sumário do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1- Relatório

Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (versão digital).

Pasta 2 – Intervenção Empírica

Apêndice A: Planificações do 1.º CEB.

Apêndice B: Diários de Bordo do 1.ºCEB.

Apêndice C: Planificações do EPE.

Apêndice D: Diários de Bordo do EPE.

Apêndice E: Cartaz de divulgação para a intervenção com a comunidade do 1.º CEB – *“Caminho para o sucesso familiar”- “15 minutos com o seu filho”*.

Apêndice F: Projeto para a intervenção com a comunidade do EPE – *“Dia da família”*.

Apêndice G: Avaliação do bem-estar emocional e implicação do grupo em geral na 1.ª semana e na 9.ª semana.

Apêndice H: Convite aos encarregados de educação do 1.ºCEB.

Introdução

Este relatório tem como intuito uma reflexão da prática pedagógica, no campo da formação inicial de professores e conseqüentemente à obtenção do grau de Mestre, que surge após a conclusão do estágio pedagógico com duração de 135 horas em cada vertente, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio a que deu origem a este relatório foi concretizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Tanque, concretamente com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, tendo início a sete de outubro e término a quatro de dezembro de 2013, no turno da manhã iniciando às oito horas e finalizando às 13 horas. O contexto Pré-Escolar foi realizado no infantário o Carrocel, numa sala de transição com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Teve início a dezassete de março e foi concluído a vinte e um de maio de 2014, em turnos de rotatividade semanal.

De acordo com Formosinho (2001), a prática pedagógica caracteriza-se por transformar os conhecimentos académicos em profissionais, fomentando competências práticas inerentes ao desempenho do profissional educativo. O processo de iniciação à prática profissional é fundamental, pois promove competências contextualizadas numa realidade educativa.

Nóvoa (1995) refere ainda que a formação inicial não se constrói por acumulação, mas sim através da reflexividade crítica sobre as práticas. Assim, nesta linha de ideias, optou-se pela metodologia de investigação-ação (I-A), por ser aquela que se adequa melhor a este estudo por contribuir para uma reflexão permanente.

Em termos de estrutura, o *corpus* deste relatório não obedece a uma norma específica. Apenas as referências e as citações (diretas e indiretas) surgem de acordo com as normas da *American Psychological Association (APA)* (6.ª edição). Saliente-se ainda que, o presente relatório foi redigido ao abrigo do Novo Acordo Ortográfico de 1990. Ainda a nível textual, ao longo do relatório são utilizadas expressões abreviadas, que constam da lista de abreviaturas anteriormente mencionada.

Em relação aos nomes das crianças, por questões éticas não são mencionados, embora tenha anuência da instituição e encarregados de educação para a sua utilização. No entanto, e após a respetiva autorização dos encarregados de educação podemos observar alguns registos fotográficos nas atividades, tentando salvaguardar ao máximo a identidade das crianças.

O relatório é constituído por duas partes, sendo que na primeira parte tem três capítulos, dedicados a componente teórica. A segunda parte também é constituída três capítulos, dedicados a componente metodológica e a prática interventiva em ambos os contextos de estágio.

O primeiro capítulo aborda a temática da construção da identidade do docente/educador como profissional de educação. Refere ainda a importância da dimensão reflexiva e investigativa que o profissional deve assumir no contexto profissional. Aborda-se o novo paradigma da habilitação do docente generalista, que acarreta novos desafios aos profissionais da educação, onde estes terão de reconhecer as similaridades e proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso para a criança.

No segundo capítulo, foca-se os contributos de alguns teóricos, que fomentaram o desenvolvimento da aprendizagem construtivista.

No terceiro capítulo, menciona-se os pressupostos teóricos que sustentaram toda a intervenção pedagógica, evidenciando o modelo curricular *High/Scope*, aprendizagem cooperativa, a pedagogia-em-participação e a avaliação neste processo educativo.

No capítulo, quatro relata-se toda a importância da I-A, neste processo interventivo, por ter como finalidade um processo de melhoria da ação interventiva. Destaca-se ainda às fases metodológicas de uma investigação, realçando os instrumentos que serviram de recolha de dados.

No capítulo quinto, explana-se o estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para a realização deste estágio, foi necessário refletir sobre todo o contexto educativo da criança, assim considerou-se pertinente a contextualização do ambiente educativo, meio envolvente da instituição educativa, o projeto educativo da escola, a caracterização da sala de aula, contextualização do grupo e organização do tempo curricular. Explicita-se a questão orientadora desta I-A, ou seja, *Como promover a leitura e a escrita lúdica na sala de aula?*, bem como as estratégias para a sua intervenção neste contexto educativo. A problemática é evidenciada ao longo de toda a intervenção e centralizou-se na estimulação da leitura e escrita. Evidencia-se uma panóplia de atividades proporcionadas ao grupo de forma a colmatar esta problemática observada no decurso da primeira semana de observação participativa. Seguidamente, será efetuada uma apreciação global da problemática da I-A, bem como uma avaliação formativa sobre as atividades desenvolvidas. Foca-se ainda a intervenção com a comunidade educativa. Por fim, serão apresentadas algumas considerações sobre o estágio no 1.ºCEB.

O capítulo sexto é dedicado ao estágio pedagógico em contexto de Pré-Escolar (EPE). Tal como no contexto do 1.ºCEB, foi necessário refletir sobre todo o contexto educativo do meio envolvente da criança. Será também explanado as questões orientadoras da I-A neste contexto educativo, ou seja, *Como desenvolver a comunicação verbal nas crianças, através de atividades lúdicas? Como promover de uma forma ativa a sua participação?* e as respetivas estratégias para as solucionar. Tal como sucede no contexto de 1.º CEB, a problemática é demonstrada ao longo da práxis, onde foi centralizada na comunicação verbal. Procede-se ainda uma análise interpretativa dos dados emergentes da investigação. Tal como no 1.º Ciclo focarei a intervenção com a comunidade educativa e ainda uma reflexão sobre a todo o processo de estágio no EPE.

As considerações finais são feitas sobre todo o percurso em ambos os contextos de intervenção educativa, sendo salientadas a importância desta prática como formação inicial e da construção da identidade profissional e a importância da metodologia de I-A. O presente relatório culmina com as referências que sustentaram cientificamente toda a intervenção desta investigação desenvolvida no decorrer da práxis pedagógica.

Parte I – Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico contempla três capítulos, nos quais são explanados o seu ponto de vista teórico.

No primeiro capítulo, é exposto a construção da identidade profissional docente/educador, saliente-se sempre que se pretenda referir ao termo de junção destes dois agentes, menciona-se como sendo profissional de educação. Neste capítulo, serão expostos alguns aspetos teóricos, assim como os normativos inerentes às duas valências da Educação pertinentes a abordar, tais como, os documentos emanados pela Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade do Ministério de Educação (ME) responsável pelos instrumentos pedagógicos, normativos e didáticos, de apoio à gestão do currículo e a intervenção educativa. Neste contexto, enuncia-se as principais referências legais em contexto de 1.º CEB e EPE, que regulamentam e orientam a educação em Portugal e fundamentam a profissionalização das mesmas. Ainda, neste capítulo será mencionado a importância do profissional como investigador e reflexivo da sua prática e como a reflexividade é uma condição necessária à prática do profissional em educação, não só com vista a melhoria da ação, mas também qualidade na aprendizagem, pois um profissional deve estar atento as mudanças da sociedade e em constante formação.

No segundo capítulo, serão feitas referências às diferentes teorias de aprendizagem em educação que foram essenciais neste percurso educativo. Foca-se alguns teóricos fundamentais no estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, tais como: Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel.

No último, será abordado outros pressupostos teóricos da intervenção pedagógica e sua intencionalidade.

Capítulo I – Construção da Identidade: Professor e Educador

1. Breve resenha da Educação Básica

Ao longo dos anos a educação em Portugal sofreu avanços e retrocessos. Mas o que importa referir é que houve um grande avanço com a promulgação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde ao longo dos anos tem sofrido alterações, mas continua a constituir-se como o alicerce principal de todo o sistema educativo português (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Em traços gerais a lei mencionada estabelece o direito de todos os cidadãos à educação a partir dos três anos de idade, embora sem caráter obrigatório. Esta salvaguarda que: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (*ibidem*).

A EPE: Esta foi sem dúvida uma das grandes apostas, tendo sido estabelecidos dois grandes objetivos, a garantia de uma maior visibilidade nacional para a importância de EPE e a criação de condições para que cerca de mais de 90% das crianças, com idade inferior aos seis anos de idade pudessem frequentar uma instituição. Neste sentido e para conseguir realizar estes objetivos, foi proposta uma Lei-Quadro para o EPE, pois embora já contemplada na LBSE não há ainda um quadro legislativo próprio. Assim, foram definidos objetivos para o EPE na Lei-Quadro n.º5/97, consagrando o EPE como a primeira etapa da educação de um indivíduo exterior ao contexto familiar.

Tal como já foi referido anteriormente é uma educação que se destina a crianças desde os três anos de idade de frequência opcional até aos seis anos de idade, passando depois a uma frequência obrigatória.

Posteriormente e devido à necessidade de criação de uma forma específica, os princípios expressos na Lei-Quadro de EPE, foi criado um documento orientador de referência comum aos educadores de infância intitulado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de acordo com o despacho normativo (DN) n.º5220/97, de quatro de agosto. Este documento foi determinante para a construção de uma rede nacional de EPE de qualidade, na medida em que edifica um conjunto de diretrizes globais “que pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (OCEPE, 1997, p.13).

As OCEPE não podem ser interpretadas como um programa, mas “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (*Ibidem*). Surgiu ainda a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, que propôs os seguintes documentos de orientação e de gestão, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Enquanto, o primeiro explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias de desenvolvimento de forma a adequar e integrar a escola, o segundo tal como o nome indica refere as estratégias de concretização adequadas ao grupo.

Em 2010 surgiram as Metas de Aprendizagem (MA) como melhoria da qualidade de aprendizagem e como um instrumento. Estas metas servem de referencial comum aos educadores de infância, ou seja, nestas assentam um conjunto de competências que são necessárias no processo educativo para que as crianças prossigam na sua próxima etapa. Neste contexto, é necessário que as crianças adquiram um conjunto de aprendizagens que são definidas para cada área de conteúdo. Salienta-se ainda que, estas servem também como uma ferramenta de avaliação.

Todos os documentos legislativos têm como intuito privilegiar o desenvolvimento da criança numa abordagem sempre integrada e globalizante nas diferentes áreas.

1.ºCEB: Este rege-se de igual modo pelas LBSE, onde nos seus artigos 7.º e 8.º determinam o carácter obrigatório e gratuito de todos os cidadãos, onde o ingresso obrigatório destina-se a crianças que completem os seis anos de idade.

Importa salientar que o Ensino Básico divide-se em três ciclos sequenciais (1.º Ciclo, 2.ºCiclo e o 3.ºCiclo), no entanto este relatório apenas destacará o 1.º CEB. Este encontra-se organizado por quatro anos, sendo que, a responsabilidade dos mesmos anos é apenas de um professor titular, ou seja, impera a monodocência, embora seja auxiliado por professores de outras áreas específicas, como seja, a educação física e as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

No que concerne, à estrutura e gestão curriculares o EPE e o 1.ºCEB também sofre alterações com a aprovação decreto-lei (DL) n.º6/2001 de 18 de janeiro. Estas alterações pretenderam corresponder às exigências de uma maior qualidade nas aprendizagens. Assim, e de acordo com a LBSE foi elaborado o documento de Organização Curricular e Programas (OCP), que regula e orienta a ação pedagógica do professor do 1.ºCEB. Este veio contribuir para uma aprendizagem mais ativa e diversificada e foi ainda estipulada a carga horária para cada área disciplinar e não disciplinar. A obrigatoriedade do Ensino Experimental das

Ciências em metade das horas semanais dedicadas ao Estudo do Meio e a utilização do TIC em articulação com as outras áreas disciplinares (Despacho n.º 19575/2006).

À semelhança do documento referido, o ME publicou também o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, com intuito de criar um conjunto de orientações adicionais aos docentes. Este é constituído por dez competências essenciais, onde em cada uma dessas competências é referida a sua operacionalidade, sendo sempre da responsabilidade do docente desenvolver e garantir a sua transversalidade entre as diversas áreas curriculares. No entanto, foi considerado pouco esclarecedor em relação aos seus conteúdos, bem como aos seus objetivos, tendo sido revogado através do Despacho n.º17169/2011 de 23 de dezembro, criando assim as Metas Curriculares (MC) com o despacho n.º 5306/2012. Assim, estas vieram complementar o apoio à Planificação e à organização do ensino, serve ainda de referencial a avaliação interna e externa, com destaque para as Provas Finais do 1.º CEB.

Neste contexto, os documentos supramencionados devem servir de orientação ao ensino, sempre tendo em consideração a experiência profissional de cada docente.

1.1. O educador de infância e o professor do 1.ºCEB: os papéis educativos que desempenham

Consciencializar-se dos papéis que desempenham o educador e o professor do 1.ºCEB revelou-se essencial para a prática desenvolvida nos respetivos estágios pedagógicos, no concerne a orientação da intervenção educativa.

No presente relatório como foi mencionado anteriormente, surgirá a necessidade de referir o educador de infância e ao professor do 1.º CEB, em simultâneo, assim será dominado como educador ou profissional de educação, atendendo a que ambos desempenham um papel educativo.

O profissional de educação pressupõe que exerça a tarefa de uma construção de contextos educativos, “com função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, anexo). Para que isto aconteça, é necessário que este profissional assumira uma postura reflexiva e crítica na sua prática de acordo com o seu contexto prático. Refletir sobre a sua prática, e apoiar-se na

experiência e no processo de investigação e um recurso fundamental para avaliar o seu desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com Arends (1995), os profissionais com atitudes positivas, com um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos aprendizes, contribuem para aprendizes com capacidades de reflexão e resolução dos seus problemas.

No que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância, “deve construir o currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (OCEPE, 1997, p.6). Segundo o DL n.º 241/2001 o educador de infância deve desenvolver este currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, promovendo atividades e projetos curriculares, proporcionando aprendizagens integradas.

No que concerne ao 1.ºCEB, o professor “Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (DL n.º240/2001, cap. II).

Neste contexto, importa salientar que estes profissionais utilizam o currículo como instrumento para promover aprendizagens nos seus educandos. Contudo, o que importa referir neste relatório é o que estes dois profissionais possuem em comum, ou seja, a habilitação para a docência generalista como refere o DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro revogado atualmente pelo DL n.º79/2014 de 14 de maio, pois foi com base neste que se desenvolveu todo este estágio pedagógico.

1.2. Habilitação para a docência generalista

A EPE e o ensino do 1.º CEB são duas etapas fundamentais ao longo do processo de educação, assim a sua articulação é essencial. Neste contexto, o novo paradigma da habilitação do docente generalista acarreta alguns novos desafios aos profissionais de educação, pois caberá a estes determinar similaridades entre estes contextos de forma a contribuir para um objetivo comum, ou seja, o de um desenvolvimento global e harmonioso da criança. Assim, é possível verificar no DL n.º 79/2014 de 14 de maio, as condições essenciais para a habilitação profissional para a docência. Este surge da necessidade de combater o insucesso escolar e de ter um corpo docente, que estabeleça a estabilidade e a

qualidade do ensino. Pretende privilegiar ainda, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino, permitindo a mobilidade dos docentes. Considera-se que a EPE:

(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (OCEPE, 1997, p.15).

Por outro lado o 1.º CEB constitui-se:

Como uma etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático (...) quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para um intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004,p.11).

Estas definições interligam-se atendendo a que as bases adquiridas na EPE servem de apoio ao 1.ºCEB, pois ambas pressupõem princípios sólidos na construção de indivíduos autónomos que futuramente possam desenvolver um papel ativo e responsável na sociedade. Neste contexto, estas duas etapas representam um período crucial no qual o profissional de educação deve proporcionar às crianças atividades significativas. Desta forma, deve ser considerado como princípios essenciais em ambos as valências: a intencionalidade educativa; a diferenciação pedagógica; a interdisciplinaridade e a construção ativa e cooperativa do conhecimento.

Intencionalidade educativa: Todo o processo educativo deve ser munido de intencionalidade, sustentada nas ações de observar, planificar, intervir e avaliar. Todas estas diferentes etapas devem estar relacionadas.

De acordo com o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor no 1.ºCEB, “Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º2). Neste contexto, é necessário que o profissional observe o seu grupo, o seu contexto social, pois só com esta observação *in loco* poderá recolher informações que orientem a sua intencionalidade educativa. De igual modo, o educador no EPE também, “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (*Ibidem*, anexo n.º1).

A planificação assume uma organização prévia de todo o trabalho que se pretende realizar, permitindo que o profissional possa gerir os conteúdos programáticos e o tempo disponível. Assim, com uma planificação, o profissional de educação poderá escolher as estratégias e atividades que melhor se adequam ao seu grupo de trabalho, permitindo uma gestão cuidada dos conhecimentos que lhes pretende transmitir.

É fulcral que, se tenha em consideração a coerência e clareza do plano, onde seja possível a adequação plena de cada aluno, permitindo que o ensino seja eficaz para todos, não esquecendo que cada indivíduo é um ser único e singular.

Diferenciação pedagógica: A escola é preconizada para todos, e para que seja uma realidade efetiva é necessário combater a infirmitade do ensino. Neste contexto, a escola para todos deve usar estratégias diferenciadas, de acordo com as individualidades de cada criança. O ensino diferenciado tem como principal objetivo maximizar as capacidades de cada criança, compreendendo o nível cognitivo em que cada uma se encontra. Neste sentido, é importante que exista uma preocupação por parte do profissional de educação usar estratégias diversificadas em ambos os contextos pedagógicos.

Interdisciplinaridade: Esta tem em vista o desenvolvimento global de cada criança, sendo da responsabilidade do educador convergir todas as áreas curriculares, ou seja, prever um fio condutor, bem como os conhecimentos adquiridos sejam significativos. Esta interdisciplinaridade deve ser adotada de igual modo no EPE bem como no 1.º CEB, pois não deve considerar as “diferentes áreas como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (OCEPE, 1997,p.22).

Neste contexto, podemos afirmar que a interdisciplinaridade fomenta a articulação entre os diferentes domínios do desenvolvimento. Desta forma, com a interdisciplinaridade o aprendiz não constrói o conhecimento individual, mas sim em simultâneo com outros domínios, e o educador desempenha um papel de mediador desse conhecimento.

Motivação educativa: Diariamente, os profissionais de educação confrontam-se com diversas atitudes e comportamentos das crianças, com consequências direta e indireta na realização da sua profissão. E é neste sentido, que os profissionais devem desenvolver estratégias adequadas para que a motivação esteja sempre presente na sua atividade profissional. O profissional de educação deve ser criativo em todas as situações de

aprendizagem, demonstrando prazer e capacidade de ensinar. Pois, deve ter sempre presente que lhe caberá o papel de ser o facilitador para uma aprendizagem de sucesso. Reconhecer que a motivação é suscetível de mover o indivíduo a atingir algo, e desta forma deve mobilizar um conjunto de forças internas, que por sua vez fortaleça o estímulo, o que em educação a motivação é primordial. Não podemos esquecer que educandos motivados, motivam por sua vez os profissionais. E de acordo com Einstein (s.d.), “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (citado por Estanqueiro, 2010, p.11).

A motivação é fundamental na educação, esta atua de forma construtivista na construção do cognitivo.

1.3. O profissional reflexivo/investigador

O que é afinal um profissional reflexivo? De acordo com o filósofo americano John Dewey (1993), a reflexão é uma “forma especializada de pensar”, envolve uma investigação ativa, persistente e rigorosa. Alarcão (1996) refere que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). Neste seguimento de ideias, importa mencionar que o “conceito de professor reflexivo” surgiu nos EUA como reação à conceção tecnocrática do professor, ou seja, o professor que simplesmente aplica o currículo. São vários os autores que defendem a reflexão nas práticas educativas, embora usem diferentes terminologias, ou seja, “pensamento reflexivo” (Dewey), “ensino reflexivo” (Zeichner), “aprendizagem reflexiva” (Fosnot), “praticantes reflexivos” (Schön) e “práticas reflexivas” (Jaworski), surgem normalmente todos associados à investigação sobre as práticas dos professores (citado por Alarcão,1996).

Cada vez mais pretende-se que este profissional aprofunde a sua prática, e que contribuía para um melhoramento na sua profissão. Neste contexto e de acordo com Alarcão (1996), “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (p.187).

No âmbito educativo, a prática e a reflexão assumem uma correlação muito relevante, atendendo a que a prática educativa acarreta inúmeros problemas para resolver, questões para responder e muitas incertezas que são necessárias refletir. É nesta ordem de ideias que os profissionais devem investigar e refletir para reestruturar as suas práticas pedagógicas, de forma a proporcionar um desenvolvimento de qualidade. Não podemos esquecer que o

desenvolvimento profissional implica uma formação contínua, com intuito de aprimorar a prática do seu dia a dia. Neste sentido, o profissional reflexivo nunca se deve acomodar com a sua prática, procura o seu aprimoramento. A educação reflexiva é uma ação fundamental ao percurso educativo de qualquer profissional. De acordo com Zeichner (1993), os conceitos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” tornaram-se fundamentais na reforma do ensino e da formação de professores, ou seja, a questão da reflexividade passou a fazer parte da reforma educativa. Esta passou a ser encarada como essencial para um ensino de qualidade. E é esta capacidade que o profissional educativo tem de refletir, sobre a sua prática que emerge essa qualidade.

As mudanças na sociedade são cada vez mais exigentes daí que o profissional não possa se acomodar, as exigências da sociedade assim o exigem. A constante procura pela atualização e reformulação da prática educativa, deve visar a melhoria das aprendizagens do aprendiz. É com o exercício da atividade reflexiva sobre a sua práxis, e de uma dinâmica construtivista que o profissional de educação atingirá uma melhoria da qualidade nas práticas educativas.

No seguimento, do que já foi referido e para uma melhoria na qualidade das práticas educativas é indispensável efetuar uma reflexão crítica, pois para solucionar os seus problemas é fundamental a prática reflexiva.

Na educação, a prática reflexiva é um processo que deve acontecer antes/durante/após a ação, e é sobre todos estes passos que o profissional de educação traça novos caminhos e soluções para a sua ação futura (Zeichner,1993,p.20).

Na análise da própria ação, o docente não deverá apenas ter em consideração a sua prática diária, mas também os contextos na qual a desenvolve, de forma a traçar soluções contextualizadas, uma vez que na “prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática” (*Ibidem*, p.25). De acordo com este autor, a prática do ensino reflexivo é também um compromisso com a prática social, ou seja, pretende construir uma aprendizagem que apoie os professores e seu crescimento para um ensino de qualidade. A reflexividade não desempenha apenas um importante papel na adequação da ação nos seus contextos, mas também na produção de conhecimento sobre o ensino e as reformas educativas, atendendo a uma constante reflexão sobre todo seu trabalho e as suas experiências.

A reflexão é um ato de pensar e analisar a ação desenvolvida, neste seguimento de ideias podemos afirmar que é crucial que este ato de refletir, seja uma constante no percurso

do profissional educativo. São as reflexões e as interrogações sistemáticas sobre a prática que conduzem, a uma metamorfose da ação com vista a um progresso no conhecimento das competências a nível da educação.

Infante, Silva e Alarcão (1996) refere que a reflexão sobre a prática acontece como uma estratégia para a aquisição do saber profissional, e com esta abordagem permite uma integração entre a teoria e a prática, desafiando a reconsideração dos saberes científicos.

Neste contexto, a reflexão é usada como instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento como forma de auxiliar os professores a apreender e a transformar a prática. Importa então referir que, o pensamento reflexivo é capaz de criar e transformar os contextos educativos. Este ensino reflexivo demanda uma permanente autoanálise por parte do profissional educativo, o que implica “abertura do espírito”, estudo rigoroso e uma consciência social. O profissional reflexivo será então aquele que procura um equilíbrio entre a ação e o pensamento, esta prática implica uma reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores (Carlos & Sousa, 2012). Ainda, e para responder as questões colocadas por Alarcão (1996), considera-se que é tempo de ser reflexivo, ser reflexivo é essencial e desejável. Mas, tudo isto é essencial em prole de uma educação inovadora e de qualidade. No entanto, não podemos esquecer que, as metodologias de formação reflexiva a nível dos alunos e dos professores têm de ser gradual e ter em consideração “à maturidade dos sujeitos envolvidos” (Alarcão, 1996, p.187).

Em relação ao profissional como investigador é fundamental mencionar o pedagogo inglês Stenhouse (1926), pois para este autor é essencial utilizar a investigação como recurso didático. Este foi o pioneiro em defender que o ensino eficaz esta baseado numa pesquisa da ação realizada. O profissional da educação deve usar diversas estratégias para garantir melhorias na aprendizagem. Estes devem ser capazes de criar o seu próprio currículo, adequado a sua realidade. Este pedagogo sustentava a “figura do professor-pesquisador”, a “expressão pesquisa-ação”, ou seja, pesquisar sobre o que se faz e como melhorar essa ação (citado por Marangon, 2011). Não se pode deixar de referir que, de forma direta e indireta este tema tem sido abordado por vários autores com Perrenoud (1993;1999), Nóvoa (1991; 1992 a; 1992b), Zeichner, 1993;1997;1998), esta questão do “professor-pesquisador” tem sido muito debatida nos últimos tempos, principalmente depois do trabalho pioneiro de Stenhouse (1975) sobre o “*Desenvolvimento do currículo*”. Ainda, importa afirmar que “ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar *na, sobre e para* a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os

colegas” (Alarcão, 1996, p. 26). É então crucial que, a partir da reflexão e do questionamento o professor progrida no sentido de investigar o seu contexto e a sua ação, para que, conseqüentemente se traduza num efetivo aumento da qualidade na educação. Atualmente cada vez mais é visível o surgimento de profissionais de educação que procuram soluções para os seus problemas da sua prática pedagógica. E de acordo com Alarcão (1996) há uma responsabilidade, uma vontade de progressão na sua profissão, por uma melhor qualidade de educação. Contudo, não basta boas intenções, é preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para se ser mais autónomo, responsável e crítico.

Ainda Alarcão (1996) refere que os profissionais estão conscientes das dificuldades em encontrar estratégias para promover atitudes e capacidades de reflexão. É neste sentido, que tem surgido na ribalta educativa o conceito de “aluno autónomo”, para que um profissional de educação seja reflexivo, é necessário também fomentar a autonomia no aprendiz.

1.4. Síntese

Em suma, este capítulo aborda a temática de ambos os profissionais de educação, onde ambos têm em consideração o currículo e respetivas MC como instrumento orientador da aprendizagem, tendo sempre em atenção uma prática contextualizada e reflexiva.

Atualmente, com a nova lei para a docência generalista é exigido, em ambas as valências, profissionais de educação com objetivos comuns, tais como: a intencionalidade educativa, a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e a motivação educativa. Assim, a intencionalidade educativa salienta a importância de que todo o processo educativo deve ser munido de uma intencionalidade para a sua eficácia. Esta intencionalidade deve ser sustentada por uma planificação que envolve a observação, a intervenção e a avaliação reflexiva. Na diferenciação pedagógica o profissional de educação deve usar estratégias diferenciadas, de acordo com as individualidades de cada indivíduo. Na motivação educativa é fundamental o profissional estar motivado, pois só desta forma consegue ultrapassar os seus problemas diários. Se tivermos profissionais motivados, com certeza teremos aprendizes também motivados. Não podemos esquecer que, a motivação é uma forma construtiva. E por último importa referir a interdisciplinaridade, esta fomenta a articulação entre os diversos domínios. Atualmente, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares é essencial para que o aprendiz construa um conhecimento articulado, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e douradora.

Ainda é abordado o profissional com reflexivo e investigador da sua prática, cada vez mais os profissionais da educação são desafiados a refletir sobre a sua ação, pois o insucesso é uma realidade e cabe aos responsáveis de educação evitar. Assim, o profissional deve refletir sobre a sua ação e procurar soluções para contornar os diversos obstáculos que possam surgir no seu quotidiano. O recurso à reflexão é uma parte inerente ao desempenho de um bom profissional de educação.

Neste contexto, a missão dos profissionais de educação adquirem atualmente um caráter de altíssimo valor estratégico para a sociedade e para o aprendiz. Desta forma, cada vez mais se verifica que estes profissionais devem desenvolver técnicas de aprendizagem. O profissional de excelência deve reunir algumas qualidades/capacidades que lhe permita desempenhar cabalmente a sua profissão, entre as quais se destaca, o ser bom ouvinte, estar disponível, mas acima de tudo ter motivação.

Capítulo II- Contributos para a pedagogia

2. Contributo da Psicologia da Educação no desenvolvimento e na aprendizagem:

Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel

As teorias da aprendizagem em educação são diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem efetuada pelos indivíduos, destacando-se o construtivismo e o socioconstrutivismo.

Através de uma revisão de literatura sobre o desenvolvimento da criança, destacam-se as diferentes teorias defendidas principalmente por Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, estes teóricos deram um grande contributo no estudo do desenvolvimento cognitivo da criança.

Estas teorias da aprendizagem construtivistas visam explicar o processo de aprendizagem efetuada pelos indivíduos. Neste contexto, as concepções construtivistas revestem-se de grande importância na intervenção educativa atual e, é neste sentido que foram um condutor ao longo da minha intervenção pedagógica.

Segundo Kamii (1996), a visão construtivista é um, “ processo pela qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (p.30). O construtivismo depreende que o conhecimento é um processo construído pelo indivíduo de dentro para fora, ou seja, para o construtivista a aprendizagem é vista como uma construção contínua. Desta forma a aprendizagem é uma construção de esquemas mentais de forma gradativa. Construtivismo é uma das correntes teóricas interessadas em compreender o cognitivo do ser humano, partindo do princípio que esse desenvolvimento é motivado pelas ações de um indivíduo e o meio que o rodeia.

Este tipo de concepção do conhecimento e da aprendizagem estão ligados às teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa de Lev Vygotsky, apologista de que o ser humano não nasce inteligente, mas também não é um ser passivo em relação ao meio, defende que este responde aos estímulos externos. E será sobre estes estímulos que o ser humano irá construir e organizar o seu próprio conhecimento. Destaca-se Piaget no construtivismo, já no socioconstrutivismo o destaque é para Vygotsky. O socioconstrutivismo é uma teoria que se fundamenta nos estudos de Vygotsky e os seus seguidores, tendo em conta a interação social, ou seja, é na relação “aluno-professor e aluno-aluno” que se produz conhecimento. Sugere a construção do conhecimento baseado nas relações dos alunos com a realidade, enaltecendo e investigando o tipo de conhecimento. E é neste processo que o

professor é responsável na ajuda fornecida ao aluno, tendo um papel mais ativo do que o previsto por Piaget. A perspectiva socioconstrutivista salienta a escola como tendo um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, onde o professor é um mediador e promotor de desafios. Nesta teoria, o ensino deve se antecipar ao que o aprendiz ainda não sabe nem é capaz de realizar sozinho. A nível pedagógico, a teoria sugere que é possível explorar o papel das interações com os outros criando ambientes ricos em aprendizagem, ou seja no ambiente colaborativo cria-se uma cultura de conhecimentos compartilhados.

Neste sentido, Perez (2009) refere que, “para entender o processo de aprendizagem é de suma importância conhecer a maneira como pensamos, os nossos valores e crenças, o uso dos sentimentos, pois todos estes processos mentais têm a sua influência na aprendizagem” (p.83).

Em suma, todas as teorias tentam explicar como evolui a aprendizagem, no entanto todas culimam para que esta seja sempre um processo: dinâmico com a participação do aprendiz de forma integral; contínuo presente no início e no fim da vida de um indivíduo; gradativo deve partir do simples para o complexo; global ativação de todos os aspetos e pessoal é intransmissível. E foi com estes princípios subjacentes que decorreu todo o estágio pedagógico em questão.

2.1. Teoria Jean Piaget

Piaget (1896-1980) está associado à psicologia, à epistemologia, e à filosofia, no entanto, foi pioneiro no estudo da inteligência infantil. Criticou a escola clássica com os seus métodos tradicionais, que privilegiavam a autoridade e impediam a criança de descobrir por si mesma. Piaget defende que, “o papel do professor é o de moldar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo” (Piaget, 1998, p.19).

Piaget um dos principais nomes do construtivismo defende que para adquirir novos conhecimentos, o indivíduo tem de obter dois procedimentos, a assimilação e a acomodação. “Deste modo, cada novo elemento de conhecimento é assimilado, não por justaposição aos outros, mas exige da parte do sujeito um trabalho de reestruturação” (Henriques, 2013,p.20). Na visão de Piaget a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, desta forma o ensino deve ativar o mecanismo de aprender através dos conhecimentos espontâneos.

A teoria de Piaget é essencialmente, “conhecida como a teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo” (*Ibidem*, p.41). Assim, o desenvolvimento humano obedece a

estádios hierárquicos que acontecem desde o nascimento até aos 16 anos de idade aproximadamente. Estes estádios não são fixos, pois podem variar em função do indivíduo, ou seja, do ambiente e da cultura em que está inserido. Estando dividido em quatro estádios ou períodos do desenvolvimento como sendo: o estágio sensório-motor (até 1,5/2 anos); o estágio pré-operatório (2-6/7 anos); estágio operatório concreto (7-10/11 anos) e estágio operatório formal (11/12- 15 anos).

Para Piaget, a inteligência é a capacidade de adaptação à realidade interna e externa dos processos de assimilação e acomodação. Assim, o processo de aquisição da linguagem é feito através da experiência da criança com o meio físico e a sua forma da interação, “sublinha o primado das transformações mentais sobre a linguagem; o desenvolvimento das aptidões de linguagem de uma criança segue-se a alterações mais profundas nos processos mentais da criança, em vez de ser a causa destas alterações” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.194).

A teoria epistemológica de Piaget sobre a aquisição de linguagem desenvolve-se na abordagem cognitivista construtivista, para ele o aparecimento da linguagem se verifica na superação do estágio sensório-motor dependendo do desenvolvimento da inteligência sensória e motora, pois para este a linguagem é um sistema simbólico de representações. Esta teoria subsiste numa síntese das teorias, o apriorismo e o empirismo. Neste contexto, Piaget não acredita que o conhecimento seja intrínseco ao próprio sujeito como o apriorismo refere, nem que este seja apenas das observações do meio que o rodeia, como refere o empirismo. Pois para este teórico o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito e do meio que o rodeia, tendo em conta estruturas existentes no sujeito. A aquisição de novos conhecimentos no ser humano segue dois procedimentos, como já foram referidos a acomodação e a assimilação. E estes dois processos são utilizados ao longo da vida à medida que o sujeito se vai progressivamente adaptando ao ambiente, desenvolvendo assim o cognitivo através de novas observações e experiências.

Podemos ainda referir e de acordo com Piaget (1896-1980) o professor não é o que ensina, mas cabe essencialmente despertar no aluno a vontade de aprender. Pois, o principal objetivo é criar indivíduos capazes de inovar, em virtude do já construído.

2.2. Teoria de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) ao contrário de Piaget defende que a estrutura do organismo precede o desenvolvimento, e próprio processo de aprendizagem fomenta o progresso das estruturas intelectuais. Todo o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com uma interação do indivíduo e o meio externo.

A teoria de aprendizagem de acordo com este teórico “resulta não só das suas influências da área da psicologia e da área da sociologia, mas também do materialismo dialético e do marxismo, que são evidentes na sua obra.” (Fontes &Freixo, 2004,p.15).

Este “distingue aprendizagem, de desenvolvimento, argumentando que aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (*Ibidem*). A aprendizagem é vista como um conjunto de processos internos, que acontece quando a criança está em interação com os colegas e educador. Foi o primeiro a salientar, “ a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se numa corrente construtivista designada por construtivismo social” (*Ibidem*,p.16). “ O ensino só é bom quando acorda e dá vida às funções que se encontram em um estágio de maturação, que reside na zona de desenvolvimento proximal”(Vygotsky, citado por Fontes & Freixo, 2004,p.16).

Neste contexto, a interação do indivíduo com o contexto social cultural fomenta a aprendizagem e proporciona o desenvolvimento. Desta forma Vygtsky vai mais longe no desenvolvimento, não apenas estuda o cognitivo real, como também o desenvolvimento potencial das crianças. Introduce o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos seguintes termos: é a distância entre nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem. Assim:

O conceito de ZDP tem a ver então com o que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço da aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona, o aluno não é um recipiente que recebe os ensinamentos dos adultos. Nesta zona, o par aluno-professor envolve-se na actividade conjunta da resolução de problemas, partilhando ambos o conhecimento da responsabilidade pelo desempenho da tarefa (Fontes & Freixo, 2004,p.19).

É na sequência da ZDP que Vygotsky pretende atribuir novas responsabilidades ao educador. No que concerne a linguagem, esta é para Vygotsky, uma ferramenta fundamental, “um instrumento com poder”, que surge com a comunicação e depois como organizador (citado por Fontes & Freixo, 2004).

2.3. Teoria de Jerome Bruner

Jerome Bruner (1915-2000) psicólogo de formação adquiriu notoriedade na educação atendendo à sua participação no movimento de reforma curricular ocorrido nos EUA, na década de 60. Na visão de Bruner a aprendizagem é um processo que ocorre internamente no indivíduo, este privilegia a curiosidade do aluno e salienta o papel do professor como instigador, a chamada de teoria da descoberta. Esta assenta em quatro princípios fundamentais do processo de ensino/aprendizagem: motivação; estrutura; sequência e reforço.

O primeiro princípio, a motivação específica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem. De acordo com os princípios de Bruner quase todas as crianças possuem uma “*vontade de aprender*” inerente. No entanto, não põe de parte a noção de reforço, e acredita que, o reforço ou a recompensa externa pode ser importante para iniciar determinadas ações ou atestar que sejam repetidas. Com este primeiro princípio, pretende demonstrar que a criança tem uma motivação intrínseca para aprender. Assim, é importante “realçar os factores culturais, motivacionais e pessoais que afectam o desejo de aprender e de intentar a resolução de problemas” (Bruner, 1999, p.63). Neste sentido, caberá ao educador gerir e aumentar esta motivação, de forma que, a criança veja a exploração guiada mais significativa e satisfatória, do que a aprendizagem espontânea.

O segundo princípio refere a estrutura onde qualquer que seja o tema, deste que seja organizado e bem apresentado pode ser compreendido por qualquer aprendiz. Menciona que por vezes são os profissionais de educação que tornam difícil o que é fácil, na forma como apresentam/elaboram o tema. Desta forma refere que, o “conhecimentos pode ser apresentado de modo suficientemente simples para que determinado aluno possa compreendê-la de uma forma reconhecível” (*Ibidem*, p.66)

O terceiro princípio, a sequência o grau de dificuldade deve ser apresentada do simples para o complexo, sempre com uma sequência. Bruner acredita que o desenvolvimento intelectual ocorre com uma sequência inata, partindo de uma representação motora a que se segue a icónica e por fim à simbólica. Ou seja, “o ensino consiste na

condução de um aluno através de uma sequência de afirmações e reafirmações de um problema ou corpo de conhecimentos que aumenta a sua capacidade de perceber, transformar e transferir o que está a aprender (*Ibidem*, p.70).

O quarto princípio, o reforço deve estar presente em toda aprendizagem e o momento em que este é dado é crucial para o sucesso dessa aprendizagem, ou seja encontrar o *feedback* de toda a ação (Sprinthall & Sprinthall,1993). “A aprendizagem depende do conhecimento de resultados no momento e no ponto em que o conhecimento pode ser usado para a correção” (Bruner,1999, p.72).

Estes quatro princípios têm como objetivo produzir uma aprendizagem pela descoberta baseada na compreensão e no significado, mais do que no condicionamento dos factos e detalhes. Para este teórico, a aprendizagem significativa requer que a criança procure ativamente soluções. Assim, a aprendizagem pela descoberta é muito mais duradoura e útil do que baseada na memorização e no condicionamento. Pois, ensinar bem exige que se encoraje o aprendiz a explorar alternativas e a descobrir novas relações (*Ibidem*).

Na visão de Bruner, o ensino é um processo de descoberta, ou seja, a aprendizagem é significativa se o ambiente proporcionar alternativas para a descoberta. Nesta ordem de ideias defende que para uma aprendizagem significativa deve existir duas condições fundamentais: o aprendiz precisa de ter disposição para aprender, pois se este quiser pode memorizar, mas será uma “aprendizagem mecânica” e o material a usar deve ser significativo. Ainda é importante referir a organização curricular, na visão de Bruner, que defende um “*currículo em espiral*”. O currículo em espiral é trabalhar de forma cíclica os mesmos conteúdos, mas aumentando gradualmente o seu grau de dificuldade. O aprendiz deve ter oportunidade de aprender os mesmos conteúdos de diferentes formas e estratégias. Podemos dizer que se inicia um percurso de aprendizagem do simples para um mais complexo, onde os conhecimentos adquiridos são integrados e assimilados de diferentes formas e estratégias. Esta teoria compreende uma participação ativa do aprendiz, através de uma “aprendizagem por descoberta”, e o uso do currículo em espiral.

2.4. Teoria de David Ausubel

David Ausubel (1918-2008) pesquisador norte-americano ficou conhecido por defender o conceito de uma aprendizagem significativa ou compreendida “*meaningfull learning*”, conceito que se opõe à aprendizagem memorizada ou à mecânica “*rote learning*”.

Ferreira (1992) refere que a aprendizagem de Ausubel identifica-se em quatro tipos: aprendizagem por recepção significativa ou compreendida, onde o educando só consegue aprender se o professor organizar a matéria de uma forma lógica, de forma a ser possível relacionar com os conhecimentos pré-existentes no seu cognitivo; aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada, o aluno cinge-se a memorizar a matéria exposta; aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida, o aluno adquire um conhecimento novo, onde irá relacionar com um já pré-existente e por fim na aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada, o aluno chega à conclusão de um problema por si mesmo, memorizando-a em seguida, mecanicamente, não conseguindo contudo, inseri-lo na sua estrutura cognitiva.

Aprender significativamente é reorganizar ideias já existentes e relacionar com novos conceitos. Sustenta que o principal processo de uma aprendizagem significativa é por recepção e que esta deve ser um processo ativo, onde exige ação e reflexão do aprendiz. O conhecimento prévio é determinante em todo o processo de aquisição de novas competências. Para este teórico, existem duas condições essenciais para que uma aprendizagem seja significativa, o conteúdo programático a ser abordado deverá ser revelador e o aprendiz também deve estar predisposto a relacionar esse mesmo conteúdo.

2.5. Síntese

Em educação, para abordar a aprendizagem é fundamental refletir sobre o desenvolvimento humano, pois estes dois conceitos se complementam. Para que ocorra aprendizagem é necessário que exista um determinado nível de desenvolvimento e é isto que é defendido pelos teóricos mencionados neste capítulo.

Neste contexto, o contributo da psicologia tem sido relevante, no que concerne a reunir vários teóricos de referência que se preocuparam em estudar a compreensão do desenvolvimento e a aprendizagem na criança. Em todos os níveis de ensino, a aprendizagem é essencial, assim importa analisar como os alunos aprendem, tendo em consideração as suas diferenças individuais.

Para perceber este desenvolvimento cognitivo da criança e como esta aprende, destaca-se os teóricos Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel, responsáveis por vários estudos sobre esta temática.

Piaget estabelece quatro estádios sequenciais no desenvolvimento cognitivo. Para este teórico o desenvolvimento do cognitivo é uma adaptação do indivíduo ao ambiente através de

um processo de maturação, formado por dois componentes básicos a adaptação e organização. Sendo que a adaptação é o processo pelo qual o sujeito consegue um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Já a assimilação refere-se à introjeção, ou seja, o processo onde a criança incorpora os valores dos educadores e da sociedade onde vive. Neste sentido, é através da incorporação que estrutura o conhecimento existente e modifica de modo a acomodar novos conhecimentos.

Vygotsky, ao contrário de Piaget em que o indivíduo constrói a compreensão do mundo sozinho, o desenvolvimento cognitivo depende mais das interações com as pessoas e com instrumentos do mundo. Sustenta uma ZDP em que o mentor orienta a aprendizagem e o aprendiz desenvolve conhecimentos utilizando tarefas de aprendizagem apropriadas ao seu desenvolvimento. Na educação Vygotsky defende a participação ativa do sujeito e promove a aprendizagem cooperativa com atividades entre estudantes de diferentes níveis de competências. Sublinhou as influências socioculturais no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que este desenvolvimento não pode ser separado do contexto social, a cultura afeta a forma como pensamos e cada cultura tem o seu próprio impacto, o conhecimento depende da experiência social.

Bruner defende a criança como sendo a construtora de uma aprendizagem ativa. Nas implicações educativas da teoria de Bruner, a organização curricular e as estratégias a usar devem respeitar as características individuais, no que concerne ao cognitivo, ao nível de desenvolvimento, e ainda aos aspetos socioculturais. O currículo deve valorizar o recurso a métodos ativos, favorecendo uma aprendizagem pela descoberta. Salienta-se ainda a importância do profissional de educação no que concerne, a responsabilidade na organização curricular ao nível da sua planificação, ou seja, como dispõe as sequências de aprendizagem e a motivação para as mesmas.

Ausubel fomenta uma aprendizagem significativa onde se deve considerar os conhecimentos prévios do aprendiz e considerá-los como fonte de partida para a construção de novos conceitos, pois só assim é possível adquirir novos conhecimentos e sedimentar os já existentes. É ainda necessário que o aprendiz esteja motivado para aquisição destes novos conceitos.

Capítulo III - Pressupostos teóricos

3. Pressupostos teóricos que sustentaram a intervenção pedagógica

Este capítulo pretende esclarecer os pressupostos teóricos que sustentaram as opções metodológicas de acordo com intencionalidade educativa. Neste sentido, desenvolveu-se com base nos saberes teóricos obtidos ao longo dos anos de formação académica frequentada, bem como nos adquiridos ao longo da vida e das trocas de informação com a educadora/professora cooperante, que foram essenciais em ambos os trajetos de estágios.

Atualmente, a educação não é um simples meio de aquisição de saberes, pois tal como refere a lei de Bases do Sistema Educativo esta promove um espírito democrático, pluralista e fomenta ainda cidadãos de espírito crítico e criativo.

Neste sentido, o profissional de educação tem o papel de formar cidadãos competentes a defrontar os desafios de um mundo complexo e competitivo. Desta forma este é visto como um mediador que orienta, todo o processo de construção do conhecimento, onde a criança é o centro dessa aprendizagem.

Assim, todo este estágio teve orientação da metodologia de investigação-ação (I-A), bem como modelos impulsionadores da aprendizagem de ação como o *High/Scope*. Bem como é essencial referir a aprendizagem cooperativa e a pedagogia-em-participação, sendo que estes encontram-se ligados essencialmente na ação desenvolvida, uma vez que fundamentam as escolhas metodológicas.

Importa salientar que alguns estão ligados aos dois contextos aqui apresentados, no entanto uns mais a uma valência do que outra, deste modo serão esclarecidos sempre que necessário e identificar as valências.

Finalmente será feita uma breve síntese de todo este capítulo.

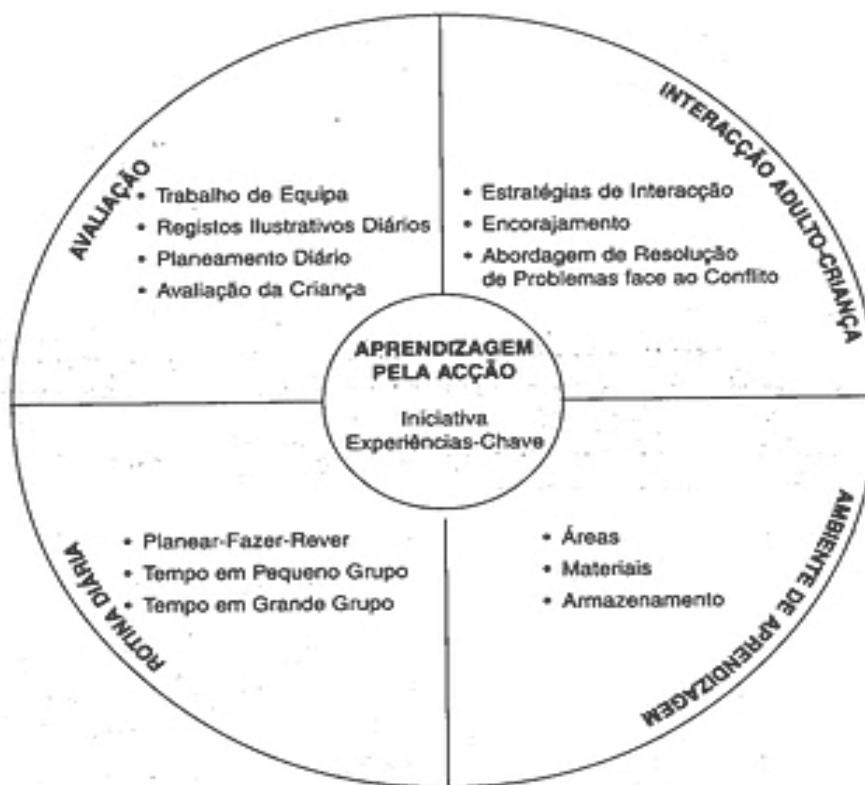
3.1. Pressupostos do Modelo curricular High/Scope

Modelos curriculares são na visão de Oliveira-Formosinho (2013), compostos por um conjunto de aspetos como o currículo, os objetivos, os métodos de ensino, a organização do espaço e do tempo de forma interligada. Contribuindo assim, para um suporte à intencionalidade educativa, onde o profissional de educação procura articular os interesses das crianças ao ensino de aprendizagens significativas.

Na prática pedagógica, é difícil reconhecer apenas um único modelo de intervenção, no entanto e cada vez mais se privilegia métodos de ensino que respeitem a conceção construtivista da aprendizagem. Contudo, não podemos esquecer as características dos aprendizes que formam o grupo de trabalho.

Neste contexto, o profissional deve recorrer a métodos de ensino que possam fomentar o processo ensino/aprendizagem, estimular um papel ativo, incentivar a participação, colocar desafios na aprendizagem dos aprendizes. Em ambientes onde é estabelecido o Currículo *High/Scope*, o processo de aprendizagem é interativa. Estes princípios básicos estão representados pelo diagrama intitulado Roda da Aprendizagem, esta ilustra os princípios curriculares que orientam os profissionais desta abordagem na prática.

Figura 1. Roda da Aprendizagem



Fonte: Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. 6.^a Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.6.

Este é um modelo com base nas teorias construtivistas de Piaget do desenvolvimento da criança. O currículo *High/Scope* situa-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, “um

programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola” (Oliveira-Formosinho, 2013,p.72).

Como pressupostos centrais, este modelo pretende que a aprendizagem seja através da ação e não pela repetição. Neste contexto, a criança através da ação e da interação com o meio que a rodeia adquire conhecimentos.

Ao analisar as várias componentes da estrutura curricular *High/Scope*, as suas perspetivas fundamentais são constituídas pela, “organização do ambiente físico, a rotina diária, a conceção de papel do adulto, os instrumentos de observação-revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação” (*Ibidem*, p.82). Neste modelo, a avaliação recai sobretudo em quatro seções, ou seja, sobre o ambiente físico, na rotina diária, na interação adulto/criança/adulto.

Este modelo curricular considera que as aprendizagens devem ser realizadas através de um conjunto de experiências-chave no pré-escolar, que contribuem para a construção do conhecimento. Neste modelo construtivista, existem normalmente áreas diferenciadas de atividades onde é vivenciado diferentes tipos de aprendizagens curriculares. E de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83). Refere ainda que esta organização contribui para uma vivência da realidade, ou seja, quando uma criança brinca na área da casinha está imersa na vida familiar, desta forma os papéis sociais são experienciados.

O educador quando elabora uma planificação prévia tem em consideração os interesses das crianças, “para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e dos interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho,2013, p.86). Ainda de acordo com Weikart (1995), “O papel do adulto é de apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (citado por Hohmann & Weikart, 2011,p.1).

As rotinas também apoiam esta aprendizagem ativa, “é constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013,p.87). Desta forma, possibilita às crianças antecipar os diversos momentos do dia, ou seja, “A rotina diária pré-escolar High/Scope inclui o processo de planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann &Weikart, 2011, p.8). O educador por sua vez deve ver a rotina como um tempo de experiências educacionais ricas e repleta de interações positivas.

E por último a avaliação na abordagem pré-escolar *High/Scope* significa um trabalho em equipa que consiste em apoiar os interesses e competências de cada criança. Esta avaliação recai em, “cinco princípios básicos-aprendizagem pela acção, interacções positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa-formam o enquadramento da abordagem educativa *High-Scope*” (*Ibidem*, p.9).

Este modelo curricular *High/Scope* aborda a criança em ação como construtora das suas próprias aprendizagens construtivas e ativas, resultantes da organização do ambiente que as rodeia, ou seja, a aprendem fazendo. A relação adulto-criança-adulto é um fator fundamental no seu desenvolvimento, sendo que a criança necessita que o adulto crie experiências de forma a dar resposta aos seus interesses, proporcionando uma autonomia através de escolhas como: o que fazer, e como podem fazer. Cabendo ao adulto organizar os espaços, antecipar as rotinas, estabelecendo um clima de apoio e de encorajamento de toda ação.

É de salientar que a organização do espaço é um fator determinante neste modelo. Neste sentido, as áreas de interesse devem estar identificadas e flexíveis de forma fácil de explorar, porque “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Piaget, s.d., citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

Este modelo também atribui importância a linguagem referindo que, “A linguagem não deve estar separada das experiências – chave do currículo, mas integrada nelas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.195).

Após esta revisão de literatura salienta-se que este modelo foi adaptado em contexto de EPE.

3.2. Aprendizagem cooperativa

Fathman e Kessler (1993) definiram esta aprendizagem como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos interajam, possam trocar informações, mas possam ser avaliados de forma individual pelo trabalho. Já Johnson e Holubec (1993), refere que é um método de ensino que consiste na colaboração em grupo (citado por Lopes & Silva, 2009). Outros autores mencionam que é um processo educacional onde os participantes se auxiliam com um objetivo em comum. Para diversos autores, esta metodologia de aprendizagem fomenta as capacidades cognitivas e sociais numa interação de partilha de

conhecimentos. Pois, este trabalho em grupo pretende alcançar resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo (Pujolás, 2001, Johnson & Johnson, 1999, citado por Fontes & Freixo, 2004).

A interação com os pares é a principal ênfase desta aprendizagem cooperativa, esta metodologia fomenta o crescimento de competências sociais em detrimento de uma descentralização na competição dos indivíduos. Pois, numa sociedade cada vez mais competitiva, emerge a necessidade da tomada de consciência sobre cooperação. Cabe ao profissional proporcionar momentos de interação entre pares, assentes na cooperação e interajuda.

Ao considerar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky observamos que a aprendizagem cooperativa encontra a sua explicação teórica em alguns conceitos, como o conceito da ZDP. Esta aprendizagem deve ser implementada, em “ grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorar a sua própria aprendizagem e a todos os elementos do grupo” (Fontes & Freixo,2004,p.27).

Diversos autores referem que a utilização desta metodologia impulsiona a autonomia dos intervenientes e que na atual sociedade é necessário desenvolver, “ na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização, que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: Aprender a aprender” (*Ibidem*,p.27). E será esta autonomia desenvolvida pelos alunos que os capacitará para a interação futura no mundo laboral.

Segundo Johnson e Johnson (1999a) (citado por Fontes & Freixo,2004) a aprendizagem cooperativa apresenta vantagens em relação as metodologias competitivas ou individualistas.

Nesta aprendizagem, cabe ao profissional de educação definir objetivos de trabalho, “ integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos e promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo no sentido de estes se tornarem realmente cooperativos” (*Ibidem*,p.58). O profissional de educação deve efetuar a supervisão de todo o trabalho desenvolvido, bem como a sua interação e empenho na execução das tarefas.

Ainda é de salientar que a “cooperação grupal é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas” (*Ibidem*,p.60).

A criança ao efetuar trabalhos de grupo adquire respeito mútuo, a aceitação e constata um raciocínio diferente do seu, porque a interação entre os pares promove a discussão e criação de novas ideias, o que contribui para a resolução de problemas.

O professor deve promover a cooperação, em vez da competição, embora seja do conhecimento e de acordo com Estanqueiro (2010), que a competição individual é motivadora, mas apenas para alguns alunos, contudo o excesso de competição na sala acarreta riscos que não é possível ignorar, tais como refere este autor sobre a competição: subverte os fins da educação; só favorece os melhores alunos; faz desanimar os mais fracos e empobrece as relações interpessoais. Neste contexto, e ainda de acordo com autor supracitado, “ a cooperação é sinal de qualidade na educação” (p.21). Com a cooperação aspira-se que os alunos aprendam a colaborar com os colegas e não a enfrenta-los com seus inimigos. Pois, “Cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas; se ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros” (Estanqueiro, 2010, p.21). Pois não se pode deixar de concordar com Sá (2003), quando refere que esta aprendizagem cooperativa ainda é negligenciada nas nossas escolas. Apesar de já:

Vários os estudos demonstram os grandes benefícios da aprendizagem cooperativa, designadamente, na resolução de problemas de Matemática (Webb & Farivar, 1994), na compreensão e escrita (Stevens & Slavin,1995) e no desenvolvimento de conceitos científicos (Sanches, 1994;Shepardson, 1999). Webb & Farivar (1994), sublinham a grande relevância das interações nos grupos, pois, frequentemente, as crianças entendem melhor a natureza das dificuldades dos seus pares do que o professor e conseguem, por isso, fornecer explicações facilmente compreensíveis (Sá, 2003, pp.29-30).

Foi neste seguimento de ideias que aplicou-se nas intervenções pedagógicas em ambas as valências. Assim, o uso desta aprendizagem foi muito recorrente, mas essencialmente em contexto de 1.º CEB e normalmente realizada apenas por pares por não ser um recurso usual na sala. Pois tal como refere Lopes e Silva (2009), “caminhar sozinho” pode ser mais rápido, mas acompanhado pode ir mais longe na sua aprendizagem e ser mais significativa.

3.3. Pedagogia-em-participação

Ao longo do estágio pedagógico privilegiou-se a pedagogia-em-participação alicerçada nas pedagogias participativas, esta é uma pedagogia onde o seu principal foco é a democracia, ou seja, de natureza construtivista. Que de acordo com Dewey (1939), “a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de uma experiência comunicativa e partilhada” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.29). A

sua missão associa a igualdade e a inclusão de todos os elementos em todos os níveis da intervenção educativa, quer nos objetivos, nas finalidades educativas, e na organização de um ambiente educativo. Neste contexto:

A inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsabilidade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas que mais recorrentemente são evocadas (cultura, etnia, língua, religião, género ou existência de necessidades especiais), mas igualmente a diversidade que emerge das diferenças individuais (Oliveira-Formosinho, 2013, p.14).

Nesta ordem de ideias e de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), que considera a criança como um agente ativo na construção do seu conhecimento, sem excluir as características individuais, e os seus interesses e necessidades que o distinguem como um ser único. As pedagogias participativas são uma rutura às tradicionais caracterizadas pela transmissão de conhecimento, concordo com Estanqueiro (2010) quando refere que:

A transmissão de conhecimentos por parte do professor é necessário para ajudar o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já constituídos nos domínios científicos, tecnológico, literário e artístico. Mas não é suficiente para a aprendizagem (p.38).

O autor referido menciona que as crianças devem participar ativamente nas atividades e formar as suas opiniões, pois só assim o profissional de educação estará a “formar cidadãos participativos e críticos” (p.39).

3.4. Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é uma teoria construtivista, no entanto há que salientar a sua forma de construtivismo, pois este é um substantivo polissémico. Assim, esta aprendizagem constitui uma interação, entre o novo e o conhecimento prévio. Neste contexto, todo o processo de aprendizagem relativamente ao novo adquire significado, à medida que o já existente se torna mais assente. Assim e de acordo com Valadares e Moreira (2009), “É a presença de conceitos e preposições relevantes, claras e inclusivas, na mente do aprendiz, que vai dotar de significado o novo conhecimento em interação com essas ideias”(p.35). É a medida que se processa esta assimilação no aprendiz, que este assimila significado aos novos conhecimentos. Desta forma “quando um subsunçor assimila uma ideia nova potencialmente significativa, forma-se um produto interaccional em que o subsunçor e a nova ideia se influenciam e modificam mutuamente” (Valadares & Moreira, 2009, p.35). Se este novo

conceito não se interligar com o já assimilado previamente, verifica-se a antítese da aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem mecânica ou memorística, “em que aquilo que se apresenta não interage com qualquer subsunção adequado e previamente existente na estrutura cognitiva”(*Ibidem*, p.37). Neste seguimento de ideias, para que a aprendizagem seja significativa é necessário que se altere a estrutura cognitiva, mas também é necessário duas condições primordiais. Onde a primeira é a predisposição para aprender e a segunda o conteúdo a ser aprendido deverá ser motivador para o aprendiz. Esta teoria da aprendizagem significativa tem o seu enfoque no modo como os aprendizes constroem o seu conhecimento em situações formais de ensino (*Ibidem*, p.51).

3.5. Avaliação

A avaliação é um procedimento regulador do ensino é orientadora do trajeto escolar e tem por objetivo uma melhoria da qualidade do ensino. Esta deve ser usada por profissionais e aprendizes para suprimir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação pretende conhecer o estado geral do ensino, ratificar procedimentos e reajustar ao ensino e aos objetivos curriculares fixados. Tal como refere Lopes e Silva (2012), “A avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (p.2). Já Zabalza (2001) enfatiza a avaliação como sendo um processo que se interliga no processo de ensino/aprendizagem através de conjunto de fases sequencialmente e que é fundamental recorrer a uma panóplia de instrumentos de avaliação. Pois limitar a avaliação a apenas uma técnica ou modalidade, “representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didático” (Zabalza, 2001, p.226). Acredita-se que a avaliação é um instrumento ao serviço das aprendizagens dos alunos, onde existe uma preocupação pela explicitação dos critérios, e uma adaptação por parte dos alunos em contribuir para uma avaliação com maior transparência num processo partilhado e negociado entre os profissionais de educação e os aprendizes, ou seja a coavaliação (avaliação entre pares) e a autoavaliação. Pois é de salientar que a autoavaliação irá permitir criar educandos num contexto propício a uma reflexão sobre a natureza do erro e sobre as suas dificuldades, ou seja, o reconhecimento do erro é já um processo de aprendizagem.

Neste seguimento de ideias Lopes e Silva (2012) refere três principais objetivos da avaliação que são: a avaliação para a aprendizagem, onde se deve elevar o rendimento dos

alunos, e deve acontecer ao longo de todo o percurso educativo; a avaliação como aprendizagem, onde enfatiza o papel do aluno neste processo de aprendizagem; e avaliação da aprendizagem, esta tem um caráter mais sumativo, onde a sua finalidade será de quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos alunos.

No entanto, a avaliação não recai só sobre os educandos é também essencial que os profissionais avaliem as suas práticas. Embora ainda um tema com muitas controvérsias cada vez mais os profissionais estão sensibilizados para esta realidade. Pois quando a relação profissional/aprendiz se apoia numa entreeajuda à aprendizagem é encarada com uma perspectiva diferente. Este tipo de avaliação/reflexão é imprescindível para ajustar e contribuir para uma aprendizagem de qualidade com sucesso. Ainda segundo Roldão (2003),“ é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41).

Perante a revisão da literatura é incontestável o papel da avaliação no campo pedagógico pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar nos aprendizes pode dar-nos igualmente informações essenciais para compreender melhor como se pode construir para uma escola com aprendizagens de sucesso e de qualidade.

Ao longo da intervenção pedagógica, procurou-se investir em estratégias e instrumentos com bases na avaliação formativa. Em ambos os contextos pedagógicos de estágio a avaliação procedeu-se através de vários instrumentos de avaliação. No entanto deve salientar que inicialmente foi efetuada uma avaliação diagnóstica, pois esta é essencial para efetuar uma caracterização do grupo e de cada criança, conhecer os seus interesses e necessidade, pois só depois é possível desenvolver estratégias de intervenção motivadoras e significativas na aprendizagem onde permitirá a adequação e reformulação de estratégias.

Contudo, o intuito foi de avaliar as atividades desenvolvidas de uma forma formativa e reflexiva. Importa referir que em EPE, o ME (2011) através da Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/20, a avaliação:

(...) assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (p.1).

Neste sentido, o objetivo da avaliação no EPE visa apoiar o profissional de educação na adequação das atividades, com base na recolha de dados a partir da observação de cada

criança e do grupo em geral. Assim, a avaliação no âmbito do EPE foi efetuada com base na atitude experiencial, subdividida em dois indicadores de qualidade: o bem-estar emocional e a implicação das crianças. Desta forma, a avaliação neste contexto, foi veiculada de acordo com o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). Este constitui um instrumento de avaliação não apenas para o profissional de educação observar as crianças, mas serve de igual modo para efetuar uma reflexão e observação sobre o mesmo. Esta escolha foi motivada por ser um sistema atual, onde não se centra apenas no processo de desenvolvimento da criança/grupo, mas é possível observar de vários prismas, acompanhado o progresso das suas aprendizagens, mas por essencialmente permitir ao profissional um *feedback* impulsionador de uma reflexão e adequar a sua ação interventiva.

Nesta ordem de ideias, e de acordo com Portugal e Laevers (2010), foram aplicados um conjunto de fichas ao grupo em geral (Fichas 1g, ver apêndice G). Saliento ainda, que este processo de avaliação foi adaptado ao contexto de estágio e ao seu limite de tempo.

No que concerne à avaliação no 1.ºCEB, e de acordo com as diretrizes da OCP do 1.º CEB, refere que:

(...) particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra (ME, 2004, p.25).

Neste sentido, o profissional de educação deve recorrer a instrumentos de registo sistemático que permita a leitura do desenvolvimento das aprendizagens efetuadas por cada aluno. Assim sendo, possibilitará uma gestão mais adequada em relação às aprendizagens e dos processos de ensino que o profissional deve utilizar para uma aprendizagem com sucesso.

No entanto, e à semelhança do contexto de EPE, no 1.ºCEB também recorreu-se apenas a uma avaliação diagnóstica inicial e as restantes apenas formativas.

Assim, no que concerne a avaliação no 1.ºCEB esta centrou-se em registos reflexivos das competências adquiridas nas áreas curriculares de intervenção, ou seja, no Português, na Matemática e no Estudo do Meio.

3.6. Síntese

Neste capítulo foca-se a apresentação de pressupostos teóricos que sustentaram a prática como profissional de educação-investigador. Salienta-se uma aprendizagem através da

cooperação e da interação, encarando a criança como detentor de competências e direitos de participação no contexto de aprendizagens. Neste sentido, procurou-se envolver as crianças de forma democrática em todos os momentos das atividades propostas, sendo possível a estas questionar, experimentar, levantar questões e confirmar as suas hipóteses. Desta forma, foram valorizadas as suas vivências, saberes e cultura, proporcionado as condições necessárias para poderem construir a sua aprendizagem.

No que concerne ao 1.º CEB embora não tenha sido selecionado nenhum modelo específico a ação, esta apoiou-se como já referido, nos pressupostos das pedagogias participativas, tais como a aprendizagem cooperativa e a pedagogia-em-participação. Salienta-se ainda que, foram tidos em conta todos os PC e as suas respetivas MC para o 2.ºano do 1.ºCEB. De igual modo, no EPE também não foi selecionado nenhum modelo específico, no entanto a participação teve em atenção o OCEPE e os pressupostos das pedagogias já mencionadas por concordar com as suas principais linhas de orientação.

Finalizando este capítulo importa salientar a importância da avaliação, pois é um dos pontos indispensáveis do ensino/aprendizagem. Realçou-se o valor da avaliação formativa, numa perspetiva reguladora, com objetivo não de quantificar os resultados mas sim ter-se em atenção os pontos fortes bem como os aspetos a melhorar, com o intuito de delinear estratégias de superação dos mesmos. Não podemos esquecer que a avaliação formativa é um processo regulador das aprendizagens realizado cooperativamente.

Parte II – Enquadramento metodológico

Esta segunda parte contempla três capítulos, assim, no quarto capítulo é apresentada a fundamentação metodológica, na qual se destaca uma revisão da literatura sobre a investigação-ação (I-A) como fundamental na opção metodologia que sustentou a intervenção pedagógica.

O quinto capítulo abarca as intervenções pedagógicas decorrentes em contexto do 1.º CEB e o sexto é referente à educação EPE. Os estudos expostos pretendem corroborar os aspetos expostos no enquadramento teórico neste presente relatório.

Em ambos os capítulos procede-se à contextualização do meio envolvente das instituições, salas onde se desenvolveram as atividades, as características dos grupos, com intuito de compreender a realidade onde ocorreu a prática pedagógica.

Posteriormente, também em ambos os capítulos explanam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas, as problemáticas e as necessidades levantadas no decorrer destas intervenções.

Destaca-se ainda a trajetória reflexiva para a sua resolução, na qual se apresenta as opções metodológicas, dando resposta assim as questões levantadas, tendo sempre em linha de conta uma I-A como base da intencionalidade do processo pedagógico. É apresentada a avaliação do grupo em geral e no que concerne as diferentes áreas/domínios. Será ainda abordada as ações de sensibilização junto da comunidade educativa e a sua intencionalidade.

E por último será abordada uma reflexão global sobre as intervenções pedagógicas, em ambos os contextos de estágio e finalizando com as considerações finais.

Capítulo IV - Investigação-ação: um novo paradigma na formação de professores

Serve o presente capítulo para expor o tipo de estudo realizado, bem como o público-alvo, os instrumentos, técnicas e os respetivos procedimentos de recolha e análise de dados do trabalho. Para prosseguir este estudo foi necessário entender qual a forma mais eficaz e adequada para o realizar, para tal foi necessário recorrer à opção metodológica da I-A, onde o profissional é o próprio investigador. Pretende-se esclarecer as principais características deste conceito de I-A, fazendo sobressair o contributo desta metodologia para uma mudança educativa, ao potencializar a pesquisa e a reflexão. Indissociável desta intencionalidade, propondo, ainda, apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação realizada em contexto de estágio.

Em contexto pedagógico, perante um problema/necessidade, é fundamental que o profissional de educação procure encontrar estratégias para a sua resolução. Foi neste contexto que o aprofundamento desta metodologia de I-A foi feito.

4. Metodologia da investigação-ação

Na revisão bibliográfica realizada emergem infindas propostas de definição sobre o conceito de I-A. E de acordo com os estudos de Latorre (2003), para Kemmis (1984) é uma ciência crítica; Lomax (1990) é uma intervenção na prática profissional com o intuito de progressos; Bartalomé (1986) “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática”; Watts (1985) é um processo onde os participantes refletem as suas próprias práticas de uma “forma sistemática”, recorrendo a técnicas (citado por Coutinho & et al, 2009, p. 360). Segundo Máximo-Esteves (2008):

A investigação-ação parte do pensamento de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (p.9).

Neste contexto, e de acordo com as diferentes opiniões, o que identifica a I-A é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, principalmente prática e aplicada com a necessidade de resolver problemas reais.

E de acordo com Bento (2011), a I-A é um processo reflexivo de uma determinada área problemática cuja prática se deseja aprimorar. Esta inicialmente pretende definir o problema de intervenção, depois especificar um plano de ação, não esquecendo da avaliação, ou seja, demonstrar a eficácia da ação realizada.

Não podemos deixar de salientar que esta “é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas actividades para melhorar a sua prática.” (Bento, 2011,p.57).

Na I-A é imprescindível distinguir os dois tipos de modelos, a qualitativa e a quantitativa. Segundo Bento (2013):

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares (pp.13-14).

Na investigação qualitativa temos de referir algumas características como menciona Bogdan e Biklen (1994), esta deve acontecer em ambientes naturais, ou seja, no local onde o professor/investigador desenvolve a sua atividade e onde recolhe diversos dados que servirão para responder às suas questões. A recolha de dados deve ser interativa e humanística, assim verifica-se uma participação ativa por parte dos participantes. Importa salientar, que esta investigação é muito descritiva, bem como interpretativa, pois é necessário descrever e interpretar os dados recolhidos.

Segundo Grave e Walsh (1998), “Uma característica da investigação interpretativa é a sua natureza interativa, concebida não como um processo linearmente sequencial mas recorrente, isto é presente ao longo de toda a investigação” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.103).

A I-A orienta-se por ações de conhecimento e de intervenção nos sistemas sociais, com intenção de proporcionar mudanças e encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade. Esta investigação é eminentemente colaborativa, as intervenções são assumidas no interior e com um conjunto de elementos envolvidos no processo investigativo. Neste contexto, podemos dizer que o tipo de estudo realizado em ambos os contextos de estágio apresentou um carácter qualitativo e interpretativo na medida em que procurou compreender os comportamentos e atitudes.

Assim, e de acordo com Mckernam (1998) que considera que a I-A é “sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (citado por Máximo-

Esteves, 2008,p.20), este estudo apresenta assim características próximas de uma I-A onde permite uma avaliação constante da intervenção educativa com o propósito de ser mais eficaz.

4.1. Público – Alvo

O público-alvo no contexto de estágio do 1.º CEB foi uma turma de 2.º ano com 19 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade e em contexto de EPE com um grupo de treze crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos de idade.

No contexto de 1.ºCEB surgiu uma questão pertinente após uma observação e avaliação diagnóstica, onde foi possível evidenciar as dificuldades na leitura e na escrita. Assim, e dando seguimento a esta problemática surgiu uma questão que foi tida em consideração ao longo do estágio: *Como promover a leitura e a escrita na sala de aula?*

No contexto de EPE na mesma linha de pensamento, assumindo o papel de investigador e após a observação e avaliação diagnóstica surgiu as seguintes questões de partida: *Como desenvolver a comunicação verbal nas crianças, através de atividades lúdicas? Como promover de uma forma ativa a sua participação?*

Importa ainda referir que como investigador serão centralizadas estas questões mas especificamente no contexto de sala, mas não descurando todo o contexto em que os grupos estão envolvidos.

4.2. Técnicas de recolha de dados

A metodologia de I-A só se realiza se consideramos algumas técnicas de recolha de dados. Neste contexto, é necessário recolher informações sobre a intervenção, ou seja, terá de ser efetuado um trabalho de campo, sobre a práxis de forma refletiva. E de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é com este o trabalho de campo que, “a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados” (p.113). Ainda como refere Almeida e Pinto (1976), “as técnicas de investigação são conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela atividade de pesquisa” (p.78).

Assim, para a realização desta investigação recorreu-se as técnicas documentais e não documentais. Foi utilizada a observação participante, muito recorrente nesta metodologia de I-A, inserida nas técnicas não documentais. E como técnica documental recorreu-se a análise de documentos.

Análise de documentos: Implica uma pesquisa e uma leitura de documentos escritos (oficiais ou pessoais). Foi assim analisado os PEE das instituições com a finalidade de compreender o contexto em que os grupos estavam inseridos, bem como sobre os seus projetos educativos, pois cada instituição conhece a sua realidade e é com base nesta que desenvolve o seu PEE. Ao analisar os objetivos traçados pelo PEE compreendeu-se às necessidades dos diferentes grupos em estudo neste relatório. Ainda foi analisado as fichas individuais dos alunos de forma a poder caracterizar o grupo.

Observação participante: Esta é uma forma muito dinâmica de recolher sistematicamente dados. Bogdan e Taylor (1975) “descrevem a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (citado por Fino, 2008, p.4). Ainda para Georges Lapassade (1991,1992,2001), a expressão “observação participante” designa o trabalho de campo no seu todo, ou seja desde a chegada do investigador ao local de observação até ao seu término (citado por Fino,2008,p.4).

Spradley (1980) vai mais longe afirmando que esta observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação, do ponto de vista social, integrando o investigador no contexto observado (citado por Máximo-Esteves, 2008,p.88).

Desta forma, a observação participante constituiu sem dúvida um bom instrumento de recolha de dados, mas não se pode deixar de referir que aliada a este tipo de observação estão as entrevistas informais.

4.2.1. Instrumentos de recolha de dados

Foi necessário selecionar criteriosamente os instrumentos que fossem eficazes, a dinâmica desta investigação. Recorreu-se, assim aos instrumentos metodológicos tais como os registos fotográficos, artefactos e guiões de entrevistas. Em relação as notas de campo e ao

diários de bordo, surgem na sequência da técnica não documental, a observação participante, estes constituíram uma mais valia para a reflexão de toda esta investigação.

Diário de Bordo: O investigador/professor deverá ter um diário de bordo que servirá para recolher observações, efetuar reflexões e desenvolver diversas hipóteses/estratégias, o que permitirá através deste tipo de registo, desenvolver um pensamento crítico, contribuindo assim para melhorar a sua práxis e responder à questão ou questões da investigação.

Os diários são instrumentos que permitem um registo de dados de situações surgidas na ação pedagógica. Que segundo Zabalza (1994), são instrumentos adequados para “veicular o pensamento dos professores”, pois através destes o profissional de educação pode tomar consciência individual da sua própria prática (p.10). Pois nestes registos contêm descrições e sequências explicativas, salientando um conjunto de notas pessoais, que decorrem na sua prática. As sequências descritivas devem revelar os pormenores não apenas um resumo do geral. Estes devem conter registos pessoais, datados e referenciados em relação ao local ocorrido. Ainda de acordo com este autor, refere que o diário é “a virtualidade mais interessante do diário (...) é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas” (Zabalza, 1994, p. 95).

Spradley (1980) recorda que os diários devem abarcar sentimentos, emoções e as reações do profissional/investigador. Hobson (2001) refere ainda que é com base nestes registos “pessoais e personalizados” sobre a prática que irão analisar, avaliar e reconstruir as suas ações de aperfeiçoamento com intuito de uma melhoria na sua prática (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Máximo-Esteves (2008) apresenta os diários de bordo como compilações das anotações expositivas acerca do ocorrido em contexto pedagógico, sob a forma de “notas de campo ou memorandos” realizados com base em observações organizadas.

Após a leitura minuciosa das notas de campo efetuava as reflexões ao longo do dia e da constante luta diária em tentar observar tudo. Era neste diário ao fim do dia que interagía com a minha consciência.

Notas de Campo: São os dados de observação. As minhas notas de campo foram registadas por ordem cronológica e menciona pormenores das minhas observações, no entanto, é após ler minuciosamente as notas que era efetuado o meu diário de bordo, bem com a parte reflexiva.

Registos fotográficos: Estes registos foram utilizados, não com muita regularidade, para a recolha de dados no âmbito da observação participante. Tal como todos os registos efetuados devem conter essencialmente a data. Este instrumento revelou-se pertinente sempre que se considerou registar com maior fidelidade as situações ocorridas no contexto da intervenção pedagógica.

No entanto, concorda-se com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), que este tipo de registo aliado à observação participante é “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para reflectir” (p.189). Pactua-se ainda como os autores citados quando referem que a utilização da câmara fotográfica é prejudicial ao trabalho de campo, “a câmara enfatiza o papel do investigador como um membro exterior ou dá a impressão que ou ela são espiões” (p.189). No entanto, este tipo de registo permite captar elementos que ocorram na impossibilidade de registo escrito. Foi assim que neste contexto que usei a fotografia para posteriormente analisar e interpretar, pois este instrumento permitiu rever algumas situações da prática, que não foram registadas de imediato.

Artefactos: A análise de artefactos produzidos pelas crianças também é uma fonte de riqueza, pois permite verificar a aprendizagem/evolução das crianças. Estes documentos devem ser organizados de forma cuidada, com a sua respetiva data de forma sequencial. Pois, parafraseando Máximo-Esteves (2008):

(...) é também uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido do ritmo de aprendizagem dos seus alunos (...) Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as transformações através do tempo (p.92).

Com a combinação dos diferentes instrumentos procura-se que este projeto de investigação seja sólido, não esquecendo de efetuar uma triangulação dos diferentes instrumentos de recolha de dados, pois só assim será possível estabelecer um maior rigor em toda esta investigação efetuada. Esta triangulação é imprescindível nas investigações qualitativas interpretativas, pois só efetuando este cruzamento de dados é possível compreender se a problemática em questão segue a sua melhor estratégia de resolução.

Entrevistas informais: De acordo Máximo-Esteves (2008), as entrevistas informais “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua

intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementam os dados da observação” (p.93). Neste contexto, foram efetuadas várias conversações informais com os diversos intervenientes educativos, de forma a recolher dados cruciais para tentar solucionar as questões desta investigação. Que ainda segundo Fino (2008), as entrevistas:

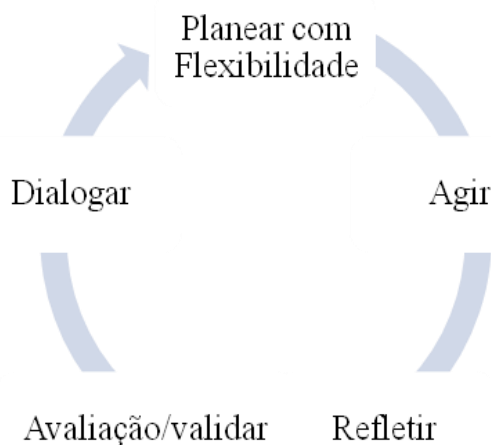
(...) são conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias. (pp.4-5).

4.3. Fases de investigação-ação

A I-A é uma metodologia de natureza qualitativa que recorre a métodos e critérios, para incrementar um processo dinâmico, interativo e flexível, ou seja, no seu plano contempla reajustes, decorrentes da análise de dados recolhidos.

Segundo Fischer (2001), todo este processo desencadeia-se de acordo com uma série de fases (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Figura 2. Fases operacionais do processo de investigação ação



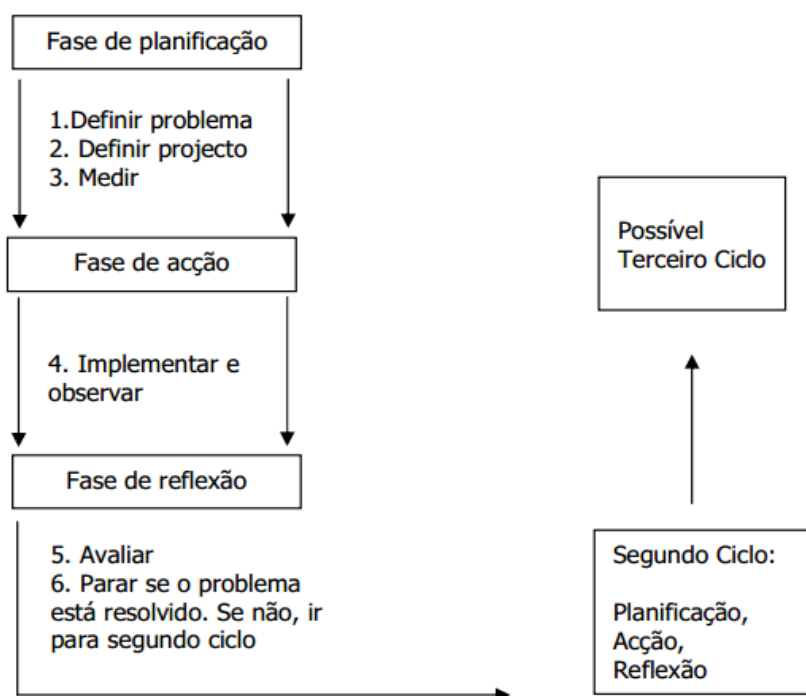
Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.p.82.

A primeira fase planear com flexibilidade, ou seja destina-se à reflexão do profissional de educação sobre a sua experiência, bem como a dos outros. Efetuar à avaliação da sua prática e ponderar que aspetos devem ou não ser alterados. Será nesta fase que se colocam as questões sujeitas à investigação. A segunda fase será a operacionalidade, já com base em observações e registos privilegiando estratégias didáticas. Seguidamente, e após a ação, o

profissional/investigador reflete sobre a sua ação, de forma crítica tentando descobrir padrões/discrepâncias. Já a avaliação e a validação dos dados obtidos e compreendem a penúltima fase do processo de I-A, na qual o profissional seleciona e efetua a triangulação de dados, e ao mesmo tempo avalia as decisões exercidas na sua ação. O ciclo termina com a divulgação e a partilha de pontos de vista com outros profissionais. Esta partilha de ideias é crucial para o sucesso da I-A (Máximo-Esteves,2008).

Para Kuhne e Quigley (1997) a I-A compõe-se por três fases, planificação, ação e reflexão, que no entanto podem descrever vários ciclos mediante a resolução ou não do problema (ver figura 3).

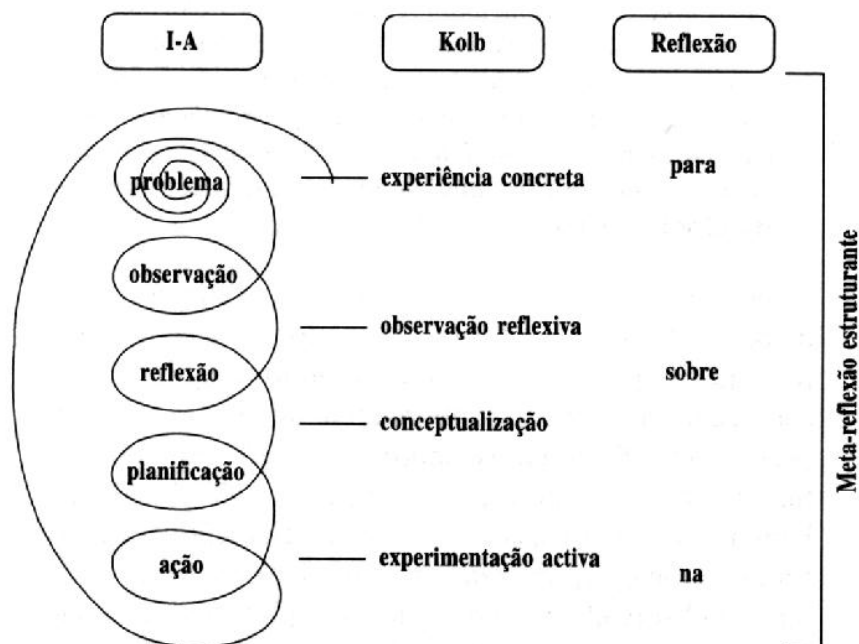
Figura 3. Fases da investigação ação segundo Kuhne e Quigley



Fonte: Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Trough Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

De acordo com Alarcão (2010), articulou três construções teóricas que nos permitem compreender o papel e o valor da “pesquisa-formação-ação” no desenvolvimento individual e coletivo dos profissionais de educação e da instituição em que se inserem.

Figura 4. Esquema que evidencia as três construções teóricas



Fonte: Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, p.52

Neste contexto, a I-A é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão. Esta parte de um problema que se ambiciona resolver. O modelo referido por Alarcão foi concebido por Kolb (1984), e este modelo compreende quatro fases ilustradas (ver figura 4), que são: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização e a experimentação ativa. Os resultados após serem analisados servem de “guias a novas experiências”, o que concede à aprendizagem um processo cíclico. Ou seja, após a identificação do problema é preciso planificar e executar essas soluções para após a observação e reflexão verificar se é necessário replanificar, entrando deste modo num novo ciclo de pesquisa-ação.

4.4. Limites e validade da investigação

A validade de uma I-A pode ter uma validade externa ou validade interna, ou ainda ambas. No que concerne a esta I-A efetuada neste relatório, assume apenas uma validade interna, atendendo a que esta I-A em ambos os contextos de estágios cingiu-se ao contexto específico, com objetivos e estratégias apenas para estes contextos de estágio pedagógico.

Ainda, em qualquer investigação o investigador depara-se com a existência de limitações de índole ética, epistémica e ontológica, que poderão influenciar os resultados.

Os limites éticos prendem-se com aspetos que dizem respeito à humildade científica inerente ao investigador, nomeadamente o respeito pela confidencialidade e anonimato dos sujeitos da investigação e o direito a não participar, no qual devo salientar que não existiu barragens em ambos os estudos propostos neste relatório.

Os limites epistemológicos têm a ver com a pertinência do método de investigação utilizado, técnicas e validação da mesma. Neste processo de ação constatou-se um aspeto, que se constituiu em um limite, que foi a impossibilidade de generalizar os resultados obtidos pelo facto das estratégias adotadas poderem não resultar com o outro grupo de crianças em um outro contexto. No que concerne aos limites de natureza ontológica, são mais difíceis de identificar, no entanto, foi tida em consideração a sua subjetividade.

Contudo, ambiciona-se alcançar resultados com um carácter provável através da análise da informação de forma consistente, efetuando uma triangulação de dados, após a recolha dos mesmos com ajuda de diferentes técnicas e instrumentos.

Neste contexto, e atendendo a que o problema/necessidades e as respetivas soluções encontradas não são passíveis de generalização, conclui-se que a investigação desenvolvida não possui validade externa. Realce-se, no entanto, que, embora não sendo generalizável, não implica que as soluções encontradas não possam ser testadas noutro contexto ou consideradas por outros profissionais que se encontrem em contextos semelhantes.

4.5. Síntese

Ao longo deste enquadramento metodológico, é possível observar que a metodologia de I-A pretende ser um processo com fases sequenciais com o intuito de investigar e refletir sobre a intervenção da práxis, de forma a encontrar soluções as problemáticas/necessidades encontradas. E para responder às questões da investigação o profissional/investigador deverá recorrer a técnicas e instrumentos.

De acordo Máximo-Esteves (2008), a I-A emerge em contexto de educação formal num tempo de profunda modificação da escola. E é nestas alterações ocorridas na sociedade, atualmente, que têm suscitado algumas preocupações por parte dos profissionais de educação e de toda a comunidade educativa, pois é necessário rever algumas políticas interventivas, estas exigem cada vez mais um profissional reflexivo nas suas práticas, e que adote uma perspetiva mais construtivista. Neste contexto, e perante a diversificação de contextos

pedagógicos, cada vez mais diversificados é necessário uma adaptação ao ensino-aprendizagem. Podemos então constatar que a I-A é uma metodologia fundamental da atividade do profissional de educação, pois contribui para ativar a consciência crítica e de reflexão sobre a prática desenvolvida, de forma a melhorar as atuações educativas.

No sentido de dar resposta às problemáticas em estudo foi necessário planificar várias estratégias de acordo com os interesses dos grupos em estudo, pois é sabido que em educação as aprendizagens são mais significativas quando privilegiam os interesses dos aprendizes.

Este relatório tem como objetivo analisar as diferentes estratégias utilizadas e promovidas no plano de ação de intervenção pedagógica, de forma a responder à questão do projeto de I-A encontradas nos estágios pedagógicos do 1.º CEB e do EPE.

Em relação à validade da investigação, assumiu-se a mesma como uma validade interna, atendendo a que os objetivos e as estratégias propostos não podem ser generalizados. No entanto, toda a análise foi efetuada de forma consistente, como já foi referido, ao longo do processo de investigação, recorrendo a vários instrumentos de recolha. Importa ainda referir que estes projetos de I-A tiveram em consideração, os limites éticos, epistémicos e ontológicos.

Em suma, a revisão bibliográfica da metodologia da I-A revelou-se um grande contributo para o planeamento, ação, observação, reflexão e avaliação na prática pedagógica.

Capítulo V – Estágio Pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, será elucidado toda a informação referente ao desenvolvimento do estágio pedagógico efetuado na valência do 1.º CEB, concretizado individualmente com a duração de 135 horas. A intervenção realizou-se durante três dias por semana com a duração de cinco horas diárias, no período da manhã acompanhado sempre da professora cooperante, iniciado às 08h00 e com término às 13h00. A intervenção teve início no dia sete de outubro e término no dia quatro de dezembro de 2013, numa turma do 2.º ano, constituída por 19 alunos, na Escola Básica com Pré-Escolar do Tanque, situada na freguesia de Santo António.

Toda esta ação pedagógica foi supervisionada pela professora cooperante e pelo Doutor Paulo Brazão coordenador científico. Evidencia-se que todo este processo foi alvo de cooperação, entre a estagiária, a professora cooperante e todos os outros professores que cooperaram conjuntamente no processo de aprendizagem desta turma, nomeadamente os professores do apoio a ação educativa.

Antes de iniciar a prática pedagógica foi necessário proceder um encontro informal com a professora cooperante, para definir os moldes em que iria decorrer toda a práxis.

A primeira semana foi dedicada a uma observação participante. Pretendendo com esta observação conhecer a dinâmica da sala de aula e a respetiva turma, de forma a facilitar a integração e aceitação por parte do grupo. Para uma tomada de consciência da ação é necessário observar, de forma a ajustar a intervenção pedagógica e contribuir para aprendizagem significativa, respeitando os interesses e o currículo em simultâneo.

Ao longo de toda intervenção pedagógica foram implementadas planificações diárias, bem como a elaboração de notas de campo e de diários de bordo semanalmente, que serão mencionados ao longo deste relatório.

Neste capítulo, será contextualizado todo o ambiente educativo, como já referido anteriormente. Será mencionado todos estes itens, referentes a este ambiente educativo, antes de passar a explanação de prática propriamente dita. Ainda, contextualiza-se a metodologia de I-A implementada, sendo definido a questão-problema e as diferentes tentativas de solução. Esta problemática não pretende estudar todas as variáveis implicadas nos problemas da leitura e da escrita, apenas uma pequena amostra de algumas alterações neste grupo de alunos.

Menciona-se ainda a intervenção realizada com a comunidade educativa e finalmente uma reflexão de toda a minha intervenção pedagógica no contexto de 1.ºCEB.

5. Contextualização do ambiente educativo

É essencial contextualizar o meio envolvente da instituição e da sala de aula, pois a realidade interna por vezes está ligada ao meio externo da instituição. É fundamental efetuar um reconhecimento do meio envolvente em que a escola está inserida, quer em termos geográficos, reconhecer aspetos culturais e socioeconómicos, de forma a contextualizar e perceber qual a dinâmica da comunidade, quer seja em reconhecer as suas características e peculiaridades. Só assim será possível realizar uma prática pedagógica apropriada, ou seja, proceder à exploração do espaço que circunda o aluno e suas vivências. Neste contexto, apresentar-se-á de forma sucinta o meio envolvente da Escola Básica com Pré-Escolar do Tanque, inserida na freguesia de Santo António, concelho do Funchal, mais propriamente na localidade de Santo Amaro.

Esta é uma freguesia composta por várias zonas, com uma vasta rede rodoviária de acesso à escola e de igual modo o acesso particular. Assim e de acordo com dados estatísticos por parte do INE, ano 2011, a freguesia de Santo António é mais populosa com 27 383 habitantes, concentrando também o maior número de famílias de maior dimensão (com cinco ou mais pessoas).

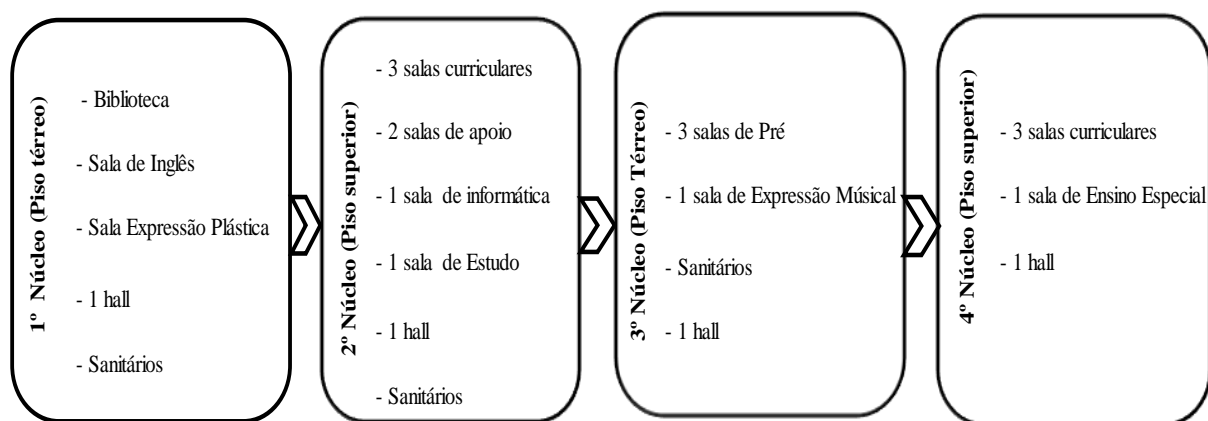
É possível encontrar também diversos serviços, quer em termos de educação, saúde, desporto, culturais entre outros. Nesta freguesia predomina o sector secundário, dominado sobretudo pelas indústrias do alumínio, de serração de madeiras e metalurgia. O setor primário está reduzido ao cultivo da banana, em decréscimo e da floricultura em estufa. O setor terciário está representado por um grande centro comercial, denominado “Madeira Shopping” com várias lojas, inclusive um supermercado.

Nos arredores da escola subsiste alguns serviços de extrema importância, tais como: Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, Fundação “A Comunidade Contra a Sida”, centro de convívio para a 3.^a idade, o infantário “O Sapatinho” e um centro de apoio a toxicodependentes. Esta freguesia está apoiada por um centro de saúde, farmácia, biblioteca pública, centro cívico, escola de educação especial, piscinas municipais, entre outros variadíssimos estabelecimentos comerciais. Ainda um núcleo habitacional considerável com inúmeros complexos habitacionais. Sendo que junto a escola existe um bairro habitacional com alguns problemas de carácter social económico e cultural, destacando-se o alcoolismo, a toxicoddependência e famílias disfuncionais. Neste encadeamento, a população escolar estudantil provém de um meio médio baixo e marcadas pelos problemas acima referidos.

Caraterização da EB1/PE do Tanque-Santo António: De acordo com o Projeto Educativo de Escola 2010/2014 esta escola, primitivamente era uma edificação de tipologia do tipo P3, ou seja, organizada em quatro núcleos de trabalho individualizado e funcionava em regime duplo. Em 1997/1998 passou a funcionar em regime a tempo inteiro com horário das 08h às 18h, passando a oferecer aos alunos as seguintes áreas de enriquecimento curricular: Inglês, Informática, Expressão Plástica, Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Expressão Musical e Dramática, estudo e mais recentemente a atividade “Preparando o Meu Futuro”. A escola foi alvo de obras para equivaler às necessidades, tendo sido ampliada em mais duas salas.

A escola está organizada em quatro núcleos: o primeiro está situado no piso térreo, tal como o terceiro núcleo, já o segundo e o quarto núcleo estão situados no piso superior (ver figura 5).

Figura 5. Espaços Institucionais da Escola EB1/PE do Tanque - Santo António



Fonte: Projeto Educativo de Escola 2010/2014

Esta escola possui também um polivalente que se situa no piso térreo, à entrada da escola, que dá acesso à sala de professores, a uma sala para funcionários, sanitários para os mesmos, uma arrecadação, uma cozinha e um refeitório (com acesso ao exterior), secretária e duas salas para receção e direção. No exterior encontra-se um grande campo, onde são realizadas as aulas de Educação Física, com uma arrecadação para arrumar material relativo a esta atividade. Ainda na parte exterior e traseira da escola situa-se o parque infantil que serve de apoio ao Pré-Escolar. O edifício encontra-se cercado por uma vedação, com visibilidade para o exterior, zonas de recreio, inclusive espaços cobertos para proteção da chuva. A escola tem muito espaço ajardinado, no entanto, tem também uma grande área não ajardinada.

A organização pedagógica é constituída por três turmas de Educação Pré-escolar e por doze turmas curriculares de 1.º Ciclo, tendo seis de manhã e seis à tarde. Estas funcionam em regime cruzado entre as curriculares e a atividades de enriquecimento do currículo.

No que concerne aos recursos humanos e de acordo com o PEE, esta escola possui vinte e seis docentes, oito educadoras e dois professores de Educação Especial. Relativamente ao pessoal não docente, este é constituído por vinte e seis pessoas. Em relação ao número de alunos e de acordo com o PEE constam 250 alunos no 1.ºCEB e 76 no EPE.

A elaboração do Projeto Educativo de escola (PEE) é um documento de sustentação e de orientação de toda a ação educativa, este é:

(...) elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho, cap. VI, art.º n.º 3).

O sistema educativo estabelece o PEE, como uma forma de adaptação do Currículo Nacional à especificidade da Escola e dos seus alunos, permitindo essencialmente uma reflexão, face à situação real da escola. O objetivo é uma adaptação a toda a realidade que envolve a escola, promovendo sobretudo uma educação de sucesso. É de acordo com este decreto que foi elaborado uma caracterização do meio e da comunidade educativa, e identificadas áreas problemáticas que dão a exequibilidade ao projeto apresentado. Atendendo ao meio envolvente e as suas problemáticas inerentes, o conselho escolar definiu o tema principal do PEE: “Porque eu quero aprender...saber e crescer”.

Desta forma e de acordo com o PEE da EB1/PE este tem como missão:

- 1-Educar e Instruir;
- 2-Proporcionar as condições necessárias à aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento global e harmonioso dos nossos alunos;
- 3-Consciencializar os diferentes agentes educativos das implicações positivas do desenvolvimento/ promoção do trabalho em equipa (p.3).

Este projeto tem uma duração de quatro anos e a sua operacionalidade também tem em linha de conta: o Projeto Curricular a Escola (PCE); o Plano anual da Escola (PAE) e Regulamento Interno (RI).

O PCE este assume um conjunto de opções e prioridades específicos a comunidade onde a escola está inserida. Fazem parte deste os projetos Curriculares de Turma (PCT) e os de grupo, que adaptam o currículo ao grupo, considerando a diferenciação pedagógica. O

PAE é um documento de planeamento elaborado e aprovado pelo Conselho Escolar da escola que inclui Plano Anual das atividades (PAA) com as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, este tem como objetivo fulcral desenvolver uma série de atividades que permitam aos alunos assumir um carácter mais participativo. E o RI é um documento que identifica o regime de funcionamento da instituição, e de todos os seus órgãos, e serviços, bem como os deveres e direitos da comunidade educativa, refletindo-se também nos PCE. Este PEE será sempre alvo de avaliação e poderá sofrer alterações aquando a sua avaliação, procedendo-se às respetivas alterações em prole de uma educação com sucesso. Não podemos esquecer que todo este PEE exige uma corresponsabilidade de diversos membros da comunidade educativa e até mesmo de outros agentes da comunidade educativa que tenham parcerias com a escola.

Tendo em conta as problemáticas e as prioridades e partindo do tema principal foram formuladas as seguintes metas: “Aprender para crescer” e “Crescer com os outros”.

Assim, de acordo com o PEE (p.12):

Quadro 1. Metas do PEE "Aprender para crescer" e "Crescer com os outros"

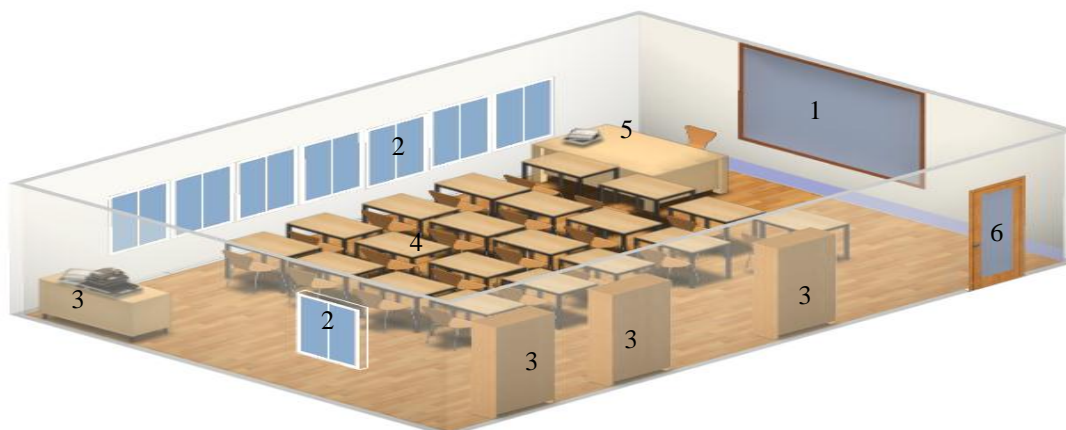
Aprender para crescer	Crescer com os outros
<p>✓ Contribuir para que os alunos, cumprindo a escolaridade obrigatória, adquiram as ferramentas fundamentais (aprendizagem, competências, atitudes, valores) que lhes permitam construir percursos que, embora diversos, facultem a cada um, no futuro, a autonomia necessária a uma opção de vida com dignidade.</p>	<p>✓ Construir o quotidiano de escola num exercício permanente de direitos e deveres de cidadania para todos quantos nela convivem (alunos/professor/pessoal não docente/pais).</p>
<p>✓ Proporcionar aos jovens o domínio de técnicas de informação, condição fundamental numa sociedade em rápida evolução, para uma formação ao longo da vida em especial com recurso às TIC.</p>	<p>✓ Cumprir a função socializadora da escola na procura de respostas ajustadas às diferentes crianças que a frequentam, em permanente diálogo com a família.</p>

Fonte: Projeto Educativo de Escola (PEE), 2010/2014, p.12

O PEE para obter sucesso na consecução dos objetivos/metast delineados necessita de todos os agentes educativos e promover um trabalho cooperativo em prol de uma aprendizagem significativa. A divulgação deste projeto caberá ao conselho escolar e será também este que avaliará e procederá aos ajustes se assim for necessário.

Caraterização da sala de aula: O espaço pedagógico é essencial para o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, passo a caraterizar um pouco a sala do 2.º ano do 1.ºCEB. As mesas de trabalho encontravam-se dispostas em filas paralelamente entre si, onde os alunos trabalhavam individualmente. A secretária da professora titular encontrava-se no lado direito do canto da sala. Possui alguns armários, onde são arrumados os manuais escolares, os cadernos individuais dos alunos, e materiais como tesouras, colas entre outros. Esta sala tem dois quadros de ardósia com giz branco, no entanto apenas o da frente é utilizado diariamente. Nas paredes da sala, mais concretamente por cima do grande quadro-negro, estão colocadas as letras do abecedário que os alunos aprenderam no ano anterior. Possui placares de cortiça onde são fixados trabalhos. É de salientar que a sala tem várias janelas, contudo encontram-se cobertas, por fazer reflexo no quadro de ardósia, tornando impossível visualizá-lo pelos alunos que estavam ao fundo da sala (figura 6).

Figura 6. Sala de Aula



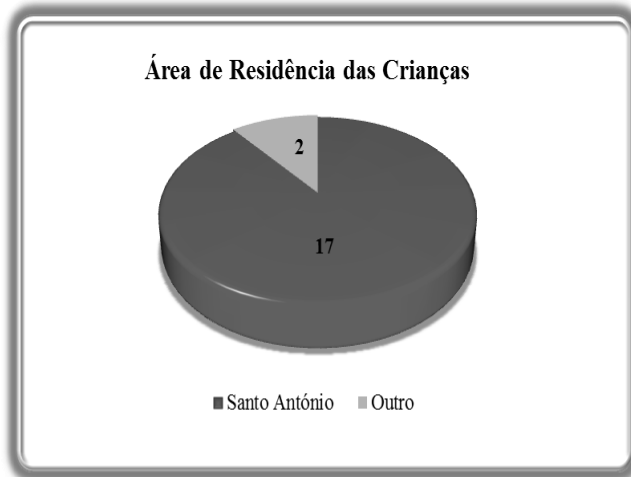
Legenda:

- | | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------|
| 1- Quadro de ardósia | 2-Janelas | 3- Armários |
| 4-Mesas de trabalho | 5-Secretária da docente | 6-Porta de entrada |

Contextualização do grupo: A caraterização da turma tem por base uma consulta efetuada às fichas individuais de cada aluno. Efetivamente, o docente deve começar por conhecer a sua turma e todo o seu contexto familiar. É inquestionável a influência da turma no desempenho de todo o grupo. E são várias as variáveis, desde a sua idade, a área de residência, os fatores socioeconómicos. Para isso é necessário analisar alguns dados que influenciam este contexto

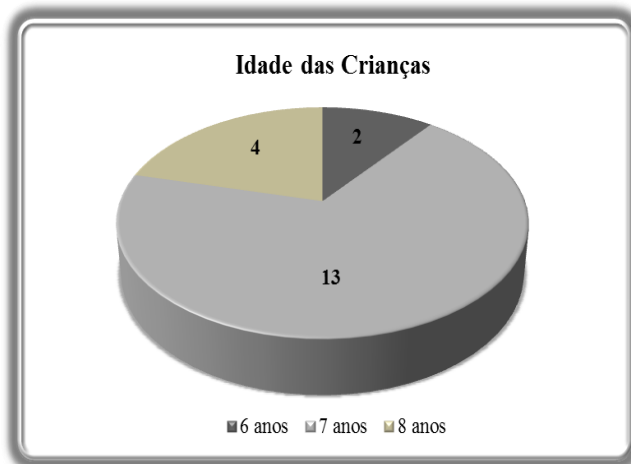
educativo. Pois, o desenvolvimento global de uma criança é afetado pelo seu meio envolvente. Neste contexto, podemos compreender melhor as atitudes e o comportamento de uma criança se conhecermos o seu meio.

Figura 7. Área de residência



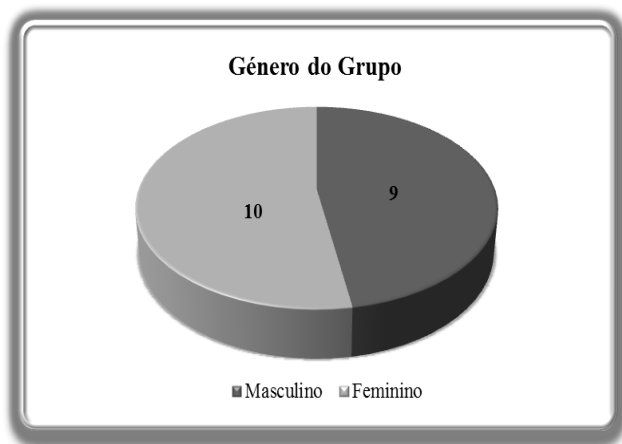
Ao analisar os dados do gráfico, podemos constatar que a maioria dos alunos é residente no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de Santo António.

Figura 8. Idade dos alunos



Podemos observar que quanto à idade, estes alunos se encontram dentro da faixa etária esperada para o 2.º ano de escolaridade. Onde 13 alunos têm 7 anos, 4 ainda não completaram os 7 anos e apenas 2 com 8 anos.

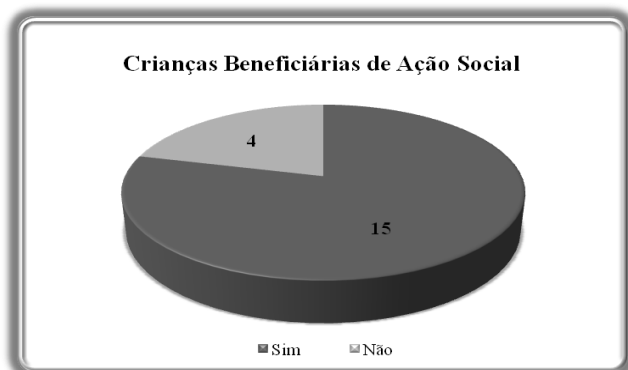
Figura 9. Género do grupo



Ao aferir o gráfico verifica-se uma turma muito equilibrada, apenas um elemento a mais do sexo masculino.

Ação Social Escolar: Esta desempenha um papel indispensável na educação, pois contribui para apoiar as famílias com fracos recursos. Neste contexto, esta é imprescindível na democratização do ensino, essencial no combate à exclusão social e ao abandono escolar, permitindo ainda a igualdade de oportunidades ao sucesso escolar.

Figura 10. Ação Social Escolar



Ao observar o gráfico verifica-se que 15 dos alunos beneficiam do apoio de ação social escolar. Apenas 4 alunos não têm apoio da ação social.

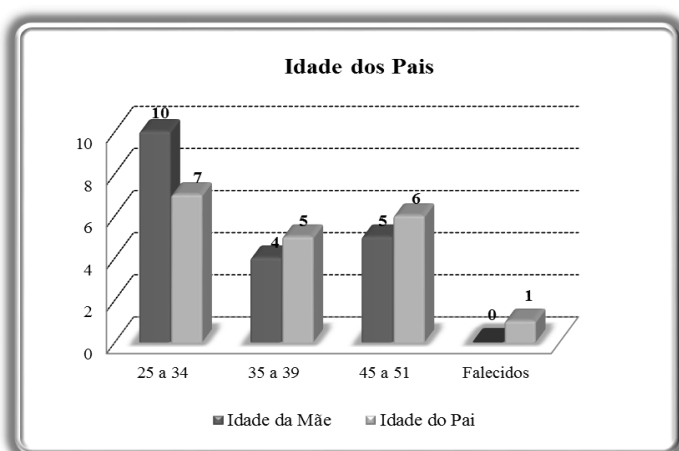
Figura 11. Alunos com irmãos



Ao observar o gráfico podemos observar que 13 dos alunos têm irmãos e que apenas 6 não têm.

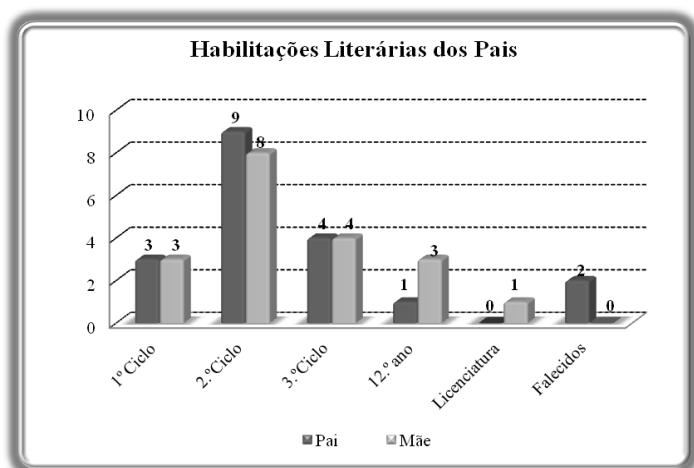
Indicadores socioprofissionais, socioeducacionais e as idades dos encarregados de educação/pais: Para compreender alguns dos comportamentos e atitudes das crianças é crucial ter algumas informações sobre os pais/encarregados de educação. Neste contexto, foi efetuado um levantamento de dados através de consulta da ficha individual da criança, desta forma foi possível apurar que a média de idades situa-se entre os 25 e os 24 anos. Em relação aos indicadores socioeducacionais predomina o 2.º ciclo. E no que concerne ao socioprofissional, temos onze mães e nove pais empregados, mas temos sete mães e oito pais no desemprego.

Figura 12. Idade dos Pais

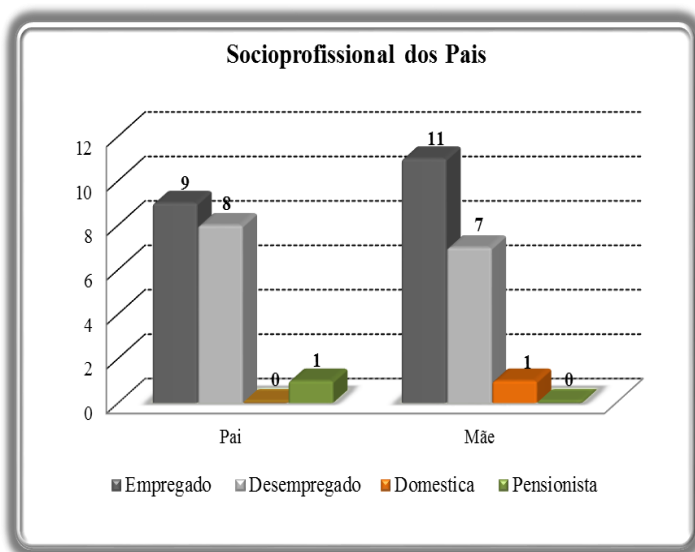


Ao analisar o gráfico referente a idade dos pais, podemos observar que a maioria das mães e pais tem idades compreendidas entre 25 a 34 anos.

Figura 13. Habilitações literárias dos Pais



Ao aferir o gráfico sobre as habilitações literárias dos pais, podemos constatar que na maioria ficou pelo 2.º ciclo, tendo apenas uma mãe com licenciatura.

Figura 14. Socioprofissional dos Pais

Ao analisar o gráfico constata-se que temos 11 mães empregadas, mas temos 7 no desemprego e uma doméstica. Relativamente aos pais, temos 9 empregados e 8 desempregados e um pensionista.

5.1. Características gerais do grupo de alunos

Após análise dos gráficos acima apresentados e fazendo uma análise geral do grupo, podemos constatar que esta turma do 2.º ano CEB é composta por 19 alunos, sendo muito equilibrada ao nível do género de alunos. É uma turma que já acompanha esta professora titular desde o 1.º ano, com exceção de um aluno que ficou retido. É um grupo que devido às dificuldades de aprendizagem possui apoio educacional acrescido em simultâneo com o horário curricular. Apenas uma criança está referenciada com necessidades educativas especiais (NEE), usufruindo de apoio pedagógico especializado.

Ao nível de Língua Portuguesa a turma possui dificuldades na leitura a exceção de alguns alunos, inclusive alguns que não ainda não conseguiam ler. Ao nível da escrita também é uma turma com dificuldades. Manifestam muitas dificuldades na estruturação das ideias por escrito, não existindo por vezes uma sequência lógica e coerente das ideias e evidenciam um vocabulário muito restrito.

No concerne ao Estudo do Meio, são alunos muito curiosos e demonstram interesse pelo meio que os envolve.

Em relação a Matemática, também são alunos com grandes dificuldades nos números e na execução de cálculos. No entanto, as suas maiores dificuldades são de interpretação dos enunciados matemáticos.

É uma turma que evidencia dificuldades em respeitar as regras, mesmo tendo sido os próprios a estabelecerem algumas dessas regras. Em relação à atenção e concentração nas atividades, a maioria consegue se concentrar, contudo, não podem ser atividades prolongadas.

5.1.1. Organização do tempo Curricular

As atividades curriculares do grupo decorrem no período da manhã, sendo estas de frequência obrigatória, enquanto que as de enriquecimento curriculares decorrem no período da tarde (ver quadro 2).

Quadro 2. Horário Escolar

		2ºf	3ºf	4ºf	5ºf	6ºf
2º B	8h00	Aulas curriculares (A.C.)	A. C.	TIC 9h30/ 10h30	A. C.	A.C
	às	Intervalo 10h30 às 11h00				
	13h00	A.C.	Educação Física 12h00/00	A.C.	A.C.	Música 12h00/12h45
	Almoço					
	13h45	Expressão Plástica	Expressão Plástica	Biblioteca	Expressão Artística	Estudo
	14h45	TIC	Projeto	Estudo	Estudo	
	14h45					
	15h45					
	Lanche					
	16h15	Inglês	Inglês	Exp. Físico Motora	TIC	
17h15						

No entanto, a carga horária é já pré-definida pelo ME (2004), no qual refere uma carga semanal para cada área curricular disciplinar e área curricular não disciplinar. Apesar de ter tido em consideração o número e horas para cada área, fomos flexível e não estabelecemos os dias para cada área, limitamo-nos a cumprir com número de horas para cada área e organizando-as consoante as necessidades e interesses dos alunos.

Segundo Arends (1995), com o qual partilha-se a mesma opinião o tempo é dos recursos mais importantes que os professores têm de gerir. Pois, o tempo é importante e reflete a aprendizagem dos alunos, ou seja, abordar um tema a correr não proporciona uma aprendizagem com sucesso. Assim, “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

No que concerne à gestão do tempo, o autor mencionado anteriormente faz referência ao modelo de Carroll, o qual organiza o tempo em cinco momentos: o tempo planeado, o

tempo atribuído, o tempo ocupado, o tempo de aprendizagem escolar e o tempo necessário. Todos estes tempos são diferentes e “ produzem resultados diferentes na sua mediação” (*Ibidem*, p.82).

5.2. Intervenção pedagógica

O estágio pedagógico desenvolvido em EB1/PE do Tanque assentou num processo incessante de uma prática reflexiva, de acordo com a metodologia de I-A. Tendo alicerçado numa pedagogia de participação onde os alunos constituíram o meu foco central de todo o processo interventivo. Pretendeu-se que o aluno ampliasse a sua autonomia e responsabilidade na aquisição do conhecimento, tentando se distanciar de uma ensino estandardizado. Esta emergiu essencialmente de acordo com o interesse dos alunos, enquadrado no projeto educativo de sala e no planeamento mensal da professora cooperante, de acordo com o programa do 1.º CEB e respetivas metas curriculares. Neste contexto, o programa propõe “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23). Neste seguimento de ideias, toda a ação pedagógica envolveu atividades orientadas de acordo com os conteúdos programados para os vários domínios curriculares essencialmente, da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio e da Matemática. No entanto, saliento que não ficaram descuradas outros domínios, tendo feito parte da interdisciplinaridade, “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2004, p.17). Sempre que possível, procurou-se partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma a contextualizar e valorizar e promover os seus conhecimentos já adquiridos. Em relação aos manuais escolares foram usados mas não na íntegra, pois por vezes eram limitadores de alguns conteúdos, principalmente na interdisciplinaridade entre os diferentes domínios e de algumas estratégias para a resolução da problemática encontrada.

Após a primeira semana de observação participante e de efetuar uma avaliação diagnóstica foi possível observar alguns pontos mais fracos no grupo e foram nestes que a investigação recaiu de forma a superar os mesmos. Desta forma e como será exposto através das atividades, passou-se a atribuir relevância às exposições orais dos alunos, para fomentar a comunicação verbal e incentivar as várias formas de escrita lúdica. Como forma de criar atividades apelativas e motivadoras foram usados vários recursos didáticos, recorrendo várias

vezes ao uso do computador na sala de aula. As atividades aqui apresentadas possuem planificações que podem ser encontradas nos apêndices deste relatório (ver apêndice A).

5.2.1. Enquadramento do problema

É do conhecimento geral que os alunos revelam muitas fragilidades ao nível da língua portuguesa. E segundo Niza (1998), Portugal continua a revelar níveis de insucesso no domínio da escrita. Para evitar este insucesso deve haver uma maior preparação, imediatamente iniciada no 1.º ciclo, ou seja, deve-se reorganizar e reinventar novas estratégias para melhorar as competências neste domínio. De acordo com o relatório do Gabinete de Avaliação Educacional (G.A.V.E.) de 2013, identificou-se fragilidades na língua portuguesa, sobretudo no domínio da escrita, destacando-se o facto de apenas 39,6% dos alunos do 1.º ciclo conseguirem desenvolver um texto coerente e só 37,8% conseguirem utilizar um vocabulário adequado. Neste contexto, e sobretudo neste domínio, é essencial uma maior intervenção, mais propriamente ao nível da textualização, sugerindo um reforço de estratégias que promovam o treino da escrita, a revisão e o aperfeiçoamento de textos. E segundo Rebelo (1993):

É amplamente sabido que a aquisição das competências de leitura e da escrita é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Daí, a mais que justificada relevância atribuída pela escola ao ensino das referidas habilidades e que os alunos, com dificuldades neste domínio, corram o sério risco de se tornarem, a curto termo, produtos inacabados do sistema escolar formal e, a longo prazo, elementos acrescentados ao já longo rol dos adultos analfabetos (p.9).

Neste sentido e ainda de acordo com o autor supracitado, da qual é “razão mais do que suficiente” para elaborar uma investigação sobre as dificuldades da leitura e da escrita e em particular sobre as que ocorrem durante os primeiros anos de escolaridade, pois só desta forma se encontra as causas e se definem estratégias.

No entanto, não é intenção descortinar neste relatório todos os obstáculos encontrados pelos alunos na leitura e na escrita, mas apenas mencionar algumas estratégias que foram promovidas durante o estágio pedagógico, particularmente na fase da descodificação (a compreensão e interpretação de textos), e na escrita a construção frásica através de vários tipos de texto. Tal como refere Sim-Sim (1997), também considera-se que o sucesso de todos os alunos na mestria das componentes da leitura e da escrita deverá ser uma preocupação de qualquer sistema educativo. Ainda de acordo com a autora referida, no que concerne, à realidade nacional ainda são poucos os estudos disponíveis sobre a aprendizagem a nível da

leitura nos nossos alunos, mas a participação portuguesa no estudo internacional *Reading Literacy* - que deu origem ao estudo nacional “Como leem as crianças?”, revelou-se que predomina um nível baixo na compreensão da leitura nas crianças que finalizam o 4.º ano de escolaridade.

5.2.1.1. Problemática

Intrínseco à práxis na sala esteve a prática da metodologia de I-A em contexto educativo, já referido previamente no enquadramento teórico. Assim, ao longo da primeira semana de estágio procurou-se aprimorar, através da observação participante, das conversas informais com a professora cooperante e da análise do PEE e do PCG, pontos mais fracos no grupo que fossem necessários trabalhar e através dos quais desenvolveu-se a intervenção pedagógica, na perspetiva de resolver ou melhorar os mesmos, sempre tendo em consideração o desenvolvimento integral do grupo.

A questão primordial surgiu durante a observação participante com a evidente dificuldade que as crianças demonstravam ter na língua portuguesa, quer na oralidade, quer na escrita. Neste seguimento de ideias, durante o estágio, assumiu-se um papel de investigador e após avaliação diagnóstica, surgiu uma questão de partida que consistiu no fio condutor deste projeto de investigação: *Como promover a leitura e a escrita lúdica na sala de aula?*

Assim, este trabalho de I-A é de natureza qualitativa, interpretativa e teve origem na intervenção de prática pedagógica desenvolvida numa turma do 2.º ano, constituída por 19 alunos, numa escola do 1.ºCEB do concelho do Funchal, com já foi mencionado anteriormente.

O estágio constitui-se como um espaço propício à vivência de experiências, ao diálogo e à reflexão que cooperam no desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. A prática educativa de um profissional de educação deverá, ainda, ter por base a reflexão que segundo Zeichner (1993), “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p. 9).

A formulação da questão de partida para esta I-A deve respeitar a pertinência, a exequibilidade do que procura compreender. Neste contexto, e como investigador irei centralizar a questão, mais especificamente no contexto de sala de aula, mas não descurei todo o meio envolvente em que o grupo estava inserido, só assim consegui compreender as

suas ações e atitudes. Para Bogdan e Biklen (1994), “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p.48).

Assim, este modelo pretende desenvolver um processo participativo e motivador, que envolve os alunos e o professor/investigador. E foi deste processo interativo ao longo da prática pedagógica que foram recolhidos os dados, que serão aqui explanados neste projeto. E com esses dados recolhidos foi criado um plano de atividades, de forma a resolver a questão de enfoque, respeitando os interesses e ritmos de aprendizagem das crianças. Ao longo da prática pedagógica procurou-se sempre uma prática sustentada nos princípios da pedagogia da participação e no trabalho cooperativo.

5.3. Estratégias de intervenção

Para desenvolver uma estratégia é necessário exigentes planificações de aulas, de forma a perceber quais eram os focos de interesse da turma. Neste sentido, foram planificadas várias estratégias aliciantes de intervenção de acordo com o plano curricular do 1.º ciclo e as suas respetivas metas curriculares para o 2.º ano do Ensino Básico. Foram propostas diversas atividades, bem como a alteração na disposição da sala de aula. Em síntese:

- A disposição da sala de aula foi alterada passando de um formato individual para um formato em “U”. Os espaços escolares têm sido alvo de vários estudos e o formato em “U” ganha destaque, pois este permite visualizar melhor o docente, evitando assim as distrações inerentes às suas idades. Impulsiona o trabalho cooperativo e participativo.
- Foi instituído a hora do conto na sala de aula, esta hora foi instaurada de acordo com as curriculares da turma. Esta medida faz parte das ações das Orientações para atividades de Leitura do Ministério da Educação.
- Foi criado um recanto na sala para instituir uma biblioteca de sala
- Com esta pretende-se que os alunos partilhassem trabalhos individuais ou em conjunto, realizados de forma lúdica, tais como, histórias com as respetivas ilustrações e outros trabalhos. Estes trabalhos foram devidamente identificados por uma capa onde constava o nome do autor/ilustrador e o texto manuscrito pelos alunos, que foi reescrito em formato eletrónico por mim. Esta biblioteca de sala também pretendeu incrementar a partilhar de livros entre os alunos.
- Foi promovida a leitura em voz expressiva com o apoio a imagens dos livros. Para evitar as distrações por parte da assistência, atendendo às suas idades, foi promovida a

leitura, onde cada aluno lia uma parte da história. Denote-se que a participação na leitura contribuiu para uma maior aproximação da história, bem como a sua concentração.

- Foi utilizado o computador e um retroprojektor para projetar as histórias infantis. Este recurso às novas tecnologias foi uma forma muito eficaz de captar a atenção das crianças, mesmo as mais distraídas.

5.3.1. Reorganização da sala de aula

A sala de aula deve ser um espaço aprazível, que permita uma interação com todo o grupo. Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá auxiliar ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em relação aos métodos de ensino. Independentemente dos modelos pedagógicos utilizados, o recurso ao diálogo/debate é essencial, pois a discussão é uma estratégia de ensino, utilizada em diversos modelos pelos professores (Arends,1995). É através da partilha de ideias que o aluno e docente têm oportunidade de corrigir algumas falhas de raciocínio. O discurso e a discussão são “ingredientes-chave” no desenvolvimento do cognitivo do aluno. Neste seguimento de ideias, “colocar os alunos em círculos ou usar a disposição em “U” são formas de dispor as carteiras que facilitam as discussões na sala de aula” (Arends,1995,p.440). Cada vez mais ambicionamos alunos com um maior poder de argumentação, com um pensamento crítico. No entanto, é preciso torna-los eficazes no sistema de discurso. E a disposição da sala é essencial, pois a “disposição dos alunos, das carteiras e das cadeiras não só ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula, mas também influencia a variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca de como são geridos e utilizados os recursos escassos” (*Ibidem*, p.80)

Foi nesta ordem de ideias que ao observar a disposição de sala de aula, onde iria decorrer a intervenção pedagógica, verificou-se que não favorecia estas oportunidades de partilha:

Nesta semana de observação participante, tive oportunidade de observar a dinâmica da sala de aula, onde as mesas estavam dispostas em filas individualmente e os alunos uns atrás dos outros voltados para o grande quadro preto de ardósia. Alguns alunos tinham realmente dificuldades em observar o quadro negro, outros levantavam-se com a desculpa de não conseguirem ver o quadro. Com essa mesma desculpa, no entanto, aproveitavam para ir perturbar um pouco o seu colega. Eram crianças do 2.ºano que ainda não possuíam hábitos de estarem muito tempo sentadas nas suas mesas, por isso qualquer pretexto era válido para estarem de pé. Por saber que tinha um grande desafio pela frente fui pesquisar qual seria o melhor modelo de organização para uma

melhor aproximação e concentração dos alunos (Diário de Bordo (D.B.) 1.ª Semana de estágio de 07 a 09 de outubro de 2013, Apêndice B).

Após alguma reflexão e pesquisa solicitou-se à professora cooperativa autorização para (re)organizar a sala em formato “U”. Os espaços escolares têm sido alvo de vários estudos e o formato em “U”, ao contrário da organização das mesas individuais, promove:

- O trabalho cooperativo com os colegas;
- Uma maior visualização e colaboração entre os colegas e docente;
- Os alunos introvertidos podem participar e sentirem-se integrados num grupo;
- Permite rapidamente detetar e resolver conflitos;
- Melhorar o comportamento pelo facto de estarem mais expostos ao olhar do docente.

Foi muito engraçado observar a reação dos alunos quando no dia seguinte encontraram a sua sala com uma nova organização. Alguns questionaram o seu lugar qual seria? Professora e agora onde me vou sentar? Eu respondi, os teus colegas estão se sentando pela ordem de chegada, mas como ainda tens muitas cadeiras livres podes escolher! No entanto, acabou por se sentar logo na próxima cadeira disponível, ao lado do colega já sentado. Achei que ia ser muito mais difícil aceitarem a mudança. Começaram assim a perceber os pontos positivos e os negativos claros! Era muito mais fácil eu chegar até aos alunos e esclarecer dúvidas, mas também era mais fácil chegar e resolver conflitos ou situações de distração (D.B. 2.ª Semana de estágio de 14 a 16 de outubro de 2013, Apêndice B).

Figura 15. Reorganização da sala de aula



A ação pedagógica refletiu-se nesta nova organização de espaço. Pois esta forma em “U” constitui uma melhor formação para a discussão, por permitir uma visualização integral, e esta é uma condição essencial para a interação verbal. Arends (1995) menciona que a sala de aula deve ser um lugar alegre e agradável. Segundo este autor, os alunos podem contribuir para a decoração deste espaço. “Muitos alunos sentem-se bem quando veem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (Arends, 1995, p. 96). Neste sentido, durante a minha intervenção educativa privilegiou-se, de igual modo, a exposição de trabalhos dos alunos na sala de aula, bem como no corredor.

5.3.2. Estratégias de intervenção nas Áreas Curriculares

Na intervenção pedagógica foi intuito promover a interdisciplinaridade, a integração de saberes entre às diferentes áreas, como forma de aprofundar os conhecimentos programados. Pois considera-se importante estabelecer um elo entre as diferentes áreas de conteúdo, sendo uma forma dinâmica de assemelhar os conhecimentos e facilitadora de uma aprendizagem mais significativa. De acordo com Gusdorf (2006), “Trabalhar para o reagrupamento das ideias e dos valores dispersos pelos diferentes domínios do conhecimento, é trabalhar para a edificação, para a consolidação da comunidade humana” (p.31). Ainda segundo o autor citado, a interdisciplinaridade surge como a ferramenta ideal para a concretização da educação para a cidadania, na medida em que, “a interdisciplinaridade aparece (...) como um método filosófico por excelência (...) o grande eixo de um pensamento empenhado em reagrupar todos os testemunhos do homem sobre o homem dispersos pela diversidade dos espaços-tempos culturais” (p.19).

5.3.2.1. Português

A língua materna é um elemento basilar para toda a formação de um aprendiz, por estar presente em todas as áreas curriculares. De acordo com o programa do 1.º CEB a língua materna é um “instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no escrito, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis & et al, 2009, p.6). Neste caso concreto, a língua materna trata-se do português, e na conferência Internacional sobre o Ensino do Português reforçava-se a ideia da sua importância:

(...) importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem (Reis & et al., 2009, p.6).

O domínio da língua portuguesa é essencial no que concerne ao desenvolvimento de cada indivíduo, isto é, todo o indivíduo carece de compreender a sua própria língua para a adquirir novos conhecimentos e para habilitar-se para a sociedade, em que vive, e adquirir o sucesso escolar e profissional.

Neste seguimento de ideias, notabiliza-se que alguns alunos desta turma revelavam lacunas na língua portuguesa, quer a nível oral, quer a nível escrito, mais concretamente na

articulação correta das palavras, na construção frásica, utilização de pontuação e confusão na exposição de ideias. Outro fator a salientar é o da existência de alguns alunos na sala ainda não possuírem as bases para a leitura. Foi perante este cenário e de forma a atenuar estas dificuldades que implementei estratégias que favorecessem a leitura e a escrita de uma forma lúdica e ainda de acordo com o programa de língua portuguesa para o 1.º ciclo. Constatou-se que nos objetivos pedagógicos há uma insistência na valorização da competência linguística, pelo que foi necessário reforçar a importância da compreensão do mundo através do gosto pela leitura, da escrita e incentivo ao pensamento crítico através do conhecimento da língua portuguesa.

Foram várias as estratégias e recursos usados quer para a leitura, quer para a escrita, todas tendo como principal objetivo fomentar o gosto e a aquisição destas duas ferramentas essenciais para o ensino/aprendizagem de sucesso. Contudo, este é um processo moroso que normalmente as crianças encontram muitas dificuldades, por requerer conhecimentos a nível de estrutura linguística. A descodificação fonológica é uma competência essencial para o aperfeiçoamento da leitura, pois é através desta que as crianças utilizam o seu conhecimento das correspondências entre sons e letras para identificar as palavras.

Ao longo do desenrolar das atividades foram tidas em consideração todos os itens importantes a desenvolver no domínio do português, ou seja, compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e o conhecimento explícito da língua.

A hora do Conto

No jardim-de-infância contar histórias é uma atividade rotineira que ocorre, normalmente, situação esta que se altera com a chegada ao 1.ºCEB. Neste contexto, a hora do conto deve passar a integrar modelos de aprendizagem de língua portuguesa. Foram várias as histórias contadas ao longo de todo o estágio e recorrendo a diversas técnicas para as contar, enfatizando sequências narrativas e valorizando os conteúdos das suas histórias. Salienta-se que os contos nos últimos anos têm vindo a aumentar como veículo privilegiado de transmissão de conceitos morais e de estruturas linguísticas inovadoras. Assim, tentou-se sempre contextualizar os conteúdos das histórias de acordo com as temáticas em desenvolvimento, pois é importante que as histórias tenham uma importância pedagógica.

Contar uma história requer alguns requisitos, como articular bem o tom de voz, pois este deve ser audível sem esforçar muito as cordas vocais, de cabeça erguida para que a voz

sem dificuldades chegue ao fundo da sala, evitar o tom monocórdico e os gestos não devem ser exagerados, mas um pouco de mímica sempre ajuda. Contudo, este seria o objetivo se os alunos dominassem a leitura, o que não acontecia, então tentou-se fazer com que pelo menos gostassem de participar na leitura dos contos, pois é no 1.ºCEB, que a criança adquire e incrementa as aptidões de leitura que lhe facultará comparar os textos lidos com as suas experiências e conhecimentos do mundo. Mas para que isso possa ser uma realidade o professor deve elaborar uma seleção de textos que permita ao aluno ampliar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição “estética” de textos literários (Silva & et al, 2011). Contar e ouvir histórias constitui uma atividade que prevalece ao longo dos tempos. Estas sempre tiveram diversos objetivos:

(...) desempenhava um papel duplo: entreter e instruir; ou melhor, divertir sempre instruindo, já que o princípio da transmissão de conhecimentos, interliga ao prazer da transmissão de conhecimentos, interligada ao prazer de efabulação, vai manter-se a partir de então como um dos princípios fundamentais de um boa pedagogia (Albuquerque, 2000,p.13).

Os contos felizmente têm vindo a ser intensificados pelos profissionais de educação, mesmo no 1.º Ciclo e sobretudo durante os dois primeiros anos de escolaridade. Já sabemos que o conto é essencial na formação do imaginário da criança, e que através dele, acede ao mundo da linguagem e da literatura. Cordeiro (2003), “O conto permite pois, hoje ainda, uma tripla iniciação, à linguagem, à literatura e à vida, e mantém a função que lhe era outrora reservada, nas sociedades tradicionais onde respondia sem dúvida alguma a fins iniciáticos” (citado por Carmelo, 2005,p.83).

Foi neste seguimento de ideias que foram usadas as várias histórias sempre com intuito de promover a leitura e a escrita, recorrendo a interpretação do seu conteúdo, entre outras atividades. Destaca-se a história o “*Gui - A brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar*” por ter elaborado uma sequência didática e promover a interdisciplinaridade:

(...) esta sequência didática surge da interdisciplinaridade da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio (Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições – Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade). Neste sentido, foi escolhida a história do *Gui - a brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar*, da autora e ilustradora Sandra Serra, para trabalhar esta temática das profissões. Este é um livro que para além de abordar a temática das profissões é uma história muito dinâmica com vários finais alternativos, ou seja, a autora desafia as crianças a fazer escolhas ao longo da história. “*O que queres ser quando fores grande?*” é uma questão que se coloca às crianças, e é à volta das profissões que surge esta história do Gui. Este é o protagonista desta história e o único que não tinha decidido o que queria ser no futuro, ao contrário dos seus amigos que já tinham ideias sobre a sua profissão do futuro (D.B. 8.º Semana de estágio de 25 a 27 de novembro de 2013, Apêndice B).

Elaborou-se assim esta sequência didática por enfatizar muito a comunicação e a escrita. Pretende-se também estabelecer uma interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, demonstrando a importância das profissões em sociedade.

Segundo Dolz, e Scheneuwly (2004), as sequências didáticas compreendem à planificação de um conjunto de atividades de ensino de forma sistemática que intentam colaborar com uma temática.

Figura 16. A história do Gui



Fonte: Livro do “O Gui –A brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar”

Ainda antes de iniciar a leitura da história, em voz expressiva efetuada por mim, foi necessário combinar com os alunos como seriam feitas as escolhas ao longo da história. Assim ficou acordado com os alunos que seria uma escolha democrática, onde iria dar continuidade à história da hipótese mais votada pelos mesmos.

De acordo com as Orientações para atividades de leitura do 1.º ciclo, devemos envolver as crianças na história e no seu relato para que seja mais significativa. Esta já é uma história que solicita a intervenção das crianças, mas durante a atividade e para envolver mais os alunos fui suscitando antecipações e perguntando: O que é que acham que vai acontecer a seguir? Durante a leitura da história é necessário também sintetizar e questionar sobre o seguimento à medida que se avança na leitura da história, para uma melhor perceção (D.B. 8.º Semana de estágio de 25 a 27 de novembro de 2013, Apêndice B).

Segundo as Orientações para as Atividades de Leitura, estratégias como o reconto oral contribuem para assegurar a compreensão das histórias lidas. Neste sentido foi solicitado aos alunos o seu reconto oral, pois esta atividade também pretende estimular as funções cognitivas de memória, atenção e concentração. Despertar para o gosto da leitura através dos contos de histórias incrementa a imaginação, conquista a oralidade e estimula a escrita, ou seja, é uma atividade que envolve muito o domínio da compreensão oral e da expressão oral. Neste contexto, compreende-se por compreensão oral a competência para atribuir significado a discursos orais. Este domínio envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória e por expressão oral a competência para produzir sequências fónicas dotadas de significado e de acordo com a gramática da língua.

Uma outra história muito pertinente e que gerou entusiasmo na forma diferente como foi apresentada, foi a história do “*Anjo Tobias e a Rochinha de Natal*” (2009), da autora Maria Aurora. Esta surgiu na temática do Natal e abordou a temática das festividades na ilha da Madeira, mais precisamente o Natal. A escritora descreve, neste livro, elementos tradicionais que fazem parte da tradição festiva madeirense, descreve um conjunto de elementos que caracterizam uma cultura de povo. Considerou-se relevante que as crianças conheçam a cultura do seu povo ou o local onde vivem e foi neste seguimento de ideias que recorreu-se a este livro.

Figura 17. História do "Anjo Tobias e a Rochinha de Natal"



Legenda:

Exploração da história do “*Anjo Tobias e a Rochinha de Natal*” de forma icônica.

Para realizar esta atividade, dividimos as diversas folhas do livro fotocopiado pelos alunos e outras imagens do livro fixadas no quadro, desta forma os alunos tiveram a possibilidade de acompanhar as imagens com a respetiva leitura dos colegas. Esta atividade foi bem sucedida e motivadora, suscitando a participação de todos os alunos:

A hora do conto tem sido uma atividade muito refletida por mim, de modo a torná-la cada vez mais motivadora e possibilitar a integração dos alunos na mesma, proporcionando aos alunos com maiores dificuldades de leitura, a capacidade de pelo menos lerem uma frase, foi o que aconteceu com esta pequena história. A história do “*Anjo Tobias e a Rochinha de Natal*” aborda a temática do Natal, um tema que as crianças gostam, por isso foi mais fácil cativar o seu interesse, e por mencionar tradições que as crianças já só observam na casa dos avós. Foi o que aconteceu com esta história, fazendo com que algumas crianças se lembrassem dos seus avós. Quando questionei sobre algum vocabulário encontrado como por exemplo: “Se sabiam o que era a “Rochinha de Natal”? E algumas crianças responderam logo: “Eu sei a minha avó faz todos os anos”. Claro que algumas destas tradições já não são visíveis nos pequenos apartamentos situados no Funchal, mas no campo ainda se vive muito esta tradição, as crianças observam em casa dos seus avós (D.B.9.º Semana de estágio de 02 a 04 de dezembro de 2013, Apêndice B).

É segundo alguns autores, entre os três e os oito anos de idade, que as narrativas infantis se revelam de grande utilidade pedagógica. É nestes anos que as crianças

desenvolvem a “competência narrativa” de acordo com Irene Fonseca e que aprende a definir os parâmetros da “ficção interna” como refere R. Lavender, necessárias para a assimilar o mundo que as rodeia (citado por Albuquerque, 2000, p.15).

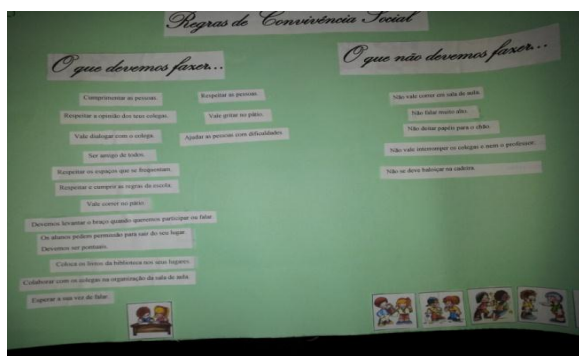
Ao contrário da história anterior que foi lida por mim e que de acordo com os autores Santos e Serra (2008), foi lida “olhos nos olhos”, ou seja, é importante saber ler e manter o contacto visual com a “plateia”, para efetuar uma leitura interessante e motivadora, um sorriso ou um levantar de sobrancelhas é importante para segurar a atenção dos ouvintes. A história do “*Anjo Tobias e a Rochinha de Natal*” foi usada outra estratégia, de “leitores em sequência”. Ainda de acordo com Santos e Serra (2008), este é um exercício de grande concentração e capacidade de ouvir. Assim, esta história foi dividida pelos alunos na sala que dominavam a leitura e individualmente leram um pouco da história:

A atividade de “leitores em sequência” surgiu de uma observação que fiz numa das muitas vezes que os alunos estavam a ler. Pois enquanto uns estavam a ler outros estavam a conversar com o colega ou a brincar com o lápis. Após observar, resolvi que sempre que efetuava uma leitura cada aluno iria ler um ou dois parágrafos e depois solicitava de imediato outro, assim desta forma os alunos estavam mais concentrados na leitura do texto. No início de cada leitura alertava para que estivessem com atenção de forma a evitar interrupções na leitura e tivessem em atenção as pontuações pois só assim a história ficaria perceptível (D.B. 4.º Semana de estágio de 28 a 30 de outubro de 2013, Apêndice B).

Uma outra história de salientar neste relatório foi o livro de Ted e Jenny (2002) intitulado “*Respeitar: Ousar ser justo e partilhar*”. Houve uma necessidade de recorrer a esta história, pois esta era a turma que por vezes esquecia-se que estavam numa sala de aula:

Esta surge de uma de uma observação à turma e na sequência da reformulação das regras que já eram conhecidas pelos alunos, mas que por vezes pareciam ficar muito esquecidas. No entanto, não havia qualquer registo por escrito exposto na sala de aula, então pensei em fazê-lo através da leitura do livro “*Respeitar: Ousar ser justo e partilhar*” de Ted e Jenny (2002), sendo este um livro com uma lição de moral onde a mensagem principal é que todos merecem respeito. E foi no seguimento desta leitura que surgiu a atividade de registar algumas regras, que depois foram fixadas na parede da sala (D.B. 7.º Semana de estágio de 18 a 20 de novembro de 2013, Apêndice B).

A leitura desta história também foi efetuada através de “leitores sequenciais”. Após a leitura solicitou-se sempre um reconto da história e realizou-se algumas questões de interpretação para perceber se o objetivo da história tinha sido compreendido pelos alunos e se eventualmente havia dúvidas. Depois foi solicitando a participação de todos para relembrar algumas regras, redigiu-se o que diziam e depois foi passando a computador e colocado numa cartolina para expor na sala de aula, evitando assim alguns esquecimentos.

Figura 18. Cartaz de regras de conveniência social**Legenda:****Regras de Convivência Social****O que devemos fazer....**

Respeitar a opinião de todos os colegas.
Ser amigo de todos.
(...)

O que não devemos fazer...

Falar alto.
Correr na sala de aula.
(...)

De acordo com o programa de Português a escrita é:

(...) o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão correção e reformulação do texto) (Reis & et al.,2009, p.16).

Privilegiou-se diversos momentos de produção escrita durante o estágio, de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos, através do treino destas competências.

Estava consciente que esta turma não seria fácil e que para muitos a redação de um texto era algo complicado. No entanto, pretendia desenvolver vários tipos de texto para os encorajar e aumentar a sua autoconfiança. Neste seguimento de ideias elaborei várias estratégias para promover os diferentes tipos de texto. Mas antes era necessário abordar a temática da pontuação pois esta é muito relevante na elaboração de qualquer tipo de texto (D.B.3.º Semana de estágio de 21 a 23 de outubro de 2013, Apêndice B).

Uma outra atividade que envolveu todos os alunos, inclusive os que não sabiam escrever foi a “Lenda de São Martinho”, pois utilizava a escrita iconográfica. Desta forma os alunos com dificuldades na leitura conseguiram interpretar a história. Após a leitura, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem uma outra forma de escrita através de uma banda desenhada. A Banda desenhada é um meio expressivo que nasce da linguagem icónica e da linguagem literária:

Ainda neste dia, explorei a Banda Desenhada como meio expressivo, onde conjuga as imagens com a escrita, pois queria que todos participassem na atividade e como as dificuldades na escrita eram evidentes, comecei por abordar este tipo de escrita. Desta forma aos poucos incentivou-se para as diversas formas de texto e de representação dos mesmos, sempre com intuito de promover a leitura e a escrita na sala de aula. Comecei a questionar os alunos se sabiam o que era uma banda desenhada. Alguns alunos não perceberam pelo nome e tive de ser mais específica. E expliquei em que consistia, que deveria ter imagens, a chamada linguagem icónica e ter algum texto da linguagem literária, sendo este tipo de texto apresentado em balões, podendo corresponder à fala, pensamento ou ainda legendas. E para representar os sons ou ruídos tinham de recorrer ao que se chama de onomatopeias e dei exemplos: *zzz*, *bum*, *ahah*, entre outros que foram sugeridos pelos alunos (D.B.6.º Semana de estágio de 11 a 13 de novembro de 2013, Apêndice B).

O resultado foi muito positivo e a participação de todos alunos foi muito satisfatória, por observar o seu interesse em tentarem construir uma pequena história.

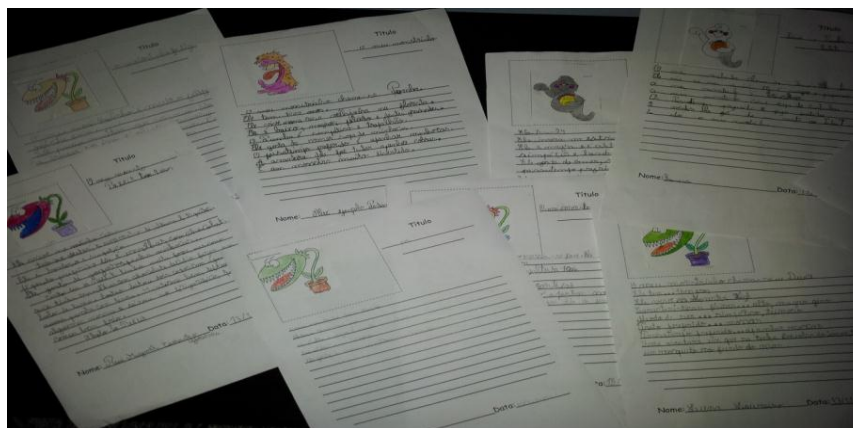
Figura 19. Banda desenhada da Lenda de S. Martinho



Um professor deve estar atento aos interesses dos seus alunos, já ninguém tem dúvidas que são os seus interesses que os motivam e foi na sequência dos interesses da turma que a atividade “O Meu Monstrinho” surgiu:

Ainda nesta semana reparei que quase todos os alunos tinham monstrinhos ou nos cadernos ou nas mochilas e até as meninas tinham imagens da *Monster High*, outros “monstrinhos”. Confesso que na altura desconhecia tais imagens, mas as crianças querem estar sempre na moda e a partir dessa observação procurei uma atividade que pudesse envolvê-los de uma forma motivadora. Foi então que após pesquisar sobre uma série de atividades que surgiu a atividade “O meu monstrinho” (D.B.7.º Semana de estágio de 18 a 20 de novembro de 2013, Apêndice B).

Esta atividade consistiu na escolha, por parte de cada criança, de uma imagem de um monstrinho e na realização da descrição da personagem, mencionado o seu retrato físico e o psicológico. Foi referido ainda que podiam caricaturar o seu monstrinho, ou seja, podiam exagerar nas características da sua personagem. Foi muito engraçado observar os diversos trabalhos realizados pelas crianças (ver figura 20):

Figura 20. Transcrição do texto da atividade "O meu monstinho"**Legenda:**

O meu monstinho chama-se *Deuce (Scaris)*.
 Ele tem 1600 anos.
 Ele vive em *Monster High*
 Ele é alto e magro.
 É muito simpático e teimoso.
 O seu prato preferido é moscas.
 O passatempo preferido é moscas.
 Uma aventura em que se envolveu foi encontrar um mosquito no fundo do mar.

Aluno x

O meu monstinho...
 Ele tem 16 anos.
 Ele vive no lago.
 Ele é alto e magro.
 É muito simpático, trapalhão e bondoso.
 Ele gosta de comer ervilhas com chocolate.

Aluno y

É fundamental que os alunos possam experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas. De acordo com vários autores, a escrita criativa contempla um conjunto de métodos que visam criar o prazer pela escrita. Segundo Santos e Serra (2008), é uma forma livre de escrever, já Gil e Cristóvam-Bellmann (1999), refere que a escrita criativa se apresenta pelo uso de formas de jogo e prática, considerando também uma forma social, quando elaborada em grupo, as crianças trocam experiências e debatem ideias. Contudo, todos concordam que o objetivo primordial é criar o gosto e o prazer pela escrita. Ainda segundo Santos e Serra (2008), a escrita criativa, faz-se através de atividades que não são habituais.

E é neste sentido, que o professor deve proporcionar atividades na sala de aula que sejam enriquecedoras e motivadoras, usando diversas estratégias. E durante a sua atividade apenas deve desempenhar um papel de orientador e de estímulo. A orientação é essencial para que o aluno se sinta confortável e desenvolva as suas ideias.

Segundo o Plano Nacional de Leitura, os alunos, no reconto recriado com ou sem ilustrações, devem ser incentivados a acrescentarem elementos da sua lavra que encaixem bem na história e que possam estar relacionados com o seu conteúdo. Tais como: pormenores

relacionados com o estado do tempo, com o local, traços das personagens, sentimentos, pensamentos ou gestos, diálogos, ou outras personagens.

É neste contexto, que surge esta atividade a partir de uma história ouvida criar outra com algumas sequências, mas incentivando a imaginação da criança. Foi no seguimento da história *O Gui –A brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar*, por mostrar várias alternativas de continuidade, como já foi anteriormente referido, este livro possui vários finais atendendo a escolha efetuada pela criança, contribuindo assim para demonstrar que as histórias podem ter vários finais atendendo às escolhas feitas. Esta atividade pretende incentivar a expressão escrita, a leitura, e capacitar o aluno de sistematizar unidades, regras e processos gramaticais.

Segundo o Programa de Português, entende-se por escrita o resultado dotado de significado e conforme a gramática da língua de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos. Por outro lado, a leitura é um processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado. Esta exige vários processos de atuação interligados, tais como, a decifração de sequências grafemáticas e acesso a informação semântica. Esta atividade ainda contemplava uma crítica literária ao reconto recriado do colega. Neste contexto e segundo as Orientações de atividades para a Leitura, antes de propor aos alunos que façam crítica literária, o professor deve sensibilizar os alunos para o facto de que criticar é dar opinião positiva ou negativa e não simplesmente dizer mal. Estes devem ainda aceitar a diversidade e até a divergência de opiniões, não esquecendo de fundamentar os pontos de vista.

Salienta-se ainda que, os recontos de histórias promovem o código oral como um meio de alargar progressivamente as trocas linguísticas. Neste seguimento de ideias, sempre que era trabalhado um texto ou história o reconto dos mesmos era a preferência, de forma a promover e capacitar os alunos na organização da informação mentalmente e transcrever essa informação.

Redigir um convite

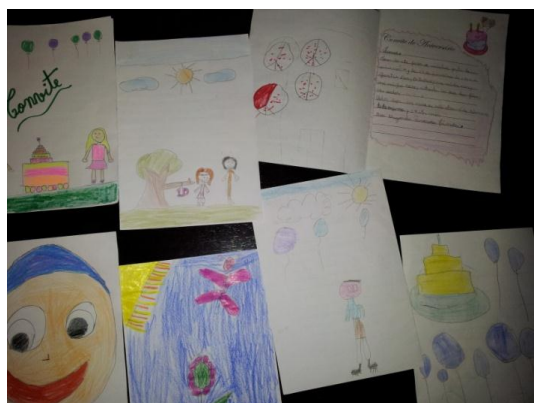
Esta atividade surgiu da elaboração do “Mapa de Aniversários”, pelo facto de alguns alunos não serem capazes de identificar qual o dia, o ano, ou o mês do seu aniversário. Constatou-se que hesitavam quando perguntávamos o dia ou o mês do seu aniversário. Assim,

e após questionamento aos alunos se queriam um mapa de aniversários para expor na sala de aula, a resposta foi de imediata que sim.

Figura 21. Cartaz do mapa de aniversários



Convite de aniversário



Legenda:

Convite de aniversário

Convido-te para a minha festa de aniversário no dia 1 de março de 2013, a partir das 16 horas na minha casa, situada na rua das flores 3.º andar.

Aluno x

Numa primeira fase distribui uma pequena cartolina com o formato de flor, para que cada aluno colocasse a sua fotografia e a data do seu aniversário. Nesta fase foi solicitado ainda a colaboração dos encarregados de educação. E na segunda fase foi elaborado um convite de aniversário (ver figura 21).

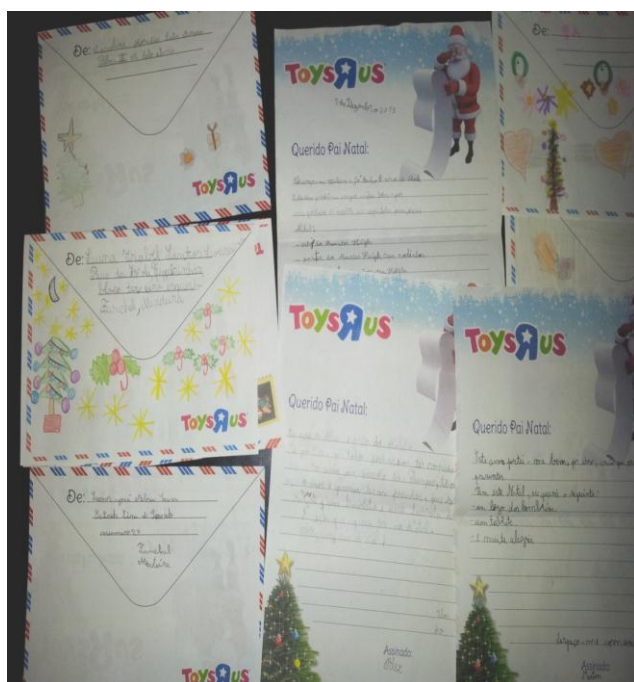
Neste contexto, começou-se por questionar os alunos em relação à estrutura de um convite, sendo que apenas metade dos alunos tinham presente a noção da estrutura de um convite, pelo que se elaborou uma tabela no quadro referente à mesma. E individualmente cada aluno elaborou o seu convite respeitando as normas do mesmo, tinham de imaginar um convite para a sua festa de anos. Apesar de ser uma atividade em que todos alunos participaram, depois fiquei a pensar se realmente não era de evitar esta atividade e nessa semana refleti no diário o seguinte:

Após questionar alguns alunos sobre o desconhecimento do seu dia de aniversário, percebi que era um dia que passava despercebido pelos seus encarregados de educação. Uns diziam que os pais não tinham dinheiro para fazer festas. Como não era um dia assinalado as crianças tinham dificuldades em fixar o seu dia de aniversário (D.B.3.º Semana de estágio de 21 a 23 de outubro de 2013, Apêndice B).

Redigir “A carta ao Pai Natal”

A atividade da carta ao “Pai Natal” surgiu do interesse de uma criança aquando de uma viagem a Lisboa e que esteve na loja *Toysrus*, uma loja de brinquedos situada na capital e resolveu trazer vários exemplares de cartas, para que todos os seus colegas escrevessem uma carta ao Pai Natal. Através de algumas conversas com os alunos percebi que acreditavam na magia do Pai Natal. Então aproveitou-se o interesse dos alunos e introduziu-se os elementos constituintes de uma carta, com a finalidade de elaborar essa carta ao Pai Natal com os seus pedidos (ver figura 22).

Figura 22. Carta ao Pai Natal



Legenda:

Querido Pai Natal:

Este ano portei-me bem por isso para este Natal, queria o seguinte:

- legos dos bombeiros
- um tablet
- e muita alegria

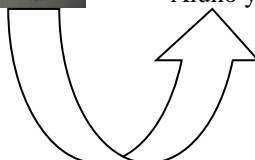
Aluno x

Querido Pai Natal:

Este ano portei-me sempre bem por isso gostava das seguintes prendas:

- Estojo da *Monster High*
- mochila dos *Monster High* com rodinhas.

Aluno y



Redigir um conto para a biblioteca da sala

Este conto surgiu da ideia de estimular a escrita e após a leitura de algumas histórias, resolvi propor aos alunos a elaboração de uma história para expor na biblioteca da sala. O objetivo era contribuir para que esta descoberta de escrita os incentivasse a escrever outras, mesmo em casa com os pais ou avós e as trouxessem para a pequena biblioteca de sala. E tal como refere Norton (2001):

A descoberta da escrita terá como consequência a descoberta da leitura. Ao prazer de escrever, de se ouvir e de ouvir o que os colegas escreveram, juntar-se-á o prazer de ler, a curiosidade pelo que outros, com o mesmo esforço e a mesma alegria, têm para dizer (Norton, 2001, p11).

Sendo esta atividade nova para estes alunos, resolveu-se distribuir um mapa e um organizador de histórias para orientar os alunos na sua construção da história. Como refere Santos e Serra (2008), o “*mind mapping*” ajuda a organizar o trabalho (p.134). Todos sabemos que as crianças memorizam mais facilmente se for através de um jogo e foi com esse intuito que distribuí o tabuleiro da “*Fabrica das histórias*” da Grande Aventura, em simultâneo com um organizador de histórias. Segundo Norton (2001):

Se as ajudarem a pensar que as palavras podem também ser usadas como peças de um jogo e que com elas podem fazer brincadeiras divertidas e até construírem um conto, poderão transformar a reticência de algumas crianças em relação à escrita em curiosidade e vontade de conhecer as palavras a fundo (p.13).

Para escrever uma história é preciso tempo e foi por isso que este conto teve início na sala de aula, mas depois foi sugerido que levassem para casa para ordenar melhor as ideias. É preciso tempo para sonhar e para dar asas à imaginação. Para esta atividade, devo referir que foi ainda dada a indicação que se deveria colocar a folha A4 na horizontal dobrada, em forma de livro e no centro da folha escrever o título da sua história. Depois era necessário pensar nas personagens, nas suas características e nos acontecimentos. Todos os alunos elaboram a sua história, uns mais criativos do que outros, e tal com refere Santos e Serra (2008):

Os menos imaginativos podem recriar momentos da sua vida que não tiveram coragem de contar a ninguém ou que poucas pessoas sabem; transferindo essas más recordações para as personagens fictícias, isso serve-lhe de catarse, (...). As mais criativas inventam situações que nada têm ver com a sua vida e lhe abrem as portas ao mundo da fantasia. (...) Todos os métodos são bons para espicaçar a imaginação das crianças (p.25).

E tal como refere os autores citados, estas duas histórias refletem as opções dos alunos, enquanto uns falaram de alguns dos acontecimentos do quotidiano, outros recorreram à fantasia das histórias (ver figura 23).

Figura 23. Elaboração do conto



Legenda:

O gigante

Há muitos e muitos anos, vivia numa aldeia um homem muito grande. Todos os habitantes tinham medo dele, chamavam-lhe o gigante. Ele vivia muito triste, porque não tinha amigos (...).
Aluno x

A chegada da minha cadelinha

(...)Foi uma surpresa que tive no quintal da minha casa. Os meus pais tinham uma caixinha com uma cadelinha toda pretinha. A cadelinha tremia muito e tivemos de levá-la ao veterinário (...).
Aluno y

Biblioteca de sala

A estratégia de dinamizar a biblioteca da sala surgiu como forma de incentivar a leitura e a escrita. Neste contexto, foram realizadas duas atividades para expor nesta sala de biblioteca, uma coletiva e outra individual, já referida anteriormente. A atividade coletiva intitulada “Ficheiro das Profissões”, surgiu de uma sequência didática já referida anteriormente da história *O Gui – A brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar*:

Após refletir como iria abordar a temática das profissões, decidi que iria realizar uma sequência didática, onde comecei pela exploração da história *O Gui – A brincar, a brincar a sua profissão irá encontrar*, na área do Português e depois através de uma apresentação em *powerpoint* fui questionando os alunos sobre as imagens que apareciam das diferentes profissões, de forma a perceber que conhecimentos possuía e em grupo discutiu-se alguns acessórios inerentes a cada profissão. Na sequência das profissões foi elaborado um trabalho de grupo, onde aleatoriamente foram constituídos grupos com quatro e cinco elementos. Depois foram distribuídos pequenos puzzles, onde cada grupo devia construir o seu e identificar quais profissões. Depois e como forma de consolidação de conhecimentos foi distribuído uma folha com uma imagem referente a uma profissão, onde cada aluno deveria elaborar um pequeno texto alusivo a cada profissão, que depois foi lido à turma. Ao longo de toda esta sequência didática onde interliguei o Português com o

Estudo do Meio, percebi que os alunos ficaram muito motivados na realização das suas tarefas (D.B. 8.º Semana de estágio de 25 a 27 de novembro de 2013, Apêndice B).

O resultado final desta sequência didática foi exposto na sala de aula como uma atividade coletiva, onde construiu-se uma capa de identificação e cada aluno ilustrou a sua imagem, escrevendo algumas referências sobre a profissão representada (ver figura 24).

Figura 24. Ficheiro de Profissões



Legenda:

Que profissão gostarias de ter? Justifica a tua resposta.

Eu gostava de ser pintor para pintar as grandes e lindas paisagens da ilha da Madeira e de outros locais.

Aluno x

Eu gostava de ser paleontólogo, porque podia descobrir mais sobre os dinossauros.

Aluno y

Cabe à escola encontrar formas desafiadoras e metodologias de incentivo, atendendo às exigências dos leitores e ao desenvolvimento crescente da ferramenta tecnológica. Atualmente e tendo em consideração a nossa ligação com os computadores e com a internet, seria inconcebível viver sem estas tecnologias.

Neste contexto e porque pretendemos uma educação de qualidade os computadores/internet nas escolas são de extrema importância, pois permitem uma pesquisa várias temáticas. E é nesta ordem de ideias que o profissional de educação deve deixar de considerar o computador como um invasor na relação pedagógica, mas passar a pensar como uma ferramenta que melhora a sua interação com o aprendiz. De acordo com Papert (1996) “a forma segundo a qual os computadores são usados (...) para melhorar a educação pode ter importantes consequências no futuro do país e do próprio mundo e, naturalmente, em cada um de nós” (p.206).

Na educação, é fundamental que estas novas tecnologias sejam integradas nas suas unidades curriculares, pois são deveras importantes para o futuro e para as novas gerações. Foi neste sentido, que ao longo da prática pedagógica recorreu-se algumas vezes ao uso do computador/internet.

5.3.2.2. Estudo do Meio

Em relação ao Estudo do Meio, sempre foi promovido no recurso à integração de saberes, como já foi referido anteriormente. Esta é uma área que permite explorar diversos conceitos matemáticos, de língua portuguesa, bem como de outras áreas.

Nesta área curricular disciplinar foram promovidas temáticas referentes a vários Blocos, nomeadamente: o *Bloco 1- À descoberta de si mesmo*, onde se pretendeu que os alunos organizassem o conhecimento de si próprios e em simultâneo adquirissem atitudes de autoestima e autoconfiança, valorizando as suas raízes. Assim, neste bloco foram abordados os pontos: *Passado mais longínquo da criança* (reconhecer datas e factos); *A saúde do seu corpo* (conhecer e aplicar normas de higiene do corpo, importância da água potável e a alimentação saudável).

No *Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições*, cabe também à escola promover as regras de convivência sociais, promovendo atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, cooperação e respeito pelas diferenças e *Bloco 4- À descoberta das inter-relações entre espaços*, estas devem ser referidas ao longo de todo o programa, pois a perceção que as crianças têm de espaço é subjetiva (ME,2004). Neste contexto, é necessário promover atividades com espaços familiares que permitam a compreensão de outros espaços mais afastados da sua realidade.

A atividade *itinerário à volta da escola* tinha como objetivo a elaboração de uma planta com os pontos mais relevantes que os alunos visualizassem nos arredores da sua escola, inserida no bloco 4. Ao longo do itinerário foi solicitada a atenção dos alunos aos pontos essenciais, localizados no bairro, com o intuito de reconstruírem o itinerário (ver figura 25).

Para a realização desta atividade fiquei muito ansiosa e apreensiva, pois esta foi efetuada logo na primeira semana de intervenção pedagógica. O reconhecimento do grupo ainda era precário, visto que durante a primeira semana tinha observado que eram crianças muito energéticas, mas quando chegou ao dia da saída da escola, inicialmente foi a euforia total e tive que tomar logo uma atitude positiva perante os alunos e informá-los de todas as regras que tinham de ser cumpridas ao longo de todo o percurso, pois tinham de caminhar a pares, sem gritarias ou corridas na estrada e caso isso acontecesse era de imediato cancelada a restante visita (D.B. 2.º Semana de estágio de 14 a 16 de outubro de 2013, Apêndice B).

Já de regresso a escola:

(...) congratulei o grupo por se ter comportado muito bem, pois em educação devemos reforçar sempre as partes positivas como uma forma de incentivo. Os alunos tinham acatado todas as

recomendações e durante todo o percurso ficaram muito atentos. Fiquei surpreendida com as atitudes de todos os alunos (D.B. 2.º Semana de estágio de 14 a 16 de outubro de 2013, Apêndice B).

Figura 25. Identificação dos pontos relevantes



Aproveitando esta atividade do itinerário, foi abordada a segurança rodoviária e a reciclagem através de uma visualização de um *PowerPoint*, por se ter encontrado ao longo do percurso um ecoponto.

A atividade da “Roda dos alimentos” surgiu da história explorada na língua portuguesa “*A história do ciclo da água, da turma da Clarinha*” visualizada na sala de aula.

Aproveitei esta história sobre a água, como estratégia para o Estudo do Meio para o “Bloco 1 – A descoberta de si mesmo- Saúde do seu corpo”. Assim, nessa semana, foi importante abordar hábitos de higiene diários e de toda a sua importância. Para abordar a alimentação saudável, o prazo de validade dos alimentos e sua respetiva importância, foi efetuada uma atividade coletiva, a construção de uma roda dos alimentos. Para que esta fosse uma atividade em que todos os alunos estivessem envolvidos, solicitei a recolha em casa de alguns folhetos do supermercado e revistas com alimentos. Depois expliquei em que consistia esta atividade e após a explicação da respetiva roda dos alimentos deveriam identificar e colar o respetivo alimento dentro da roda.

Ao longo da atividade achei que o barulho era muito, mas considerei que estavam muito motivados e argumentavam entre si para definir onde ficaria cada recorte do alimento (D.B. 5.º Semana de estágio de 04 a 06 de novembro de 2013, Apêndice B).

Figura 26. Construção da roda dos alimentos

5.3.2.3. Matemática

Na intervenção educativa tentou-se abordar a matemática de forma lúdica, através de material manipulável e jogos. De acordo com Silva e Kodama (2004), é aconselhado “conseguir conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar” (p.3). Estes autores citados consideram ainda que a “atividade lúdica é, essencialmente, um grande laboratório em que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas e essas experiências produzem conhecimento” (*Ibidem*,p.3).

A Matemática possui um papel fundamental ao ajudar as crianças a transformarem-se em indivíduos competentes, críticos e ativos nas situações reais. Na faixa etária em que os alunos do 1.º CEB se encontram, a maioria dos seus interesses passa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e para tal cabe ao professor estimular este género de atividades para a aquisição de novos conhecimentos. Não podemos esquecer ainda que está enraizada a crença que a Matemática é difícil e cabe ao professor desmistificar esta crença. Durante a intervenção pedagógica tentou-se sempre uma interdisciplinaridade nos diferentes conteúdos e promover a matemática através de jogos. No entanto, realço aqui essencialmente as atividades no domínio de Números e Operações, dentro do subdomínio do sistema de numeração decimal, em que os alunos construíram o seu próprio material para trabalhar números e operações. Esta construção incentivou o aluno na resolução das atividades propostas. Este tipo de atividade reuniu um conjunto de atividades potencializadoras de estratégias criativas, desenvolvendo aptidões no que diz respeito a este domínio. Valorizar e interligar o conhecimento que o aluno possui, resultantes da vivência de situações

quotidianas, com os conceitos matemáticos é fundamental no sentido de ajudar as crianças a perceberem a utilidade prática da Matemática na vida. Ela está presente no nosso cotidiano e em todos os ramos da ciência e da tecnologia. É essencial que o ensino proporcione ao aluno uma formação sólida em Matemática. O ensino da matemática não se limita a um conjunto de conteúdos matemáticos específicos, mas contribui para a formação geral do aluno. Neste contexto, cabe à escola promover uma relação positiva com a Matemática, interligá-la com outras áreas disciplinares e reconhecer o seu contributo no desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Segundo o programa de Matemática do Ensino Básico, o aluno quando chega ao 1.ºCEB já possui alguns conhecimentos sobre os números e as suas representações, desenvolvidos informalmente na experiência do quotidiano e no EPE, ou seja, identificam e estabelecem relações simples entre números, sendo esta a base que permitirá desenvolver nos alunos o sentido do número. Assim, podemos dizer que o sentido do número é a capacidade para decompor números e será esta capacidade de cálculo mental e escrito que permitirá resolver problemas em contextos diversificados, sendo nestes contextos que o professor tem um papel muito importante. Desta forma, a utilização de materiais manipuláveis assume-se como indispensável ao ensino e aprendizagem da Matemática, na medida que permite envolver os alunos ativamente, respeitando as diferenças individuais de cada aluno, beneficiando o ritmo particular de aprendizagem e aumentando a sua motivação. Tal como afirma Borin (1996):

Um bom motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (p.9).

É essencial compreender a adição, como uma operação de acrescentar e a subtração, como uma operação de retirar. Para melhor compreender estas operações e tornar a aula mais dinâmica e participativa por parte dos alunos, foi sugerido a construção de dois materiais manipuláveis. A construção de barras de feijão e duas roletas com pratos de papel.

Para a realização desta tarefa distribuiu-se os alunos por grupos com quatro elementos aleatoriamente, pois privilegiou-se sempre os trabalhos cooperativos (ver figura 27).

Figura 27. Construção de material manipulável com feijão

O material construído serviu para trabalhar o domínio de números e operações e tornar a aula mais interativa. A construção do material não só contribuiu para a aprendizagem de conteúdos, como também permitiu desenvolver o trabalho em grupo, pois nesta idade ainda não estão muito aptos a cooperar com os colegas, sendo necessário estimulá-los. Percebi que para o material manipulável obtivesse sucesso na sua aprendizagem, era necessário ter uma explicação exaustiva sobre a sua finalidade, só assim os alunos perceberiam o porquê da construção deste material didático. No caso da construção das barras de feijão foi necessário explicar muito bem o significado da barra de 10 feijões, que correspondia à dezena, os feijões soltos correspondiam à unidade e o cartão de 10 barras de feijões juntos correspondia à centena. Não foi fácil inicialmente iniciar toda esta explicação às crianças, pois para nós adultos que já temos estes conceitos enraizados é difícil desligar desses conceitos, por isso os trabalhos de grupo nestes casos funcionam muito bem, visto terem sempre um colega que consegue explicar o seu raciocínio de forma perceptível aos restantes colegas.

Eis alguns exemplos realizados na aula com a utilização das barras de feijão:

- 4 barras e 6 feijões soltos, qual o número que está a ser representado para que as crianças associem a quantidade ao número.
- Sugeriu-se que se junte:
 - Uma barra de feijões ao 46 e questionar o número que se obteve;
 - 8 Feijões ao 59 e questionar que número se obteve (ao concretizar a operação com os feijões, o aluno sentirá a necessidade de agrupar feijões que serão transportados para a ordem imediatamente superior aquela que está a trabalhar, isto é, os feijões soltos 9 e 8 perfazem 17, que são 1 dezena (nova barra) e 7 unidades.
- E por último, trabalhar a adição com transporte. O objetivo é trabalhar o algoritmo da adição, os alunos devem ser incentivados a resolver a adição. Colocou-se a seguinte questão.
 - O Rui tinha 32 feijões, deram-lhe mais 15. Com quantos feijões ficou o Rui? (D.B. 3.º Semana de estágio de 21 a 23 de outubro de 2013, Apêndice B).

Para construção da atividade da roleta organizou-se a turma em grupos de quatro elementos e distribuiu-se a cada grupo dois pratos de cartolina, uma régua, um lápis e dois ataches para fixar as setas. Os alunos dividiram por 10 espaços (1 a 10) num prato e no outro prato a mesma coisa, mas de 10 em 10 (10 a 100). Depois em grupo elaboraram várias tentativas de adição e subtração, registando no caderno os resultados obtidos, de forma a explorar o material construído.

5.4. Apreciação global da problemática de investigação-ação

Ao longo da práxis educativa procurou-se sempre efetuar um percurso prático e reflexivo inerente à problemática encontrada no grupo. Pois o método selecionado, a I-A, permitiu que, ao longo do todo processo observar um conjunto de fases que se desenvolveram de forma sequencial. Assim, neste sentido para as diferentes atividades foi necessário planificar, executar, observar toda a ação desenvolvida e efetuar uma reflexão sobre as diferentes estratégias utilizadas para resolução da problemática encontrada. Este conjunto de procedimentos em movimento clarifica-se que, todo o processo de ação educativa se desenrolou um sistema espiral cíclico, que por sua vez desencadeia novas espirais de experiência de ação reflexiva.

No entanto, terminada esta investigação importa efetuar uma análise global dos dados significativos, que possam evidenciar a sua resolução. Desta forma, e reconhecendo que o tempo de duração do estágio foi um limitador à esta investigação, não é possível uma apreciação muito conclusiva.

Denote-se que, foram proporcionadas atividades que demonstraram alguns sinais de melhoramento e principalmente de predisposição para participar voluntariamente nos diálogos em grande grupo. No que concerne, à leitura e à escrita, as estratégias fomentadas constituíram uma mais valia, por suscitar o interesse dos alunos, pois foi tida em atenção sempre os seus interesses inerentes. Percebeu-se que a motivação dos alunos aumentava quando as atividades partiam de acontecimentos e experiências vividas no seu quotidiano.

Não se pode deixar de salientar que a intervenção colaborativa e cooperativa, de questionamento e reflexão da professora cooperante, contribuíram para um aperfeiçoamento da intervenção educativa.

Importa ainda realçar que, esta investigação foi limitada a um grupo específico de alunos com dificuldades na leitura e na escrita em contexto de sala de aula. No entanto, as estratégias explanadas neste relatório que pretenderam fomentar a leitura e a escrita, podem ser testadas noutra contexto em que pretendam aprimorar a leitura e a escrita dos alunos.

Assim, e de acordo com o que foi realizado neste contexto específico e como já foi referido anteriormente, observou-se sinais de melhoramento principalmente na participação oral, na motivação de todo o grupo e na realização das atividades promovidas. No entanto, ao nível da escrita em geral, apesar de motivados, evidenciaram dificuldades nas construções frásicas e mesmo alguns alunos tendo apoio pedagógico acrescido, ainda requerem um pouco

mais de atenção no que concerne à escrita e à leitura. É necessário que o professor continue a motivar estes alunos para que ultrapassem as dificuldades apresentadas.

Salienta-se ainda que, a alteração da organização da sala de aula, em formato “U”, contribuiu para uma participação mais ativa e para um trabalho mais cooperativo, bem como para o melhoramento da relação professor/aluno. Pois desta forma, para conseguir promover uma educação mais participativa, é necessário que o professor introduza na sala de aula estratégias diferentes, foi neste sentido que tentei inovar e criar um contexto de ensino que vá de encontro às necessidades dos alunos. Foi ainda com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem que fomentou-se o potencial individual, através das interações do trabalho cooperativo. Neste sentido, considerou-se que esta reorganização de sala foi muito importante, quer ao nível de gestão de tempo, quer nas melhorias na concentração, tendo-se refletido na aprendizagem.

Em suma e conforme já referido anteriormente, é necessário que o professor reflita constantemente sobre a sua prática, de forma a poder adaptar as melhores estratégias de intervenção que proporcionem uma aprendizagem significativa e com sucesso. E é neste sentido que a metodologia de I-A contribuiu para aprimorar esta intervenção educativa em contexto de estágio, pois esta metodologia pretende promover ambientes de colaboração, partilha, reformulação de prática, de recolha de dados e principalmente de uma autorreflexão sistemática. Um profissional de educação constrói a sua identidade profissional com uma avaliação e reflexão constante da prática.

5.5. Outras Intervenções na práxis

Outras atividades ainda importantes a salientar foram as realizadas em colaboração com as colegas de estágio na mesma instituição, nomeadamente o *peddy paper*, o envio de mensagens no balão e os jogos no campo da escola.

Em relação à atividade *peddy paper*, esta atividade lúdica surgiu na sequência da finalização de algumas temáticas. Onde após reflexão com a colega pretendeu-se através do jogo sedimentar saberes em simultâneo e proporcionar trabalhos em equipa, pois o *peddy paper* é uma prova pedestre de orientação para equipas, onde cada equipa deve realizar tarefas, que neste caso concreto consistia em responder a questões das temáticas promovidas em sala de aula.

Figura 28. *Peddy-Papper***Legenda:****Ponto x**

Alunos reunidos a responder uma tarefa do percurso do *peddy paper*.

A atividade das mensagens em balão consistiu em distribuir uma estrela, na sequência da aproximação do Natal, onde os alunos com a ajuda dos seus encarregados de educação elaboraram uma mensagem. Posteriormente, foi colocada em balões previamente enchidos com gás hélio para poderem voar bem alto e levarem as mensagens das três turmas do 2.º ano bem longe. Os alunos ficaram muito motivados com esta atividade, trouxeram as suas estrelas bem decoradas com uma pequena mensagem. Para finalizar este dia e como forma de despedida das turmas, onde foram realizados os estágios pedagógicos, promoveu-se jogos no campo de futebol da escola.

5.6. Avaliação da turma

A avaliação da turma do 2.º ano realizou-se a partir de uma triangulação dos dados recolhidos, tais como a observação participante, a recolha de artefactos, os registos fotográficos, as entrevistas informais com os alunos, bem como com a professora cooperante e as sucessivas notas de campo que depois eram motivo de reflexão no diário de bordo semanalmente. É necessário recorrer a uma diversidade de instrumentos que permita ao profissional de educação ver os diversos ângulos da aprendizagem da criança, de forma a proporcionar elementos de reflexão e ir adequando a intervenção educativa, bem como efetuar a avaliação da turma.

Neste contexto, importa salientar que a avaliação destas propostas de atividades teve por base a avaliação formativa segundo o D.L. 139/2012, Artigo 24, que refere que: “A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequadas à diversidade de aprendizagens (...), com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (p.3481). Pretendeu-se que o aluno se consciencializasse de todo o seu processo de aprendizagem.

Relativamente à área curricular disciplinar de Português e em consonância com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), salvaguarda-se que a avaliação efetuada ao grupo foi efetuada num processo contínuo e construtivista (ver quadro 3).

Quadro 3. Avaliação dos alunos relativamente à área curricular disciplinar de Português

Área Curricular	Conteúdo	Inferências
Português	Compressão e Expressão oral	<p>Durante a realização das atividades, verificou-se que os 19 alunos, apesar algumas distrações sabiam escutar e conseguiam reproduzir mensagens.</p> <p>Já no que concerne a cumprir a prestar atenção no discurso apenas 15 alunos prestavam atenção de imediato, enquanto que quatro alunos distraíam-se com facilidade.</p> <p>Os 19 alunos conseguiam compreender o essencial das histórias ouvidas, conseguiam identificar as suas personagens.</p> <p>Dos 19 alunos, apenas tinha um que evidenciava dificuldades em falar de forma clara e audível.</p> <p>No que concerne a esperar pela sua vez e pedir a palavra, apesar de todos saber as regras, apenas 15 alunos esperavam a sua vez para falar, enquanto 4 alunos normalmente interrompiam a intervenção do colega.</p> <p>No entanto, nos recontos da história, 15 dos alunos conseguiam, recontar recorrendo a vocabulário novo, enquanto quatro revelavam um vocabulário mais restrito.</p> <p>Todos os alunos gostavam de narrar situações vividas no seu quotidiano.</p>
	Leitura	<p>No que concerne à leitura, o grupo apresenta ainda muitas dificuldades, onde seis dos alunos ainda não conseguem ler uma frase completa.</p> <p>Todos conhecem o alfabeto, e reconhecem as formas minúsculas e maiúscula de todas as letras do alfabeto.</p> <p>Já no que concerne a leitura de um texto com articulação e entoação apenas 15 alunos conseguem.</p>
	Escrita	<p>Ao longo do estágio, proporcionou-se a concretização de produções textuais, onde foi evidentes as dificuldades na construção frásica e na escrita, evidenciando erros ortográficos nos 19 alunos.</p> <p>No entanto 13 alunos conseguiam escrever textos curtos respeitando tema proposto, e as regras básicas de ortografia, enquanto que 6 alunos não conseguiam escrever um pequeno texto, evidenciavam uma limitação na organização de ideias.</p>
	Conhecimento explícito da língua	<p>No que se refere a este domínio, os alunos evidenciaram muitas dificuldades nos sinais de pontuação, apenas 13 alunos conseguiram explicitar regras de ortografia e pontuação.</p> <p>Dos 19 alunos apenas 13 alunos conseguem identificar os sinónimos das palavras, os nomes comuns, próprios e coletivos.</p>

No que respeita à avaliação da área curricular disciplinar de Estudo do Meio, patenteia-se no quadro 4. Foram avaliados de acordo com o programa de Estudo do Meio, no

que concerne aos blocos: 1-*A descoberta de si mesmo: Passado mais longínquo da criança e a saúde do seu corpo*; 2-*À descoberta de outro e das instituições: Instituições e serviços existentes na comunidade*; 4-*À descoberta das inter-relações entre espaços: Os itinerários*.

Privilegiou-se igualmente a observação das diferentes atividades realizadas, que posteriormente foram alvo de reflexão sobre as estratégias utilizadas.

Quadro 4. Avaliação dos alunos na área curricular disciplinar de Estudo do Meio

Área Curricular	Conteúdo	Inferências
Estudo do Meio	Bloco 1 À descoberta de si mesmo	Passado mais longínquo da criança Seis alunos evidenciaram dificuldades em reconhecer a data do seu aniversário. Também em relação as unidades de tempo inicialmente tiveram dificuldades na sequência do mês do ano, onde apenas 13 alunos conseguiram identificar.
		A saúde do seu corpo Os 19 alunos da turma reconhecem hábitos de higiene do corpo, como por exemplo a importância de tomar banho e escovar os dentes. Em relação a identificação de alimentos saudáveis também conhecem a sua importância, na sua vida quotidiana. Sabem também que devem beber água potável. Em relação a verificação do prazo de validade dos alimentos evidenciaram algum desconhecimento da sua importância.
	Bloco 2 À descoberta de outros e das instituições	Instituições e serviços existentes na comunidade Todos os 19 alunos reconheceram as diferentes instituições localizadas ao redor da sua escola, tais como correios, organizações religiosas e associações.
	Bloco 4 À descoberta das inter-relações entre espaços	Os seus itinerários Os alunos são capazes de descrever os seus itinerários diários. Conseguem localizar pontos de partida e de chegada. Conseguiram traçar o itinerário nas imediações da escola.

A avaliação em Matemática decorreu da mesma forma que as outras áreas disciplinares, apenas uma avaliação diagnóstica e formativa. Neste contexto, assentou apenas no recolher de algumas informações, centradas nos objetivos de aprendizagem de cada atividade desenvolvida e posterior reflexão sobre esse mesma atividade. Para isso recorreremos aos princípios orientadores do Novo Programa de Matemática em consonância com as metas traçadas de forma a avaliar a turma em geral (ver quadro 5).

Quadro 5. Avaliação das Aprendizagens de Matemática

Tabela	Tópicos	Inferências
Matemática	Números naturais	<p>No que concerne ao raciocínio lógico, o grupo demonstrou que reconhece os números naturais até 100.</p> <p>13 alunos fazem operações de adição e subtração, enquanto seis apresentam dificuldades.</p> <p>Em relação a resolução de problemas 13 dos alunos consegue realizar e seis não consegue interpretar os problemas apresentados.</p> <p>No que concerne à ação de ordenar os números naturais por ordem crescente e decrescente, seis alunos evidenciam dificuldades.</p> <p>13 alunos consegue compara conjuntos utilizando a simbologia $>$, $<$ e $=$ e seis apenas nos números até 50.</p>

5.7. A intervenção com a comunidade

Envolver a comunidade integrou um dos objetivos do estágio e foi neste intuito que procurou-se, em simultâneo com as colegas de estágio na mesma instituição, encontrar uma problemática em comum para trabalhar em parceria.

A escola é um meio privilegiado para a concretização de atividades de sensibilização para a família, onde deve ser proeminente uma educação compartilhada entre a escola e a família. Neste seguimento, realizou-se em parceria com as estagiárias e a terapeuta familiar da instituição, uma ação de sensibilização intitulada “Caminho para o sucesso familiar -15 minutos com o seu filho”, direcionada a encarregados de educação e a toda a comunidade educativa.

A escolha desta temática pretendeu alertar os encarregados de educação para a necessidade de partilharem momentos de qualidade com os seus filhos, pois atendendo aos tempos atuais, a falta de tempo é uma condicionante importante para o convívio entre pais e

filhos. Assim, nesta ação tentou-se demonstrar que não é preciso muito tempo, mas sim tempo com qualidade, para criar uma relação de qualidade com os filhos.

A divulgação da ação de sensibilização foi feita através da exposição de cartazes pela escola e arredores (ver apêndice E) e de convites específicos para os encarregados de educação, das turmas onde as estagiárias se encontravam a desenvolver o seu estágio pedagógico, colocados na caderneta do aluno (ver apêndice H).

A dinamização da sessão foi realizada pela Doutora Marta Perestrelo, a terapeuta familiar da instituição, no dia 23 de janeiro de 2014 às 18h15. O horário foi estabelecido tendo em consideração a disponibilidade dos vários encarregados de educação.

O desenvolvimento da ação de sensibilização decorreu satisfatoriamente, com uma adesão satisfatória, embora não tendo comparecido todos os pais, o que demonstra o pouco interesse por este tipo de atividades (ver figura 29).

Figura 29. Ação de sensibilização com a comunidade



5.8. Considerações finais do 1.º CEB

Ao longo do estágio pedagógico no 1.ºCEB foi possível vivenciar uma experiência que jamais será repetida, pois os contextos educativos bem como a minha experiência está em constante modificação. Ser profissional de educação é uma tarefa desafiadora e exigente, visto termos um papel de extrema responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, que pode ser fundamental para o seu percurso de vida na sociedade. São muitos os sentimentos que nos ocorrem perante um grupo de crianças, muitos transformam-se em questões que são alvo de reflexão, mas por vezes a resposta não é fácil.

A metodologia de I-A acompanhou toda a minha prática como profissional de educação deste grupo. Esta reflexão foi essencial para perceber quais as estratégias mais significativas para proporcionar ao grupo uma aprendizagem com sucesso.

As propostas de atividades desenvolvidas em todas as áreas curriculares pretenderam fomentar um trabalho cooperativo e participativo. Impulsionou-se sequências didáticas, de forma a interligar o Português, Estudo do Meio, Matemática e ainda as diferentes expressões.

A área do Português foi uma das áreas mais trabalhadas por este grupo, evidenciando-se algumas lacunas na leitura, na utilização de vocabulário adequado e principalmente na construção frásica. A leitura de diferentes tipos de textos, bem com a insistência da leitura de histórias com conteúdos significativos e próximos do contexto destas crianças proporcionou a participação e a motivação para a realização das atividades propostas. Promoveu-se a leitura como um momento de prazer e de muita informação. Em relação à escrita, foram promovidas diferentes tipos de texto para que os alunos pudessem perceber que existem vários tipos de escrita e demonstrou-se a sua importância para a vida quotidiana. O aperfeiçoamento coletivo de textos, a identificação dos erros, a importância de uma carta ou de um convite, sempre com o intuito de motivar as crianças que é essencial aprender a escrever.

Com a realização de sequências didáticas de atividades para os vários domínios do 1.º CEB foi possível refletir sobre a forma de organizar atividades, que envolvessem a mesma temática e a mesma interdisciplinaridade. Assim, foi tida em consideração a importância da articulação e da interligação dos vários domínios.

É de salientar que para a realização destas atividades efetuou-se pesquisas, análises, sínteses e reflexões sobre quais as melhores estratégias a trabalhar e que contribuíssem para uma melhor interação, despertando nos alunos uma maior motivação e participação.

A área do Estudo do Meio, de muito interesse para estes alunos, revelou-se um motor para as restantes áreas curriculares, onde foi efetuado sempre uma integração de saberes entre os vários domínios.

Na área da Matemática, também eram evidentes as dificuldades, mais concretamente, no que concerne à interpretação dos problemas, pois como não dominavam a língua portuguesa era de esperar que sentissem estas dificuldades.

A Matemática ensinada nos primeiros anos é fundamental, pois constitui os alicerces da futura aprendizagem mais avançada e contém muitos conceitos importantes. Apesar da complexidade de alguns domínios, é possível uma aproximação deles com a realidade das crianças, sendo esse o grande desafio do ensino-aprendizagem da Matemática.

Os números e operações em Matemática estão sempre presentes, associados ao raciocínio e à comunicação, e desta forma está integrada naturalmente nas diversas atividades. É particularmente importante que os alunos possam dar sentido à matemática e neste caso às operações decimais, através de problemas ou de situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente possam ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução.

Quanto ao professor, este constitui o elemento chave na criação do ambiente que se vive na sala de aula, este é um estimulador, mediador e facilitador da aprendizagem. Cabe-lhe a responsabilidade de propor e organizar as tarefas a realizar e de coordenar o desenvolvimento das atividades dos alunos, cativando-os e despertando todo o seu interesse para as atividades a serem realizadas. Neste sentido, julgo que a construção de material manipulável pelos próprios alunos contribui para uma maior aproximação dos objetivos delineados. É de salientar que com a utilização deste material multibásico, foi possível despoletar o interesse e a motivação nos alunos em relação ao conteúdo explorado, na medida em que estes, durante a realização da atividade proposta, efetuaram uma diversidade de estratégias de forma dinâmica.

Realça-se ainda a importância fundamental do trabalho cooperativo entre os diferentes professores, que intervieram no processo educativo desta turma, mais precisamente os professores das áreas curriculares como as TIC, a Música e a Educação Física, mas principalmente os professores de apoio que proporcionaram apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Esta turma, no geral, apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e de comportamentos perturbadores, que por vezes impediam o prosseguimento normal da aula. Trabalhar com este tipo de situações requer por parte do professor capacidade de ação e de reflexão para agir, com espírito de luta para fazer face aos problemas emergentes. Como exemplo temos o facto dos alunos que chegavam do recreio muito excitados e não valia a pena o professor levantar a voz, pois com este género de atitude só iria cansar e estragar as suas cordas vocais. Deve sim promover exercícios de relaxamento na sala de aula, logo nos primeiros minutos, e assim conseguirá chamar atenção dos alunos. Tal como refere Estanqueiro (2010), com “A democratização do sistema educativo português e consequentemente o alargamento da escolaridade obrigatória provocou uma transformação significativa ao nível da população que passou a frequentar as escolas” (p.7). Neste sentido, atualmente frequentam a escola alunos provenientes de diversos meios (sociais, económicos e

culturais) e cabe ao docente gerir estes diferentes níveis de aprendizagem e ritmos, proporcionar um ambiente estimulante e democrático para os alunos.

No entanto, isto só é possível com sucessivas planificações e reflexões, e é por intermédio de uma metodologia de I-A que se efetivou este trabalho aqui explanado. Enaltecendo os contributos que os alunos ofereceram, neste percurso fui alicerçando saberes científicos e pedagógicos, tomando consciência das fragilidades e das dúvidas, no entanto foi essencial este recurso de pesquisa e de reflexão para poder aperfeiçoar a prática futura. Mas tal não seria possível sem constantes e sucessivos questionamentos e reflexões, tomadas de decisões e escolhas, que se querem próprios de uma profissão como é a de professor, e que se tornam impulsionadores do desenvolvimento da prática e, conseqüentemente, das aprendizagens os alunos através de sequências de discussões coletivas. Pois, foi tido em consideração a diversidade dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem, procurou-se um trabalho de cooperação de forma a integrar todos os alunos na participação enquanto grupo.

A avaliação é uma etapa importante para o professor refletir sobre as suas práticas. De igual modo é fundamental para os alunos, pois estes devem refletir sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, verificar todo o processo de metacognição. Este processo refere-se à consciencialização dos alunos sobre os seus próprios conhecimentos e a sua capacidade de compreender, controlar e manipular as suas habilidades para aprender. Os processos metacognitivos são importantes não só na escola, mas também ao longo da sua vida e é importante que o professor fomente este tipo de atitude nos alunos, pois estes devem ser consciencializados sobre os seus conhecimentos.

Capítulo VI – Estágio Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

Este capítulo elucida toda a intervenção realizada em contexto de estágio pedagógico na valência de EPE, concretizado individualmente e com uma duração de 135 horas. A intervenção pedagógica realizou-se durante três dias por semana com a duração de cinco horas diárias, havendo uma rotatividade de turno semanal. A intervenção teve início no dia 17 de março e prolongou-se até ao dia 21 de maio de 2014. O grupo era inicialmente constituído por 14 crianças, tendo desistido uma no segundo mês deste estágio. O estágio desenrolou-se numa sala de transição no infantário “O Carrocel”, situado na freguesia de São Martinho. Toda esta ação pedagógica foi supervisionada pela educadora cooperante e pela Doutora Gorete Pereira coordenadora científica.

Antes de iniciar a prática pedagógica foi necessário definir os moldes em que iria decorrer toda a práxis, moldes estes que foram definidos através de um encontro informal com a educadora cooperante. Salienta-se que as duas primeiras semanas foram dedicadas apenas a uma observação participante, pois estava perante dois turnos com rotinas diferentes. Era necessário observar todas as rotinas do grupo e em simultâneo facilitar a integração e aceitação pelo grupo. E para que exista uma consciencialização de ação é necessário observar todas as rotinas, de forma a ajustar a intervenção pedagógica.

É necessário ainda efetuar um reconhecimento prévio de todo o meio envolvente, pois, só deste modo é possível responder de forma adequada às necessidades e adequar a prática ao grupo. Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio, “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE,1997, p.25).

Durante a intervenção pedagógica, foram necessários proceder a momentos de reflexão com a educadora cooperante, de modo a adequar melhor a prática as necessidades e interesses das crianças. Estes momentos foram fundamentais para progredir e adaptar a prática e proporcionar momentos de aprendizagem significativa.

Expõe-se assim neste capítulo a caracterização da instituição educativa onde decorreu a intervenção pedagógica, da sala e do grupo de crianças.

Posteriormente, a explanação da prática com a intervenção do processo I-A que suportou todo o desenvolvimento da práxis aqui exposta. Irei fazer ainda uma apreciação global da problemática da I-A.

Em relação à avaliação, esta será ainda patenteada de acordo com as fichas de avaliação do SAC de Portugal e Laevers (2010).

E finalmente, a intervenção realizada com a comunidade educativa, que englobou atividades com vários intervenientes da ação educativa e a respetiva reflexão de toda esta intervenção no EPE.

6. Contextualização do ambiente educativo

É essencial efetuar um reconhecimento do meio em que a Instituição está inserida, quer em termos geográficos, culturais e socioeconómicos, de forma a contextualizar e perceber qual a dinâmica da comunidade, quer em termos de como reconhecer as suas características e peculiaridades. Só assim será possível realizar uma prática pedagógica apropriada, ou seja, proceder à exploração do espaço que circunda a criança, descobrir quais as vivências das crianças e de acordo com as OCEPE (1997) adequar à população que a frequenta, pois não podemos esquecer que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.31).

Face ao exposto apresentar-se-á de forma sucinta o meio envolvente do Infantário “O Carrocel” e o Bairro da Nazaré, inserido na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

Esta é uma freguesia composta por várias zonas com uma série de boas vias de acesso ao Bairro e uma boa rede de transportes públicos. Destas zonas destacam-se a Nazaré por ser a mais populosa de todas, enquanto que a zona da Ajuda destaca-se pelas suas infraestruturas hoteleiras que proporcionam crescimento e emprego. Destaque ainda para a central térmica da Vitória responsável por mais de 60% da energia elétrica consumida na ilha da Madeira. Assim e de acordo com dados estatísticos de 2011, a freguesia de São Martinho tem uma área de 8,06 km², onde residem 26.482 habitantes, com uma densidade habitacional de 3285,6 habitantes/km². É possível encontrar também diversas atividades recreativas e culturais bem como várias infraestruturas, como é visível nos quadros 6 e 7.

Quadro 6. Atividades recreativas e culturais de São Martinho

Atividades Recreativas e Culturais de S. Martinho			
Educativas		Desportivas	Culturais e Recreativos
Rede Pública	Rede Privada		
O Girassol Pré da Azinhaga Pré da Nazaré Pré de São Martinho Pré das Quebradas Infantário O Carrocel Pré do Areeiro	Infantário Primavera Jardim-escola João de Deus Infantário o Canto dos Traquinas Planeta das Crianças Toca dos Traquinas	Campo de futebol dos Barreiros Campo de futebol da Nazaré Campo de ténis Clube naval (piscinas e ginásio) Clube amigos do basquete (CAB)	Salão de jogos Quinta Magnólia Jardim da Ajuda Parques e jardins Casa do povo de S. Martinho Complexos balneares

Fonte: Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Quadro 7. Infraestruturas da freguesia de São Martinho

Infraestruturas da freguesia de São Martinho			
Serviços	Atividades Recreativas e Culturais de S. Martinho	Outros recursos	Indústria de S. Martinho
Supermercado Padaria Depósito de pão Restaurantes Snack-bar Sapataria Artigos de desporto Pronto-a-vestir Cabeleiros Clube de vídeos e aparelhagem sonora Tabacaria Fotógrafo Tintas Acessórios e decoração Estações de serviço Papelerias Hipermercado Lojas de ferragens Venda e reparações de electrodomésticos Pizzaria Lavandaria Centros comerciais Loja de artesanato Aluguer de automóveis /stand de automóveis Pastelaria Loja dos 300	Recursos educativos: Gabinete de Expressão Artística Escolas Infantários Recursos Culturais: Igrejas/Capelas Biblioteca Madeira Magic Recursos desportivos: Campo de futebol dos Barreiros Campo de futebol da Nazaré Campo de ténis Clube naval (piscinas e ginásio) Clube amigos do basquete (CAB) Recursos recreativos: Salão de jogos Quinta Magnólia Jardim da Ajuda Parques e jardins Promenade Casa do povo de S. Martinho Complexos balneares	Associações (Alzheimer, alcoólicos anónimos, narcóticos, apoio aos sem abrigo, fibromialgia, advogados, biólogos, arquitetos) Centro de dia Centro de saúde Farmácias Centro de cinesioterapia Junta de freguesia Regime de Guarnição de S. Martinho (RG3) Hotéis Bancos CTT ZON E.E.M. Fundação Zino Segurança Social Mercado Abastecedor Laboratório Engenharia Civil (LREC) Instituto de Habitação	Ilma Engenho do mel Entrepasto Cimentos da Madeira Central térmica da Vitória Parque Industrial zona oeste

Fonte: Infantário Carrocel (2014). Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Esta freguesia está circunscrita por vários terrenos que circundam o Bairro da Nazaré, onde é possível observar pequenas hortas privadas com alguns produtos agrícolas, terrenos com bananeiras, vinhas e árvores de frutos. Recentemente foram também construídas algumas hortas municipais com diversos produtos agrícolas. Contudo, é uma freguesia marcadamente urbana, onde predominam vários setores estratégicos para toda a Região da ilha da Madeira.

6.1. Caracterização do Estabelecimento Infantil “O Carrocel”

Este infantário é uma instituição pública construída em 1988 e engloba duas valências – Creche e Jardim de Infância. A população escolar é composta por 69 crianças na creche e por 60 crianças em jardim-de-infância. Este é um infantário que abrange crianças do bairro social da Nazaré, bem como de outros concelhos, segundo o projeto educativo da instituição.

É uma instituição que funciona das oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos. Em termos de instalações possui boas condições de trabalho no que concerne à luminosidade, ao arejamento, condições de higiene e um vasto serviço de apoio como é possível observar no quadro oito. É ainda de salientar que o parque do infantário é um espaço revestido de “tartan”, apropriado para as crianças.

Quadro 8. Espaços Institucionais

Espaços Institucionais				
Espaço Interior			Espaço Exterior	
Serviços de Apoio	5 Salas de Creche:	3 Salas de Jardim-de-infância:	Parque da Creche	
Cozinha			Sala Branca	Parque do Jardim-de-infância
Copa	3 Salas de Berçário:			
Lavandaria			BI (Sala Verde)	
Refeitório			BII (Sala Rosa)	
Sala parque	BIII (Sala Azul)			
Sala polivalente				
Biblioteca/sala de reuniões e de apoio pedagógico	2 Salas de Transição A e B:			
Gabinete da Encarregada de serviços gerais			Sala Amarela	
Sala de descanso de pessoal	Sala Vermelha			
Despensas de apoio à cozinha				
Despensas de apoio ao material de desgaste				
Casas de banho para adultos				
Casas de banho para crianças				
Gabinete da Diretora				
Gabinete da Assistente Técnica				
Sala de isolamento				

Fonte: Infantário Carrocel (2014). Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Em relação aos recursos humanos do infantário, estes dividem-se em pessoal docente e não docente, como é possível constatar no quadro nove.

Quadro 9. Recursos Humanos

Recursos humanos	
O Pessoal Docente é composto por: 17 Educadoras Docentes cooperantes: 1 Educadora do ensino especial 1 Professor de educação Física 1 Professor de Inglês 1 Professor de Expressão Musical	O Pessoal Não Docente é composto por: 18 Assistentes Operacionais (apoio educativo) 1 Assistente Técnica Principal 7 Assistentes Operacionais (serviços gerais) 1 Operadora de Lavandaria

Fonte: Infantário Carrocel (2014). Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

6.1.1. Projeto Educativo do Estabelecimento

O PEE confere singularidade à Escola/Infantário, refletindo a sua identidade, definindo as políticas educativas da instituição, sendo que poderá ser sujeito a reformulações e reflexões pelo Conselho Pedagógico. Este PEE irá criar a matriz de suporte para a concretização do Plano Anual de Atividades (PAA) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Neste contexto, em Conselho Pedagógico e apoiados na observação direta em todo o contexto do estabelecimento, juntamente com as sugestões dos Encarregados de Educação, concluíram que a ação pedagógica deveria ter uma maior incidência sobre os seguintes aspetos:

- Explorar mais os espaços exteriores do recreio.
- Fomentar maiores momentos lúdicos como alicerces de toda a aprendizagem.
- Valorizar os conhecimentos e interesses das crianças.
- Favorecer mecanismos para a vivência de experiências através do lúdico.
- Investir na curiosidade e no desejo de aprender.
- Fomentar progressivamente a construção da identidade na criança, preparando-a como futura cidadã criativa, participativa, responsável e com sentido crítico (PE, 2013/2017, p. 6).

De onde surgiu a exploração das seguintes temáticas, como é possível observar no quadro 10.

Quadro 10. Temáticas do quadriénio do Infantário O Carrocel

Projeto Educativo Estabelecimento			
2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
A magia do jogo na Infância	Aprender com as histórias na vida das crianças	Crescer com a arte	Descobrir e experimentar o mundo

Fonte: Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Cabe à instituição promover atividades para que, naturalmente, possam promover autonomia e autoestima nas crianças. No entanto, importa aqui referir o plano anual do estabelecimento referente ao ano em que ocorreu este estágio “A magia do jogo na Infância”. Apresento de seguida, no quadro 11, os objetivos, as estratégias e as metas a promover nesse ano.

Quadro 11. Plano anual de 2013/14 "A Magia do Jogo na Infância

Objetivos	Metas	Estratégias
<p>Interiorizar regras sociais.</p> <p>Potenciar o desenvolvimento global da criança.</p> <p>Estimular a criatividade e o raciocínio.</p> <p>Aprender a cooperar e a interagir com os outros.</p> <p>Desenvolver a sociabilidade.</p> <p>Promover a linguagem expressiva/compreensiva através do jogo.</p>	<p>Que as crianças experimentem diferentes papéis interações sociais.</p>	<p>Experiências sensoriais, expressivas e corporais.</p> <p>Experiências com diferentes linguagens (gesto, palavra, desenho, pintura, imitação e música).</p> <p>O brincar imaginativo-jogo simbólico</p> <p>(Re) descobrir os recreios.</p>

Fonte: Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Importa ainda referir que esta instituição não esqueceu o apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estabelecendo estratégias para favorecer a sua inclusão, as quais estão mencionadas no quadro 12.

Quadro 12. Apoio a alunos com necessidades educativas especiais

Meta	Estratégias
Favorecer a inclusão.	Adotar a prática de uma pedagogia diferenciada; Elaboração de planos individuais e específicos; Oferecer a cada criança condições estimulantes para o desenvolvimento/aprendizagem; Promover respostas adequadas às necessidades de cada criança, com o fim de maximizar o seu potencial.

Fonte: Projeto Educativo - Quadriénio 2013/2017

Todo este plano terá em linha de conta o Regulamento Interno (RI), ou seja, o documento que identifica o regime de funcionamento da instituição e de todos os seus órgãos, serviços, bem como os deveres e direitos da comunidade educativa, refletindo-se também nos Projetos Curriculares de Grupo (PCG). Assim, as atividades propostas no PAA devem estar em conformidade com o PEE e principalmente com as necessidades das crianças, a fim de promover o sucesso educativo. Todo este PE será divulgado através dos educadores de infância aos encarregados de educação e disponibilizado para consulta sempre que necessário.

O PE é um documento de autonomia da escola, sendo imprescindível avaliar a sua concretização e os seus princípios orientadores. Esta avaliação é feita constantemente nas reuniões do Conselho Pedagógico, onde os seus objetivos são avaliados e redefinidos sempre que necessário. Neste contexto, este será avaliado ao longo do ano, em diversos momentos pela equipa pedagógica, através de reuniões gerais. Serão ainda auscultadas as opiniões dos pais, no sentido de melhorar os resultados pretendidos.

Este PE é analisado pormenorizadamente trimestralmente e no final de cada ano de forma a avaliar a pertinência dos objetivos propostos, a sua pertinência e aplicabilidade. Assim, e de acordo com o PE irão constatar:

- A adequação das metas/objetivos à realidade concreta e específica do estabelecimento de educação;
- O grau de consecução dos objetivos definidos;
- Em que medida se concretizaram os objetivos do P.E.E.

6.1.2. Caracterização da sala

A sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica é ampla, com muita luz natural, atendendo à existência de grandes janelas para o exterior, contribuindo para um espaço harmonioso e acolhedor. Nas paredes da sala, existiam dois placares grandes que serviam para expor os trabalhos realizados pelas crianças, outros mais pequenos que serviam para informações que são partilhadas entre as educadoras e assistentes operacionais, tendo por exemplo o plano de ação mensal, troca de recados entre a equipa da sala e para os encarregados de educação.

A sala está organizada por diferentes áreas onde as crianças participam com regularidade já familiarizadas com as regras da mesma. Após as brincadeiras são as próprias crianças as responsáveis pela arrumação, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o espaço deverá estar organizado por diversas áreas de interesse, de forma a suscitar curiosidade e estimular vários tipos de brincadeiras. Deste modo temos as áreas: do jogo, da biblioteca, da casinha, da quinta, da garagem e do tapete. Possui ainda duas mesas redondas com cadeiras que servem de apoio para as diferentes atividades orientadas e livres.

A área do tapete é ampla e é aproveitada regularmente para dialogar, cantar e realizar jogos com as crianças em grande grupo. A área dos jogos, tal como o nome indica está repleta de jogos de encaixe, dominós e puzzles, enquanto que a garagem está repleta de vários meios de transporte. Ainda perto desta garagem temos uma pequena quinta com vários animais. A área da casinha está equipada com vários utensílios de cozinha e possui ainda um quarto de dormir com várias bonecas. Por fim, a área das expressões é composta por duas mesas circulares com cadeiras para a realização das atividades. Esta sala não dispõe de uma televisão, apenas um leitor de CDs, no entanto quando as crianças não podem ir ao recreio, por motivos meteorológicos, ficam no polivalente a ver televisão. Este polivalente também serve para reunir todas as crianças que permanecem na instituição a partir das 18h00.

Toda a organização do espaço deve ter em conta o interesse da criança e cabe ao educador esta responsabilidade e refletir sobre qual a melhor forma de distribuição e organização, de forma a facilitar o alcance das crianças. Assim, é possível verificar que a arrumação dos jogos/brinquedos está organizada de forma a promover o ciclo “encontra-usa-arruma” como é definido no modelo *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta sala é constituída por duas educadoras, onde predomina o sistema rotativo, sendo alterado semanalmente e a passagem de turno acontece entre as 13h00 e as 13h30, sendo

fundamental a comunicação das informações entre as educadoras. Possui ainda duas auxiliares da ação educativa.

Figura 30. Mapa tridimensional da Sala Vermelha



Legenda:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Área do tapete | 5. Área da biblioteca |
| 2. Área da casinha das bonecas | 6. Área das expressões |
| 3. Área da cozinha | 7. Área de exposição de trabalhos |
| 4. Área da garagem | 8. Área dos Jogos |

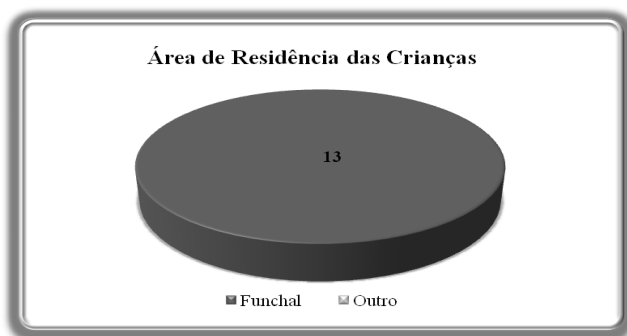
6.2. Contextualização do Ambiente educativo das crianças

Não podemos descurar o meio envolvente de uma instituição, pois, “de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (OCEPE,1997, p.35).

No entanto, caberá ao profissional de educação analisar este meio envolvente e familiar do grupo de forma a adequar e definir as estratégias interventivas e potencializar a sua prática as necessidades apresentadas.

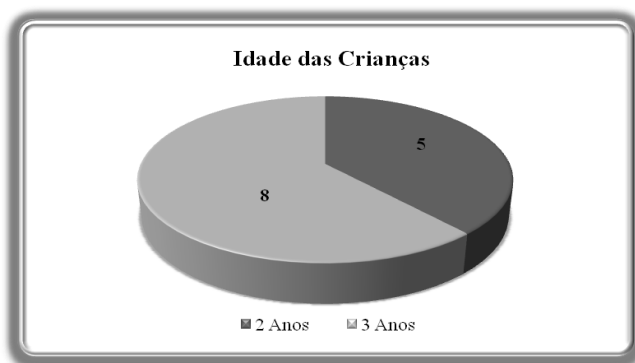
Esta caracterização do grupo tem por base uma consulta efetuada às fichas individuais de cada criança. Efetivamente, o educador deve começar por conhecer o seu grupo e todo o seu contexto familiar, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE,1997,p.31). Deste modo, apresento uma série de gráficos onde é possível compreender o grupo de crianças que frequenta esta sala de transição e o seu meio familiar.

Figura 31. Área de residência



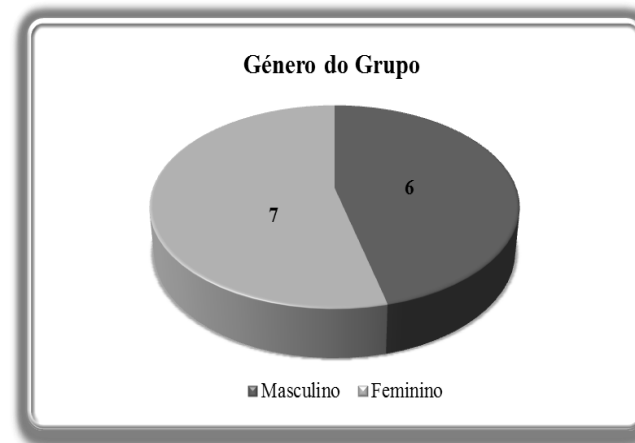
Ao analisar os dados do gráfico, podemos constatar que todas as crianças são residentes no concelho do Funchal.

Figura 32. Idade das crianças



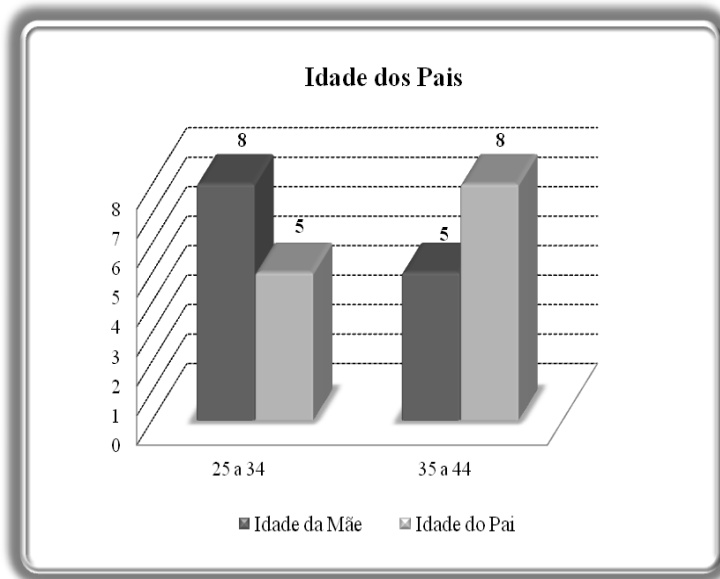
A sala Vermelha é uma sala de transição constituída por 13 crianças, onde 5 têm 2 anos e 8 têm 3 anos.

Figura 33. Género do Grupo



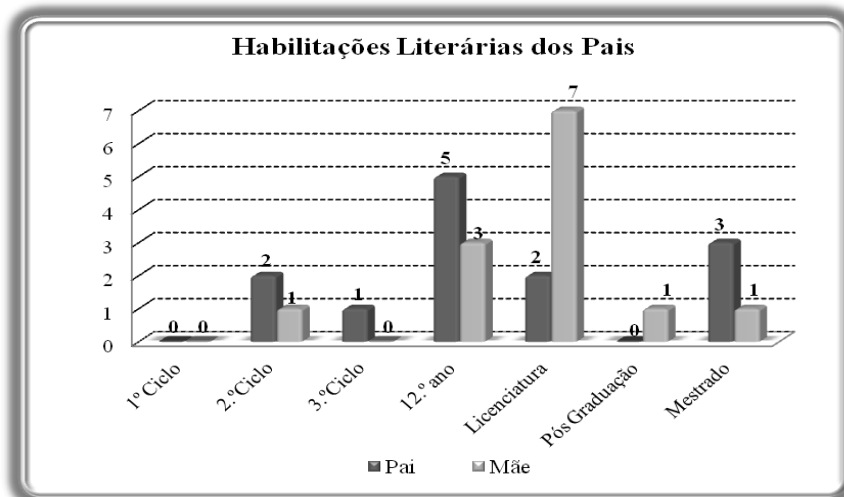
No que concerne ao género é possível observar que é uma sala muito equilibrada, apenas com uma criança do género feminino a mais do que a do género masculino.

Figura 34. Idade dos Pais

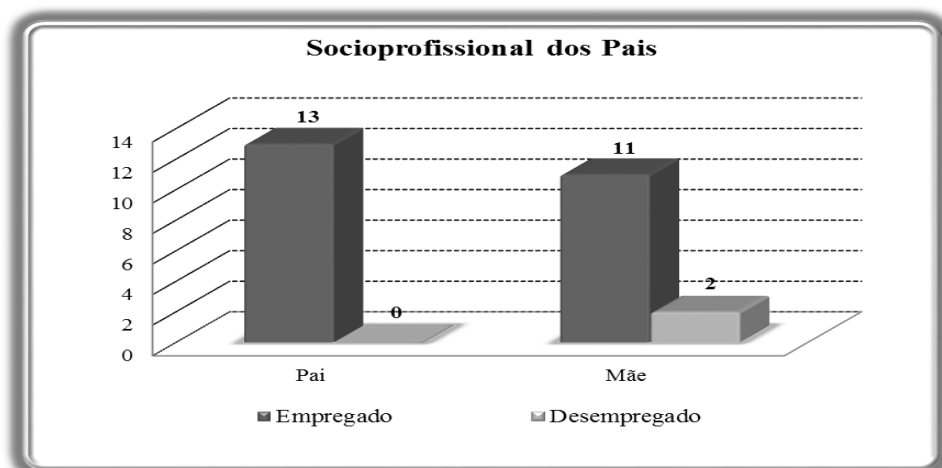


Ao examinar o gráfico referente à idade dos pais, podemos observar que estas estão compreendidas entre os 25 a 44 anos.

Figura 35. Habilitações literárias dos Pais



É importante saber as habilitações dos pais para poder por vezes adaptar a forma de abordar os problemas dos seus educados. Tendo em conta os gráficos acima referidos é possível observar que estas crianças provêm de agregados familiares com um bom nível académico. Ao aferir o gráfico sobre as habilitações literárias dos pais, podemos constatar que predomina o 12.º ano, com cinco pais e três mães neste nível, e sete mães com licenciatura e ainda três pais com mestrado e uma mãe com este grau académico.

Figura 36. Socioprofissional dos Pais

Ao observar a figura 36 podemos constatar que temos todos os pais a trabalhar, o mesmo já não acontece com as mães, onde temos duas que estão desempregadas.

6.2.1. Organização do Tempo: Rotina diária

A rotina diária na creche é constituída por uma sequência de momentos que caracterizam esta vertente e que fundamentam o seu desenrolar diário. Estes momentos, que compõem a rotina diária, permitem que as crianças vão adquirindo progressivamente a noção de tempo. Segundo Hohmann e Weikart (2011):

(...) a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, 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 tempos particulares (p. 224).

Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo.

Na instituição onde se encontra a sala vermelha as crianças chegam à escola entre as 08h00 e as 9h30, horário estipulado para a receção das crianças, sendo que não é linear, pois algumas chegam já na hora do recreio.

A hora do acolhimento é importante, pois é um momento de partilha de informações sobre a criança, entre os pais e o educador. E segundo Hohmann e Weikart (2011) todos os momentos de partilha de informações são essenciais:

Conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles (p.119).

Esta comunicação não deve apenas acontecer só por questões negativas, comportamentos desajustados, mas também deve acontecer nas questões positivas e sobretudo no que concerne à noite e ao dia da criança.

O recreio surge entre as 10h00 e as 10h30, onde estas brincam livremente, explorando o meio e partilhando brincadeiras com os colegas. Regressam à sala por volta das 10h30 para realizarem as atividades daquele dia ou para dar continuidade às já iniciadas, fazendo antes a sua higiene. Próximo das 11h50 as crianças finalizam o que estão a fazer e procedem à arrumação, pois às 12h00 é hora do almoço, seguindo-se a higiene e o descanso, que ocorre entre as 12h30 e às 15h00. Estes momentos inerentes à higiene pessoal, à alimentação e ao descanso são fixos e repetitivos, no entanto contribuem para a organização da sala e para o funcionamento de toda a instituição.

O turno da tarde é utilizado para a continuação das atividades iniciadas no turno da manhã e para a exploração das áreas da sala. Neste turno as crianças estão mais cansadas e menos motivadas, pois a chegada de alguns pais contribui para criar ansiedade e diminuir a sua atenção, proporcionando-se desta forma momentos mais descontraídos, ficando assim este tempo destinado as atividades livres, ou como já referi, finalizar as atividades já iniciadas.

A rotina diária é fundamental para a criança, na medida em que proporciona uma sequência de momento e estrutura os seus dias, permitindo que esta antecipe os momentos, e desta forma adquira segurança e desenvolva a sua autonomia. Para Hohmann e Weikart (2011), “A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma Comunidade” (p.226). Contudo, importa salientar que esta distribuição dos tempos na creche, embora pré-definidos, podem ser flexíveis. O tempo educativo é organizado de acordo com as necessidades das crianças, proporcionando sempre a estimulação e construção da sociabilidade, aprendizagem e autonomia.

Quadro 13. Rotina diária da Sala Vermelha

08h00 – 08h45	Acolhimento das crianças
08h45 – 09h30	Atividades livres e/ou orientadas
09h15 – 09h30	Higiene
09h30 – 10h00	Lanche da manhã
10h00 – 10h30	Atividades Livres (recreio/sala polivalente)
10h30 – 11h30	Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Descanso
15h00 – 15h30	Higiene e Atividades livres
15h30 – 16h00	Lanche da tarde
16h00 – 16h30	Atividades livres (recreio/sala polivalente)
16h30 – 18h30	Atividades orientadas e livres (pequeno e grande grupo)

6.3. Intervenção pedagógica no EPE

O estágio pedagógico desenvolvido no EPE assentou num processo incessante de reflexão, tal como ocorreu em contexto de 1.ºCEB. Tendo alicerçado numa pedagogia de participação ação, onde as crianças constituíram o foco central de todo o processo interventivo.

A práxis emergiu essencialmente de acordo com o interesse das crianças, enquadrado no projeto educativo de sala e no planeamento mensal das educadoras, no entanto e após as duas semanas de observação participativa foi possível observar alguns pontos mais fracos no grupo e foram nestes que a I-A recaiu de forma a superar os mesmos. Salienta-se ainda que, para além das atividades orientadas houve todo um acompanhamento nas atividades livres e de todas as rotinas da sala. De igual modo ao longo da intervenção pedagógica foi fundamental seguir as seis etapas propostas pelas OCEPE (1997), tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Assim, observar as crianças é fundamental para poder identificar “as suas capacidades, interesses e dificuldades” (p.25). Planificar “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem (...) necessários à sua realização” (p.26). Agir é a concretização do que foi planeado, mas é essencialmente “adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (p.27). Avaliar todo o processo é “tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das

crianças e do grupo e à sua evolução” (p.27). Esta é fundamental para refletir sobre o resultado alcançado ao longo de todo o processo educativo, pois a avaliação é o suporte do planeamento efetuado. Todo este processo educativo só faz sentido se o educador partilhar, ou seja, comunicar a evolução da criança com os responsáveis pela sua educação, “a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança” (p.27). Articular, cabe ao “educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (p.28). Em relação a esta última fase, não foi efetuada atendendo a que estas crianças ainda se encontravam na fase de transição para o pré-escolar, no entanto há que registar todas as informações no seu processo individual.

O conhecimento deve ser voluntário por parte da criança, pois este é construído e não apenas dado, onde a criatividade, a autonomia são ingredientes básicos para um desenvolvimento cognitivo. Desta forma privilegia-se o modelo curricular *High/Scope*, pois dá preferência à aprendizagem ativa e à interação entre o adulto-criança. Todo o desenvolvimento efetuado pela criança está relacionada com a interação positiva entre esta e o adulto. Tal como já referido, na fundamentação na parte teórica, este é um modelo com um princípio essencial à aprendizagem ativa da criança, onde as vivências do quotidiano são fundamentais para o seu desenvolvimento.

As atividades propostas privilegiavam os interesses do grupo e da planificação mensal da educadora cooperante, bem como tendo em consideração as OCEPE, para tal era elaborada uma planificação semanal, sempre muito flexível e sujeita às motivações do grande grupo (ver apêndice C).

Todas as atividades foram pensadas com intuito de proporcionar uma participação ativa das crianças de forma a desenvolver a comunicação verbal e de fomentar a sua participação ativa.

6.3.1. Problemática/necessidade

No decorrer da prática pedagógica nas primeiras duas semanas de observação participante foi possível realizar uma avaliação diagnóstica do grupo, de onde surgiu as questões primordiais para iniciar o projeto de I-A. Este método contempla “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise

das circunstâncias e dos fenômenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Os reajustes devem decorrer de uma observação contínua e da reflexão crítica, ou seja, de uma tomada de consciência do educador sobre a sua práxis.

Neste seguimento, e durante todo o estágio assumiu-se um papel de investigador e após a avaliação diagnóstica, surgiram algumas questões de partida que foram o fio condutor do projeto de investigação, assim sendo passámos a enumerar para a compreensão da trajetória efetuada ao longo do estágio: **Como desenvolver a comunicação verbal nas crianças, através de atividades lúdicas? Como promover de uma forma ativa a sua participação?**

Este trabalho de I-A tem origem na intervenção prática pedagógica desenvolvida num grupo inicialmente de 14 crianças, ficando no segundo mês apenas 13 crianças. Foi deste processo interativo ao longo da prática pedagógica e de dados recolhidos que foram desenvolvidas as atividades de forma a solucionar questões colocadas.

O estágio constitui-se como um espaço propício à vivência de experiências, ao diálogo e à reflexão que cooperam no desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

No entanto, e como investigador centralizou-se a questão mais especificamente no contexto de sala, mas não descurando todo o contexto em que o grupo está inserido, só assim percebeu-se os seus interesses, as suas ações e compreendeu-se algumas atitudes. E segundo Bogdan e Biklen (1994), “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p.48).

6.3.2. Enquadramento da problemática/necessidade

Pretende-se contextualizar esta investigação procurando aprofundar os conhecimentos sobre a articulação na comunicação oral. Ou seja, para responder à questão de enfoque é necessário definir alguns objetivos tais como: a importância de desenvolver a comunicação verbal das crianças e compreender quais os estímulos que poderão incentivar a sua participação mais ativa. É necessário esclarecer o que pretendemos quando mencionámos a comunicação verbal, ou seja, propriamente a linguagem. Assim,

Entende-se aqui por *linguagem* a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua *língua materna* (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.9).

A língua portuguesa pode ser trabalhada de forma lúdica através de uma conversa, de um conto de uma história, de uma poesia ou de uma música e foi nestes parâmetros que foram desenvolvidas as atividades propostas. A infância é uma etapa crucial no processo de ensino/aprendizagem e tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades intelectuais. A educação pré-escolar embora de frequência facultativa, possui um peso decisivo no sucesso escolar e social das crianças. Neste contexto, “é inquestionável o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.7).

O desenvolver e aquisição da linguagem é um processo complexo em que a criança, através da interação com os outros (re) constrói de uma forma natural e intuitivamente o sistema linguístico da comunidade onde se insere, a língua materna. Em simultâneo a criança utiliza essa linguagem para comunicar e compreender o mundo que a rodeia.

O adulto/educador deve ter em consideração que a linguagem, o conhecimento e a comunicação, na vida de uma criança, “são três pilares de desenvolvimento simultâneo, com um pendor eminentemente social e interativo” (*Ibidem*, p.11).

Neste contexto, é necessário que o educador proporcione momentos de muita conversação, só assim a criança adquire competências comunicativas. E ainda de acordo com os autores anteriormente citados, a conversa é uma forma de comunicação.

Assim e em simultâneo a criança torna-se “hábil na arte da conversa” e desta forma conseguem uma maior aproximação e desinibição participando de uma forma mais ativa, desenvolvendo a sua parte social, pois subjacente à comunicação predomina uma motivação inerente de interagir. É essencialmente na infância que se encontra períodos críticos que são fundamentais ao longo da vida de uma criança, mas também é nesta, “que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona” (*Ibidem*,p.24).

De acordo com Rebelo e Diniz (1998), são os estímulos que a despertam para a vida social. A toda esta responsabilidade é inerente ao educador, pois deve criar um ambiente afetivo estimulante onde a criança terá a oportunidade de se expressar verbalmente, de comunicar com os adultos e os seus colegas de forma a aperfeiçoar a pronúncia dos sons e a articular corretamente.

Neste período etário é importante que a criança possa falar.
Falar é descobrir sons com significação.
Falar é estruturar o pensamento.
Falar é dar impulso à criatividade.

Falar é dar um sentido à vida.

Falar é dar o primeiro passo para descobrir a escrita, o livro (Rebello & Diniz, 1998, p.11).

A linguagem é indispensável a todas as aprendizagens e por isso requer uma atenção especial na primeira fase de desenvolvimento da criança, daí que o educador deve ser conhecedor da língua materna da criança. Para que isso aconteça é necessário proporcionar uma escuta atenta e disponível, pois “O prazer de ouvir alimenta o prazer de falar” (*Ibidem*, p.29). É neste contexto, que a interação da criança com os falantes nativos da língua, neste caso os adultos, permitirá um desenvolvimento das estruturas complexas dessa língua, pois cada criança tem o seu ritmo individual de aquisição, mas para que a possa adquirir é necessário fomentar as aquisições fonológicas básicas, que irá permitir uma compreensão e construir frases simples evoluindo depois para as mais complexas. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.21).

Não podemos esquecer que a linguagem é um instrumento de pensamento e um meio de comunicação.

6.4. Estratégias de intervenção

Para desenvolver uma estratégia é necessário existirem exigentes planificações de forma a se perceber quais serão os focos de interesse do grupo. Neste contexto, foram planificadas algumas atividades aliciantes de intervenção de acordo com o PEE e as OCEPE. Na EPE não existem áreas curriculares disciplinares, todas as áreas devem se articular de forma transversal e foi neste seguimento de ideias, de forma transversal, que se focou na questão de enfoque desta investigação, enfatizando a Linguagem Oral e a Formação Pessoal e Social.

Em relação às atividades desenvolvidas, estas tentaram ser funcionais, significativas, privilegiando os interesses e questões das crianças. Pois só assim, tornar-se-ão desafiadoras e consequentemente motivantes. Sendo assim foram propostas:

- O enriquecimento do vocabulário através de conversas informais, relatos de experiências vividas.
- O conhecimento das várias modalidades de linguagem, tais como: histórias, músicas, rima, adivinhas e poemas.
- A dramatização de histórias.
- A descrição de objetos, acontecimentos e desenhos.

- A ênfase da comunicação não verbal como suporte à comunicação oral.
- O alargamento do vocabulário através do diálogo em grande e pequeno grupo.

6.4.1. Atividades Orientadas

Foi com base já no exposto anteriormente que decorreu as nove semanas de estágio pedagógico, onde foram desenvolvidas atividades orientadas para o grande grupo no âmbito dos vários domínios. No entanto, à que salientar que fui respeitando as temáticas inerentes às épocas, bem como o plano mensal da instituição, já pré-definido. Contudo, é essencial que o educador seja flexível nestas planificações, de forma a proceder às alterações sempre que necessário, com intuito de melhorar os contextos pedagógicos. Serão algumas destas atividades que serão expostas, fazendo sempre, que pertinente, referência a teóricos e às reflexões efetuadas no diário de bordo da semana. Pois este foi um processo de prática reflexiva ao longo de todo o estágio e respetivas intervenções.

Estas atividades foram orientadas tendo em consideração a temática das cores, dado que o grupo estava numa fase de aprofundamento das cores primárias, bem como as épocas vivenciadas.

6.4.1.1. A cor Amarela

Na primeira semana de observação participante a equipa da sala já tinha introduzido a cor amarela e durante duas semanas as atividades desenrolaram-se em torno desta cor. Foi na sequência desta que surgiram as atividades aqui expostas, tais como: a digitinta amarela, a música do pintainho amarelinho e o circuito da cidade amarela.

Todas as atividades devem ser significativas, assim a pintura com a cor amarela, com recurso à técnica de expressão plástica, a digitinta, que apela aos sentidos na medida em que permite explorar livremente com as mãos formas, desenvolvendo a motricidade fina, a imaginação e a exploração de uma textura diferente, serviram para decorar um painel da sala. Esta é ainda uma atividade onde as crianças podem usar o sentido do tato, pois com os seus pequenos dedinhos realizam garatujas e exploram de igual modo o sentido da visão quando observam a sua estampagem na folha branca. Tal como todas as atividades realizadas em grupo, há que respeitar as regras de trabalho e neste caso estas crianças já as tinham bem

interiorizado, pois já sabiam que não podiam mexer todas ao mesmo tempo, que era necessário um avental e depois de pintar era necessário lavar as mãos.

Com esta atividade, foi possível observar que as crianças gostavam de mexer em tinta, e de acordo com as OCEPE (1997), “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada (...) depende do educador torna-la uma atividade educativa” (p.61).

Esta foi uma atividade que correu muito bem, sendo possível observar que as crianças estavam motivadas e sorridentes com os seus resultados.

Figura 37. Exploração da digitinta amarela



Mas todas as atividades devem ter um propósito e como já referido anteriormente, a pintura amarela iria tomar outras dimensões. Assim com ajuda de um molde foi transformado numa cabeça de pintainho. Depois de montado e colado todas as partes, as crianças, com ajuda de carimbos, fizeram flores num fundo verde pintando com o auxílio de uma esponja. Os resultados foram surpreendentes para as crianças que não se cansaram de mostrar aos pais onde estava o seu desenho (ver figura 37). As crianças gostam de colaborar e de observar os seus resultados e de com orgulho dizerem aos pais: *“Olha mamã aquele é o meu”*.

Mas antes foi necessário explorar a música do “Pintainho amarelinho”:

(...) na sequência do ensino da cor amarela, apresentei a primeira atividade ao grande grupo, a música do “Pintinho Amarelinho”, sendo que algumas crianças já conheciam a música. Utilizei o computador para projetar a música e para visualizar a coreografia. Depois, em conjunto, solicitei a todos a coreografia e a música, pois as crianças pequenas têm facilidade em adquirir os sons musicais e esta era uma música muito simples em que todos conseguiram cantar e efetuar a sua coreografia. Ainda como forma de incentivo levei um pequeno pintainho amarelo de peluche, pois queria levar um verdadeiro mas não foi possível. O objetivo foi bem sucedido pois as crianças gostaram muito desta atividade e no dia seguinte quiseram repeti-la outra vez. (D.B.2.º Semana de estágio de 24 a 26 de março de 2014, Apêndice D).

Na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (2008), o fundamental não é como se deve ensinar a música às crianças, mas sim, saber como estas aprendem-na. Ao longo da sua obra aborda alguns conceitos que explicam a sua teoria de aprendizagem musical, desconhecidos para o comum dos leitores. Desta forma, a aptidão musical “é a medida do potencial de uma criança para aprender música (...), enquanto que o desempenho musical (...) é o resultado do que a criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical ” (Gordon, 2008, p. 17). Este autor refere que a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna, ou seja, é fundamental que a criança esteja exposta a um ambiente linguístico rico e variado em música, onde promova o desenvolvimento da linguagem e a consequente comunicação. E é com este intuito de promover a comunicação e desinibição inicial do grupo, que surgiu esta atividade ainda na semana de observação participante. Todas as crianças têm potencial para fortalecer as suas capacidades musicais, mesmo as mais pequenas são competentes de desenvolver o pensamento crítico através da música. Pelo seu poder criador e libertador, a música torna-se um influente recurso pedagógico a ser utilizada na EPE.

Ainda importa referir que este grupo também utilizava a poesia em simultâneo com a música. Assim, na sequência das atividades era sempre usual recorrer a um pequeno poema e no caso da cor amarela foi o seguinte:

Amarelo é um pinto
amarelo é um limão,
amarelo é a cor do sol
que brilha no verão (autor desconhecido, s.d).

Este pequeno poema foi ensaiado de várias formas, a rir, a bater palmas de forma ritmada, em forma musical, pois como já referi anteriormente e de acordo com Gordon (2008), a música é facilmente apreendida pelas crianças e esta era usada recorrentemente na aprendizagem.

Uma outra atividade realizada com a cor amarela foi o *circuito da cidade amarela* (ver figura 38):

Era necessário realizar jogos de acordo com o PEE e foi nesse seguimento que foi pensado este circuito, ou seja, teve como objetivo fazer com que as crianças identificassem vários objetos de cor amarela e desenvolvessem a motricidade grossa. Este jogo foi realizado no polivalente da instituição dado ser necessário muito espaço para as crianças saltarem e correrem. Numa primeira fase este jogo tinha como objetivo fazer com que as crianças identificassem os vários objetos e as suas respetivas formas. Este circuito consistia em efetuar um percurso após o conto de uma pequena história, ou seja, era uma cidade onde só existiam elementos amarelos, tais como, o sol, as nuvens, um coelho, as flores, um pássaro, um menino e uma menina. Estas imagens tinham fugido para conhecer outras cores e estavam dentro de uma casa ao fundo polivalente e cada

criança tinha de fazer o circuito e colocar de volta todos os elementos em falta. Esta foi uma semana com muitas emoções e de descoberta do grupo e dos seus interesses e motivações. (D.B.2.º Semana de estágio de 24 a 26 de março de 2014, Apêndice D).

Figura 38. Circuito da cidade amarela

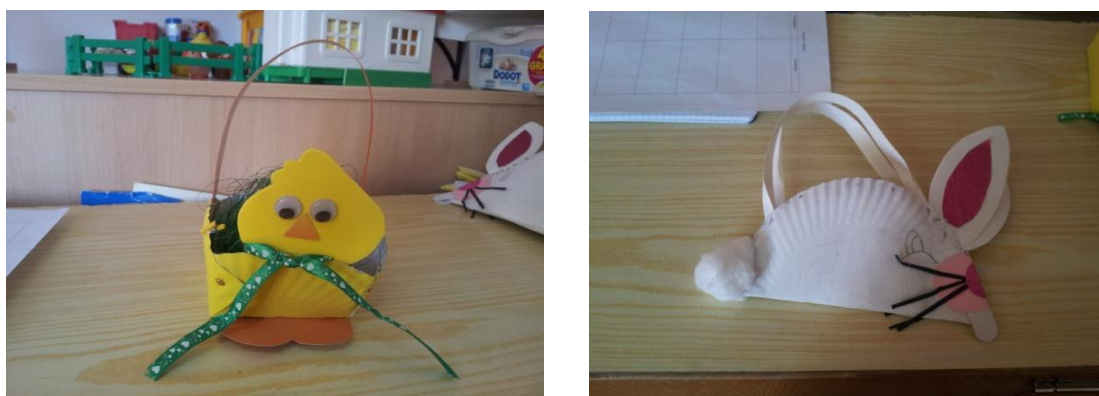


A aproximação da época festiva da Páscoa era esperada com ansiedade, pois sabiam que era uma época de guloseimas, principalmente do ovo de chocolate. Por isso começou-se com a visualização de um vídeo do *youtube* sobre uma história, *Coelhinhos Engraçadinhos, da Walt Disney*, era uma história que mostrava como os coelhinhos decoravam os ovos de chocolate.

Devo salientar ainda que antes de iniciar a confeção do cestinho e do postal para a Páscoa, foi necessário fazer o protótipo:

(...) pois é fundamental testar as atividades antes de sugerir às crianças, atendendo à minha pouca de experiência na área. Em reflexão com a minha educadora cooperante e após a observação de dois protótipos, ficou decidido que ficaria o coelho em prato de papel, uma vez que no ano passado já tinham construído um pintainho (D.B.3.º Semana de estágio de 31 de março a 02 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 39. Protótipo do cestinho da Páscoa



Assim, iniciou-se a atividade da confeção da cestinha para a Páscoa, mas em vez da cor branca foi usada a cor amarela, realçando desta forma o prato de papel. As crianças

usaram a técnica do esponjado e com a ajuda de uma pequena esponja, sobre a tinta amarela, pintaram o prato de papel. Para as orelhas foi utilizado material eva branco e cartolina laranja, sendo sobre esta que as crianças realizaram, com os seus dedos, pequenas pintas com tinta laranja.

Figura 40. Pintura do prato de papel e orelhas do coelho para o cestinho da Páscoa



Depois de tudo pintado e recortado iniciou-se o processo de montagem da cesta da Páscoa, onde o resultado pode ser observado na figura 41. Foi ainda usado olhos de plástico de cor vermelha, tal como refere a música. Para a asa foi colocada rafia vermelha, no nariz um pequeno pompom vermelho e no rabinho algodão branco. Para a realização do postal foi utilizado o molde de uma cenoura.

Figura 41. Cestinho da Páscoa



6.4.1.2. A história “Um Rabinho de coelho...”

Esta história surge na sequência da temática trabalhada:

(...) foi lida uma história de “*Um rabinho de coelho...*”, de M^a Jesus Sousa, original da revista brasileira “Alegria & Companhia”, recriada em português e formatada em *powerpoint*. Existem inúmeras histórias alusivas a esta época, no entanto considerei que esta história seria a ideal para atingir o objetivo. Esta é uma história com intencionalidade educativa por estimular o imaginário

das crianças, pois revêm a imagem do coelhinho, como o coelho que traz ovos de chocolate. Na leitura de uma história devemos sempre considerar a sua escolha, pois como educador não se pode esquecer da sua intencionalidade. Assim, é necessário ter sempre em conta os temas que estão a ser trabalhados pelas crianças e os respetivos interesses. Para além da importância como se realiza essa leitura da história e dos cuidados na utilização, é necessário criar todo um meio envolvente para que a criança seja surpreendida com os acontecimentos (D.B.3.º Semana de estágio de 31 de março a 02 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 42. Exploração da história



Na sequência desta atividade ainda havia mais surpresas, pois as crianças encaram a surpresa como algo mágico. E foi neste seguimento de ideias que se tentou criar algo mágico e motivante para as crianças:

Depois de contar a história com apoio de papel, solicitou-se o reconto da história e tal como na história as crianças não conseguiram perceber que afinal o rabinho de coelho era o pompom do robe da mãe. No entanto, o objetivo não era quebrar essa magia nas crianças, mas sim continuar a estimular, foi então que após a exploração da história eu questionei: *“Sabem quem veio comigo à sala?”* Fizeram silêncio, alguns tentaram adivinhar. Depois disse, o nosso amigo coelhinho da Páscoa, mas ele, tal como na história, gosta do escuro por isso é necessário fechar as cortinas e fazer silêncio. E assim aconteceu, o grupo acatou com o que foi solicitado. Após a preparação do grupo em círculo tirei o coelhinho de dentro de uma caixa surpresa. Foi muito engraçado ver a reação nos rostos das crianças, enquanto uns pareciam assustados, os mais curiosos queriam tocar e alguns apenas observavam a mudança das cores do nosso amigo coelho. Depois de alguma excitação todos acabaram por tocar muito devagar no coelhinho, como se tivessem receio que ele pudesse fugir (D.B.3.º Semana de estágio de 31 de março a 02 de abril de 2014, Apêndice D).

Na sequência da chegada deste coelhinho luminoso da Páscoa tinha chegado uma atividade, um ovo para colorir (ver figura 43). Então o nosso amigo coelhinho foi embora descansar novamente na sua caixa surpresa e retirei os desenhos da caixa surpresa. Depois foi dada a escolha do material pretendido, foram expostos pequenos restos de papel recortados em quadrados e bolinhas de papel crepe, cola e pincéis sobre a mesa. As escolhas das cores e das formas ficaram ao critério das crianças. Contudo, são bem visíveis as escolhas das meninas e dos meninos, a nossa sociedade cria desde muito cedo estereótipos onde é

impossível as crianças mesmo de tenra idade se desligarem, nomeadamente das cores, onde era bem visível esta escolha entre os sexos.

Figura 43. Ovo da Páscoa



6.4.1.3. Jogo da caça ao ovo da Páscoa

Este jogo é recorrente nesta instituição, e para a sua realização foi necessário elaborar acessórios como forma de motivação. Este é um jogo realizado no pátio, após o recreio, por todos os meninos da instituição. Assim este:

Consistia na participação dos encarregados de educação, no qual traziam um ovo *Kinder* pequeno que seria depois distribuído pelo pátio. Os ovos foram colocados em locais estratégicos e de acordo com uma cor, depois a criança lançava um dado com cores, onde tinham de identificar a cor do dado com a do pátio. Para a concretização deste jogo foi necessário elaborar acessórios para tornar o jogo mais interessante, tendo sido construídas orelhas de coelho. Cada vez mais é essencial saber usar o material disponível na sala e não desperdiçar nada. Foi neste contexto que foram usados os restos que sobraram das folhas com pintura amarela, elaboradas pelas crianças anteriormente, para a cabeça do pintainho.

O final do jogo, foi o mais esperado pois podiam comer o ovo de chocolate. (D.B.4.º Semana de estágio de 07 a 09 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 44. Construção de acessórios para o jogo



Mas todas as épocas devem ser vividas com intensidade, quer através das atividades realizadas, quer através da decoração da sala onde as crianças permanecem, sendo essencial que esteja alusiva a cada época. Desta forma, foi solicitada a ajuda das crianças, com pinturas de várias cores em folhas brancas e da técnica da esponja, para a realização de ovos coloridos, sendo posteriormente recortados e colocados no painel da sala.

Figura 45. Ovos coloridos



6.4.1.4. Mapa do tempo meteorológico

Considerou-se pertinente introduzir um instrumento de regulação para ficar na sala, com o intuito de marcar o tempo meteorológico. Pois observei que ficavam curiosos por observar o tempo, ou seja, se estivesse a chover não podiam ir ao pátio e teriam de partilhar o polivalente com as restantes crianças. Geralmente as crianças gostam de ter tarefas na sua rotina diária e foi neste seguimento de ideias que foi elaborado este mapa do tempo. Estas tabelas são de facto muito importantes, dado que a sua interpretação desenvolve noções matemáticas muito importantes.

Figura 46. Mapa do Tempo



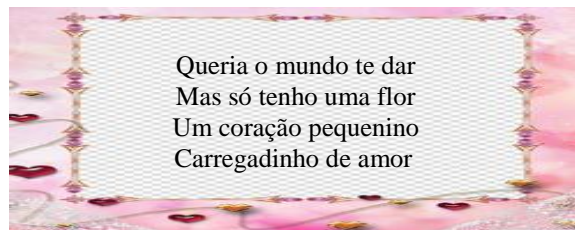
Neste mapa constam os dias da semana onde era registado o tempo, de acordo com o código estabelecido, ou seja, a criança responsável por esta tarefa dirigia-se à janela e observava o estado do tempo, sendo que, se estivesse sol, a criança colocava um sol e de seguida colocava-o por cima do respetivo dia (ver figura 46).

6.4.1.5. Dia da Mãe

O dia da mãe é uma data comemorativa que homenageia a mãe e a maternidade, que normalmente acontece em Portugal no primeiro domingo do mês de maio. É uma data que serve para reforçar os laços afetivos entre os filhos e as suas mães.

As instituições assinalam esta data com a construção de presentes e esta instituição não foi diferente, embora este ano tenha apenas optado pelo presente e não pela organização de um convívio entre mães e filhos, tendo este ficado reservado para o dia da família, pois em anos anteriores aconteceu que por motivos profissionais ou pela separação da família a adesão não foi significativa, quer no dia do pai, quer no do dia da mãe.

No entanto, foram realizadas atividades inerentes à temática, tais como a construção de uma prenda e de um postal com uma mensagem para mãe. Como a sala é partilhada por duas educadoras, as atividades também são partilhas e ficou decidido que a educadora cooperante ficava com a construção do postal e a sua mensagem, enquanto que a colega ficava com a elaboração da prenda. Claro que ao longo de todo o processo foi necessário a colaboração em todo o trabalho. Neste sentido, a mensagem escolhida, após reflexão com a educadora cooperante, foi a seguinte:



Este pequeno poema foi várias vezes estimulado de diversas formas, a semelhança do poema da cor amarela, para que a criança o interiorizasse.

Em relação ao postal foi utilizada a cor vermelha e a técnica da pintura utilizada foi a da escova de dentes. Esta técnica consiste em colocar a escova sobre a tina e depois a criança bate suavemente sobre a superfície branca previamente recortada em formato de envelope (D.B.6.º Semana de estágio de 28 a 30 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 47. Prenda para o Dia da Mãe



6.4.1.6. Primavera

A Primavera é outra época que é muito vivida e motivo de várias atividades, bem como de decoração da sala. Foi na sequência do dia mundial da terra a 22 de abril, que se iniciou a temática da Primavera recorrendo a uma história adaptada:

(...) “*A Primavera chegou...*” onde colocou-se sobre uma folha de cartolina azul uns arbustos verdes, simulando um jardim. Nesse jardim apenas era possível observar um tronco de árvore sem folhas. Iniciou-se contando que a árvore estava muito triste no jardim, mas depois começaram a surgir elementos relacionados com a Primavera. Depois para incentivar a comunicação solicitou-se o reconto da história.

Além da decoração da sala, também é da responsabilidade dos vários educadores a decoração das partes exteriores da instituição, tais como os placards do corredor e da entrada do refeitório. Esta distribuição é feita de forma rotativa e discutida nas reuniões de conselho pedagógico. Era a vez da sala vermelha decorar o placard do corredor e foi nesse seguimento que a atividade da árvore das pipocas.

Foi visível a influência da história, pois quando questionei as crianças sobre os animais que queriam construir disseram, os que apareciam na história. Assim, ficou estipulado que seriam construídas joaninhas, abelhas e borboletas. Estes animais foram construídos em rolos de papel higiénico e folhas coloridas. A próxima fase foi a construção de um quadro para fazer uma árvore com recurso a pipocas e lã. Sobre uma folha branca foi usada a cor azul, o verde e o castanho, tudo pintado com ajuda das mãos. Após cortar a lã de diversos tamanhos com a ajuda da cola, foi solicitado às crianças que construíssem uma árvore e com ajuda da cola colaram os pequenos fios, as pipocas imitaram as flores e depois com os seus dedinhos fizeram as folhas com tinta verde. Esta atividade com pipocas suscitou muita curiosidade para as crianças, sendo muito motivador o resultado final. (D.B.5.º Semana de estágio de 21 a 23 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 48. Pinturas dos animais



As crianças gostam de apresentar os trabalhos que realizam aos pais ou avós e estes por sua vez ficam entusiasmados por observar as potencialidades das crianças.

Figura 49. As árvores das pipocas



6.4.1.7. Dia da Família

O envolvimento parental e dos profissionais da educação da creche é fundamental para a adaptação e desenvolvimento da criança, pois, “as crianças vivem numa família que representa o modelo de interacção mais precoce que estabelecem com o mundo, é natural que as crianças estejam profundamente motivadas para imitar os membros da família nas suas crenças, atitudes e acções” (Magalhães, 2007,p.50). Para Portugal (1998), “A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces (...) realiza a maior parte das suas interacções sociais” (p.123).

Neste contexto, é fundamental perceber que valores, atitudes, e comportamentos possui cada criança para respeitar as suas diferenças, pois reflete o seu meio familiar. Terá de existir uma interligação entre ambos e nunca uma rotura, daí que Magalhães (2007) afirme que, “a forma mais eficaz de envolvimento parental ocorre quando os pais estão ativamente comprometidos com os filhos em casa, de forma que aumenta a aprendizagem” (p.51). Assim:

Estimular uma relação de proximidade entre a família e a instituição é fundamental. Esta relação deve começar desde muito cedo e cabe ao educador promovê-la. Foi neste sentido que foi solicitado aos encarregados de educação deste grupo a colaboração para a criação de uma árvore genológica sobre a sua família mais próxima. Assim, para esta atividade foi entregue uma folha branca com um pequeno tronco de uma árvore, o resto ficou ao critério das respetivas famílias e os resultados foram surpreendentes. Embora os pais por vezes tenham pouco tempo, ficam sempre orgulhosos em participar, bem como as crianças de observar o trabalho elaborado por estes. Para a exposição da árvore genológica, elaborada pelos pais das crianças, ainda foi necessário elaborar outros atrativos para a decoração do placar, sendo esta decoração da responsabilidade da sala e das crianças. Optou-se por usar apenas as cores que as crianças estavam a aprender até ao momento (D.B.7.º Semana de estágio de 05 a 07 de maio de 2014, Apêndice D).

Partilho da opinião de Magalhães (2007), quando refere que: “O educador será tanto mais respeitado quanto mais for capaz de se ajustar a uma sociedade plural e permitir que

pais e crianças possam ter acesso às informações de que necessitam sobre o que de relevante acontece no jardim-de-infância” (p.105).

Figura 50. A árvore genológica feita pelos pais



Para a exposição da árvore genealógica, elaborada pelos encarregados de educação das crianças, ainda foi necessário elaborar outros atrativos para a decoração do placar. Após algumas pesquisas de imagens sobre a família e em colaboração com a educadora cooperante, foi considerada a imagem na figura 51 a mais pertinente por ter uma frase muito apelativa.

Figura 51. Imagem de decoração do placar



A Família não nasce pronta,
constroi-se aos poucos, e é o
melhor laboratório do AMOR

Fonte: <http://pfamiliarbc.blogspot.pt/2012/07/familia-laboratorio-de-amor.html>

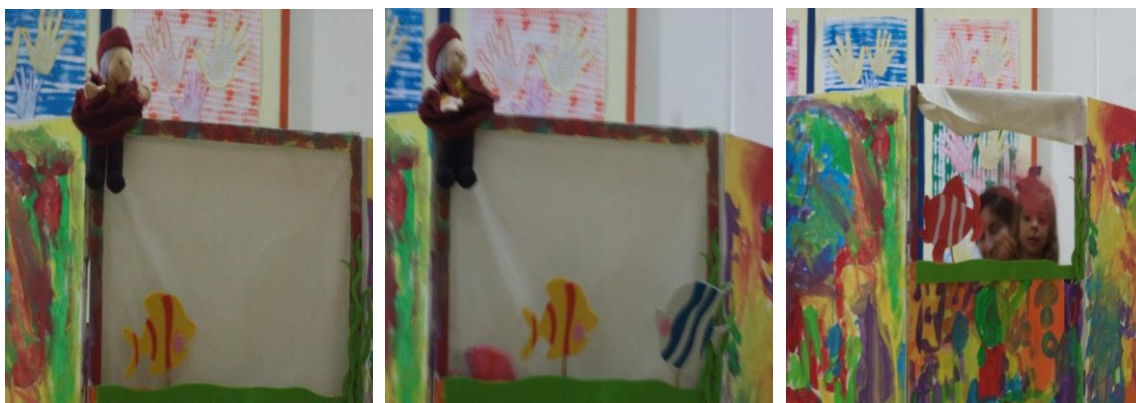
6.4.1.8.A Família do Peixinho Amarelo

As crianças gostam de histórias que agitem o seu imaginário e conseguem identificar as personagens e compreender todo o seu enredo com facilidade se for uma história motivadora. As histórias criam o gosto pela leitura e enriquecem o vocabulário, estimulam a atenção e a concentração. São um ótimo recurso pedagógico, pois abre espaço para o prazer de ler, compreender e interpretar a realidade. É a ouvir histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, a insegurança, mas também a tranquilidade, o amor, a compreensão, o espírito de grupo e a cooperação, entre outras emoções. De acordo com Rebelo (1998), “Pela história, a criança entra na experiência de um outro, percebe, à sua maneira, como o outro resolve as dificuldades que encontra no seu caminho” (p.132).

Para a realização desta atividade recorreu-se a fantoches. Estes têm desempenhado um papel excelente recurso para explorar a linguagem, sendo assim valiosos auxiliares da ação pedagógica, pois eles são um permanente convite à imaginação, desenvolvem a expressão oral e artística, contribuem para a descoberta das potencialidades da voz, ou seja, aprendem a adequar a voz às situações, percebendo que podem aliar o ritmo vocal ao gestual, sendo ainda captadores de atenção. Mas é, sem dúvida, muito mais enriquecedor quando são elas próprias a construir os próprios fantoches para a história. Sendo ainda de destacar, que o facto de construírem estes materiais está a contribuir para o desenvolvimento da sua motricidade fina. No entanto, nesta atividade não foi possível isso acontecer, pois apenas tiveram oportunidade de manipular e contar a história ouvida através dos fantoches já construídos.

Esta atividade foi promovida em simultâneo com a colega de estágio na mesma instituição e surgiu na sequência da semana dedicada à família. Sendo necessário reunir as duas salas no polivalente, realça-se que este género de interações é muito enriquecedor, pois além do benefício de uma aprendizagem mútua, permite às crianças trocas de ideias com outros colegas.

A “história do peixinho amarelinho” foi realizada com fantoches de pau, na qual constavam como personagens a família do peixinho, o pai, a mãe, o irmão, os primos entre outros. A história de um peixinho amarelo foi uma adaptação realizada por nós, onde o peixinho estava perdido e depois com ajuda de dois amigos conseguiu encontrar a sua família. No fim da apresentação da história foram colocadas questões sobre a história, de forma a estimular a comunicação, tendo as crianças posteriormente oportunidade de serem elas a manipular as personagens (D.B.7.º Semana de estágio de 12 a 14 de maio de 2014, Apêndice D).

Figura 52. Representação e exploração feita pelas crianças da história do "*Peixinho Amarelo*"

6.4.1.9.A cor vermelha

Na sequência da aprendizagem da cor vermelha contou-se a história do “*Capuchinho Vermelho*”, realizando depois a sua dramatização.

De acordo com Guimarães e Costa (1986) “O momento do conto, o momento do contar a história já é tão rico pela possibilidade que dá à criança de imaginar, de sonhar, que ele constitui em si mesmo um momento pedagógico” (p.194).

(...) como as histórias infantis são fundamentais na formação educacional da criança e são uma boa forma de contextualizar várias temáticas, resolveu-se fazer uma sequência didática com a história do Capuchinho Vermelho. Esta foi também a última semana da prática pedagógica, pelo que resolvi fazer uma sequência que ainda não tivesse sido realizada ao longo do estágio.

Contar histórias num ambiente familiar é ou devia ser uma prática comum no quotidiano das crianças, pois estas são um incentivo ao desenvolvimento da imaginação, da ampliação do repertório cultural e da criação de referências importantes no desenvolvimento cognitivo. As crianças pequenas gostam que lhe contem histórias, pois estas agitam o seu imaginário e normalmente nunca as esquecem, até mesmo quando atingem a idade adulta. As histórias infantis criam o gosto pela leitura, enriquecem o vocabulário, ampliam o seu pequeno mundo, estimulam a atenção, a concentração, cultivam a sensibilidade e contribuem muito para o desenvolvimento cognitivo de uma criança. Estas são um ótimo recurso pedagógico, pois abrem espaço para o prazer de ler, compreender e interpretar a realidade. (...) Assim, a projeção da história do Capuchinho Vermelho surgiu no seguimento da aprendizagem da cor vermelha e foi projetada na parede da sala com as cortinas fechadas e luzes apagadas, para imitar uma ida ao cinema. Esta realidade já é conhecida por muitos, mas desconhecida por outros, no entanto já sabem que é hora de fazer silêncio e ficarem sentados para ouvir a história. Por ser diferente da sua rotina, as crianças ficam muito atentas à história projetada. Seguidamente, proporcionou-se o relato da história pelas crianças que conseguiram identificar a história e as suas personagens (D.B.9.º Semana de estágio de 19 a 21 de maio de 2014, Apêndice D).

A dramatização da história foi realizada no dia seguinte com recurso a pequenos acessórios e decoração da sala. A ideia para a dramatização da história *O capuchinho Vermelho* surgiu a partir das expressões e do entusiasmo com a história.

A expressão dramática é uma área de conteúdo de grande importância para as crianças, proporciona às crianças a possibilidade de se expressar. A dramatização pode ser feita através de um diálogo pré-definido ou pode ser realizada com um diálogo improvisado pelas crianças. Esta prática diminui o nível de inibição da criança, aumentando dessa forma o seu à vontade. É através do jogo simbólico e da interação entre pares que as crianças criam situações verbais e não-verbais, desenvolvendo capacidades que lhes permitem participar em dramatizações cada vez mais complexas. E de acordo com as Orientações Curriculares, “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo” (p.57):

Existem numerosas formas de dramatização, mas optou-se pela dramatização onde as crianças eram os atores e tinham de colocar acessórios alusivos às personagens que representavam. Atendendo à idade das crianças e de forma a facilitar o jogo dramático, foram também colocados na sala pequenos elementos para recriar o cenário da história e o CD com a música da mesma. No entanto, este tipo de dramatização é ainda complexo para crianças pequenas, contudo devemos começar a incentivá-las. Segundo as Orientações Curriculares (1997), “o jogo dramático que decorre da intervenção do educador é mais complexo, pois implica um encadeamento de ações em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias” (p.60) (D.B.9.º Semana de estágio de 19 a 21 de maio de 2014, Apêndice D).

Figura 53. Acessórios para dramatizar a história do *"Capuchinho Vermelho"*



No que concerne à dramatização propriamente dita, à primeira tentativa as crianças ficaram apreensivas, o que é normal atendendo às suas idades e à sua pouca experiência.

Para finalizar, já no terceiro dia, e como esta atividade da história do Capuchinho Vermelho se desenrolou no turno da tarde, foi necessário recontar a história:

(...) apresentou-se imagens em cartolina da história contada e dramatizada, mas solicitei às crianças que à medida que iam observando as figuras da história recontassem a história e por último cantassem a música da história.

Valorizar o processo de exploração e a descoberta de diferentes possibilidades criativas deve ser cada vez mais valorizado na educação pré-escolar. Desta forma foi disponibilizado papel cenário de um metro de comprimento e lápis de cores, onde cada criança podia livremente explorar alguns momentos da história ou personagens da mesma. Foi interessante ouvir o que diziam e cantavam quando faziam um pequeno traço colorido no papel. (D.B.9.º Semana de estágio de 19 a 21 de maio de 2014, Apêndice D).

Figura 54. Exploração livre em papel de cenário



6.4.1.10.O jogo

Segundo kamii (1996), “O jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (p.27). Enquanto que, para Piaget o jogo é “a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório” (citado por Kamii,1996, p.27).

No entanto não há dúvidas de que o jogo é importante na educação e que através dele a criança constrói uma visão do mundo e absorve os valores da sociedade. Ainda de acordo com Piaget, os educadores devem incentivar o jogo espontâneo, pois este contribui para incrementar a inteligência e em simultâneo a curiosidade.

O jogo tem um papel essencial no progresso das crianças, estes desenvolvem o relacionamento interpessoal, a cooperação, a solidariedade, a tomada da consciência cívica a ética, sendo estes fundamentais para o seu desenvolvimento. As situações de competição entre equipas favorecem o clima relacional nas crianças, preparando-as para uma vida em sociedade. Neste contexto, foram realizados alguns jogos ao longo do estágio, no entanto destaca-se aqui o circuito no pátio, “Onde estão as pipocas” e o jogo de *bowling* com figuras de animais.

Cada vez mais em educação devemos valorizar os recursos disponíveis e de forma criativa promover atividades com intuito educacional. Foi o que se tentou com a realização, no pátio da instituição, deste circuito:

Este circuito psicomotor é fundamental para desenvolver a motricidade das crianças pequenas de uma forma divertida. Neste circuito tinha alguns obstáculos para serem ultrapassados, até chegarem a caixa das pipocas que tinha sobrado da atividade anterior. Nomeadamente tinham de identificar as figuras geométricas e ultrapassar obstáculos de forma a desenvolver a sua motricidade” (D.B.7.º Semana de estágio de 05 a 07 de maio de 2014, Apêndice D).

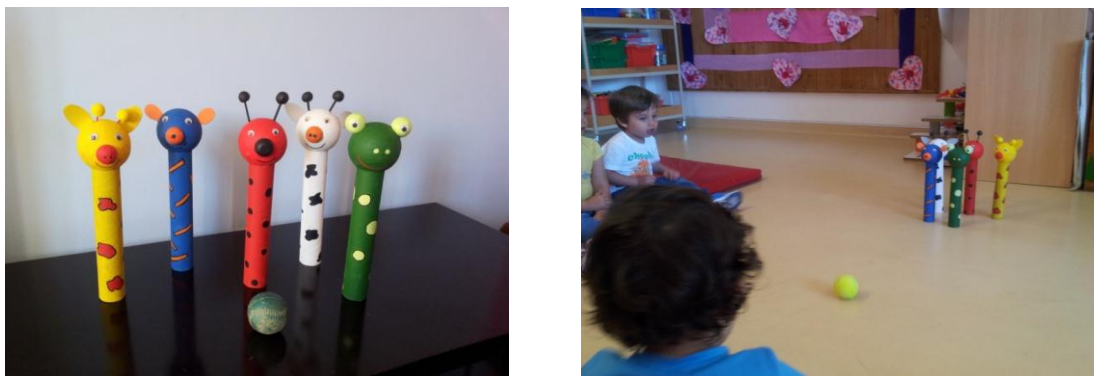
Figura 55. Circuito "Onde estão as pipocas"



O jogo de *bowling* com pinos em formatos de animais. Este jogo tentou proporcionar momentos lúdicos bem como promover momentos de comunicação oral:

(...) coloquei os pinos com formatos de animais dentro de um saco escuro e fui tirando um de cada vez, solicitando individualmente às crianças que identificassem os animais e que imitassem os sons que estes faziam (D.B.4.º Semana de estágio de 07 a 09 de abril de 2014, Apêndice D).

Figura 56. Jogo de bowling



6.5. Atividades livres

As atividades livres são fundamentais no desenvolvimento das crianças, pois estas têm oportunidades de escolher, de acordo com os seus interesses, construindo o seu próprio conhecimento. E o facto do espaço pedagógico estar organizado em áreas diferenciadas de atividades potencializa uma aquisição de competências de independência, de segurança e por sua vez aumenta a sua autoestima e autonomia. De acordo com Portugal e Laevers (2010), “A observação das crianças revela bem que, quando têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (p.16).

Na sala vermelha como já anteriormente foi referido, é um espaço organizado em diferentes áreas de atividades e a sua frequência ao longo do dia é escolhido livremente aquando da chegada das crianças à sala de manhã ou ao final do dia. Esta organização segue algumas linhas orientadoras do modelo *High/Scope*, onde contempla cinco áreas distintas: a biblioteca, a dos jogos/construções, a da casinha/faz de conta, da expressão plástica/pintura e a do tapete, já todas descritas anteriormente.

Durante todo o período de estágio pedagógico era frequente observar-se momentos de cumplicidade e de elevada interação entre as crianças nas diferentes áreas de aprendizagem. Eram ainda momentos recheados de convívio com os seus pares e tal como refere Hohmann e Weikart (2011), “as crianças põem em acção as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades” (p.35). Importa ainda referir que apesar das crianças já terem interiorizado que apenas poderiam ficar um determinado número de crianças em cada área, para um bom funcionamento das mesmas, evitando assim conflitos, era necessário por vezes relembrar esta regra.

Ao longo do estágio houve oportunidade de presenciar grandes momentos de convívio, de momentos de muita comunicação associados quer ao jogo de faz de conta, quer aos outros jogos da sala.

Salienta-se ainda a importância das atividades livres no recreio, onde estas brincam livremente em interação com os colegas, desenvolvendo a sua socialização, bem como a sua motricidade. E tal como refere Hohman e Weikart (2011): “À medida que as crianças exploram e brincam no exterior vivenciam muitas experiências – chave: representação criativa” (p. 433). Estas também decorreram de uma forma espontânea, possibilitando às “crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (*Ibidem*, p.433).

Ainda como refere Hohamann e Weikart (2011): “Esperar que as crianças pequenas não se mexam é como esperar que elas não respirem” (p.39). Neste contexto e para que exista uma aprendizagem ativa, os adultos devem fornecer espaço e tempo para permitir que as crianças se envolvam em atividades que exercitem os seus músculos, bem como tornar acessíveis materiais para o fazer. Pois e de acordo com os autores supra mencionados, brincar num ambiente onde existe apoio promove uma aprendizagem ativa.

Estes momentos ainda são muito ricos no que concerne à observação na aquisição de competências, pois permitem ao educador recolher elementos essenciais para avaliar o nível de desenvolvimento da criança.

6.6. Outras intervenções: Proposta de atividades de Expressão Musical

As presentes atividades enquadram-se no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões. Os principais objetivos delineados para este projeto passaram pela planificação e implementação de atividades que desenvolvessem nas crianças da EPE competências nas diferentes áreas das expressões. Com estas atividades, pretende-se ainda compreender a importância da expressão dramática, musical, motora e plástica no desenvolvimento social, físico e cognitivo das crianças.

O tema central deste projeto era *A Primavera*, visto ser a estação do ano em que o estágio decorreu.

Este projeto está contextualizado de acordo com as OCEPE e Metas Curriculares, na área de conteúdo das Expressões e no Domínio das Expressões Dramática, Musical, Motora e Plástica. Apesar destas expressões estarem intrinsecamente interligadas, em simultâneo com a colega de estágio na mesma instituição desenvolve-se mais especificamente a expressão musical, ficando as restantes expressões divididas pelas restantes colegas do projeto.

Neste contexto, introduzimos uma música já conhecida pelas crianças, para que pudessem expressar-se vocalmente, uma sinfonia para expressar os seus movimentos e uma música passível de expressar ambos.

Partindo do pressuposto que todas as crianças têm potencial para fortalecer as suas capacidades musicais, mesmo as mais pequenas são competentes de desenvolver o pensamento crítico através da música. Pelo seu poder criador e libertador, a música torna-se um influente recurso pedagógico a ser utilizado no EPE. É preciso que a criança seja

familiarizada a expressar-se musicalmente desde tenra idade para que a música chegue a transformar-se numa aptidão permanente.

Os recursos usados foram: Computador, música, instrumentos pequena percussão (maracas, tambor, luva de guizos, caixa chinesa, pandeireta), retroprojektor, fantoches de vara (Primavera – fantoche surpresa; flor; pássaro; gafanhoto e borboleta), círculos de fitas coloridas, balões redondos e balões moldáveis.

Assim, reuniu-se as duas salas no polivalente, devido ao espaço. Posteriormente, criou-se um cenário com balões moldáveis, balões redondos coloridos, com colunas de forma a aumentar o som, um computador e um retroprojektor para apresentar o vídeo em grande ecrã.

Figura 57. Acessórios para a atividade musical



Esta atividade foi dividida por quatro momentos apresentados da seguinte forma:

- 1.º Momento:** Cantar a música popular “*A Primavera chegou*” de autor desconhecido.
- 2.º Momento:** Cantar a música popular “*A Primavera chegou*” com instrumentos simples e manufaturados.
- 3.º Momento:** Exploração da sinfonia Primavera “*Allegro*” de Vivaldi, com a projeção de vídeo com imagens da Primavera.
- 4.º Momento:** Exploração da música “*Primavera é a mais querida*” de autor desconhecido.

O primeiro momento teve início com um fantoche surpresa que serviu de introdução ao tema, através de um pequeno diálogo entre as estagiárias e as crianças sobre a Primavera. Exemplo: Sabem quem chegou? Depois, já com as crianças no tapete iniciámos a música popular: *A Primavera Chegou*. Ao longo da música iam surgindo alguns elementos da Primavera e optou-se por colocar: a flor, o pássaro, o gafanhoto e a borboleta, fazendo assim com que a música utilizada tivesse uma tessitura simples para a interpretação desta canção, atendendo à idade das crianças.

Figura 58. Fantoche de vara

No segundo momento distribuímos instrumentos de percussão manufacturados pelas crianças e com o apoio de fantoches de vara, facilitou a identificação do momento em que as crianças deveriam percutir os instrumentos (ver figura 59).

Figura 59. Instrumentos de percussão

A sinfonia “*Allegro*” de Vivaldi foi projetada em grande ecrã com imagens alusivas à Primavera e correspondeu ao 3.º momento. As crianças por sua vez foram distribuídas em duas rodas, onde as mais novas ficaram na primeira roda e as mais velhas na segunda. Às crianças da roda do interior foram distribuídas rodas de fitas coloridas e às crianças da roda do exterior, balões coloridos e flores.

A indicação dada às crianças foi que olhassem os movimentos das flores, que subiam e desciam ao som da sinfonia e com as fitas e os balões tinham de rodar, subir e descer ao som da música.

Figura 60. Exploração da música de Vivaldi

E finalmente o 4.º momento, este serviu para explorar uma música muito animada sobre a Primavera, intitulada “*Das estações do Ano a Primavera é a mais querida*”, esta também projetada em grande ecrã com imagens alusivas a esta estação. As crianças desconheciam a letra da mesma e não foi dada qualquer orientação sobre os seus movimentos, nem sobre qualquer tipo de acessório a usar na sala, apenas ouviam a música e movimentavam-se livremente de acordo com o som ouvido.

Figura 61. Exploração livre “*Das estações do Ano a Primavera é a Mais querida*”

6.7. Avaliação no Pré-Escolar

As crianças foram avaliadas de acordo com as competências demonstradas, segundo as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE, tendo por base as observações e as notas de campo registadas, sendo depois motivo de reflexão no diário de bordo. No entanto e tal como refere Portugal e Leavers (2010), “a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos” (p.10). Foram ainda avaliadas, segundo os indicadores de implicação e bem-estar emocional, apenas na primeira semana e na última semana de estágio. (ver apêndice G).

Conforme Portugal e Laevers (2010), o livro de *Avaliação em Educação Pré-Escolar (SAC)* não deve ser visto como um manual, que segue práticas rotineiras, mas um instrumento que poderá apoiar os educadores:

(...) na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberativas, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referência que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos. (p.7)

Ainda de acordo com os autores, avaliar os níveis de implicação e o bem-estar são indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa. Atendendo a que se reflete o modo como as crianças experienciam e participam nas atividades realizadas. Desta forma avaliou-se os níveis de bem-estar emocional e implicação. De acordo Laevers (2010), este considera o “bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, (...) e está acessível e aberta ao que rodeia” (p.20). No que concerne ao indicador de implicação, “Laevers (1994b) define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010,p.25).

No entanto, apresentámos apenas a ficha da primeira semana e da última com caráter de diagnóstico. Estas fichas apresentam uma escala de um valor, como um, o nível mais baixo e cinco valores como o nível máximo. As observações e comentários ao longo das fichas depois eram motivo de reflexão no já referido diário de bordo.

Após a realização das fichas do SAC, considerou-se pertinente passar os resultados obtidos para um gráfico, o que iria facilitar a leitura e interpretação dos mesmos. De acordo com a figura 63, podemos verificar que os níveis de bem-estar emocional e implicação não sofreram muita alteração, pois eram crianças que estão habituadas a conviver com adultos e interagem muito bem, tendo-se verificado apenas inibição inicial, o que é frequente nas crianças, que muito rapidamente se desvaneceu, pois estas crianças eram muito ativas e implicativas, que aceitavam muito bem os desafios de atividades motivadoras. Por fim, temos a 9ª semana, três crianças estão no nível cinco por serem muito participativas, tal como refere Portugal e Laevers (2010), “este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades” (p.25). No que concerne ao bem-estar emocional, este grupo evidenciava bons índices.

Figura 62. Níveis de bem-estar emocional e implicação – 1.ª semana

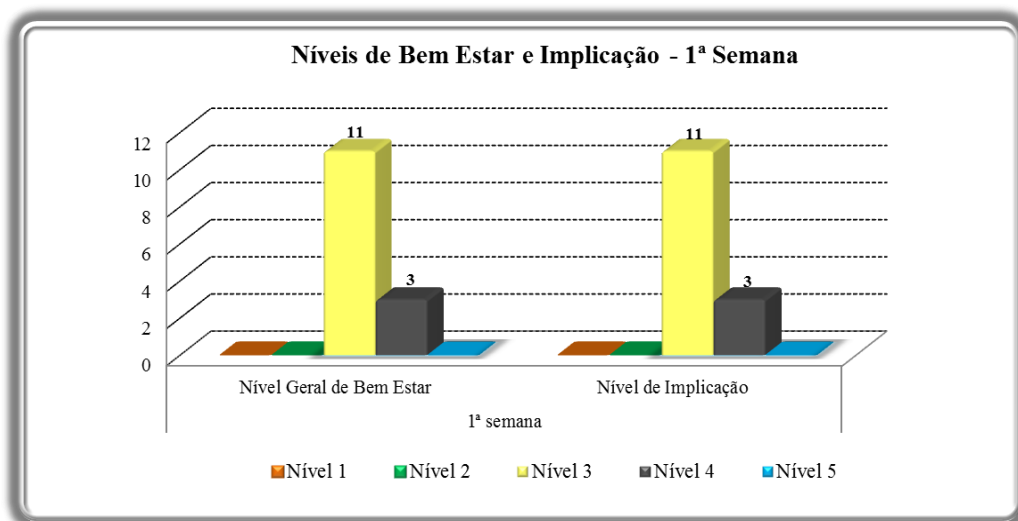
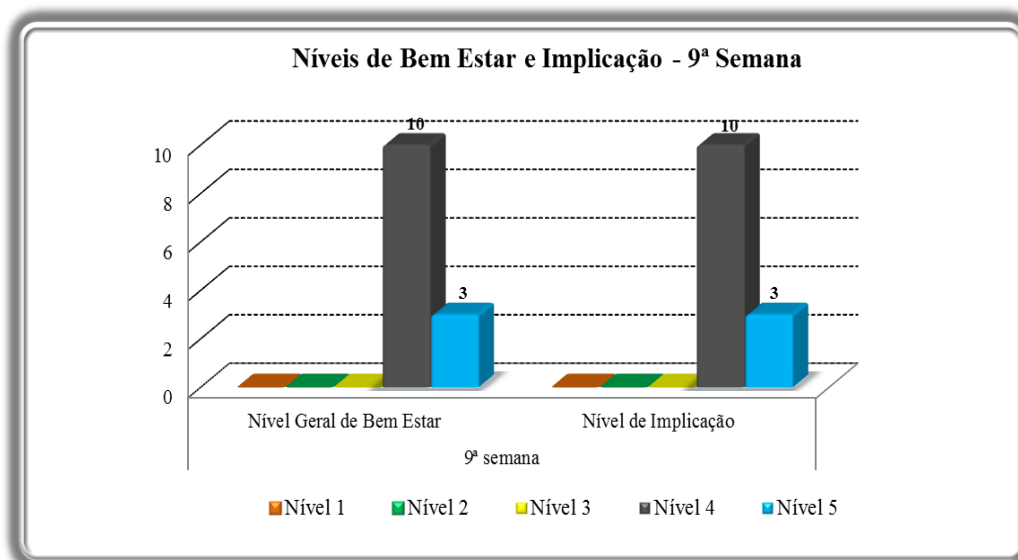


Figura 63. Níveis de bem-estar e implicação – 9.ª semana



Em suma, constatámos que provavelmente a alteração nos valores seja aquando da minha intervenção pedagógica, por ter conseguido realizar atividades que despertaram motivação e interesse nas crianças.

6.8. Apreciação global da problemática/necessidade da Investigação-Ação

Todo o processo da práxis desenvolveu-se num percurso reflexivo inerente à problemática encontrada inicialmente. Assim, dada a natureza interpretativa do método selecionado, foi possível ao longo da intervenção recolher dados que depois eram alvo de

reflexão. No entanto, findada a investigação e atendendo ao seu limite temporal, é apenas possível apresentar uma análise global dos dados mais significativos e após uma triangulação dos mesmos.

Realça-se que as questões colocadas no projeto de I-A nunca foram consideradas um problema propriamente dito, relativamente à questão da comunicação verbal, mas sim uma necessidade inerente à idade deste grupo de crianças.

Neste contexto, adotou-se uma abordagem de articulação entre os diferentes saberes, de forma a proporcionar um processo de aprendizagem flexível, tendo sempre objetivos de intencionalidade pedagógica. Como refere Gambôa (2011), “Aprender cada assunto significa estabelecer, para cada assunto, múltiplas conexões significativas, pois (...) só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p.71). E foi neste seguimento de ideias que foi articulado todas as atividades para tentar responder a questão desta investigação.

No que concerne à questão: ***Como desenvolver a comunicação verbal nas crianças, através de atividades lúdicas? Como promover de uma forma ativa a sua participação?*** Considero que a intervenção pedagógica proporcionou vários momentos de comunicação verbal e de participação individual e em grande grupo.

Assim, ao longo da panóplia de atividades promovidas, estas sempre tiveram como objetivo primordial a intencionalidade de promover a comunicação verbal e fomentar a participação. Procurou-se sempre o enriquecimento do vocabulário, o conhecimento de outras modalidades de linguagem, através de história, poemas, músicas entre outras. Tentou-se criar um ambiente afetivo, com diversas oportunidades comunicativas, considerou-se essencial para estimular a se expressar verbalmente com os adultos e com os seus pares.

Ao longo do estágio constatou-se alguns sinais de desenvolvimento e de predisposição para participar voluntariamente nas atividades proporcionadas, onde a comunicação verbal estava sempre patente. Este facto indicou que as estratégias fomentadas contribuíam para o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo, simultaneamente, ir “alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (OCEPE, 1997, p.67). Não podemos esquecer que a linguagem oral é o “veículo” de todas as aprendizagens e é nesta fase do desenvolvimento da criança que esta deve ser uma prioridade educativa.

6.9. Ação de sensibilização: “Jogos – Dia da Família”

No âmbito do estágio pedagógico, foi desenvolvida uma ação de sensibilização em conjunto com a colega de estágio na mesma instituição e com o auxílio de todas as educadoras da instituição, que colaboraram na organização de todo este projeto. Esta ação de sensibilização foi realizada no dia 15 de maio de 2014, dia da Família, através de um conjunto de atividades lúdicas que pretendeu fomentar a participação das diferentes famílias da instituição.

Importa ainda salientar que em anos anteriores a instituição realizava dois convívios, um no dia do pai e outro no dia da mãe, no entanto e atendendo ao facto de a maioria dos progenitores trabalharem, impossibilitava-os de comparecerem nestas datas nos convívios, pelo que foi decidido apenas celebrar o dia da Família. Existem ainda outras razões para a celebração apenas do dia da Família, tais como a separação dos casais e a emigração de um dos progenitores. Por todas estas razões a instituição decidiu que seria apenas um convívio dedicado a família, contribuindo assim para que pelo menos um membro da família estivesse presente, evitando a solidão e a tristeza da criança.

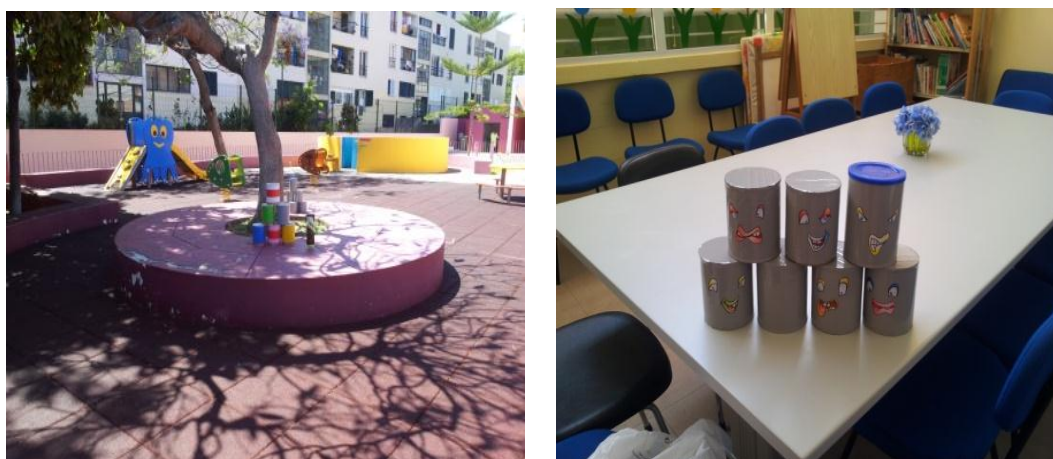
Neste seguimento de ideias elaborou-se um projeto com vários jogos tradicionais, que foram submetidos a avaliação na reunião do conselho pedagógico. Este consistiu num conjunto de atividades ligadas aos jogos tradicionais, respeitando desta forma o PEE. Estes jogos tiveram o intuito de promover a motricidade e o gosto pela atividade física, pretendendo, sobretudo, realçar o contributo da sociabilização, do desenvolvimento criativo e cooperativo entre as diferentes famílias, bem como promover a partilha entre encarregados de educação e crianças.

Para a construção destes jogos recorreu-se a materiais recicláveis. Consistiram em efetuar um circuito com quatro tarefas e com obstáculos a percorrer. Estas atividades deveriam sempre que possível, e não suscitasse qualquer perigo ser realizado pelo membro da família e pela criança (ver apêndice F).

A primeira tarefa consistia em que um membro da família em conjunto com a criança percorresse um labirinto da instituição “corrida com a colher” (ver Figura 64).

Figura 64. Labirinto: Jogo da Colher

A segunda tarefa consistia em atirar uma bola de ténis a um conjunto de latas empilhadas a uma determinada distância, no entanto havia distinção das distâncias de acordo com a idade da criança, pois as mais novas podiam fazer de mais de perto, o “bola à lata” (ver figura 65).

Figura 65. Jogo: Bola a lata**Figura 66.** Jogo da saca

A quarta tarefa consistia na distribuição de vários arcos pelo recinto, sendo colocada uma música e quando esta fosse desligada, os membros da família que não conseguissem colocação dentro do arco, estariam fora do jogo. E assim sucessivamente até alguém ficar isolado e ganhar o jogo do arco.

O circuito culminava com uma mensagem em papel de cenário, onde cada membro deveria desenhar ou escrever uma pequena mensagem dedicada à família (ver figura 67).

Figura 67. Paineis para mensagens das famílias



O intuito de todo este projeto foi o de proporcionar novas experiências, trabalho de grupo, mas principalmente promover a sociabilidade entre os diversos participantes. E para finalizar, foram distribuídos gelados patrocinados pelos fornecedores da instituição, tendo, para o efeito, sido montadas duas pequenas barracas para a distribuição dos mesmos (ver figura 68).

Figura 68. Barraca de gelados



Em suma, foi uma ação muito bem sucedida, pois o público-alvo mostrou muito interesse e motivação na participação do circuito. Nalguns dos jogos, era notória a diversão

entre as famílias, algumas fizeram questão em repeti-los. E a oferta de um gelado fresco depois de toda a agitação caiu muito bem, de acordo com alguns comentários recebidos.

6.10. Reflexão da Intervenção no EPE

O estágio pedagógico, efetuado no pré-escolar, foi uma experiência útil e enriquecedora, assim apresenta-se alguns dos aspetos inerentes às competências profissionais adquiridas. Toda a intervenção educativa permitiu construir competências, relativamente à intencionalidade educativa e à gestão. Tudo isto se deveu à oportunidade de partilha num processo cooperado e de liberdade que envolveu encarregados de educação e a equipa pedagógica desta instituição, em especial a educadora cooperante que partilhou a sua vasta experiência nesta área.

Tal como refere Mesquita-Pires (2007) “é certo que o educador-cooperante ao deixar entrar o educador-estagiário no seu mundo profissional, mostra toda a sua intimidade pedagógica e revela toda a sua identidade profissional” (p.220). No entanto, as ações de supervisão são essenciais e constituem-se como um fator de mediação de conhecimentos que contribuem para a reconstrução de competências do educador/estagiário.

Salienta-se ainda a receção positiva das crianças da sala vermelha, pois só deste modo, foi possível vivenciar este ambiente enriquecedor e propício às atividades propostas.

Esta prática pedagógica é fundamental para compreender a realidade de um profissional de educação, pois o seu dia a dia envolve toda uma dinâmica, com vários desafios diários. Desta forma, refere-se a necessidade do profissional assumir uma constante postura de observação, como ponto de partida para refletir. Para que dessas reflexões resultem experiências e aprendizagens, que por sua vez, possam contribuir para ultrapassar e pelo menos prepará-lo para outros desafios.

No que concerne às rotinas da sala, houve oportunidade de adquirir competências na sua gestão e de observar como decorre a vida diária de um educador. De acordo com as OCEPE (1997) que referem o educador como um “gestor do currículo” e na realidade este ao longo do dia tem de gerir a equipa pedagógica, o grupo de crianças, tendo sempre em consideração os interesses das crianças e mantendo o funcionamento da sala. Há ainda que ter em consideração na gestão curricular a “lógica actual de concepção de escola como um agrupamento, onde interagem culturas diferentes, importa que os educadores de infância saibam articular, os seus projectos curriculares com os projectos educativos da escola onde

estão inseridos” (Mesquita-Pires, 2007,p.72). Neste contexto, é essencial que o educador promova de forma articulada e sequencial o projeto de ação com todos os parceiros. de forma a favorecer os interesses das crianças. Foi toda esta dinâmica que adquiri ao longo de toda esta práxis, assim como as competências de interação com os diversos intervenientes educativos.

Acredita-se igualmente que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo responsável por muitas das aquisições, tais como as emoções e todas as competências sociais. Desta forma, o educador deve criar “situações em que a criança possa participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Laevers, 2010, p. 124).

Esta é uma das razões muito importantes para que o educador reflita constantemente durante a prática, adequando-a sempre que necessário ao grupo e respeitando sempre as características individuais de cada um.

A atividade de empenho, perseverança, esforço e autodisciplina são imprescindíveis num processo de desenvolvimento, em que o aperfeiçoamento e superação são um desafio constante.

Em termos da socialização e da interação da criança, o papel do adulto é fundamental, no que concerne ao desenvolvimento infantil, tendo a tarefa de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, de modo a que as crianças consigam enriquecer a sua autoestima, promovendo um desenvolvimento das suas capacidades, mas nunca esquecendo que são crianças pequenas e necessitam também de afetos.

Com a realização de todas as atividades, no âmbito dos vários domínios no Pré-Escolar, foi possível observar que é fundamental efetuar uma planificação prévia de todas as atividades. De efetuar pesquisas e reflexões sobre as melhores estratégias e respetivos materiais, estes devem ser escolhidos com muito rigor e atenção para poder contribuir para uma melhor interação das crianças. Esta interação é essencial para o bem estar e nível de implicação da criança.

Foi fundamental promover atividades dinâmicas, cativantes e interativas, sendo que a música é uma boa forma de contribuir para o sucesso no ensino-aprendizagem. É crucial proporcionar as crianças diferentes tipos de músicas. Foi com este intuito que foram desenvolvidas várias atividades musicais, começando sempre por uma tessitura simples, depois para uma mais complexa, como por exemplo a Sinfonia de Vivaldi. Pois, quanto maior a riqueza de estímulos, melhor será o seu desenvolvimento musical. Não podemos

esquecer que cantar ou imitar sons é contribuir para fomentar a linguagem, o que é fundamental no jardim-de-infância e um dos principais objetivos desta problemática aqui exposta. Atualmente, já sabemos que as crianças que crescem em ambientes ricos em musicalidade, desenvolvem a aprendizagem e a comunicação com mais fluidez que as restantes. Esta contribui para um aumento da capacidade de concentração, memória, incrementa o raciocínio, desenvolvimento corporal e ainda fomenta a parte sócio afetiva da criança.

Atendendo às inúmeras vantagens que a música traz para a criança é fundamental, como profissional de educação, incentivar as crianças aos diferentes tipos de sons, bem como aos diferentes tipos de música. A música é fundamental na aprendizagem de qualquer criança, tal como refere Willems (1970), a música apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso, a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável.

Atendendo ao exposto, esta intervenção pedagógica superou as expetativas.

Considerações Finais

Ao finalizar este estágio pedagógico, salienta-se o facto de este ter contribuído para um crescimento pessoal e profissional. As dúvidas ao longo dos períodos de estágio emergiram sucessivamente e demandaram uma postura permanente de procura pelo saber, tentando articular as concepções teóricas e práticas. No entanto, devo salientar que a experiência dos profissionais cooperantes contribuiu para dissipar alguns contratemplos que emergiram ao longo dos estágios. Assim, a relação pedagógica com os profissionais cooperantes foi importante e as reflexões em ambos os estágios contribuíram para o crescimento como profissional de educação.

Não há dúvida que a sociedade e a educação vivem um novo paradigma, estando longe de ser o docente, o detentor de todo o saber. A transformação leva-nos a edificar uma educação construtivista e reflexiva. E é neste contexto, que a formação inicial de profissionais de educação pretende orientar para uma metodologia de investigação-ação, ou seja, os profissionais devem refletir sobre a sua prática e as suas estratégias metodológicas.

Foi neste seguimento de ideias que se processaram os estágios pedagógicos aqui explanados. Assim, foi necessário ter em atenção diversos fatores, mas tal como refere Mesquita-Pires (2007), as crianças do século XXI encontram-se num mundo globalizado, onde alterações e a diversidade de interesses sofrem alterações repentinas o que implica que o educador as reflita incessantemente na sua intencionalidade educativa, pelo que esta deverá estar sempre presente nas tomadas de decisões profissionais.

Neste contexto, todo este processo exige um “conhecimento multidimensional, uma congruência entre as opções curriculares, o grupo de crianças e a cultura envolvente, uma elevada capacidade de responder às situações imprevistas e a consciência da ação realizada e dos efeitos que ela provoca” (Mesquita-Pires, 2007,p.218).

Ao longo do percurso académico e prático, ficou patente esta necessidade de usar uma metodologia de investigação, uma atitude reflexiva, durante e no futuro percurso profissional educativo como forma de fomentar a qualidade no ensino-aprendizagens.

Concorda-se com Oliveira – Formosinho e Araújo (2008) “A reflexividade é, actualmente, considerada uma necessidade metodológica na investigação conduzida no âmbito de um paradigma qualitativo” (p.24). E ainda com Alarcão (1996), que refere que a escola atualmente confronta-se com vários desafios, sendo necessário profissionais confiantes, com autoestima e que se valorizem profissionalmente e socialmente.

Neste seguimento de ideias salienta-se que estou consciente e conheço as ferramentas para proporcionar uma educação de qualidade e com sucesso.

Ao longo do percurso académico, os conhecimentos científicos adquiridos remeteram para esta prática de qualidade, ou seja, numa prática reflexiva e crítica. Assim, as experiências que foram proporcionadas contribuíram para adquirir competências nas diferentes dimensões de um profissional de educação, contribuindo para a construção da identidade profissional.

No que concerne às intervenções pedagógicas explanadas neste trabalho, fomentaram-se a capacidade investigativa e reflexiva pelas constantes necessidades de refletir sobre a mesma, com intuito de adaptar-se e aperfeiçoar-se progressivamente a prática e às singularidades das crianças. Como refere Freire (2002), o momento essencial na formação do profissional “é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). Ao longo do processo de estágio, despontou-se a consciência de que as dúvidas, dificuldades são constantes no dia a dia de um profissional de educação, sendo necessário uma reflexão constante. A ação reflexiva foi o pilar nas duas vertentes pedagógicas, pois esta constante reflexão, na intervenção pedagógica, permitiu a identificação dos aspetos positivos, bem como os aspetos a melhorar, permitindo reajustar a ação de forma a criar aprendizagens significativas e mais duradouras.

Em relação às intervenções nos contextos de EPE e 1.º CEB, contribuíram para obter uma panóplia de experiências essenciais para a valorização da prática profissional. E segundo Formosinho (2009), a prática em simultâneo com a reflexão “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p.107).

Em ambos os contextos educativos é necessário permitir que seja a criança a construtora do conhecimento, o profissional de educação apenas detém um papel de mediador das aprendizagens, devendo fomentar a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo.

Neste seguimento de ideias, devemos deixar para trás a ideia de que adquirir conhecimentos seja apenas uma mera transmissão, mas pelo contrário, proporcionar ambientes enriquecedores e estimulantes de forma que possam facultar aquisições construtivistas. Para que isto aconteça também é necessário que o profissional se questione incessantemente e reflita sobre as estratégias utilizadas na sua prática.

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.171-189). Porto: Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. (pp.218-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the american psychological association (6th ed.)*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Aragão, J. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2003). *A criança, a língua e o texto literário: Da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20%20C ompletas.pdf>
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas* (1.^a ed.). Porto: Coleções Ideias em Prática.
- Bento, A (2013). *10 Tópicos (e Dicas sobre Investigação)* (1.^a ed.). Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. (1.^a ed.). Lisboa: Gradiva Editora.
- Bellenger, L. (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borin, J. (1996). *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo. Editora: IME-USP.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d' Água Editores.
- Carmelo, L. (2005). *Manual de Escrita Criativa*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carlos, J.& Sousa, M. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Política e percursos*. Fafe: Labirinto.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Retirado de: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processualcatarina-castro.pdf>
- Ceia, C. (2010). *O professor na Caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (N.º 2), 355-379. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Chantraine-Demilly, L., Gracia, Gómez, A., Nóvoa, A., Popkewitz T., Schon, D. & Zeichner, K. (1995). *Os professores e a sua formação* (2.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Damas, M. & De Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Denkin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Géneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly, B. & J. Dolz (Org.). *Géneros Oraís e escritos na escola* (pp.41-70). Campinas: Mercado de letras.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino questões teóricas, práticas e metodológicas. In M., Alves & J., De Ketele (Org.). *Do currículo*

- à avaliação, da avaliação ao currículo. (pp.132-142). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (1992). *Teorias da aprendizagem: concepção cognitivista de Ausubel*. In *Revista Bimestral, O Professor*. N.º28 (3.º Série) (pp.4-7).
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º2 (14), 273-291. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: Um modo de estudar as culturas (escolares) locais*. Retirado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortim, M. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Retirado de: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_paulofreire.pdf
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa. (Org.). *Pedagogia-em-Participação: O trabalho de projeto*. (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- G.A.V.E. (Gabinete de Avaliação Educacional) (2012/2013). Gabinete de Avaliação Educacional – Ministério da Educação e da Ciência. Retirado de: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, R. (s.d.). *O sono da criança*. Retirado de: <http://www.spnd-spp.com/sitegest.asp?t=1&galleryID=24&languageID=1>
- Gonçalves, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe. Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Algueirão: Ministério da Educação e Cultura.
- Gusdorf, G. (2006). O gato que anda sozinho “Le Chat qui s’en tout seul” (inédito gentilmente cedido pelo autor a Olga Pombo, Henrique Guimarães e Teresa Levy aquando de uma entrevista em Starsburg, França, 1991). In O. Pombo, H., Guimarães, T., Levy. (Org.). *Interdisciplinaridade – Antologia* (pp. 37-58). Porto: Campo das Letras – Editores S.A.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com criança: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, M., Frota, P. & Martins, M. (s,d). *A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os Mapas Conceituais de Novak na Formação de Professores Pedagogos*. Retirado de:
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/1262/625>
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Educação - A Construção Social da Moralidade* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *Psicologia da educação - 1.º Volume Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A escola vista pelas crianças*. (p.11-29). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. (pp.73-93).Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ªed.). (pp.62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Henriques, A. (2013). *Aspetos da teoria Piagetiana e pedagogia*. (2.^aed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. (4.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infante, M.^aJ., Silva, M.^a S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de Ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (pp.151-169). Porto: Porto Editora.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2.^aed.). Lisboa. Edição: Horizontes Pedagógicos.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Trough Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lessard – Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J.& Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J.& Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Luçart, L. (1982). *Biblioteca Do Educador Profissional*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Macedo, C. (2003). *Comunicação Oral e Escrita*. Lisboa. (1.^a ed.).Lisboa: Guerra. Portugal – Fundação para a divulgação das tecnologias de Informação 2003.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração – Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mancelos, J. (2009). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Marangon, C. (2011). *Pedagogia – Lawrence Stenhouse*. Retirado de: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lawrence-stenhouse-307624.shtml>
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia Para Pais e Educadores* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1999). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Porto Editora.
- Martins, A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância- Teorias e Prática*. (1.^a ed). Porto: Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *Inovação, Investigação em Educação A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. EDUSER: Revista de Educação, Vol II. Retirado de: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/60/33>
- Mialaret, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.^a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2003). *Domínio da Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para atividades de leitura. Programa –Esta na hora da leitura*. Retirado de: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo
- Nascimento, Z.& Pinto, J. (2006). *A Dinâmica da Escrita - como escrever com êxito* (5.^a ed.).Lisboa: Plátano Editora.
- Neves, M. & Martins, M. (1994). *Descobrimo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela Leitura - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB, Inovação*.
Retirado de:
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: Escrita criativa, Atividade Lúdica*. Lisboa: Tema e Debates.
- Novaes, M. (1980). *Psicologia Escolar* (6.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e formação docente. In L. Chentraine-Demilly, C. García, A. Gómez, A. Nóvoa, T. Popkewitz, D. Schon & K. Zeichener. *Os professores e a sua formação*. (pp.15-34). Lisboa: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Práxis*. (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1996). *A família em rede (Ultrapassando a barreira digital entre gerações)*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes –Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pestana, M. (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H, Menezes, L., Martins, M.^a Eugénia & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Família e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, D. & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editora Caminho.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rooyackers, P. (1999). *101 Jogos musicais para crianças*. (2.ªed). Portugal: Lyon Edições.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E.,Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J.& Pinto, M. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rigolet, S. (1997). *Leitura do Mundo – Leitura de Livros – Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J. (2003). Educação Científica no 1.º Ciclo Aprendizagem Activa e Reflexiva. In E. Medeiros. *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Org.). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Santos, M. & Serra, E. (2008). *Quero ser escritor Manual de escrita criativa para todas as idades*. (2.ª ed.). Cruz Quebrada: Oficina do Livro.
- Sim-Sim, I. (1989). *Literacia: um conceito funcional de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim- de- Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, A. & Kodama, H. (2004). *Jogos no ensino da matemática*. São José do Rio Preto: Fundação para o desenvolvimento da UNESP. Retirado de: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Velosa, R. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico- Leitura. Lisboa: Ministério de Educação. Retirado de: [file:///C:/Users/Ligia/Downloads/gip_leiturafinal_revisto%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Ligia/Downloads/gip_leiturafinal_revisto%20(3).pdf)
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGRAW-HILL.
- Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sole, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Mauri, M. Miras, M. Onrubia, J. Solé & A. Zabalza. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp.8-27). Porto: ASA Editores.

- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F., (2009). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A (s) Vida (s) do Professor Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienn. Editora: Pro-Música.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1995). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola* (6.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

Referências Normativas

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 – (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização).

Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011 – (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro – (Estabelece o regime jurídico da Formação Contínua de Professores).

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto – (Aprova o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto – (Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 e janeiro – (Novos currículos do ensino básico).

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – (Formação de Professores).

Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho. (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. *(inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário)*).

Decreto-Lei n.º41/2012 de 21 de fevereiro- (Alteração do estatuto da carreira dos educadores e de infância e dos professores dos ensino básicos e secundários).

Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio – (O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M – (Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da Região Autónoma da Madeira).

Despacho n.º5220/97, de 10 de Julho – (Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho 19575/2006 de 25 de setembro- (Orientações para a Gestão Curricular no 1.ºCEB).

Despacho n.º17169/2011 de 23 de dezembro – (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Metas).

Despacho 5306/2012 de 18 de abril – (Metas Curriculares).

Despacho Normativo n.º1/2005 de janeiro - (Avaliação dos aluno do ensino básico) alterado pelo Despacho normativo n.º 14/2011).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – (Lei de bases do sistema educativo – estabelece o quadro geral do sistema educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar- estabelece o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto – (Segunda alteração à Lei de bases do sistema educativo).