

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Mariana Cristina Abreu Gonçalves

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mariana Cristina Abreu Gonçalves

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

ORIENTADOR
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competências de Ciências Sociais

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

Ano letivo 2017-2018

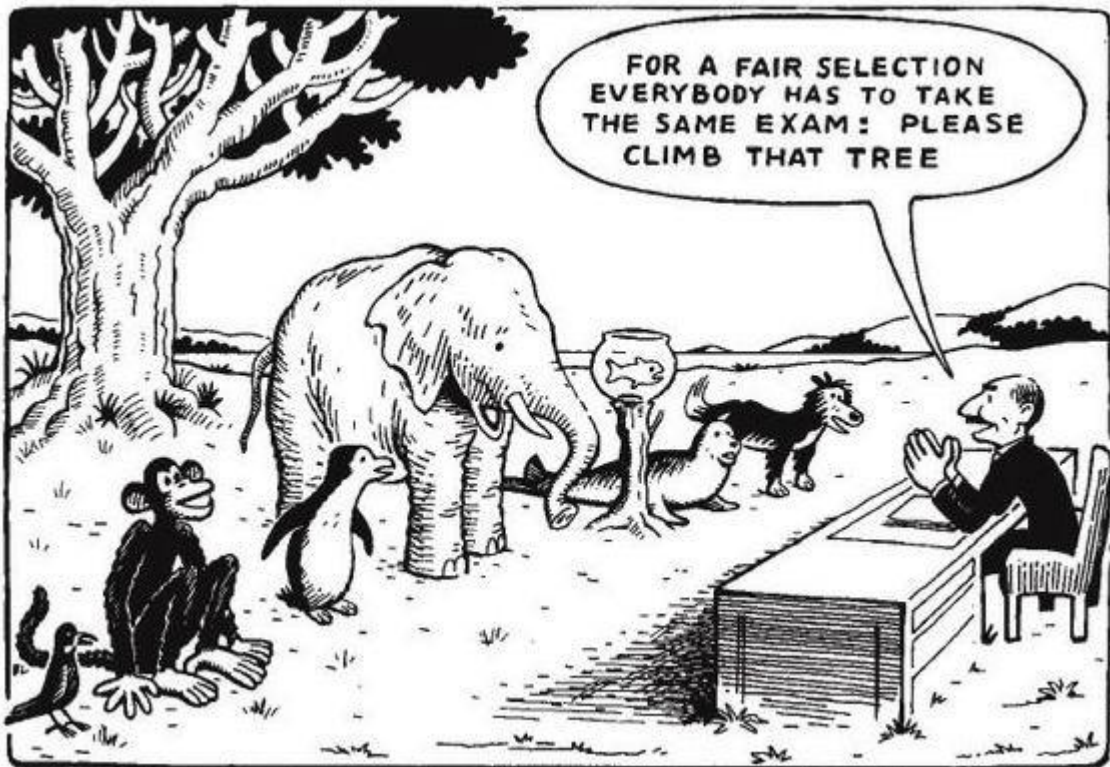
Mariana Cristina Abreu Gonçalves

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, junho de 2018

“Now climb that tree”



Micah Russell

Agradecimentos

Em primeiro lugar, não posso deixar de referir que o presente relatório de estágio reflete um longo percurso que não seria possível sem o apoio, o encorajamento e a orientação que me foi facultada. Assim, a todas as pessoas que contribuíram para a chegada ao fim desta caminhada e que me acompanharam em todos os momentos, o meu muito obrigada.

Um especial agradecimento ao Doutor Paulo Brazão, orientador do relatório de estágio, pela sua disponibilidade, aconselhamento e orientação ao longo de todo o processo de realização do presente relatório.

De igual modo, à Doutora Gorete Pereira, orientadora da prática referente à valência de Educação Pré-Escolar, pela sua exigência e empenho no desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática educativa.

Obrigada à professora Graça Côrte, orientadora da prática referente à valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela sua amabilidade, tranquilidade, confiança, dedicação e partilha de saberes. Agradeço todos os abraços e sorrisos, que me fizeram sentir sempre mais positiva.

Além disso, à professora Fernanda Gouveia, orientadora da prática referente à valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todos os conselhos e toda a partilha de vivências que permitiram um maior contacto com a realidade.

O meu reconhecimento mais sincero às crianças, por toda a dedicação, gosto, motivação, empenho e até mesmo por me terem feito aprender tanto através dos meus erros. Foram o principal motivo pelo qual escolhi esta profissão e me orgulho disso. Sem elas, nada disto teria sido possível.

Às instituições que me acolheram, Infantário “O Girassol”, Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, pela forma amável como me receberam e por todo o auxílio prestado em todos os momentos.

À educadora cooperante Teresa Fernandes, pela sua prestabilidade, transmissão de conhecimentos e pelo apelo à minha criatividade. Foi com a Teresa que aprendi que nesta área nada cansa se for feito por gosto e amor.

Às professoras cooperantes Marília Martins e Carina Sousa, por todos os momentos de reflexão e por toda a orientação. Reconheceram os erros, valorizaram o bom

trabalho e foram, sem dúvida, extremamente importantes no meu desenvolvimento profissional.

Agradeço, com muito carinho, às colegas de mestrado, em especial às que constituíram o meu grupo de trabalho ao longo destes anos, Catarina Fernandes, Carolina Gouveia, Fabiana Teixeira e Jesuína Mendes, que se tornaram amigas para a vida e com quem aprendi imenso. Obrigada por todo o companheirismo, ânimo, apoio e amizade.

Às minhas companheiras, Ana Oliveira e Laura Marrafa, por todos estes anos de pura camaradagem, pelo valor que têm na minha vida. Por nunca me terem abandonado, mesmo apesar dos momentos de maior ausência. Obrigada, de coração, pelo apoio incondicional e pela amizade sincera e honesta que sempre demonstraram ter. Vocês são a prova de que existem amizades que duram uma vida inteira. O meu coração estará sempre convosco, mesmo que estejam longe.

À minha parceira, Carolina Veiga, principalmente por todos os momentos de descontração, em que rir era o mais importante. Conseguiu sempre que eu me mantivesse fiel a mim mesma, sempre bem-disposta e esteve lá para amparar muitas quedas minhas. Obrigada pelas nossas conversas sobre a vida, sobre nós, que me ajudaram a crescer e a ser uma pessoa mais ponderada.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos de longa data, Afonso Paiva, Carolina Ramos, Madalena Paulino e Nina Sousa, que sempre acreditaram nas minhas capacidades e no meu trabalho, me motivaram e incentivaram a ser melhor. Agradeço o seu carinho, a sua amizade e as suas palavras de incentivo em todos os momentos.

Obrigada à minha irmã, Laura Gonçalves, por me fazer ver que realmente vale a pena lutarmos pelos nossos objetivos. Obrigada por me fazer sentir que devo ser um exemplo a seguir e que “depois da tempestade vem sempre a bonança”. Tu sabes o que vales para mim.

Um agradecimento muito especial à minha mãe, Cristina Abreu, por ter sido o meu pilar. Por ter sido a pessoa que me ensinou a crescer desde muito cedo e que fez de mim a mulher guerreira que sou hoje. Agradeço o sorriso contagiante, a alegria constante, a paciência, o amor e todas as palavras de coragem.

De igual forma, aos meus avós, Felisbela Abreu e António Abreu, por todo o seu suor, empenho e esforço. O meu mais sincero obrigado por terem sido as pessoas que me inculcaram todos os valores e permitiram que nunca desistisse, que lutasse e alcançasse todos os meus objetivos. Por todas as palavras sábias, pela calma, pela aprendizagem,

pelos conselhos e por terem estado presente em todos os momentos, fossem eles bons ou maus.

Agraço, também, àqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a finalização desta etapa da minha vida. Àqueles que me acompanharam, um bem-haja.

Por fim, e não menos importante, agradeço a mim, por ter sido sempre esforçada, empenhada e, mesmo apesar de todos os obstáculos que foram surgindo na minha vida, me ter tornado invencível perante o meu objetivo. Chorei imenso, mas ri e fiz rir muito mais. Fui abaixo várias vezes, mas ergui-me sempre, acreditando que me tornaria mais forte. Hoje concretizo aquele que sempre foi o sonho da minha avó e só quem me conhece sabe o valor que isso tem. Obrigada por existires, vó.

Resumo

O presente relatório, elaborado para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incide no desenvolvimento dos estágios realizados numa sala de berçário com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses, no Infantário “O Girassol”; numa turma de 1.º ano, na Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo, em que a faixa etária incidia nos 5 e nos 6 anos, e numa turma de 3.º ano, com idades entre os 8 e os 9 anos, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. Neste sentido, o relatório apresenta um enquadramento teórico e metodológico que sustenta a contextualização das intervenções realizadas nas instituições referidas. Apresenta uma vertente prática, em que se verifica o desenvolvimento de projetos de investigação-ação. Destes projetos advieram duas questões, que incidiram na utilização de diferentes materiais e objetos na sala de 1.º ano, de forma a enriquecer o ambiente educativo relativamente ao desenvolvimento das crianças e da sua aprendizagem cooperativa. Verificou-se que as crianças mostraram estar mais recetivas, entusiasmadas e interessadas nas atividades, desenvolvendo a socialização, a partilha e respeito pelo outro, a comunicação e a interajuda nos trabalhos de grupo. Por sua vez, o último estágio direciona-se para questões didáticas, em que impera o cumprimento curricular face ao Português, Matemática e Estudo do Meio. Saliento que, no fim de cada estágio, a reflexão é o fator chave para o aperfeiçoamento de toda a ação educativa, sendo que a criança é sempre vista como o centro do processo pedagógico.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Intervenção; Reflexão.

Abstract

This report, designed to obtain a master's degree in pre-school education and primary school education, focuses on the development of an internship in a nursery with a group of children between the ages of 10 and 20 months, in the "O Girassol" Preschool; in a class of 1st year, in the Basic School of 1st, 2nd and 3rd Cycles with Pre-School Bartolomeu Perestrelo, where the age group is 5 and 6 years and a class of 3 year, aged between 8 and 9 years, at the Basic School of the 1st Cycle Ladeira Pre-School. In this sense, the report presents a theoretical and methodological framework that supports the contextualization of the interventions carried out in the referred institutions. It presents a practical aspect, in which the development of action-research projects is verified. Of these projects, two questions arose that focused on the use of different materials and objects in the first year room, in order to enrich the educational environment regarding the development of children and their cooperative learning. The children were shown to be more receptive, enthusiastic and interested in the activities, developing socialization, sharing and respect for the other, communication and interaction in group work. In turn, the last stage is directed towards didactic questions, in which the curricular compliance with Portuguese, Mathematics and Study of the Environment. I emphasize that at the end of each stage, reflection is the key factor for the improvement of all educational action, and the child is always seen as the center of the pedagogical process.

Key-Words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Intervention; Reflection.

Índice de Figuras

Figura 1: Caráter Cíclico da Investigação-Ação	23
Figura 2: Modelo de Kurt Lewin	24
Figura 3: Modelo de Kemis.....	25
Figura 4: Modelo de Elliott.....	26
Figura 5: Caraterísticas do Modelo de Whitehead	27
Figura 6: Processo Cíclico da Investigação-Ação (Planear, Agir, Observar, Refletir) .	28
Figura 7: Planta do Berçário III (Vista I e II).....	59
Figura 8: Atividade de Desenho Livre no Exterior	66
Figura 9: Atividade de Exploração de Folhas Coloridas.....	66
Figura 10: Exploração das Caixas de Maria Montessori.....	67
Figura 11: Atividade de Carimbagem dos Pés	67
Figura 12: Atividade de Passagem das Crianças por Diversas Texturas	68
Figura 13: Atividade de Tocagem em Diversos Elementos	68
Figura 14: Exploração da Caixa das Figuras Geométricas	69
Figura 15: Atividade de Exploração de Guizos, Maracas e Reco Recos	70
Figura 16: Atividade de Exploração do Cartão das Texturas.....	71
Figura 17: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade I)	79
Figura 18: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade III).....	80
Figura 19: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade III).....	82
Figura 20: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade IV)	84
Figura 21: Mundo da Imaginação e da Fantasia (Atividade I).....	86
Figura 22: Projeto da Comunidade Educativa (Atividade I).....	88
Figura 23: Planta da Sala do 1.º Ano	92
Figura 24: Atividade de Exploração do Pentaminó	98
Figura 25: Atividade de Exploração do Geoplano	98
Figura 26: Atividade de Desenvolvimento da Leitura e da Escrita.....	104
Figura 27: Atividade de Desenvolvimento da Consciência e Sensibilidade Fonológicas	105
Figura 28: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho em Equipa.....	106
Figura 29: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho de Grupo	108
Figura 30: Atividade de Aperfeiçoamento de Contagens e Desenvolvimento do Cálculo Mental.....	110

Figura 31: Planta da Sala do 3.º Ano	115
Figura 32: Frases da Atividade do Desenvolvimento da Capacidade de Sintetização e Resumo de Uma Obra	119
Figura 33: Atividade do Desenvolvimento da Capacidade de Sintetização e Resumo de Uma Obra	119
Figura 34: Dominó da Atividade da Demonstração de Conhecimentos Através do Lúdico	121
Figura 35: Atividade da Demonstração de Conhecimentos Através do Lúdico	122
Figura 36: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho de Grupo	124
Figura 37: Jogo do Bingo da Atividade do Reconhecimento de Aprendizagens Através do Lúdico	125
Figura 38: Atividade do Reconhecimento de Aprendizagens Através do Lúdico	125
Figura 39: Atividade da Expressão de Sentimentos e Emoções	127
Figura 40: Atividade do Desenvolvimento do Trabalho de Grupo	128

Índice de Tabelas

Tabela 1: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	29
Tabela 2: Técnicas e Instrumentos da Investigação-Ação	30

Apêndices e Anexos – CD-Rom

Pasta A – Documentação Geral

Relatório de Estágio em Word

Relatório de Estágio em PDF

Pasta B - O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Tabela Específica de Observação

Apêndice 2 – Tabela de Observação

Apêndice 3 - Rotina do Berçário III

Apêndice 4 - Planificação Semana 1 (Girassol)

Apêndice 5 - Diário de Bordo de 26 de outubro de 2015

Apêndice 6 - Diário de Bordo de 28 de outubro de 2015

Apêndice 7 - Planificação Semana 2 (Girassol)

Apêndice 8 - Diário de Bordo de 2 de novembro de 2015

Apêndice 9 - Planificação Semana 4 (Girassol)

Apêndice 10 - Diário de Bordo de 16 de novembro de 2015

Apêndice 11 - Planificação Semana 5 (Girassol)

Apêndice 12 - Diário de Bordo de 23 de novembro de 2015

Apêndice 13 - Planificação Semana 7 (Girassol)

Apêndice 14 - Diário de Bordo de 14 de dezembro de 2015

Pasta C - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 15 – História “O Dragão e a Princesa”

Apêndice 16 – Tabelas de Avaliação

Apêndice 17 – Planificação Semana 3 (Bartolomeu Perestrelo)

Apêndice 18 – Diário de Bordo de 4 de maio de 2016

Apêndice 19 – Planificação Semana 7 (Bartolomeu Perestrelo)

Apêndice 20 – Diário de Bordo de 31 de maio de 2016

Apêndice 21 – Planificação Semana 2 (Bartolomeu Perestrelo)

Apêndice 22 – Diário de Bordo de 27 de abril de 2016

Apêndice 23 – Planificação Semana 4 (Bartolomeu Perestrelo)
Apêndice 24 – Diário de Bordo de 11 de maio de 2016
Apêndice 25 – Diário de Bordo de 7 de junho de 2016
Apêndice 26 – Planificação Semana 6 (Bartolomeu Perestrelo)
Apêndice 27 – Diário de Bordo de 25 de maio de 2016
Apêndice 28 – Planificação Semana 5 (Ladeira)
Apêndice 29 – Diário de Bordo de 28 de novembro de 2016
Apêndice 30 – Diário de Bordo de 30 de novembro de 2016
Apêndice 31 – Planificação Semana 3 (Ladeira)
Apêndice 32 – Diário de Bordo de 14 de novembro de 2016
Apêndice 33 – Planificação Semana 6 (Ladeira)
Apêndice 34 – Diário de Bordo de 6 de dezembro de 2016
Apêndice 35 – Diário de Bordo de 15 de novembro de 2016
Apêndice 36 – Planificação Semana 4 (Ladeira)
Apêndice 37 – Diário de Bordo de 25 de novembro de 2016

Pasta D – Anexos

Anexo 1 – Projeto Educativo do Infantário “O Girassol”

Anexo 2 – Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da
Ladeira

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xiv
Apêndices e Anexos – CD-Rom	xvi
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo I – A Docência	5
1.1. A Docência Enquanto Profissão	5
1.1.1. Ser educador de infância: que perfil?	7
1.1.2. Ser professor do 1.º ciclo do ensino básico: que perfil?	9
1.2. Da Educação de Infância ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: A Continuidade	11
1.3. Refletir na Docência: Considerando a Prática Educativa	12
Capítulo II – O Currículo	14
2.1. Enquadramento Teórico do Currículo e do Desenvolvimento Curricular	14
2.1.1. Conceito e definições de currículo.	14
2.1.2. Conceito e definições de desenvolvimento curricular.....	16
2.2. Um Currículo Inovador.....	17
2.2.1. Relevância curricular.....	18
2.2.2. Inovar o currículo: que possibilidades?.....	19
Capítulo III – Intervenção Pedagógica: O Trajeto Metodológico	21
3.1. Investigação-Ação – Do Conceito à Finalidade.....	21
3.1.1. Modelos da investigação-ação.....	23
3.1.2. Fases do processo da investigação-ação.....	27
3.1.3. Técnicas de investigação baseadas na investigação-ação.	28
3.2. Construir uma Prática Pedagógica de Sucesso: Reconhecimento da Perspetiva de Alguns Teóricos.....	31

3.3. Modelos Curriculares Intrínsecos à Práxis	32
3.3.1. Modelo educativo High-Scope.....	33
3.3.2. Movimento da Escola Moderna.....	35
3.4. Metodologias e Orientações que Ostentam a Prática Pedagógica	37
3.4.1. Observação.....	38
3.4.2. Planificação.....	38
3.4.3. Avaliação/reflexão.....	40
3.5. Construção de uma Aprendizagem Significativa.....	41
3.5.1. Compreender e estimular o mundo sensorial da criança.....	41
3.5.2. Jogar para aprender.....	42
3.5.3. As expressões e as artes na educação.....	43
3.5.4. A criança e o livro: o contacto com a leitura e escrita.....	45
3.5.5. Relevância da utilização de diferentes materiais e objetos na sala.....	46
3.5.6. A aprendizagem associada à cooperação.....	49
3.5.7. Relação professor-aluno.....	52
3.5.8. Envolvimento da família e da comunidade educativa.....	53
Parte II – Prática Pedagógica	55
Capítulo I – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	57
1.1. Contextualização Educativa: O Infantário “O Girassol”	57
1.1.1. Caraterização do meio envolvente.....	57
1.1.2. Caraterização da instituição.....	58
1.1.3. Caraterização da sala do berçário III.....	59
1.1.4. Caraterização do grupo de crianças.....	59
1.2. A Prática Pedagógica no Berçário III	60
1.2.1. Projeto de Investigação-Ação.....	61
1.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto educativo.....	78
Capítulo II – O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	91

2.1. Contextualização Educativa: A Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo.....	91
2.1.1. Caraterização do meio envolvente.	91
2.1.2. Caraterização da instituição.....	92
2.1.3. Caraterização da sala.	92
2.1.4. Caraterização da turma do 1.º ano de escolaridade.	93
2.2. A Prática Pedagógica na Sala do 1.º Ano	94
2.2.1. Projeto de investigação-ação.	94
2.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto educativo.....	102
2.3. Contextualização Educativa: A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	114
2.3.1. Caraterização do meio envolvente.	114
2.3.2. Caraterização da instituição.....	115
2.3.3. Caraterização da sala.	115
2.3.4. Caraterização da turma do 3.º ano de escolaridade.	116
2.4. A Prática Pedagógica na Sala do 3.º Ano	116
2.4.1. Cumprimento curricular: atividades desenvolvidas.	117
Considerações Finais	132
Referências	137
Referências Normativas	146

Introdução

O relatório de estágio tem como finalidade apresentar todo o processo acadêmico realizado até à data, e aprofunda, sobretudo, as práticas educativas realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É de realçar que a sua concretização assenta na obtenção do grau de mestre e que as práticas desenvolvidas e aqui evidenciadas foram desenvolvidas em três instituições, como referido anteriormente.

Neste sentido, o presente relatório de estágio divide-se em duas partes e cinco capítulos. A primeira parte assenta na vertente teórica e engloba os primeiros três capítulos. No que diz respeito ao primeiro capítulo, a docência, este pretende espelhar a profissão de educador de infância e professor de 1.º ciclo, e evidencia os perfis de cada um. Ainda assim, incide na continuidade entre a educação de infância e o 1.º ciclo do ensino básico e na importância da reflexão das práticas educativas.

O segundo capítulo assenta no currículo, em que é apresentado o seu enquadramento teórico e desenvolvimento e a relevância do mesmo, em que é exposta a possibilidade de inovação do currículo. O terceiro capítulo incide na intervenção pedagógica, em que é abordada a investigação ação (os seus modelos, fases e técnicas), a importância da perspectiva de teóricos na construção de uma prática educativa de sucesso, os modelos curriculares que estão inerentes à prática, as metodologias e orientações que englobam a prática pedagógica e, ainda, as temáticas que permitem a construção de uma aprendizagem significativa que, mais tarde, serão evidentes na segunda parte do relatório.

A segunda parte do relatório, alusiva à vertente prática, diz respeito aos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Note-se que esta parte contém dois capítulos em que o primeiro incide no estágio pedagógico em Educação Pré-Escolar, mais propriamente no Infantário “O Girassol”. Neste capítulo é possível observar uma contextualização educativa do infantário, a prática pedagógica no Berçário III, que abrange o projeto de investigação-ação desenvolvido, as estratégias utilizadas e uma reflexão que retrata a avaliação relacionada com a problemática encontrada. Além disso, o capítulo contempla as atividades implementadas em contexto educativo, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento sensorial da criança, ao

mundo da imaginação e da fantasia e ao projeto da comunidade educativa. Por fim, é apresentada uma reflexão relacionada com todas as atividades.

O segundo capítulo diz respeito aos estágios pedagógicos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende contextualizar as instituições, nomeadamente a Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo e a Escola Básica do 1.º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira. Nesta fase, são apresentadas todas as caracterizações (meio envolvente, instituição, sala e turma). É de evidenciar que, tanto na primeira instituição, como na segunda, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação. Neste sentido, na terceira, em que o estágio foi realizado com uma turma de 3.º ano de escolaridade, regista-se a importância do cumprimento curricular, em que são verificadas atividades que foram desenvolvidas ao nível do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais alusivas a todo o percurso do relatório de estágio, que salientam a importância dos projetos de investigação-ação, do trabalho cooperativo entre agentes educativos, da relação com os educadores e professores cooperantes, das aprendizagens adquiridas, entre outros. Ainda assim, são evidenciadas as referências científicas e normativas que sustentaram todo o trabalho desenvolvido.

Refira-se que os apêndices incluem as planificações, diários de bordo e outros aspetos passíveis de serem consultados para uma análise mais clara e profunda. De forma a garantir o anonimato das crianças e apesar de possuir autorização para a sua menção, os seus nomes foram indicados com siglas e as suas caras tapadas com símbolos.

Parte I – Enquadramento Teórico

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Freire

Capítulo I – A Docência

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo

No presente capítulo salienta-se a docência, mais precisamente o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico enquanto profissionais da educação. Assim sendo, torna-se importante realçar o perfil de ambos, no sentido de conhecer as competências que devem possuir de forma a atingir positivamente os seus grupos e as suas turmas. Numa fase seguinte, será abordada a continuidade existente entre a educação de infância e o 1.º ciclo do ensino básico, em que a relação de cooperação entre profissionais é essencial. Além disso, é crucial mencionar o docente enquanto indivíduo reflexivo, que permanece em constante atualização e tem a preocupação de avaliar e refletir sobre a sua ação.

1.1. A Docência Enquanto Profissão

Partindo do princípio que o currículo é aquilo que o professor faz dele (Roldão, 1999) e que é algo que compete a muitos docentes, é importante realçar os perfis do educador e do professor, dado que são estes agentes que atribuem coerência e sentido educativo e pedagógica àquelas que são as primeiras etapas da educação (Marchão, 2012). Para tal, é necessário tentar perceber, numa primeira fase, em que consiste a profissão de docente, que engloba o educador e o professor.

Neste sentido, Mesquita (2011) realça que os alunos que futuramente serão professores interpretam a docência como uma profissão que é desenvolvida quando o conhecimento científico (utilizado quando existe a transmissão de conteúdos) é intercedido com o conhecimento pedagógico (que permite ao professor transportar o conhecimento para os seus alunos). Nesta linha de pensamento, é possível chegar à conclusão que a docência é uma profissão que implica um conjunto de saberes específicos e multidimensionais que estão inerentes à forma como o professor se relaciona com o aluno, as famílias, os seus colegas e toda a comunidade educativa.

A profissão docente é única. Enquanto educadores, temos cargos privilegiados e fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças, como o facto de marcar positivamente as suas vidas. Assim, a forma como “interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula” (Rief & Heimburge, 2000, p. 13). Não só afeta a motivação e sucesso, como também a forma como tomam decisões, trabalham em conjunto e aceitam os outros.

A profissão docente é complexa e delicada, daí nunca terem existido épocas em que fosse simples exercê-la (Marchão, 2012; Estrela, 2010). Estrela (2010) reconhece que, devido às grandes transformações que ocorreram nas últimas cinco décadas em que se evidenciaram sociedades industrializadas que estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão acabou por se tornar complexa. Tendo em conta que vivemos num mundo em crise social e ambiental global, os professores e educadores exercem a sua profissão em sociedades que permanecem cada vez mais abertas e desequilibradas e em escolas onde não é possível encontrar, desde cedo, os interesses e necessidades dos alunos devido às sucessivas reformas. A docência torna-se, atualmente, um trabalho fortemente emocional (Hargreaves, citado por Estrela, 2010), que tanto pode ser estimulante, como frustrante, mas que acaba por fazer do professor um indivíduo mais vulnerável face à instabilidade das situações da vida escolar.

A profissão docente não é uma profissão comum. Vieira (2007) também defende que, devido às mudanças que foram surgindo, a docência tenta agarrar-se, ainda, a um passado cheio de prestígio e de grande respeito social. Todavia, essa ilusão de notoriedade no campo educativo já não existe, apesar de esta ser uma cultura profissional que vai mais além do que qualquer outra, isto porque uma das grandes responsabilidades dos docentes, segundo Vieira (2007, p. 129) é colocar na sociedade pessoas que possuam “o mínimo de valores, crenças, normas e modelos de comportamento, que as tornem mais sociáveis e experientes no mundo existencial das relações humanas e no saber ser e saber fazer, dentro de um contexto de vida”, em que a aprendizagem é constante e contínua.

Evidencie-se que o docente não só possui a capacidade de ensinar diversos comportamentos aos seus alunos, como também influencia na forma como estes aceitam as diferenças dentro da sala de aula. Rief e Heimburge (2000) afirmam que um dos papéis do docente é assegurar que os seus alunos se sintam parte integrante, ou seja, que possuam um papel ativo na comunidade em que estão inseridos, valorizando e respeitando a sua individualidade. Assim, “é necessário que o professor estabeleça uma relação com os

alunos, que estimule neles o desejo de aprender e de participar e que faça o seu melhor para os ajudar e desenvolver a confiança em si e nos outros” (Rief & Heimburge, 2000, p. 13).

Por fim, é de salientar que Vieira (2007) crê que a docência apresenta um único objetivo enquanto profissão, sendo ele o ensino. Neste sentido, não deve ser vista como um mero número, problema ou combate político. A docência deve, porém, ser encarada como uma profissão única e singular perante uma sociedade, sendo que é função da psicologia social entendê-la dessa forma.

1.1.1. Ser educador de infância: que perfil?

Relativamente à designação de “educador de infância”, sabe-se que a palavra “educador” deriva do latim *educare*, que significa aquele que cuida. Esta denominação vincula o perfil dos profissionais a algumas competências éticas e pedagógicas que estão associadas ao *jeito de lidar com crianças* (Mesquita-Pires, 2007). O facto de existir uma profissionalização na docência neste sector da educação é, de facto, uma exigência, pois segundo a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 e fevereiro, a educação pré-escolar “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 cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670).

Desta forma, o educador de infância estabelece a sua ação em redor do *educar* e do *cuidar* tendo em conta a faixa etária das crianças (Oliveira-Formosinho, citada por Mesquita-Pires, 2007). Acrescenta-se, ainda, que ele é um agente crucial na formação integral da criança. Tem para com o seu grupo um compromisso. Em redor desse compromisso, estão inerentes o respeito pela criança, independentemente da sua cultura, a resposta às suas necessidades e interesses, a consideração cuidadosa de diagnósticos e prognósticos, o cuidado da relação educativa, a promoção da aprendizagem e socialização entre as crianças e o respeito pela privacidade de cada criança (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 1981). Assim sendo, possui um perfil específico em diversos campos, nomeadamente na conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Por outras palavras, desenvolve o currículo, organizando e avaliando todo o

ambiente educativo de forma a construir aprendizagens integradas e significativas nas crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Atendendo ao Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, no âmbito da organização do ambiente educativo, o educador participa na organização do espaço e dos materiais, na disponibilização e utilização de materiais diversificados que estimulem o grupo, na organização flexível do tempo, na mobilização e gestão de recursos educativos (novas tecnologias) e na criação e persistência da segurança e bem-estar do grupo. Relativamente ao âmbito da observação, planificação e avaliação, este observa o grupo, de modo a efetuar uma planificação que atenda às necessidades das crianças e planifica de forma flexível e integrada. Além disso, o educador de infância avalia a intervenção do seu grupo, o ambiente e os processos educativos adotados e a forma como se desenvolvem as aprendizagens em cada criança. No âmbito da relação e ação educativa, o educador ao promover a autonomia da criança, relaciona-se de forma afetuosa e transmite segurança, fomenta o envolvimento das crianças nas atividades, desenvolve a cooperação entre o grupo, envolve positivamente as famílias e a comunidade em todos os projetos, estimula a curiosidade da criança e promove o desenvolvimento pessoal, social, cívico, afetivo, emocional e social de cada criança.

Em relação à forma como integra o currículo, o educador de infância explora o conhecimento e as competências necessárias para desenvolver um currículo integrado, quer no âmbito da expressão, quer no da comunicação e conhecimento do mundo. Assim, em relação à expressão e comunicação, este proporciona ambientes comunicativos estimulantes, fomenta o desenvolvimento da linguagem oral, favorece a introdução de comportamentos relacionados com a escrita e leitura, introduz diversos tipos de expressão, participa na criação e organização de jogos simbólicos e estimula o desenvolvimento da motricidade global das crianças. No que diz respeito ao âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 6) desenvolve atividades de exploração, estimula a observação e descrição das relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, estimula a curiosidade e capacidade de organização e desperta o interesse pela tradição da comunidade.

A este propósito, é possível citar Edwards, Gandini e Forman (1993, p. 205):

“O educador deve intervir o menos possível, mas de uma forma que seja o suficiente para começar a troca novamente e reconfortar as crianças. Portanto, as intervenções têm de ser medidas, poucas, não subvertendo aquilo que a criança

está a fazer. É uma espécie de tomar a criança pela mão, deixando que a criança se mantenha sempre nos dois pés”.

Mesmo após saber a especificidade da ação educativa do educador de infância, ele também é considerado um docente que atua tendo em conta as características, necessidades e interesses das crianças. Por esse motivo, o educador promove aprendizagens específicas, significativas e intencionais o que nos leva a crer que, não os distinguindo dos docentes em geral, eles possam ter reações semelhantes (Marchão, 2012).

1.1.2. Ser professor do 1.º ciclo do ensino básico: que perfil?

Antes de mais, importa precisar o conceito de professor e de perfil do professor. Para Mialaret (1977), o professor é um sujeito que representa o seu estatuto numa classe ou num grupo no seio de um estabelecimento que pertence a uma instituição e que é, efetivamente, um cidadão. Peterson (2003) caracteriza o perfil como “aquilo que o professor deve *saber (homo sapiens)*, *fazer (homo faber)*, e *ser (homo socialis)* no fim da sua formação” (p. 31).

Assim sendo, ensinar deve ser sempre uma ação adjacente a uma intencionalidade específica com o intuito de produzir, promover e facilitar a aprendizagem de algo (Roldão, citado por Marchão, 2012). Ensinar é, então, “facilitar e possibilitar a alguém aprender sobre algum conteúdo” (Marchão, 2012, p. 88). Para tal, é necessária a interação entre dois sujeitos, aquele que ensina e aquele que aprende.

Ao abordar o perfil do professor, torna-se importante mencionar as qualidades que este deve possuir. Neste sentido, deve ter a capacidade de conhecimento e atitude, em que obtém conhecimentos científicos e conhece problemas dos mais variados temas (sociais, económicos, culturais, políticos), a capacidade profissional, em que domina os conteúdos presentes nos manuais, promove o sucesso escolar, fomenta a cooperação entre os alunos e o trabalho em grupo, promove encontros com a comunidade através do desenvolvimento de projetos, a capacidade de gestão de ensino, em que articula conteúdos com objetivos, gere com eficiência os recursos materiais, supera imprevistos, conhece e identifica fatores perturbadores e a capacidade e atitude social, em que detém conhecimentos relacionados com os direitos humanos, luta pelos valores democráticos, fomenta o espírito solidário, de compaixão, de interajuda e de afeto e trabalha tendo como intuito criar condições favoráveis a uma pátria una e indivisível (Peterson, 2003).

Contudo, as qualidades mencionadas nem sempre são inatas, podendo ser trabalhadas, adquiridas, preparadas e formadas com base num processo formativo corretamente induzido. Peterson (2003) revela que o perfil do professor deve englobar um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que devem ser manifestados no quotidiano.

Desta forma, o professor é um agente que, ao desempenhar as suas funções, contribui para a inclusão de todas as crianças. A forma como desenvolve o currículo é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Assim, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º ciclo do ensino básico participa na construção e avaliação do projeto escolar da instituição, no desenvolvimento das aprendizagens, na organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, no conhecimento e utilização dos conhecimentos prévios dos alunos de forma a construir momentos de aprendizagem significativos. Além disso, trabalha no sentido de promover a integração e respetiva articulação das vertentes do currículo, fomenta a autonomia dos seus alunos, tendo em vista as suas aprendizagens futuras, avalia as aprendizagens adquiridas, estimula a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento e promove o desenvolvimento do interesse e respeito por outras culturas.

Além disso, o professor nunca deve esquecer que aquilo que demonstra aos seus alunos pode refletir-se em aspetos positivos ou negativos. Desta forma, deve agir com entusiasmo, motivação e brilho no seu olhar, pois, como afirma Grisi (1982), “quando não há brilho no olhar do professor, não há também no dos alunos” (p. 1). Importa, então, questionar sobre qual será o professor de excelência? Neste sentido, Cardoso (2013), responde à questão, afirmando que é aquele que tem boas expectativas sobre os seus alunos, acreditando nas suas capacidades, representa um modelo ou exemplo a seguir, possui cultura geral, utiliza uma metodologia dialogante, permanece em atualização constantemente, é responsável, planeia as suas aulas de acordo com os interesses e necessidades da sua turma, estimula a motivação do seu grupo, educa para o desenvolvimento de valores e desperta o pensamento crítico.

De um modo geral, o bom professor será aquele que sabe que a sua competência científica e pedagógica é, decisivamente, um fator crucial para a qualidade da educação nas instituições atuais. Assim, terá necessariamente de investir numa formação contínua, permanecendo em constante atualização e refletindo crítica e sistematicamente sobre a sua prática. Além disso, deverá partilhar as suas experiências, vivências e saberes e mostrar-se apto a inovar e mudar. Por fim, acrescenta Estanqueiro (2010, p. 121) que:

“Os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo. Acreditam na importância da profissão docente para a construção de uma sociedade melhor, alicerçada em conhecimento e valores. Apesar das dificuldades, sentem orgulho na sua missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros. Os bons professores deixam marcas positivas na vida dos seus alunos. Tem razão o pedagogo Rubem Alves: «Ensinar é um exercício de imortalidade».”

1.2. Da Educação de Infância ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: A Continuidade

Efetivamente, deve haver uma continuidade entre o educador de infância e o professor do 1.º ciclo do ensino básico. Vasconcelos (1996) defende que não só deve existir uma rede e uma articulação entre esses dois agentes, como também com as equipas de ensino integrado e com a educação recorrente de adultos.

Note-se que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) veio aproximar as duas vertentes. A educação de infância já não está fora do sistema, mas sim dentro dele e permanece numa zona de fronteira com o 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, a prova de que existe, de facto, uma articulação, são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Departamento de Educação Básica, 1997) e a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (Departamento de Educação Básica, 1998), que se encontram organizados de uma forma semelhante (ou paralela), permitindo que ambas as valências conheçam os programas uma da outra (Vasconcelos, 2009).

Realça-se, ainda, que no âmbito desta continuidade entre o educador de infância e o professor e 1.º ciclo, o conhecimento que estes agentes têm sobre si próprios, sobre a sua pessoa e a plena consciência de si e da forma como atuam, permitem a aquisição do conhecimento sobre como estar com o outro e colaborar com ele. Então, a docência enquanto profissão é, atualmente, um ato coletivo, visto que a complexidade que existe no ensino só poderá ser superada com o pensamento e ação coletiva dos professores (Marchão, 2012). A autora indica que:

“a ação destes profissionais “tende a desenvolver-se em equipa colaborativa, numa perspectiva aberta e orientada por saberes amplos e diversos que lhe permitam tomar decisões e fazer a gestão do currículo centrando-se no aluno, fazendo com que este possa construir competências básicas, despertando-o para a aprendizagem ao longo da vida.” (p. 93).

1.3. Refletir na Docência: Considerando a Prática Educativa

Atualmente, denota-se uma grande preocupação em formar docentes reflexivos, que pensam e repensam na sua própria ação e que, por sua vez, apresentam uma atitude de investigadores, procurando responder a um leque de questões essenciais para o aperfeiçoamento da sua ação que implicam a reflexão, daí que exista um cruzamento entre o professor reflexivo e o professor investigador (Estrela, 2010). Gómez (1997) permanece na mesma linha de pensamento, visto que realça que “quando o professor reflecte *na e sobre* a acção converte-se num investigador na sala de aula” (p. 106).

Neste sentido, na tentativa de defender a perspectiva dos docentes reflexivos, Zeichner (1993) rejeita a visão das abordagens exaustivas das reformas educativas, em que os professores se limitam a aplicar trabalhos desenvolvidos por outros atores sociais. Assim, Zeichner e Estanqueiro (1993, 2010) realçam a prática reflexiva como um importante papel na definição das orientações das reformas educativas e no desenvolvimento do conhecimento acerca do ensino através de um trabalho reflexivo que resulta das experiências e vivências do docente.

Note-se que esta preocupação implica que se reconheça que os docentes devem desempenhar um papel fundamental na concretização dos seus próprios objetivos, sem que tenham que se basear meramente no cumprimento do que é dito ou feito por outrem. Desta forma, Dewey (citado por Zeichner, 1993) refere que os professores que não refletem sobre a sua prática “concentram os seus esforços na procura de meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar” (p. 18), perdendo de vista os seus objetivos e metas iniciais, tornando-se agentes de terceiros e acabando por aceitar com facilidade o ponto de vista considerado dominante.

Na mesma linha de pensamento, Alarcão (1996), que também se baseia na perspectiva de Dewey, afirma que, para que exista a reflexão, tem de haver preocupação, dúvida, vontade, pensamento e curiosidade pela verdade e justiça. Com efeito, a ação reflexiva implica uma ponderação ativa, persistente e cautelosa do que é praticado pelo docente, em que se encara e responde aos problemas (Dewey, citado por Zeichner, 1993). O docente deve, portanto, refletir sozinho e em conjunto sobre o ensino e as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino e não se limitar a refletir sobre as teorias que foram concebidas por outros agentes. Note-se que essa reflexão tanto pode ser

feita de forma individual, como referido anteriormente, como também ser partilhada com outros docentes, tornando, assim, a ação colaborativa (Estrela, 2010).

Todavia, não só os docentes devem possuir a capacidade de reflexão, como também os alunos (Alarcão, 1996). Assim, tanto os professores refletem sobre o aluno, ou seja, na sua forma de pensar, de construir o seu próprio saber, gerir a sua aprendizagem e a ser autónomo, como os alunos refletem sobre o que fazem e o que são enquanto aprendentes de uma língua. Alarcão (1996) refere que realmente existe uma diferença entre o adulto e o aluno, na medida em que o adulto já possui autonomia, possuindo a capacidade de gestão da sua ação e o aluno, que ainda se encontra num processo de autonomização, tem de ser ajudado pelo docente nesse percurso, sendo a autonomia objetivo e processo em simultâneo. Neste sentido, “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.” (Alarcão, 1996, p. 187).

Capítulo II – O Currículo

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Freire

O tópico em questão, “Currículo”, tem como objetivo enquadrar teoricamente o currículo e o seu desenvolvimento, em que se evidencia tanto os conceitos e definições de currículo, como de desenvolvimento curricular. Após o enquadramento, serão abordadas as reformas curriculares e a inovação, no sentido de verificar qual a relevância que o currículo possui e de que modo poderá ser implementado de forma inovadora nas salas de aula.

2.1. Enquadramento Teórico do Currículo e do Desenvolvimento Curricular

Ao enquadrar este tema, o principal objetivo é verificar a relação do currículo, que é considerado o centro de qualquer aprendizagem, com a forma como depois se processa, expressando-se no desenvolvimento curricular. O desenvolvimento curricular é, de facto, uma consequência natural do currículo (Gaspar & Roldão, 2007), é o currículo em desenvolvimento.

2.1.1. Conceito e definições de currículo.

Importa referir o conceito de currículo, na medida em que este é um instrumento de trabalho central no sistema educativo. No entanto, a sua terminologia conduziu a divergências no que diz respeito ao pensamento curricular, daí Ribeiro (1993) realçar que o currículo não apresenta um único sentido, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes,

em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p. 11). Todavia, tendo por base Pacheco (2001), apesar das diversas perspectivas e dos diferentes dualismos, este poderá ser definido como um processo em que a sua construção e desenvolvimento são interativos, implicando, deste modo, continuidade e interdependência relativamente ao que se decide ao nível do plano formativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo deverá emergir da interação entre várias estruturas, nomeadamente, políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, na base das quais existem interesses e cargos partilhados.

Neste sentido, como referido anteriormente e tendo em conta que existem diversas definições de currículo, passo a demonstrar a perspectiva de diversos autores quanto à sua terminologia. Assim sendo, Silva (1999) caracteriza a palavra “currículo” como uma corrida, o ato de correr e a pista de corrida. Assim, uma possível definição de currículo poderá ser compreendida como o *quê*, o *como* e as condições em que a aprendizagem acontece. Já Gaspar e Roldão (2007) referem que o currículo “afirma-se como um campo de investigação que integra um discurso crítico e um método adequado: passa a apresentar um modo próprio de encontrar o que está na sua essência e, assim, compreender a sua realidade” (p. 20), ou seja, é uma ferramenta que se originou através da experiência, passou pela teorização e acabou por ser submetido à reflexão.

Relativamente à visão de Bobbit (2005), o autor evidencia que a palavra *curriculum*, quando relacionada com a educação, consiste no conjunto de coisas que crianças e jovens devem fazer e experimentar até adquirirem capacidades de ser o que os adultos são, ou seja, de conseguirem preencher os requisitos que uma vida adulta exige. Acrescento, ainda, a definição de Tyler (1949), que vê o currículo como toda a aprendizagem que a escola planifica e dirige de forma a atingir todos os objetivos educacionais pretendidos. Por fim, Doll (1997) atenta no currículo como “o conteúdo e o processo formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores debaixo dos auspícios daquela escola” (p. 5).

Em suma, as definições que foram apresentadas situam o currículo na escola e as suas diferenças manifestam, de facto, o conflito e a distinta forma de pensar e organizar a escola. Contudo, verifica-se que já existe um vínculo com os espaços de aprendizagem, sendo que o currículo começa a ocupar o centro da aprendizagem, não interessando o tipo de educação, nível, regime e modalidade de ensino em que esta se concretiza. Neste sentido, é possível verificar que as crianças e jovens começam a ficar expostos a

diferentes experiências; existem diversos planos para que a aprendizagem ocorra; verifica-se a presença de objetivos e resultados que se pretenda que o aluno adquira; observa-se diversas formas de ensinar e de aprender e, ainda, sistemas que ostentam objetivos, conteúdos, processos e meios (Gaspar & Roldão, 2007).

2.1.2. Conceito e definições de desenvolvimento curricular.

O conceito de desenvolvimento curricular engloba três passos, sendo estes a sua definição, a sua matriz e a construção do seu conceito, na medida em que o sistema educativo está constantemente a ser reformulado, implicando intervenções no desenvolvimento do currículo. Neste sentido, tendo em conta a perspetiva de Gaspar e Roldão (2007), a palavra “desenvolvimento” acarreta uma alteração, uma mudança, razão pela qual existe a ideia de processo. Por este motivo, é necessário haver controlo sobre todo o processo e, conseqüentemente, obriga à tomada de decisões.

Enquanto o currículo possui diversas definições, o desenvolvimento curricular mantém-se fiel a conceitos. Importa, desta forma, realçar o significado de desenvolvimento curricular para melhor o situar na Ciência da Educação e, a partir desta, na sociedade (Gaspar & Roldão, 2007). Para Ribeiro (1993), o desenvolvimento curricular caracteriza-se por ser “um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação” (p. 6). Assim, é possível concluir que através desta perspetiva, existe a ideia de continuidade que caracteriza o aspeto processual impulsionado por uma sequência visível de quatro momentos, nomeadamente, a justificação, a conceção-elaboração, a implementação e a avaliação.

Acrescento, também, a ideia de Pacheco (1996), que afirma que o desenvolvimento curricular consiste numa prática dinâmica, ativa e complexa que se divide em alguns momentos ou fases, ou seja, a justificação teórica, a elaboração e planeamento, a operacionalização e a avaliação. Portanto, estamos perante uma ideia de temporalidade em que são atribuídas quatro características, sendo elas o dinamismo, a complexidade, a integração e a estruturação. Por último, Ornstein e Hunkins (2009) mencionam que o desenvolvimento curricular consiste em diversos processos, nomeadamente, técnico, humanístico e artístico que irão possibilitar às escolas e à comunidade educativa a concretização dos objetivos educacionais estabelecidos.

Evidencia-se, novamente, a ideia de sequência, na medida em que diversas realidades se complementam.

2.2. Um Currículo Inovador

Atualmente, a escola possui um papel de destaque na sociedade devido à sua natureza e aos seus pressupostos educativos. Ainda assim, está integrada numa sociedade em que o aluno é visto como um cidadão ativo, cada vez mais ativo e integrado (Pacheco, 2001). Ao se redefinir os fundamentos da escola, impera a necessidade de haver um currículo cada vez mais estimulante, em que se reconheça que a reforma educativa não é apenas uma alteração, mas sim uma imposição do conjunto das reformas que pressionam a escola. Pacheco (2001) afirma que a reforma é mais visível nos anos 80 e 90 em todos os continentes, mas mais precisamente no Japão e nos Estados Unidos.

Assim sendo, importa compreender a definição de reforma educativa. Na perspectiva de Pacheco (2001), reforma educativa é “uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como *inovação*, *renovação*, *mudança* e *melhoria* que têm como denominador comum a introdução de algo novo.” (p. 150). Neste sentido, Cros, Finkelsztein e Ducros (citados por Pacheco, 2001) realçam que inovar é renovar, ou seja, tornar algo novo, inventar, criar; reformar é reconstituir, por outras palavras, reorganizar, corrigir, aperfeiçoar, melhorar; melhorar é reformar, aprimorar.

Efetivamente, a reforma educativa implica a planificação de estratégias tendo em conta um conjunto de necessidades, resultados, meios e métodos adequados do sistema educativo de um determinado país (Sack, citado por Pacheco, 2001), por sua vez, a inovação reflete mecanismos e processos definidos e organizados com o intuito de se introduzir e proporcionar determinadas mudanças na educação (González e Escudero, citados por Pacheco, 2001). Desta forma, de um modo geral, o conceito de reforma é utilizado para abordar mudanças estruturais e organizativas e a inovação engloba uma mudança mais qualitativa, de aspetos funcionais.

2.2.1. Relevância curricular.

Numa primeira fase, importa salientar que os docentes do ensino básico demonstraram algum desassossego em relação ao desinteresse que os alunos manifestavam face à escola e ao currículo. Ainda assim, os professores universitários estudavam questões curriculares, surgindo, desta forma, um projeto de investigação-ação intitulado *Investigação para um Currículo Relevante* (ICR), que foi desenvolvido em diversas escolas dos Açores. A partir de 2009, o projeto amadureceu e formalizou-se, permitindo a inclusão de redes mais alargadas de investigação curricular. Segundo Sousa, Alonso e Roldão (2013), a relevância curricular apresenta diversas dimensões, sendo que uma mereceu especial interesse por parte do projeto anteriormente abordado: a relevância do currículo na perspetiva dos alunos.

Neste sentido, toda a equipa incumbida de desenvolver o projeto pretendeu compreender de que forma os alunos que demonstravam desinteresse escolar reconheciam nas aprendizagens adquiridas na escola uma mais-valia para a sua vida fora dela. Na tentativa de compreender esse aspeto, levantou-se a hipótese de que a proximidade dos alunos com a escola resultaria, sobretudo, de uma desvalorização perante o currículo no que diz respeito à ligação destes com as suas vidas fora da escola. Todavia, o mesmo autor ainda defende que para melhor compreender a relevância do currículo, é essencial que se tenha em conta o seu enquadramento num plano mais abrangente.

A relevância curricular é construída, na perspetiva de Sousa, Alonso e Roldão (2013) quando existe uma boa relação entre um conteúdo do currículo e a estratégia utilizada no momento da aprendizagem convoque adequadamente os fatores em causa. Portanto, é função do professor construir momentos de aprendizagem significativos. Para tal, terá que conhecer as características dos seus alunos e compreender que cada um possui o seu ritmo de aprendizagem. Para que consiga atingir o currículo, o professor deverá partir de onde o seu aluno está, ou seja, deverá interessar-se por conhecer os seus conhecimentos prévios e trabalhar os conteúdos a partir daí, valorizando as vivências e experiências de cada um. De forma a apoiar esta ideia, Sousa, Alonso e Roldão (2013, p. 26) referem que:

“constrói-se a relevância, tal como aqui se concetualizou, mediante a mediação informada do professor, sustentada no uso estratégico de percursos de ensino e aprendizagem diferenciados, construídos de acordo com os pontos de partida

diferentes e com os fatores experienciais que influenciam de forma diferente os seus alunos, no sentido de assegurar a aproximação máxima à aprendizagem curricular comum estabelecida e socialmente esperada.”

Então, o currículo servirá de base para que todos os alunos tenham acesso, de forma diferenciada, a um conjunto comum de aprendizagens necessárias a todos para que se integrem na sociedade enquanto indivíduos autónomos e independentes.

2.2.2. Inovar o currículo: que possibilidades?

A inovação curricular está associada a alterações que colaborem para a transformação e aperfeiçoamento dos processos e das práticas do ensino-aprendizagem e, naturalmente, para o sucesso escolar dos alunos. A questão essencial colocada no campo da inovação do currículo é a de compreender até que ponto a instituição escolar possui a liberdade de mudar o currículo, sendo esta uma comunidade estruturada e educativa (Pacheco, 2001). Na tentativa, então, de alterar o currículo, inovando-o, existem diversas e significativas limitações na prática que Stenhouse (1984, p. 222) enumera, entre as quais, “a escassez de recursos e a existência de um controlo ao nível da opinião dos encarregados de educação, da sociedade e da administração central.

Realça-se que a inovação do currículo exige, fundamentalmente, qualidade e que nos remete para a ideia de sublimidade e de excelência. Efetivamente, entre os indicadores subjacentes à qualidade, observam-se o currículo, os docentes, a instituição escolar, os recursos e a avaliação (Pacheco, 2001). Na tentativa de desenvolver projetos de inovação curricular nas instituições, é necessário considerar o modelo de resolução de problemas de Haverloch e Huberman (1980) em que se parte da resolução de um problema objetivo e concreto para a possibilidade de inovar, levantando o conjunto de necessidades específicas apresentadas. Para tal, é imprescindível que exista comunicação e consenso entre os mediadores.

Nesta perspetiva, Pacheco (2001) refere que a instituição escolar deve ser o local em que se constrói, desenvolve e avalia projetos de inovação do currículo, reconhecendo a importante função dos docentes e das instituições no desenvolvimento do currículo, “a existência de uma estrutura organizacional democrática, onde haja um sistema horizontal de comunicações; descentralização da autoridade, mas com o reconhecimento de uma liderança; promoção de relações humanas e de intercâmbio entre os diversos actores curriculares” (p. 154).

Por fim, é de salientar que o processo da mudança e, conseqüentemente da inovação curricular, depende, sobretudo, da adoção por parte de quem participa na ação. Assim, os intervenientes devem possuir uma postura investigativa, participativa e de reflexão, em que assenta a ideia de transformação, reconhecendo que a escola é o local mais apropriado para propor, sugerir e desenvolver melhorias educativas. A este respeito, Campos (1993, p. 34) afirma que “há que abandonar a ideia de uma reforma e pensar que a função das instâncias centrais é, sobretudo, a de criar condições para que as reformas, as inovações aconteçam localmente.”

Capítulo III – Intervenção Pedagógica: O Trajeto Metodológico

Age sempre de tal modo que o teu comportamento possa vir a ser o princípio de uma lei universal.

Kant

O presente capítulo engloba temáticas relacionadas com a prática educativa. Todavia, essas temáticas são apresentadas de forma geral para que, posteriormente, se proceda à análise de estratégias no capítulo seguinte. Assim, os tópicos a apresentar assentam na investigação-ação, visto que foram desenvolvidos projetos em contexto de estágio, no reconhecimento de alguns teóricos na tentativa de construir uma prática pedagógica de sucesso, nos modelos curriculares utilizados e nas metodologias e orientações em que se baseou toda a ação.

Ainda assim, é possível observar a presença de um tópico que abrange temáticas alusivas ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa através da estimulação dos sentidos, da utilização do jogo como potenciador de conhecimentos, da valorização das expressões, do contacto com a leitura e escrita, da utilização de diferentes materiais, da aprendizagem cooperativa e, ainda, da forma como devem ocorrer as relações professor-aluno e escola-família para que o aluno seja bem-sucedido.

3.1. Investigação-Ação – Do Conceito à Finalidade

Ao iniciar uma temática, torna-se relevante compreender o seu significado. Assim, sabe-se que muitos autores apresentam a sua própria definição de investigação-ação. Neste sentido, Coutinho (2005) revela que esta é uma expressão ambígua que, por estar estritamente aplicada em contextos de investigação tão diferenciados, se torna quase impossível atingir uma definição única. Contudo, Coutinho et al (2009) descrevem a investigação-ação como um conjunto de metodologias de investigação em que estão incluídas a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão) em simultâneo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que se alterna entre a ação e a reflexão crítica. Já Kemmis e McTaggart (1988) definem a investigação-ação como:

“uma forma de indagação introspectiva *colectiva* empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (p. 9).

Todavia, uma das noções mais referidas atualmente é a de John Elliott (2010), que desenvolveu o seu trabalho em redor da investigação-ação no desenvolvimento do currículo. O autor olha para a modalidade como um estudo de uma situação social que tem como objetivo o aperfeiçoamento da qualidade da ação que nela decorre.

Atualmente, a investigação-ação é utilizada em diferentes perspetivas, dependendo da problemática em estudo. Assim sendo, o essencial é que se explore a reflexão do docente que a pratica, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360). Já Oliveira-Formosinho (2009) menciona que a forma como se desenvolve o processo de investigação-ação irá depender da dificuldade encontrada ou do problema identificado que terá de ser pesquisado e analisado individualmente ou em grupo.

Ferreira (2008) realça a relação entre a investigação e a ação, em que cada uma apresenta as suas finalidades individualmente. Não obstante disso, acabam por estar interligadas. Entre esses dois polos que são a investigação e a ação, a autora distingue como função de charneira a função de comunicação, visto que:

“por um lado, o investigador comunica informações sobre os resultados, e por outro, estes, comunicam ao investigador informações sobre os seus problemas, o meio, as suas percepções, os seus valores, as suas reacções perante o processo e os resultados da pesquisa” (2008, p. 222).

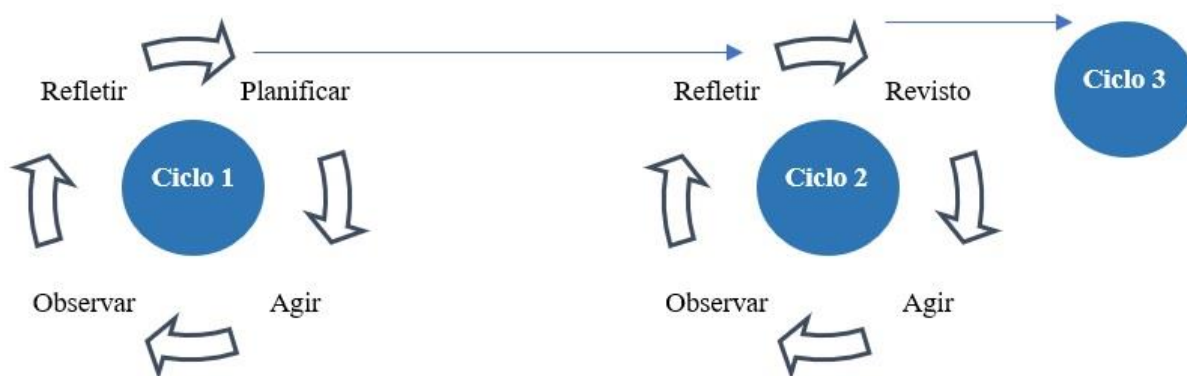
De forma sintética, podemos encontrar quatro grandes finalidades ou funções para o processo de investigação-ação: construção do conhecimento (investigação), mudança social (ação), formativa (ação) e papel crítico relativamente à dita ciência tradicional (inerente à própria metodologia) (ibid.)

Além disso, existem diversos benefícios na prática desta metodologia de investigação, nomeadamente o facto da investigação-ação não requerer o praticismo não reflexivo, favorecendo a cooperação entre profissionais e a prática multidisciplinar. É de acrescentar que a metodologia permite o aperfeiçoamento das intervenções em que é implementada (Almeida, 2001).

3.1.1. Modelos da investigação-ação.

Segundo Latorre (2003), a investigação-ação para além de ser uma metodologia de investigação que é constituída por métodos, critérios e de onde surgem diversas teorias acerca da prática educativa, também acaba por se distinguir de outras metodologias, na medida em que se impõe como um projeto baseado na ação, tendo “que transportar em si «estratégias de acção» que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto” (Coutinho et al, 2009, p. 365).

Figura 1: Carácter Cíclico da Investigação-Ação



Surge, então, o carácter cíclico da investigação-ação (figura 1) em que é gerado um processo que diversos autores materializaram em forma de espiral. De facto, na metodologia evidenciam-se várias fases desenvolvidas de forma contínua e com uma sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Deste modo, este conjunto de procedimentos circulares permitem a origem de um novo ciclo que, por sua vez, acaba por desencadear novas espirais de experiências de ação reflexiva.

Um processo da investigação-ação não pode ser confinado a um ciclo singular, uma vez que a finalidade é trabalhar nas mudanças das práticas de forma a melhorar os resultados. Por norma, a sequência de fases repete-se ao longo do tempo, havendo a necessidade por parte do docente investigador explorar e analisar todas as interações que ocorrem durante o processo e, numa fase seguinte, reajustar a investigação inerente ao problema (Coutinho et al, 2009).

Coutinho et al (2009) evidenciam quatro modelos distintos que partem do precursor Kurt Lewin que contribuem eficazmente para a progressão do desenvolvimento

da investigação. Assim, esses modelos são o de Kurt Lewin, Kemmis, Elliott e Whitehead.

Relativamente ao modelo de Kurt Lewin, o autor defende que uma investigação em estudo apresenta um problema que dá origem a uma ideia geral e, numa fase posterior, procede-se a um reconhecimento e a uma avaliação do seu potencial e das suas limitações para que se possa prosseguir para a ação, seguindo de uma primeira aferição dos resultados dessa ação (planificação – ação – avaliação da ação). Seguidamente, o professor que investiga revê o plano inicial de acordo com os elementos que recolheu e planifica (figura 2).

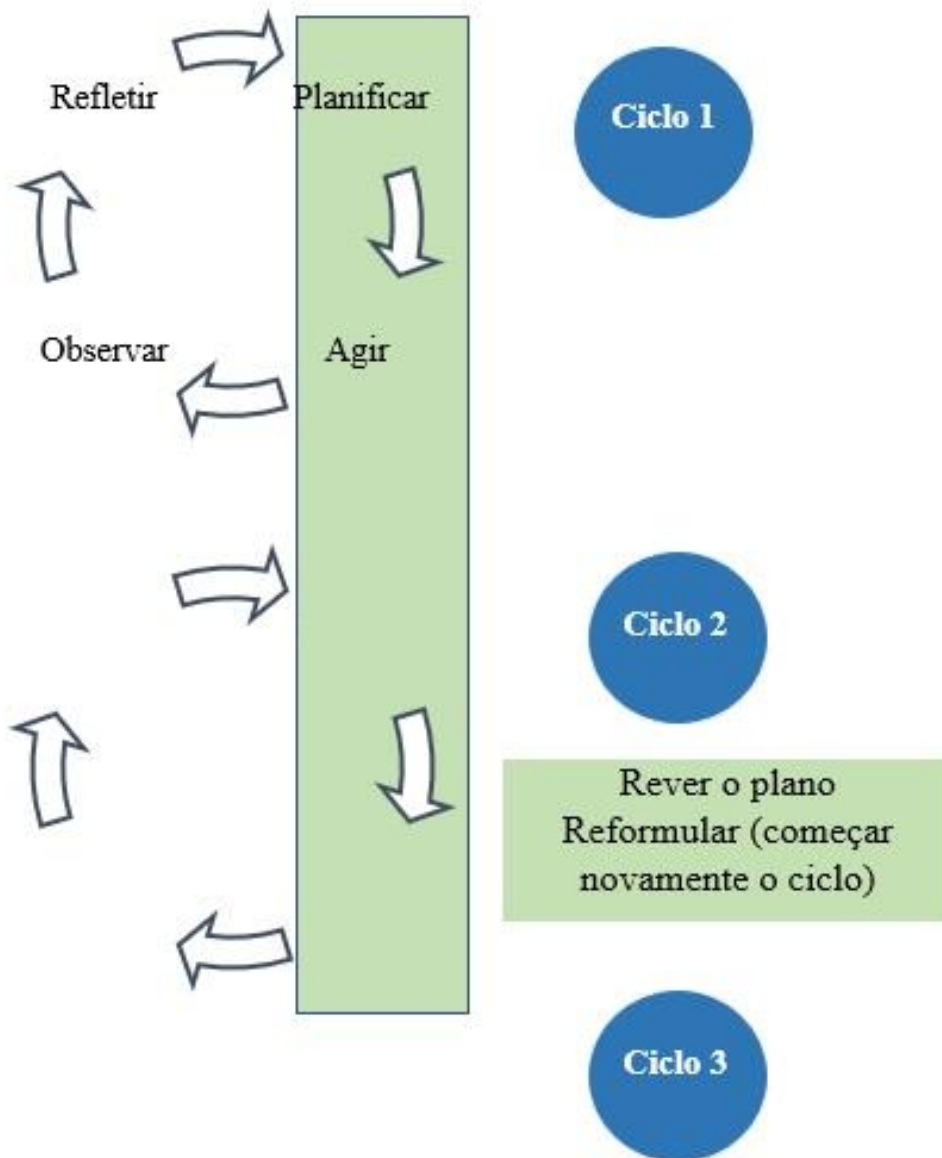
Figura 2: Modelo de Kurt Lewin



No que concerne ao modelo de Kemmis (figura 3), que é considerado o pai da Investigação-Ação por Lewin, este também se baseia no modelo acima representado para conceber um novo esquema, que está estritamente ligado ao sistema educativo com duas vertentes: a estratégica e a organizativa. Na vertente estratégica, é possível observar dois

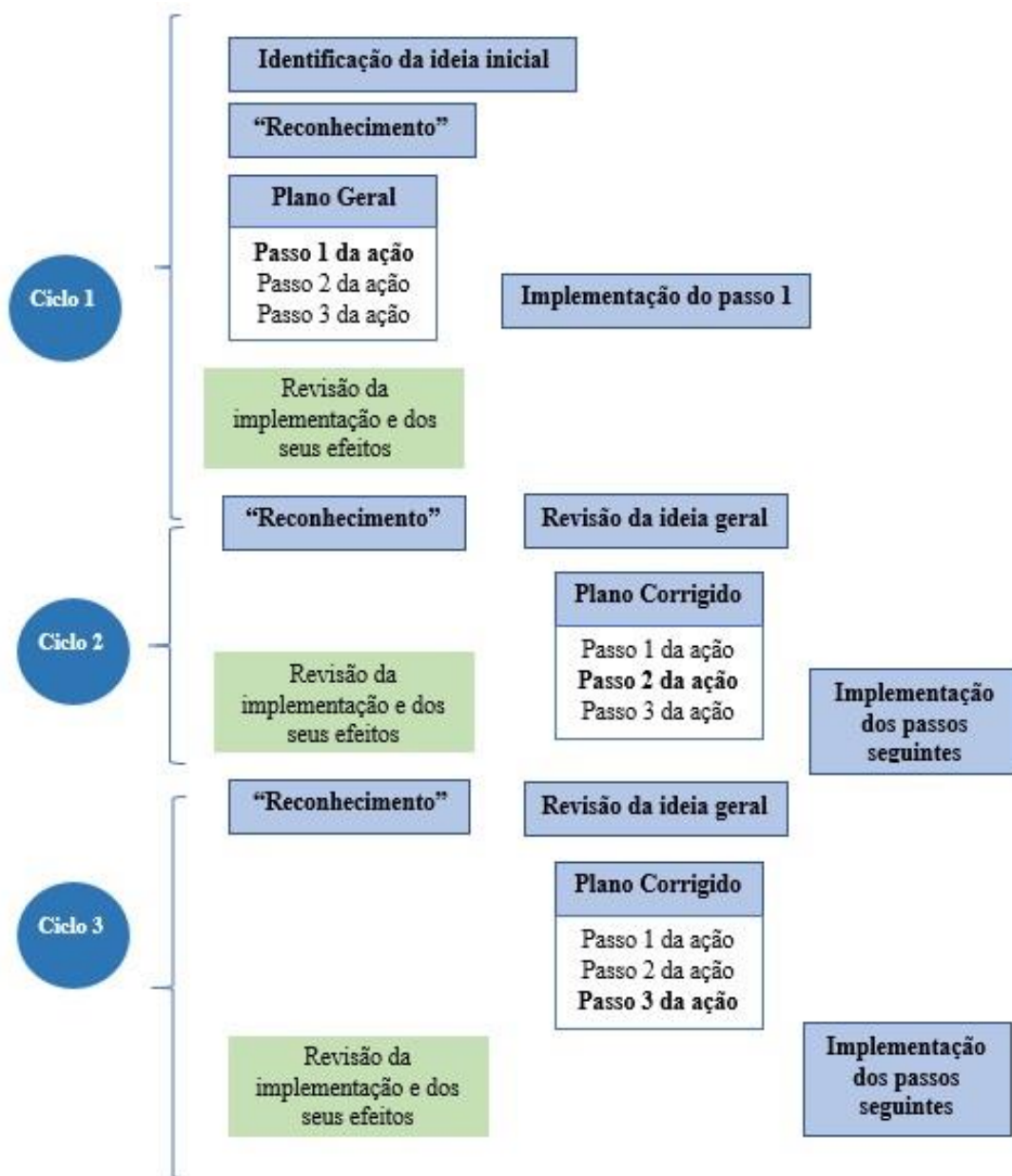
pontos fundamentais que são a ação e a reflexão enquanto a vertente organizativa reflete a planificação e a observação.

Figura 3: Modelo de Kemis



Neste sentido, o modelo integra quatro momentos, sendo estes a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Note-se que cada um deles implica uma reflexão de toda a ação e que estes estão representados em espiral.

Figura 4: Modelo de Elliott

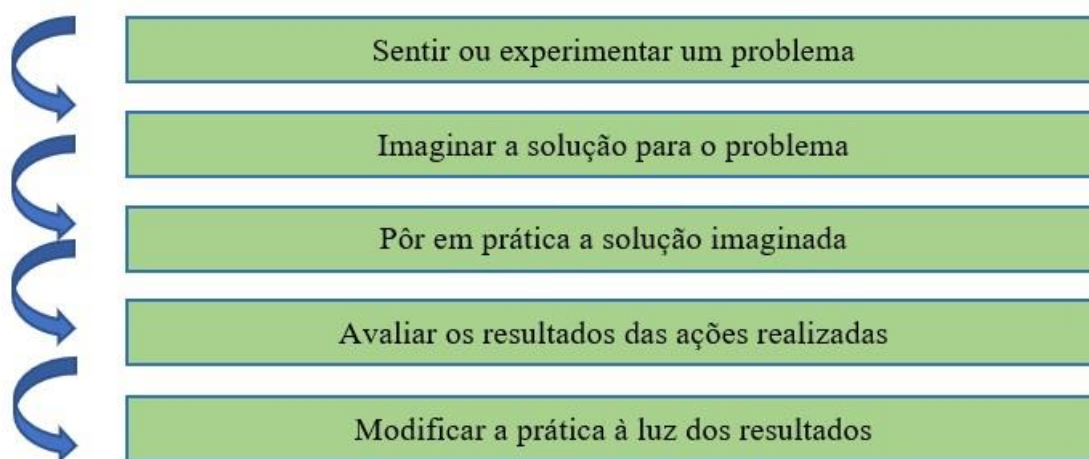


Em relação ao modelo de Elliott (figura 4), existem algumas alterações relativamente ao modelo de Lewin. Essas alterações incidem no processo de revisão da ação e do reconhecimento dos erros antes de iniciar qualquer sequência de passos. Assim sendo, neste modelo, é possível encontrar três fases. A primeira corresponde à identificação da ideia geral, à sua descrição e interpretação do problema. A segunda incide na apresentação das hipóteses alusivas à ação e a terceira corresponde à elaboração do plano de ação (revisão do problema inicial, análise dos meios para o início da ação seguinte e planificação dos instrumentos de forma a obter acesso à informação).

Por fim, no que diz respeito ao modelo de Whitehead (1989), existe um esquema diferente que está situado entre a teoria da educação e o desenvolvimento profissional. O autor pretende que os professores investiguem e avaliem o seu trabalho, colocando algumas questões a si próprios tais como: “What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?”

Nesta linha de pensamento, em que impera a necessidade de se mudar o contexto educativo, o autor apresenta um conjunto de características lineares que serão apresentadas posteriormente (figura 5).

Figura 5: Características do Modelo de Whitehead



3.1.2. Fases do processo da investigação-ação.

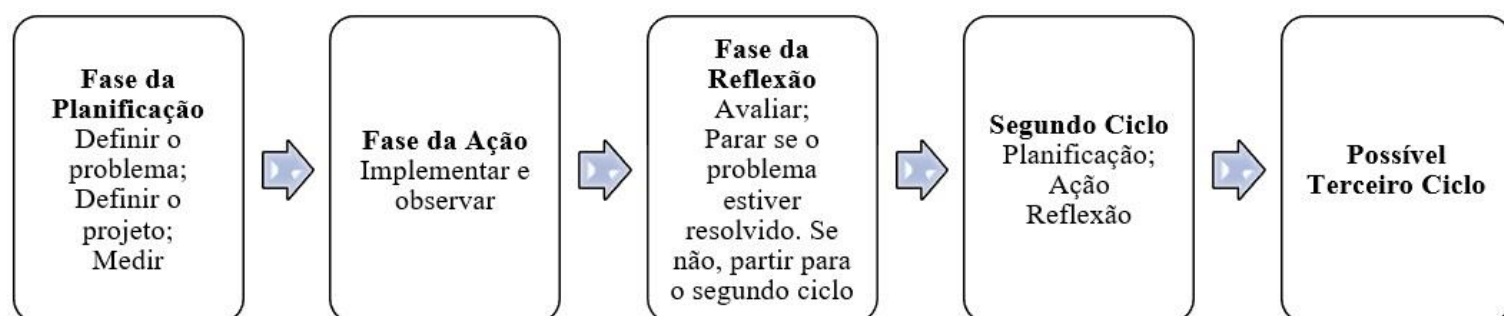
Realça-se que no momento em que esta metodologia é utilizada para o desenvolvimento de estudos e na tentativa de atingir a mudança, existe um processo cíclico de investigação em que se pensa-faz-pensa. Esse processo, segundo MacNaughton & Hughes (2009), envolve fases que incorporam a tríplice dimensionalidade pensar-agir-criar a mudança. Fischer (citado por Máximo-Esteves (2008) revela que essas fases são: o planeamento com flexibilidade, a ação, a reflexão, a avaliação/validação e o diálogo.

A forma como a investigação-ação se processou está descrita por diversos autores como um ciclo em espiral, em que as fases, após estarem completas, podem retomar e servir de estrutura para a planificação, realização e validação de um segundo projeto (Hébert, 1996). Ainda assim, Goyette e Léssard (1988) identificam seis fases, nomeadamente, a exploração e análise da experiência, o enunciado de um problema de

investigação, a planificação e realização de um projeto, a apresentação e análise dos resultados e, numa fase final, a interpretação/conclusão/tomada de decisão.

De acordo com Zuber-Skerritt (1992), a investigação-ação pode ser desenvolvida segundo um processo cíclico que envolve quatro passos, respetivamente, o planeamento de uma estratégia, a ação (em que é implementado um plano), a observação e a reflexão crítica, em que as ações são pensadas e repensadas para uma tomada de decisões que permitam melhorar o próximo ciclo de investigação-ação (figura 6).

Figura 6: Processo Cíclico da Investigação-Ação (Planear, Agir, Observar, Refletir)

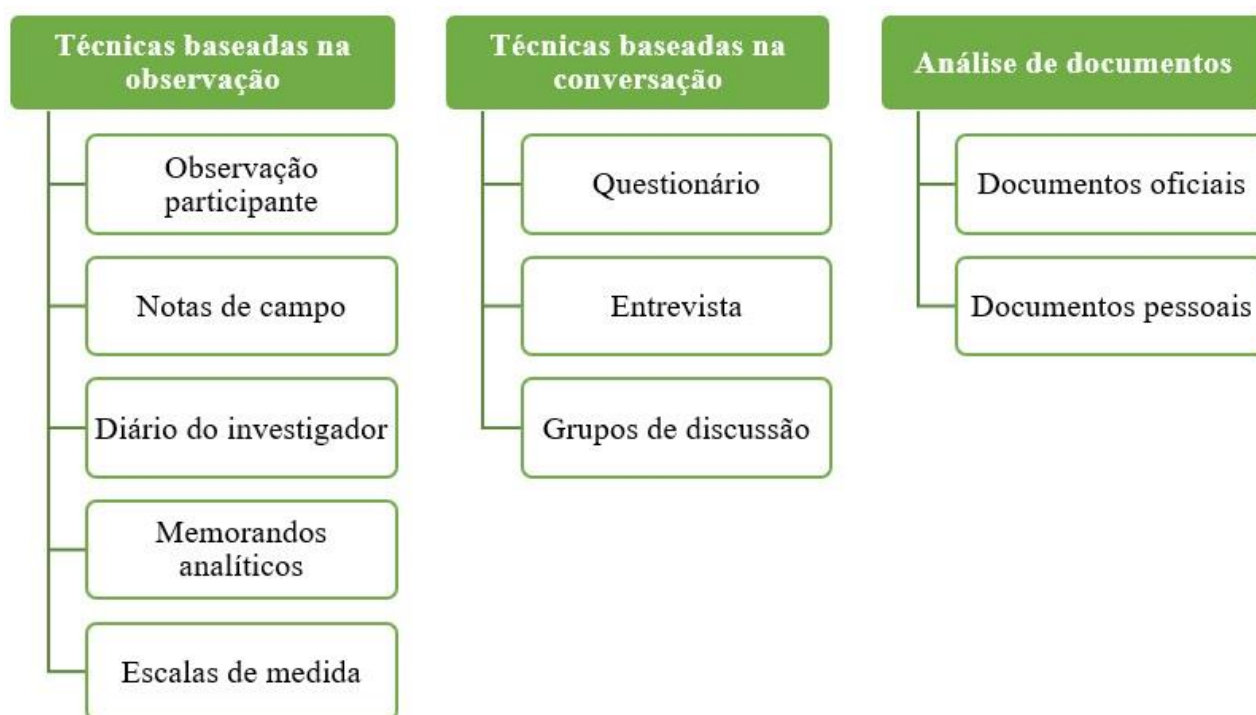


Acrescenta-se, ainda, que a metodologia, segundo a perspetiva de Kuhne e Quigley (1997), sendo também desenvolvida num processo cíclico, apresenta três fases, sendo elas a da planificação, da ação e da reflexão. Além disso, é um ciclo de análise que conceptualiza o problema, planeia a intervenção, implementa o plano e avalia a eficiência da intervenção (Matos, 2004).

3.1.3. Técnicas de investigação baseadas na investigação-ação.

De acordo com Coutinho et al (2009), a investigação-ação é uma metodologia que é baseada em diversas formas de recolha de informação por parte do professor/investigador e que é utilizada de forma de o mesmo analisar toda a informação, mantendo algum distanciamento. Para tal, Latorre (2003) apresenta um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que estão divididos em três categorias (Tabela 1): observação, conversação e análise de documentos.

Tabela 1: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



Relativamente à técnica baseada na observação, esta é centrada na observação direta do fenómeno em estudo. A técnica baseada na conversação está relacionada com a perspetiva dos participantes do estudo através de diálogos e momentos de interação. Por fim, na análise de documentos, o investigador revê literatura que represente uma ótima fonte de informação.

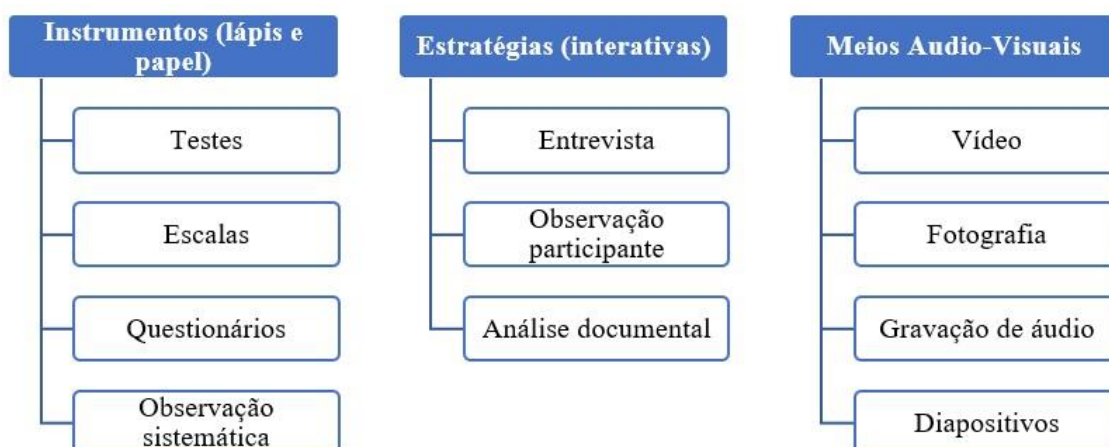
No que diz respeito às técnicas baseadas na observação (Coutinho et al, 2009), a observação participante é muito utilizada pelos docentes/investigadores e consiste na observação direta de algo por parte do investigador, em que este pretende compreender um determinado fenómeno ou acontecimento com alguma clareza. As notas de campo são utilizadas na metodologia qualitativa e por parte do investigador quando este pretende refletir, estudar ou avaliar algo no seu contexto sociocultural. O diário do investigador contém as observações, reflexões, interpretações, hipóteses, etc., de forma a que o professor desenvolva o seu pensamento crítico. Os memorandos analíticos são utilizados nos intervalos frequentes da investigação quando o investigador quer ler ou refletir sobre alguma informação. Por fim, as escalas de medida permitem calcular a diferença de grau de intensidade de uma determinada situação e são aplicadas em áreas como o desenvolvimento pessoal e social em que o docente pode medir a intensidade da cooperação, tolerância, etc.

Relativamente às técnicas baseadas na conversação, o questionário permite verificar a resposta a questões acerca de um assunto ou problema em estudo e a entrevista é utilizada para a recolha de dados alusivos a acontecimentos e aspetos de indivíduos, tais como as suas crenças e atitudes. Ainda assim, os grupos de discussão colmatam aqueles espaços vazios inerentes à entrevista individual (Coutinho et al, 2009).

Finalmente, na análise de documentos, Coutinho et al (2009) referem os documentos oficiais que são excelentes fontes de informação. Note-se que estes documentos podem ser artigos de jornais, revista, atas de reuniões, planificações, entre outros. Os documentos pessoais podem estar divididos em documentos naturais (iniciativa do próprio aluno em partilhar as suas vivências) e documentos sugeridos pelo investigador (o professor solicita ao aluno que escreva sobre as suas experiências).

Note-se que Coutinho et al (2009) apresentam uma tabela que ilustra outra forma de encarar as técnicas e instrumentos da investigação-ação (Tabela 2).

Tabela 2: Técnicas e Instrumentos da Investigação-Ação



Neste sentido, podem ser observados, ainda, os meios audiovisuais, que são técnicas muito utilizadas por professores investigadores nas suas práticas pedagógicas, em que registam informação que é selecionada previamente. Assim, a fotografia permite a compilação de documentos de prova de comportamentos dos alunos. O vídeo permite que o docente estude ao pormenor contextos naturais, em que a imagem, associada ao som, permite a obtenção da realidade. Finalmente, a gravação áudio, capaz de captar a interação verbal dos indivíduos em estudo.

3.2. Construir uma Prática Pedagógica de Sucesso: Reconhecimento da Perspetiva de Alguns Teóricos

No presente tópico, importa evidenciar a importância que a perspetiva dos teóricos tem no sucesso da nossa prática pedagógica, no sentido em que nos permite compreender o desenvolvimento da criança e nos auxilia no momento da planificação de atividades significativas que desenvolvam determinadas competências. Assim sendo, de forma a justificar a relevância da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, passo a realçar Piaget, Vygotsky e Ausubel.

Quando se aborda Piaget, impera a necessidade de falar do construtivismo e do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, Piaget (1974) defende que a criança é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento e essa atividade “implica, assim, um sujeito que pensa, um objecto e as suas leis a conhecer, e instrumentos internos de troca (percepções e conceitos)” (Piaget citado por Troadec e Martinot, 2003, p. 49). Por outras palavras, o facto de a criança pensar e, através de um objetivo, conseguir reconhecer o seu valor, permite que adquira aprendizagem por si mesma.

Piaget (1974) olha para o desenvolvimento como uma progressão equilibrada, em que o indivíduo efetua uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um de equilíbrio superior. Além disso, o autor refere que a evolução mental consiste na evolução sucessiva de estrutura que se desenvolvem conforme o estágio em que a criança se encontra, que podem ser: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

De forma a interligar a teoria com a prática, passo a evidenciar apenas os estádios em que se encontravam os meus grupos de estágio, no sentido de terem sido os participantes nos meus projetos de investigação-ação e aqueles que me permitiram desenvolver todas as aprendizagens que fui adquirindo. Assim, as crianças que frequentavam o berçário encontravam-se no estágio sensório-motor, que é considerado o período anterior à linguagem. No que diz respeito às crianças que permaneciam no primeiro e terceiro anos de escolaridade, estas encontravam-se no mesmo estágio: o das operações concretas que, para Troadec e Martinot (2009), representa a passagem da ação direta para a interiorizada através do pensamento simbólico e, numa fase seguinte, da inteligência operatória concreta.

De facto, existem outras perspetivas que não são piagetianas e que abordam de forma diferente o desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, utilizando a teoria

de desenvolvimento social de Vygotsky (1978), é possível evidenciar que o autor compreende o desenvolvimento através da zona de desenvolvimento proximal. A interação social que a criança realiza através do nível de desenvolvimento real, em que age de forma autónoma e do nível de desenvolvimento potencial, em que resolve problemas através da cooperação, permite o seu desenvolvimento. É nesta fase que o docente deve criar constantemente oportunidade para que a criança possa desenvolver-se socialmente interagindo com outros pares, de forma a não permanecer apenas ligada ao nível de desenvolvimento real.

Relativamente à teoria de aprendizagem de Ausubel (2003), o autor realça que a aprendizagem por receção significativa permite o desenvolvimento de novos conhecimentos e significados através de um material que foi previamente apresentado. Ausubel afirma que “a interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiras ou psicológicos” (2003, p. 1). Todavia, o conhecimento que se adquire significativamente é muito mais favorável do que por memorização, uma vez que, a longo prazo, a aprendizagem é retida por mais tempo e de uma forma mais eficaz devido à facilidade como as experiências seguintes ocorrem. Obviamente que as atividades só se tornam significativas quando temos oportunidade de adequá-las às crianças, no sentido em que cada um tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e temos que respeitá-lo. Neste sentido, de forma a existirem atividades significativas, foi necessário adaptar as planificações às mais diversas características do grupo.

Para finalizar, todos os teóricos que foram abordados anteriormente veem a criança como o agente responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Contudo, existem duas vertentes distintas, a dos sócio construtivistas Vygotsky e Ausubel, que realçam as aprendizagens significativas e ativas perante a ação de indivíduos e do ambiente e a do construtivista Piaget, em que através dos quatro estágios, a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo.

3.3. Modelos Curriculares Intrínsecos à Práxis

Primeiramente, é de referir que os modelos curriculares não foram observados em contexto de estágio. Contudo, a sua importância deve ser reconhecida, pois o sucesso da prática pedagógica depende da sua implementação e não de uma metodologia tradicional. Assim sendo, optei por abordar apenas o modelo educativo High-Scope, por haver uma

relação de cooperação e diálogo entre alunos e docentes e o movimento da Escola Moderna, em que o professor apenas acompanha a criança que participa ativamente na construção da sua própria aprendizagem.

Efetivamente, tal como os teóricos foram extremamente importantes no sucesso da prática pedagógica, os modelos curriculares também, precisamente por constituírem uma forma de reflexão acerca da nossa ação. Apesar de não ter observado a sua utilização por parte dos cooperantes, acabei por utilizá-las intencionalmente na minha prática.

Deste modo, importa salientar o significado da palavra “modelo” que, para Varela (2010, p. 174), significa “aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas”. Ainda assim, Oliveira-Formosinho (2003) refere que o modelo pedagógico é uma combinação da teoria com a prática. Esse modelo dispõe de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional. Note-se que, no sentido mais geral, o modelo pedagógico detém grandes finalidades educativas e objetivos definidos. O modelo curricular é, desta forma, “uma gramática que cria linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de acção e reflexão-sobre-a-acção” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7). Assim, cada docente cria a sua própria interpretação ao construir a sua práxis, na sua sala, pela forma como interpreta o modelo curricular. Por sua vez, assiste-se a uma construção educacional interpretativa ao nível teórico e prático.

3.3.1. Modelo educativo High-Scope.

O modelo educativo Hgh-Scope iniciou-se na década de 60 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope com o intuito de preparar as crianças para a entrada na escola primária. Nasceu em 1962 o *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que representa aquilo que é atualmente conhecido por currículo High-Scope (Oliveira-Formosinho, 2013).

Note-se que segundo Oliveira-Formosinho (2013), o modelo educativo apresenta quatro fases, sendo elas a da educação compensatória, das tarefas piagetianas/tarefas de aceleração, das experiências-chave: da aceleração à construção e a criança motor de aprendizagem no diálogo. Historicamente, o *Project Perry* inicia-se com o Movimento da Educação Compensatória, em que se evidencia a preocupação em igualar as

oportunidades educativas. Este programa insere-se com a necessidade de desenvolver o intelecto da criança, rejeitando a aquisição da aprendizagem através da repetição e memorização.

No que concerne à segunda fase, iniciada no início da década de 60, o currículo é designado “Currículo de Orientação Cognitivista”, pois assenta na definição do desenvolvimento psicológico como objetivo da educação, na definição do papel e função do docente como o agente que promove o desenvolvimento psicológico da criança, na criação e utilização de tarefas e perguntas que permitam o desenvolvimento de estruturas próprias de cada estágio e que possibilitem o avanço da criança ao estágio seguinte e, ainda, na criação de uma rotina diária com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão. Tal como o próprio nome indica, existe uma grande ligação com Piaget, uma vez que o modelo pretende acelerar o desenvolvimento da criança. Surge, posteriormente, a fase das experiências-chave.

A terceira fase do programa High-Scope foi desenvolvida em 1970 e as características incidem na organização da atividade educacional em torno de “experiências-chave” e da reconceptualização do papel do adulto. Na fase anterior, o professor apresentava tarefas e elaborava questões de forma a desenvolver o estágio em que a criança se encontrava. Por conseguinte, esta fase implica que o docente crie oportunidades para que a criança adquira novas experiências e, consequentemente, aprendizagens. Tal como evidencia Oliveira-Formosinho (2013, p. 76), as aquisições que permitiram que o currículo evoluísse até esta fase são:

“a centração no desenvolvimento intelectual da criança, a opção pela aprendizagem ativa, o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação, o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento-trabalho-revisão, a criação de experiências-chave e a conceptualização do papel do adulto como menos diretivo e mais autonomizante da ação da criança.”

Por fim, a última fase determina a reflexão de toda a prática, em que é evidente a existência de agentes (educadores) que praticam a sua ação antes das crianças através da preparação de espaços e materiais que irão permitir a aquisição de aprendizagens. Nesta fase, a função do docente é a de apoiar e observar sendo que, depois, analisa todo o processo e toma uma decisão ao nível de novas propostas educacionais para a criança. Observa-se, então, apesar do principal objetivo ser a tomada de decisões através da observação, os estádios de Piaget não constituem o centro da ação educativa.

A abordagem High Scope permite a partilha de controlo entre adultos e crianças, sendo que a criança possui o poder para a aprendizagem, daí ser extremamente importante a mesma ser feita pela ação. Nesta fase, a principal função do adulto é apoiar e guiar as crianças nas suas experiências, decisões e aventuras que lhes permitem adquirir todo o conhecimento. A ideia da aprendizagem pela ação e de uma boa interação entre o adulto e a criança são princípios básicos do High Scope. Por um lado, a aprendizagem pela ação irá permitir que as crianças construam o seu próprio conhecimento através do contacto com experiências diretas e imediatas. Consequentemente, por outro lado, essa aprendizagem só irá acontecer no momento em que a relação entre o adulto e a criança ocorrer de forma positiva, em que a criança se sente protegida, em ambientes saudáveis e o adulto apoia-a nas suas conversas e brincadeiras, implementando, em simultâneo, estratégias eficazes de interação positivas (Hohmann & Weikart, 2011). Os autores ainda afirmam que “o Currículo High/Scope funciona porque dá às crianças poder para seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 13).

3.3.2. Movimento da Escola Moderna.

O Movimento da Escola Moderna é um modelo curricular que estabelece uma ponte entre os atores e os saberes, daí a sua extrema importância. Este modelo promove a participação guiada das crianças através da ação de um professor, envolvendo-as como um todo nas atividades que desenvolvem, ou seja, apresenta uma cultura e uma história que se desenvolve de acordo com a interação e a aprendizagem realizada por parte de grupos de pares com a cooperação e colaboração dos docentes, enquanto adultos, que desenvolvem os seus alunos social e educativamente (Niza, 1991). Além disso, a aprendizagem, a inovação e a criatividade, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2003), fazem-se através do diálogo e não do isolamento. A autora ainda defende que o modelo curricular e o modelo de formação profissional referidos anteriormente encontram-se ligados, no sentido em que existe uma autoformação cooperada.

Evidencie-se que o Movimento da Escola Moderna decorreu de uma organização de professores que só foi criada a partir de um pequeno grupo de profissionais de educação que se foi formando, o “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica” (Niza, 1998). O autor cita Bruce Joyce & Marsha Weill (1985) que afirmam que o modelo é uma

forma de ajudar os alunos a adquirir o conhecimento e, por esse motivo, existe a necessidade de se refletir e analisar todo o trabalho desenvolvido. Este movimento, segundo Niza (1998), dá ênfase à construção da formação democrática da escola, através “dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares” (p. 1).

A cultura pedagógica do Movimento é uma ação entre professores e alunos em que, através da cooperação, se concebe e desenvolve democraticamente o trabalho, daí que Niza (2006) afirme que os educadores deste movimento utilizam a comunicação na sua ação pedagógica como forma de trocar informações com os seus alunos. Assim, a forma como o docente organiza e leciona está relacionada com as suas convicções, ou seja, assenta na ideia de que as aprendizagens ocorrem através de métodos que se desenvolvem por cada área científica ou cultural.

É de salientar, ainda, que o Movimento da Escola Moderna apresenta três modos estratégicos que permitem orientar, de forma didática, o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, Niza (1993) enuncia três movimentos, em que o primeiro ocorre do processo de produção para a compreensão (o conhecimento só é adquirido após a compreensão do percurso da própria construção), o segundo da intervenção para a comunicação (transmitir o processo e o resultado) e, por fim, o terceiro, que se baseia da experiência pessoal para a didática “*a posteriori*” (através do auxílio de educadores, é realizada uma reflexão sobre toda a ação na tentativa de regular e aperfeiçoar a aprendizagem).

A forma como a dinâmica social ocorre depende de alguns fundamentos, nomeadamente do modo como os grupos estão constituídos, em que o objetivo é assegurar a heterogeneidade, do clima de livre expressão, em que as crianças valorizam as suas experiências, ideias e opiniões e abordam-nas naturalmente e do tempo dedicado à exploração de materiais, ideias ou documentos, de maneira a que ocorra a interrogação ou o surgimento de dúvidas. Tal como Serralha (2007) afirma, é a participação ativa das crianças que irá permitir o seu desenvolvimento social, a sua autonomia, sentido de responsabilidade e oportunidade de exercício de poder.

Neste sentido, o espaço educativo está organizado em seis áreas básicas de atividades (oficinas ou *ateliers*): biblioteca ou documentação, oficina de escrita e reprodução, laboração de ciências e experiências, carpintaria e construções, atividades plásticas e outras expressões artísticas e brinquedos, jogos e “faz de conta” (Niza, 2006).

Finalmente, importa enaltecer o perfil do educador e a forma como a comunidade educativa interage com a família das crianças, de modo a permitir que o movimento se desenvolva com sucesso. Assim sendo, o educador dinamiza toda a sua ação através de processos de cooperação com a finalidade de garantir que serão adquiridos diversos valores. Portanto, são os educadores os “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2006, p. 158). Neste movimento, as famílias são convidadas a participar ativamente em várias atividades, de maneira a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

Passo à citação de um excerto de Niza (1992, p. 42) que ilustra aquela que é considerada a escola ideal:

“Precisamos de uma Escola atravessada pelo mundo da cultura quotidiana, e que se confronte com o hábito de resolver problemas autênticos da vida. Uma Escola que acolha a riqueza do diverso (e do complexo) e que aprenda a construir-se nesse desafio. Precisamos de uma Escola que pense com maleabilidade e inteligência a sua organização, para um trabalho intelectual dinâmico e desafiador daquilo que cada um traz consigo. Que possa intervir social e culturalmente como “habitus” da construção educativa. Que a instituição da cidadania e da educação se faça com cada aluno a produzir e partilhar saberes, para enriquecimento pessoal e das comunidades que a escola serve... Precisamos de uma Escola, enfim, que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo: o diálogo constante, a participação no planeamento e na avaliação, a negociação sistemática das decisões até à construção de consensos...”

3.4. Metodologias e Orientações que Ostentam a Prática Pedagógica

No presente tópico, são visíveis as preocupações que o docente tem quando estrutura a sua ação, nomeadamente, a fase da observação, da planificação, da avaliação e da reflexão. Assim, o tópico assentará na importância que estes parâmetros têm no processo de ensino-aprendizagem.

3.4.1. Observação.

Normalmente, a observação é utilizada como recurso à recolha de dados relativos a algum estudo, uma vez que permite a obtenção de dados na primeira pessoa. Neste sentido, observar resulta no conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem em determinados contextos (Máximo-Esteves, 2008). Note-se que esses contextos assentam no espaço onde decorrem ações e interações entre as pessoas que neles vivem. Após estar definido o objeto a observar, as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos utilizados como forma de registo dos dados de observação.

De facto, observar na sala de aula torna-se extremamente importante, dado que nos permite, enquanto docentes, conhecer os nossos alunos e compreender os seus interesses e as suas necessidades. Assim, poderemos atuar tendo em conta as características observadas, permitindo que a nossa prática vá ao encontro da realidade da turma com que trabalhamos através da utilização de métodos significativos que desenvolvam os alunos individualmente. Tal como afirma Neves (2013, s.p.):

“é notório que a educação precisa de mudanças para buscar uma qualidade no ensino e, por outro lado o professor deve se consciencializar que sua formação continuada não está restrita apenas nos cursos oferecidos pela secretaria de educação e sim na própria unidade escolar”.

Então, torna-se evidente que se deve passar pelo processo da observação, em que toda a equipa trabalha em conjunto com a finalidade de orientar as práticas pedagógicas do professor.

É de realçar que a observação permite ao docente caracterizar a situação educativa que vai encontrar na sala de aula. Portanto, ao identificar as principais variáveis em jogo e analisar as interações, irá permitir que sejam escolhidas estratégias eficazes à prossecução dos objetivos delineados. Estrela (1994) salienta a relevância de existirem observadores exteriores, uma vez que nem sempre o docente consegue ser ator e observador, em que está sujeito a um grande número de tarefas e de indivíduos, tornando, desta forma, mais difícil a observação objetiva e sistemática.

3.4.2. Planificação.

De facto, a profissão docente é cada vez mais exigente no que diz respeito à constante atualização de conhecimentos científicos e pedagógicos. Deste modo, o docente

deve possuir um conhecimento holístico acerca da educação, de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento global dos seus alunos. Esse desenvolvimento irá permitir que consigam acompanhar todo o crescimento e evolução que a sociedade adquire com o tempo.

Por todas estas razões, torna-se necessário que o docente repense a sua prática, saiba quais são os principais objetivos do processo de ensino-aprendizagem e a forma como poderá desenvolvê-lo assumindo-se, então, como um decisor e gestor do currículo. Planificar previamente irá permitir que todas as atividades a realizar passem pelo processo da reflexão e estejam adequadas à sua turma e, conseqüentemente, “a sua *performance* deixa de ser prioridade para passar a ser a aprendizagem dos alunos” (Barroso, 2013, p. 19).

O currículo é considerado um *espaço decisional*, em que existe a articulação entre o programa e a programação. Assim sendo, tanto a comunidade educativa, em contexto escolar, como o professor, em contexto de sala de aula, devem considerar toda a sua intervenção de forma a criar um plano que seja significativo para os alunos (Zabalza, 2003). É nesta fase que importa abordar a planificação, que deve constituir o programa e todas as estratégias a serem utilizadas na sua implementação.

Neste sentido, a planificação é uma previsão de toda a ação educativa e depende das opções pedagógicas que o docente toma, como o tipo de modelo curricular que implementa. Para Zabalza (2003), construir um “plano” significa ter em consideração a relação existente entre o programa/currículo e as condições e características do meio em que está inserido. O autor refere que planificar não é programar algo, mas sim prever a ação, é o próprio docente se planificar e preparar para os acontecimentos, tendo noção do meio em que está inserido. Além disso, a planificação exige a noção de prioridade, a ideia que o docente tem de autoridade e, ainda, o estabelecimento daquilo que é possível e previsível.

Por fim, para Romanelli (2013), planificar consiste na sistematização do ensino com o intuito de desenvolver situações educativas através da previsão da ação docente. As planificações devem apresentar os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino, estabelecendo uma relação com as necessidades e os interesses dos alunos. Deve, também, garantir coesão e coerência na condução do trabalho docente e ser flexível, permitindo “uma constante atualização em função dos resultados educacionais verificados” (Romanelli, 2013, p. 126)

3.4.3. Avaliação/reflexão.

A tarefa de educar é complexa, dado que exige o desenvolvimento de valores, a consolidação de convicções, a permissão de formulação de critérios, o acarinamento de opções e a estimulação da tomada de decisões. Para Couvaneiro e Reis (2007), é indispensável recorrer tanto à avaliação como à reflexão constante de situações reais, “que permitam aprofundar a construção de projectos, apoiando-se em métodos adequados” (p. 13). Note-se que tudo o que os docentes fizerem com o intuito de reorganizar ou reformular, deverá ser exigente e possuir qualidade em todos os sentidos. O pleno exercício de uma profissão supõe a necessidade do profissional refletir sobre a ação. Desta forma, analisa as suas práticas com base em conhecimentos que possui e, também, outros que vão adquirindo através de questões que vai colocando (Roldão, 1999)

Atualmente, as exigências são outras, ou seja, que a escola responda às necessidades e realidade da sociedade, em que impera a educação para a vida. As finalidades da escola incidem na alimentação dos sonhos e no desenvolvimento de competências, permitindo que esses sonhos se transformem em realidades sólidas. Além disso, a escola deve estimular a criatividade, a reflexão sistematizada que leve ao empreendedorismo, à livre iniciativa e tomada de decisão e à cidadania responsável (Couvaneiro & Reis, 2007).

É de realçar que a avaliação é abordada por todos, pelos alunos, pais, docentes, entre outros. Todavia, o seu conceito é polissémico, pois cada um tem a sua própria interpretação, que varia consoante os objetivos delineados. Neves e Ferreira (2015) afirmam que, apesar desta discordância, existe uma característica comum: o facto da avaliação pressupor recolha de informação. Atualmente, prevalece uma visão integrada da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno assume uma função (auto)reguladora da sua própria aprendizagem.

Avaliar pressupõe a regulação do processo de ensino aprendizagem. Realce-se que é através da avaliação que o docente auxilia os seus alunos nos progressos que estes obtêm e nos caminhos que percorrem de forma a atingir os objetivos pretendidos para o nível de ensino em que se encontram (Lopes & Silva, 2012). Assim, avaliar permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem, dado que permite ao docente emitir juízos de valor no seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir. Desta forma, contribui expressivamente para a melhoria do ensino e promove uma melhor aprendizagem.

Contudo, é importante ter noção de que a avaliação não promete melhorias nas práticas escolares e nas aprendizagens dos alunos (Karpicke, Diniz de Sousa & Almeida, 2012). Para que tal ocorra, é necessário que o professor recorra a instrumentos adequados e que tenha uma boa relação com os seus alunos, em que se discutem a forma como esta ocorrerá. Assim, os alunos compreendem porque estão a ser avaliados e em que parâmetros.

3.5. Construção de uma Aprendizagem Significativa

De forma a complementar o que foi realizado na prática, é imprescindível compreender que foram desenvolvidas diversas atividades com as crianças com a finalidade de adquirirem aprendizagens significativas. Assim sendo, as principais temáticas trabalhadas em contexto prático foram a estimulação dos sentidos das crianças, o jogo, as expressões, o livro, a utilização de diferentes materiais e objetos, a cooperação, a relação entre o docente e o aluno e, também, o envolvimento da família e da comunidade educativa.

3.5.1. Compreender e estimular o mundo sensorial da criança.

Numa primeira instância, torna-se relevante compreender de que forma a criança adquire aprendizagens através do desenvolvimento sensorial. Desta forma, Zabalza (1987) refere que a aprendizagem nas primeiras idades ocorre através da ação, em que as crianças produzem efeitos visíveis sobre o mundo. Além disso, o autor menciona a importância das escolas se manterem conscientes de que o principal instrumento de aprendizagem de que dispõem as crianças é o conjunto dos sentidos, uma vez que estas se encontram na fase sensoriomotora e, posteriormente, na pré-operacional. Note-se que é através dos sentidos que a criança consegue entrar em contacto com a realidade e elaborar a sua imagem mental ou representação dessa realidade.

De facto, as crianças aprendem melhor quando utilizam mais do que um sentido ao mesmo tempo, daí que as lembranças que temos estejam associadas a um cheiro, aroma ou sabor. Araújo (2013) afirma que a estimulação dos sentidos auxilia no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Assim, importa realçar que após o nascimento do bebé, o seu cérebro começa a fabricar conexões entre

os neurónios, ou seja, as sinapses, que transmitem e armazenam informações. Até aos cinco anos, existe uma grande proliferação de sinapses, em que a criança possui uma “mente absorvente”, funcionando como uma esponja que capta tudo ao seu redor. Assim, a aprendizagem possui muito potencial, uma vez que a criança consegue processar mais do que um estímulo e simultâneo. Note-se que com o crescimento e desenvolvimento do cérebro, impera a necessidade de processar mais informações que são complexas, daí que este inicie um processo de seleção, em que elimina sinapses menos utilizadas e investe mais energia numa panóplia mais enriquecedora (Araújo, 2013).

Para concluir, o desenvolvimento sensorial desde cedo é extremamente importante. Por exemplo, para desenvolver as áreas cerebrais que permitirão a visão, é crucial que exista um estímulo de luz. Além disso, ouvir os sons e perceber a existência de algum som é necessário para desenvolver a audição e a linguagem. A construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências e vivências que as crianças têm no início da sua vida, daí a extrema importância da presença de educadores que apelem ao desenvolvimento dos sentidos. Realce-se que essas experiências dependem da qualidade das relações sócio afetivas que ocorrem, essencialmente, nas interações entre a criança e o educador. Santos, Porto e Lerner (2014, p. 5) afirmam que “a aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida. Isso é válido para as diferentes dimensões ligadas às funções cerebrais, sejam elas perceptuais, cognitivas ou emocionais”. É de realçar que os autores ainda salientam que a falta de estímulos ou a ocorrência de estímulos negativos irá deixar marcas duradouras, “não somente pela elevada vulnerabilidade dos indivíduos nessa fase de desenvolvimento, mas também pelo efeito cumulativo desses fatores ao longo da vida” (ibid, p. 5).

3.5.2. Jogar para aprender.

Em primeiro lugar, importa salientar que no processo de ensino-aprendizagem, o modelo lúdico é aquele que compreende todas as situações de jogo em sala de aula, ou seja, “os conjuntos de dados objectivos e subjectivos que caracterizam as actividades em que pode observar-se a convergência de imitação e competição” (Cabral, 2001, p. 209). Desde que o ser humano começou a viver em sociedade, o jogo está intimamente ligado a si. A necessidade de associar o jogo à sua vida advém do facto de sentir a falta de encontrar diferentes passatempos físicos e intelectuais. Atualmente, o jogo está cada vez

mais associado à educação, visto que é um promotor de aprendizagens significativas. Tal como refere Lamas (2007), os jogos educativos devem ser um auxiliar de docentes, pois para além de poderem ser utilizados em todas as idades, permitem o desenvolvimento de competências, integrando as crianças e os alunos no processo educativo.

Evidencia-se que o jogo permite combater a desmotivação por parte dos alunos, que olham para a escola como um “fardo” árduo de suportar. Assim, Abreu (2006) menciona que cabe ao professor adequar a sua planificação e utilizar diversos jogos que sejam do interesse dos alunos e que lhes permita adquirir aprendizagens significativas, mas de uma forma muito mais lúdica e divertida. A este tipo de atividade estão inerentes o aumento da motivação, do entusiasmo, do divertimento e, também, do desafio.

Perante tudo o que foi abordado anteriormente, é de evidenciar que alguns teóricos realçam o seu descontentamento na utilização do jogo associado em todas as idades, reivindicando que estes só devem ser utilizados na infância. Contudo, há que reconhecer o seu valor como fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e, ainda, de recurso à aprendizagem independentemente da faixa etária. Por esta razão, “não se dirige exclusivamente ao mundo infantil e baseia-se, ainda, na convicção e na evidência de que jogar não é património exclusivo desses «loucos baixinhos»” (Jares, 2007).

Com efeito, o jogo assume um papel importante no amadurecimento e na estruturação de personalidade. Por um lado, não são meramente neutros, dispendo de uma organização e estruturação que detém um determinado valor e, por outro, transmitem valores e maneiras de compreender as relações sociais. Consequentemente, Jares (2007) afirma que este não deve ser deixado à escolha do aluno, nem muito menos deixado de ser utilizado como uma estratégia de ensino imprescindível. Assim sendo, a cooperação, participação e comunicação devem ser apostas educativas no momento em que se elege os jogos. O mesmo autor ainda evidencia o facto de não devermos descurar a utilização dos jogos cooperativos nas salas de aula, pois tornam o projeto educativo mais amplo.

3.5.3. As expressões e as artes na educação.

Read (2007) defende que a arte representa a base de qualquer instrumento eficaz na área da educação. Deste modo, torna-se crucial refletir acerca da articulação entre as expressões artísticas e as áreas curriculares. Partindo do princípio de que a educação artística deve fazer parte integrante do currículo, é indispensável que esta esteja presente

nas mais diversas etapas da vida do ser humano, uma vez que agrega um conjunto de competências físicas, intelectuais e criativas (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Ao analisar o Currículo Nacional do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001), é possível constatar que o contacto com as artes irá definir a forma como o indivíduo aprende, comunica e interpreta os significados do quotidiano, colaborando para que diversas capacidades se ampliem. Assim, ao trabalhar a educação artística, é crucial ter em conta que esta se encontra dividida em três momentos pedagógicos distintos, mais precisamente, a obtenção de aprendizagens através do contacto com diversos tipos de arte, a aquisição de aprendizagens através de trabalhos efetuados e, também, a utilização de aprendizagens adquiridas através de pesquisas efetuadas.

Ao basear-me no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é de realçar a existência de quatro áreas relacionadas com a educação artística, nomeadamente, a Expressão Plástica, a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora. Aliás, é de referir que estas áreas são trabalhadas e desenvolvidas pelo docente titular, contando com o auxílio dos professores especializados. Além disso, o professor titular deve ser o mediador da aprendizagem, apostando no ensino integral e absoluto, em articulação com as artes; promovendo a formação completa do seu aluno; desenvolvendo competências cognitivas, afetivas e cinestésicas e estimulando a interação das inteligências múltiplas. Note-se, também, que a utilização das expressões em articulação com as restantes áreas do conhecimento possibilitará uma maior interação social e cultural.

É possível verificar, deste modo, a importância de as crianças experimentarem diversos meios artísticos, dando oportunidade às mesmas de expressarem e desenvolverem a sua imaginação. Por outras palavras, devido ao facto de as crianças vivenciarem e estarem em contacto com diversos materiais lúdicos, as mesmas desenvolvem aptidões que lhes permitem expressar o seu mundo interior e representar a realidade (Ministério da Educação, 2004). Todavia, as expressões, apesar de serem pouco exploradas, devem estar articuladas com as disciplinas, dado que permitem o desenvolvimento de aprendizagens (Barbosa, 2005). Na mesma linha de pensamento, Read (2007) atenta que a arte é uma área transversal, pois permite o cruzamento com outras disciplinas e facilita as aprendizagens.

Evidencia-se que as expressões artísticas não podem ser trabalhadas de forma individual, visto que devem ser encaradas como um processo de ensino em que existe uma inclusão da arte e cultura com todas as disciplinas do conhecimento. Consequentemente, assistir-se-á a um aprofundamento da compreensão das disciplinas

privilegiadas, quando se utilizar diversas formas de arte no ensino das mesmas. Para que exista uma interdisciplinaridade de qualidade, é crucial que os métodos de ensino sejam reconsiderados, apostando-se na formação contínua dos docentes, de modo a que os mesmos encarem as expressões artísticas como potencializadoras da aprendizagem.

3.5.4. A criança e o livro: o contacto com a leitura e escrita.

Note-se que a rapidez com que foi evoluindo o mundo do livro foi tão notável e variada, que se transformou num universo com imensas ofertas no que diz respeito ao público infantil. Os autores começam a demonstrar preocupações com a psicologia e com as vivências dos jovens leitores, de forma a que sejam os protagonistas das narrativas. A esta área dá-se a designação de literatura infantil e juvenil (Sobrinho et al, 2000).

Atualmente, evidencia-se falta de interesse por parte das crianças pela leitura, sendo que o seu domínio escasso “traduzido em esforço penoso de decifração, arruína qualquer interesse em viajar pelas páginas de um jornal ou de um livro, e mata o desejo de descobrir e soltar a voz do outro, presa num registo de papel” (Viana, 2001, p. 7). Impera, portanto, a necessidade de motivar as crianças para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita desde cedo, de forma a que adquiram um gosto natural ao longo da sua vida.

Obviamente, o valor da leitura não pode ser desprezado. De facto, ler proporciona momentos de prazer a quem a pratica por gosto. É de realçar que a leitura envolve tanto a inteligência, como a vontade, a fantasia e os sentimentos da pessoa, convertendo-se numa das mais importantes atividades humanas, visto que “influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê” (Sobrinho et al, 2000, p. 31). Portanto, são vastas as vantagens que a leitura proporciona ao ser humano, dado que o forma integralmente.

Segundo Esteves (2013), a leitura está intimamente dependente de um código previamente adquirido perante a pessoa que lê e esse código precisa ser completamente dominado se a intenção for compreender o que foi lido. Assim, é possível encontrar o papel fundamental que a escola tem nos primeiros anos das crianças, em que estas alcançam as vertentes de compreensão e produção, nomeadamente a leitura e a escrita. De forma a que a criança não tenha demasiadas dificuldades em produzir ou compreender uma mensagem, Bach (1987) refere que deve existir uma interdependência estreita entre a criatividade, o clima de trabalho (grupo) e a mensagem produzida (narrativa). O autor afirma que:

“Esta representa a forma acabada da criatividade, a criação, acessível ao seu destinatário; mas ela é também, pelo seu conhecimento anterior (lembrança dos autores lidos e domínio mínimo dos seus constituintes), o material de base, sem o qual a criatividade não poderia existir. Quanto ao grupo, ele é o motor dinamizador, pela riqueza e confrontação das ideias emitidas, assim como lugar de partilha de uma experiência única e interlocutor privilegiado” (Bach, 1987, p. 15).

Além disso, o autor refere que, para que isto ocorra, é necessário que o docente programe uma tripla progressão: a dos exercícios adequados à estimulação da imaginação e criatividade, a da aprendizagem da narrativa através da análise de textos de autores e das produções da turma e, ainda, a das regras de comunicação na sala de aula.

Numa pedagogia de escrita, a atitude do professor é fundamental para o sucesso da sua turma. Assim, para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra, é necessário que seja bem-sucedida numa tripla integração social, nomeadamente, no meio em que está inserida (em que a sua cultura familiar está próxima à da escola), no grupo de crianças que constituem a sua turma e na turma que é orientada pelo docente. No que diz respeito ao seu papel, é fundamental que o professor se baseie na compreensão dos conhecimentos prévios dos seus alunos, na intervenção de forma a facilitar as aprendizagens e na avaliação com o intuito de melhorar a prática pedagógica (Pereira & Azevedo, 2005).

3.5.5. Relevância da utilização de diferentes materiais e objetos na sala.

Tendo por base a perspetiva de Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), um investigador possui a capacidade de analisar detalhadamente os trabalhos dos investigadores que o antecederam e só após ter compreendido aquilo que lhe foi confiado, irá partir para o seu próprio percurso. Desta forma, a revisão da literatura permite aos leitores compreenderem de onde partiu o investigador.

Conforme Portugal (2010), para as crianças mais novas, o que mais importa são as rotinas diárias e os tempos direcionados para as atividades livres ao invés das atividades planeadas pelo educador. Neste sentido, será crucial frisar Post e Hohmann (2003, p. 249) quando afirmam que:

“O tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e

educadores. Num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, bem como espaço para se deslocarem em diferentes direcções, cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais”.

Deste modo, torna-se visível que é nestes tempos de escolha livre que emerge a interação entre as crianças, entre as crianças e a equipa da sala e, ainda, entre estas e os espaços e materiais que estão ao seu dispor. Nesta fase, obtêm-se os momentos mais ricos de observação do grupo da sala, na medida em que é mais evidente conhecer personalidades, desenvolvimentos, interesses e necessidades.

Enquanto futuros docentes, é crucial que saibamos criar ambientes de qualidade que proporcionem ao grupo situações de brincadeira livre em que exista exploração de materiais e espaços. Ainda assim, é indispensável que nesses ambientes exista uma grande interação entre pares, grupos e, ainda, com a equipa da sala (Ministério da Educação, 1997). Tal como salientam Coelho e Tadeu (2015), as crianças devem ter ao seu dispor uma panóplia de materiais com a finalidade de terem experiências diversificadas e significativas, em que se descobrem coisas novas, exploram outros espaços e, conseqüentemente, aprendem.

De facto, o educador é quem disponibiliza esses materiais para serem explorados pelas crianças, estimulando, desta forma, a brincadeira em função dos resultados desejados, participando de um modo ativo nessas brincadeiras e, ainda, não menosprezando o facto de ser muito importante para a criança que brinque sozinha, que descubra e explore o ambiente ao seu redor isoladamente, sem a presença do adulto. Portanto, o adulto deve respeitar, também, o espaço da criança, orientando sempre as suas ações e aprendizagem (Coelho & Tadeu, 2015).

Para que a brincadeira ocorra de forma enriquecedora e significativa, é essencial a utilização de instrumentos na sala que sejam diversificados, permitindo, então, que seja possível que a criança explore objetos e adquira alguma aprendizagem com essas situações novas. Neste sentido, deve haver a preocupação em levar para a sala uma panóplia de materiais, a fim de verificar se a utilização dos mesmos contribuirá para um melhor desenvolvimento daquele grupo. Efetivamente, Tavares (2015) refere que as crianças, desde muito cedo, têm necessidade e demonstram interesse em vivenciar situações e desenvolver momentos de exploração que sejam favoráveis à construção da sua personalidade e aprendizagem. Isto é possível, também, quando as crianças fortalecem ações de partilha com o seu meio envolvente, apropriando-se dos

conhecimentos que são desenvolvidos em conjunto com os seus pares (Horn, citado por Tavares, 2015). A mesma autora ainda cita Goldschmied e Jackson (2015, p. 39) que menciona que “o educador deve proporcionar aos bebês e crianças a riqueza das experiências [...] em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações”.

Tendo em consideração as características do desenvolvimento infantil, as crianças agem de forma natural descobrindo aquilo que as rodeia, através da exploração, da observação e da vivência de experiências. Então, impera a necessidade de tornar o meio envolvente da criança apto para que esta seja capaz de transformar e criar, construindo, desta forma, o seu desenvolvimento. Torna-se crucial abordar, assim, a High Scope, uma vez que frisa a importância da interação das crianças com os materiais e o seu meio envolvente, principalmente nos primeiros anos de vida (Hohmann & Post, 2011), sendo que estes materiais devem ser diversificados, versáteis e não convencionais. Isto significa que um determinado objeto não tem de ser utilizado com um objetivo concreto, mas deve, sim, proporcionar à criança uma aprendizagem ou conhecimento, na medida em que, ao ser manuseado, poderão ser descobertas outras formas de exploração. Neste sentido, é crucial referir Hohmann e Weikar (2011) uma vez que mencionam que quando um objeto ou ambiente está aberto a diversas formas de interpretação e uso por parte da criança, esta começa a ter o poder de elucidar o que é ou para que esse objeto serve, “em vez de estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele” (p. 161).

É de frisar que tanto a utilização de objetos do quotidiano ou domésticos são importantes para que a criança faça uma exploração significativa e diversificada, como os materiais pedagógicos são cruciais no sentido em que transportam mensagens e criam oportunidades para que a criança seja capaz de ter contacto com experiências diferentes. Além disso, tendo em conta que o cérebro humano é um órgão muito dinâmico e diferenciado, que é alimentado por estímulos e experiências e que possui a capacidade de responder (Diamond & Hopson, 2000), é imprescindível que os objetos e materiais utilizados na sala também desenvolvam os sentidos através da estimulação dos mesmos. Mesmo sem darmos por isso, através do contacto da criança com atividades sensoriomotoras, esta aprende:

“A sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto,

estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos” (Rousseau, citado por Carvalho, 2005, p. 130).

Certamente, a criança acaba por atingir a descoberta, conhecendo com mais pormenor o meio que a rodeia. A partir do momento em que a criança tem este tipo de interações de estimulação com outras crianças e objetos, existe um melhor desenvolvimento das funções do cérebro (Barnet & Barnet, 2000). Portanto, este também foi um dos meus objetivos com a implementação do projeto de investigação-ação na minha prática pedagógica, pois, a partir do momento em que existe na sala um ambiente sensorial rico, a atenção e a curiosidade são despertadas para que se adquiram experiências e aprendizagens de uma forma mais alegre, divertida e lúdica.

3.5.6. A aprendizagem associada à cooperação.

Estamos perante uma sociedade intercultural, em que se evidencia cada vez mais novas origens, hábitos, tradições, saberes. Desta forma, torna-se necessário lidar com esta realidade, que também se encontra presente nas escolas. Por um lado, tal como afirma o Padre Pinto (citado por Cochito, 2004), tanto o ser humano aprende constantemente com a finalidade de se sentir útil na sociedade, como também aprende a cooperar com os outros, admitindo que cada um não está sozinho e onde “Ser Humano é Ser-Com-os-Outros” (p. XIII).

Na mesma linha de pensamento, é crucial que aprendamos a lidar e a valorizar a diferença, a aprender com o outro, desmoronando preconceitos e ideias comuns. Tal como Morin (2002, p. 3) afirma:

“A ética não pode ensinar-se com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie. Cada um de nós comporta em si esta tripla realidade. De igual modo, todo o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana.”

Portanto, ao reconhecer que não está sozinho no mundo, o ser humano deve admitir que o desenvolvimento individual não se dá sem a intervenção do outro ou do meio em que está inserido.

A ideia de construir uma escola cooperativa só será passível de ser desenvolvida e concretizada quando todos os membros que nela participem assumirem uma relação de

cooperação. Não basta só o professor implementar estratégias de cooperação dentro da sala de aula, mas sim toda a organização escolar, de forma a que os alunos olhem para a cooperação como algo natural e presente no seu dia-a-dia em diversas situações (Cochito, 2004). Tal como Bruner (2000) descreve:

“... a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. (...) não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco. (...) Em tais culturas escolares ser inatamente bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso. (p.115)”

Além disso, é possível relacionar a aprendizagem cooperativa com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky através do conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, em que a cooperação com outra pessoa pode ocorrer com o professor ou colega de grupo, na ZDP, permitindo o surgimento do desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o docente ou o colega se torna o objeto para o qual está centrado o desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004)

Assim, será relevante aplicar técnicas de aprendizagem cooperativa na educação? Primeiramente, ao desmistificar o conceito de aprendizagem cooperativa, em que cooperar é estar convicto de que ninguém consegue chegar à meta se não chegarem todos (Burden, citado por Lopes & Silva, 2009), é possível chegar à conclusão de que se torna benéfico não só para a obtenção de ganhos relativamente ao processo de ensino aprendizagem, como também para a preparação dos alunos para futuras situações de trabalho, em que se verifica cada vez mais a necessidade de trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009). Desta forma, de acordo com os mesmos autores, aprender de forma cooperativa irá implicar interação entre pares e troca de papéis em diferentes momentos, tendo em conta as necessidades. Quando as relações entre pares ocorrem adequadamente dentro da sala de aula, permitem o desenvolvimento mais rápido de competências sociais que, conseqüentemente, irá levar os alunos a enfrentar os seus problemas e incertezas de outra forma e permitirá, também, que aprendam a cooperar, a negociar e a questionar (Díaz-Aguado, 2000).

Decerto, a aprendizagem cooperativa apresenta diversos benefícios, nomeadamente, sociais, psicológicos, académicos e avaliativos (Lopes & Silva, 2009). Desta forma, na perspetiva destes autores, é de realçar três aspetos fundamentais no que diz respeito aos benefícios sociais, como o encorajamento para uma maior capacidade de

os alunos visualizarem determinadas situações que lhes permitam assumir as perspetivas dos outros, desenvolvendo a sua empatia; o facto de os professores não serem vistos como o centro do processo de ensino, mas como facilitadores que acompanham os alunos, que agora são o foco do ensino na construção das suas próprias aprendizagens e, ainda, a possibilidade de os alunos poderem observar comportamentos sociais, que são considerados desejáveis para a inserção em empregos que envolvam cooperação.

Relativamente aos benefícios psicológicos, a utilização da cooperação nas salas de aula irá permitir que se promova a autoestima dos alunos e reduza a ansiedade. Ainda assim, irá criar uma atitude positiva por parte dos alunos em relação aos professores e a outros agentes da comunidade educativa e encorajar os alunos a procurarem auxílio e a aceitarem a tutoria de outros colegas. No que concerne aos benefícios académicos, evidencia-se que a aprendizagem cooperativa permitirá a criação de um ambiente ativo, enriquecedor e envolvente na sala de aula. Neste sentido, os alunos irão desenvolver uma atitude mais positiva quanto às disciplinas e respetivos conteúdos abordados e, ainda, poderão procurar respostas aos seus problemas num ambiente mais seguro. Por último, no que toca à avaliação, realça-se a presença de “formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupo, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas e curtas” (Lopes & Silva, 2009, p. 50); a emergência de um feedback imediato acerca da eficácia de cada turma e o progresso dos alunos em relação à aprendizagem através da observação de trabalhos individuais e de grupo. Note-se que este feedback ocorre automaticamente entre os alunos e professores. Posto isto, através da utilização da aprendizagem cooperativa, é possível supervisionar com maior facilidade os grupos do que, propriamente, os alunos de forma individual.

Efetivamente, é necessário que exista qualidade nas interações que são estabelecidas entre alunos e professores dentro de uma sala de aula, para que ocorra a aprendizagem. Segundo Cochito (2004), “nem mesmo o cientista mais distraído deixará de reconhecer que o seu sucesso depende de toda uma equipa de trabalho” (p. 3). Por outras palavras, a cooperação e colaboração são indispensáveis para a construção do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento. Portanto, os poderosos efeitos que a cooperação tem sobre tantos aspetos distintos e relevantes determinam que a aprendizagem cooperativa se distingue de outros métodos de ensino, permitindo a construção de uma das ferramentas mais importantes para a garantia do sucesso escolar e do bom rendimento dos alunos (Johnson; Johnson & Holubec, 1999).

3.5.7. Relação professor-aluno.

A relação do docente com os seus alunos constitui um importante factor no processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Vila (1988, p. 145), “las relaciones com los alumnos representan uno de los aspectos de la profesión que mayor satisfacción pueden reportar a los profesores. Sin embargo constituyen, a la vez, una de las mayores fuentes potenciales de malestar”. Aliás, todo o processo educativo ocorre através de relações interpessoais e são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade (Neves de Jesus, 2003). Assim, a relação pedagógica não pode ser apenas limitada à transmissão e receção do conhecimento, centrando-se mais na informação, mas sim no relacionamento interpessoal.

Deste modo, a preocupação do docente, para além da transmissão do conhecimento, deve ser também a preparação e manutenção de atividades enriquecedoras e significativas, em que impera um ambiente que promove a aprendizagem ativa dos alunos através do envolvimento, em que participam na construção do seu próprio conhecimento (Neves de Jesus, 2003). Ainda assim, o professor deve ser um mediador que interage com a sua turma com o intuito de formar cidadãos capazes.

Efetivamente, o docente deve criar regras na sala de aula com a finalidade de proporcionar um clima afetuoso e acolhedor, baseado, sobretudo, no respeito, consideração, coerência e afetividade, contribuindo para o desenvolvimento emocional dos alunos, uma vez que estes compreendem que devem aceitar-se enquanto pessoas (Marques 2002). A boa relação do professor com o aluno assenta, também, na partilha de experiências e vivências, em que dialogam acerca dos seus medos, sonhos, realidades e na forma como este apoia os seus alunos, demonstrando que o erro não é um factor negativo nas suas vidas, pelo contrário, dado que é uma forma de aquisição de aprendizagem.

Todavia, torna-se necessário compreender que apesar de ser crucial a existência de uma boa relação educativa, tanto o professor como os alunos apresentam um papel e estatuto diferentes, em que o docente representa o agente que possui autoridade, mesmo que não a coloque em prática e transmite conhecimentos. No caso do aluno, este tem como função adquirir conhecimentos com base naquilo que o docente leciona (Postic, 2008)

Em suma, salienta-se a relevância da relação professor-aluno, uma vez que estabelece posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos

conteúdos (Aquino, 1996). Desta forma, quanto mais positiva essa relação for, mais natural e firme será o processo de ensino-aprendizagem. A forma como essa relação se assume é tão significativa que influencia os resultados obtidos na sala de aula.

3.5.8. Envolvimento da família e da comunidade educativa.

Efetivamente, a família e a comunidade educativa têm um papel importante no sucesso escolar dos alunos. Uma boa escola é aquela que conta com a participação da família na formação dos seus educandos. A escola deve apoiar-se nos ambientes que a criança vive no seu seio familiar e permitir que todas as experiências que esta vive fora da escola sejam continuadas em contexto escolar estimulando, assim, a procura do conhecimento de forma individual. A sua principal função é aperfeiçoar e desenvolver os valores que a criança adquire previamente (John Dewey, 1897).

Neste sentido, de forma a existir uma aprendizagem ativa, é necessário que o educador aprecie os materiais vindos de casa, pois estes vão ao encontro da sua realidade, tornando-se mais simples a aprendizagem; apoie as suas escolhas em relação à sua vida familiar, dado que estas se sentem mais motivadas para a escola; respeite a sua origem familiar, uma vez que estas aprendem com mais facilidade se descreverem as suas experiências pelas suas próprias palavras e desenvolvem uma maior capacidade de comunicação e interação com o outro (Hohmann & Weikart, 2011).

Todavia, quando se aborda a comunidade educativa, é importante ter em consideração todo o trabalho de equipa que deve ser desenvolvido entre adultos de forma a atingir positivamente todos os alunos. Note-se que a partilha de experiências, vivências e estratégias de intervenção entre agentes educativos, em que se reflete sobre toda a ação, constitui um fator crucial na melhoria das suas práticas. Assim sendo, Hohmann e Weikart (2011) defendem que os adultos quando trabalham em equipa contribuem para a aprendizagem ativa das crianças. Desta forma, todo esse trabalho, baseado na compreensão que se tem acerca do currículo, no poder que se assume na sala de aula e na abordagem de resolução de problemas para ensinar e para aprender deve envolver o respeito e o apoio mútuo entre os parceiros.

Em suma, a relação escola-família engloba a participação de diversos atores envolvidos, sendo eles os docentes, as famílias, os alunos e a comunidade educativa. Acrescenta-se que a participação das famílias na vida escolar dos alunos traduz-se em diversos benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento das crianças, para as

famílias, para os docentes e a instituições e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (Diogo, 1998).

Parte II – Prática Pedagógica

*O propósito da educação é
transformar espelhos em janelas.*

Harris

Capítulo I – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.

Piaget

O presente capítulo incide no estágio realizado no infantário “O Girassol” durante sensivelmente dois meses. Assim sendo, numa primeira fase será efetuada uma breve contextualização, em que serão caracterizados o meio envolvente, a instituição, a sala alusiva à prática pedagógica e, também, o grupo de crianças que permitiu o desenvolvimento de todo o trabalho. Além disso, serão evidenciadas tanto algumas atividades que foram desenvolvidas em contexto educativo, como o projeto de investigação-ação elaborado ao longo da intervenção.

1.1. Contextualização Educativa: O Infantário “O Girassol”

1.1.1. Caracterização do meio envolvente.

De acordo com o Projeto Educativo (2013-2017) (Anexo 1), o infantário “O Girassol” localiza-se na freguesia de São Martinho. Esta freguesia dispõe de uma área de 782 hectares e está situada na periferia da cidade do Funchal. Tendo por base os censos de 2011, São Martinho representa a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira, em que habitam 26 482 residentes, entre os quais 15 960 têm idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos. No que diz respeito à localização em que está inserida a escola, esta é constituída pelo Bairro Social da Nazaré, pelas Virtudes, pelos Barreiros, pelo Pilar, entre outros, onde se verifica a presença de algumas moradias e quintas que, na sua maioria, são particulares.

Relativamente ao comércio e à indústria, a freguesia dispõe de uma série de infraestruturas para o seu desenvolvimento económico, em que incide a atividade hoteleira através da Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico. Além disso, uma pequena

percentagem dos residentes mais velhos dedica-se à agricultura, produzindo produtos hortícolas, fruta e vinho (Projeto Educativo, 2013-2017).

Em relação aos recursos e instituições, é possível afirmar que a localidade da Nazaré em que está inserido o infantário possui infraestruturas de cariz desportivo (Estádio dos Barreiros, Clube Naval da Nazaré, ...), cultural (Casa do Povo de São Martinho), religioso (Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, ...) e educativo (“O Carrocel”, “Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré”, ...). Além disso, apresenta instituições sedeadas como o Regime de Guarnição n.º 3, os Correios, Telégrafos e Telefones, a Junta de Freguesia de São Martinho, entre outros, e apoios externos/parcerias que colaboram com o infantário, como por exemplo o Centro de Saúde da Nazaré e a Polícia de Segurança Pública (Projeto Educativo, 2013-2017).

1.1.2. Caracterização da instituição.

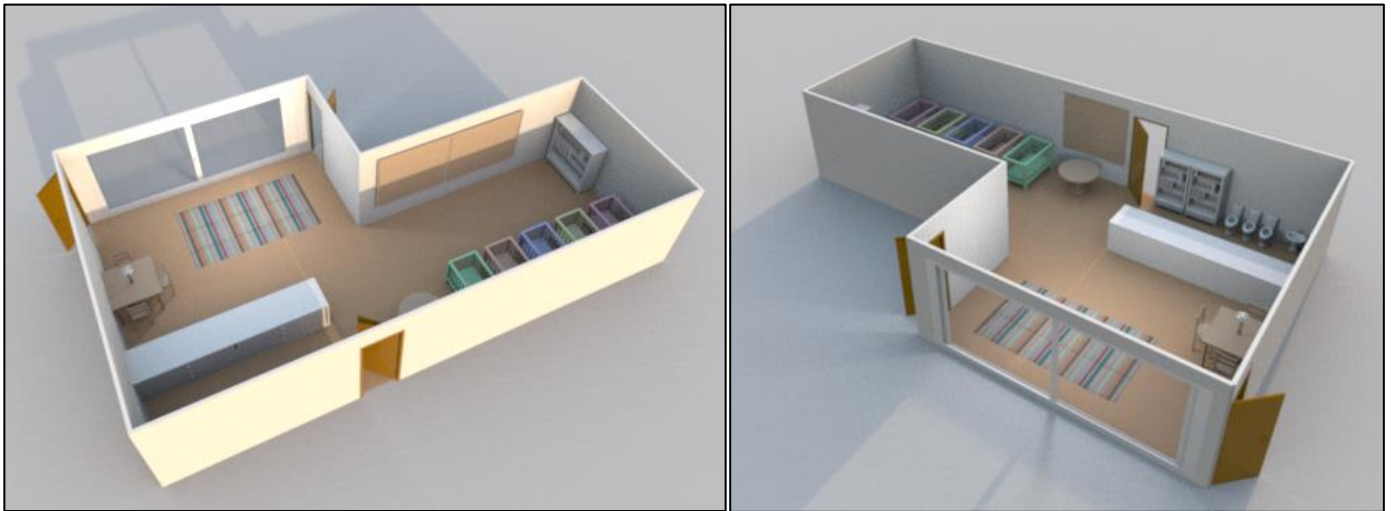
O infantário “O Girassol” foi inaugurado na década de 80 e é uma instituição de teor público, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e quatro anos. Ao consultar o Projeto Educativo (2013-2017), é possível averiguar que o estabelecimento é composto por oito salas de atividades que estão divididas em duas valências, entre as quais a creche no piso um (Berçário I, II e II e a sala parque) e, no piso dois, as salas de Transição I e II e as de Jardim de Infância (sala dos três anos e sala dos quatro anos). É de mencionar que no primeiro piso também se encontra a secretaria do estabelecimento, a sala de convívio dos adultos, o gabinete da Diretora, as casas de banho, a copa de leites, as arrecadações de alimentos, os materiais didáticos e de desgaste e de produtos de limpeza e, por fim, a lavandaria. No piso dois estão disponíveis o salão, em que ocorrem diversas atividades (visualização de vídeos, festas, etc.), o pátio exterior, o refeitório, a cozinha/copa, outra arrecadação e, ainda, as casas de banho.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição tem ao seu dispor educadoras de infância, professores de atividades de enriquecimento curricular e um docente do Ensino Especial. Ainda assim, possui diversos assistentes, sendo estes operacionais, técnicos, administrativos, auxiliares e, ainda, encarregados de lavandaria. Em relação aos recursos educativos, o infantário dispõe de material didático, computadores, livros, histórias infantis, televisão, leitor de DVD, rádio, leitor de CD e, também, projetor multimédia (Projeto Educativo, 2013-2017).

1.1.3. Caracterização da sala do berçário III.

De forma a caracterizar a sala do Berçário III, será apresentada uma planta em 3D (Figura 7) em que é possível observar com maior pormenor toda a área em que foi desenvolvido o estágio do Pré-Escolar no infantário “O Girassol”.

Figura 7: Planta do Berçário III (Vista I e II)



Ao analisar a figura, é possível identificar diversas áreas indispensáveis ao bom desenvolvimento do grupo. Neste sentido, observa-se a área da higiene, onde se cuidava de todas as necessidades do grupo e se iniciava o controlo dos esfíncteres; a área da alimentação; a área da brincadeira e das atividades com intencionalidade educativa; a área de descanso e, por fim, a área onde eram realizadas diversas tarefas, como atividades que requeriam um espaço mais amplo, brincadeiras com diversos materiais e objetos e, também, onde se colocava as camas dos bebés que não dormiam no berço. Além disso, a sala dispunha de um espaço exterior que era utilizado nos momentos de recreio ou de espera pelos encarregados de educação.

1.1.4. Caracterização do grupo de crianças.

O grupo era constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses, ou seja, em que o nível de autonomia era muito diferenciado. Desta forma, o grupo tinha, por um lado, bebés que ainda não andavam e dormiam no berço e, por outro, crianças que já eram capazes de andar, falar e dormir na sua própria cama.

Note-se a importância de salientar os interesses e necessidades das crianças no presente tópico, no sentido em que tive que encontrá-los, de modo a intervir positivamente no seu desenvolvimento. Assim sendo, o meu principal objetivo era assegurar a confiança do grupo para que este se sentisse confortável em todo o tipo ambiente. Para isso, foi necessário cativar a sua atenção, de forma a que me dessem oportunidade de lhes transmitir segurança e confiança.

Tendo em conta que é indispensável dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, era necessário respeitar o facto de algumas dormirem com a nana, outras com chucha e até aquelas que necessitavam de um adulto ao seu lado para adormecerem. Neste sentido, o intuito era fazer com que cada criança comesse a ganhar mais autonomia, respeitando sempre as suas particularidades. Realço que as crianças com quem lidei precisavam constantemente de um adulto para as alimentar, mudar a fralda, proteger, segurar, aconchegar, confortar e colocar a dormir. Tudo isto porque a maioria ainda não era independente. Todavia, esse era um aspeto que vinha sendo trabalhado aos poucos.

Ao observar atentamente o grupo com que trabalhava três vezes por semana, não pude deixar de reparar na “doçura” destas crianças e no carinho que transmitiam quando se apercebiam que aquele adulto não era uma pessoa estranha. Era um grupo muito extrovertido e sociável, apesar de algumas crianças apresentarem mais dificuldades nesse campo. Assim sendo, era necessário estar constantemente a colocar as crianças em meios onde se sentissem mais confortáveis e soltas.

Por fim, relativamente à relação que estabeleciam com os adultos, a maioria das crianças não estranhava muito as pessoas que não estavam habituadas a ver. Pelo contrário, eram carinhosas e demonstravam a sua felicidade pela atenção que estas lhes davam. No que toca à relação que estabeleciam com o outro, é de salientar que nem sempre possuíam a capacidade de partilha, levando a alguns conflitos. Contudo, havia muitos momentos em que eram amáveis uns com os outros e eram capazes de se acariciarem com beijos ou pequenos gestos.

1.2. A Prática Pedagógica no Berçário III

A prática pedagógica desenvolvida no Berçário III do infantário “O Girassol” ocorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 20 meses. Assim sendo, foi necessário ter em consideração diversos fatores para que atingisse significativamente todo o grupo. Por esta razão, serão maioritariamente encontradas

atividades de teor sensorial, uma vez que é um dos principais fatores a desenvolver nesta idade, pelo facto de estas utilizarem os seus sentidos como forma de adquirir conhecimentos sobre o que as rodeia.

Para além do desenvolvimento sensorial, também estão presentes outros subtópicos, nomeadamente o do mundo da fantasia e imaginação e o do projeto da comunidade educativa. No caso do primeiro, é de salientar que as crianças têm o seu primeiro contacto com a leitura e escrita através do imaginário e começam a ter a noção dos objetos a partir do momento em que entram em contacto com eles através de histórias, por exemplo. Relativamente ao segundo, o projeto serviu como facilitador da implementação do nosso projeto de investigação-ação, uma vez que se prendia com as problemáticas encontradas em contexto de sala.

É de acrescentar que será abordado em primeiro lugar o projeto de investigação-ação, dado que a maioria das atividades a serem desenvolvidas tinham como principal estratégia a problemática encontrada na fase de observação da intervenção educativa.

1.2.1. Projeto de Investigação-Ação

No presente tópico irei salientar o projeto de investigação-ação desenvolvido em contexto de estágio. Neste sentido, será necessário contextualizar o projeto, de forma a dar a conhecer o seu surgimento. Numa fase seguinte, serão apresentadas as estratégias de intervenção utilizadas e uma reflexão relacionada com a problemática.

1.2.1.1. Relevância da Utilização de Diferentes Materiais e Objetos na Sala: “Como poderá ser organizado o ambiente educativo relativamente à exploração e manuseamento de objetos diversificados da sala do Berçário III do Infantário “O Girassol” de modo a promover um desenvolvimento harmonioso no grupo?”

É de referir, primeiramente, que é através da observação que existe a possibilidade de se verificar a existência de um problema. Todavia, nenhuma prática pedagógica será perfeita, sendo que existem sempre preocupações e aspetos a melhorar. Para isso, é crucial que se reflita sobre toda a ação, tendo sempre como principal enfoque o desenvolvimento

da criança. Assim, um dos papéis de um educador de infância em contexto profissional é procurar encontrar erros, saber admiti-los, investigá-los para uma melhor compreensão e utilizar estratégias eficazes para que possa corrigi-los com sucesso.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a observação realizada nas primeiras semanas de estágio incidiu, principalmente, no conhecimento da equipa da sala e das características do grupo, que acabou por me levar ao levantamento de algumas questões. Numa primeira fase, é imprescindível que se conheça minimamente o contexto em que está inserida a nossa prática pedagógica para que se possa entender até que ponto o que pensamos ser um problema, realmente o é. Sendo assim, analisei com alguma atenção o comportamento de uma criança, que sempre que chegava à sala, acabava por desestabilizar o restante grupo, provocando algumas atitudes consideradas indesejáveis, como por exemplo, gritos e agressões físicas. Todavia, não foi possível relacionar o projeto de investigação-ação com esta problemática, uma vez que este deve englobar todo o grupo e não apenas uma criança.

Apesar das dificuldades em encontrar, de facto, um problema na sala da minha prática pedagógica, comecei por observar, de um modo muito mais geral, sem me direccionar apenas para um caso. Desta forma, cheguei à conclusão que nos momentos em que o grupo brincava, a educadora cooperante e respetivas assistentes operacionais distribuíam os mesmos objetos pelas crianças, levando a que estas facilmente se cansassem de os explorar e, conseqüentemente, se tornassem mais irrequietas. Além disso, na minha perspectiva, seria muito mais benéfico apresentar uma diversidade de objetos ao grupo, permitindo que explorasse e manuseasse materiais com que pouco ou nunca tinha estado em contacto.

Desta forma, surgiu a minha questão de investigação-ação inicial: “Como poderá ser organizado o ambiente educativo relativamente à exploração e manuseamento de objetos diversificados da sala do Berçário III do Infantário “O Girassol” de modo a promover um desenvolvimento harmonioso no grupo?” em que o meu intuito era levar para a sala uma panóplia de materiais novos às crianças que pudessem ser utilizados nos momentos de brincadeira e promover outras competências no grupo, principalmente ao nível das Expressões. No entanto, não se trata de afirmar que o que existia era insuficiente para o desenvolvimento das crianças, mas o que surgisse de novo na sala, poderia, eventualmente, acelerar a aquisição de aprendizagens múltiplas. Além disso, importa realçar que a questão não é propriamente uma problemática, uma vez que os materiais existentes na sala eram diversificados e, por esse motivo, não eram constantemente

repetidos os objetos distribuídos pelas crianças. Trata-se, sim, de uma preocupação que eu tive enquanto observei atentamente a rotina daquele grupo, pois apesar da diversidade, todos os brinquedos já eram totalmente conhecidos e, por esse motivo, não traziam nenhuma novidade às crianças. Sendo assim, iria existir sempre intencionalidade educativa em todas as atividades efetuadas, até mesmo naquelas que não seriam orientadas por mim ou pela educadora da sala.

É de evidenciar que no momento em que esta questão foi apresentada à docente da unidade curricular alusiva ao projeto de investigação-ação, surgiram algumas dúvidas na sua implementação, dado que estava um pouco direcionada para o modo como o espaço estaria organizado para promover um desenvolvimento harmonioso e não tanto nos materiais, que era a minha intenção. Assim, procedeu-se à alteração da questão: “Como é que a utilização de objetos e materiais diversificados poderá enriquecer o ambiente educativo a fim de torná-lo mais favorável ao desenvolvimento das crianças da sala do Berçário III do Infantário “O Girassol”?” Como é possível verificar, a reestruturação da questão de investigação-ação passou a direcionar-se para a diversificação dos materiais e objetos que são promotores do desenvolvimento do grupo.

Certamente, após a escolha final da questão, foi necessário recorrer à pesquisa de informação relacionada com o tema para que, aquando da planificação elaborada semanalmente, existisse algum conhecimento acerca do mesmo e, conseqüentemente, atividades enriquecedoras e significativas para as crianças. Ainda assim, é relevante ter em mente que tudo o que é planeado não corre sempre como esperado, sendo que, por vezes, é necessário recorrer à criatividade e improviso. Além disso, as crianças não estão sempre recetivas às atividades e podem não estar dispostas a brincar ou explorar certo tipo de materiais, dado que se interessam mais por umas coisas do que por outras.

Obviamente, é imprescindível referir a importância da utilização de materiais e objetos diversificados de forma a proporcionar às crianças momentos ricos em aprendizagens. Assim sendo, são diversos os autores que defendem a sua relevância, contudo, diretamente relacionado com o High-Scope, Hohmann e Weikart (2011) defendem a aprendizagem pela ação, em que as crianças vivenciam determinadas experiências e constroem os seus próprios significados através das mesmas. Neste sentido, o papel do educador e restantes agentes é o de apoiar as crianças em todas as suas ações, valorizando a forma como comunicam os seus conhecimentos e descobrem a realidade à sua volta.

1.2.1.2. Estratégias de Intervenção

É de ressaltar que, ao longo da prática pedagógica, foram utilizadas estratégias de modo a proporcionar às crianças do Berçário III momentos de qualidade, que lhes permitisse desenvolver determinadas competências, adquirir conhecimentos e obter novas descobertas através do contacto com novos objetos e materiais.

Neste sentido, uma das estratégias utilizadas na intervenção aquando da implementação do meu projeto de investigação-ação na sala foi a observação participante. Bogdan e Taylor (citados por Lapassade, 2005) aludem que a observação participante é uma pesquisa que é realizada ao longo de um período de interações sociais intensas entre quem pesquisa e quem é pesquisado, no meio que envolvem estes últimos sujeitos, sendo que os pesquisadores observam e participam ativamente na vida das pessoas naquele contexto. Através desta, foi possível identificar a problemática do meu grupo e, desta forma, desenvolver o projeto de investigação-ação, uma vez que me encontrava na sala a observar atentamente as ações das crianças, participando ativamente nas suas rotinas, criando laços afetivos mais fortes e conhecendo cada vez mais as suas características.

É de evidenciar que existia harmonia na relação estabelecida entre mim, enquanto educadora, e as crianças. Além disso, havia também uma partilha de controlo, sendo que a construção da aprendizagem do grupo era feita por ambos, tanto por mim, que orientava as atividades, como por ele, que participava ativamente nas mesmas. Segundo Wiltshire (citado por Moura, 2014), para que haja essa partilha de controlo dentro da sala, é necessário que o educador compreenda os sinais que as crianças dão quando brincam, quando conversam com os seus pares, entre outros; participe ativamente nas brincadeiras do grupo; converse com as crianças; encoraje a resolução de problemas, permitindo que estas tenham algum poder sobre isso.

Efetivamente, para a realização das atividades planeadas, era necessário o auxílio das assistentes operacionais e da educadora cooperante tanto para o controlo do grupo, como para o conhecimento das suas características. Post e Hohmann (2003) referem que quando as crianças já se encontram naquela fase de exploração do mundo físico e social, acabam por ganhar uma grande dependência do educador, uma vez que este encoraja-as e transmite-lhes alguma tranquilidade no momento de verem e compreenderem o que estão a fazer. Note-se que as mesmas autoras ainda afirmam que os educadores também beneficiam desses momentos, dado que começam a entrar no mundo da criança, vão percebendo os seus pontos fortes, interesses e recolhem informações episódicas que vão

determinar a forma como planificam, por exemplo. Realce-se que aquilo que sabemos das crianças nunca é demais, vai sempre ajudar-nos a melhorar toda a nossa ação e, neste caso, a descobrir as suas preferências a nível de materiais para, assim, levá-los a entrar em contacto com elas.

Posteriormente, é fundamental planear previamente e proporcionar experiências ativas em grupo (Post & Hohmann, 2003) para que se possa apoiar nas experiências-chave e refletir sobre as vivências das crianças e agir de acordo com isso, permitindo que estas entrem em contacto com “alguns materiais e ações simples que constituam novidade para” (pp. 282-283). Se o educador tiver todas as atividades previamente planeadas, não será necessário a criança aguardar para que este prepare materiais, o tempo que as crianças estão em grupo iniciam e terminam harmoniosamente e a rotina flui. Ainda assim, as mesmas autoras referem que se deve desenvolver o tempo de grupo em torno de novos materiais e ações, em que podem rasgar, amachucar, espalhar tinta pelos dedos, entre outros. Ou seja, estão em contacto com diversos materiais e a explorá-los de uma forma diferente.

Foram utilizadas, ainda, outras estratégias que eu acreditei serem as mais indicadas para atingir significativamente o grupo, tendo em conta as suas características. Portanto, as estratégias que passarei a evidenciar foram observadas em contexto de prática pedagógica e discutidas com a educadora cooperante na tentativa de melhorar a concretização das atividades e torná-las mais enriquecedoras para o grupo. Desta forma, em cerca de cinco atividades que realizei com o grupo relacionadas com o projeto de investigação, optei por utilizar outros espaços que não a sala do Berçário III para as crianças poderem entrar em contacto com outro tipo de materiais, pois assim tornava-se mais desafiador e estimulante. Em vez de lhes proporcionar esses objetos e materiais na sala a que estavam habituados a estar, recorria, muitas vezes, ao exterior e à sala do Berçário I, visto que, para além de explorarem aqueles materiais, também o faziam com o espaço em si.

Passo, então, a relatar as atividades em que utilizei essa estratégia. Em primeiro lugar, quando pretendi que as crianças desenhassem em pé no papel cenário no exterior, mais propriamente no parque (Figura 8). Através do desenho e da pintura, “as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 512).

Figura 8: Atividade de Desenho Livre no Exterior



Deste modo, cabe a nós, adultos e educadores compreender e respeitar cada esforço que as crianças fazem por inventar, transformar e comunicar as suas imagens mentais. De seguida, o grupo esteve a explorar um conjunto de folhas amarrotadas dentro de uma caixa com a finalidade de encontrar frutos (Figura 9), que foi uma atividade realizada na sala do Berçário I.

Figura 9: Atividade de Exploração de Folhas Coloridas



Novamente, verifica-se a presença de materiais e objetos diferentes, que estão relacionados com o seu quotidiano, ou seja, que estão facilmente ao seu alcance noutros contextos.

Posteriormente, nas atividades da exploração das caixas de Maria Montessori (Figura 10), em que as mais diversificadas caixas apresentavam um som diferente. Tornava-se entusiasmante, visto que sempre que as crianças trocavam de caixa, ouviam um som diferente.

Figura 10: Exploração das Caixas de Maria Montessori



Na utilização da tinta para carimbar os pés em cartão (Figura 11), em que foi necessário recorrer a dois espaços em simultâneo, pois não podia ser realizada com todas as crianças no mesmo local.

Figura 11: Atividade de Carimbagem dos Pés



Assim sendo, enquanto a maioria do grupo permanecia no parque, uma ou duas crianças vinha comigo para que se prosseguisse para a atividade.

Por fim, no momento em que o grupo passou por cima de um conjunto de texturas, nomeadamente de farinha, folhas secas, água, terra e arroz (Figura 12), que foi uma atividade realizada no Berçário II. Note-se que as restantes foram todas concretizadas dentro da sala do Berçário III.

Figura 12: Atividade de Passagem das Crianças por Diversas Texturas



Além disso, ao verificar nas primeiras atividades planificadas que o grupo não se concentrava tanto no tapete, optei por realizar algumas na mesa, quando estes permaneciam sentados ou até mesmo permitia que ficassem em pé, pois assim a ação centrava-se toda ali na mesa e o grupo conseguia socializar e estabelecer contacto visual com maior facilidade. Veja-se, então, o caso da atividade em que as crianças tinham que tocar em recipientes que continham água fria, água morna, açúcar e sal (Figura 13).

Figura 13: Atividade de Tocagem em Diversos Elementos



Quando se desenrolava a atividade, eu estabelecia diálogo com as crianças, colocando algumas questões e permitindo que fossem desenvolvendo a sua linguagem. Esse diálogo era realizado com códigos linguísticos conhecidos pelas crianças para que tivessem uma melhor compreensão. Realce-se que também o facto de isto acontecer depois do lanche era uma mais-valia, pois o grupo encontrava-se mais concentrado na atividade. Tal como Hohmann e Weikart (2011, p. 322) afirmam:

Há momentos em que a conversa é uma consequência natural das brincadeiras ou do trabalho das crianças. Os adultos procuram estas oportunidades para conversar com as crianças como companheiros, seguindo as suas orientações e colocando questões com economia, por forma a que as crianças mantenham o controlo do diálogo. Quanto mais as crianças conversam, mais colocam em palavras os seus próprios pensamentos e experiências e mais se envolvem na interpretação e compreensão do seu mundo.

Quando o grupo realizava algum trabalho livremente, como por exemplo o desenho em pé, este estava a utilizar um material que não costumava estar em contacto e eu observava que o fazia de diversas formas. As crianças pegavam nos lápis de maneiras distintas e, por vezes, nem o faziam com a ponta virada para o papel, mas sim ao contrário. Desta forma, apesar de estarem a pegar no lápis incorretamente, eu deixava sempre que explorassem o material, permitindo que desenvolvessem a sua destreza fina e percebessem por si mesmas que assim não conseguiam desenhar.

Figura 14: Exploração da Caixa das Figuras Geométricas



Ainda assim, em outra atividade, como a exploração da caixa das formas geométricas (Figura 14), o tempo que se dá às crianças para fazerem esse tipo de trabalhos é crucial para que a atividade tenha algum significado para elas, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo e nós, enquanto educadores, temos que saber respeitá-lo.

Portanto, apesar de haver uma limitação no que diz respeito ao tempo, eu tentava ao máximo permitir que o fizessem sem pressão para que todos participassem de forma ativa tendo em conta o seu interesse pela atividade. Além disso, antes mesmo de iniciar a atividade, foi necessário demonstrar ao grupo o que pretendia que fizessem, ou seja, pegar no lápis e rabiscar, sendo sempre necessário ter em conta as crianças que ainda não andavam. Nesses casos, colocava as crianças no meu colo ou aproximava os seus carrinhos ao papel cenário e permitia que fizessem a atividade como o restante grupo. Obviamente, para que os momentos de exploração ocorram, é necessário ter ao nosso dispor materiais de qualidade, principalmente porque na faixa etária em que o grupo se encontrava, era complicado terem noção de que deviam ter cuidado com o material. Então, tinham de ser materiais resistentes, que as crianças não pudessem danificar facilmente. Note-se que quando os materiais eram utilizados, havia sempre a preocupação de mostrá-los primeiramente ao grupo para então depois distribuir e permitir que os explorassem de forma livre, como é o exemplo da atividade de exploração de diversos instrumentos musicais (Figura 15).

Figura 15: Atividade de Exploração de Guizos, Maracas e Reco Recos



Assim, desenvolvia nas crianças a curiosidade pelo saber e o gosto pela descoberta. É de realçar, ainda, que nessa atividade foi imprescindível utilizar expressões faciais para

cativar sempre a sua atenção e curiosidade e cantar a música da “Caixinha das Surpresas”, pois assim o grupo sabia que vinha uma surpresa e ficava mais motivado.

Outra estratégia utilizada para que existissem momentos de qualidade, foi permitir que as atividades fossem realizadas pelas crianças, na sua maioria, individualmente, como é o caso da atividade em que tinham que passar por cima da farinha, água, terra, arroz e folhas secas. Para isso, ficava o grupo todo noutra espaço, fosse ele o exterior ou o Berçário I e eu ia buscar criança por criança. Além de haver um maior contacto e um desenvolvimento mais forte de relações entre educador-criança nesses momentos, a criança desfrutava muito mais das atividades. Quando havia a necessidade de acelerar um pouco a atividade por falta de tempo, recorria ao auxílio das assistentes operacionais para trazer mais crianças para o meu pé.

É de salientar, finalmente, que a atividade em que era suposto encontrarem frutos dentro de um recipiente cheio de folhas coloridas amarrotadas, foi necessário mostrar os frutos ao grupo e jogá-los para dentro da caixa, para que compreendessem o intuito da atividade. Note-se que esta estratégia também era utilizada para outras atividades, na verdade, a maioria delas, como é o exemplo da utilização dos guizos, maracas e reco reco e do cartão das texturas. Evidencio, também, que nessa última atividade mencionada (Figura 16), houve a preocupação de levar o material ao carrinho das crianças que ainda não andavam e, claramente, dizer o nome dos elementos que estavam a tocar para que adquirissem algum vocabulário novo.

Figura 16: Atividade de Exploração do Cartão das Texturas



1.2.1.3. Reflexão Relacionada com a Problemática

Em primeiro lugar, é de salientar que a elaboração do projeto de investigação-ação permitiu uma reflexão constante da minha prática, mais propriamente das estratégias utilizadas na realização das atividades e da observação que foi efetuada ao longo do estágio. Foi imprescindível, também, para perceber a relevância de observar e identificar problemas que um determinado grupo possa ter e de utilizar técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que nos permitam avaliar um grupo e agir de acordo com isso.

Certamente que a investigação possui um valor significativo nas práticas educativas, na medida em que nos permite, enquanto docentes, criar ambientes de trabalho com qualidade, que afetam positivamente o grupo com quem trabalhamos e que o desenvolvem harmoniosamente. Neste caso, toda a investigação e revisão da literatura que foi elaborada ao longo da prática pedagógica foi essencial para perceber o quão importante era a utilização de diversos materiais e objetos na sala para aquelas crianças.

Apesar de considerar a impossibilidade de haver continuidade do projeto de investigação-ação que desenvolvi, consegui verificar que a maioria das atividades que realizei foram significativas e enriquecedoras para as crianças, pois permitiu-lhes entrar em contato com novas realidades através da exploração de diferentes objetos e materiais. Quando utilizava outros espaços nesses momentos, evidenciava que as crianças se mostravam mais recetivas às atividades e que estavam mais interessadas, pois para além dos objetos e materiais, havia, também, um espaço diferente pronto a ser explorado. Na fase final do estágio, cheguei à conclusão que o grupo já não permanecia tão irrequieto, sempre com os mesmos materiais e objetos. Contrariamente, ficava mais tranquilo a explorar o que lhe era facultado, demonstrando constantemente entusiasmo e motivação. É de realçar que estas conclusões só foram possíveis, uma vez que eram utilizadas tabelas específicas de observação (Apêndice 1) que permitiram comparar as evoluções desde o início até ao fim do estágio

A existência deste tipo de projeto é imprescindível para a melhoria das práticas educativas, no sentido em que trabalhamos em aspetos que são menos positivos e tentamos ao máximo desenvolver estratégias e atividades que permitam o aperfeiçoamento das problemáticas. Torna-se gratificante quando verificamos que tudo o que implementamos, sempre com uma intencionalidade educativa, surte efeito e que quem está ao nosso redor valoriza o nosso trabalho.

Além disso, o facto de haver um trabalho conjunto por parte da equipa, em que “apoio” era a palavra-chave e em que impera a cooperação, foi extremamente importante para o sucesso do projeto. Todos os profissionais que trabalharam comigo deram o seu melhor para verem implementadas as minhas estratégias e foram os primeiros a congratular-me por todo o esforço. Decerto que nem sempre foi fácil, uma vez que algumas atividades nem sempre corriam como esperado, mas a longo prazo houve uma melhoria significativa.

Efetivamente, a fase de observação, que correspondeu às duas primeiras semanas de estágio, foi uma fase extremamente importante para conhecer as características gerais do grupo, da equipa da sala e a rotina que era feita diariamente. Ainda assim, houve uma grande preocupação em encontrar, de imediato, a questão de investigação-ação, razão pela qual comecei por arranjar uma estratégia mais eficaz para uma melhor anotação das pequenas observações que ia realizando acerca do grupo. Note-se que essa estratégia consistiu na elaboração de uma folha composta por quatro colunas (Apêndice 2): a primeira com o nome da criança, a segunda com os acontecimentos mais específicos, a terceira com as interações que eram feitas entre pares e, por fim, a quarta, com as ocorrências gerais do dia. Deste modo, posso afirmar que esta foi a estratégia que utilizei ao longo de todo o estágio e que me auxiliou na sintetização de toda a informação que ia obtendo. No que diz respeito à questão de investigação-ação, esta acabou por ser encontrada mais tarde, mas com alguma dificuldade, uma vez que não encontrava uma problemática no grupo que o abrangesse na totalidade, mas sim uma situação que me preocupou, mais precisamente, a utilização dos mesmos materiais e objetos pelo grupo, sendo que tentei levá-los diversificadamente, proporcionando às crianças situações de descoberta e de aprendizagem através da exploração e manuseamento dos mesmos.

Relativamente à fase da intervenção e debruçando-me com mais precisão nas atividades que fui realizando no decorrer da prática pedagógica, tive sempre a preocupação em planificar atividades diversificadas e significativas para o meu grupo, que lhes proporcionasse aprendizagens, mas também divertimento. Neste sentido, foi necessário investigar muito, principalmente características relacionadas com o desenvolvimento da criança, para poder atender às necessidades e interesses do grupo tendo em conta a faixa etária em que se encontram. Contudo, para que pudesse realizar todas as atividades pretendidas, era crucial que construísse materiais de qualidade de forma a utilizá-los com mais eficácia com o meu grupo. Desta forma, a educadora

cooperante sempre se demonstrou disponível para me disponibilizar qualquer tipo de material que a instituição tivesse ao seu dispor.

Além disso, é importante referir que as expectativas criadas em relação às atividades tornaram-se cada vez mais positivas ao longo do tempo devido ao conhecimento que ia sendo obtido em relação ao grupo. Quanto mais compreendia os gostos das crianças, mais tentava corresponder aos seus interesses, permitindo que as atividades se tornassem mais enriquecedoras e significativas para elas. Contudo, para além de ser necessária uma boa escolha das atividades e materiais utilizados, era imprescindível estar de boa saúde e disposição para poder ter tempo de qualidade com o grupo.

Após a realização de todas as planificações, havia sempre um momento no decorrer do estágio em que me reunia com a educadora cooperante com a finalidade de informá-la do que se iria suceder nos dias em que eu estivesse presente. No entanto, apesar de ter uma ação previamente pensada, muitas vezes acabava por ouvir a opinião da mesma, implementando os seus conselhos na minha prática. Todavia, as atividades nem sempre corriam como esperado quando o fazia, uma vez que havia alturas em que dependia da educadora para a realização das atividades e esta não correspondia ao que dizia. Desta forma, eu tinha que alterar a planificação, tendo sempre a noção de que esta era flexível, sujeita a modificações, sendo necessário recorrer ao improvisado. É, também, importante frisar que, por vezes havia pouca orientação por parte da equipa da sala na minha intervenção, na medida em que eu tinha que orientar todo o grupo e restringir um pouco o tempo que estava com as crianças individualmente, o que, conseqüentemente, poderia fazer com que eu não conseguisse cumprir com os meus objetivos. Note-se, assim, a importância que as assistentes operacionais têm no trabalho de um educador de infância, uma vez que auxiliam no controlo do grupo e, deste modo, na forma como decorrem as atividades.

Ao observar o trabalho da educadora da sala, não pude deixar de reparar que esta utilizava algumas estratégias para melhorar a sua ação pedagógica, isto é, no caso da alimentação, por exemplo, quando as crianças não gostavam da sopa que lhes era dada, misturava-se a sobremesa com o prato principal, acabando por disfarçar aquele paladar que não era do seu agrado. Portanto, são aprendizagens que só são adquiridas com a experiência e que eu, enquanto estagiária, observei atentamente para poder implementá-las futuramente.

Obviamente que ao concretizar as atividades dia após dia não pude deixar de sentir algumas dificuldades, mais concretamente o conto de histórias e a adequação que é feita ao nível da linguagem com o grupo. Uma vez que são crianças mais pequenas que pouco comunicam verbalmente, torna-se complexo contar uma história, pois não compreendem na totalidade aquilo que tentamos transmitir. Então, o que foi feito foram pequenas improvisações e dramatizações, em que eu olhava para as imagens e tentava ao máximo ser expressiva, sempre com o intuito de cativar a atenção e curiosidade do grupo. No que toca à linguagem, foi, sobretudo, a observação que fiz relativamente à ação da educadora que me fez aprender a comunicar de uma melhor forma com aquelas crianças. Já era do meu conhecimento que não devemos falar demasiado “a linguagem dos bebés”, dado que também devemos enriquecer o seu vocabulário. Estas dificuldades foram superadas com sucesso, na medida em que o feedback da educadora, fosse positivo ou negativo, era sempre visto como algo construtivo e era crucial para eu poder utilizar estratégias mais eficazes na minha prática, aperfeiçoando-a.

Quando estas eram realizadas com o grupo e corriam quase na totalidade como esperava, ficava muito feliz e orgulhosa tanto do meu trabalho, como do das crianças. De facto, não pude deixar de reparar que o apoio da equipa da sala foi imenso e que me ajudou a conseguir concretizar a maioria dos meus objetivos.

Certamente que, ao longo do estágio se criaram laços afetivos e relações, tanto com as crianças, como com os respetivos pais e equipa da sala. No entanto, para essas relações se fortalecerem, foi necessário participar ativamente na rotina do grupo, principalmente porque as crianças se apegam muito a nós. Numa primeira fase, algumas crianças estranharam a minha presença, o que eu considerei perfeitamente natural. Contudo, essa estranheza foi passando rapidamente quando demonstrei que estava ali para tudo o que necessitassem e que seria alguém a quem poderiam recorrer sempre.

Torna-se seguro afirmar que a relação que estabeleci com as crianças foi tornando-se cada vez mais forte, uma vez que identifiquei rapidamente algumas a dirigirem-se a mim à procura de consolo quando necessitavam ou em busca de alguém que solucionasse os seus problemas. Num primeiro momento, acabava por resolver a maioria das suas inquietações, mas, com o passar do tempo, comecei por deixar que elas próprias tentassem fazê-lo, pois seria assim que iriam desenvolver-se e ganhar mais autonomia. Além disso, tive que saber ser forte em muitas situações, mas, ao mesmo tempo, sentimental, uma vez que me deparava com situações complicadas de resolver, em que tinha que repreender alguma criança devido à sua atitude em relação a alguém ou a algo e, muitas vezes,

choravam e olhavam para mim com expressões muito tristes. Sendo educadora de infância, o meu objetivo é desenvolver naquelas crianças uma panóplia de competências que lhes permitam ser cidadãos autónomos, responsáveis e ativos numa sociedade cada vez mais exigente. Ainda assim, verifiquei que as interações entre pares foram crescendo com intensidade, sendo que as crianças se ajudavam mutuamente, percebiam quando alguém não estava bem, comunicavam cada vez mais entre si e demonstravam ter carinho umas pelas outras. Isto foi observável com mais precisão no final do estágio, quando comecei a refletir mais dentro da própria sala e após fazer o vídeo de final de estágio para apresentar aos pais.

No que concerne à relação estabelecida com a equipa da sala, esta sempre foi de muita confiança, de trabalho cooperativo e de diálogo. Há a necessidade de haver todos estes aspetos em conformidade para o bem-estar das crianças. Enquanto estagiária, recorria muitas vezes a todas quando tinha alguma dúvida e pedia que me deixassem participar em toda a rotina: a dar comer, a colocar a dormir, a mudar fraldas, entre outros, pois assim eu sentiria, de facto, aquele que será o meu futuro profissional. De facto, nós trabalhamos para e pelas crianças, para fazê-las sentirem-se felizes, para lhes proporcionar ambientes enriquecedores e significativos que lhes permitam aprender e terem prazer em fazê-lo. Atenção que, quando falo em aprender, não significa que essa aprendizagem tenha que ocorrer como se fosse uma obrigação, mas sim permitir que as crianças tenham situações de descoberta através da exploração de espaços e materiais, de coisas com que nunca tenham estado em contacto, cheiros, sabores e texturas e que, deste modo, aprendam por si mesmas.

Realmente, ao observar o trabalho da educadora, aprendi muito. Em primeiro lugar, muitas estratégias que permitem um melhor desenvolvimento do grupo, como o facto de ouvir muita música e, principalmente, de dar tempo para que brinquem até não lhes apetecer mais. Posteriormente, nada deve ser imposto às crianças. Devemos, sim, permitir que participem na aprendizagem ativamente de sua livre vontade. Nunca devemos “castigar” uma criança, algo que foi observado em estágio, mas sim chamá-la a atenção e fazê-la entender por si própria que errou, que a sua atitude não foi a mais correta e que deve desculpar-se perante alguém, dando um beijinho ou uma “querida”. Para que isto aconteça, não devemos gritar ou bater nas crianças, devemos, sim, dialogar com calma, até para que estas também vejam que não estamos ali para as julgar, mas sim para ajudá-las a perceber como devem agir perante aquelas situações. Além disso, antes de as

chamar à atenção, devemos observar atentamente a situação, pois podemos estar a ser injustos para aquela criança.

O que também me fez aprender muito foram os relatos dos acontecimentos que eu realizava após todos os dias do estágio. Assim, podia refletir sobre a minha prática e melhorar diversos aspetos que considerava que poderiam ser alterados e tornar a minha ação mais eficiente para aquele grupo. Essa reflexão também era feita com outras colegas de turma, na medida em que havia troca de experiências e, desta forma, aconselhávamo-nos mutuamente para podermos aperfeiçoar e melhorar as nossas práticas.

Outro aspeto relacionado com as aprendizagens foi o facto de haver uma ligação cada vez mais forte das crianças com as novas tecnologias. Realce-se que sempre que eu tirava o meu telemóvel do bolso para tirar fotografias, as crianças aproximavam-se rapidamente para poder ver com mais pormenor. Ainda assim, sempre que levava o computador, o grupo todo queria mexer nas teclas e no ecrã. Portanto, havia muita curiosidade em mexer e descobrir. É quase como se já nascessem com esta ligação tão forte às novas tecnologias. Registe-se que, na sociedade em que vivemos, a tecnologia lidera por completo e que os pais destas crianças também utilizam muito os tablets, portáteis, smartphones, entre outros; por isso, torna-se completamente natural que as crianças estabeleçam essa ligação mais precocemente.

Aprendi, também, que, mesmo quando temos algo planificado que sabemos que é complicado de se realizar, devemos seguir em frente e tentar superar as nossas expectativas. Muitas vezes, sabia que as tintas eram algo complexo para aquelas crianças, pois era algo completamente novo, sabia que o facto de provarem fruta diferente lhes podia provocar o choro, sabia que a roda lhes provocava algum desconforto e confusão, mas nunca desisti e acabei por perceber que se realmente insistirmos, iremos acabar por conseguir concretizar os nossos objetivos. É de realçar que, no caso das tintas, no final do estágio, as crianças já se mostravam completamente à vontade para estar em contacto com elas, uma vez que sorriam imenso, mostravam-se muito recetivas, curiosas e motivadas. No caso da roda, juntamente com a equipa da sala, conseguimos fazer com que estas comesçassem a dar cada vez mais as mãozinhas e fazíamos rodas cada vez maiores. As crianças já eram capazes de dar as mãos sozinhas e dançar, tanto em grupo como em pares.

1.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto educativo.

Nesta fase, importa referir as atividades que foram desenvolvidas em contexto educativo. Neste sentido, pretendo debruçar-me apenas nas que considero serem mais pertinentes para o desenvolvimento do grupo e, conseqüentemente, para a minha formação académica. Assim sendo, irei salientar o motivo pelo qual as atividades foram selecionadas, os seus objetivos, o modo como foram implementadas e, ainda, uma breve reflexão, em que utilizo excertos dos diários de bordo como justificação do sucesso ou insucesso da atividade.

Note-se que todas as atividades concretizadas tiveram que ser delineadas de acordo com a rotina (Apêndice 3) que o grupo mantinha naquela semana, isto porque o turno era rotativo, ou seja, uma semana manhã e outra tarde. Assim sendo, foi imprescindível ter em conta diversos fatores, uma vez que, por exemplo, durante a tarde não era possível realizar muitas atividades devido à hora do sono e ao lanche do grupo.

1.2.2.1. Desenvolvimento Sensorial da Criança

Salienta-se que as primeiras quatro atividades estão relacionadas com o desenvolvimento sensorial da criança. Na fase em que o grupo se encontrava, era crucial que existisse uma estimulação a nível sensorial, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Decerto que, nesta idade, estimular é a palavra-chave para o desenvolvimento da criança rumo à aprendizagem, proporcionando e oferecendo condições e meios para esta se tornar racional e capaz de adquirir a sua identidade.

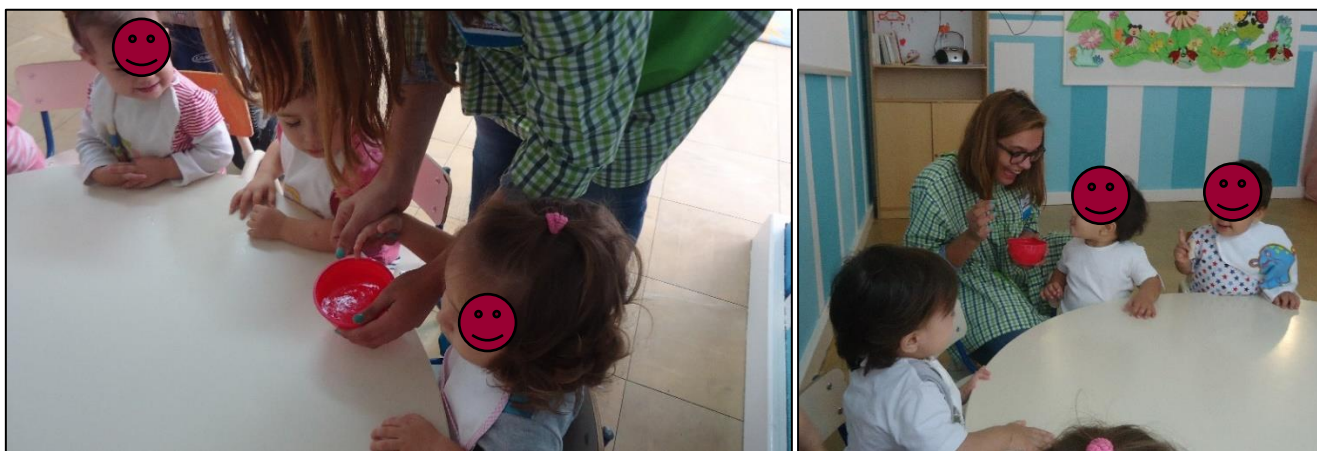
Note-se que quando a criança é privada de ambientes sensoriais, acaba por ser afetada relativamente ao desenvolvimento do cérebro no “período crítico” de maturação cerebral (Jacobs, Miller & Tirella, 2010). Assim, cabe às instituições proporcionar experiências necessárias para que a criança se desenvolva naturalmente, uma vez que desde muito cedo todos os seus sentidos cooperam de forma a representar integralmente o que se passa à sua volta, tal como afirma Faure e Richardson (2004). Então, foi nesse sentido que eu tentei ao máximo desenvolver atividades que lhes permitisse utilizar os seus sentidos.

Na aprendizagem pela ação, os objetos e materiais que proporcionem motivação às crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. Para o efeito, a sala deve conter uma diversidade de materiais e objetos que possam ser explorados, transformados e

combinados (Hohmann & Weirkart, 2011). Assim sendo, a primeira atividade encontra-se explícita na planificação da primeira semana (Apêndice 4), que foi planeada para o turno da manhã e que tinha como principal estratégia o desenvolvimento dos sentidos do grupo (Figura 17). Deste modo, esta incidiu na utilização de diferentes tipos de materiais com diversas texturas. Note-se que os principais objetivos foram a identificação da diferença entre o quente e o frio (água quente e fria), do mole e do duro (pedras e massa de cor) e do suave e áspero (açúcar e o sal). Além disso, era possível as crianças entrarem em contacto com materiais que estão relacionados com o seu quotidiano.

Para que a atividade decorresse da melhor forma, o grupo foi colocado em redor da mesa, de forma a haver um melhor controlo sobre o mesmo. Foi colocado um recipiente de cada vez em cima da mesa e o grupo teve tempo para poder explorar todos os materiais. O diálogo foi muito utilizado, na tentativa de descobrir o modo como as crianças identificavam os elementos presentes em cima da mesa e a linguagem utilizada era simples, de maneira a haver uma melhor comunicação.

Figura 17: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade I)



Note-se que todos os momentos são importantes para refletir sobre a nossa ação e, desta forma, após verificar o sucesso da atividade, realcei no diário de bordo que:

(...) a atividade superou as minhas expectativas, dado que o grupo demonstrou estar receptivo e muito interessado em participar. A nível geral, notou-se que gostaram da atividade. Ao observar a reação das crianças, não pude deixar de reparar que, por exemplo, ao tocarem primeiro na água fria e na confiança de que viria o mesmo de seguida, depararam-se com água quente e foi com grande agrado que notei as suas expressões de surpresa e entusiasmo por verificarem que algo

estava diferente. Já quando provaram o sal, algumas crianças não reagiram da melhor forma, demonstrando algum desagrado através do choro; no entanto, outras surpreenderam-se e pediram mais. O mesmo aconteceu com o açúcar, visto que aquelas crianças que não gostaram do sal, já não queriam provar o açúcar por pensarem que o mesmo lhes seria dado. Então, quando chegaram à conclusão que o açúcar é doce, a reação em geral foi ótima. (Apêndice 5 - Diário de Bordo, 26 de outubro de 2015).

Seguidamente, na segunda atividade, que está presente também na primeira planificação, pretendi explorar diferentes sons através das caixas de Maria Montessori (Figura 18). Neste sentido, os principais objetivos foram desenvolver a acuidade sonora das crianças com a identificação dos sons e, ainda, desenvolver a expressão.

Figura 18: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade III)



No que concerne às estratégias utilizadas para a concretização da atividade, foi cantada a música “A Caixinha das Surpresas” para que o grupo tivesse conhecimento da chegada de uma surpresa. A caixa foi aberta lentamente e a expressão corporal foi um elemento essencial na realização da atividade, pois o grupo ficava motivado e entusiasmado. Além disso, as caixas pequenas foram distribuídas pelas crianças para que estas pudessem explorar os materiais e produzir sons. Nesta fase, o diálogo também foi um fator essencial, dado que foi uma forma do grupo se expressar e explicar o que estava a sentir. No fim de toda a atividade, o grupo foi solicitado a arrumar todos os materiais que estava a utilizar e esta foi uma forma de partilharem algumas tarefas.

Após a realização da atividade, refleti sobre toda a ação, aludindo que:

Distribui as caixas pelas crianças, sendo que algumas acabaram por ficar sem nenhuma e choraram um pouco. Nestas situações é importante que o educador

demonstre à criança alguma calma e lhe peça para esperar pela sua vez, que todos vão ter direito a brincar. Uma observação que posso fazer é o facto de o grupo entusiasmar-se muito mais com as caixas que fazem mais barulho do que com aquelas que são mais silenciosas, o que é perfeitamente natural. Apesar da atividade ter corrido bem, acabaram por danificar um pouco o material, isto também devido à faixa etária em que se encontram, sendo que não têm noção da força que devem exercer para mexer nas caixas e levam todos os objetos à boca. Realço que, apesar de considerar que estas caixas devem ser trabalhadas numa idade mais avançada, considerei pertinente levar a atividade para esta sala, uma vez que poderia desenvolver a acuidade sonora destas crianças. É sempre importante estimular os sentidos. (Apêndice 6 - Diário de Bordo, 28 de outubro de 2015)

A terceira atividade incidiu na exploração de diferentes frutos e está presente na planificação da segunda semana (Apêndice 7), que já pertence ao turno da tarde, ou seja, em que existiram alguns condicionamentos (Figura 19). Partindo da mesma temática que as atividades anteriores, é de salientar que nesta fase da vida da criança, o mundo é apenas aquilo que ela é capaz de ver, ouvir e sentir e é nesses aspetos que um educador se deve basear quando está perante um grupo com estas idades. Portanto, através da ação, as crianças acabam por perceber a realidade à sua volta, conseguindo percebê-la e representá-la (Zabalza, 1987).

Assim sendo, faz sentido abordar primeiro as estratégias utilizadas para melhorar a atividade. Então, foi cantada novamente a música “Caixinha das Surpresas” de forma a incentivar o grupo e todos os frutos foram mostrados às crianças individualmente para que pudessem ver que algo seria escondido dentro de uma caixa que estava cheia de papéis amarrotados coloridos. Numa fase seguinte, pedi ao grupo para procurar os frutos que eu tinha escondido, afirmando que, depois de encontrarem, iam provar tudo.

Realce-se que os objetivos da atividade se basearam na exploração de diferentes frutos alusivos à época (noz, figo, pera, maçã); no respeito pelo espaço do outro, principalmente nos momentos em que uma criança tinha que procurar os frutos à vez; na participação; na autonomia; na cooperação; na partilha de materiais; no contacto com diferentes formas de expressão artística; no desfrute de novas situações e ocasiões de descoberta e exploração do mundo; no reconhecimento de sensações; no conhecimento de alguns aspetos relacionados com a química/física; no jogo com formas, materiais e texturas e, ainda na interação com o outro.

Com base em Hohmann e Weikar (2011, p. 161), “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que estejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada.”. Deste modo, impera a necessidade de criar ambientes que permitem a vivência de experiências ativas e enriquecedoras, com objetos e materiais que possam ser explorados pelas crianças e em que existe apoio por parte dos adultos no momento das descobertas e aprendizagens.

Figura 19: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade III)



No que diz respeito aos efeitos da atividade, é de mencionar que:

Considero deveras gratificante verificar que todo o grupo entendeu o objetivo da atividade e que demonstrou estar muito receptivo e empolgado em participar. As crianças tiravam os papéis coloridos de dentro da caixa, riam de tão felizes que estavam com as cores e barulhos que faziam e observava-se a sua alegria em encontrar os frutos e poder prová-los. Notei, também, que a maioria do grupo não gostou das nozes, mas adorou os figos, a banana e a pera, sendo que a maçã ficaria para o dia seguinte. Além disso, já dizem quase claramente “banana”. Em nota de observação, foi a M. e a L. as crianças que mais estiveram interessadas na atividade. (Apêndice 8 – Diário de Bordo, 2 de novembro de 2015).

É de realçar que normalmente não são trabalhados quaisquer temas com este grupo devido à faixa etária em que se encontram. Ou seja, a principal preocupação é o respeito pela rotina. Todavia, como já tinha encontrado uma problemática dentro do grupo, optei por trabalhar na quarta atividade a exploração de materiais e objetos. Desta forma, foi apresentada, então, uma panóplia de recursos com que as crianças não estão em contato

diariamente, como é o caso do tambor, do material de plástico de bolha de ar e da atividade das texturas, em que sentiam, por exemplo, terra, folhas secas e farinha.

Friso, ainda, que continuei a ter a preocupação de permitir que a criança sentisse elementos diferentes e de formas diferentes, ou seja, procurava, sobretudo, fortalecer os sentidos, uma vez que é nesta fase que conseguimos promover esse desenvolvimento com mais facilidade. Apesar do grupo já se encontrar bem desenvolvido nesse campo, considero sempre pertinente enveredar pelas sensações, daí apresentar novamente atividades sensoriais.

Neste sentido, em seguimento do que já foi mencionado nos dois parágrafos anteriores, passo a salientar a quarta atividade, que foi desenvolvida no turno da tarde e que está presente na planificação da quarta semana (Apêndice 9). Deste modo, a atividade permitiu a exploração da sensibilidade da criança através da natureza e do meio que a envolve.

Evidencie-se que o intuito era desenvolver a sensibilidade de cada criança, permitindo que esta passasse por cima de diferentes materiais (farinha, água, terra, arroz, folhas secas) que apresentavam texturas diversas (Figura 20). Desta forma, o grupo iria contactar com diferentes formas de Expressão Artística e disfrutavam de novas situações e ocasiões de descoberta e exploração do mundo. Era possível, também, reconhecerem diferentes sensações e cooperar, colaborar e interagir entre si no momento de arrumação da sala.

Para que a atividade fosse desenvolvida com sucesso, era necessário levar apenas duas crianças de cada vez e permitir que o restante grupo ficasse a brincar livremente no parque exterior da sala para não haver tempos mortos, mas sim momentos em que partilhavam experiências e vivências com os seus colegas, desenvolvendo a socialização. Para tal, era importante o apoio das assistentes operacionais no momento em que as crianças permaneciam fora da sala e no momento em que as traziam para realizar a atividade.

Figura 20: Desenvolvimento Sensorial da Criança (Atividade IV)



Ao longo da realização da atividade, refleti sobre os seus resultados e, apesar de haver aspetos positivos e negativos, cheguei à conclusão que a atividade:

Apesar de ter feito muitas crianças chorar, foi bem-sucedida. Quando digo bem-sucedida, falo do facto de as crianças não rejeitarem por completo passar por todas aquelas texturas, tendo em conta que nunca o tinham feito antes. Mesmo assim, a L. e N. adoraram a atividade, como é perceptível na figura. Riram imenso e mostraram-se bastante recetivas. Quiseram até repetir. Não será, então, pelo facto de as crianças nunca terem feito antes uma atividade, que eu vou deixar de fazê-la. Há que ser superior a isso e tentar permitir que estas crianças tenham o maior contacto possível com situações diversificadas, pois só assim se irão formar integralmente e saber encarar alguns problemas que poderão eventualmente surgir no seu dia-a-dia. Obviamente que, com a ajuda de toda a equipa da sala, que tem sido incansável comigo, tudo corre pelo melhor e é necessário saber agir quando as crianças choram. Quando isso acontece, é crucial insistir e não deixar que a atividade acabe ali, pois é importante que a criança enfrente aquela situação. (Apêndice 10 - Diário de Bordo, 16 de novembro de 2015)

1.2.2.2. Mundo da Imaginação e Fantasia

A atividade seguinte, presente na planificação da quinta semana (Apêndice 11) está relacionada com o mundo da imaginação e fantasia. e, por esse motivo, achei pertinente a utilização de uma história. Hohmann e Weikart (2011) realçam a importância

de a criança contactar com histórias, visto que estabelecem uma relação entre a escrita e a linguagem e sentem prazer ao fazê-lo. Deste modo, ao retirarem prazer da linguagem e ouvirem histórias, alargarão a compreensão da utilização e da eficácia da linguagem como meio de comunicação.

Uma vez que a educadora cooperante utilizava algumas histórias no dia-a-dia deste grupo, acabei por não enveredar tanto por esse caminho, tentando, sobretudo, trazer objetos diversificados para que as crianças os explorassem. Então, será fundamental permitir à criança que desenvolva a sua imaginação e criatividade através do contacto com as histórias.

Com efeito, com a finalidade de complementar o conto de uma história, optei por realizar uma experiência que estivesse subjacente ao mesmo. Desta forma, contei uma história com o título “O Balãozinho Vermelho”, em que as crianças poderiam, novamente, contactar com outras expressões, ouvir o adulto com atenção, reconhecer diferentes sensações, explorar outro tipo de objetos, participar, partilhar vivências e até interagir com os colegas e adultos (figura 21).

Sendo que a atividade foi elaborada no turno da manhã, em que o tempo é um fator a favor, foi possível implementar diversas estratégias, como o canto da música “A Caixinha das Surpresas”, em que dentro da caixa estava uma história que, posteriormente, foi dramatizada por mim e que acabou por cativar imenso a atenção das crianças. Além disso, foi extremamente importante levar os elementos presentes nessa história (maçã, borboleta vermelha, trevo vermelho, flor vermelha e guarda-chuva vermelho), aproximando-os à sua realidade e realizar a experiência em conjunto com o grupo, ou seja, permitindo que alguns elementos participassem e outros se aproximassem para verificar o que estava a ser feito. Neste caso, a experiência tinha como objetivo o enchimento de um balão que, por sua vez, era vermelho, tal como podiam ver na história contada.

Através desta atividade, as crianças começaram a ter noção dos objetos, construindo a sua própria representação dos mesmos. Como afirma Hohmann e Weikart (2004), a criança só consegue criar e compreender representações se tal fator for desenvolvido através das experiências com pessoas e materiais.

Figura 21: Mundo da Imaginação e da Fantasia (Atividade I)



De um modo reflexivo:

Evidencio que correu muito melhor do que esperava, uma vez que pensava que ia ter alguma dificuldade em dramatizar algo sem um texto e tendo em conta a faixa etária em que se encontrava o meu grupo. Normalmente, as pessoas sentam-se e contam mesmo uma história, utilizando sempre a voz como forma de expressar aquilo que é lido para cativar as crianças. Mas, no meu caso, tive que utilizar os elementos do livro para mantê-las atentas, sem estar mesmo a contar uma história. Tendo em conta que ainda não têm uma linguagem muito desenvolvida, de nada vale estar a contar exatamente uma história, mas sim mostrar ilustrações, objetos engraçados, etc. As crianças adoraram, estavam sempre muito atentas de olhos arregalados, como é observável em fotografias. Portanto, apesar de ter superado as minhas expectativas, consegui superar as minhas dificuldades, sendo que a educadora também deu um feedback positivo, afirmando que as crianças tinham gostado das atividades. (Apêndice 12 - Diário de Bordo, 23 de novembro de 2015).

1.2.2.3. Projeto da Comunidade Educativa

Por fim, a última atividade espelha o projeto da comunidade educativa desenvolvido por mim e pela colega (figura 22). É de salientar que a família das crianças esteve presente na atividade, motivando ainda mais o grupo. Num momento em que seria mais evidente a brincadeira, as crianças sentiam-se mais à vontade, pois adotaram inicialmente estes hábitos e estilos em casa, numa fase mais precoce. Note-se que:

Fora de casa, no entanto, onde as pessoas possam falar uma linguagem ou dialecto específico, ter hábitos diferentes ou evidenciar atitudes e comportamento distintos dos seus, as crianças poderão vivenciar o meio como confuso ou mesmo hostil. Para que a transição de casa para um ambiente de educação pré-escolar seja o mais suave possível, os adultos (...) são guiados pela crença num processo de aprendizagem através da acção e no pressuposto de que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente em que sentem apoio. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

Assim, por haver liberdade total para a realização de um conjunto de atividades, optámos por nos unir e desenvolver um projeto em que toda a gente estivesse envolvida e em que pudéssemos trabalhar, em simultâneo, o nosso projeto de investigação-ação. Deste modo, foi criada uma planificação em que levava materiais diversificados para a sala e, ainda, era possível trabalhar as diversas Expressões com o grupo, como a dramatização de uma história de Natal, aproveitando a época festiva que se aproximava e a peça de teatro a realizar para a comunidade, em que também iria ser utilizado uma diversidade de objetos que o meu grupo já tinha tido algum contacto até então. Ainda assim, saliento que a atividade da comunidade educativa foi parte integrante da planificação da sétima semana (Apêndice 13).

Efetivamente, existiam imensos objetivos que podiam ser trabalhados, tal como a interação com toda a comunidade educativa (de criança para criança, adulto para adulto, criança para adulto, etc.), permitir que todos visualizassem uma peça de teatro e um vídeo de final de estágio, ambos realizados por nós, estagiárias. Ainda assim, permitir que explorassem materiais, que cantassem, que ouvissem atentamente, que associassem músicas à época festiva, que criassem formas de movimento através da música, entre outros.

Obviamente, tivemos que preparar todo o cenário no polivalente para a dramatização de natal, trouxemos um pai natal de forma a despertar toda a magia que a época festiva tem inerente; preparámos detalhadamente uma dramatização, em que se evidenciava uma música dos cariocas que a maioria das crianças conhecia e que cativava a sua atenção. Os materiais presentes na encenação foram todos distribuídos para que todos pudessem explorá-los e manipulá-los livremente e ainda foi apresentado um vídeo como forma de agradecimento pelo modo como nos receberam e ensinaram. Neste momento, pudemos observar muitos pais e pessoal do infantário emocionado, pois todo

o nosso trabalho estava ali refletido. Todos os sorrisos, os choros, as atividades, as brincadeiras... Num só vídeo, que retratava ao máximo a evolução do nosso trabalho.

A criação de um clima confortável, seguro e tranquilo foi crucial para o sucesso da atividade. Conseqüentemente, a forma como as famílias se sentiam naquele contexto estava estritamente relacionada com o estabelecimento desse clima de apoio com o contexto educacional. Neste sentido:

Um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das *famílias*, pela autenticidade dos adultos e por um comprometimento com a brincadeira das crianças – brincadeira essa que é *apoiada na família*. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104).

Figura 22: Projeto da Comunidade Educativa (Atividade I)



Ao terminar a atividade, concluí que:

Depois de tudo o que este projeto envolveu, superou as nossas expectativas, isto porque toda a comunidade esteve ativamente envolvida nas atividades. Ora as educadoras e respetivas auxiliares com os seus grupos a assistir à encenação e demonstração do vídeo, ora os pais com a oportunidade de estarem com os seus filhos num ambiente que lhes é familiar, conhecendo com maior precisão o que envolve os seus educandos. (Apêndice 14 - Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2015).

1.2.2.4. Reflexão Relacionada com as Atividades Desenvolvidas

Com a realização de todas as atividades, devo refletir sobre os aspetos que considero terem sido pertinentes para o aperfeiçoamento da minha intervenção pedagógica. Neste sentido, tal como Piaget realça a importância da interação da criança com os objetos para a aquisição de aprendizagens, sou apologista de que o projeto de investigação-ação me permitiu estabelecer uma ligação entre todo o trabalho que era efetuado pela educadora cooperante e a problemática que eu encontrei inicialmente no estágio. Portanto, tentei ao máximo respeitar a rotina do grupo, introduzindo parcialmente atividades de outro cariz.

Assim, como é possível verificar, a maioria das atividades tiveram como principal estratégia a manipulação e exploração de diferentes tipos de materiais e objetos dentro da sala do Berçário III e de outros espaços. O facto de ter levado o grupo para outras salas, permitiu que as crianças entrassem em contacto com outras realidades e se apercebessem que havia muito mais por conhecer. Posto isto, não foi fácil encontrar atividades que lhes permitisse estar constantemente em situações diversificadas devido à sua idade; no entanto, acabei por conseguir seleccionar algumas que foram significativas para o grupo em termos sensoriais.

O apoio das assistentes operacionais e da educadora cooperante foi fundamental para o sucesso da maioria das atividades, pois sempre apoiaram todo o meu trabalho, me incentivaram a fazer mais e melhor e permaneceram ao meu lado em todos os momentos, fossem eles de alegria ou tristeza. Demonstraram constantemente a sua paixão pelo trabalho e fizeram-me acreditar que o erro é um aspeto positivo no nosso percurso académico, permitindo que nos tornemos melhores profissionais com uma maior capacidade crítica.

Ao organizar todo o projeto da comunidade educativa com a minha colega Fabiana Teixeira, não pude deixar de verificar que há todo um conjunto de tarefas que devem ser previamente pensadas e preparadas e que, claramente, dá muito trabalho. No entanto, com muita dedicação e esforço tudo se consegue, desde que seja em prol das crianças e do seu bem-estar. Se algo não correr bem, lá estaremos nós para contornar a situação e aprendermos com os nossos erros, procurando, sempre, corrigi-los.

Por fim, realço que a maioria das atividades foram bem-sucedidas e que superaram as minhas expectativas pela positiva, no sentido em que as crianças estavam realmente felizes e empolgadas nos momentos em que eram realizadas as atividades. Assim sendo,

a maior conclusão que posso retirar deste conjunto de atividades é que foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo e que o desenvolveu em diversos aspetos, nomeadamente, na socialização, na partilha de ideias e de tarefas, na motivação, na autonomia, na capacidade de resolução de problemas e na perceção do que o rodeia.

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

Educar verdadeiramente não é ensinar factos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.

Einstein

O capítulo II abrange os estágios realizados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, na Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo, com uma turma de primeiro ano de escolaridade e na Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, com uma turma de terceiro ano.

Assim, numa primeira fase, será realizada uma contextualização dos meios em que estão inseridas as instituições, das escolas, das salas onde decorreram os estágios e, também, das turmas que permitiram o desenrolar de toda a ação. Além disso, será possível abordar o projeto de investigação-ação desenvolvido e as atividades efetuadas nas mais diversas áreas do conhecimento, juntamente com reflexões imprescindíveis para o aperfeiçoamento de toda a intervenção

2.1. Contextualização Educativa: A Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo

2.1.1. Caracterização do meio envolvente.

A Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos com Pré-Escolar Bartolomeu Perestrelo localiza-se na freguesia do Imaculado Coração de Maria, no centro da cidade do Funchal. A sua localização foi alterada algumas vezes, sendo que em 2004 adquiriu o posicionamento que atualmente se observa com o direito a uma rua com o seu nome, Bartolomeu Perestrelo. A maioria das crianças e dos alunos que frequentam a instituição é residente na freguesia do Imaculado ou nas que lhe estão próximas.

Ao observar o meio envolvente, é possível observar a baía do Funchal. O seu património urbanístico é vasto e verifica-se a presença de igrejas, calçadas e jardins públicos. É de acrescentar que o concelho em que está inserida a instituição possui

infraestruturas culturais e desportivas (pavilhão gimnodesportivo Bartolomeu Perestrelo) e serviços públicos e privados ligados às áreas de ensino e de entretenimento (Escolas Madeira, Bartolomeu Perestrelo, 2018).

2.1.2. Caraterização da instituição.

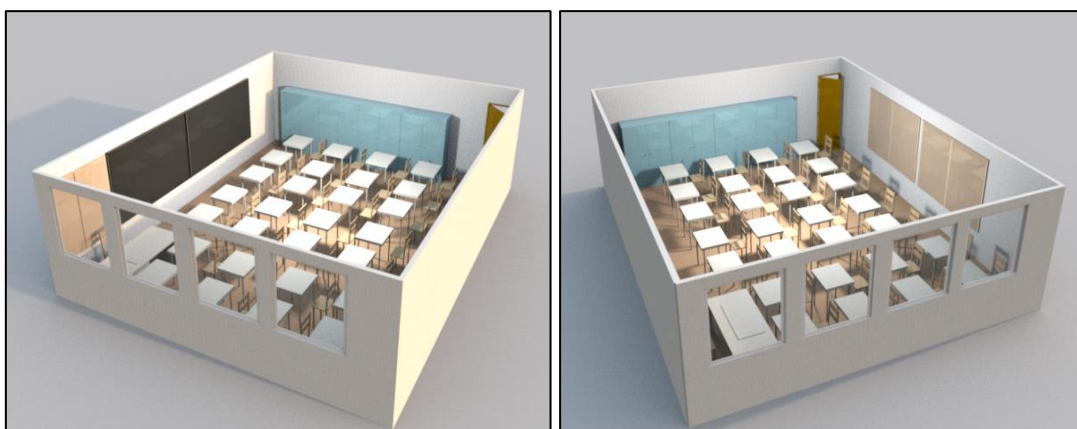
A instituição apresenta o rés-do-chão, cinco pisos e uma cave. No que diz respeito à parte sul da escola, verifica-se um anexo que corresponde ao pavilhão gimnodesportivo. Relativamente ao exterior, é de realçar o polidesportivo que se destina exclusivamente à prática de aulas de Educação Física, e o pátio exterior. As áreas que são descobertas representam os pátios que a instituição possui de forma a acolher diariamente os alunos.

O edifício central possui 28 salas de aula que apresentam laboratórios equipados para a lecionação das disciplinas de Físico-Química, Ciências, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. Além disso, a instituição dispõe de duas salas de informática, uma biblioteca, duas salas de estudo, um bar ao dispor dos docentes e um espaço de trabalho com computadores.

2.1.3. Caraterização da sala.

De seguida, são apresentadas duas plantas em 3D (Figura 23), que permitem ao leitor observar com maior pormenor todo o espaço.

Figura 23: Planta da Sala do 1.º Ano



Ao observar as duas plantas em 3D, é possível averiguar que a sala dispõe de um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para a turma em questão. Além disso, possui a área de trabalho do docente, composta por uma mesa e uma cadeira um pouco maiores do que as dos alunos. Nesta sala, existem dois quadros pretos que compõem quase toda a parede e, ainda, um quadro de cortiça de forma a colocar toda a informação necessária.

A sala de aula possui vários armários que se destinam à arrumação de diversos materiais, livros e capas que são utilizadas pelos alunos e que, sendo desnecessário levar para casa, permanecem na sala para serem usados no dia seguinte. No lado oposto ao dos quadros, existem dois grandes quadros de cortiça com o intuito dos alunos afixarem os seus trabalhos mais recentes.

2.1.4. Caracterização da turma do 1.º ano de escolaridade.

A turma do 1.º ano de escolaridade é constituída por 26 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos e em que 13 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino. De um modo geral, é uma turma interessada e participativa, realizando os seus trabalhos de casa quando solicitados e contribuindo com materiais para a sala de aula, o que permite um maior apoio na sua aprendizagem.

No que diz respeito à residência, a maioria dos alunos da turma habita nos arredores da escola, deslocando-se a pé, de autocarro ou de carro próprio transportados pelos pais. É de realçar que todos os alunos frequentam o primeiro ano de escolaridade pela primeira vez e que, de uma forma geral, a turma revela um ótimo aproveitamento nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo que apenas três alunos foram propostos para o apoio pedagógico acrescido, principalmente na área do Português.

É de salientar que apenas um aluno apresenta pouca autonomia e só trabalha no momento em permanece um adulto ao seu lado. Além disso, há outro aluno que manifesta dificuldades em todas as disciplinas, revelando muitas lacunas na compreensão da oralidade e da escrita. Evidencia-se que à exceção de um aluno, todos os alunos são de nacionalidade Portuguesa e frequentaram o ensino Pré-Escolar.

Acrescenta-se que as crianças utilizam com frequência o computador, uma vez que possuem este meio de comunicação em casa. Além disso, apresentam diversos níveis culturais e económicos e os seus encarregados de educação demonstram uma grande preocupação com a educação dos seus filhos.

2.2. A Prática Pedagógica na Sala do 1.º Ano

A prática pedagógica constitui toda a ação do estágio realizado. Assim, foi encontrada primeiramente a problemática na turma do 1.º ano de escolaridade e, numa fase seguinte, o projeto de investigação-ação foi simultaneamente desenvolvido com a planificação de atividades nas diversas áreas curriculares. O facto de haver a preocupação em encontrar estratégias para solucionar uma problemática justifica o surgimento do projeto de investigação-ação em primeiro lugar e, de seguida, das atividades desenvolvidas em Português, Matemática e Estudo do Meio.

2.2.1. Projeto de investigação-ação.

O projeto de investigação em questão espelha a aprendizagem cooperativa. Contudo, importa realçar de que forma surgiu a problemática e que estratégias e atividades foram implementadas de modo a solucioná-la. Note-se que a reflexão apresentada no final do tópico permitirá reconhecer a eficácia/ineficácia e sucesso/insucesso de toda a ação.

2.2.1.1. O Ensino em Torno da Aprendizagem Cooperativa: De que forma a aprendizagem cooperativa pode proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedores e significativos para os alunos do 1.º ano da escola Bartolomeu Perestrelo?

Note-se que o primeiro ano de escolaridade é um ano de transição das crianças do pré-escolar. Ou seja, é uma fase de adaptação brutal, em que estas se ambientam a um novo meio, novos colegas, novos professores e, muitas vezes, a uma nova escola. Com a entrada para o 1.º Ciclo, a criança já é vista como um aluno e este novo estatuto exige que surjam outras expectativas por parte dos pais e dos professores. Contudo, há que ter noção que as crianças ainda não possuem maturidade suficiente para serem totalmente independentes, a não ser que no pré-escolar esse fator tenha sido extremamente trabalhado.

É por esse motivo que, numa primeira instância, na fase da observação, foi possível concluir que a turma de 1.º ano de escolaridade em questão trabalhava muito

tempo individualmente, não desenvolvendo as suas competências sociais a pares ou em grupos. Consequentemente, quando era realizado qualquer trabalho de pares ou em grupo, os alunos não tinham os comportamentos e as bases necessárias para efetuar um bom trabalho, com serenidade e concentração. Portanto, a existência desse tipo de atividades era quase nula pelo facto de os alunos não terem maturidade suficiente para concluírem um trabalho sem demasiada excitação.

Compreendendo que as crianças com aquela idade carecem de muitos momentos de descontração dentro da sala de aula, também tive em consideração que se devem desenvolver os alicerces necessários para as aprendizagens futuras. Tal como é evidente para o Centro de Educação Integral (2012), os objetivos do 1.º Ciclo do Ensino Básico incidem na criação de condições para desenvolver integralmente e de forma harmoniosa cada grupo, através de descobertas progressivas de interesses, aptidões e capacidades que permitam a formação pessoal (tanto individual como socialmente); desenvolver as “capacidades de discussão, reflexão, cooperação, amizade, solidariedade e respeito pelo outro” (p. 1); desenvolver a capacidade de ser autónomo, criativo, responsável (...); desenvolver a consciência e a participação através de valores, atitudes e práticas. Neste sentido, os alunos têm de saber cooperar entre si, compreender que é possível adquirir conhecimento trabalhando com os seus colegas e entender que existem espaços próprios destinados à aprendizagem e que esses espaços podem estar associados também ao jogo, às atividades em grupo e a pares.

Por estas razões, optei por trabalhar a aprendizagem cooperativa associada à aprendizagem no meu projeto de investigação, criando, primeiramente, uma questão de investigação-ação: De que forma a aprendizagem cooperativa pode proporcionar momentos de aprendizagem enriquecedores e significativos para os alunos do 1.º ano da escola Bartolomeu Perestrelo? Note-se que esta questão permitiu a partida para a recolha da informação necessária para que eu compreendesse como poderia trabalhar a estratégia com a turma.

Decerto, a aprendizagem cooperativa apresenta diversos benefícios, nomeadamente, sociais, psicológicos, académicos e avaliativos (Lopes & Silva, 2009). Desta forma, na perspetiva destes autores, é de realçar três aspetos fundamentais no que diz respeito aos benefícios sociais, como o encorajamento para uma maior capacidade de os alunos visualizarem determinadas situações que lhes permitam assumir as perspetivas dos outros, desenvolvendo a sua empatia; o facto de os professores não serem vistos como o centro do processo de ensino, mas como facilitadores que acompanham os alunos, que

agora são o foco do ensino na construção das suas próprias aprendizagens e, ainda, a possibilidade de os alunos poderem observar comportamentos sociais, que são considerados desejáveis para a inserção em empregos que envolvam cooperação.

Relativamente aos benefícios psicológicos, a utilização da cooperação nas salas de aula irá permitir que se promova a autoestima dos alunos e reduza a ansiedade. Ainda assim, irá criar uma atitude positiva por parte dos alunos em relação aos professores e a outros agentes da comunidade educativa e encorajar os alunos a procurarem auxílio e a aceitarem a tutoria de outros colegas. No que concerne aos benefícios académicos, evidencia-se que a aprendizagem cooperativa permitirá a criação de um ambiente ativo, enriquecedor e envolvente na sala de aula. Neste sentido, os alunos irão desenvolver uma atitude mais positiva quanto às disciplinas, aos respetivos conteúdos abordados e, ainda, poderão procurar respostas aos seus problemas num ambiente mais seguro. Por último, no que toca à avaliação, realça-se a presença de “formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupo, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas e curtas” (Lopes & Silva, 2009, p. 50); a emergência de um feedback imediato acerca da eficácia de cada turma e o progresso dos alunos em relação à aprendizagem através da observação de trabalhos individuais e de grupo. Note-se que este feedback ocorre automaticamente entre os alunos e professores.

Posto isto, através da utilização da aprendizagem cooperativa, é possível supervisionar com maior facilidade os grupos do que propriamente os alunos de forma individual. Efetivamente, é necessário que exista qualidade nas interações que são estabelecidas entre alunos e professores dentro de uma sala de aula, para que ocorra a aprendizagem. Segundo Cochito (2004), “nem mesmo o cientista mais distraído deixará de reconhecer que o seu sucesso depende de toda uma equipa de trabalho” (p. 3). Por outras palavras, a cooperação e colaboração são indispensáveis para a construção do desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento. Portanto, os poderosos efeitos que a cooperação tem sobre tantos aspetos distintos e relevantes determinam que a aprendizagem cooperativa se distingue de outros métodos de ensino, permitindo a construção de uma das ferramentas mais importantes para a garantia do sucesso escolar e do bom rendimento dos alunos (Johnson; Johnson & Holubec, 1999).

Após falar com a professora cooperante acerca do meu projeto de investigação-ação, não me foi dada liberdade total para realizar todo o tipo de atividades devido ao extremo rigor com o cumprimento curricular. Neste sentido, o principal objetivo foi cumprir o programa estabelecido, tentando introduzir atividades que permitissem

desenvolver a estratégia do trabalho cooperativo. Assim, no próximo tópico, passo a referir as atividades realizadas em contexto educativo.

2.2.1.2. Estratégias de Intervenção

De forma a intervir significativamente, foram implementadas diversas estratégias e atividades que permitiram à turma de 1.º ano de escolaridade desenvolver a aprendizagem cooperativa. Deste modo, foram utilizados alguns métodos de aprendizagem cooperativa que, tal como afirmam Lopes e Silva (2009, p. 79) devem ser de:

“curta duração (também designados métodos informais) em que a constituição dos grupos é feita ao acaso de modo a que progressivamente os alunos vão adquirindo as competências essenciais ao trabalho em grupo cooperativo e construindo o espírito de equipa”.

Para desenvolver a aprendizagem cooperativa, o professor deve conhecer muito bem a sua turma antes de constituir os grupos e de forma a atingir os seus alunos de forma significativa (Lopes & Silva, 2009). Assim, no presente tópico, tenho como principal intuito apresentar tanto as estratégias que foram executadas de forma a desenvolver o projeto de investigação-ação, como os seus objetivos e o método utilizado, verificando a presença de cinco elementos essenciais ou básicos: “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências sociais; o processo de grupo ou avaliação do grupo” (Johnson & Johnson, citados por Lopes e Silva, 2009).

Relativamente à primeira estratégia utilizada para desenvolver a aprendizagem cooperativa, optei por colocar os alunos a trabalhar a pares. Assim, os principais objetivos foram o desenvolvimento do espírito crítico e do espírito de grupo, a aquisição de técnicas de interação positiva em grupo, a compreensão e favorecimento de interações positivas, a aquisição/desenvolvimento das competências sociais e o desenvolvimento psicossocial da pessoa que aprende. Note-se que de forma a desenvolver tal estratégia foram utilizados dois métodos, com base em Lopes e Silva (2009). Assim sendo, o primeiro método assentou na realização do jogo do “Verdade ou Mentira”, em que os pares teriam que discutir entre si se as afirmações colocadas no quadro estavam corretas ou incorretas. É de realçar que as afirmações em questão foram trabalhadas na aula de matemática, no

momento em que estabeleciam relações entre factos e ações que levassem à distinção de noções temporais.

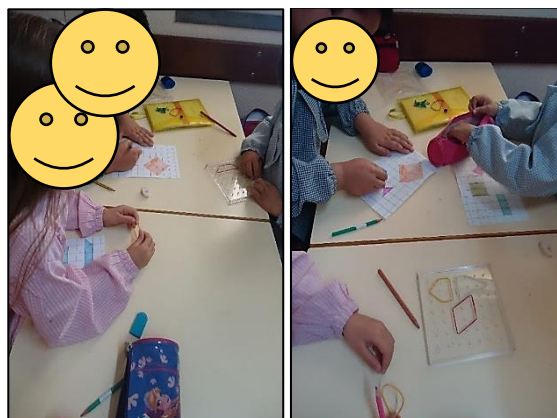
No que diz respeito ao segundo método desenvolvido, “Aprendendo Juntos”, foram realizadas diversas atividades, todas em aulas de matemática, como o jogo do comprador e do vendedor, em que um aluno vendia um produto e o outro comprava-o. Assim, além de estarem a utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas, estavam em contato com materiais do dia-a-dia que, neste caso, era o dinheiro; a construção de figuras com um pentaminó (Figura 24), em que os alunos exploravam ao máximo o material, descobriam figuras geométricas e registavam no papel quadriculado através da pintura.

Figura 24: Atividade de Exploração do Pentaminó



A última atividade realizada assenta na exploração do geoplano (Figura 25) em que os alunos, a pares, exploravam livremente o material e descobriam figuras geométricas, registando posteriormente em folhas pontilhadas que lhes vão ser entregues. É de acrescentar que em todas as atividades cada aluno possuía uma função diferente e que poderiam trocar.

Figura 25: Atividade de Exploração do Geoplano



A seguinte estratégia a ser desenvolvida na sala de aula foi o trabalho em grupo (ou equipa), em que o principal objetivo era favorecer as interações positivas no interior do grupo. Neste sentido, foi utilizado o método da “Divisão dos alunos por equipas para o sucesso” de Slavin (1986, 1995, 1999) e Stevens, Slavin e Farnish (1991) (citados por Lopes & Silva, 2009). Contudo, é de realçar que o método em questão foi alterado, uma vez que as características da minha turma não permitiam a sua implementação na totalidade. Assim sendo, os alunos reuniram-se de forma a criar questões e as respetivas respostas relacionadas com uma temática abordada na aula de português e trocaram a sua resposta com os restantes grupos. Por sua vez, no momento em que cada grupo lia a sua resposta em voz alta, os restantes grupos tinham que encontrar a pergunta correspondente àquela resposta. Tal atividade permitiu que cada grupo estruturasse questões claras e respostas exatas, de forma a facilitar os seus colegas.

Numa fase seguinte, optei por trabalhar o espírito de equipa, a interação positiva e as competências sociais, realizando uma atividade com o grande grupo a que Lopes e Silva (2012) nomeiam de “Notas em Cadeia”. Apesar dos autores referirem que este método é utilizado com uma folha em branco, em que os alunos escrevem as suas ideias e vão passando aos colegas para que estes as completem, preferi realizar de forma oral. Por outras palavras, o principal objetivo da atividade era que os alunos criassem uma história, que seria utilizada para um projeto de uma unidade curricular de Expressões. Essa história passaria por todas as turmas das colegas estagiárias com o intuito de se complementarem. Contudo, como os meus alunos eram os mais novos, começaram a história. Desta forma, respeitaram a vez do colega falar, organizaram o seu pensamento e, apesar de ser feita individualmente a atividade, agiram como um todo, dando as suas ideias e complementando com as dos seus colegas, até chegar ao ponto em que tínhamos uma história designada “O Dragão e a Princesa” (Apêndice 15).

Por fim, a última estratégia a ser implementada de forma a desenvolver a aprendizagem cooperativa foi a interdependência positiva, ajuda mútua e a escuta ativa. Note-se que o principal objetivo da estratégia foi a resolução de problemas, a partilha de informações, a explicitação e consciencialização de conhecimentos prévios, o aperfeiçoamento de conceitos e, ainda, o desenvolvimento de competências de síntese e de argumentação. É de salientar que a atividade que foi realizada para esta estratégia foi desenvolvida por Lopes e Silva (2009) e tem o nome de “Pares pensam em voz alta para resolver problemas”. Desta forma, cada par colocava diversas questões relacionadas com

situações problemáticas com o intuito dos seus colegas colocarem as suas respostas no caderno diário. Assim, cada vez que um par chegasse a alguma conclusão, um elemento explicava o raciocínio em frente aos seus colegas. Numa fase seguinte, cada par utilizava a operação que utilizou para chegar ao resultado dos problemas e criava um problema em que o resultado era o mesmo.

2.2.1.3. Reflexão Relacionada com a Problemática

A aprendizagem cooperativa representa uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, no sentido em que permite desenvolver valores baseados na solidariedade, no respeito mútuo e na cooperação e possibilita que os alunos adquiram capacidades para participar construtivamente no trabalho, em comunidade e na sua vida pessoal. Ainda assim, aprendem a ceder e tornam-se mais flexíveis, começam a respeitar as diferenças, ideias e opiniões dos outros colegas, sendo mais solidários e menos competitivos entre si, e sabem ser assertivos no momento de negociação e de tomada de decisões em conjunto, tendo a perceção de que o sucesso de cada um irá depender do sucesso do grupo e de uma boa gestão de todos estes aspetos conjugados.

Por conseguinte, com a implementação de estratégias para a prática cooperativa, decorre uma evolução académica positiva, já que esta dinâmica de trabalho se apresenta como uma via para trabalhar diversas competências curriculares. Em contrapartida, há que ter em conta que apesar de todos os benefícios inerentes à temática, existe um obstáculo no momento de transformar práticas tradicionais em algo novo, capaz de atender às necessidades e aos interesses dos alunos e de os formar para as exigências da sociedade atual. Eventualmente, as novas tecnologias são um entrave para os docentes, uma vez que não existe muita preocupação por parte dos mesmos em se atualizarem. Ou seja, acomodam-se, continuando o seu trabalho pelo caminho que consideram ser o mais fácil.

Partindo do princípio que para que se estabelecesse uma boa aprendizagem associada à cooperação, a relação existente entre mim e os alunos devia ser uma relação de confiança e segurança. Desta forma, não só tentei ao máximo construir uma relação de afeto, em que se evidenciava claramente a minha preocupação sobre as suas necessidades e dificuldades, como também fui uma pessoa sensível aos seus interesses, demonstrando querer ter conhecimento acerca das suas vivências, visto que esta seria uma forma de partilharem com a turma experiências que, para eles, fossem significativas. Além disso,

o facto de revelar calor humano, fazia com que se sentissem mais à vontade e confiantes para abordarem um assunto do seu interesse. Para além destas situações desenvolverem a sua linguagem oral, também permitiam o aumento da socialização dentro da sala de aula, fator extremamente importante. Na tentativa de estabelecer este tipo de relação, utilizei sempre o elogio como forma de fazer ver aos alunos mais problemáticos que deveriam seguir o exemplo dos colegas, não dando demasiada importância às suas ações, pois, no final de contas, em muitos casos, o que esses alunos pretendiam era receber atenção, só que de uma forma incorreta. Por último, em momentos de conflito, optei por colocar os alunos frente a frente a dialogar e a perceber onde estava a origem do problema. Quando descoberta, aquele aluno que errou inicialmente, pedia perdão, revelando o seu arrependimento. No entanto, até mesmo aquele aluno que foi o último a errar, também o fazia, dado que agiu incorretamente. Sempre tentei fazê-los ver que não interessa quem começa, se ambos erram. O importante é reconhecer o nosso erro e pedir desculpa por isso, evidenciando a nossa consideração e respeito pelo outro.

É de acrescentar que foi necessário recorrer a algumas alterações no que diz respeito à implementação dos métodos, visto que tinha que ter em consideração as características da turma. Pelo facto da maioria dos alunos nunca ter trabalho em grupo, optei por colocá-los, primeiramente, a trabalhar em pares, visto que se aproximava mais à sua realidade dentro da sala de aula. Por outro lado, fui aumentando gradualmente o trabalho, colocando-os a trabalhar em grupos maiores e a desempenhar funções que necessitavam de uma maior responsabilidade. Desta forma, havia atividades que não poderiam ser desenvolvidas com um grupo tão grande, mas que resultaram com trabalho a pares.

Em muitos momentos das atividades, os alunos precisavam do meu auxílio, visto que ainda não eram totalmente independentes e autónomas na sala. Assim, muitas vezes questionavam-me por palavras que não sabiam escrever, ou para corrigir algo que tivesse sido feito. Todavia, tentei ao máximo permitir que fossem os seus colegas a corrigir os seus trabalhos e a explicar o motivo pelo qual estaria algo incorreto. Assim, esta foi uma forma de evidenciarem as suas perspetivas e demonstrarem os seus conhecimentos, desenvolvendo a interação positiva e a socialização. Além disso, utilizei o elogio como forma de motivar todos os alunos e expliquei sempre que o erro tem de ser visto como algo positivo, uma vez que temos algo para melhorar. Por esse motivo, não podemos ficar tristes, mas sim acreditar que somos capazes de aperfeiçoar todo o nosso trabalho.

Ao comparar as tabelas de avaliação realizadas ao longo do estágio (Apêndice 16), foi possível verificar que, inicialmente, os alunos permaneciam com maior frequência no nível satisfatório e bom no que diz respeito às necessidades de incentivo para o trabalho em grupo, às tentativas de trabalho individual, ao bom trabalho em grupo nos momentos em que escolhiam o seu grupo, à cooperação com os outros membros do grupo, à permanência nas tarefas e à comunicação de forma eficaz com o restante grupo. Após o desenvolvimento de todo o projeto de investigação-ação, foi possível concluir que houve uma melhoria significativa para o nível bom e muito bom, sendo que este último englobava a excelente comunicação com o grupo, a concentração no grupo e no seu trabalho e a cooperação com os outros colegas no trabalho. Ainda assim, notaram-se melhoras relativamente à iniciativa, à interação verbal, organização do seu trabalho e trabalho independente.

Por fim, enquanto futuras docentes, devemos desempenhar um papel essencialmente reflexivo acerca das nossas práticas, para que possamos atingir de forma positiva o público-alvo. Para tal, é necessário conhecer ao pormenor a nossa turma e observá-la atentamente, procurando implementar estratégias eficazes que lhe irá auxiliar na resolução dos seus problemas. Além disso, devemos permitir que a partilha das nossas vivências com colegas constitua um fator essencial para o nosso crescimento enquanto profissionais.

2.2.2. Atividades desenvolvidas em contexto educativo.

Como constatado anteriormente, o estágio realizado na Bartolomeu Perestrelo ocorreu com uma turma de 1.º ano. Neste sentido, de imediato tive que ter em consideração o facto de os alunos ainda não saberem ler e escrever fluentemente. Por nunca ter estado em contacto com este ano de escolaridade, a fase da observação inicial foi fundamental para que implementasse estratégias eficazes para o bom desenvolvimento da turma.

Efetivamente, o presente tópico engloba as atividades desenvolvidas em contexto educativo, no que diz respeito às áreas curriculares, nomeadamente, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões. Todavia, as Expressões por estarem estritamente relacionadas com muitas estratégias desenvolvidas nas restantes áreas, não se encontram isoladas como um único tópico.

2.2.2.1. Português

No que concerne à área curricular de Português, é de realçar que serão salientadas três atividades. As atividades em discussão são as que considerei terem sido as mais significativas para o grupo, visto que englobam o desenvolvimento de um leque de competências, principalmente na área das Expressões. Deste modo, na educação, a principal finalidade da Expressão Artística é ampliar as possibilidades cognitivas, expressivas e afetivas e contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade nos indivíduos (Fróis et al, 2000). A Educação Artística permite a promoção de valores e comportamentos, “essenciais na tolerância social e respeito pela diversidade, tão presentes nos nossos dias, fruto da globalização, também poderão sair reforçados com os contributos da educação artística” (Santos, 2007).

A primeira atividade encontra-se na planificação da terceira semana (Apêndice 17) e tem como estratégia o desenvolvimento da leitura e da escrita (Figura 26). É de salientar que a aprendizagem da leitura é uma conquista extremamente importante na vida académica e pessoal da criança, cujo processo já se iniciou mesmo antes de entrar na escola (Ferreira, 2015). Neste sentido, a escrita é igualmente crucial, pois é outra forma de expressão e de pensamento.

Deste modo, de forma a relembrar o caso de leitura “lhe”, utilizou-se a consciência fonológica, as habilidades fonémicas e a compreensão de texto e produção escrita para realizar a atividade. Assim, os alunos procuraram em revistas e jornais cinco palavras que tivessem o caso de leitura abordado anteriormente, demonstrando os conhecimentos adquiridos. Numa fase seguinte, recortaram e colaram essas palavras nos seus cadernos e construíram uma frase para cada uma delas. Como sabia que a maioria dos alunos gostava muito de desenhar, aproveitei e pedi que fizessem um desenho relacionado com a sua frase e que o mostrassem à turma.

Efetivamente, foi imprescindível tomar alguns cuidados, nomeadamente o facto de permitir que todos os alunos tivessem o seu material em cima da mesa, de forma a conseguir realizar a atividade individualmente. Ainda assim, auxiliei os alunos apenas quando considerei pertinente, pois queria desenvolver a sua autonomia para que resolvessem os problemas e encontrassem soluções sozinhos. Utilizei sempre os seus erros como algo positivo e elogiei os seus feitos para que se sentissem motivados. Apelei

constantemente à imaginação da turma e respeitei o ritmo de aprendizagem de cada aluno, determinando o tempo necessário para a concretização de todas as fases da atividade.

Figura 26: Atividade de Desenvolvimento da Leitura e da Escrita



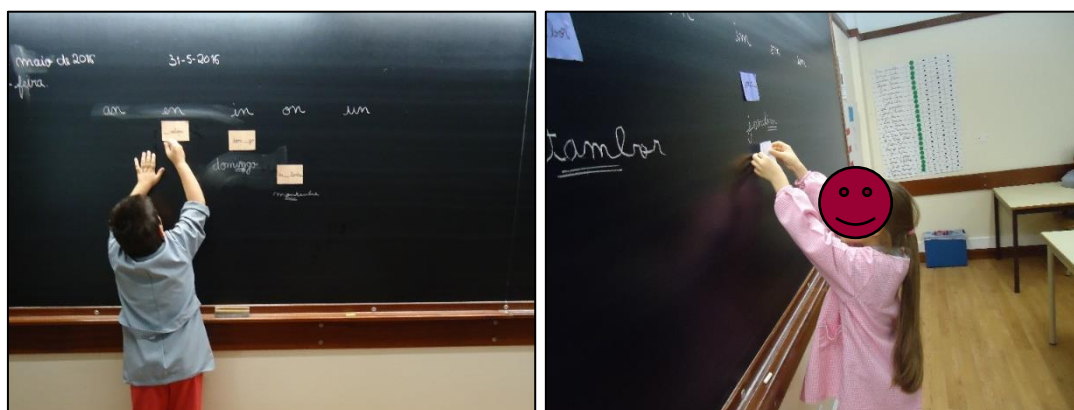
Ao finalizar o dia, refleti sobre os aspetos positivos e negativos da atividade, de forma a melhorar futuramente a minha intervenção. Neste sentido, anotei no meu diário de bordo que, “para alguns alunos, a atividade foi feita facilmente, pois alguns encontraram com alguma rapidez as palavras. Em contrapartida, em relação a outros, foi necessário ajudá-los na descoberta, visto que não as conseguiam encontrar.” (Apêndice 18 – Diário de Bordo, 4 de maio de 2016). Evidencie-se, então, os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos possuem e que é necessário saber respeitar.

Relativamente à segunda atividade, é de salientar que se encontra na planificação da sétima semana (Apêndice 19) e que a estratégia a ser desenvolvida foi a consciência e sensibilidade fonológicas (Figura 27). De acordo com o Progress in International Reading Literacy Study (2011), o conhecimento do alfabeto que é adquirido através da consciência fonológica é o melhor preditor do sucesso da leitura. São diversas as investigações sobre a consciência fonológica que afirmam que o desenvolvimento da oralidade e a capacidade de reflexão sobre a língua materna são competências que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, denota-se a relevância das competências fonológicas na aquisição da leitura e da escrita. Portanto, o papel das instituições é, certamente, promover o desenvolvimento da sensibilidade fónica, de modo a aperfeiçoar a consciência fonológica, dado que o alfabeto constitui uma competência cognitiva que as crianças não detêm quando entram na escola e conseguem identificar e isolar com maior consciência os sons da fala (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Para tal, era necessário que os alunos tivessem uma perceção fonética e foi a partir desse objetivo que foi desenvolvida uma atividade em que retiraram de uma caixa uma palavra que estava incompleta e que apresentava os casos de leitura abordados anteriormente (“na” e “am”). Numa fase seguinte, foram ao quadro e escreveram a palavra completa por baixo. Apesar de ser uma atividade rápida, permiti que toda a turma participasse, levando palavras para todos, sendo que os alunos puderam demonstrar os seus conhecimentos relativamente a um conteúdo que tinha sido abordado no dia anterior.

De facto, além de haver a necessidade de cada um possuir uma palavra, tive o intuito de permitir que outros alunos ajudassem os colegas quando estes não conseguiam chegar a alguma conclusão. Através do diálogo, os alunos partilhavam os seus conhecimentos e auxiliavam os seus colegas que precisavam de ajuda. Além disso, foi possível verificar que toda a turma participou ativamente na atividade. Deste modo, de forma a complementar o sucesso da atividade, revelo que:

Figura 27: Atividade de Desenvolvimento da Consciência e Sensibilidade Fonológicas



(...) verificou-se que a turma esteve muito empenhada e motivada, uma vez que estava a acontecer algo que não era muito comum. A surpresa é algo que os leva a ficar mais motivados, fazendo com que a atividade tivesse corrido muito bem, pois os alunos quando não sabiam como ficaria a palavra corretamente, os seus colegas ajudavam no intuito de lhes demonstrar a palavra escrita e dita corretamente (Apêndice 20 – Diário de Bordo, 31 de maio de 2016).

Relativamente à última atividade, esta foi planeada na sétima semana (ver Apêndice 19) e concretizou-se de forma a desenvolver o trabalho em equipa (Figura 28) como forma de aprendizagem. Além disso, verifica-se uma articulação com as Expressões, uma vez que está relacionada com o projeto desenvolvido para a unidade

curricular de Didática das Expressões. Neste sentido, de forma a dar início à atividade, li a história criada pelas três turmas “O Dragão e a Princesa”, que envolvia todos os casos de leitura elaborados pela turma de 1.º ano de escolaridade. Saliento que quem deu início à história foi a minha turma, com a construção de frases simples com o objetivo de as restantes turmas complementarem. Posteriormente, após a turma ser dividida em grupos, os alunos trabalharam em grupo para o mesmo fim: escrever frases da história, decorar a capa e a contracapa do livro e ilustrá-lo.

Evidencie-se que foi extremamente importante atribuir funções a cada elemento da turma de forma a que conseguissem atingir o objetivo da atividade e apelar ao apoio mútuo, à cooperação e colaboração. Ainda assim, com a realização da atividade, os alunos puderam interligar a história que conhecem com os desenhos que elaboravam e expressavam-se livremente, principalmente nas ilustrações e decorações. O elogio, novamente, foi um fator crucial para demonstrar o orgulho que eu tinha em verificar todo o empenho e o esforço de cada grupo.

Figura 28: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho em Equipa



2.2.2.2. Matemática

Relativamente à Matemática, foram selecionadas três atividades que considero terem sido pertinentes. Deste modo, a primeira atividade encontra-se na planificação referente à segunda semana de intervenção (Apêndice 21) e foi realizada como resposta à estratégia de desenvolvimento do cálculo mental e escrita matemática, em que o principal objetivo era identificar notas e moedas euro – abordadas anteriormente – e realizar algumas contas em que utilizassem as operações de soma e de subtração.

Primeiramente, estabeleci um diálogo com o grupo, com a finalidade de relembrar as notas e as moedas euro. Numa fase posterior, realizámos o jogo do supermercado, em que existiu um vendedor e um comprador. Note-se que esta atividade foi realizada a pares, ou seja, os alunos também puderam desenvolver o trabalho em equipa, o espírito crítico, a ajuda mútua, entre outras competências. O jogo consistiu na compra de elementos que garantissem a sobrevivência de um animal e em que já existiam preços estabelecidos para os objetos a comprar (água, comida, coleiras, casotas, tapetes, areia, entre outros). Os alunos retiraram todo o material necessário dos materiais de matemática disponíveis e a principal finalidade foi o comprador fazer a melhor compra tendo em conta o seu dinheiro e o vendedor verificar se o dinheiro estava correto, dando o troco, se necessário. Note-se que foi indispensável realizarem contas de somar e subtrair, recorrendo ao cálculo mental e escrito. Então, obviamente que puderam comprar os objetos que quiseram e guardaram algum dinheiro para gastarem depois. Numa fase final, estabeleci um diálogo de forma a que os alunos explicassem o motivo pelo qual escolheram tal animal.

Contudo, nem sempre as atividades correm como esperamos, resultando em algo negativo. Neste sentido, não pude deixar de referir no diário de bordo que:

Trabalho a pares – confusão → isto acontece porque não estão habituados a trabalhar a pares nem em grupo. Notou-se perfeitamente que, quando juntei os grupos, ficaram admirados. O problema é que esse entusiasmo irá resultar em balbúrdia, em barulho e não em aprendizagem. Apesar de tudo, acho que existem alunos nesta turma que adoram demonstrar que têm conhecimentos adquiridos e ajudar o próximo. (Apêndice 22 – Diário de Bordo, 27 de abril de 2016).

Portanto, existe aqui um fator a refletir, ou seja, a pouca prática de trabalhos a pares ou em grupos. Portanto, foi neste sentido que o projeto de investigação-ação foi desenvolvido, de forma a combater este tipo de comportamentos quando é realizada uma atividade lúdica.

Relativamente à segunda atividade, discriminada na planificação da quarta semana de estágio (Apêndice 23), esta teve como estratégia o desenvolvimento do trabalho de grupo (Figura 29), ou seja, a aprendizagem cooperativa através do trabalho de grupo. Neste sentido, os alunos desempenhavam diversas funções e, através da atividade, chegavam à conclusão do conceito de área. Veja-se, então, o tópico referente à aprendizagem associada à cooperação ou o que está relacionado com o projeto de investigação-ação, que está interligado à temática. Neste sentido, não é necessário referir todos os autores ou explicar a importância da aprendizagem cooperativa e do trabalho de

grupo, mas sim referir que, quando trabalhamos em conjunto para um determinado fim, a probabilidade de chegarmos com maior rapidez e precisão à resposta é muito maior. Portanto, há que saber demonstrar isso aos alunos, criando uma panóplia de atividades que lhes permita trabalharem em conjunto e chegarem a uma conclusão enquanto grupo, através do diálogo, da discussão de ideias, da tomada de decisões e do respeito pelo outro. Tal como afirma Wasserman (1990, p. 101):

Em relação à maioria das experiências de crescimento, consegue-se um enriquecimento da aprendizagem quando o processo contempla, pelo menos, três aspectos: orientação dos alunos, criação de oportunidades para a realização de actividades práticas, e criação de oportunidades para reflectir sobre a prática. Estes passos são igualmente aplicáveis à aprendizagem do trabalho de grupo”.

É de realçar que a atividade consistiu na divisão da turma em 12 grupos de dois elementos e cada grupo ficou com cinco quadrados (pentaminós). Assim, expliquei as funções de cada elemento do grupo poderia ter (construção das figuras e pintura dos pentaminós), sendo que posteriormente poderiam trocar. Ao descobrirem diferentes figuras geométricas, registavam no papel quadriculado que lhes foi entregue com diferentes cores. Numa fase seguinte, um elemento de cada par ia ao quadro demonstrar uma figura e foi estabelecido um diálogo com a turma em que foi questionado o que as figuras tinham em comum, sendo que se chegou à conclusão que apresentavam o mesmo número de quadro, ao qual chamamos de área.

Figura 29: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho de Grupo



Note-se que foi necessário explicar calmamente a atividade e verificar que não restavam dúvidas para que depois não estivessem constantemente a questionar o mesmo.

Além disso, os alunos tinham que ter todos o mesmo material para que a atividade decorresse com sucesso. Na fase da apresentação, explicavam as suas ideias de forma clara e coesa, chegando à conclusão correta e contribuindo positivamente para a conclusão do trabalho.

Saliento que nesta fase não pude deixar de reparar que:

Trabalho a pares começa a resultar cada vez mais → noto que, quanto mais implemento esta estratégia na sala de aula, mais se ajudam mutuamente e vêm a aprendizagem como algo divertido. É de evidenciar que ficam imensamente felizes quando elaboram atividades deste teor e que todo esse entusiasmo se reflete no sucesso da atividade; escolha de grupos heterogêneos → faço propositadamente, pois tenho noção de que há crianças que não trabalham bem com outras, seja pelo comportamento, ou por estarem num nível demasiado próximo. Assim, coloco alguém que possui mais capacidades com alguém com mais dificuldades, permitindo que o aluno “bom” desenvolva certas capacidades ao explicar o seu ponto de vista e que o aluno menos capaz adquira conhecimentos.” (Apêndice 24 – Diário de Bordo, 11 de maio de 2016).

No que concerne à última atividade de Matemática, esta encontra-se na última planificação de intervenção (ver Apêndice 19) e é referente ao último dia de estágio, em que houve alguma liberdade para desenvolver atividades mais lúdicas. Neste sentido, a estratégia foi o aperfeiçoamento de contagens e o desenvolvimento do cálculo mental (Figura 30), sendo que os principais objetivos foram a realização contagens de números naturais até 100, adições inferiores a 100 por cálculo mental e subtrações com números naturais até 20 e de números até 100 com contagens regressivas e progressivas. Note-se que a atividade utilizada para desenvolver a estratégia foi o jogo do loto.

Foi necessário explicar, numa primeira instância, em que consistia o jogo do loto. Assim, referi aos alunos que cada um recebia um cartão com o loto que contém números diferentes. Neste sentido, começavam a “sair” operações (soma e subtração), em que os alunos tinham que descobrir o resultado. Quem tivesse o resultado daquela operação, colocava por cima do número um objeto de marcação (neste caso, grão de bico). Então, ganhavam os alunos que completassem primeiro o seu loto.

Para o sucesso da atividade, foi necessário explicar calmamente todos os passos e verificar que não restavam dúvidas. Ainda assim, dei alguns exemplos com a finalidade de aproximar os alunos à sua realidade. É de acrescentar que distribuí o material somente no final da explicação para que os alunos não se distraíssem e realizei o jogo com calma, dando tempo suficiente para a realização da atividade.

Figura 30: Atividade de Aperfeiçoamento de Contagens e Desenvolvimento do Cálculo Mental



No momento de reflexão, salientei que:

Note-se que nesta última fase de jogo e de fotografias, o grupo demonstrou estar muito feliz e triste em simultâneo. Por um lado, pelo facto de estarem a jogar livremente algo que conheciam e que gostavam muito (associado a conteúdos curriculares) e, por outro, por esta ser a minha despedida. Verificou-se todo o carinho e empatia que sentiam, o que me fez refletir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste estágio. (Apêndice 25 – Diário de Bordo, 7 de junho de 2016).

2.2.2.3. Estudo do Meio

Relativamente à área curricular de Estudo do Meio, é de salientar que foram seleccionadas duas atividades. A seleção das atividades é inferior às restantes áreas apresentadas, uma vez que eu lecionava Estudo do Meio apenas uma vez por semana cerca de 1h, conforme estabelecido pela professora cooperante da sala.

Neste sentido, a primeira estratégia a desenvolver está relacionada, novamente, com as Expressões, devido à sua presença indispensável no 1.º Ciclo. Tal como se verifica no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001):

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo noas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoas que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001, p. 149)

Assim sendo, tendo em conta que a estratégia foi a sintetização de conhecimentos, situada na planificação alusiva à sexta semana de estágio (Apêndice 26) o objetivo era os alunos reconhecerem a forma como a água pode ser poupada e, ainda, os diferentes modos sob os quais a água se pode encontrar na natureza.

A atividade em questão consistiu na realização de um diálogo acerca das diversas formas de poupar água em casa, em que as crianças puderam demonstrar todo o seu conhecimento e partilhar as suas ideias, respeitando a vez do seu colega falar. Seguidamente, todas as ideias da turma foram registadas no quadro no momento em que a atividade se concretizava e foi solicitado à turma que elaborasse um desenho relacionado com as ideias que tinham sido identificadas anteriormente, de forma a colocá-los depois num cartaz e expô-lo na turma. A ideia principal era que os alunos e a restante comunidade educativa quando entrassem na sala de aula, pudessem verificar, resumidamente, o conteúdo abordado nessa aula.

De forma a concretizar a atividade corretamente, foi necessário escrever as ideias dos alunos no quadro para que estes pudessem organizar melhor o seu pensamento. Acrescenta-se que permiti que as crianças guiassem a atividade, apelando à sua participação constantemente e deixei que se expressassem livremente no momento de ilustração, não criticando os seus trabalhos, mas sim utilizando o elogio como forma de valorizar os seus desenhos.

No momento de reflexão após a atividade, foi possível concluir que:

Abordámos a existência de água em diversas partes da natureza e o grupo demonstrou-se muito apelativo ao diálogo, falando abertamente e demonstrando algum conhecimento na área. Ainda assim, chegámos a conclusão que a água é um bem essencial à vida humana e que temos de saber poupá-la. (Apêndice 27 – Diário de Bordo, 25 de maio de 2016).

No que concerne à segunda atividade, presente na planificação da última semana de estágio (ver Apêndice 19), promovi o desenvolvimento dos sentidos do grupo, utilizando uma atividade em que a finalidade era identificar cores, sons e cheiros da Natureza e estabelecer um diálogo de forma coesa. Uma vez que a aprendizagem é feita com mais sucesso através da ação (Zabalza, 1987), esta é uma forma mais eficaz de aproximar as crianças à sua realidade, sem recorrer a imagens. Portanto, a atividade consistiu em mostrar alguns elementos que fazem parte da Natureza (terra, salsa e rosas) para que os alunos identificassem através da sua visão. Numa fase seguinte, questioneei sobre a cor e solicitei que cheirassem, atribuindo um adjetivo a cada cheiro.

É de realçar a importância do diálogo, que faz parte de um dos trabalhos do professor dentro da sala de aula, uma vez que expressa a relação que mantém com os seus alunos. De acordo com Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento”. Desta forma, o docente tem que perceber as necessidades e interesses dos seus alunos, que motive para a vontade de aprender e desenvolva as suas competências. Além disso, na perspetiva de Gadotti (1991), para o diálogo ser realizado, impera a necessidade de o professor se colocar na posição humilde de quem não sabe tudo, que é o seu aluno. Assim, para que o diálogo ocorra, é imprescindível que exista compreensão e respeito entre o aluno e o professor, uma vez que a relação dialógica tem algum poder de influência acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e na metodologia de ensino do professor. Foi possível chegar à conclusão de que a Natureza possui elementos com diferentes cores, cheiros e texturas. Assim, ao invés de estar a mostrar fotos e a afirmar que tais elementos têm determinado cheiro, permiti que o grupo entrasse em contacto com aqueles elementos sem sair da sala (imposição da educadora cooperante). O facto de estar a levar materiais e objetos diferentes para dentro da sala de aula, permitiu que o grupo se sentisse mais motivado para a aprendizagem

2.2.2.4. Reflexão Relacionada com as Atividades Desenvolvidas

Após abordar as atividades mais significativas relativamente ao Português, Matemática e Estudo do Meio, torna-se importante refletir sobre as mesmas. Neste sentido, pretendo focar aqui diversos fatores, nomeadamente, a relevância da articulação das Expressões com as outras áreas curriculares. Contudo, apesar de considerar, de facto, que esta é crucial na formação do indivíduo, há aqueles que veem a instrução como sinónimo de educação, sendo que a arte é vista como um meio de entretenimento (Santos, 1989). O mesmo autor ainda responde à questão que vários docentes colocam na implementação das artes nas suas aulas: “para quê?”, afirmando que promovem o desenvolvimento do ser humano, que apuram a sensibilidade e a afetividade, que permitem o sucesso relativamente a outros conteúdos escolares e enriquece expressivamente a formação artística. Portanto, cabe às instituições e aos docentes que nela lecionam reconhecer a sua importância para que introduzam estratégias eficazes que formem integralmente as crianças (também na área da Educação Artística).

Ao observar a sequência das atividades, é possível concluir que o apelo à participação da turma é constante. Assim, desenvolvem o seu espírito crítico, o respeito pelo outro, a capacidade de argumentação e de resolução de problemas. Contudo, existe a necessidade de respeitar aqueles que são mais tímidos e que não se sentem à vontade para falar ou exprimir a sua opinião em frente aos colegas, sendo que este é um fator a ser trabalhado gradualmente. Por exemplo, o trabalho a pares ou em grupo permite que, de uma forma mais discreta, possam ter pequenas discussões de forma a chegarem a uma conclusão.

Nos momentos em que era implementado o projeto de investigação-ação, nem sempre as estratégias e atividades selecionadas foram bem-sucedidas, visto que os alunos não estavam preparados para trabalhar com os seus colegas. Apesar de compreender as decisões da docente da sala, que optava por trabalhar mais individualmente os alunos com a finalidade de desenvolver a autonomia (por terem estado recentemente no pré-escolar), era necessário começar a desenvolver, também, o trabalho em grupo. Contudo, mesmo nos momentos em que evidenciava que não estava a resultar, não desisti e continuei a realizar atividades, principalmente a pares, dado que era mais fácil auxiliá-los em todo o seu trabalho. Todavia, numa fase final do estágio, já era possível fazer atividades em grupo, pois já tinham noção das funções que tinham que desempenhar. Nesta fase, os alunos já eram capazes de discutir em grupo, relevando as suas opiniões e ideias,

justificando-as e chegando a uma conclusão em grupo. Com este tipo de atividades, era evidente o entusiasmo e alegria dos alunos, que se refletiam no sucesso da maioria das atividades.

Notei que a turma tinha muito medo de falhar, pois o erro era visto como um fator negativo para o seu sucesso. Contudo, fiz questão de lhes fazer ver que o erro deve ser utilizado como uma estratégia para melhorarmos a nossa prática. Temos de saber reconhecer o nosso erro e tentar encontrar uma forma de solucionarmos o nosso problema. Assim, os alunos já não tinham tanto receio em evidenciar as suas respostas, visto que sabiam que, apesar de tudo, contribuiria para o seu crescimento pessoal e académico.

2.3. Contextualização Educativa: A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

2.3.1. Caracterização do meio envolvente.

De acordo com o Projeto Educativo (2015-2019) (Anexo 2), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira está situada no concelho do Funchal, na freguesia de Santo António. Neste sentido, realça-se que coexiste um meio social económico muito baixo, baixo e médio.

Note-se que a pobreza cultural, social, económica e moral é verificada com maior frequência na desintegração social, em que existem índices de toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar. Além disso, existe produção agrícola (banana e produtos hortícolas) em que o sector terciário apresenta algum peso.

Todavia, a instituição implementa-se numa área de residência em que nos últimos anos se verificou um desenvolvimento significativo, com a predominância de bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Ainda assim, restaurantes, supermercados, armazéns, oficinais, cabeleireiros, centro de formação profissional, infantários, lojas de pronto-a-vestir são serviços que se encontram ao dispor da população (Projeto Educativo, 2015-2019).

2.3.2. Caraterização da instituição.

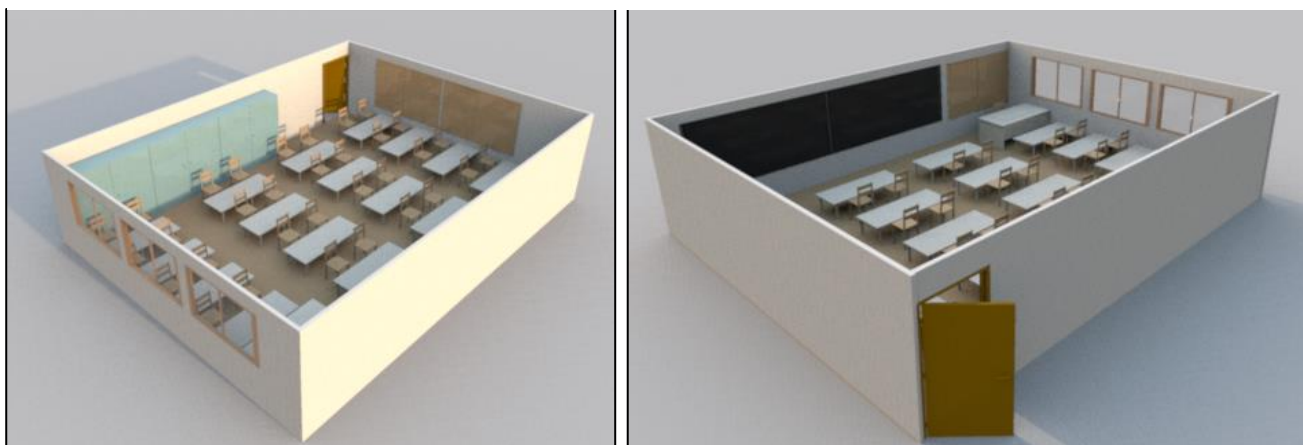
Tendo por base o Projeto Educativo (2015-2019), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira foi construída em 2005, permitindo a fusão de quatro escolas, a antiga Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Salão (situada nos Álamos), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Laranjal, a Escola Básica de 1.º Ciclo de Santo António (nas Madalenas) e, ainda, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo dos Aguires.

Refira-se que a instituição possui espaços exteriores e interiores amplos e que reúnem as condições necessárias para o bom funcionamento da escola. É de acrescentar que desde cedo o regime de Escola a Tempo Inteiro começou a funcionar e que, para além das atividades de componente curricular, os alunos também podem frequentar atividades de complemento curricular, contribuindo, assim, para uma melhor formação académica e pessoal (Projeto Educativo, 2015-2019).

2.3.3. Caraterização da sala.

De forma a que seja observada com maior pormenor a sala do terceiro ano de escolaridade, segue no presente tópico uma planta em 3D com duas perspetivas (Figura 31).

Figura 31: Planta da Sala do 3.º Ano



Como é possível observar, a sala de aula da instituição em questão apresenta todos os requisitos necessários ao bom funcionamento das aulas. Para além dos alunos poderem

contar com uma mesa que dividem com o seu colega, também possuem diversos armários utilizados para a arrumação dos seus manuais escolares, cadernos diários e todos os materiais que necessitam para as aulas.

Além disso, é possível observar que a sala de aula possui dois grandes quadros de cortiça para que todos os trabalhos realizados sejam devidamente expostos pelos alunos. É de acrescentar que a sala dispõe de dois quadros pretos que ocupam quase toda a parede e, ainda, três janelas que permitem a entrada de luz natural na sala de aula.

2.3.4. Caracterização da turma do 3.º ano de escolaridade.

A turma do 3.º ano de escolaridade é composta por 24 alunos, em que 10 são do sexo feminino e 14 são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. No que diz respeito à caracterização geral da turma, é de realçar que esta é interessada, aplicada, trabalhadora, assídua e pontual.

Relativamente ao comportamento, é de realçar que este é pouco satisfatório, devido à dificuldade que têm no cumprimento de regras, na imaturidade, na falta de responsabilidade e na distração de alguns alunos (quase metade da turma). Ao verificar o rendimento global dos alunos, é de realçar que, no Português, existem mais alunos que se encontram no nível bom (numa escala do muito bom ao insuficiente); na Matemática, é maior a quantidade de alunos que se situa no nível suficiente. Além disso, nas áreas de Estudo do Meio, Expressões e Apoio ao Estudo, existe um equilíbrio no nível bom e suficiente.

Alunos são acompanhados pela Educação Especial em contexto de sala de aula e estão retidos pela segunda vez no 1.º ciclo. A evolução apresentada por estes alunos tem sido lenta, registando-se a falta de empenho, esforço, motivação e apoio familiar. Não obstante, a maioria dos Encarregados de Educação demonstra preocupação em acompanhar o percurso escolar dos seus alunos, evidenciando interesse diário pelos seus trabalhos e comparecendo às reuniões marcadas.

2.4. A Prática Pedagógica na Sala do 3.º Ano

A prática pedagógica da turma do 3.º ano de escolaridade assenta, sobretudo, no desenvolvimento de atividades de teor exclusivamente curricular. Tal se deve ao facto de

não ter sido implementado qualquer tipo de projeto de investigação-ação e em que o principal objetivo foi implementar as normas presentes no currículo da forma mais lúdica possível.

Contudo, serão apresentadas as atividades desenvolvidas mais significativas das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e das Expressões, sendo que a última está constantemente articulada com as restantes. O presente capítulo conta com figuras que permitem complementar as descrições e, ainda, com uma reflexão de todo o trabalho realizado.

2.4.1. Cumprimento curricular: atividades desenvolvidas.

A principal finalidade deste tópico incide na necessidade de cumprir as questões didáticas que ocorrem num ambiente de ensino-aprendizagem no estágio com a turma de 3.º ano de escolaridade. Assim, pelo facto de não ter existido um projeto de investigação-ação, a preocupação foi cumprir o currículo, desenvolvendo atividades significativas para a turma que lhe permitisse adquirir o conhecimento de uma forma dinâmica.

É de mencionar que o currículo define a existência de uma escola que, por sua vez, se constituiu historicamente como instituição quando foi reconhecida a necessidade social das pessoas adquirirem alguns saberes de forma sistemática. Estes saberes integram o currículo da escola. Todavia, o currículo variou de acordo com as evoluções das necessidades e pressões sociais. Contudo, o que importa analisar de forma crítica é a sua natureza, o seu conteúdo, tendo em conta todos os avanços e progressos. Por esse motivo, é de salientar que a forma como o currículo se desenvolve deve corresponder ao processo de transformá-lo num currículo em ação, sendo que a habilidade, destreza e perícia do docente e a eficiência das finalidades dos conteúdos do currículo em termos de efetivas aprendizagens permanecem em jogo (Marcelo, 2009).

Neste sentido, torna-se importante abordar a relevância do cumprimento do currículo, sendo que o professor é quem possui a possibilidade de o (re)construir, tendo em conta as características, necessidades e interesses dos seus alunos. Tal como afirma Morgado (2005), os professores são os agentes determinantes capazes de modificar a escola e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem que decorrem, fazendo dela um espaço de decisão curricular. A função que o docente desempenha no desenvolvimento curricular depende de dois fatores, nomeadamente do tipo de papel e da responsabilidade que lhe são atribuídos. Conforme Pacheco (2001), o professor tanto

pode ser um agente que implementa e executa decisões prescritas, como detém uma autonomia que lhe advém da eficácia ou ineficácia dos instrumentos de controlo curricular.

Realça-se que o professor, no momento de decisão curricular, adapta o currículo que foi previamente prescrito, apresentado, programado e planificado. Por esse motivo, deve participar ativamente no desenvolvimento do currículo “ao nível da programação (...) no sentido de articular o currículo prescrito (oficial e não oficial) com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos” (Machado, 2006, p. 74). Contudo, deve fazê-lo de uma forma contextualizada, através da gestão dos planos curriculares, dos programas e conteúdos programáticos, das atividades de cariz didático, da construção de materiais curriculares, da definição dos critérios de avaliação e, ainda, da orientação dos seus alunos (Pacheco, 2001).

É este o nosso papel enquanto futuros docentes: possuir a capacidade de alterar e inovar o currículo de forma a atingir positivamente os nossos alunos. O cumprimento do currículo torna-se extremamente importante e nunca deve ser esquecido, todavia a forma como é implementado deve surgir de forma mais dinâmica, motivando os alunos para a aprendizagem e promovendo, desta forma, o sucesso escolar.

2.4.1.1. Português

No âmbito da disciplina de Português, foram selecionadas duas atividades com o objetivo de desenvolver duas estratégias. Neste sentido, a primeira atividade está presente na planificação cinco (Apêndice 28) e incidiu no desenvolvimento da capacidade de sintetização e resumo de uma obra, nomeadamente “O Senhor do Seu Nariz”, de Álvaro de Magalhães. Assim sendo, o principal objetivo da atividade foi a organização de um conjunto de frases que ilustravam os acontecimentos da obra, resumindo-a.

De forma a realizar a atividade, foi necessário referir aos alunos que iriam ouvir três partes da obra trabalhadas na semana anterior em formato áudio, com o intuito de organizarem melhor as ideias, pois iria tornar-se um pouco complexo terem noção do desenrolar de toda a história pelo facto de esta ter sido dividida por dias. Então, esta era uma forma de conseguirem compreender o seguimento dos acontecimentos.

Numa fase seguinte, foram colocadas algumas questões relacionadas com o que tinham acabado de ouvir e afixei no quadro um conjunto de frases (Figura 32). Evidencie-se que os alunos foram ao quadro colocar as frases pela ordem correta, podendo a turma

participar (Figura 33), referindo se o que estava a ser feito no quadro estava certo ou não. É de realçar que no momento em que iam colocando as frases no quadro, os alunos também poderiam colocar numa folha distribuída anteriormente a respetiva ordem.

Note-se que o conjunto de frases afixadas no quadro tiveram que ser efetuadas com uma letra legível e grande, de forma a que os alunos conseguissem ler das suas mesas sem qualquer dificuldade. Ainda assim, foi utilizado o áudio, uma vez que os alunos estariam mais motivados e interessados em ouvir do que estar a ler um texto que eles já conheciam. Desta forma, foi crucial utilizar uma boa entoação, de forma a cativar a atenção da turma. É de acrescentar que foi necessário dar tempo para que os alunos pensassem bem sem se sentirem pressionados.

Figura 32: Frases da Atividade do Desenvolvimento da Capacidade de Sintetização e Resumo de Uma Obra

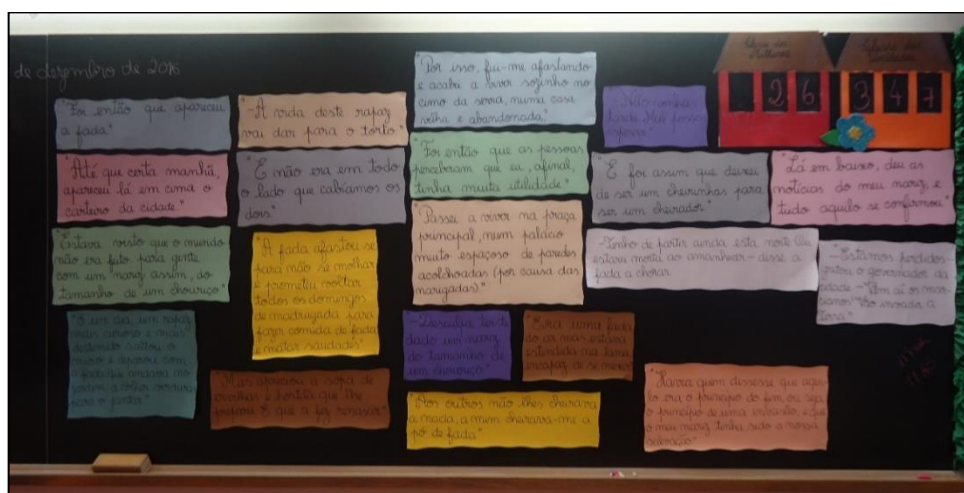
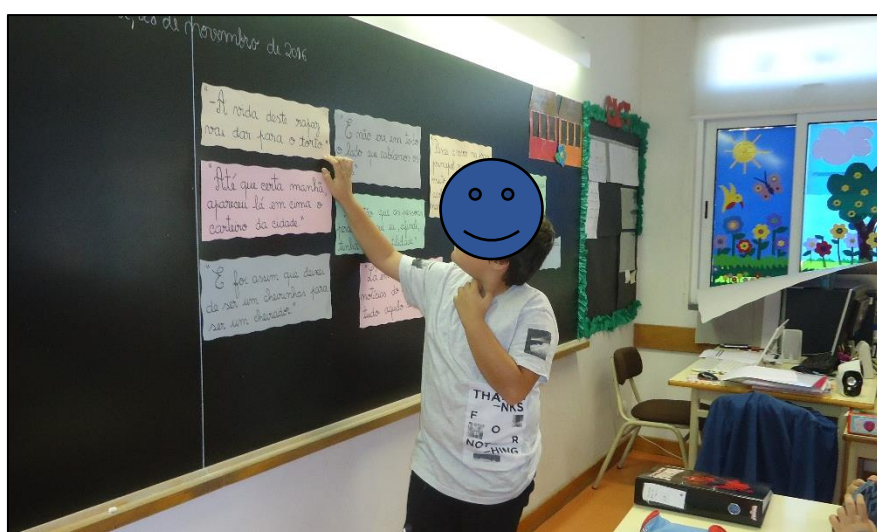


Figura 33: Atividade do Desenvolvimento da Capacidade de Sintetização e Resumo de Uma Obra



No momento em que a atividade terminou, foi imprescindível avaliar a forma como tinha corrido e se os alunos realmente tinham compreendido a obra abordada nas semanas anteriores. Assim sendo, no diário de bordo alusivo a esse dia, foi possível constatar que:

(...) a atividade superou as minhas expectativas, uma vez que a turma organizou as frases corretamente à exceção de uma vez. Mesmo assim, os alunos participaram ativamente e explicaram a razão pela qual estava incorreta essa organização. Demonstraram motivação, empenho e felicidade, afirmando que nunca tinham feito este género de exercício para resumir obras. (Apêndice 29 – Diário de Bordo, 28 de novembro de 2017).

Relativamente à segunda atividade de Português, esta também se encontra presente na planificação da quinta semana (ver Apêndice 28) e teve como estratégia a demonstração de conhecimentos através do lúdico. Ora, nunca é demais abordar o jogo enquanto promotor de aprendizagens significativas. Aliás, já Wassermann (1990) afirma que “o trabalho da criança é brincar” (p. 27). Não é por estar no 1.º Ciclo que a “história muda de figura”, dado que as experiências lúdicas são imprescindíveis para o desenvolvimento do poder pessoal das crianças. Todavia, tal como a autora salienta, o trabalho e o divertimento nem sempre se encontram aliados na sala de aula, uma vez que o trabalho implica esforço e sofrimento e só depois desse sofrimento é que pode haver uma recompensa: a brincadeira. Contudo, acredito ser possível que os dois podem complementar-se na sala de aula e que servem como potenciadores da aprendizagem.

É através do jogo que as crianças conseguem obter informações, respostas e construir o seu conhecimento conceptual. Além disso, também se confrontam com diversos problemas e questões que posteriormente, irão resolver, com o auxílio do docente ou não, dependendo da situação e dão lugar à expressão de emoções reais e verdadeiras. Por todas estas razões, devemos:

Propor às crianças tarefas de aprendizagem, que desafiam o seu intelecto, respeitá-las e às suas ideias, permitir-lhes que façam as suas escolhas, respeitar as suas decisões, e encorajar e dar valor às suas investigações de carácter lúdico constituem as condições essenciais para o desenvolvimento do poder pessoal (...) (Wassermann, 1990, p. 32).

Figura 34: Dominó da Atividade da Demonstração de Conhecimentos Através do Lúdico

Lápis	Palavra Invariável	Vírus	Bonita	Rapariga	Elefante	A sua forma e/ou género alteraram-se	Palavra Invariável
Palavra Variável	João	Palavra Invariável	Mesmo	Pois	Verdadeiro	Palavra Variável	Palavra Invariável
Palavra Invariável	Palavra Variável	Querido	Palavra Variável	Portanto	Ajuda	Palavra Variável	A sua forma e/ou género alteraram-se
Cão	Lhe	Palavra Variável	Palavra Invariável	Macaco	Palavra Invariável	Não	Entre
Mais	Palavra Invariável	O seu género e forma mantém-se	Silêncio	Palavra Invariável	Palavra Variável	Aquele	Ali
Palavra Invariável	Palavra Variável	Aluno	Professora	Palavra Invariável	O seu género e forma mantém-se	Sobre	Palavra Invariável
Palavra Variável	O seu género e/ou forma alteram-se	Menino	Menos	A sua forma e género não se alteraram	Palavra Variável	Palavra Invariável	e

Deste modo, numa fase inicial da atividade, relembámos o significado das palavras variáveis e invariáveis e foram organizados grupos de quatro elementos com o objetivo de jogar o jogo do dominó (Figura 34), mas relacionado com a temática, que já tinha sido abordada anteriormente. Assim, procedi à explicação das regras do jogo, em que este era espalhado em cima da mesa com os cartões virados para baixo. Cada jogador retirava apenas seis cartões para si, que não deveriam ser mostrados ao restante grupo, ou seja, era um jogo realizado de forma individual. Ainda assim, um cartão devia estar virado para cima para que se iniciasse o mesmo. Desta forma, um aluno começava a jogar e caso não tivesse um cartão que pudesse jogar, devia levantar um do baralho. Se mesmo que levantasse, continuasse a não ter oportunidade de jogar, deveria passar a sua vez ao próximo colega. Quando nenhum aluno tivesse cartões consigo, deveria levantar do baralho e dar continuidade ao jogo, até este terminar. Terminaria, então, o jogo, no momento em que os alunos já não tivessem mais cartões e perderia aquele que fosse o único ainda a ter cartões consigo (Figura 35).

turma. Neste sentido, a primeira atividade está inserida na planificação da terceira semana (Apêndice 31) e teve como estratégia o desenvolvimento do trabalho de grupo através da utilização de material didático.

Na fase de seleção de materiais, o docente deve ter em consideração o princípio de que a experiência central de aprendizagem reside nos jogos ou nas atividades em que as crianças são protagonistas. Os jogos ou as atividades podem ser criativos e a manipulação que os alunos fazem dos materiais constitui “a base do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem” (Wassermann, 1990, p. 89). A autora ainda refere que, por este motivo, todo o tipo de materiais que forem colocados ao dispor das crianças, devem possuir qualidade do ponto de vista educativo, de forma a contribuir positivamente para a aquisição de conhecimentos. É de salientar, ainda, que, quando a finalidade é aliar a criança ao desenvolvimento, enquanto elementos que possuem a capacidade de realizar atividades em grupo de uma forma eficaz e inteligente, responsável, ponderada e de forma cooperativa, o facto de os materiais funcionarem como aliados e cúmplices e não como adversários e de modo competitivo é um enorme auxílio (Wassermann, 1990).

Para a realização da atividade, dividi a turma em seis grupos de quatro elementos. Foi distribuída uma cartolina que representava uma aproximação ao ábaco. Numa fase seguinte, solicitei a um aluno que distribuísse uma ficha de exercícios a todos os grupos e uma folha de registo. Foi necessário ler os exercícios e explicar que deveriam recolher à folha de registo quando chegassem a um resultado (Figura 36). O objetivo da atividade era os alunos representarem números e fazerem leituras por classes e por ordens e, ainda, trabalharem em grupos e discutirem até chegarem a uma conclusão.

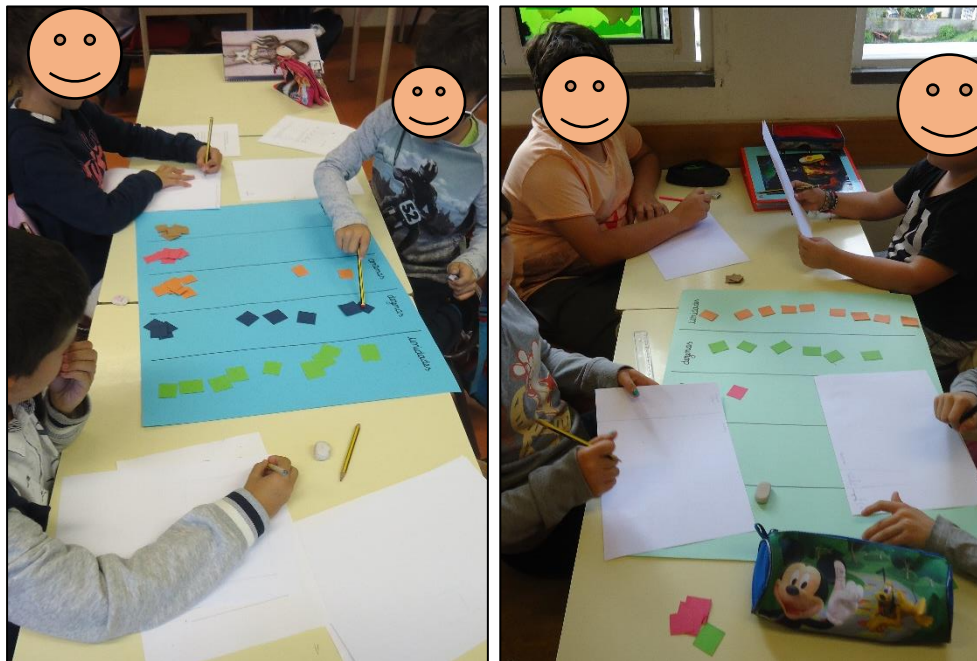
Alguns aspetos foram tidos em conta para o sucesso da atividade, nomeadamente o facto de serem seleccionados grupos heterogêneos, em que os alunos que possuíam mais conhecimento ajudavam aqueles que apresentavam dificuldades. Além disso, foi necessário ler os exercícios presentes na ficha em voz alta, explicando o que devia ser realizado em cada um. Nesta fase, os alunos seguiam a minha leitura e exponham as suas dúvidas. Por fim, passei por todas as mesas, de maneira a evidenciar o trabalho a ser desenvolvido por cada grupo e as dúvidas que eventualmente surgiam.

De forma a avaliar a atividade, realcei que:

Os alunos chegaram ao conteúdo muito rápido e organizei a turma por grupos para que pudessem realizar uma ficha em conjunto utilizando materiais. Obviamente que há alunos que têm dificuldade em trabalhar em grupo; no entanto, verifiquei que até estavam a trabalhar bem. Alguns acabaram o seu trabalho, outros não, mas

isso está relacionado com os ritmos de aprendizagem, que devem ser respeitados (Apêndice 32 – Diário de Bordo, 14 de novembro de 2016).

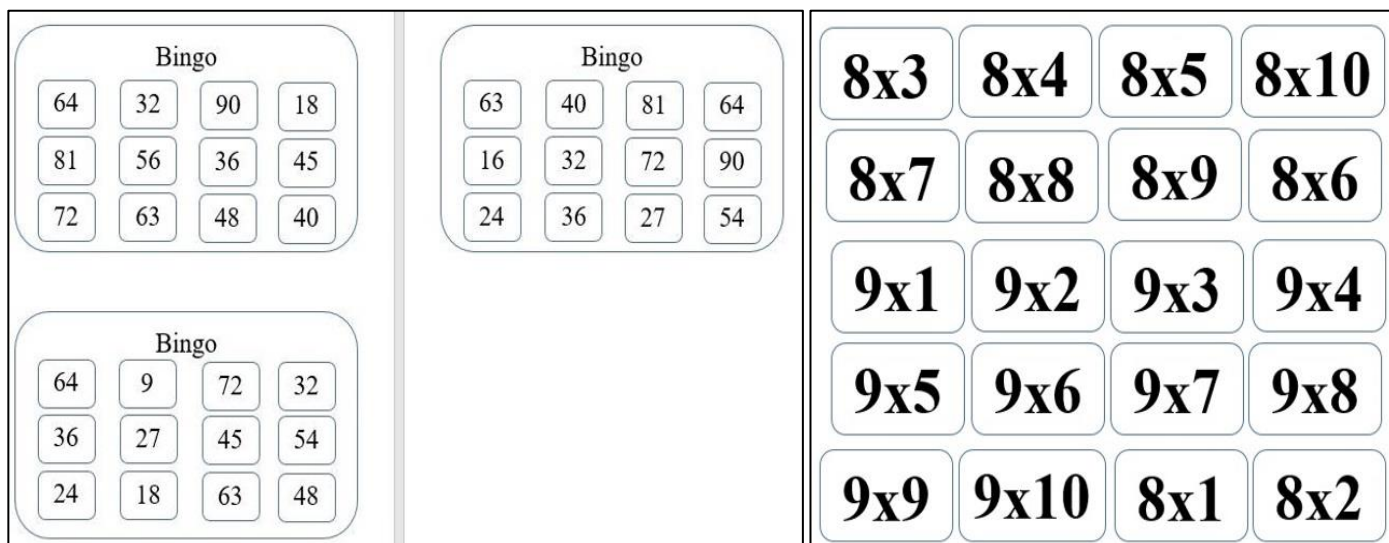
Figura 36: Atividade de Desenvolvimento do Trabalho de Grupo



Em relação à segunda atividade, presente na planificação da sexta semana de estágio (Apêndice 33), esta consistiu no reconhecimento de aprendizagens através do lúdico. Novamente, a importância do jogo reside como forte potenciador de aprendizagens. Contudo, nesta estratégia, foi utilizado o jogo como reconhecedor de que realmente aquelas aprendizagens aconteceram. Por todas estas razões Wassermann (1990) alude que “quanto mais rico for o jogo, maior é a sua contribuição potencial para o desenvolvimento conceptual, para a existência de oportunidades criativas e de investigação, e para a observação de assuntos importantes” (p. 40) e, também, que “o jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios de pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p. 41). Desta forma, há que reconhecer que tanto o jogo pode ser utilizado para lecionar um conteúdo novo, como também para relembrar matéria abordada anteriormente.

Portanto, a finalidade da atividade foi desenvolver um jogo de forma individual, de forma a relembrar a tabuada do 8 e do 9 de forma didática. Além disso, os alunos teriam que respeitar constantemente as regras do jogo. Foi distribuído um cartão por cada aluno (Figura 37) e os respetos marcadores (que eram grãos).

Figura 37: Jogo do Bingo da Atividade do Reconhecimento de Aprendizagens Através do Lúdico



Assim, a atividade desenrolava-se no momento em que eu começava a mostrar cartões com as multiplicações e a dizer a operação em voz alta. Os alunos que tivessem o resultado dessa operação no seu cartão, marcavam com os marcadores em cima do número. Por fim, quando todos os campos estivessem preenchidos com os marcadores, os alunos levantavam a mão e diziam “bingo” (Figura 38).

Figura 38: Atividade do Reconhecimento de Aprendizagens Através do Lúdico



No momento em que a atividade se desenrolou, houve a necessidade de dar tempo aos alunos para que realizassem as operações corretamente e verificassem se tinham esse número no seu cartão. A voz teve de ser bem projetada quando dissesse as operações e era importante repetir para que não surgissem dúvidas. Ainda assim, havia vários cartões iguais, de maneira a que não fosse só um aluno a ganhar, mas sim vários.

Finalmente, no momento de reflexão acerca da atividade desenvolvida, aludi no meu Diário de Bordo de 6 de dezembro de 2016 (Apêndice 34) que “os alunos estiveram muito felizes nesta fase, pois são os jogos que os motivam”.

2.4.1.3. Estudo do Meio

Em relação à disciplina de Estudo do Meio, foram selecionadas duas atividades, sendo que a Expressão Plástica se encontra interligada. No que diz respeito à primeira atividade, esta localiza-se na planificação da terceira semana de intervenção (ver Apêndice 31) e tem como estratégia a expressão de sentimentos e emoções. Então, importa abordar a relevância do desenvolvimento emocional na educação. Desta forma, esse desenvolvimento dá-se nos primeiros anos e com os primeiros contactos e relações que a criança tem com o outro e o meio em que está inserida. O tipo de relação que a criança estabelece com o outro é, sobretudo, afetiva e é aí que se inicia o processo de socialização, favorecendo a forma como esta vê o mundo e a si própria, contribuindo para que o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor ocorra de forma harmoniosa e equilibrada. Além disso, Nunes (2009, p. 18) afirma que, com todos estes desenvolvimentos, a criança começa a ter uma melhor noção de si mesma e “a partir da interação que vai desenvolvendo com as pessoas, a dar asas a todo o seu potencial, ampliando sua visão de mundo e aprendendo a enxergar a si mesma como ser atuante.

Também deve ser tido em conta o ambiente escolar que a criança vive que, para além de conteúdos programáticos, lhe dá a oportunidade de evoluir pessoalmente através da ocorrência de vivências e relações sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional. Por essa razão, Nunes (2009) refere que é extremamente importante as instituições proporcionarem ambientes saudáveis, em que o espaço irá potenciar e promover o desenvolvimento integral da criança e o esforço dos agentes educativos.

Neste sentido, a atividade que foi realizada tinha como objetivos o reconhecimento de situações agradáveis e desagradáveis e as diferentes possibilidades de reação (se está calor, frio, se tem fome, se está confortável, se tem dor), o reconhecimento

de estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria e riso, tristeza e choro, medo e tensão) e, ainda, o reconhecimento de alguns sentimentos (amor, amizade) e a forma como são manifestados (carinho, ternura).

A atividade consistiu na realização de um jogo de mímica (Figura 39), em que os alunos teriam de expressar os seus sentimentos e as suas reações perante os colegas da turma. Ou seja, foi necessário falar com os alunos acerca do que poderiam ser possíveis sentimentos e reações, de forma a que conseguissem depois realizar a atividade sem dúvidas. Neste sentido, havia um conjunto de frases que teriam de ser lidas em voz alta e os alunos prosseguiam para a atividade e olhavam uns para os outros para verificarem se sentiam o mesmo. É de acrescentar que as situações que fizeram parte da atividade e que constavam no manual foram: “Está na hora de ires para a escola”; “O teu almoço será bife com batatas fritas”; “O teu jantar será peixe com batatas cozidas”; “Hoje podes ir para a cama mais tarde”; “Amanhã vamos passear na praia”; “Vamos preparar uma grande festa no teu aniversário”; “Ficas de castigo durante o fim de semana e não podes jogar computador”.

Figura 39: Atividade da Expressão de Sentimentos e Emoções



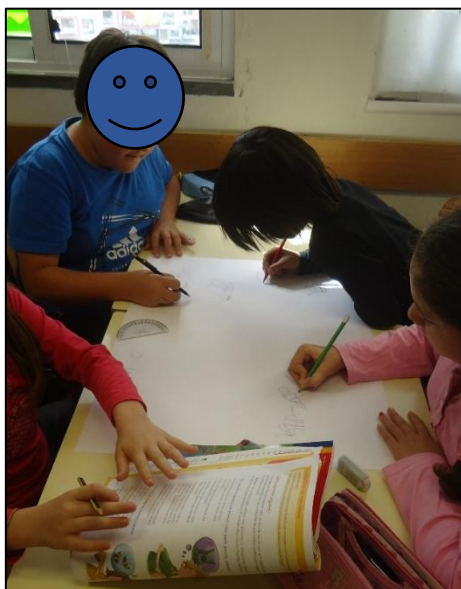
No fim da atividade, concluímos que as mesmas situações causaram reações diferentes nas pessoas, dependendo se eram agradáveis ou não. Assim, realcei que “foi uma atividade muito engraçada, pois a turma esteve muito envolvida e divertiu-se imenso!” (Apêndice 35 – Diário de Bordo, 15 de novembro de 2016)

Relativamente à segunda atividade, esta incidiu no desenvolvimento do trabalho de grupo, em que cada elemento possuía uma função e auxiliava os seus colegas quando

necessitassem. Por considerar que é deveras importante trabalhar esta estratégia em sala de aula, até porque é um aspeto que é também muito trabalhado, verificado e valorizado no nosso dia-a-dia, permiti que desenvolvessem muitas atividades com os seus colegas. É de acrescentar que a atividade em questão se encontra presente na planificação da quarta semana (Apêndice 36) e teve como finalidades o conhecimento de algumas regras de primeiros socorros: mordeduras de animais e hemorragias, a discussão de ideias em grupo e a divisão de tarefas, em que cada elemento desempenha um papel.

Assim sendo, a atividade consistiu na organização da turma em oito grupos de três elementos de forma a apresentarem à restante turma alguns tópicos presentes no manual (Figura 40). Posto isto, foram distribuídos os manuais e lidos alguns temas silenciosamente. Contudo, ao dividir os temas pelos grupos, alguns acabaram por ficar com a informação repetida. Contudo, o que importava era que compreendessem o conteúdo e soubessem organizar as suas ideias de forma a apresentar à turma. Seria interessante verificar como dois grupos distintos apresentariam o mesmo tópico. Os alunos teriam de se organizar de forma a que todos conseguissem apresentar um pouco, demonstrando os seus conhecimentos e que seria dado um determinado tempo a cada grupo para se preparar e ter toda a liberdade para criar desenhos, quadras, entre outros.

Figura 40: Atividade do Desenvolvimento do Trabalho de Grupo



É nesta atividade que a Expressão Plástica se encontra interligada, uma vez que os alunos estariam completamente à vontade para expressar os seus conhecimentos no papel e, ainda, a Expressão Dramática, no momento de apresentação à turma. Foi

necessário criar grupos heterogêneos e passar por todas as mesas de forma a controlar o desenrolar da atividade. Além disso, foi crucial deixar que interviessem de forma ativa no grupo e que distribuíssem funções uns pelos outros. O tempo que foi dado para a realização da atividade com sucesso deveria acompanhar o ritmo de trabalho de cada um. No momento de reflexão da atividade referi que “ninguém terminou e essa atividade passou para a semana seguinte, o que não é positivo, pois deveria ser terminada no próprio dia.” (Apêndice 37 – Diário de Bordo, 25 de novembro de 2016). Desta forma, este é um aspeto a refletir no próximo tópico. Contudo, passo a referir que a atividade, que foi concluída na semana seguinte, correu muito bem, pois os alunos estiveram a acabar todos os seus trabalhos e a aperfeiçoar o que achavam relevante, apresentando depois os resultados à turma. Nessa fase, os alunos tiveram a possibilidade de fazer perguntas aos grupos e de comentar as apresentações, evidenciando os aspetos positivos e negativos.

2.4.1.4. Reflexão Relacionada com as Atividades Desenvolvidas

Com o desenrolar das diversas atividades, não pude deixar de refletir acerca da forma como decorreram e dos seus resultados no desenvolvimento da turma. Neste sentido, após conhecer um pouco as características, necessidades e interesses dos alunos desta turma, verifiquei que havia falta de atividades de grupo que promovessem a socialização, a criatividade e, conseqüentemente, a motivação. Assim sendo, criei um leque de atividades que permitissem desenvolver a estratégia de trabalho de grupo (como evidenciado ao longo do capítulo) e o jogo foi uma forma muito mais lúdica de o fazer.

Nesta fase de reflexão, afirmo que realmente um dos resultados observados foi o interesse em participar mais ativamente nas atividades e na aprendizagem constante. Através do jogo, os alunos, tanto individualmente como em grupo, estavam muito mais predispostos para a conclusão de todas as atividades de uma forma mais ativa e plena. No momento de planificação das atividades tinha a certeza que as atividades de cariz mais lúdico lhes iriam proporcionar muito mais alegria e entusiasmo. Contudo, não pude esquecer a relevância do cumprimento curricular e, muitas vezes, havia a necessidade de lecionar com mais rapidez.

Note-se que este estágio me permitiu adquirir muitas aprendizagens, principalmente no que diz respeito à planificação de atividades relevantes e significativas. Pelo facto de não possuir muita liberdade para “fugir” ao que habitualmente se fazia na sala de aula, que era permanecer com os alunos sentados à frente a ouvir o que se dizia,

tentei ao máximo sair dessa zona de conforto e enfrentar a turma com atividades mais lúdicas, em que o comportamento poderia ser um fator contra o sucesso das mesmas.

Decerto que nem tudo é perfeito e tive que ultrapassar algumas barreiras, nomeadamente o facto de, por vezes, não conseguir terminar as atividades a tempo e ter que incluí-las na semana seguinte, sobrando menos tempo para o que pretendia fazer nessa semana. Todavia, tive sempre em consideração o respeito pelo ritmo de trabalho de cada um e dar-lhes o tempo suficiente para que desenvolvessem trabalhos com “cabeça, tronco e membros”. Não foi fácil atender a todos da mesma forma, mas tentei atingir os alunos por igual, procurando sempre as suas dúvidas e certificando-me que estavam esclarecidos

É de realçar que valorizo muito as artes em articulação com as restantes áreas do conhecimento e este foi um aspeto que sempre tive o cuidado de relacionar nas minhas aulas. Em muitos momentos os alunos desenhavam, pintavam, ilustravam, ou seja, expressavam-se de outras formas que não através da fala ou da escrita. Por essa razão, demonstravam grande empenho e entusiasmo em terminar as atividades “menos interessantes” que estavam propostas para aqueles dias. No final do estágio, até foi possível contar a história “O Senhor do Seu Nariz” através de desenhos, uma vez que cada vez que terminávamos de abordar uma parte da obra, os alunos tentavam ilustrar os acontecimentos mais importantes.

Compreendendo que cada um possui as suas fragilidades e receios, friso que, para mim, foi uma conquista chegar ao último dia de estágio e verificar que a maioria dos alunos estava triste com a minha saída. Tive que brigar, chamar à atenção, elogiar, valorizar, mas sei que no fim ficou o reconhecimento de que o meu trabalho tinha sido bem feito. Não somos perfeitos e havemos de aprender muito ao longo do nosso percurso profissional, mas sei que tudo o que fiz foi de coração e com o maior esforço e empenho.

Tal como referido no início do capítulo, Einstein, em outros tempos já acreditava que devíamos preparar os nossos alunos para o pensamento e não lhes demonstrar somente o nosso conhecimento. Portanto, foi esse o meu lema durante todos os estágios de 1.º Ciclo: demonstrar que realmente o papel do docente deve ser maioritariamente de auxílio no processo de construção do conhecimento do aluno. As planificações servem como base para a criação de ambientes e momentos de aprendizagem, em que os alunos participam de forma ativa e aprendem por si próprios através de atividades de teor mais lúdico. Um dos aspetos mais bonitos de se ver dentro de uma sala de aula é o aluno feliz por ali estar e apresentar o gosto natural pela aquisição de conhecimento.

Considerações Finais

Os inimigos da reflexão, jamais serão amantes da alegria.

Alves

Finalizado o relatório de estágio, importa refletir sobre todo o processo de construção que englobou todas as práticas educativas. Assim sendo, realço o valor que a conclusão deste relatório representa para mim, no sentido em que me permitiu concretizar um sonho que tenho desde muito pequena. Todo o esforço e empenho valeram a pena, uma vez que aprendi e cresci muito ao longo dos cinco anos de curso, tanto a nível pessoal como profissional.

Não posso deixar de frisar que a reflexão foi uma constante em todos os momentos do curso e do estágio, na medida em que me permitiu pensar e repensar toda a minha ação e melhorá-la, atingindo de uma forma mais positiva as pessoas que me rodeavam. Como refere Gómez (1997), o professor também é um investigador quando reflete na e sobre a sua ação, daí se tornar extremamente relevante tornar-se num indivíduo que permanece em constante atualização. Portanto, temos de ser profissionais preocupados em aumentar o nosso leque de conhecimentos e preparados para todo o tipo de situações. Para isso, é necessário haver interesse e motivação para procurar ser melhor.

Para tal, a fase da observação, em que se verifica as características da turma ou grupo com que estamos a trabalhar, é a fase mais importante antes da intervenção. Ora, só desta forma é que podemos concluir de que forma podemos trabalhar com aquele grupo para que consigamos desenvolver as suas competências tendo em conta as suas necessidades e interesses. De maneira a auxiliar este trabalho, os diários de bordo foram uma mais valia, uma vez que permitiram o registo de todas as informações que eram imprescindíveis para a fase posterior, a intervenção.

Saliento, ainda, os projetos de investigação-ação que, na prática, foram essenciais para encontrarmos problemáticas que impediam o bom funcionamento da sala de aula ou o desenvolvimento de algumas crianças. Neste sentido, foi a nossa capacidade crítica através da investigação-ação que permitiu melhorar as nossas práticas educativas, pois tal como afirma Coutinho et al (2009), esta metodologia permite o cruzamento entre as

pessoas que estão envolvidas na investigação, favorecendo o diálogo e desenvolvendo ambientes de cooperação e partilha.

Note-se que a boa relação existente entre a equipa da sala foi um fator a favor para o desenvolvimento dos projetos de investigação-ação, dado que me ajudaram a encontrar respostas a algumas questões, a conhecer melhor a turma, a refletir sobre a minha intervenção e a realizar as atividades previstas para o desenvolvimento dos grupos. Visto que todos trabalham com o mesmo objetivo educacional e se comprometem com os seus grupos de trabalho, há que planear estratégias e avaliar essas estratégias, de forma a verificar a sua eficácia (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como conclui Likert (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 129), “para se conseguir atingir um desempenho excepcional é preciso mais do que contratar pessoa competente, planificar bem e dar ordens. Em empresas com sucesso existe um conjunto complexo de relações interdependentes e cooperativas entre (...) o próprio pessoal”.

Tão importante quanto as relações que se estabeleceram, está também a planificação, que representa um instrumento de trabalho indispensável à vida de um docente. Para além de nos permitir organizar e prever os acontecimentos, também nos faz criar uma ligação entre o que foi pensado e o que foi feito. Ora, por ser tão flexível, permite-nos ajustar e adaptar as nossas atividades consoante as características dos grupos ou obstáculos com que nos deparamos

Acrescento que, após todos os conhecimentos adquiridos a nível teórico na Universidade da Madeira, devo referir que estes não bastam para construir boas práticas educativas. Deste modo, a experiência através da intervenção é o que nos permite estabelecer um cruzamento entre a teoria e a prática, na medida em que nos possibilita utilizar os nossos conhecimentos para aperfeiçoarmos toda a nossa ação. Neste sentido, foram muitas as aprendizagens que obtive ao longo do Mestrado, sendo que muitas já foram referidas ao longo do presente relatório de estágio. Contudo, realço a maior e mais importante aprendizagem, que incide no amor pela profissão. Temos que amar, realmente, aquilo que fazemos, pois só assim podemos demonstrar e dar amor, dedicação e carinho às pessoas com quem trabalhamos. Quem corre por gosto não cansa.

Relativamente aos aspetos que considero terem sido menos positivos, acredito que o tempo dedicado a cada estágio foi escasso, visto que estávamos sensivelmente dois meses a trabalhar com um grupo. Decerto, não é tempo suficiente para conhecer os alunos na sua essência. Torna-se imprescindível, enquanto futura docente, adquirir uma perspetiva crítica acerca da educação atual para que consiga utilizar estratégias eficazes

na minha prática profissional. Assim, será necessário refletir e procurar encontrar soluções para que os meus alunos alcancem o sucesso e se sintam integrados na sociedade.

Numa primeira fase, é crucial referir que o modelo que vigora atualmente em Portugal é quase exclusivamente tradicional, em que o docente é visto como um operário que transmite todo o seu conhecimento e o aluno é meramente a matéria prima, que é moldada e recebe todas as informações que deverão ser reproduzidas no mundo do trabalho. Note-se que esta perspetiva de Escola Fabril é baseada em Bobbit. É de realçar que o docente tem de seguir obrigatoriamente o programa estipulado pelo Ministério da Educação, na tentativa de dar aos alunos todo o conhecimento que devem ter como adquirido. Deste modo, não é possível que satisfaça todas as necessidades e interesses das crianças.

Ainda assim, procura-se, também, que o docente prepare o aluno para a cidadania e lhe incuta valores humanos e éticos para que este se integre na sociedade e viva em harmonia. Será, então, muito complicado alcançar todos estes objetivos quando se reduz cada vez mais os professores e se aumenta o número de alunos por sala, sendo que é de extrema importância utilizar a diferenciação pedagógica para atender a todos os alunos da forma a que têm direito.

Realço, também, que, na tentativa de inovar no ensino, foram surgindo as novas tecnologias, em que o docente já não é o único que possui o conhecimento. No entanto, este auxilia os alunos na organização e estruturação de informação que advém da Internet. Na minha ótica, seria benéfico para o aluno se o docente utilizasse estratégias eficazes, enveredando pelas novas tecnologias, mas que permitissem que o discente participasse ativamente na sua aprendizagem, adquirindo aprendizagens significativas e enriquecedoras, facto que não se observa, pois nem o docente domina as novas tecnologias ou utiliza-as de forma incorreta. Contudo, importa salientar que, associado à ideia das tecnologias como ferramentas educacionais, no construcionismo o sujeito constrói o conhecimento através da descoberta, elaboração e reflexão e o docente é o facilitador, que intervém e interage. Além disso, é importante assentar na ideia do construtivismo, também, na medida em que o sujeito irá desenvolver toda a sua inteligência na interação constante que estabelece com o meio (Altoé & Penati, 2005).

Por fim, para que se alcançasse o sucesso escolar, seria necessário haver todo um trabalho cooperativo entre a sociedade, os pais e a comunidade educativa, permitindo, desta forma, que o jovem seja um cidadão, tenha um comportamento adequado, uma linguagem bem organizada, um método de estudo eficaz e saiba respeitar o outro. Assim,

impera a necessidade de trabalharmos com o aluno como um indivíduo único, que se desenvolve individualmente e apresenta o seu próprio ritmo de aprendizagem. O nosso dever enquanto docentes é respeitar esse ritmo e permitir que participem ativamente na construção da sua aprendizagem. Temos, sobretudo, que garantir que os nossos alunos olham para a escola como uma forma saudável de triunfar e de se desenvolver globalmente.

Porque feliz é aquele que reflete sobre a sua postura e a sua atitude perante alguma situação e vê nos outros o resultado positivo de todo o seu trabalho.

Mariana Gonçalves

Referências

- Abreu, C. (2006). *Jogos Rápidos na Sala de Aula do 1.º ao 12.º anos*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-ação. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37 (pp. 175-176).
- Araújo, D. (2013). *Atividades sensoriais: diversão para o corpo, alimento para a mente*. Retirado de <http://www.lagartapintada.com/2013/11/atividades-sensoriais-diversao-para-o.html> consultado em janeiro de 2018.
- Altoé, A. Penati, M. (2005). O construtivismo e o construcionismo fundamentando a ação docente em ambiente informatizado. In Altoé, A., Costa, M. & Teruya, T. (org.). *Educação e Novas Tecnologias*. Maringá: EDUEM.
- Aquino, J. (1996). *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Bach, P. (1987). *O prazer na escrita*. Porto: Edições ASA.
- Barbosa, A. (2005). Arte na Educação: Interterritorialidade, Interdisciplinaridade e outros inter. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, 1, 39-44.
- Barnet, A. & Barnet, R. (2000). *El Pensamiento del Bebé*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* (dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bartolomeu Perestrelo. (2018). *Meio*. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/eb23bperestrelo/Escola/Hist%C3%B3ria/tabid/13165/Default.aspx> consultado em fevereiro de 2018.
- Bobbit, J. (2005). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Campos, B. (1993). Da reforma disciplinar às inovações curriculares locais. In *Actas do Encontro de Ensino – Reforma Curricular*. Vila Franca de Xira: CMVFX.

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho das Crianças de Creche*. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Centro de Educação Integral. (2012). *Objetivos*. Retirado de <http://www.centro-edu-integral.pt/ensino.11/1o-ciclo.17/objetivos-1-ciclo.55.html> consultado em fevereiro de 2018.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. U. do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/Reflectir/Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1897). *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*. Cambridge: Harvard University Press.
- Diamond, M. & Hopson, J. (2000). *Árvores Maravilhosas da Mente: como cuidar da inteligência, da criatividade e das emoções do seu filho do nascimento até a adolescência*. Rio de Janeiro: Campus.
- Díaz-Aguado (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Doll, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.
- EB1/PE Ladeira. (2015-2019). *Projeto Educativo: Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do Futuro!* Funchal.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NK: Ablex.

- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, Handbook of Educational Action Research (pp. 28-38). London: Sage.
- Escolas Madeira. (2018). *EB123/PE Bartolomeu Perestrelo*. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/eb23bperestrelo/Escola/Hist%C3%B3ria/tabid/13165/Default.aspx> consultado em maio de 2018.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura: da Avaliação à Intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Faure, M. & Richardson, A. (2004). *Os sentidos do bebé: Compreender o mundo sensorial do bebé. A chave para uma criança feliz*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, A. (2015). *Discursos e Práticas Curriculares: Um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico – Estudo de caso múltiplo*. (tese de doutoramento). Funchal: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
- Ferreira, P. (2008). *A Utilização da Metodologia de Investigação-Ação na Intervenção Social: uma reflexão teórica*. Lisboa: Lusíada.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fróis, J. P. et al. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. P. (org). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian, p. 201-244.
- Gadotti, M. (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Spicione série Pensamento e ação no Magistério.

- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Goyette, G. & Lessard, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Grisi, R. (1982). Didática Mínima. In *Atualidades Pedagógicas*, 84. Brasil: Companhia Editora Nacional.
- Gómez, A. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In Nóvoa, A. (coord), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Havelock, R. & Huberman, A. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation: theorie et réalité dans les pays en développement*. Paris: UNESCO.
- Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário “O Girassol”. (Ed.). (2013-2017). *Projeto Educativo*. Funchal.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Censos 2011*. Retirado de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS consultado em janeiro de 2018.
- Jacobs, E., Miller, L. & Tirella, L. (2010). *Developmental and behavioral performance of internationally adopted preschoolers: A Pilot Study*. Child Psychiatry & Human Development.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: ASA Editores.
- Jonhson, D., Jonhson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Karpicke, J., Diniz de Sousa, H. & Almeida, L. (2012). *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- 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.
- Lamas, S. (2007). *Livro dos Jogos Educativos*. Porto: Legis Editora.

- Lapassade, G. (2005). *As Microssociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo: Um Estudo Exploratório*. (tese de mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies: A Step by Step Guide*. Berkshire: Open University Press.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2002). *O Director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mialaret, G. (1977). *A Formação dos Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. 4.ª Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moita, M., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (1981). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: A Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Moura, J. (2014). *Interações adulto(s)-criança(s): a partilha de controlo em jardim-de-infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar É Preciso? – Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Neves de Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: ASA.
- Neves, M. (2013). *A Importância da Observação em Sala de Aula*. Retirado de <https://pt.slideshare.net/MarcosNeves8/a-importancia-da-observao-em-sala-de-aula> em janeiro de 2018.
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. In *Escola Moderna*, 3, 1, 27-30.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma Prática Educativa. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 7-9). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1993). *Um modelo de formação cooperada*. Lisboa: Ed Educa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 1, 77-98.
- Niza, S. (2006). Editorial. *Escola Moderna*, 23, 5, 3-4.
- Nunes, V. (2009). *O papel das emoções na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do MEM: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional de Professores. In J. Formosinho (org), *Formação de Professores* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Pacheco, J. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor – Relatório de investigação*. Braga: UM/CEEP.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. 2ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia* (2.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras*

- aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e*
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. 4ªEd. Lisboa: Texto Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Romanelli, G. (2013). *Planejamento de Aulas de Estágio*. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3170203/mod_resource/content/0/Romanelli%20in%20Mateiro%20e%20Sousa.pdf consultado em janeiro de 2018.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, D.; Porto, J. & Lerner, R. (2014). *O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância Sobre a Aprendizagem*. Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância.
- Santos, N. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica – Um Estudo de Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (dissertação de mestrado). Funchal: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Lisboa: Belo Horizonte.
- Sobrinho, J. (org), Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino, P. & Alonso, L. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tavares, A. (2015). *A Exploração de Materiais na Creche e no Jardim de Infância*. (dissertação de Mestrado). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Troade, B., & Martinot, C. (2009). *O desenvolvimento cognitivo: teorias actuais do pensamento em contextos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tyler, R. (1978). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. São Paulo: Editora Globo.

- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vasconcelos, T. (1996). Um Projecto que seja um Verdadeiro Contrato Social. In: J. Formosinho & T. Vasconcelos. *Relatório Estratégico para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação: 19 de janeiro de 2006. Documento policopiado, não publicado.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Viana, F. (2001). *Melhor Falar Para Melhor Ler*. Minho: Universidade do Minho.
- Vieira, E. (2007). Reflexão: docência, profissão ou tarefa. *Revista Cultural*, 16, 127.
- Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

Referências Normativas

- Departamento de Educação Básica (1997). *Educação Pré-Escolar: Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Departamento de Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Portugal.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Portugal.