

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Mariça Teixeira Gouveia
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2015

Ma

Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Tânia Marisa Teixeira Gouveia
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



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

Tânia Marisa Teixeira Gouveia

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, abril de 2015

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado, e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”

(Delors, 1996, p.77)

Agradecimentos

A caminhada na vida académica até este momento foi repleta de aprendizagens, desafios, descobertas, bons momentos e acima de tudo foi realizada com otimismo, muitos sorrisos e felicidade e não podia ter sido realizada sem nenhum de vós, por isso, aqui quero expressar a minha gratidão a todos os que caminharam comigo nesta aventura e permitiram a concretização de um sonho!

Os meus sinceros agradecimentos à orientadora científica de estágio na valência de Pré-Escolar e orientadora científica do relatório Doutora Gorete Pereira pelo incentivo e pela orientação, disponibilidade e troca de aprendizagens bem como de conhecimentos.

À orientadora científica de estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Doutora Fernanda Gouveia pela disponibilidade, partilha e orientação.

À direção e a toda a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo e da EB1/PE da Ladeira pelo acolhimento e receptividade.

Às docentes cooperantes, educadora Ana Paula Vicente e à professora Rita Costa, pela gentileza com que me receberam, cooperação, disponibilidade, partilha de experiências e momentos de reflexão.

Às crianças da Pré II e do 2.º B, pelo carinho, sorrisos, aprendizagens, cooperação bem como aos respetivos pais pela colaboração.

Aos docentes das unidades curriculares que integraram o ciclo de estudos de todo o percurso universitário pela partilha de conhecimentos e experiências.

Aos funcionários da Biblioteca da Universidade da Madeira pela simpatia e pela colaboração.

Aos meus pais e à minha irmã Cláudia pelo amor incondicional, pelas palavras de carinho e incentivo, por acreditarem, ajudarem a ultrapassar os obstáculos e estarem sempre presentes.

Às minhas colegas de curso e amigas, Bárbara Friedrich e Janete Silva, pelas inúmeras gargalhadas e bons momentos passados juntas, pelo companheirismo e apoio, pelas horas de estudo, de trabalhos de grupo, de diversão e, principalmente, pela amizade.

Aos meus restantes familiares e amigos pelo afeto e incentivo, pelos momentos de diversão e por estarem sempre presentes e poder partilhar convosco os momentos bons e os menos bons.

Por fim, mas não menos importantes, às colegas de curso pelos momentos vividos em conjunto, pelas relações estabelecidas e por a cooperação ter sido constante ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório de estágio de mestrado foi elaborado no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É constituído, desse modo, por uma componente teórica e científica (parte I) e por uma componente prática (parte II). A primeira constitui o *corpus teórico* que integra um enquadramento teórico e metodológico e no qual constam os pressupostos que sustentaram toda a prática pedagógica bem como o percurso metodológico adotado. A segunda componente, por sua vez, contempla informações relativas à prática pedagógica desenvolvida.

A intervenção pedagógica desenvolvida, tanto numa sala de educação pré-escolar da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo como numa sala de 2.º ano da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, baseou-se na metodologia da investigação-ação e, de acordo com as especificidades dos grupos em questão, procurou fomentar o desenvolvimento sociomoral das crianças.

Palavras-Chave: Intervenção Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-ação; Desenvolvimento Sociomoral.

Abstract

The present master's report was elaborated with the purpose of obtaining a master's degree in Preschool Education and Primary Education. It is constituted, therefore, by a theoretical and scientific basis (part I) and by a practical basis (part II). The first one constitutes the theoretical corpus that integrates a theoretical and methodological framework, in which are included the assumptions that supported all the pedagogical intervention as well as the methodological course adopted. The second one, on the other hand, deals with information related to the pedagogical intervention evolved.

The pedagogical intervention developed, both in a pre-school classroom of the Elementary School with Preschool of Lombo Segundo, as a second grade classroom of the Elementary School with Preschool of Ladeira, was based on an investigation-action methodology and, accordingly to the specifications of these groups, tried to promote children's social and moral development.

Key-words: Pedagogical intervention; Preschool Education; Primary Education; Investigation-action; Social and Moral Development.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de figuras	XV
Índice de gráficos	XVII
Índice de tabelas	XIX
Lista de siglas	XXI
Índice de anexos - conteúdo do CD-ROM.....	XXIII
Índice de apêndices - conteúdo do CD-ROM.....	XXV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	5
Capítulo I - A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.1 A Educação Pré-Escolar	7
1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.3 Documentos orientadores da ação educativa	13
1.4 A identidade docente	15
1.4.1 Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.4.2 O docente reflexivo e investigador.....	17
1.4.3 Formação inicial e contínua	19
Capítulo II - Processo de ensino-aprendizagem e opções pedagógicas promotoras de qualidade.....	23
2.1 O ciclo da práxis educativa	23
2.2 Movimento da Escola Moderna	26
2.3 Diferenciação pedagógica.....	28
2.4 Socioconstrutivismo.....	29
2.5 Aprendizagem cooperativa	31
2.6 O lúdico como elemento didático e a utilização das tecnologias.....	34

Capítulo III – Educação inclusiva.....	39
3.1 As Necessidades Educativas Especiais: evolução e principais marcos	39
3.2 As NEE e os princípios de integração e inclusão	42
3.3 Uma escola inclusiva	43
3.3.1 Competências sociais na educação inclusiva de alunos com NEE	45
Capítulo IV - O desenvolvimento sociomoral e a sua promoção em contexto educativo .	47
4.1 O desenvolvimento sociomoral.....	47
4.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral no contexto educativo	50
4.2.1 Interações e conflitos como contributos para o desenvolvimento sociomoral das crianças.....	52
Capítulo V - A investigação-ação na prática educativa.....	55
5.1 A investigação qualitativa.....	55
5.2 A investigação-ação	56
5.2.1 As Fases.....	57
5.2.2 Os limites.....	58
5.3 A investigação-ação e o docente.....	59
5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	60
PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO	63
Capítulo VI – A promoção do desenvolvimento sociomoral na intervenção pedagógica .	65
6.1 Contextualização.....	65
6.2 Estratégias de intervenção	66
6.3 A promoção do desenvolvimento sociomoral: fases, técnicas e instrumentos	67
Capítulo VII - Intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar	71
7.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo	71
7.1.1 O meio envolvente – São Roque	72
7.1.2 A EB1/PE do Lombo Segundo.....	73
7.1.3 A sala 2.....	75
7.1.4 A Pré II.....	80
7.2 A prática pedagógica na Pré II.....	83

7.2.1 Atividades desenvolvidas e respetivas reflexões	86
7.2.1.1. Explorando o Outono	86
7.2.1.2. Celebrando São Martinho.....	89
7.2.1.3. As figuras geométricas e o seu lado lúdico	94
7.2.1.4. Projeto “Proteção dos Animais”	98
7.2.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral na Pré II	103
7.2.3 A intervenção com a comunidade – Elaboração de enfeites natalícios com materiais recicláveis e reutilizáveis.....	113
7.2.4 A avaliação do grupo da Pré II.....	116
7.2.5 Reflexão crítica da intervenção pedagógica na Pré II.....	118
Capítulo VIII - Intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	123
8.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo.....	123
8.1.1 O meio envolvente – Santo António	124
8.1.2 A EB1/PE da Ladeira	124
8.1.3 A sala do 2.ºB	126
8.1.4 A turma do 2.ºB.....	129
8.2 A prática pedagógica na turma 2.ºB	133
8.2.1 Atividades desenvolvidas e respetivas reflexões	135
8.2.1.1 Aprender Matemática jogando com as partes da unidade e descobrindo o quilograma.....	135
8.2.1.2 Explorando de forma lúdica a nossa língua	142
8.2.1.3 Estudando o Meio através dos meios de transporte e de comunicação e da exploração do ar	146
8.2.1.4 Projeto de expressões “No planeta das línguas – os lápis e as canetas”	153
8.2.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral na turma 2.ºB	156
8.2.3 A intervenção com a comunidade – Livro coletivo “Uma escola, muitas amizades!”	160
8.2.4 A avaliação da turma 2.ºB	163
8.2.5 Reflexão crítica da intervenção pedagógica no 2.ºB	166
Considerações finais	171
Referências bibliográficas.....	173
Referências normativas	187

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Johnson e Johnson (1999).	32
<i>Figura 2.</i> Necessidades básicas de uma criança na sala de aula	45
<i>Figura 3.</i> EB1/PE do Lombo Segundo.....	73
<i>Figura 4.</i> Espaços exteriores da EB1/PE do Lombo Segundo	75
<i>Figura 5.</i> Planta da Sala 2: áreas de atividade.....	76
<i>Figura 6.</i> Planta da Sala 2 em 3D.....	76
<i>Figura 7.</i> Áreas de atividade da Sala 2.....	77
<i>Figura 8.</i> Reunião de conselho.....	85
<i>Figura 9.</i> Diário do grupo – semana 11 a 15 de novembro de 2013.....	85
<i>Figura 10.</i> Cromatografia de folhas	87
<i>Figura 11.</i> Cartaz “É tempo de Outono”	88
<i>Figura 12.</i> Jogo Frutos do Outono	89
<i>Figura 13.</i> Construção dos fantoches	90
<i>Figura 14.</i> Dramatização com fantoches da lenda de São Martinho.....	91
<i>Figura 15.</i> Realização da lista de palavras terminadas em “-inho”.....	92
<i>Figura 16.</i> Lista de palavras terminadas em “-inho”.....	93
<i>Figura 17.</i> Visionamento do vídeo “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas”	93
<i>Figura 18.</i> Arredores da EB1/PE do Lombo Segundo.....	95
<i>Figura 19.</i> Concretização da atividade “Brincando com as figuras geométricas”.....	96
<i>Figura 20.</i> “Joga com as figuras geométricas”.....	97
<i>Figura 21.</i> Cartaz de “Joga com as figuras geométricas” e exemplificação da atividade... 98	
<i>Figura 22.</i> Planificação de projeto de pesquisa “Proteção dos animais”	100
<i>Figura 23.</i> Realização do cartaz “Proteção dos animais”	101
<i>Figura 24.</i> Cartaz “Proteção dos animais”	102
<i>Figura 25.</i> Momento de relaxamento	105
<i>Figura 26.</i> Realização da “Pintura secreta”.....	107
<i>Figura 27.</i> Sessão de meditação	108
<i>Figura 28.</i> Construção do "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"	109
<i>Figura 29.</i> O "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"	110
<i>Figura 30.</i> Concretização do "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"	111
<i>Figura 31.</i> Enfeites e árvore de Natal da Pré II.....	114
<i>Figura 32.</i> Votação na árvore de Natal preferida.....	114
<i>Figura 33.</i> Árvores de Natal do Lombo Segundo	115
<i>Figura 34.</i> EB1/PE da Ladeira	125
<i>Figura 35.</i> Espaços exteriores da EB1/PE da Ladeira.....	126
<i>Figura 36.</i> Planta da Sala do 2.ºB	127
<i>Figura 37.</i> Planta da Sala do 2.ºB em 3D.....	128
<i>Figura 38.</i> Abordagem à metade.....	136
<i>Figura 39.</i> Jogo “Explorando a metade”	136

<i>Figura 40.</i> Concretização do jogo “Explorando a metade”	137
<i>Figura 41.</i> Abordagem à terça e à quarta parte	137
<i>Figura 42.</i> Verificação do jogo “Ligando as partes”	138
<i>Figura 43.</i> Realização do jogo “Descobre quem sou?”	138
<i>Figura 44.</i> Concretização da atividade “A décima parte”	139
<i>Figura 45.</i> “Dominó: Partes da unidade”	139
<i>Figura 46.</i> Turma a jogar com o “Dominó: Partes da unidade”	140
<i>Figura 47.</i> Exploração da unidade de medida de massa - quilograma.....	141
<i>Figura 48.</i> Realização da banda desenhada alusiva ao texto “Dia da Mãe na Floresta Verde”	143
<i>Figura 49.</i> Exploração do texto “História de pontos e acentos” e das respetivas palavras com acentos e diacríticos	144
<i>Figura 50.</i> Realização da “Sopa dos Acentos e dos Diacríticos”	144
<i>Figura 51.</i> 2.ºB a jogar jogos digitais.....	145
<i>Figura 52.</i> Realização do jogo “Quem somos?”	147
<i>Figura 53.</i> Realização dos trabalhos de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação	148
<i>Figura 54.</i> Apresentação dos trabalhos de grupo	149
<i>Figura 55.</i> Construção e exploração do catavento	150
<i>Figura 56.</i> Situação experimental – o ar ocupa espaço.....	151
<i>Figura 57.</i> Situação experimental – o ar tem massa.....	151
<i>Figura 58.</i> Dramatização do projeto de expressões	155
<i>Figura 59.</i> Trabalho a par	156
<i>Figura 60.</i> Ficheiros do 2.ºB	158
<i>Figura 61.</i> Livro coletivo “Uma escola, muitas amizades!”	161
<i>Figura 62.</i> Ilustrações do texto elaborado pelo 2.ºB para a atividade com a comunidade	162

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré II.....	81
<i>Gráfico 2.</i> Situação dos pais das crianças da Pré II.....	82
<i>Gráfico 3.</i> ISPF da Pré II.....	83
<i>Gráfico 4.</i> Habilitações literárias dos pais das crianças do 2.ºB	131
<i>Gráfico 5.</i> Situação dos pais das crianças do 2.ºB.....	132
<i>Gráfico 6.</i> ISPF do 2.ºB.....	133

Índice de tabelas

<i>Tabela 1.</i> Rotina diária da Pré II.....	79
<i>Tabela 2.</i> Atividades de complemento curricular da Pré II.....	79
<i>Tabela 3.</i> Horário do 2.ºB.....	129
<i>Tabela 4.</i> Alunos do 2.ºB com NEE.....	130

Lista de siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAO - Centro de Atividades Ocupacionais

EB1/PE – Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI- Escola a Tempo Inteiro

ISPF - Indicador Socioprofissional Familiar

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCE - Projeto Curricular de Escola

PEE - Projeto Educativo da Escola

T.E.A.C.C.H.- Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de anexos - conteúdo do CD-ROM

Pasta 1- Recursos utilizados de modo pedagógico nas intervenções

Anexo A – Vídeo “Lenda de São Martinho em Sombras Chinesas”

Anexo B – Vídeo “Lenda de S. Martinho”

Anexo C – Texto “Provérbios de S. Martinho” de Luísa Ducla Soares

Anexo D – Vídeo “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas”

Anexo E – Texto “Figuras geométricas” de autor desconhecido

Anexo F – Grelha de avaliação do projeto de pesquisa

Anexo G – Texto “O ovo especial” de Alice Vieira

Anexo H – Texto “Dom Quixote e os moinhos de vento” de Alice Vieira

Anexo I – Texto “O dragão Samuel” de José Fanha

Anexo J – Texto “Dia da mãe na Floresta Verde” de Rosário Araújo

Anexo K – Texto “História de pontos e acentos” de José Jorge Letria

Anexo L – Texto “No Planeta das Línguas – os lápis e as canetas” de Sara Rodrigues

Índice de apêndices - conteúdo do CD-ROM

Pasta 2- Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado (versão eletrônica em formato pdf)

Pasta 3 – Instrumentos de trabalho construídos e utilizados pela estagiária

Apêndice A- Planificações das intervenções pedagógicas da valência de Educação Pré-Escolar

Apêndice B- Diários de bordo da valência de Educação Pré-Escolar

Apêndice C- Autorizações dos encarregados de educação das crianças da Pré II

Apêndice D- Provérbios criados pelas crianças

Apêndice E- Figuras geométricas constatadas pelas crianças em diversos objetos e locais aquando da saída aos arredores da escola

Apêndice F- Vídeo construído para o projeto “Proteção dos animais”

Apêndice G- Planificação da atividade com a comunidade da EB1/PE do Lombo Segundo

Apêndice H- Planificações das intervenções pedagógicas da valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice I- Diários de bordo da valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice J- Autorizações dos encarregados de educação das crianças do 2.ºB

Apêndice K- Jogo “Ligando as partes”

Apêndice L- Jogo “Descobre quem sou?”

Apêndice M - Atividade “A décima parte”

Apêndice N - “Sopa dos Acentos e dos Diacríticos”

Apêndice O - Questões do jogo “Quem somos?”

Apêndice P – Cartazes dos trabalhos de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação - 2.º B

Apêndice Q – Autoavaliação do trabalho de grupo

Apêndice R – Readaptação do texto “No Planeta das línguas- os lápis e as canetas”

Apêndice S – Dramatização do 2.ºB – Projeto de Expressões

Apêndice T – Texto coletivo “Uma escola, muitas amizades!” elaborado aquando da atividade com a comunidade da EB1/PE da Ladeira

Apêndice U - “Diário de turma” do 2.ºB

Apêndice V – Grelhas com critérios de realização das atividades do 2.ºB

Introdução

O presente relatório de estágio de mestrado surge no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, conseqüentemente, resulta da intervenção pedagógica que foi desenvolvida nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório é constituído por duas partes, sendo a primeira referente ao enquadramento teórico e metodológico que sustentou e fundamentou a intervenção pedagógica e a segunda relativa às intervenções pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências.

A parte I é intitulada por enquadramento teórico e metodológico e é composta por cinco capítulos, que sintetizam algumas das informações teóricas e metodológicas que considerei mais relevantes para fundamentar a minha *práxis* pedagógica.

Nesse sentido, o primeiro capítulo foi denominado de “A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico” e inclui informações referentes à evolução histórica e aos objetivos destes níveis bem como informações referentes a alguns dos documentos orientadores da ação educativa e à identidade docente, da qual fazem parte o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o caráter reflexivo e investigador do docente e a sua formação inicial e contínua.

Após a abordagem às valências e à identidade docente, importa ter em consideração a *práxis* educativa e quais as opções pedagógicas a que o docente pode recorrer para orientar de forma mais adequada o processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Surge assim o segundo capítulo “*Práxis* educativa e opções pedagógicas promotoras da sua qualidade”, no qual se encontram informações relativas ao ciclo da *práxis* educativa, ao Movimento da Escola Moderna, à diferenciação pedagógica, ao socioconstrutivismo, à aprendizagem cooperativa bem como à utilização do lúdico como elemento didático e das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento de uma *práxis* educativa de qualidade e tendo em atenção que em ambos os grupos havia crianças portadoras de necessidades educativas especiais e que o paradigma atual é o da escola para todos, importa fazer referência à vertente inclusiva da

educação. Assim, no terceiro capítulo estão presentes informações sobre as necessidades educativas especiais, a sua evolução e principais marcos, os princípios de integração e inclusão bem como informações sobre a escola inclusiva e as competências sociais na educação inclusiva destes alunos, dado que observei que as crianças com necessidades educativas especiais dos grupos com que estagiei tinham as suas competências sociais pouco desenvolvidas.

Durante a intervenção pedagógica em ambas as valências constatou-se que a promoção do desenvolvimento sociomoral era um aspeto a fomentar, motivo pelo qual o quarto capítulo é designado por “O desenvolvimento sociomoral e a sua promoção em contexto educativo”. Tal como a própria designação indica, neste penúltimo capítulo da parte I, constam informações sobre o desenvolvimento sociomoral, a sua promoção em contexto educativo e, ainda, sobre as interações e conflitos como contributos para o desenvolvimento sociomoral das crianças.

Ainda nos pressupostos de uma prática pedagógica de qualidade, em relação ao enquadramento metodológico interessa mencionar a investigação qualitativa em educação, na qual destaco a metodologia de investigação-ação que, por sua vez e como foi a metodologia utilizada, compõe o quinto capítulo do presente relatório. Neste é realizada uma breve abordagem à investigação qualitativa, à investigação-ação e respetivas fases e limites, e, ainda, às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados numa investigação e à relação existente entre a investigação-ação e o docente.

Relativamente à parte II, esta é intitulada por estágio pedagógico e é constituída por três capítulos, que dão a conhecer o que foi realizado durante as intervenções pedagógicas e que compõem os capítulos VI, VII e VIII do relatório.

O sexto capítulo é denominado de “A promoção do desenvolvimento sociomoral na intervenção pedagógica”. Nele constam para além da contextualização que justifica a escolha e pertinência do tema também as estratégias de intervenção que foram utilizadas no sentido de promover o desenvolvimento sociomoral das crianças da Pré II e do 2.º B, as fases que constituíram a investigação-ação desenvolvida durante as intervenções pedagógicas bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados aquando da implementação desta metodologia.

Posto isto, importa mencionar o que foi realizado aquando da intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino

Básico, surgindo, respetivamente, os sétimo e oitavo capítulos. Nestes encontram-se a contextualização e caracterização dos respetivos ambientes educativos e informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo realçadas algumas das atividades realizadas durante o estágio, o que foi feito no sentido de fomentar o desenvolvimento sociomoral das crianças bem como as intervenções com a comunidade educativa, as avaliações e as reflexões relativas às intervenções pedagógicas desenvolvidas.

De forma a finalizar o relatório de estágio de mestrado foram tecidas as considerações finais, fruto de reflexões sobre todo o processo desenvolvido e que culminou com a realização deste relatório.

Interessa, ainda, fazer referência que as intervenções pedagógicas foram realizadas durante o ano letivo de 2013/2014 com a Pré II da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e com a turma B do 2.º ano da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira e que os registos fotográficos e videográficos realizados foram devidamente autorizados pelos encarregados de educação das crianças.

Quanto à redação do texto, é de realçar que seguiram-se para as citações e para as referências as normas da 6.ª edição da American Psychological Association e que o texto foi escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico, excetuando-se no caso das citações diretas que, naturalmente, foram redigidas de acordo com a ortografia original.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo I - A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O sistema educativo português encontra-se organizado em níveis de educação, formação e aprendizagem e é constituído pela educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário bem como pelo ensino superior.

Atendendo à natureza do presente relatório de estágio de mestrado serão, somente, abordadas a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Uma vez que os antecedentes históricos possibilitam uma melhor compreensão do contexto em que surgiram as publicações legislativas e as linhas orientadoras dos níveis educativos é crucial um olhar sobre a evolução dos níveis educativos. Assim sendo, seguem-se algumas referências às valências de EPE e do 1.ºCEB que, naturalmente, foram influenciadas pelos acontecimentos mais marcantes da História de Portugal.

1.1 A Educação Pré-Escolar

Gostaria de começar com um breve apontamento relativamente às expressões *educação de infância e educação pré-escolar*.

Em Portugal, de acordo com a legislação em vigor, o sistema educativo considera que a educação pré-escolar é destinada às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que é a idade de ingresso no ensino básico. A expressão *educação pré-escolar* reforça o seu lugar como primeira etapa da educação básica mas, para Montenegro (2001), é frequentemente associada à excessiva centralidade na preparação para a escola e à desvalorização da função social que as instituições das crianças pequenas devem assumir no cuidar das crianças e das respetivas famílias. Por outro lado, a expressão *educação de infância* é mais abrangente e integra as crianças desde o nascimento até à idade de ingresso no ensino básico. Esta expressão concebe a educação de um modo mais diferenciado e articula, de acordo com a autora acima referida, de modo coerente a função de *educar* com a de *cuidar* das crianças, contudo são-lhe atribuídas ambiguidades quanto à sua oposição ao modelo escolar.

É possível constatar, deste modo, que ambas as expressões refletem concepções que se complementam. Nesse sentido, interessa mencionar que Cardona (2011) defende a possibilidade de uma definição de *educação pré-escolar* que reforça o seu lugar a par

dos restantes níveis de ensino, numa perspetiva mais abrangente e integradora, a qual inclui todas as crianças com idade inferior à da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, valoriza as características que a separam da escola, considera o grupo etário das crianças e as suas orientações curriculares e na qual, ainda, *educar* e *cuidar* são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade, previamente planificadas (pp.157-158).

É de realçar que no decorrer do presente relatório utilizo a expressão *educação pré-escolar* no sentido em que esta é apresentada pela autora acima referida.

Vasconcelos (2000) considera a EPE um bem social, educativo e cultural e de acordo com o 2.º artigo do capítulo II da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar:

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.

A EPE surgiu em Portugal associada à afirmação da classe média no século XIX. Na segunda metade deste século ocorreu o surgimento de diplomas legais sobre crianças dos 0 aos 6 anos que procuravam uma abordagem especializada a esta valência que ao longo do tempo tem vindo a ser influenciada pelas mudanças que têm ocorrido nos vários sectores, como por exemplo: a gradual industrialização do país, a emigração, o ingresso da mulher no mundo do trabalho e a valorização da criança na sociedade.

Durante o período da Monarquia (1834-1910) dedicaram-se à educação de crianças em idade não escolar diversas entidades públicas e privadas, sendo de realçar que a inauguração em 1882 do primeiro jardim-de-infância Froebel marca a criação de uma educação de infância com funções educativas. Em 1894 a expressão jardim-de-infância foi substituída por escola infantil, reforçando, deste modo, a sua tendência escolarizante e é de salientar que em 1896 surgiu o primeiro programa oficial das escolas infantis cujo princípio orientador visava “suprir quanto possível as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las.” (Cardona, 1997, p. 30).

O período da 1.ª República (1910-1926) correspondeu a um novo modo de perceber a EPE dado que, para além de, como no período anterior, ter como função preparar para a escolaridade, valoriza a especificidade da criança (Cardona, 1997). A

influência dos valores republicanos é visível nos objetivos da educação infantil e é de realçar o programa “Bases de Orientação para um Programa de Escola Infantil” elaborado por Irene Lisboa que apela ao modo como deve estar organizado o ambiente educativo quanto aos espaços, tempo e material e a forma de propiciar às crianças, segundo os seus interesses, momentos de jogo livre e orientado.

O período do Estado Novo (1926-1974) foi marcado pelo retrocesso: a educação infantil é assumida como uma das funções da família e o único papel da mulher é educar os filhos; ocorreu a substituição dos jardins-de-infância oficiais pela Obra das Mães pela Educação Nacional, que objetivava orientar as mães através das ideias proclamadas pelo regime; houve o encerramento das poucas escolas infantis existentes; ocorreu a entrega das propostas de ensino infantil à iniciativa privada; e a apreensão de princípios morais e religiosos como parte das atividades a desenvolver com as crianças. De salientar como marcos positivos em 1971 a proposta de reintegração do ensino pré-escolar público no sistema educativo português, que veio a acontecer em 1973, e a instituição das Escolas Normais de Educadores de Infância nesse mesmo ano.

Relativamente ao período democrático (desde 1974), segundo Vasconcelos e Assis (2008) no período pós-25 de abril (1974-1978) refletiu-se preocupações socioculturais “valorizando-se as vivências familiares, comunitárias e sociais da criança e a sua integração nos conteúdos das práticas educativas.” (p.62). De acordo com a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro é competência da EPE “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança” e “contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar”. A publicação em 1979 do Estatuto dos Jardins-de-Infância (Decreto-Lei n.º 542/79) marcou a especificidade da EI quanto aos outros níveis de ensino, uma vez que no 28.º artigo refere que “as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais.”. Os anos 80 do século XX foram um período rico quanto à publicação de documentos para orientação educativa dos educadores de infância da rede pública, sendo de sobressair o ano de 1986 que foi marcado pela divulgação de normativos e pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a qual prevê a existência da educação pré-escolar. Em 1996 foi lançado o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e em 1997 para enquadrá-lo foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que coloca a

educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica. Ainda neste ano, e fundamentado no princípio geral e nos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foi publicado o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que apela à organização do ambiente educativo numa abordagem sistémica e ecológica do grupo, tempo, espaço, do meio institucional e que constitui o suporte do trabalho curricular desenvolvido pelo educador de infância (Vasconcelos & Assis, 2008, p. 74).

Terminada esta abordagem à EPE ao longo do tempo, importa ainda referir que de um modo geral esta objetiva “o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa.” (Ministério da Educação, 2000, p.3). Interessa salientar que o processo educativo implica uma organização intencional e sistemática e que a gestão do currículo deve ser encarada de modo “amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual, e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e aprender através de experiências activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às ‘cem’ linguagens da criança.” (Portugal & Laevers, 2010, p.41).

Constata-se, assim, que a EPE em Portugal tem vindo a ser influenciada pela História e respetivo contexto do país e que, sendo a etapa inicial da educação básica, esta reveste-se de extrema importância no desenvolvimento holístico da criança.

1.2 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º CEB, atualmente este inicia-se aos 6 anos de idade, tem a duração de 4 anos, é o primeiro de três ciclos que compõem o Ensino Básico e a sua importância tem sido referida por diversos autores como elemento “estratégico do desenvolvimento educativo nacional” (Pereira, 2008, p.85).

Este ciclo de carácter universal, gratuito e obrigatório visa de um modo geral e de acordo com o Ministério da Educação (ME) (2004, p.13):

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e

capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Em relação à evolução do 1.º CEB é de mencionar que: durante o período medieval a instrução era ministrada àqueles que aspiravam uma carreira eclesiástica Grácio (1995); com o Iluminismo a ideia de que o ensino deveria ser da responsabilidade do Estado foi-se radicando (Gomes, 1989); a Carta de Lei de 5 de novembro de 1772 é para Grácio (1995) uma das primeiras tentativas de organização de um ensino primário oficial; bem como que as décadas de 80 e 90 do século XIX representaram um período de sucessivas reformas e contrarreformas educativas.

Durante o período da 1.ª República verificou-se a consagração de uma nova postura política para com este ciclo, uma vez que este passou a ser denominado por ensino primário geral e foi dada importância à educação escolar e à educação de massas.

Já no período do Estado Novo, em 1927 foi decretada a primeira reforma do ensino primário do regime salazarista que foi entendida como uma primeira medida significativa no que diz respeito à reformulação dos planos curriculares e dos programas (Pereira, 2008, p. 106). A Constituição de 1933 desonerou o Estado da responsabilidade de garantir o acesso de todos os cidadãos à escolaridade básica e obrigatória e com a reforma de 1936 surgiu um novo currículo para o ensino primário consubstanciando os ideais do regime salazarista, que localizava-se em torno da tríade “Deus, Pátria e Família” e no qual se valorizava a construção de uma mentalidade nacionalista e cristã. Este período foi caracterizado também pela instituição do livro único, pela reduzida dimensão das escolas, pelo pouco material didático que possuíam e pela desvalorização da classe docente. É de realçar que a ação mais notória, durante este período, foi a fixação da escolaridade obrigatória em seis anos (um ciclo elementar de quatro classes e um ciclo complementar com a quinta e a sexta classes) sem qualquer discriminação sexual (Pereira, 2008, p. 112).

Quanto ao período democrático, constata-se que após o 25 de abril de 1974 foi criado um outro sistema composto por quatro classes e cujo programa foi baseado em orientações de natureza humanista, democrática e lúdica. A Constituição da República

Portuguesa de 1976 garantiu a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidade de formação escolar e a aprovação da LBSE, em 1986, constituiu um ponto de viragem no contexto educativo. Com a LBSE a terminologia ensino primário foi substituída por 1.º Ciclo do Ensino Básico e o ensino básico universal, obrigatório e gratuito ficou estruturado em três ciclos sequenciais: o primeiro com a duração de quatro anos, o segundo com a duração de dois e o terceiro com a duração de três anos. A mudança curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro confere uma maior autonomia pedagógica e curricular às escolas, consagra a educação para a cidadania a base sobre a qual o currículo deve ser construído e implementa o conceito de escola a tempo inteiro.

Atualmente, a matriz curricular do 1.º CEB encontra-se presente no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que altera o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. É de mencionar que a flexibilidade curricular, a globalidade da ação educativa e a integração de atividades educativas são, de acordo com Pacheco (2008), princípios estruturantes para o currículo dos ensinos básico e secundário. Importa, também, referir que o professor, enquanto principal responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem, deve promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso e global desenvolvimento das crianças e para tal deve atender à dimensão intencional, de conteúdos, metodológica e avaliativa que possibilitam a operacionalização do currículo (Pacheco, 2008, p.44).

Por tudo o que foi referido, verifica-se que o 1.º CEB espelha, igualmente, a História do país e a evolução que tem ocorrido no que diz respeito não só à educação como aos seus aspetos inerentes. Reconhece-se também que, à semelhança da EPE, esta valência contribui positivamente para o desenvolvimento integral da criança bem como que em ambas as valências a ação pedagógica do docente, tendo em atenção os documentos orientadores, deve atender às especificidades das crianças e ser promotora de aprendizagens, de crescimento e de desenvolvimento.

1.3 Documentos orientadores da ação educativa

A prática pedagógica do educador de infância e do professor do 1.º CEB é assente em diversos documentos oficiais que regulam e orientam a sua ação educativa.

Assim sendo e devido à sua importância, é de mencionar a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o quadro geral do sistema educativo português e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. De referir que este documento define as referências comuns a estes docentes, “assumindo as dimensões profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e, finalmente, de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Vasconcelos, 2009, p. 67). De mencionar, também, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Em relação aos documentos orientadores específicos da EPE é de fazer referência à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que, no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, regulamenta a valência em questão e consagra o seu ordenamento jurídico e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que, como o próprio nome indica, são um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos que funcionam como orientações aquando da tomada de decisões sobre a prática educativa dos educadores de infância e constituem, assim, um quadro de referência comum para todos estes profissionais. São de mencionar, ainda, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 onde constam informações relativas à avaliação, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 que integra informações sobre a gestão e organização curricular e, ainda, o Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio que aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira.

Quanto ao 1.º CEB refere-se, como exemplo de documento orientador, o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho onde constam os princípios orientadores da organização, gestão e processo de desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário e da avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos. É de indicar, também, como documentos curriculares de referência os programas que enunciam as finalidades de cada disciplina e respetivos objetivos, conteúdos e capacidades gerais a promover bem como

as metas curriculares que apresentam os objetivos de desempenho cruciais de cada disciplina nos diferentes anos de escolaridade. No que diz respeito à avaliação dos alunos do ensino básico esta é regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho.

Neste seguimento de ideias importa aludir à existência de determinados documentos orientadores da vida da escola, como o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Grupo/Turma, que atualmente integram os normativos organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento curricular. Estes documentos constituem parte de uma geração de escola inclusiva, interessada em responder à diversidade da população educativa, ao contexto onde se insere, aos recursos de que dispõe e às características da população que a frequenta. Tendo como referência o currículo nacional, o PEE define as políticas educativas da escola e indica as linhas gerais de atuação, nas quais se inclui o PCE que define as opções da escola e tem como suporte o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno da mesma e o Projeto Curricular de Grupo/Turma que operacionaliza em função das especificidades das crianças do grupo/turma. Realça-se que com a publicação do Decreto Legislativo n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece a nova reorganização curricular do ensino básico e secundário, o Projeto Curricular de Grupo/Turma deixou de, legalmente, constituir um documento essencial à estratégia de concretização e desenvolvimento do currículo.

Importa, ainda, fazer uma breve referência ao currículo. De acordo com Ribeiro (1990) o conceito de currículo tem sido objecto de diversas abordagens teóricas que abrangem um leque diferenciado, consoante as lógicas de análise utilizadas. Segundo Roldão (1999), são considerados três fatores que se articulam naturalmente entre si na construção e evolução dos currículos, sendo eles: a sociedade; os saberes científicos; o conhecimento e a representação do aluno.

Mendonça (2002) refere que o currículo é definido “como um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interaccional, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem” (p.57). É de salientar, deste modo, que “O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente.” (Roldão, 1999, p.39) e que de forma a evitar o “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” – expressão tão conhecida

de João Formosinho (2007) – os docentes devem gerir e implementar de modo flexível e reflexivo o currículo. Neste sentido, importa mencionar que Roldão (2003) considera o currículo “como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos.” (p.7) e que, parafraseando Lopes (2003), com a gestão flexível do currículo os docentes têm a possibilidade de definir, organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo adequado, contextualizado e significativo para um determinado grupo.

Assim sendo, é possível constatar a existência e importância de diversos documentos que suportam e orientam a vida das escolas e a ação dos docentes. Realça-se, de igual modo, a importância do docente gerir e implementar o currículo de modo flexível e o facto de este ser um dos aspetos que define a profissionalidade e a identidade docente.

1.4 A identidade docente

De acordo com Heck e Williams (1984) tornar-se professor é um processo que continua ao longo da sua carreira profissional. Neste sentido, é através da formação dos docentes que se inicia “a construção da identidade, da cultura e da qualidade desta profissão.” (Roldão, 1999, p.107).

Importa ter em conta que “a identidade pessoal e a identidade docente são indissociáveis” (Jacinto, 2003, p.59), uma vez que a identidade docente não é construída unicamente com base em aspetos técnicos de ensino, mas resulta das interações e das influências entre as vivências pessoais e os contextos de trabalho (Gouveia, 2012). Assim sendo, é de fazer referência à dimensão pessoal do professor que assenta em dois pilares fundamentais - a relação consigo e a relação com o outro – no qual cada pilar contempla, respetivamente, três níveis de desenvolvimento: realização, autonomia e inovação; dedicação, respeito pela autonomia do outro e autonomia (Sousa, 2000). Relativamente ao aspeto pessoal, é de mencionar que a autora considera que “a formação de professores constitui um período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa.” (p.257).

Quanto à construção e desenvolvimento da identidade docente, Alarcão e Roldão (2008) mencionam que este é um processo único, personalizado e que mobiliza tanto referentes ao passado como expectativas face ao futuro. As mesmas autoras referem como componentes deste processo: “A realização de actividades diversificadas, a experimentação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos” (p. 34). Nesta linha de ideias, é de salientar que, de acordo com Morgado (2004), o desenvolvimento profissional de cada docente torna-se “mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão” (p.50).

Assim sendo, no âmbito de uma abordagem à identidade docente, importa fazer referência aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, à vertente reflexiva e investigadora do docente e à formação inicial e contínua, uma vez que estes contribuem para a construção da identidade docente.

1.4.1 Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB encontram-se aprovados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto e definem a ação destes profissionais.

Este decreto possui no anexo n.º1 o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e no anexo n.º2 o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB e em cada um deles constam as respetivas informações relativas ao perfil do desempenho profissional, à conceção e desenvolvimento do currículo e à integração do mesmo.

No que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância cria e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e, ainda, de atividades e projetos curriculares com o propósito de construir aprendizagens integradas. Quanto à integração do currículo, este profissional mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento

de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Relativamente ao professor do 1.º CEB, no contexto de uma escola inclusiva, este desenvolve o respetivo currículo através da mobilização e integração dos conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. Quanto à integração do currículo, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, fomenta a aprendizagem de competências socialmente relevantes e enquadradas nas opções de política educativa que constam nas diversas dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Nota-se, deste modo, que tanto o educador de infância como o professor do 1.º CEB possuem os seus respetivos perfis específicos de desempenho profissional legislados e que em ambos os documentos estão presentes informações referentes ao seu perfil de desempenho profissional, à conceção, ao desenvolvimento e à integração do currículo. De salientar, ainda, que na efetiva execução do seu desempenho profissional é crucial que estes profissionais adotem uma atitude reflexiva, crítica e investigadora da sua própria prática.

1.4.2 O docente reflexivo e investigador

Atualmente, devido às repercussões positivas no processo de ensino-aprendizagem, é dada cada vez mais relevância ao docente considerado como um profissional reflexivo e investigador das suas próprias práticas pedagógicas.

Apesar das raízes do conceito de professor-reflexivo poderem ser encontradas em Dewey (Imbernón, 1994), este conceito foi cunhado por Schön nos anos 80 (Alarcão, 2001) e torna-se relevante se considerarmos a escola como escola reflexiva (Alarcão, 2010).

Schön faz referência aos conceitos de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação. Estes conceitos, de acordo com Jacinto (2003), estão interligados pois:

O professor ao reflectir na acção e ao proceder às reformulações que considera necessárias pôr em prática, está, simultaneamente, a reflectir sobre a acção, a partir do momento em que, mentalmente, avalia o problema e mobiliza soluções alternativas no sentido da sua resolução. O que significa que mesmo, momentaneamente, ele interpretou, reflectiu sobre a acção passada de forma a considerar outras acções alternativas. (p. 48).

Neste seguimento de ideias, importa fazer referência que, de acordo com Alarcão e Roldão (2008), a reflexão é tida como “promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas- em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” (p.30). De forma a que a prática docente seja reflexiva, esta deve ser alvo de desconstrução e reconstrução por parte do professor.

Ainda no âmbito do docente-reflexivo, realça-se a importância da reflexão na melhoria do desempenho profissional, uma vez que o docente ao ser consciente da sua prática e ao refletir sobre a sua intervenção irá procurar melhorá-la e, conseqüentemente, ser um melhor profissional (Zabalza, 1991; Imbernón, 1994).

Quanto ao conceito de docente-investigador, este teve origem nos anos 60 e encontra-se predominantemente associado a Stenhouse e ao seu modelo teórico do currículo. O conceito defende a necessidade de uma atitude investigadora por parte do docente sobre a sua própria prática, sendo esta atitude definida como uma disposição para analisar de modo crítico e sistemático a própria prática pedagógica (Imbernón, 1994).

Importa salientar que é considerado por Alarcão (2001) que ser professor-investigador é desempenhar a sua profissão como um intelectual que de modo crítico questiona, questiona-se a si mesmo, é “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6). De acordo com a mesma autora, o papel do professor-investigador “deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor.” (p.7).

O docente como reflexivo e como investigador está intimamente relacionado com a investigação-ação, uma vez que de acordo com Gimeno, citado por García (1995):

Desde el punto de vista de la investigación acción se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su propia práctica, capaz de llevar a cabo lo que Schön denomina Reflexión-en-la-acción (Schön, 1987). Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla su profesionalidad y competencia epistemológica (p.368).

Considerando o que foi acima mencionado, constata-se que apesar dos conceitos remeterem ao passado, o facto de o professor ser reflexivo e investigador reveste-se de particular pertinência se pretendermos docentes conscientes e promotores da melhoria da sua própria prática e, por esse motivo, são conceitos intemporais. Verifica-se, também, a interligação entre o docente reflexivo e investigador com a investigação-ação (ver Capítulo V para informações sobre a metodologia) e considera-se a sua importância no processo de formação inicial e contínua do docente.

1.4.3 Formação inicial e contínua

A formação inicial e a formação contínua constituem duas fases do processo de formação e de desenvolvimento de competências profissionais, nas quais a teoria e a prática devem desenvolver-se simultânea e progressivamente (Ribeiro, 1993).

De acordo com Jacinto (2003), a formação de professores nos últimos vinte anos ocupou um lugar relevante na política educativa nacional e é na formação que “tem de começar a construção da identidade, da cultura e da qualidade desta profissão.” (Roldão, 1999, p.107).

A formação é entendida como processo contextualizado de desenvolvimento profissional e pessoal, sendo neste sentido oportuno mencionar que Sousa (2000) considera a formação de professores como um “período fundamental de crescimento pessoal que não pode ser negligenciado, pois inscreve-se num contexto mais amplo de desenvolvimento global da pessoa” (p.257).

Edmunson sugere uma formação dos professores que “contribuya a que los profesores en formación se formen como personas, lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza.” (García, 1995, p.247). Assim, “é necessário que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais” (Ferreira, 2009, p.340).

Neste seguimento de ideias, constata-se que é atribuído à formação de professores um papel crucial na “atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico.” (Jacinto, 2003, p.26). Segundo Nóvoa (1992), a década

de 70 foi marcada pelo signo da formação inicial de professores, a década de 80 pelo signo da profissionalização em serviço e a década de 90 pelo signo da formação contínua de professores.

Em relação à formação inicial, esta é a primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional (Cardona, 2008) e é definida por Estrela (2002) como:

o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. Torna-se assim óbvio que o processo é da ordem da complexidade, porque atravessada por múltiplas problemáticas inter-relacionadas que fazem apelo aos mais diversos saberes disciplinares (p. 18).

A formação inicial objetiva, segundo Formosinho e Niza (2001) “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função de professor” (p.4). Desse modo, a formação inicial do docente deve ser o mais completa e integrada possível (Imbernón, 1994) e é de realçar que a prática pedagógica é um dos elementos essenciais da formação inicial de professores (Jacinto, 2003).

Atendendo à complexidade da função docente, é fulcral uma formação que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (García, 1995). Neste sentido, é de fazer referência à formação contínua que na LBSE foi pela primeira vez mencionada como um direito profissional e no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores publicado em 1992 como um dever (Pereira, 2001).

A formação contínua objetiva, segundo Ribeiro (1993), o aperfeiçoamento dos conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais dos docentes em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar e segue três linhas de atuação, a saber:

La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.

El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.

El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. (Imbernón, 1994, p.57)

Verifica-se, assim, que tanto a formação inicial como a formação contínua constituem processos de extremo interesse aquando da promoção de competências como

de desenvolvimento pessoal e profissional. A formação inicial e a formação contínua contribuem, deste modo, não só para a melhoria da prática pedagógica como para a construção da identidade docente. Estes processos promovem a articulação entre a teoria e a prática, sendo de salientar a relevância que a prática pedagógica exerce no processo da formação inicial e a importância da necessidade da formação contínua.

Capítulo II - Processo de ensino-aprendizagem e opções pedagógicas promotoras de qualidade

Marchesi e Martín (2000) defendem que uma escola de qualidade deve ser detentora de um conjunto de critérios. Estes critérios referem que uma escola de qualidade fomenta o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todos os alunos e promove a participação e satisfação de toda a comunidade educativa. Uma escola que propicia o desenvolvimento profissional dos professores, procura influenciar, através da sua oferta educativa, o meio envolvente e considera as características dos alunos e o seu meio sociocultural é também, e para os mesmos autores, uma escola de qualidade.

Considerando que o docente é “um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 27) e que é da sua responsabilidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, que é “operacionalizada através de uma gestão diferenciada e diferenciadora do seu trabalho que, naturalmente, terá de ser pensado em função de cada aluno e de cada grupo” (Morgado, 2003, p.75) é de extrema importância que o docente tenha em consideração, análise e escolha, de entre um leque diversificado de modelos, metodologias e estratégias, as que melhor se adequam aos seus objetivos do processo de ensino-aprendizagem e ao respetivo grupo-alvo.

2.1 O ciclo da práxis educativa

A práxis educativa é definida pela intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção do docente. Esta intencionalidade educativa é constituída por etapas intimamente interligadas que se sucedem e aprofundam, a saber: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.

A observação é um método de aprendizagem (Arends, 1995) e constitui a base do planeamento e da avaliação (ME, 1997). A observação ao permitir “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, esta ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Neste sentido, a observação constitui um processo de extrema pertinência na práxis educativa pois ao “observar cada criança e o grupo para

conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p. 25) o docente tem a possibilidade de adaptar a sua intervenção às especificidades de cada criança. Ideia partilhada por Estrela (1994) que afirma que as informações obtidas através de um processo contínuo de observações permitem uma constante adequação e reajustamento da prática de forma a atender às características do grupo. A observação pode ser participante, participada e intencional e é de extrema importância que o docente observe as crianças em todas as áreas e que estabeleça previamente as condições em que a observação irá decorrer (o quê? quem? quando? e como?).

A planificação constitui um instrumento de apoio e de regulação da prática (Arends, 1995) e, como implica uma reflexão e constante adaptação, é flexível e deve estar aberta a alterações. De acordo com Tavares e Alarcão (1985), esta é considerada como “a actividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar materiais auxiliares” (p.158). Segundo os mesmos autores, os objetivos são entendidos como “linhas orientadoras da atividade didática, declarações (...) das nossas intenções de criar condições que permitam ao aluno melhorar a sua aprendizagem e desenvolver-se” (p.160), motivo pelo qual consideram que reveste-se de extrema importância a delimitação de objetivos na planificação. A planificação implica que o docente reflita sobre as suas intenções educativas e o modo de as adequar ao grupo, preveja situações de aprendizagem e organize tanto os recursos humanos como os materiais necessários à sua implementação. É de salientar a importância da participação das crianças na planificação, visto que “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME., 1997, p. 26).

A ação corresponde à concretização das intenções educativas e é de mencionar que é crucial adaptá-la às propostas das crianças bem como aproveitar as situações imprevistas que possam surgir. De forma a enriquecer o processo educativo e ampliar as interações das crianças importa incluir na ação educativa a participação de outros agentes educativos e elementos da comunidade educativa. De fazer referência que, de acordo com

Zeichner (1993), a reflexão é “um processo que ocorre *antes* e *depois* da ação e, em certa medida, *durante* a ação” (p.52).

A avaliação é “uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher informação necessária para tomar decisões corretas” (Arends, 1995, p. 228), uma vez que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), a avaliação tem como vantagens: informar os alunos sobre os novos conhecimentos e competências que adquiriram bem como sobre as suas dificuldades; permitir ao docente identificar pontos onde o plano não resultou e, face aos resultados reais obtidos, gerar estratégias alternativas e reorganizar a planificação e a sua ação. “A avaliação é uma atividade complexa que tem por intenção primeira estar ao serviço de quem aprende e de quem se está a formar” (Leite & Fernandes, 2002, p.72) e o docente recorre a três tipos de avaliação que se complementam - diagnóstica, formativa e sumativa. De um modo geral, é possível referir que: a avaliação diagnóstica visa perceber os conhecimentos e competências do aluno sobre um assunto antes de iniciar aprendizagens referentes ao mesmo; a avaliação formativa acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem e segundo a Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-escolar) assenta “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens”; e a avaliação sumativa conduz a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1989). No que diz respeito à avaliação, importa, também, indicar que é imprescindível que os instrumentos de avaliação sejam pensados à luz dos objetivos e das funções a que se destinam e que estejam adequados ao contexto e a cada criança. De acordo com Abrantes (2001), é crucial recorrer a instrumentos e a procedimentos de avaliação diversificados que possibilitem analisar a evolução global dos alunos, tendo como referência as aprendizagens e as competências essenciais de natureza transversal e as referentes especificamente às áreas.

A comunicação ocupa, igualmente, um papel relevante no ciclo da práxis educativa pois, para além de constituir uma das bases da relação entre o docente e as crianças e das crianças entre si, permite a partilha do processo de ensino-aprendizagem com a

comunidade educativa e “um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação.” (ME., 1997, p.27).

Em relação à articulação, esta deve ser vertical e horizontal de modo a fomentar a continuidade educativa e é de salientar que de acordo com Afonso, Ferreira, Santos, Rodrigues e Mendes (1994) ao estabelecer uma articulação entre os saberes estamos a fomentar nos “alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona” (p.19).

Para finalizar, é de realçar que a reflexão é um aspeto intrínseco a toda a práxis educativa, dado que reveste-se de particular importância e possibilita a reformulação da mesma. É de salientar, também, que considera-se que as etapas anteriormente mencionadas revestem-se de particular relevância uma vez que sustentam a intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção do docente.

2.2 Movimento da Escola Moderna

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou-se em Portugal nos anos sessenta e fundou-se no ano de 1966. De acordo com Niza e Formosinho (2009), o MEM afirma-se como “uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (p. 348). Este, através da cooperação educativa, pretende uma educação escolar orientada pelos valores democráticos de participação direta.

Segundo Folque (2012), o MEM é baseado na pedagogia de Freinet e nos princípios de democracia, inclusão e igualdade. Serra (2004) salienta que o modelo português apesar da ligação à pedagogia de Freinet tem vindo a ser contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores que o têm implementado. A mesma autora refere como algumas das alterações do modelo português: a maior ênfase atribuída à interação entre pares, a instituição de normas sociais mediadas pela existência de um Conselho de Turma e a substituição do “Jornal de Parede” pelo “Diário de Turma”. Este modelo pedagógico também utiliza as ideias de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e de *scaffolding* de Bruner (Niza, 1998) e, nesse sentido, dá importância à interação da criança com os pares e com o adulto no seu desenvolvimento.

O modelo pedagógico em questão assenta na defesa de valores, tais como: a democracia, a solidariedade, a justiça e a cooperação dentro da sala de aula. Este modelo entende a escola como uma unidade que garante o desenvolvimento global das crianças e constituem como suas finalidades: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais bem como a reconstrução cooperada da cultura. Neste sentido, a escola é entendida como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p. 141) e os docentes como “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” (*idibem*, p. 155).

As crianças partilham o poder com o adulto, são participantes ativos na construção do seu conhecimento e na gestão da vida na sala. De mencionar que neste modelo existe um leque de instrumentos de pilotagem “que ajuda a regular o que acontece na sala e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8).

Gomes (2011) refere que o MEM assume que é muito enriquecedor um grupo heterogéneo e que a cooperação é a melhor forma de trabalhar. O MEM é sustentado na participação democrática, na cooperação e na comunicação, sendo estes possíveis de operacionalizar através da expressão livre das crianças, das aprendizagens em interação bem como do sentido social das aprendizagens.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), as estratégias de diferenciação do trabalho pedagógico no MEM são: a diversificação do espaço, das tarefas, dos materiais de apoio e instrumentos de pilotagem do trabalho; a diferenciação das atividades e das suas modalidades de realização; a diferenciação do trabalho e dos conteúdos programáticos; bem como a diferenciação das estratégias de ensino-aprendizagem.

Encara-se o MEM como um modelo pedagógico assente nos valores democráticos, na cooperação, na comunicação, na construção ativa e em interação das aprendizagens bem como na partilha de poder e de gestão da sala. Atendendo ao que acima foi referido, é de mencionar que o MEM constitui um modelo impulsionador de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, sendo de realçar que está intimamente relacionado com a diferenciação pedagógica.

2.3 Diferenciação pedagógica

Ainscow (1997) considera que de forma a responder às necessidades de todas as crianças é necessário reestruturar a escola. Neste sentido, “A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.” (Gomes, 2011, p.59) e surge o conceito de diferenciação. São múltiplas as definições de diferenciação pedagógica.

De acordo com Niza (2000), a diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, pois trata-se de uma questão dos Direitos da Criança e, para Tomlinson (2008), para além de ser tida como uma estratégia de ensino, deve ser entendida como uma concepção de ensino-aprendizagem. A diferenciação faz com que cada aluno vivencie situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 2000a) e, seguindo esta linha de pensamento, diferenciar significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Madureira & Leite, 2003, p.98).

A diferenciação é entendida como uma resposta pró-ativa do professor face às necessidades de cada aluno (Tomlinson & Allan, 2002) e, desse modo, pode-se diferenciar o conteúdo, o processo e o produto. Para ser possível diferenciar, o professor tem de primeiro conhecer os seus alunos, respetivas necessidades e características e, de acordo com Heacox (2006), “O professor que utiliza a diferenciação torna-se um facilitador da aprendizagem e um colaborador para com os alunos.” (p.18).

Considerando que “Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14) torna-se relevante, devido às suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, uma breve abordagem à teoria das Inteligências Múltiplas e aos estilos de aprendizagem.

A teoria das Inteligências Múltiplas é defendida por Howard Gardner no seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* datado de 1985. De acordo com esta, todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos distintos de conhecer o mundo sendo eles: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza. Apesar destes

modos de inteligência funcionarem interrelacionados, em cada indivíduo uns evidenciam-se mais do que outros (Gomes, 2011). A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner “sugere, entre outras coisas, que os pontos fortes e as limitações de raciocínio dos alunos afectam não só a sua facilidade em aprender, como a forma de eles poderem fazer uma representação mais adequada daquilo que sabem.” (Heacox, 2006, p.13) e, assim sendo, “o professor tem de conhecer as capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e ir ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.15).

Relativamente aos estilos de aprendizagem, estes têm implicações no contexto educativo uma vez que é necessário ter em linha de conta que os alunos não aprendem todos do mesmo modo devido aos seus estilos individuais de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem são “as marcas cognitivas, afectivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.18). Deste modo, são quatro os estilos de aprendizagem existentes (o ativo; reflexivo; teórico e o pragmático) que referem-se às “preferências individuais que determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação.” (Heacox, 2006, p.13).

Verifica-se que a diferenciação pedagógica ao atender às especificidades de cada aluno e, conseqüentemente, pelas implicações positivas resultantes reveste-se numa opção pedagógica de extrema importância. Assim, a diferenciação é encarada como promotora de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, dado que a sua utilização em contexto educativo atende às características de cada aluno e facilita ao mesmo a construção das suas próprias aprendizagens.

2.4 Socioconstrutivismo

Lev Vygotsky é o autor da teoria de aprendizagem socioconstrutivista, cujas influências da área da psicologia, da sociologia, do materialismo dialéctico e do marxismo são notórias e foi com a publicação da sua obra *Pensamento e Linguagem* em 1962 que as suas ideias começaram a ser conhecidas na Europa e nos Estados Unidos.

Vygotsky perspetivou a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança e apresentou uma nova perspetiva de desenvolvimento. O mesmo autor distingue aprendizagem de

desenvolvimento, defende que a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove aprendizagem, que por sua vez conduz ao desenvolvimento que é resultado de um processo histórico, social e cultural, no qual a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel crucial. Marques (2007) afirma que “Provavelmente, a maior originalidade da teoria de Vygotsky reside na ênfase que ele dá ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem.” (p.3).

Vygotsky, ao defender que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo social bem como que as funções psicológicas humanas resultam da atividade prática e são historicamente desenvolvidas e mediadas pela cultura, foi responsável pelo novo e importante papel atribuído à escola na construção do conhecimento. Neste sentido, a escola é tida como um contexto social mediador e as salas de aulas como organizações sociais, sendo de salientar que a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares têm grandes implicações nas práticas desenvolvidas na sala de aula (Moll, 1996).

Seguindo esta linha de pensamento, interessa mencionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que foi introduzido por Vygotsky e refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou de pares mais capazes. De acordo com Fontes & Freixo (2004, p.19), “Nesta zona, o par aluno-professor envolve-se na actividade conjunta da resolução de problemas, partilhando ambos o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho da tarefa.”. O conceito de ZDP no contexto educativo revela-se de extrema importância, pois permite que a escola se aperceba que ao solicitar os alunos para realizarem tarefas que conseguem fazer sós não está a contribuir para o desenvolvimento da ZDP nem para o seu progresso cognitivo. Este conceito também é responsável por criar novas responsabilidades ao docente, uma vez que este, ao ter em consideração que esta é uma atividade que se desenvolve num contexto social, irá, por exemplo: privilegiar o trabalho de grupo e a apresentação de um tema em diversas formas de linguagem.

De um modo geral, é possível mencionar que o socioconstrutivismo possibilita a compreensão e exploração de aspetos interligados com a construção social do conhecimento e o desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Neste sentido, “o papel do professor deve centrar-se na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos sendo esta situação apenas possível se ocorrer uma interferência positiva na ZDP,

promovendo-se, deste modo, uma aprendizagem interactiva.” (Fontes & Freixo, 2004, p.23).

Fosnot, citado por Boiko e Zamberlan (2001), reconhece como aspetos fundamentais da prática educativa numa perspetiva socioconstrutivista:

permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos e testem sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradas quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação de ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados, movimento este através do qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas (p.52).

Para finalizar menciona-se que o socioconstrutivismo ao revelar que a construção do conhecimento é um processo social resultante da História e da cultura e ao defender a ZDP encaminhou não só para uma nova conceção do processo de ensino-aprendizagem como para um novo papel do docente. É de salientar que a teoria produzida por Vygotsky tem sido utilizada por autores contemporâneos como quadro de referência a diversas investigações, dos quais se destaca Johnson e Johnson que a utilizaram para desenvolver investigação na área da Aprendizagem Cooperativa (Fontes & Freixo, 2004).

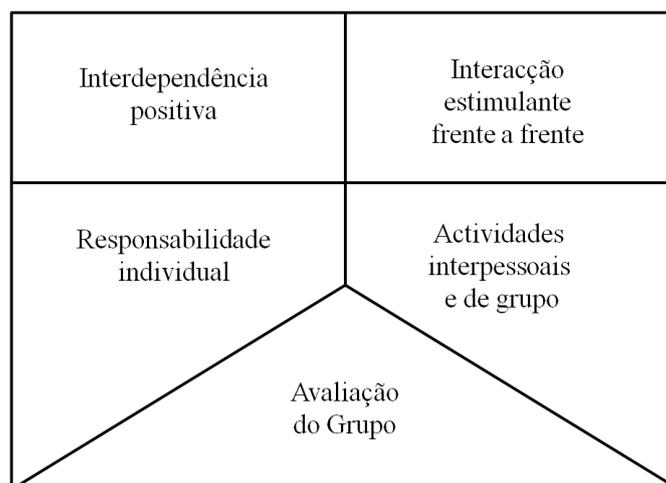
2.5 Aprendizagem cooperativa

A partir da publicação dos trabalhos de Johnson e Johnson na década de setenta nos Estados Unidos a aprendizagem cooperativa tem sido muito divulgada. De acordo com Fontes e Freixo (2004), a aprendizagem cooperativa possui a sua explicação teórica em alguns conceitos da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, nomeadamente: o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de aprendizagem social e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos. Os mesmos autores consideram a “Aprendizagem Cooperativa como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).” (p.26).

A aprendizagem cooperativa tem sido definida como um “modelo de ensino (...) que vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contemplando metas e objectivos sociais importantes.” (Arends, 1995, p.365) e como “uma estratégia de ensino que utiliza o trabalho em pequenos grupos para colocar

alunos de diferentes níveis de capacidades em interação e em contexto de entreajuda com o propósito de ajudar os colegas a compreender melhor os conteúdos trabalhados.” (Balkcom, citado por Gouveia, 2012, p.87). Lopes e Silva (2009) referem que os alunos ao trabalharem em conjunto estão a maximizar a sua aprendizagem e a dos colega e a aprendizagem cooperativa, de acordo com Fontes e Freixo (2004), tem em consideração a diversidade dos alunos dentro de uma turma e privilegia uma aprendizagem personalizada.

A aprendizagem cooperativa para ser efetiva necessita de cinco componentes essenciais (figura 1) e esta é vantajosa, uma vez que os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo e estes apresentam maior saúde mental (Fontes & Freixo, 2004).



Fonte: Retirado de Fontes & Freixo, 2004, p.29

Figura 1. Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Johnson e Johnson (1999).

Johnson e Johnson (1990) consideram que cooperar significa trabalhar em grupo a fim de alcançar determinados objetivos, sendo que se procura resultados positivos para cada elemento do grupo e para todo o grupo. Neste sentido, devido às suas repercussões positivas, reveste-se de extrema importância a utilização do trabalho cooperativo em contextos educativos.

O trabalho cooperativo fomenta a dimensão social da aprendizagem bem como propicia momentos ricos de interação, reciprocidade, interajuda e colaboração entre os

alunos. Este fomenta a discussão entre os alunos, facilita a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de problemas e possibilita que os alunos aprendam falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros.

Através do trabalho cooperativo, os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais, lidam com problemas que podem estar para além daqueles que surgem quando trabalham individualmente, adquirem melhor os conceitos, sentem-se mais à vontade e encontram-se mais motivados para estudar (Fernandes, 1997). Através deste os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mutuamente, partilham ideias e são estimulados pelas ideias dos outros. O trabalho cooperativo fomenta atitudes de interajuda e de comunicação entre os alunos e Fontes e Freixo (2004, p.28) sustentam que provoca “um aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais”.

Relativamente às vantagens do trabalho cooperativo, é de realçar, ainda, que Arends (1995, p.367) refere que sob condições cooperativas: as relações interdependentes conduzem a uma motivação mais forte para completar a tarefa comum; o trabalho de grupo desenvolve uma amistosidade considerável entre os elementos do grupo; bem como a cooperação desenvolve um processo de comunicação que fomenta uma maximização da criação de ideias e uma maior influencia mútua.

Os alunos aprendem cooperativamente quando trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto final comum (Fernandes, 1997). As principais características de um grupo de trabalho cooperativo são: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a aplicação de competências cooperativas; a liderança partilhada e partilha de responsabilidades; a contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo; a observação e feedback por parte do professor ao grupo; o grupo avaliar o seu funcionamento e propor objetivos para o melhorar (Fontes & Freixo, 2004, p.30).

Constata-se que a aprendizagem cooperativa está intimamente interligada com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que promove a aprendizagem de competências escolares e, principalmente, de competências pessoais e sociais, já que as crianças trabalham cooperativamente para um dado objetivo comum e são diversas as vantagens daí consequentes.

2.6 O lúdico como elemento didático e a utilização das tecnologias

São diversas as definições existentes tanto de jogo como de brincar. Cabral (1990) considera que o jogo pode ser definido “como toda a actividade que tem como primeiro objectivo o prazer.” (p.193) e como “condição *sine qua non* do desenvolvimento infantil, mas é-o também de uma vida em busca da felicidade.” (p.195). Winnicott (1975) entende que é no brincar, e provavelmente, apenas nele, que o indivíduo frui a sua liberdade de criação e o brincar é, também, tido como um instrumento de aprendizagem.

Importa mencionar que Platão em *Les Lois* (1948) comentou a importância do “*aprender brincando*” e que Aristóteles, Montaigne, Rousseau, entre outros, destacaram o papel do jogo na educação (Kishimoto, 1994). Com Froebel “o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil” (Kishimoto, 1994, p.23) e de acordo com Read (1958), depois de Froebel ter salientado a importância crucial da atividade lúdica no desenvolvimento da criança este aspeto “tem sido observado em detalhe considerável.” (p.191). A atividade lúdica é considerada por Piaget e Inhelder (1997) como o berço obrigatório das atividades intelectuais e França e Sousa (2012) afirmam que “as crianças têm direito a brincar livremente em diferentes contextos socioculturais impulsionadores de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.106). Neste sentido, a atividade lúdica reveste-se de particular importância e é indispensável à prática educativa.

A atividade lúdica possibilita à criança “adquirir habilidades desenvolvimentais - sociais, intelectuais, criativas e físicas.” (Smith, 2006, p.26) e, nesse sentido, “negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!” (Abbott, 2006, p.94). Assim, Heaslip (2006) defende que a atividade lúdica é o meio de aprendizagem natural e mais adequado para a criação de um ambiente que atenda às necessidades das crianças e no qual ocorra uma aprendizagem ativa.

Considerando que a atividade lúdica facilita e fomenta a aprendizagem (Cabral, 1994), cabe ao docente ser proactivo, considerar a ZDP e “ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar” (Smith, 2006, p.30), uma vez que “uma educação infantil de alta qualidade, que tenha no brincar um veículo fundamental de aprendizagem, pode ter um efeito significativo e duradouro sobre o desenvolvimento educacional e social das crianças” (Pascal e Bertram, 2006, p. 187). De mencionar, no seguimento destas ideias, que a atividade lúdica “constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de

desenvolvimento proximal.” (Kishimoto, 1994, p.43) bem como que através desta as crianças criam todas as condições para processarem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento global (Jarvis, 2011).

Os docentes têm um papel crucial na transformação da atividade lúdica numa ferramenta de aprendizagem e através desta pode obter-se “informações sobre o comportamento social e individual das crianças, sobre as suas ideias, interesses e valores e, ainda, desenvolverem-se aprendizagens específicas” (Moreira, 2004, p. 85).

Tendo em atenção tudo o que acima foi mencionado, considera-se que através da atividade lúdica o aluno torna-se um elemento ativo do seu processo de aprendizagem. Deste modo, a atividade lúdica reveste-se de particular importância no desenvolvimento holístico da criança, constitui um poderoso instrumento de aprendizagem e, por esse motivo, os docentes devem integrá-la no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, esta facilita uma aprendizagem construtiva (Freitas, 1997) e contribui para o desenvolvimento global dos alunos nos domínios cognitivo, social e afetivo (Belchior, Tafoi, Paulino, Correia, Silva, Camilo, Branco, Almeida & Frago, 1993).

De acordo com Ruivo e Carrega (2013), “as TIC têm um papel crescente e cada vez mais importante nas estratégias, nos ambientes, na informação e na dinâmica das escolas.” (p.51) e, na realização de tarefas, funcionam como parceiros intelectuais (Jonassen, 2000).

A tecnologia como recurso pedagógico permite apoiar o professor no desenvolvimento da sua prática pedagógica, criar um ambiente de interação que reforça a colaboração e as relações entre os atores do processo de ensino-aprendizagem bem como envolver de modo mais ativo, motivador e construtivo os alunos neste processo. Neste seguimento de ideias importa referir que:

If you want to see the future of education, don't watch children in the average classroom. Watch children play a video game. You'll see them engaged, excited, interacting and learning – even if it's only about how to get to the next level of the game (Smith, citado por Fino, 2000, p.47).

É de fazer referência ao “*Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 1900-97*” que afirma que a utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizagem tem grandes repercussões positivas: no sucesso dos alunos, inclusive nos com

necessidades educativas especiais; nas atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, na sua autoestima e autoconceito; bem como na interação entre os alunos e com o professor (Fino, 2000). A contribuição da tecnologia para o sistema educativo também é enfatizada no relatório “*Educação, um tesouro a descobrir*” para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação de 1996, uma vez que neste é referido que a tecnologia possibilita o aumento de igualdade de oportunidades e de interactividade, uma melhor difusão de conhecimentos, o combate ao insucesso escolar e a progressão dos alunos de acordo com o seu ritmo.

A utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem implica um papel ativo de mudança no modo como se desenvolve este processo e na interação entre professor e alunos, sendo de realçar que aquando da seleção de *software* é crucial que o professor tenha em atenção a utilidade do programa e a sua facilidade de utilização, se é apelativo visualmente, a qualidade científica das informações disponibilizadas e a interação que fomenta, respeitando o ritmo e os conhecimentos do aluno.

Mencionando Amante (2005), o potencial da tecnologia e a sua presença marcante no quotidiano torna difícil ignorar o seu contributo “no enriquecimento dos mais diversos contextos de aprendizagem, incluindo o pré-escolar” (p.5).

No que diz respeito à tecnologia no 1.º CEB, são apontados como objetivos para a sua utilização: comunicar ideias e informações através do processamento de texto; manusear informação pesquisando, selecionando, analisando e interpretando dados; efetuar investigações matemáticas ou explorar representações de situações reais ou imaginárias baseadas no computador; explorar as tecnologias tendo em vista o desenvolvimento de aspetos criativos ou estéticos; projetar, fazer, medir e controlar no ambiente físico, utilizando várias ferramentas, materiais, sensores, interruptores e computadores, na ciência, na matemática, arte e estudos ambientais; bem como identificar algumas consequências das tecnologias na sociedade e nos indivíduos (Belchior et al., 1993). Ainda no âmbito deste ciclo, refere-se que em Portugal as principais funções das tecnologias agrupam-se em quatro domínios, a saber: instrumento/ferramenta de apoio à criação e apresentação de trabalhos dos alunos; recurso didático (utilização de jogos e/ou exercícios que desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas); fonte de informação; e como desenvolvimento e apoio à distância.

Considerando tudo o que foi referido, salienta-se a contribuição da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem tanto em EPE como no 1.º CEB e presencia-se as

diversas vantagens decorrentes da utilização desta nas crianças, com e sem necessidades educativas especiais.

Capítulo III – Educação inclusiva

A inclusão de crianças com NEE nas salas de aula constitui um dos objetivos da educação, que só se tornará exequível se houver respostas adequadas e a mudança de atitudes (Pocinho, 1996).

A educação inclusiva é um processo e, tendo em consideração que está presente na primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem que “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*” (Costa, 1999), é também uma questão intimamente relacionada com os direitos humanos.

3.1 As Necessidades Educativas Especiais: evolução e principais marcos

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) têm vindo a ser alvo de debates, estudos e reflexões ao longo do tempo, sendo de realçar a existência de contribuições internacionais e de normativos para a sua conceptualização e, efetiva, operacionalização.

Relativamente às contribuições internacionais, refere-se: o Relatório de Warnock, a Década das Pessoas com Deficiência (1983-93), a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos bem como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

O Relatório Warnock data de 1978 e “passando em revista a organização e funcionamento da educação especial em vários países, sintetiza os princípios básicos que devem orientá-la” (Baptista, 1999, p.124). O ano de 1981, considerado o *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*, seguido pela *Década das Pessoas com Deficiência (1983-93)* serviu de mote à defesa do princípio da igualdade de oportunidades.

É de referir que Portugal assinou a Convenção sobre os Direitos da Criança a 26 de janeiro de 1990 e em março desse mesmo ano ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos que reafirmou o direito de todos à educação e aprovou a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. A *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* menciona que “devem ser tomadas medidas de forma a garantir igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo” (Costa, 1999, p.27) e, nesse

sentido, determinou que se implementassem medidas dirigidas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação para todas as crianças, das quais se destacam os Planos Educativos Individualizados e os Programas Educativos (Correia, 2013).

Em junho de 1994 realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, encarada como um marco crucial na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE, uma vez que nela foi consagrado o conceito de escola inclusiva como o modo mais completo e efetivo de aplicação do conceito de escola para todos (Costa, 1999). Da conferência em questão resultou a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* que, de acordo com Baptista (1999), regulamenta a aplicação do princípio da educação para todos às crianças com NEE. Este documento defende o direito de crianças, jovens e adultos com NEE acederem às escolas regulares e o facto de ser a escola que se deve adequar e ser capaz de ir ao encontro das necessidades dos seus alunos (Candeias, 2009), tal como é possível constatar em Correia (1997):

as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...). (in Declaração de Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994) (p.5).

Para além destas ações, existem outras que reconhecem, igualmente, a inclusão de crianças, jovens e adultos com NEE como um direito, a saber: as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993); a Carta do Luxemburgo (1996); o Enquadramento da Acção de Dakar (2000); a Declaração de Madrid (2002); o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência (2003) e o Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos (2007).

No que diz respeito aos contributos dos normativos para o tema em questão é de salientar que estes têm vindo a traduzir as orientações da política educativa em vigor ao longo do tempo. De seguida, encontra-se uma breve abordagem a alguns dos normativos que se considerou mais relevantes.

Com a publicação da LBSE, através da Lei n.º46/86, verificaram-se transformações significativas, como a consagração do direito à diferença como um princípio organizativo do sistema e a promoção do desenvolvimento da integração escolar

ampliada a todos os alunos que, segundo critérios psicopedagógicos, têm N.E.E. e que frequentam estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário (Pocinho, 1996). De acordo com a mesma autora (1996, p. 60), com o referido decreto “os alunos com N.E.E. têm direito a uma adequação do processo de ensino e das condições materiais da escola às suas necessidades específicas. Esta adequação consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem”.

O Decreto-Lei n.º3/2008 revogou o Decreto-Lei nº139 de 1991, que definia o Regime Educativo Especial para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com este decreto, datado de janeiro de 2008, a educação especial assumiu “uma clara orientação para a inclusão educativa e social” (Candeias, 2009, p.42). É de mencionar, também, o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º3/2008 e objetiva constituir para a região um documento orientador que assegure a inclusão de crianças, jovens e adultos com NEE.

Realça-se, ainda, que de acordo com a Constituição da República Portuguesa “Todos têm direito à educação e cultura.” (Pocinho, 1996) e que é considerado que a evolução da história da educação especial em Portugal é constituída por três fases, a saber: a fase, essencialmente, asilar durante a segunda metade do século XIX; a fase de cariz assistencial e aliada a algumas preocupações educativas nos anos 60; e, a partir dos anos 70, a fase de aproximação dos alunos com NEE às escolas regulares (Ruivo, 1998). Assim, de forma a completar a informação, importa mencionar que, segundo Ruivo (1998), “Podemos de modo conciso enunciá-las da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração.” (p.17).

Atendendo ao que foi acima referido, considera-se a existência de uma unanimidade no que diz respeito à pertinência de responder às necessidades de todos os portadores de NEE e de incluí-los. Sobressai a ideia de que este tema tem vindo a ser abordado ao longo do tempo e que para este contribuíram diversos acontecimentos internacionais bem como normativos. É de realçar, ainda, a importância que a *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* teve ao regulamentar a aplicação do princípio da educação para todos.

3.2 As NEE e os princípios de integração e inclusão

O conceito de Necessidades Educativas Especiais é referido quando um problema (de natureza sensorial, física, intelectual, social, emocional ou qualquer combinação destes problemas) afeta a aprendizagem, de tal modo que é necessário recorrer a acessos especiais ao currículo ou a condições de aprendizagem. O conceito de NEE é aplicado, também, a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem provenientes de fatores orgânicos ou ambientais (Correia, 1997). Neste sentido, para o autor em questão, o conceito de NEE engloba crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, sendo necessário de acordo com o quadro de cada um proceder a adaptações curriculares. De mencionar que as NEE podem ser classificadas de ligeira a severa e, ainda, de permanentes ou temporárias.

Atendendo que considerar todos os alunos como homogêneos é estar a ignorar a diversidade existente (Lopes, 2003), importa que toda a intervenção pedagógica respeite a identidade de cada um e utilize estratégias que facilitem a sua aprendizagem (Pocinho, 1996). Neste sentido, surgem como “princípios essenciais para um atendimento adequado a essa mesma criança, o da integração e o da inclusão.” (Correia, 1997, p.10).

A tendência de integração da criança com NEE na escola pública culminou em 1975 com a publicação da *Public Law 94-142* “The Education for All Handicapped Children Act”, que descreve que todos os alunos com NEE têm direito a uma educação pública gratuita adequada, na qual cabe à escola elaborar para cada um deles um Plano Educativo Individualizado (Correia, 1997). Neste sentido, com a publicação em questão “Já não é necessário que o aluno se adapte à escola, agora é a escola que tem de adaptar-se ao aluno” (Turnbull & Turnbull, citados por Correia, 1997, p.25). A integração objetiva o desenvolvimento psicológico, cognitivo, social e físico e, assim sendo, “uma integração escolar deverá apontar para uma intervenção global e sistémica a nível da família, da escola e dos professores, da criança e da comunidade em geral” (Pocinho, 1996, p.66).

Com a publicação da LBSE foram publicados diversos diplomas que estabelecem medidas de atuação junto das crianças com NEE e ocorreram grandes transformações na conceção de integração, sendo que “Estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas” (Correia, 1997, p.27).

Relativamente ao princípio da inclusão, este decorreu do movimento *Regular Education Initiative*, que defendia a coresponsabilidade dos serviços de educação especial e do ensino regular quanto às respostas eficazes que deveriam dar aos alunos com NEE. O presente movimento esteve no centro das atenções, principalmente, depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) uma vez que a mesma “inspirou-se no “princípio da inclusão” e no “reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos - instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Correia, 1997, p.33). A inclusão é entendida como a inserção do aluno com NEE na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial apropriado às suas características e necessidades e este princípio apela, deste modo, à escola que tenha em consideração a criança-todo e, conseqüentemente, respeite o seu nível de desenvolvimento de forma a facultar-lhe uma educação adequada e encaminhada para a maximização de todo o seu potencial (Correia, 1997).

Constata-se, assim, o conceito de NEE, a sua classificação bem como os princípios de integração e de inclusão que revestem-se de extremo interesse não só aquando de um atendimento adequado a uma pessoa portadora de NEE como também aquando da sua inserção na escola.

3.3 Uma escola inclusiva

Tanto a legislação em vigor como as atuais tendências científicas e pedagógicas e o modo como as NEE são perspectivadas, constituíram fatores importantes na evolução de conceitos e práticas que conduziram ao princípio da escola inclusiva (Costa, 1999).

Baptista (1999) considera que a escola inclusiva traduz, em termos educacionais, os valores da democracia, da justiça social e da solidariedade. A escola inclusiva é definida como “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2013, p.7), é “um espaço e um tempo de desenvolvimento, educação e formação de todos os alunos, e deverá atender às suas diversidades.” (Candeias, 2009, p.106).

Assim, a inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo e repercute diversas vantagens em todos os atores do processo educativo. Envolve toda a comunidade

escolar na procura de respostas educativas eficazes que possam ajudar os alunos com NEE e promove o diálogo, o trabalho cooperativo, a partilha de estratégias de ensino entre educadores/professores do ensino regular e educadores/professores de educação especial. Para os alunos com NEE, a escola inclusiva reconhece o seu direito de aprender junto com os seus pares, faculta aprendizagens similares e interações sociais adequadas, retira o estigma da “deficiência” e responde às suas necessidades específicas. Para os alunos sem NEE, a inclusão também traz-lhes vantagens, pois permite-lhes entender que todos somos diferentes, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites e aprendem que cada um de nós tem sempre algo de valor a dar aos outros (Correia, 2013).

Numa escola inclusiva os docentes podem se deparar com determinadas preocupações. De acordo com estudos realizados no final da década de 90 as principais preocupações e dificuldades dos professores do 1.º CEB relativamente aos alunos com NEE estão relacionadas com situações de ordem pedagógica, nomeadamente com: a compreensão da problemática do aluno; o planeamento curricular em turmas heterogéneas e o planeamento curricular específico para o aluno com NEE; a gestão e organização do grupo/turma; e a relação pedagógica (Leite, 2005).

Neste sentido, reveste-se de particular importância que os docentes tenham em consideração algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas.

Ainscow (1998) defende que uma estratégia crucial para que as escolas respondam às responsabilidades de todos os alunos é encontrar meios de as guiar para a resolução de problemas e, nesse sentido, “as escolas têm de ser organizações nas quais toda a gente está envolvida cooperativamente na tarefa de aprender, tanto os alunos como os professores.” (p.37). Outra estratégia a utilizar em salas inclusivas, diz respeito à criação de um ambiente de interações positivas. Para tal a sala de aula deve ser um local onde as necessidades humanas básicas (figura 2) devem ser tidas em conta, sendo que o docente desempenha um papel imprescindível na criação de ambientes educacionais enriquecedores e positivos, uma vez que as suas atitudes e expectativas influenciam a inserção dos alunos com NEE na classe regular. Desse modo, o docente deve proporcionar um ambiente acolhedor que promova interações entre alunos sem e com NEE e fomentar entre eles a valorização da diferença e sentimentos de amizade.



Fonte: Retirado de Correia, 2013, p.96.

Figura 2. Necessidades básicas de uma criança na sala de aula

Outras estratégias dizem respeito a: fomentar a amizade entre as crianças com e sem NEE; sensibilizar as crianças para a inclusão; impulsionar a aquisição de comportamentos desejados; proceder a ajustamentos e adaptações curriculares; bem como implementar práticas educativas flexíveis. Estas estratégias visam facultar a todos os alunos um ensino útil, de qualidade e dinâmico que tenha em consideração os seus respetivos interesses, necessidades, características e estilos de aprendizagem e, nesse sentido, os grupos de trabalho devem ser flexíveis, as estratégias e os materiais devem ser estimulantes (Correia, 2013).

Seguindo esta linha de pensamento, verifica-se que a escola inclusiva, tal como o próprio conceito espelha, é uma escola de todos, na qual todos estão incluídos e as suas diversidades e especificidades são atendidas e respeitadas. A escola inclusiva reflete diversas vantagens para todos os atores do processo educativo e deve ter em consideração a implementação de determinadas estratégias que visem o seu objetivo de inclusão.

3.3.1 Competências sociais na educação inclusiva de alunos com NEE

Um dos objetivos da escola inclusiva é a promoção de competências sociais nos alunos com NEE. São diversos os conceitos de competência social, contudo Chen e French (2008) mencionam que de todos os conceitos existentes é possível enfatizar a participação ativa do sujeito nas interações sociais ou a sua iniciativa na criação de

interacções sociais, bem como o ajustamento dos comportamentos sociais em cada situação específica.

As competências sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano e, de modo específico, no funcionamento da escola, pois afetam as relações com a comunidade educativa, a aceitação pelos pares e, ainda, a realização académica.

Relativamente aos alunos portadores de NEE, a promoção de competências sociais reveste-se de maior interesse e pertinência, uma vez que estes estão mais suscetíveis à rejeição pelos pares, encontram-se socialmente mais isolados e as suas dificuldades de interação entre pares são projeções de problemas ao nível do desenvolvimento de competências sociais no futuro. Neste sentido, a existência de interações sociais positivas revela-se pertinente e traz-lhes benefícios, sendo de realçar o papel desempenhado pelos pares e pelos docentes na sua promoção.

O grupo de pares desempenha um papel fundamental no processo de socialização e na construção de competências interpessoais (Ladd, 1999) e, de acordo com Meadan e Monda-Amaya (2008), o papel dos professores está relacionado com a promoção do desenvolvimento social de todas as crianças através da criação de um ambiente propício ao processo de aprendizagem. Assim sendo, o professor deve ter como prioridade a criação de um ambiente positivo e a promoção de interações sociais e, para tal, deve: reforçar os comportamentos adequados; criar oportunidades que permitam ao aluno com NEE experimentar um sentimento de pertença na turma; e fomentar atividades que incentivem a aprendizagem cooperativa entre pares (Candeias, 2009).

Constata-se que a promoção de competências sociais nos alunos com NEE é um dos objetivos da escola inclusiva bem como que o grupo de pares e o docente desempenham um papel crucial na sua promoção.

Capítulo IV – O desenvolvimento sociomoral e a sua promoção em contexto educativo

O desenvolvimento sociomoral é um tema que tem vindo a ser estudado e debatido ao longo do tempo por diversos autores de referência, tanto internacionais como nacionais. Este é um tema de extrema importância e pertinência e é de salientar a existência de referências ao mesmo em documentos oficiais e orientadores do processo de ensino-aprendizagem. Seguindo esta linha de ideias, e considerando que se objetiva em contexto educativo o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, reveste-se de interesse a abordagem a este assunto.

4.1 O desenvolvimento sociomoral

O desenvolvimento sociomoral apesar de ser um tema frequentemente abordado na Psicologia do Desenvolvimento também se reveste de particular interesse e pertinência a sua abordagem na área das Ciências da Educação.

O conceito sociomoral é apresentado por DeVries e Zan (1998) como um termo inseparável, visto que as autoras encaram que sócio refere-se às convenções sociais que regem o comportamento dos indivíduos numa certa sociedade e moral reporta ao respeito pelo outro. É de salientar, contudo, que alguns autores encaram estes termos separadamente e que a definição de desenvolvimento sociomoral é ampla, pois pode ser definida de acordo com a perspetiva teórica adotada.

As perspetivas mais conhecidas sobre o desenvolvimento moral são a perspetiva psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista. Estas distinguem-se entre si no modo como concebem: a noção de moralidade, os processos psicológicos necessários no funcionamento moral, os critérios de moralidade e de desenvolvimento moral bem como as condições que levam à sua promoção. De acordo com a abordagem psicanalítica as ações morais são a expressão de conflitos libidinais bem como de mecanismos de defesa e de identificação. Para a teoria da aprendizagem social estas ações resultam do efeito de padrões normativos vigentes e segundo a abordagem cognitivo-desenvolvimentista a construção de princípios morais e de justiça ultrapassam as normas morais e sociais vigentes, a componente cognitiva da

moralidade é acentuada e a justiça é considerada o princípio moral básico. Para além destas perspetivas, é de mencionar, ainda, a existência da perspetiva sociológica que concebe a moralidade como a aceitação dos códigos sociais e morais vigentes numa certa sociedade. Esta perspetiva aproxima-se da abordagem normativa que define os valores morais como as ações que são avaliadas como corretas pela sociedade.

Na perspetiva cognitivo-desenvolvimentista salientam-se dois grandes autores de referência no âmbito deste tema – Piaget e Kohlberg. Ambos consideram que o desenvolvimento moral é um processo lento, gradual e que exige transformações de base nas estruturas cognitivas (Duska & Whelan, 1994).

Piaget estudou um grupo de crianças enquanto jogavam um determinado jogo (*le jeu des billes*) e concluiu que as crianças revelaram três formas de jogar de acordo com a evolução do seu desenvolvimento moral. Smith, Cowie e Blades (1998) referem que Piaget, com base nos seus resultados, estabeleceu três estádios de consciência infantil das regras: no primeiro (até aos 4/5 anos) as regras não são compreendidas; no segundo (dos 4-5 aos 9-10 anos) considera-se que as regras têm origem numa autoridade superior e não podem ser alteradas; e no terceiro dos 9-10 anos em diante as regras são estabelecidas por mútuo acordo dos jogadores e são suscetíveis de serem mudadas se todos os jogadores concordarem. Piaget escreveu um livro pioneiro sobre o desenvolvimento moral na criança *Le jugement moral chez l'enfant*, defende que a moral consiste num sistema de regras e que é da essência da moralidade estudar o respeito que o indivíduo adquire por essas regras (Lourenço, 2002).

Kohlberg dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral, fundou e dirigiu o Center for Moral Education (Marques, 1991, 2002) e é autor da principal teoria psicológica sobre o desenvolvimento moral que atualmente é tida como referência neste âmbito. Parafraseando Lins e Camino (1993), o desenvolvimento moral é considerado por Kohlberg como uma construção pessoal na qual o indivíduo percorre uma sequência lógica e hierarquizada de estádios e o mais importante é o sistema de pensamento que o indivíduo utiliza quando lhe são colocados dilemas morais, que por sua vez, originam conflitos morais cuja superação exige mudanças de perspetiva social e de raciocínio moral. Neste sentido, a moralidade para Kohlberg (1984) está mais relacionada com “considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas, e menos a ver com o cumprimento ou violação de normas sociais, ou até morais” (Lourenço, 1998, p.21).

Segundo a teoria dos estádios do desenvolvimento moral de Kohlberg existem três níveis de desenvolvimento moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e a cada um dos níveis correspondem dois estádios, sendo eles, respetivamente: orientação pelo castigo e obediência; orientação instrumental relativista; concordância interpessoal; orientação para a manutenção da lei e da ordem; orientação legalista do contrato social; orientação por princípios éticos universais.

De acordo com Marques (2002), a teoria de Kohlberg foi influenciada em Sócrates, Platão, Kant, Rawls, Dewey e Piaget e tem sido apelidada de construtivista e interacionista. Nela existe uma relação entre o individual e o social, na qual a justiça surge como o seu expoente máximo. A teoria aqui abordada é baseada em asserções éticas e epistemológicas e de natureza moderna (relevância de valores, legitimidade, universalismo, racionalismo e comensurabilidade). Para Lourenço (2006), a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista e, em particular a teoria de Kohlberg, é a que: aborda de modo mais exaustivo a descrição, a explicação, a avaliação e a promoção do desenvolvimento moral; combina argumento filosófico, investigação psicológica e aplicação educacional; sugere critérios mais racionais de moralidade e de desenvolvimento moral; assume mais fortemente a ideia de desenvolvimento da pessoa; e a que está mais comprometida com a transformação das instituições em sociedades justas e boas.

A teoria dos estádios do desenvolvimento moral tem sido alvo de diversas críticas, sendo as principais, de acordo com Lourenço (2006): enfatiza a cognição moral em detrimento do comportamento moral; centra-se na ética da justiça em detrimento da ética do cuidado; confunde moralidade com convenção e subestima a competência moral das crianças.

Segundo o mesmo autor, para além destas principais críticas, a teoria em questão é, também, criticada por: ignorar o papel da motivação na passagem do raciocínio moral à ação moral; não estudar o raciocínio pró-social; dar pouco relevo ao perdão; focar o papel do júízo moral em detrimento de outros componentes do funcionamento moral; advogar um universalismo ético desmentido culturalmente e defender uma moral de direitos em prejuízo da moral orientada para os deveres e para a divindade.

Em Portugal, Lourenço e Oliveira-Formosinho são quem mais se tem interessado pela questão do desenvolvimento sociomoral com crianças. Lourenço (1998) destaca três

perspetivas que privilegiam diferentes dimensões do desenvolvimento moral, mencionando que:

O desenvolvimento moral ora é considerado a maior ou menor identificação da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade em geral, e dos pais em particular (perspectiva psicanalítica), ora é considerado a maior ou menor interiorização de regras e normas morais aprovadas socialmente (perspectiva da aprendizagem social), ora considerado a construção de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes (perspectiva estrutural-construtivista). (pp. 27-28)

Oliveira-Formosinho (1991) considera que está intrínseco na EPE o desenvolvimento sociomoral das crianças, uma vez que “A escola não pode evitar, mesmo que o queira, a questão dos valores e da educação pessoal, social e moral pelo simples facto de estarem naturalmente presentes na escola e na sala de aula” (p.59). A autora defende que é exequível com crianças pequenas criar comunidades justas nos jardins de infância, discutir questões relacionadas com a moralidade, desenvolver a partilha de poder bem como criar rotinas facilitadoras da construção da moralidade.

Contata-se, assim, em que consiste o desenvolvimento sociomoral, as principais perspetivas existentes sobre este e que a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista tem como principais autores Piaget e Kohlberg, sendo que a teoria dos estádios do desenvolvimento moral concebida pelo último autor é a que mais se tem destacado e constitui uma referência neste âmbito. É, de igual modo, possível verificar que em Portugal o tema também tem sido alvo de estudos e que constitui um tema de extrema importância a explorar em contexto educativo.

4.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral no contexto educativo

De acordo com Lima (1978), é impossível ensinar ‘moral’, mas é possível criar as condições necessárias e adequadas para que ela ocorra e, segundo Lourenço (2006), o desenvolvimento sociomoral pode ser fomentado. Nesta linha de pensamento, interessa ter em consideração como fomentá-lo no contexto educativo e o papel que o educador/professor tem nesse processo.

Lourenço (2002) menciona que “(...) o desenvolvimento sócio-moral requer tempo, interacção e experiências de vida, em qualidade e em quantidade, relativamente enriquecedoras” (p. 159), defende que um dos fatores de desenvolvimento sociomoral é

a promoção do desenvolvimento cognitivo e a tomada de perspectiva social bem como que é crucial na promoção do desenvolvimento sociomoral que seja tido em conta no dia-a-dia das famílias, das escolas e da sociedade em geral, tanto no discurso como na ação, os sentidos sociomorais fundamentais: o sentido da diferença, o sentido dos outros e o sentido dos princípios.

DeVries e Zan (1998) descrevem um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras” (p.17). Segundo as mesmas autoras, a base para a promoção de uma atmosfera sociomoral no contexto educativo encontra-se no respeito à criança, aos seus interesses, valores, ideias e sentimentos. As mesmas autoras (1994) consideram que a criança, através da cooperação, consciencializa-se dos sentimentos, ideias, comportamentos do outro e aprende conceitos como justiça e equidade, que são pontos críticos no desenvolvimento moral.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) mencionam como aspetos cruciais na construção de um ambiente promotor do desenvolvimento moral: a regulação do uso do espaço e dos materiais; o uso da rotina diária; a organização das interações fomentando a partilha e a cooperação; bem como, a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos, tendo em conta que os mesmos são inevitáveis e poderão constituir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

A escola desempenha um papel importante na educação moral e cívica dos seus membros e é na vida escolar e na participação democrática dos estudantes que essa educação se faz (Carita, 2005, p.13). De acordo com Oliveira-Formosinho (2003), “A escola como contexto organizacional, logo socialmente construído, desenvolve estruturas, cria regras e normas relativas à vivência nessa sociedade organizada que, explícita e implicitamente, veiculam princípios e crenças sócio-morais.” (p.5). É na escola que as crianças reorganizam os seus comportamentos e se apropriam de outros, que irão construir o seu projeto de vida. (Dias, 2004). Assim sendo, é possível constatar que o contexto educativo constitui um espaço excepcional para a promoção do desenvolvimento sociomoral da criança e que a ação do educador/professor tem influência na promoção do mesmo.

Atendendo às referências ao desenvolvimento sociomoral no Sistema Educativo Português é de mencionar que, de acordo com Marques (1993), os artigos 47.º e 48.º da

Lei de Bases do Sistema Educativo reconhecem explicitamente a intenção de uma vertente da educação pessoal e social na escola. Essa intenção foi regulamentada, em 1989, pelo Governo e a área de Formação Pessoal e Social tem como ponto de partida “a capacidade para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores” (Campos, 1997, p.7).

A importância desta área de Formação Pessoal e Social decorre da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social. Esta é considerada uma área transversal e corresponde, de acordo com as fases do desenvolvimento, a um processo que deverá promover a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Ministério da Educação, 1997). No que diz respeito a esta área na EPE, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) “pretendem acentuar a sua importância e sublinhar as finalidades formativas da socialização que marcam a tradição da educação pré-escolar em Portugal, perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras.” (p. 51). No 1.º CEB é consagrado que a Educação para a Cidadania, com carácter transversal em todas as áreas curriculares, constitui a base sobre a qual o currículo deve ser construído.

Por tudo o que foi referido, salienta-se que a promoção do desenvolvimento sociomoral no contexto educativo é sustentada não só pela investigação de alguns estudiosos na matéria como também por documentos legisladores e orientadores da ação educativa. Verifica-se a importância deste tema e que se torna crucial a sua promoção em contexto educativo. Para tal, importa considerar que processos ocorrem na escola e que podem contribuir para a promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças em contexto educativo.

4.2.1 Interações e conflitos como contributos para o desenvolvimento sociomoral das crianças

As interações e os conflitos são aspetos inerentes à condição humana, encontram-se com grande destaque nos contextos educativos e contribuem para o desenvolvimento sociomoral das crianças.

As interações são as relações estabelecidas pelo indivíduo com o outro e com o meio. As interações de qualidade revestem-se de extrema importância no

desenvolvimento da criança (DeVries & Zan, 1994), motivo pelo qual é crucial a criação de condições que propiciem o seu estabelecimento e desenvolvimento.

Os conflitos são, predominantemente, associados a algo negativo mas, de acordo com Silva (2003), a melhor forma de os conceptualizar é considerando-os como uma propriedade da interação. Desse modo, e de acordo com a mesma fonte, os conflitos são um processo natural, inevitável e necessário à condição humana. Segundo Gonçalves (2003), Piaget foi um dos autores que de forma mais adequada conceptualizou o conflito como um processo decisivo e indispensável para a ocorrência de desenvolvimento, sendo este um dos motivos pelo qual é crucial aprender a abordá-lo de modo positivo. Menciona-se, ainda, que as estratégias para lidar com os conflitos devem estar contextualizadas, que a negociação é a estratégia mais utilizada e que a cooperação é tida como um factor chave da resolução construtiva de conflitos.

Relativamente às contribuições das interações, é de assinalar que Piaget no seu livro *Le jugement moral chez l'enfant* defende que é através da interação do indivíduo com os diversificados ambientes sociais que são construídos os valores, normas e princípios morais. Segundo o mesmo autor, as interações são essenciais para a construção dos seus valores, sentimentos sociomorais bem como da sua competência social e intelectual. Neste seguimento de ideias, as interações entre crianças são facilitadoras do desenvolvimento intelectual e sociomoral pois: proporcionam o reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade, que pode possibilitar a base psicológica para a adoção de perspectiva; permitem a construção da consciência e da diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação (DeVries & Zan, 1998).

Quanto aos conflitos, são uma condição do desenvolvimento social e, consequentemente, do desenvolvimento moral das crianças, pois as exigências cognitivas e afetivo-emocionais que lhes coloca operam como um incentivo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal. Como resultado, fomentam as competências sociocognitivas e de gestão emocional que convertem o indivíduo mais capaz de construir relações positivas com os outros (Nascimento, 2003).

É possível conferir, assim, que tanto as interações como os conflitos são aspetos intrínsecos ao ser humano. Devido ao facto de serem uma constante nos ambientes educativos e, de acordo com os autores acima referidos, contribuirão para o desenvolvimento sociomoral importa que o docente considere estes processos de um

modo positivo e seja capaz de utilizá-los em prol da promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças.

Capítulo V - A investigação-ação na práxis educativa

Atualmente, é considerado e defendido por diversos autores de referência que a investigação em educação reveste-se de particular pertinência e interesse. Nesse sentido, primeiramente, é necessário ter em consideração que de acordo com Graziano e Raulin, citados por Sousa (2005), “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão.” (p.12) para que seja possível compreender o que é a investigação-ação e para que, posteriormente, seja possível estabelecer uma relação entre a mesma e a prática educativa.

5.1 A investigação qualitativa

O desenvolvimento da investigação qualitativa em educação verificou-se no final dos anos 60, esta pode assumir muitas formas e ser conduzida em diversos contextos.

Contudo, este tipo de investigação partilha como principais características o facto: dos dados recolhidos serem qualitativos; das suas questões objectivarem investigar os fenómenos no seu contexto natural e em toda a sua complexidade; bem como da observação participante ser uma das estratégias mais representativas.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Taylor (1996), caracteriza-se por ser descritiva e utilizar o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo assim o investigador o principal instrumento de recolha dos mesmos. Segundo os autores em questão, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo da investigação do que pelos seus resultados, consideram de extrema importância o significado, uma vez que preocupam-se com as perspetivas participantes, e analisam os dados de modo indutivo.

Como o comportamento humano é influenciado pelo contexto onde ocorre, os investigadores qualitativos consideram que de forma a compreender as ações do indivíduo estas devem ser observadas no seu contexto natural. Os mesmos objetivam entender aquilo que o indivíduo experimenta, como o interpreta e estrutura o mundo em que vive e, para tal, questionam-nos de forma contínua (Bogdan & Blikien, 1994).

Existem três tipos de investigação qualitativa, a saber: a investigação avaliativa e decisória; a investigação pedagógica; e a investigação – ação.

Tendo em atenção estes aspetos, é possível perceber as principais características da investigação qualitativa bem como os motivos que fundamentam a sua utilização da educação.

5.2 A investigação-ação

A investigação-ação é um tipo de investigação qualitativa que teve a sua génese nos Estados Unidos. McKernan (1996) identificou cinco movimentos, no campo educacional, cujas ideias influenciaram a génese e o desenvolvimento da investigação-ação. Esses movimentos foram: o movimento para o estudo científico da educação, cuja importância se refletiu no final do século XIX e na primeira parte do século XX; o pensamento educacional experimentalista e progressista do início do século XX, no qual se salienta Dewey; a atividade de reorganização curricular no sistema educativo dos Estados Unidos durante o período da “investigação-ação cooperativa”; o movimento da dinâmica de grupos; e o movimento do professor-investigador.

Este tipo de investigação é considerado como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicado em todas as áreas das ciências sociais. A investigação-ação implica a articulação simultânea entre a teoria e a prática e tem um papel relevante na formação do profissional docente reflexivo.

Tem como propósitos: agir e investigar a ação para a transformar, formar na ação transformando-a e investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico. Carr e Kemmis (1988) defendem que “En el terreno de la educación, la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas.” (p. 174).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292) e “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação.” (p.293). De acordo com McKernan (1996), “is the reflective process whereby in a given problem area, where one wishes to improve practice or personal

understanding.” (p. 5). Elliott (1991) propôs a focalização da investigação-ação no desenvolvimento curricular e define-a como o estudo de uma situação social a fim de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre.

A investigação-ação caracteriza-se por ser situacional, participativa, colaborativa, interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), sendo de realçar que a característica cíclica deve-se ao facto deste tipo de investigação ser assumido como um ciclo dinâmico entre a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

Constata-se, deste modo e em traços gerais, que a investigação-ação consiste num tipo de investigação que implica o envolvimento ativo do investigador, a articulação entre a teoria e a prática e no qual existe um ciclo dinâmico. De acordo com o que foi acima mencionado, é possível verificar as suas principais características bem como constatar que a reflexão ocupa um papel de destaque neste tipo de investigação qualitativa, que, naturalmente, releva-se de extrema importância na formação do docente.

5.2.1 As Fases

Quanto às fases da investigação-ação, é de fazer referência às apresentadas por Alarcão, Fischer e, ainda, por Santos, Morais e Paiva.

Alarcão (2010) concetualiza as fases da investigação-ação em forma de espiral e contempla o problema e a observação como principais dimensões. De acordo com a autora, o processo tem início com a identificação de um problema emergente da prática educativa que, por sua vez, é procurado ser compreendido através da observação e reflexão. Posteriormente ocorre a planificação de soluções, a colocação em prática das mesmas e a observação dos seus efeitos. Por fim, realiza-se a (re)planificação da ação e entra-se num novo ciclo.

Segundo Fischer (2001) são cinco as fases da investigação-ação. A primeira - planear com flexibilidade – corresponde à fase de observação, análise, reflexão e avaliação do contexto, à delineação das questões da investigação e do desenvolvimento da mesma. Na segunda fase - agir – procede-se ao desenvolvimento da investigação e à recolha de dados e na terceira – refletir – analisa-se e reflete-se criticamente sobre a

mesma. A quarta fase - avaliar/validar – consiste na avaliação de todo o processo da investigação e, por fim, a última fase – dialogar- baseia-se na comunicação do mesmo.

Santos, Morais, e Paiva (2004), a partir da espiral autorreflexiva de Lewin, apresentam o processo cíclico das fases da investigação-ação. Este processo não se restringe a um ciclo, pois a sequência das fases repete-se em espiral ao longo da investigação de modo a que seja possível reajustar o plano de investigação de acordo com a análise efetuada aos dados da ação. Assim sendo, este processo cíclico tem início com uma reflexão inicial e tem seguimento com: a definição do problema e do seu contexto; o planeamento da ação; ação e observação; avaliação e tomada de decisões; e com a redefinição do problema. Depois há um novo planeamento da ação e repetem-se as fases e ao longo de vários ciclos até alcançar a resolução do problema.

Considera-se, assim, a existência de vários autores que definem as fases da investigação-ação e que em todas estas abordagens sobressaem: a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

5.2.2 Os limites

À semelhança de qualquer investigação, na investigação-ação encontram-se alguns limites de índole ética, epistemológica e ontológica.

Os limites de natureza ética estão relacionados com a humildade científica do investigador, ou seja, com o respeito pela confidencialidade, anonimato dos sujeitos da investigação e o direito destes a não participar na mesma.

Os limites epistemológicos referem-se à pertinência do método de investigação usado, às técnicas e à validação da mesma, isto é, ao facto do método de investigação não possibilitar a generalização dos resultados.

Por fim, os limites ontológicos possuem um carácter subjetivo e prendem-se com o facto de o investigador não conseguir sempre observar o objeto em si mesmo e de todos os sujeitos envolvidos na investigação se encontrarem no limiar da realidade.

Deste modo, a investigação-ação como qualquer outro tipo de investigação encontra-se sujeito a limites éticos, epistemológicos e ontológicos que podem condicionar a investigação.

5.3 A investigação-ação e o docente

A investigação-ação deve ser associada à prática educativa, uma vez que esta apoia os professores a lidarem com os desafios e com as situações problemáticas da sua prática educativa. Este tipo de investigação-ação em contexto educativo exige ao docente uma participação mais ativa, o estabelecimento de uma ligação entre a teoria e a prática, a tomada de consciência da realidade bem como uma predisposição para a reflexão.

De acordo com Alarcão (2001, p.7), “(...) o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor.” e, segundo Filipe (2004), na investigação-ação como o professor é investigador da sua própria prática a relação entre teoria e prática passa a ter dois sentidos. Nesta linha de pensamento, reveste-se de particular pertinência e importância a investigação-ação para o professor visto que o torna um observador mais atento, ajuda-o a desenvolver estratégias e métodos para que a sua ação seja a mais adequada, fornece técnicas e instrumentos de análise da realidade bem como formas de recolha e análise de dados. É importante também porque altera a conceção que o professor tem das suas capacidades e do papel que desempenha, aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula, aumenta a disposição para a autorreflexão e porque, este tipo de investigação qualitativa, orienta a reivindicação de desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) um processo de formação de docentes deverá ser baseado na utilização da investigação como estratégia de formação. Segundo Sanches (2005) a dinâmica cíclica da ação-reflexão, característica da investigação-ação, faz com que:

os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (p. 129).

É possível atender também na perspectiva de Lewin à relação entre a investigação-ação e o desenvolvimento profissional. De acordo com esta, o desenvolvimento profissional dos docentes está subordinado à investigação, à ação e à formação, que são dimensões indissociáveis e que estão intimamente interligadas (Cadório & Simão, 2013).

Importa, ainda, neste seguimento de ideias realizar uma breve abordagem às finalidades e às motivações que levam os docentes a adotarem a metodologia de investigação-ação. Os conteúdos relativos às finalidades e motivações dos docentes agrupam-se em três dimensões que se interrelacionam: a dimensão pessoal, a profissional e a política.

No âmbito da dimensão pessoal, realça-se o incremento de sentimentos positivos face ao ensino e ao ser docente, o sentimento da importância social do trabalho na escola, o reforço das relações e da importância da colaboração na investigação-ação bem como a melhoria da sua prática. Esta está ainda relacionada com a dimensão profissional, que é perspectivada sob três ângulos, a saber: o contributo para o conhecimento-base da profissão; meio de desenvolvimento profissional; e como modo de salientar positivamente o estatuto da profissão. Quanto à dimensão política, esta encaminha para o compromisso ideológico e para o ativismo social (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em atenção tudo o que acima foi mencionado, salienta-se que é nítida a relação existente entre a investigação-ação e o docente bem como a sua importância na prática educativa deste.

5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez que “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) aquando do projeto de investigação-ação realizado durante o estágio pedagógico recorreu-se à observação participante como técnica de recolha de dados e à análise de documentos, às notas de campo, aos diários bem como aos registos fotográficos como instrumentos de recolha, registo e análise dos dados.

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). As modalidades de observação variam consoante as circunstâncias: tipo de organização (simples ou estruturada), tipo de participação do observador (participante ou não-participante), tipo de procedimento (sistemizada ou não-sistemizada), número de observadores (individual ou em equipa) e segundo o contexto (laboratorial ou em campo). De acordo

com Bogdan & Blikem (1994), uma das estratégias mais representativas em investigação qualitativa é a observação participante.

A observação participante constitui uma técnica de recolha de dados, através da qual os dados são recolhidos de modo sistemático e onde os observados e o observador atuam num mesmo contexto mas desempenhando papéis diferentes (Bogdan & Taylor, 1996). Assim, neste tipo de observação, o observador envolve-se pessoalmente na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, e observa a vida do grupo a partir do seu interior.

Sousa (2005) menciona que as vantagens da observação participante referem-se:

“ao acesso a acções e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedem quando há alguém estranho presente; a captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados; ao acesso rápido a todos sobre situações do quotidiano; a uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos.” (p.113).

Deste modo, permite a compreensão dos contextos, das pessoas que nele se movimentam e as suas interações.

A análise de documentos constitui uma técnica de recolha de dados que permite a extração da informação mais relevante. Neste sentido, esta técnica possibilita não só adquirir mais conhecimento relativamente à investigação e a aspetos inerentes a esta como também fundamentá-la teoricamente.

As notas de campo e os diários são “(...) instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As notas de campo constituem um instrumento de recolha de dados decorrentes da observação *in loco* e, nesse sentido, são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Blikem, 1994, p.150). Estas incluem registos do contexto, das pessoas, as suas ações e interações. Salienta-se que nos registos é respeitada a linguagem dos participantes no contexto.

Os diários representam o lado mais pessoal do trabalho e “Sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria de aula e de desenvolvimento profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Os diários são detentores de um grande

potencial descritivo, interpretativo e reflexivo. Como acompanham o professor-investigador durante toda a investigação são uma fonte de dados muito importante para a análise da ação em curso e para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma. Devido ao seu carácter reflexivo, os diários são um instrumento de desenvolvimento profissional dos docentes e a sua “a virtualidade mais interessante (...) é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas.” (Zabalza, 1994, p. 95).

Os registos fotográficos são, de acordo com Máximo-Esteves (2008), uma fonte rica de informação visual, sendo que a sua utilização no âmbito da investigação é mais usual em conjunto com a observação participante. Estes permitem registar, ilustrar, demonstrar e exhibir atividades, interações e produtos e constituem, assim, “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou um vídeo] não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Atendendo a tudo o que foi mencionado é possível constatar a existência de um leque diversificado de técnicas e instrumentos de recolha de dados. É, igualmente, possível verificar que a sua utilização é fundamentada por diversos autores de referência e de que modo estes constituem uma mais-valia na recolha, registo e análise dos dados.

PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Capítulo VI – A promoção do desenvolvimento sociomoral na intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de EPE e de 1.º CEB teve como um dos propósitos a promoção do desenvolvimento sociomoral dos grupos de crianças da Pré II da EB1/PE do Lombo Segundo e do 2.º B da EB1/PE da Ladeira. Este objetivo é sustentado a nível contextual, sendo de realçar que as estratégias de intervenção utilizadas, as fases da investigação-ação desenvolvida bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados foram comuns a ambas as valências.

6.1 Contextualização

Este tema está presente em documentos oficiais e orientadores da ação pedagógica, é abordado por autores de renome e reveste-se de extrema importância e pertinência em contexto educativo, tal como foi possível verificar anteriormente. É de salientar, ainda, que este tema e a intervenção realizada estão intimamente relacionados com os quatro pilares do conhecimento, que devem ser objeto de igual atenção de modo a que a educação se constitua numa experiência global, uma vez que:

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1996, p.77).

Segundo Delors (1996), *aprender a viver juntos* representa “um dos maiores desafios da educação.” (p.83) e permite desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” (p.88).

A escolha deste tema é fundamentada, igualmente, a nível contextual, uma vez que foi observado e constatado umas situações de comportamentos sociomorais desajustados por parte de algumas crianças. Em contexto de EPE havia uma criança que, frequentemente, agredia fisicamente as outras crianças (cuspiam, soqueava, pontapeava e atirava-lhes objetos), que, por vezes, tentava agredir o pessoal não docente e não

demonstrava respeito pelos ‘trabalhos’ realizados, uma vez que os destruía (derrubava as construções, riscava e rasgava as folhas de papel). No 1.º CEB havia uma criança que, frequentemente, manifestava comportamentos de higiene desadequados, que, por vezes, agredia fisicamente os colegas de turma e estava um pouco isolado do grupo. Para além destes dois casos mais visíveis, as restantes crianças de ambas as valências, pontualmente, tinham conflitos verbais e físicos.

Este tema também vai ao encontro de motivos pessoais e profissionais, dado que considero de extrema importância na atual sociedade a promoção de competências sociomoris e preencheu algumas lacunas que sentia como docente em lidar com alguns comportamentos desajustados por parte das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, interessa mencionar que, como “Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas.” (Bento, 2011, p.20), a intervenção pedagógica desenvolvida na EPE teve como um dos objetivos compreender “Como pode a educadora promover o desenvolvimento sociomoral numa sala de educação pré-escolar?” (questão da investigação - ação). Contudo, atendendo que na intervenção pedagógica no 1.º CEB a situação era semelhante à na EPE, procedeu-se a alterações ficando a questão da investigação-ação “Como pode o docente promover o desenvolvimento sociomoral num grupo de crianças?”.

6.2 Estratégias de intervenção

Considerando que Grave-Resendes e Soares consideram que o docente tem um papel crucial no sistema educativo e, desse modo, é necessária a “tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos, mas também como um elemento mediador no seu processo de construção de cidadania” (p.27), foram implementadas, de acordo com as especificidades do grupo, estratégias de intervenção que visaram fomentar comportamentos sociomoris adequados nas crianças dos grupos em questão.

Para tal, nas planificações das intervenções em EPE estão presentes competências específicas na Área de Formação Pessoal e Social que procurou-se que fossem sempre tidas em conta, nas intervenções no 1.º CEB objetivou-se promover, de modo transversal,

a educação para a cidadania e em ambas as valências foram utilizadas diversas estratégias de promoção do desenvolvimento sociomoral.

As estratégias utilizadas passaram por estabelecer diálogos com e entre as crianças envolvidas nas situações de comportamentos desajustados de forma a que elas conversassem e resolvessem entre si a situação (resolução e gestão de conflitos), por questioná-las sobre o motivo de terem esse comportamento e por levá-las a pensarem e a refletirem sobre o mesmo. De mencionar, também, como estratégias: a realização de exercícios de comunicação não-verbal; o elogio dos comportamentos e atitudes adequados; o não reforço dos comportamentos desadequados (Noronha, 1996); a criação de situações/momentos de relaxamento e de *role playing*; a promoção da cooperação entre as crianças e da construção de uma imagem positiva de si; bem como a criação de situações de confronto de opiniões e envolvimento ativo das crianças, visto que esta “é a forma de aprendizagem que é mais valorizada nos círculos ligados ao desenvolvimento humano, seja este visto termos cognitivos, sociais ou morais.” (Lourenço, 2002, p.173).

Outras estratégias utilizadas foram a realização de jogos e atividades em pequenos e em grande grupo, visto que o jogo “(...) é uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de atitudes pessoais e competências para relacionar-se com os outros.” (Masnou & Pol, citados por Erra, 2005, p. 28) e as atividades em grupo são uma forma de envolver as crianças em situações de conflito sociocognitivo.

Interessa referir, ainda, que uma colega que estagiou nas mesmas instituições educativas também se deparou com a mesma situação problemática, motivo pelo qual trabalhamos cooperativamente e, conseqüentemente, partilhamos a questão orientadora da investigação-ação e da intervenção, utilizámos estratégias similares e realizamos atividades em comum.

6.3 A promoção do desenvolvimento sociomoral: fases, técnicas e instrumentos

A investigação-ação desenvolvida no sentido de promover o desenvolvimento sociomoral das crianças desenrolou-se gradualmente durante a intervenção pedagógica desenvolvida no primeiro semestre em contexto de EPE e no segundo semestre em contexto de 1.ºCEB.

A investigação-ação realizada em cada valência desenvolveu-se em quatro fases. Na primeira fase ocorreu o contacto com o grupo de crianças, a recolha de dados e a observação do grupo de modo a conhecê-lo e a perceber uma situação problemática que pudesse ser explorada e minimizada. Após esta avaliação diagnóstica e identificação da situação problemática procedeu-se à definição da questão.

Na fase seguinte, de forma a obter mais conhecimento sobre o tema e a ter um ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias adequadas, foi crucial a pesquisa, recolha e seleção de documentos bem como a leitura, a análise e o tratamento de informação sobre a investigação-ação e o desenvolvimento sociomoral nas crianças. Esta fase revestiu-se de grande importância pois permitiu não só aprofundar alguns conhecimentos como orientar e sustentar o desenvolvimento das estratégias utilizadas.

Na terceira fase efetuou-se a delimitação, organização e planificação das estratégias a utilizar e das atividades a desenvolver a fim de fomentar as competências sociais e morais das crianças. Nesta fase ocorreu, também, a implementação dessas estratégias e atividades, sendo que esta revestiu-se igualmente de extrema importância, uma vez que permitiu colocar em prática as estratégias e atividades planificadas e, conseqüentemente, constatar a sua eficácia e adequação, refletir sobre as mesmas e proceder às reformulações necessárias. Na quarta e última fase ocorreu a observação, registo e análise dos resultados decorrentes da investigação-ação.

Relativamente às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados utilizados aquando da investigação-ação desenvolvida, de mencionar a observação participante, a análise de documentos, as notas de campo, os diários e os registos fotográficos.

A observação participante foi a técnica de recolha de dados escolhida uma vez que através desta foi possível uma maior aproximação aos grupos de crianças, o seu conhecimento e, conseqüentemente, obter dados sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que foram utilizadas para “planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças” (Parente, 2002, p. 180).

A análise de documentos permitiu a recolha, análise e tratamento da informação mais relevante dos documentos explorados, uma vez que foi realizada através da análise de conteúdos. Exploraram-se os conteúdos dos documentos referentes aos grupos de crianças e à instituição, como o PEE, o Regulamento Interno, o plano de atividades, o projeto curricular de grupo e o plano anual de turma. Documentos relativos à metodologia

de investigação-ação e a temas que no presente relatório já foram expostos e que estão intimamente relacionados com a prática pedagógica desenvolvida também foram alvo de análise de conteúdo. Tal revestiu-se de extrema importância pois para além de ter adquirido mais conhecimento possibilitou a realização de uma *práxis* fundamentada e adequada aos grupos de crianças em questão.

As notas de campo e os diários são instrumentos que, pelas suas características e potencialidades, facultaram a oportunidade de registar, analisar e refletir sobre as intervenções pedagógicas. Nesse sentido, foi possível reformular, adequar e melhorá-las. De um modo geral, as notas de campo são referentes a atitudes e expressões das crianças que se realçaram no decorrer das intervenções e os diários contém notas pessoais, descrições e relatos das intervenções, sendo que ambos os instrumentos foram analisados e constituíram uma base importante para as reflexões efetuadas.

Outro instrumento utilizado com o propósito de recolher dados foram os registos fotográficos, dado que “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Estes, utilizados em conjunto com a observação participante, permitiram obter dados, que de outro modo passariam despercebidos, registar momentos e os produtos elaborados pelas crianças bem como tirar ilações sobre os mesmos.

Para finalizar o presente capítulo, importa mencionar que, de acordo com Shulman, citado por Gonçalves (2006), “Um profissional é capaz não só de desempenhar e entender a sua profissão, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e acções” (p.33). Seguindo esta linha de pensamento, é possível salientar que pretendeu-se fundamentar adequada e pertinentemente tanto a intervenção pedagógica desenvolvida em Educação Pré-Escolar como a desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo VII - Intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Considerando o âmbito em que este relatório de estágio de mestrado foi elaborado e que Vasconcelos (2009) considera “a Prática Pedagógica como o cerne do processo de formação.” (p. 15), no presente capítulo encontram-se informações referentes à intervenção pedagógica *in loco* realizada em EPE.

Neste sentido, o capítulo está organizado em dois pontos, sendo eles: contextualização e caracterização do ambiente educativo e a prática pedagógica na Pré II.

No primeiro ponto, tal como a própria designação indica, encontram-se informações relativas à contextualização e à caracterização do ambiente educativo. Assim, é possível encontrar uma breve caracterização do meio envolvente em que a instituição está inserida, da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e, ainda, da sala e do grupo de crianças da Pré II.

No segundo ponto, é possível verificar o que foi realizado no âmbito da intervenção pedagógica com o grupo da Pré II. Neste encontram-se algumas das atividades desenvolvidas, a promoção do desenvolvimento sociomoral neste grupo, a intervenção com a comunidade bem como a avaliação do grupo de crianças da Pré II e a reflexão da intervenção pedagógica desenvolvida nesta valência.

7.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo

Tendo em conta que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.” (ME, 1997, p.31) importa atender à importância da sua contextualização e caracterização. Assim, de acordo com a mesma fonte (1997) e considerando que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, é de mencionar o interesse de uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, uma vez que esta constitui uma perspetiva de compreensão da realidade e um instrumento de análise que permite ao educador adequar e adaptar a sua intervenção pedagógica às especificidades de um determinado grupo de crianças.

Neste seguimento de ideias, é possível mencionar que é considerado que o ambiente educativo não é limitado pelo espaço imediato partilhado pelo grupo (sala), mas

situado num ambiente mais alargado (instituição educativa) que, por sua vez, é englobado por um meio mais vasto (meio envolvente). Deste modo, para melhor conhecer o grupo de crianças e adequar a intervenção pedagógica às suas especificidades considera-se pertinente o conhecimento e uma abordagem ao meio, à instituição e à sala onde elas estão inseridas.

7.1.1 O meio envolvente – São Roque

Considerando que de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), o meio social envolvente influencia, ainda que indiretamente, a intervenção torna-se relevante uma breve abordagem ao meio em que a instituição onde se desenvolveu a prática está inserida.

A EB1/PE do Lombo Segundo fica situada no Caminho do Lombo Segundo em São Roque, perto da Igreja Paroquial desta freguesia. A freguesia de São Roque pertence ao concelho do Funchal, tem 7,52 km² de área e inclui diversos sítios, como: Achada, Fundoa, Alegria, Lombo Segundo, Santana, entre outros.

A freguesia em questão está dotada de meios de comunicação e transportes, de alguns serviços e instituições públicas bem como de recursos socioculturais, de espaços de comércio e estabelecimentos industriais de pequenas dimensões. Em relação aos recursos educativos é de mencionar a existência: de três escolas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE do Lombo Segundo, EB1/PE do Galeão, EB1/PE da Achada); a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro; um Centro Sócio Educativo para Deficientes Profundos e o Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), que funciona na EB1/PE do Lombo Segundo.

São Roque é tida como “*zona alta do Funchal*” e, à semelhança das restantes freguesias assim denominadas, possui determinadas situações problemáticas inerentes à sua localização a diversos níveis, incluindo económicos e sociais. De um modo geral estas situações de desintegração social referem-se a desemprego, alcoolismo, toxicod dependência, famílias com empregos precários ou cujo único rendimento são os apoios sociais.

7.1.2 A EB1/PE do Lombo Segundo

A EB1/PE do Lombo Segundo (figura 3) serve, de um modo global, a população das localidades inseridas na área do Lombo Segundo e o seu horário de funcionamento é das 8h:15m às 18h:15m.



Figura 3. EB1/PE do Lombo Segundo

O estabelecimento iniciou o seu funcionamento em 1980 e no ano letivo de 1997/98, sofreu algumas modificações a fim de integrar o projeto da Secretaria Regional de Educação - Escolas a Tempo Inteiro (ETI). Estas modificações estão relacionadas com a remodelação das salas de aula, da cozinha e do refeitório e com a construção da biblioteca e de outras infraestruturas necessárias.

Como é uma ETI, esta instituição funciona em regime cruzado, com três turmas de Atividades Curriculares no turno da manhã e duas turmas de Atividades Curriculares no turno da tarde, funcionando as Atividades de Enriquecimento Curricular no turno contrário. É de mencionar que em horário noturno há uma turma de ensino recorrente.

O estabelecimento em questão foi construído de raiz, sofreu algumas adaptações e é constituído por cinco núcleos, que por sua vez estão divididos cada um em três salas de aula, organizados em dois blocos – um situado a oriente e o outro a ocidente – que se encontram unidos numa área comum formada pelo salão polivalente e pelo refeitório. O

bloco situado a oriente é constituído por dois pisos e um rés-do-chão e o bloco situado a ocidente é composto pelo rés-do-chão e um piso. De referir que no rés-do-chão do bloco oriente funcionam as prés e que no rés-do-chão do bloco ocidente funcionam a Unidade de Ensino Especializado e o CAO de São Roque.

Tanto os espaços interiores como os exteriores da escola em questão encontram-se equipados com material escolar diversificado e adaptado, sendo de salientar a existência de um Centro de Recursos Educativos com material escolar que pode ser requisitado pelos professores e educadores.

A EB1/PE do Lombo Segundo está adequada e adaptada aos seus alunos e, desse modo, possui áreas comuns, sanitários para raparigas e rapazes em cada núcleo, um elevador, uma rampa de acesso para cadeiras de rodas e uma casa de banho adaptada.

Em relação aos espaços exteriores (figura 4), nestes encontra-se um parque infantil, zonas de recreio e uma ampla zona ajardinada. A partir de dezembro de 2001, as instalações do Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque, à semelhança do que já acontecia com o Polidesportivo de São Roque, passaram a estar disponíveis para a realização das atividades desportivas da escola.

Ainda em relação à instituição, esta possui um jornal escolar denominado de “*O Lombinho de São Roque*” e proporciona aos seus alunos diversos projetos e atividades de enriquecimento curricular, como é o caso da Biblioteca, do Inglês, etc.



Figura 4. Espaços exteriores da EB1/PE do Lombo Segundo

7.1.3 A sala 2

Considerando que “A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (ME, 1997, p.37) é possível indicar que a Sala 2 espelha a ação educativa do MEM, uma vez que esta “pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.44).

A organização da sala operacionaliza os princípios deste modelo, sendo de realçar a diversificação do trabalho pedagógico visível através da diversificação do espaço, dos materiais, das tarefas e das responsabilidades bem como através dos instrumentos de pilotagem do trabalho.

O espaço da Sala 2 encontra-se organizado em oito “áreas” de atividade (biblioteca; oficina de escrita; computador; “faz-de-conta”; laboratório de ciências; laboratório de matemática; espaço das construções, brinquedos e garagem; espaço de expressão plástica) distribuídas à volta de uma área central (tapete) (figura 5, 6, e 7). Este possibilita a realização, em simultâneo, de atividades diversificadas e em diferentes modalidades de trabalho (individual, par, pequenos grupos, coletivo) e coloca à disposição das crianças diversos materiais que podem utilizar de modo autónomo, uma

vez que estes estão acessíveis e são adequados à sua faixa etária. Na sala em questão como o espaço está bem distribuído é possível uma circulação facilitada e esta é ampla, possui boa luminosidade e arejamento natural.

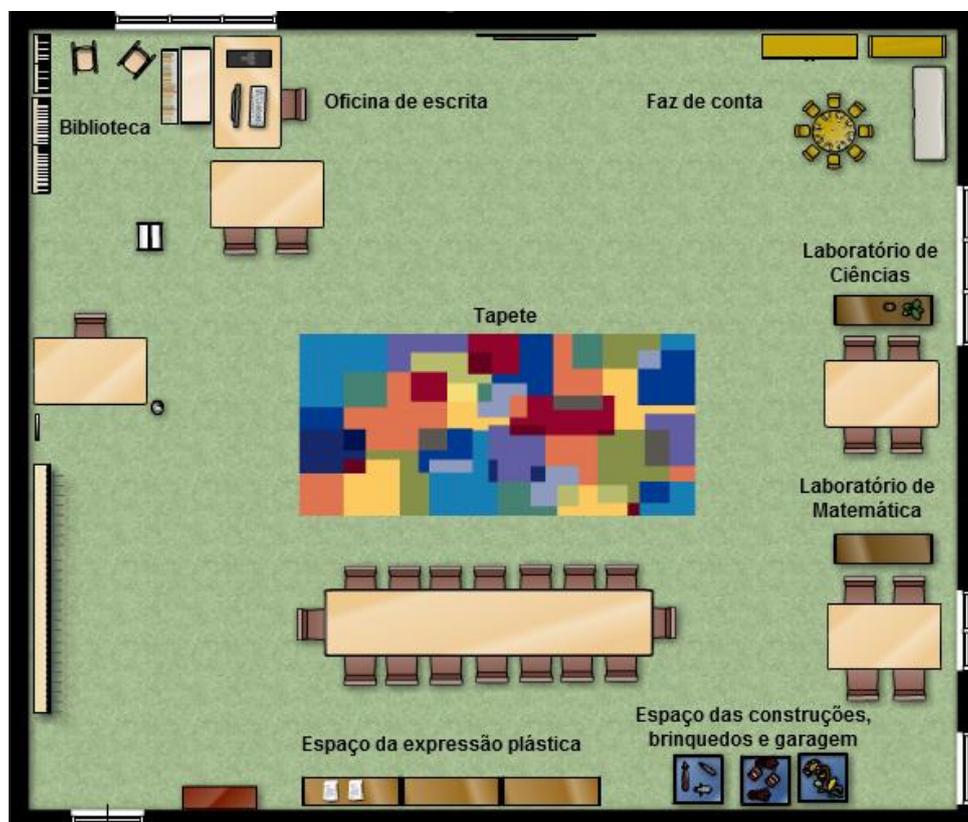


Figura 5. Planta da Sala 2: áreas de atividade



Figura 6. Planta da Sala 2 em 3D



Biblioteca



Oficina de escrita



Computador



Laboratório de ciências



Faz-de-conta



Construções, brinquedos e garagem



Laboratório de matemática



Espaço de expressão plástica

Figura 7. Áreas de atividade da Sala 2

Quanto à diversificação das tarefas e das responsabilidades, estas estão presentes num mapa onde constam o par que irá desempenhá-las durante a semana. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), a gestão cooperada permite a responsabilização por uma dada tarefa e a “unidade de tempo escolhida é a semana, não só porque esta marca um ciclo de trabalho, mas também para que todos tenham oportunidade de, ao longo do tempo, realizar todas as tarefas” (p.49). As tarefas e responsabilidades diziam respeito a: escrever a ata; registar faltas e presenças; atualizar o calendário; registar o tempo; tratar do ecoponto/ilustrações/recados; cantar “Bom Dia”/dizer a data; orientar o comboio; tocar o sino para arrumar; cuidar das plantas/animais; observar a arrumação da sala.

Os instrumentos de pilotagem do trabalho (mapa de tarefas; diário; mapa de presenças; plano de atividades; calendário dos aniversários; mapa do tempo) estão expostos na sala e revestem-se de particular importância, uma vez que: contam a história da vida do grupo; permitem regular a gestão e organização do grupo; contribuem para o desenvolvimento pessoal e cognitivo da criança; e, ainda, são facilitadores da organização democrática e auxiliam as crianças na integração das suas próprias experiências no grupo.

É de realçar relativamente ao espaço, que considera-se positiva a existência de um computador na sala e a afixação nos placards e nas paredes das atividades realizadas pelas crianças.

Tendo em consideração que a organização do espaço e a distribuição do tempo estão intimamente relacionados, dado que “a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997, p. 40), importa fazer referência à organização do tempo na sala 2.

Na sala 2 o tempo é, de modo flexível, organizado de acordo com uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (ME, 1997, p. 40). A rotina diária da Pré II (tabela 1) encontra-se organizada em dois turnos – manhã e tarde – e nela integram-se para além dos momentos de pausa e de higiene os momentos de atividades livres e orientadas. De mencionar que à 2.^a feira no momento de acolhimento foi sempre realizado um momento de produção escrita, que havia sido introduzido na rotina deste grupo pela educadora cooperante. Para tal, a Pré II foi organizada em grupos, sendo que em cada semana as crianças desse grupo, individualmente, mencionam uma frase referente a um tema proposto pela educadora que era escrito no caderno da respetiva criança e que serviria de mote para as atividades de Oficina de escrita a realizar nessa mesma semana. À 2.^afeira, também, era sempre

atualizado o Mapa de Tarefas. É de indicar que as atividades de complemento curricular (tabela 2) também integram a rotina diária desta sala de educação pré-escolar e que um dia por mês é dedicado à matemática, experiências, culinária e saídas ao exterior.

Tabela 1. Rotina diária da Pré II

	Horário	Momentos/Atividades
Manhã	08:15-08:45	Acolhimento (Mapa de presenças; brincadeira livre na Sala Amarela)
	08:45-10:45	Canção dos Bons Dias; Alteração data no quadro; Apresentação de brinquedos/notícias; Plano de Atividades; Atividades livres/orientadas/de complemento curricular
	10:45-11:15	Refeição e recreio
	11:15-11:45	Atividades livre/orientadas/de complemento curricular; Comunicações e avaliação do Plano de Atividades
	11:45 – 14:15	Almoço, recreio e repouso
Tarde	14:15-14:45	Atividades livres/orientadas/de complemento curricular
	14:45-15:45	Refeição e recreio
	15:45-18:15	Atividades livres/orientadas/de complemento curricular

Tabela 2. Atividades de complemento curricular da Pré II

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:45-09:15		Biblioteca (Grupo 2)	Educação Físico- Motora	Natação (Grupo 1)	
09:15-09:45					
09:45-10:15	Expressão Musical			Natação (Grupo 2)	
10:15-10:45					
11:15-11:45			Inglês (Grupo 1)	Expressão Musical	
14:15-14:45	Inglês (Grupo 2)				
15:45-16:15	Biblioteca (Grupo 1)			TIC	
15:15-16:45					

7.1.4 A Pré II

Uma vez que o conhecimento do grupo é uma das condições *sine qua non* cruciais para uma intervenção pedagógica adequada tornou-se pertinente o diálogo com a equipa pedagógica da sala, com as crianças bem como a observação do grupo e a recolha de dados sobre o mesmo.

Em relação à equipa pedagógica, esta é constituída por duas educadoras de infância, sendo que a cooperante faz o turno da manhã e fundamenta toda a sua intervenção no MEM, e por uma auxiliar da ação sócio educativa de educação pré-escolar, que estava responsável por colaborar com ambas as salas de EPE nos momentos de higiene, refeições e de repouso. Notou-se a existência de uma boa comunicação e relação entre a equipa pedagógica da Sala 2 e entre esta e as crianças da Pré II.

O grupo de crianças da Pré II é composto por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, sendo que 12 são do sexo masculino e 11 do feminino. É de mencionar que um menino, que possui NEE, frequentava a Unidade de Ensino Especializado da instituição e que para duas crianças, uma de cada sexo, este foi o primeiro ano que frequentaram uma instituição de educação.

Este é um grupo muito dinâmico, comunicativo e autónomo. A grande maioria das crianças é muito sociável, participativa e apresenta um grande à vontade em expressar-se oralmente. O grupo demonstrou ser curioso, atento e muito participativo nas atividades que lhe suscitam interesse e/ou que vão ao encontro dos seus interesses. Os interesses do grupo são muito diversificados, mas a grande maioria demonstrou gostar da Expressão Plástica, da área “Faz de Conta” e do tapete e constatou-se que uma menina demonstrou um interesse particular pela Biblioteca, Oficina de Escrita e Laboratório de Ciências. Verificou-se que ambas as crianças que integram a instituição pela primeira vez, apesar de serem um pouco tímidas e ainda não estarem totalmente familiarizadas com o MEM, estão bem integradas no grupo.

Relativamente ao grupo de crianças da Pré II presenciou-se uma boa relação entre as crianças, sendo de referir que, por vezes, existiam conflitos físicos e verbais típicos da idade. Importa salientar o caso de uma criança que tinha comportamentos desadequados e marcados pela agressividade e impulsividade. Esta agredia fisicamente e com muita frequência as outras crianças, tentava agredir o pessoal docente e não docente quando era contrariado e destruía os ‘trabalhos’ realizados pelas crianças. Também apresentava

alguma dificuldade na articulação de palavras, mudanças repentina de atitudes visto que, por exemplo, no mesmo instante que estava a ajudar um colega a fazer uma construção com os legos podia destruí-la ou podia estar a demonstrar afeto e de repente agressão. Contudo, quando a criança em questão sentia que estava a ajudar um adulto ou sentia-se integrado no grupo e alvo de atenção e carinho demonstrava ser uma criança meiga.

Para melhor conhecer a Pré II, para além da observação foi relevante recolher informações sobre o contexto familiar do grupo, uma vez que segundo o ME (1997) “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p.25). Neste sentido, recolheu-se e analisou-se os dados relativos às habilitações literárias, à profissão, à situação e condição de ambos os pais de cada criança de forma a traçar os seus indicadores socioprofissionais familiares.

Em relação às habilitações literárias (Gráfico 1) dos pais das crianças da Pré II é possível constatar que estas são diversificadas, uma vez que vão desde o 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico até à Licenciatura. Constata-se igualmente que, excetuando no caso de três crianças, os pais das restantes têm as suas habilitações literárias no mesmo nível (9 crianças) ou as habilitações das mães são superiores às dos pais (9 crianças). Salienta-se a ausência de dados relativos às habilitações literárias do pai de duas crianças (identificadas como 18 e 22).

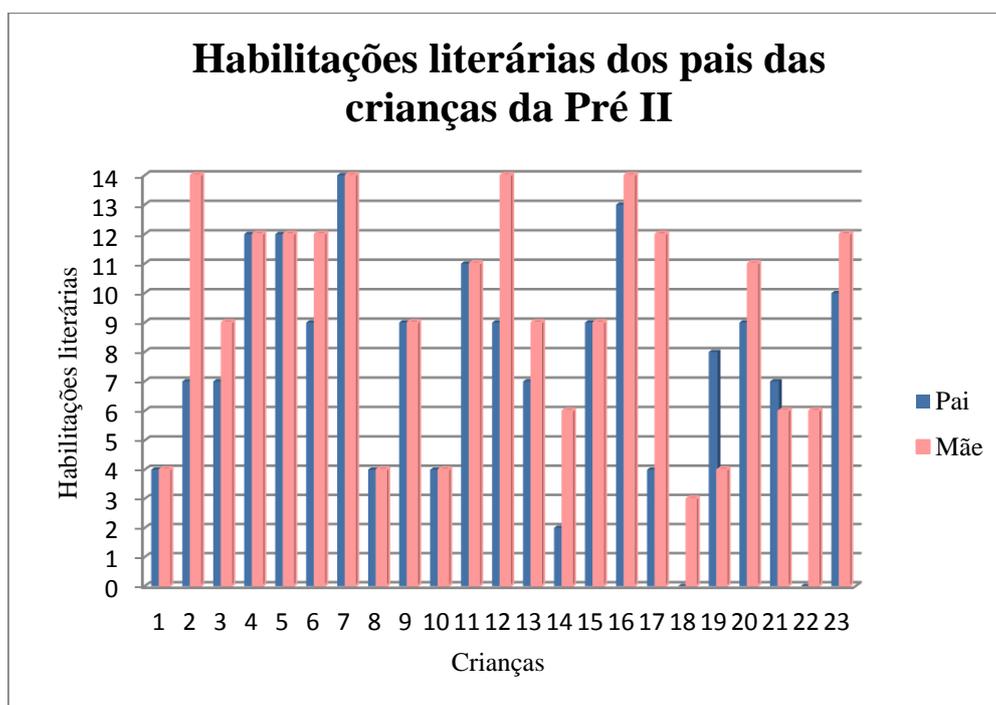


Gráfico 1. Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré II

Legenda:

0 – Sem dados	3 - 3.º ano	6 - 6.º ano	9 - 9.º ano	12 – 12.º ano
1 – 1.º ano	4 - 4.º ano	7 - 7.º ano	10 -10.º ano	13-Curso profissional
2 - 2.º ano	5 -5.º ano	8 - 8.º ano	11-11.º ano	14- Licenciatura

Relativamente à situação dos pais das crianças da Pré II (Gráfico 2), verificou-se que mais de metade (74%) está empregado.

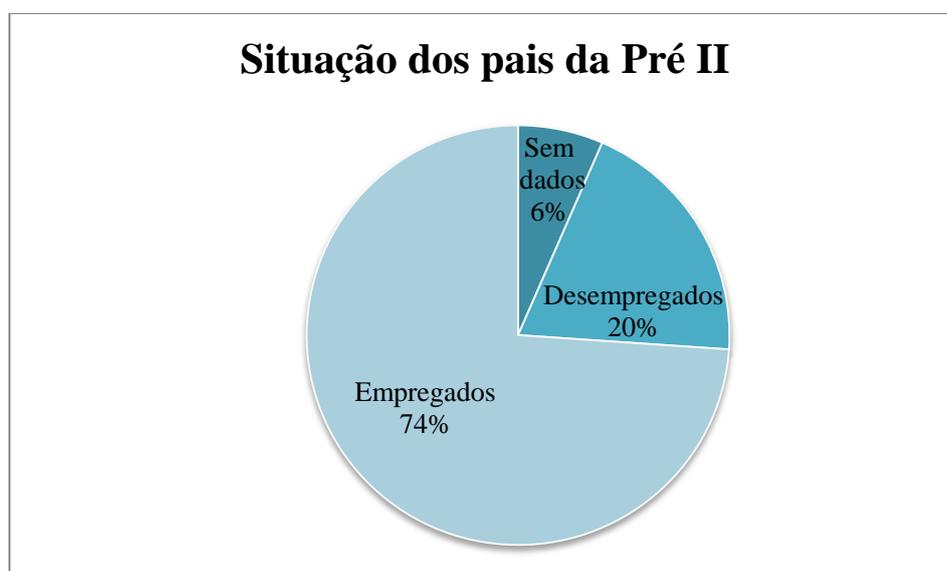


Gráfico 2. Situação dos pais das crianças da Pré II

É de fazer referência que procedeu-se à construção dos indicadores socioprofissionais individuais dos pais e mães de cada criança e, conseqüentemente, do indicador socioprofissional familiar de classe (ISPF) (Gráfico 3). Segundo António Firmino Costa (1999), os indicadores socioeducacionais e os socioprofissionais revestem-se de particular importância, dado que o centro da esfera profissional e do sistema educativo estruturam as relações sociais e a distribuição diferencial de recursos bem como a união destes indicadores permitem uma aproximação ao perfil da classe social das crianças deste grupo e, desse modo, aceder a um conjunto de relações.

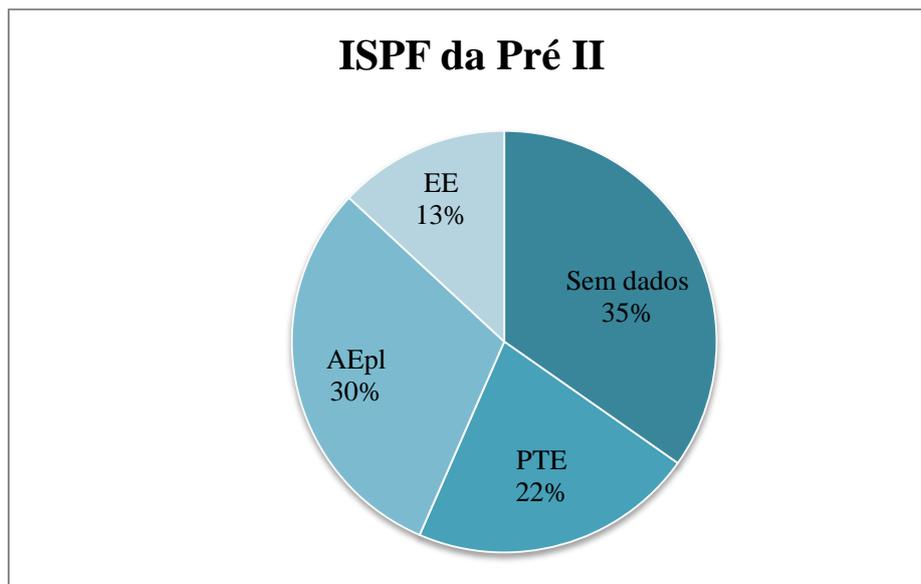


Gráfico 3. ISPF da Pré II

Legenda:

EE – Empregados Executantes

AEpl – Assalariados Executantes Pluriactivos

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

No que diz respeito ao ISPF das crianças da Pré II, devido à falta de dados de um dos pais de algumas crianças foi impossível estabelecer o ISPF dessas crianças, motivo pelo qual surge “Sem dados” com a maior percentagem. Atendendo ao gráfico 3, é possível verificar que segue-se com maior percentagem os profissionais assalariados executantes pluriactivos (30%), de seguida os profissionais técnicos e de enquadramento (22%) e, por último, os empregados executantes (13%). Assim sendo, nota-se que as classes dominantes ocupam lugares distintos, uma vez que os profissionais técnicos e de enquadramento ocupam uma posição elevada, os empregados executantes uma posição média e os profissionais assalariados executantes pluriactivos estão na base e, consequentemente, é visível a diversidade social da origem deste grupo.

7.2 A prática pedagógica na Pré II

A prática pedagógica desenvolvida na Pré II realizou-se ao longo de três dias por semana durante nove semanas, perfazendo um total de 15 horas de observação e 120 horas de intervenção pedagógica. Esta foi desenvolvida tendo em linha de pensamento a

intencionalidade educativa subjacente à ação do educador de infância bem como um *corpus* teórico e metodológico que foi mencionado anteriormente no presente relatório.

Neste sentido, também foi tido em consideração o papel ativo da criança na construção do conhecimento e no seu processo de crescimento e desenvolvimento e, desse modo, procurou-se realizar uma intervenção pedagógica adequada às especificidades do grupo em questão.

Para tal, revestiu-se de particular importância a observação participante que foi realizada durante a primeira semana de intervenção pedagógica, uma vez que esta possibilitou o contato com o grupo e o seu gradual conhecimento. Assim, foi possível verificar que uma lacuna existente estava relacionada com o desenvolvimento sociomoral, motivo pelo qual a investigação-ação foi desenvolvida no sentido de a atenuar. Seguindo esta linha de pensamento, a intervenção desenvolvida teve como um dos seus objetivos a promoção do desenvolvimento sociomoral do grupo de crianças da Pré II, razão pela qual é constante a referência a este tema tanto nas planificações (apêndice A) como nos diários de bordo (apêndice B). De salientar que as planificações constituíram instrumentos de apoio e de regulação da prática (Arends, 1995) e tiveram em consideração a importância da participação das crianças nesta tarefa, uma vez que as planificações foram realizadas de acordo com as sugestões das crianças aquando das reuniões de conselho (figura 8) que eram realizadas semanalmente sempre às 6.^{as} feiras. Estas reuniões eram da responsabilidade do par de crianças que na semana estava incumbido dessa tarefa (presidente/escrever ata) e eram orientadas pela educadora. Para além da planificação do trabalho a desenvolver ao longo da semana seguinte, passa, igualmente, por estas reuniões “o balanço intelectual, o progresso moral e social do grupo-turma a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário” (Gomes, 2011, p.91). Neste seguimento de ideias, interessa fazer referência ao Diário (figura 9), que através das colunas “Gostamos” e “Não gostamos” constitui um instrumento de recolha de juízos positivos e negativos sobre situações ocorridas durante a semana e que através das colunas “Fizemos” e “Queremos” permite, respetivamente, o registo das atividades mais significativas e das sugestões das atividades a realizar.



Figura 8. Reunião de conselho

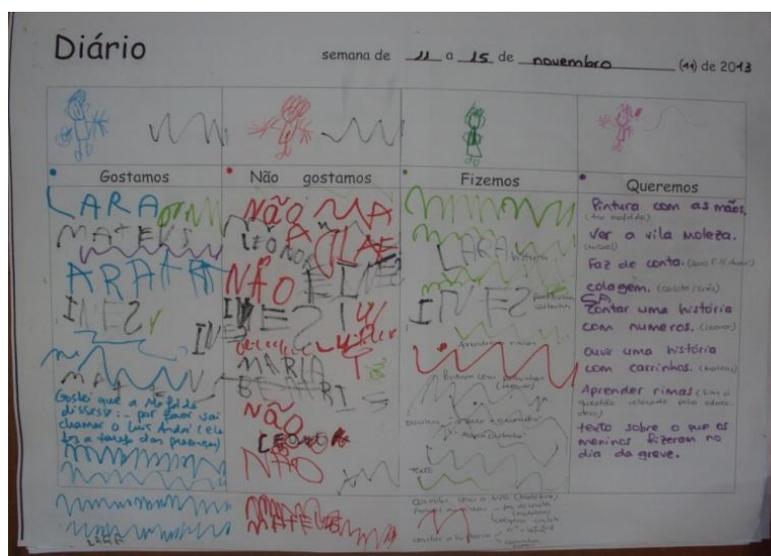


Figura 9. Diário do grupo – semana 11 a 15 de novembro de 2013

Foi, ainda, tido em consideração que os docentes que sustentam a sua *práxis* no MEM “assumem-se como promotores da organização participada, são dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais, além de serem auditores activos, de forma a provocarem a livre expressão e incentivarem, nas crianças, o espírito crítico.” (Serra, 2004, p.55).

De realçar que os registos fotográficos e videográficos realizados foram devidamente autorizados pelos encarregados de educação das crianças da Pré II (apêndice C) bem como que, de modo a salvaguardar a identidade das crianças, recorreu-se à utilização de iniciais aquando das referências às mesmas ao longo do presente relatório.

7.2.1 Atividades desenvolvidas e respetivas reflexões

No seguimento do que acima foi mencionado, importa salientar que atendendo às especificidades deste grupo procurou-se com a intervenção pedagógica, para além de participar nas atividades de rotina e nos momentos de atividade livre, realizar atividades diversificadas, lúdicas e educativas que fossem ao encontro dos seus interesses expressos semanalmente no diário do grupo. As atividades também procuraram articular as diferentes áreas de conteúdo e as apresentadas de seguida são algumas das que foram desenvolvidas com a Pré II.

7.2.1.1. Explorando o Outono

Durante a 2.^a, a 3.^a e a 4.^a semana de intervenção a Pré II esteve, respetivamente, explorando a estação do ano - Outono - através de uma atividade de cromatografia de folhas, da canção “É tempo de Outono” de Lígia Brazão e do jogo Frutos do Outono.

De forma a contextualizar a atividade de cromatografia de folhas, estabeleceu-se um diálogo com o grupo de crianças sobre o Outono e as principais mudanças que ocorrem na estação. Falou-se na queda das folhas das árvores e, nesse sentido, disponibilizou-se algumas folhas de árvores e procedeu-se à exploração das suas diferentes cores, formas, tamanhos e texturas. Terminada esta exploração, explicou-se em que consistia a atividade de cromatografia de folhas. As crianças tinham de desenhar e recortar numa folha de papel uma folha de uma árvore. Depois tinham de cortar em pequenos pedaços as folhas de árvores de uma determinada cor e colocar num recipiente com areia, misturá-los e esmagá-los e adicionar acetona até cobrir a mistura. De seguida, como o líquido adquire a cor das folhas de árvore que tinham cortado, mergulham a sua folha desenhada no recipiente para que absorva o líquido e depois de colorida retiram-na e deixam-na secar. Procedeu-se à concretização da atividade (figura 10), sendo de referir que esta foi realizada com duas crianças de cada vez, dado que assim poderia orientar melhor as mesmas. O grupo mostrou-se curioso com a atividade, foram referidos os cuidados a ter em conta durante o decorrer da mesma e as crianças foram questionadas sobre o que achavam que iria acontecer.



Figura 10. Cromatografia de folhas

Quanto à canção, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo de modo a contextualizá-la, sendo que no mesmo foi referido que a canção surgia no seguimento do que havia sido pedido na coluna “queremos” do diário do grupo bem como que a estação do ano em que estávamos era o Outono e abordou-se não só as suas características como os frutos característicos da época. As crianças demonstraram entusiasmo e mencionaram frutas como “*maçãs (E), peras (B), castanhas e nozes (Lr)*” (Notas de campo, outubro de 2013).

No seguimento desta exploração, apresentou-se a canção “É tempo de Outono” ao grupo. Para tal, colocou-se a reproduzir no leitor de CD’s a canção em questão e ouvimo-la. Depois, sem a canção a reproduzir, eu cantei um verso da canção acompanhado por gestos e o grupo repetiu e repetiu-se este exercício com dois versos e com as quadras. Algumas crianças individualmente cantaram uma quadra e depois em grande grupo e com o som de fundo cantou-se várias vezes a canção em questão. O grupo, de um modo geral, conseguiu aprender a letra da canção e conseguia acompanhá-la. Em Expressão Musical as crianças informaram o professor de que haviam aprendido uma canção nova e este também explorou-a com o grupo.

Após o grupo saber a letra da canção “É tempo de Outono” e como “Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (M.E., 1997, p. 64), realizou-se uma atividade que consistia, em linhas gerais, no preenchimento com cartões das palavras que estavam em falta na letra da canção (figura 11). Antes de realizarem a atividade, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir e cantar a canção em questão bem como de explorar os cartões e de identificar as palavras/ilustrações presentes nos mesmos. Para a realização da atividade as crianças foram organizadas em dois grupos

e esta foi desenvolvida com um grupo de cada vez. À medida que se ia cantando, as crianças, alternadamente, colocavam o cartão que achavam corresponder à palavra que estava em falta no local e no fim cantou-se, novamente, a canção utilizando o cartaz como guia.



Figura 11. Cartaz “É tempo de Outono”

Relativamente ao jogo Frutos do Outono, este foi elaborado por mim com base nos frutos mencionados na canção explorada anteriormente e neste jogo as crianças tiveram de escrever os nomes dos frutos em questão através da colocação dos cartões com as letras correspondentes às letras que formam os nomes dos frutos (figura 12). Antes das crianças iniciarem o presente jogo, procedeu-se à sua contextualização, explicação e exemplificação e foi observado que as crianças foram capazes de escrever corretamente os nomes dos frutos. O jogo em questão ficou disponível na Oficina de Escrita e foi tido em conta que “a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (M.E., 1997, p. 65) e, desse modo, “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas.” (M.E., 1997, p. 69).



Figura 12. Jogo Frutos do Outono

No que diz respeito às reflexões realizadas em conjunto com a educadora cooperante referentes às atividades acima mencionadas, é de referir que foram considerados como aspetos positivos: o interesse, a participação e a concretização das atividades pelas crianças; a realização das atividades com duas crianças de cada vez e em pequenos grupos, dado que esta estratégia permitiu não só um contato mais próximo com as crianças como estar mais atenta às mesmas, observá-las melhor e atender às suas necessidades; a realização da cromatografia das folhas, visto que foi algo atrativo e diferente para o grupo; a estratégia usada na apresentação da canção bem como a reutilização de materiais para a construção do jogo. Quanto aos aspetos a melhorar, é de mencionar que, por vezes, o grupo durante a realização das atividades estava muito agitado e tive dificuldade em acalmá-lo, que os cartões das letras do jogo poderiam ser de maior dimensão bem como que é de evitar a colocação de questões muito gerais.

7.2.1.2. Celebrando São Martinho

A Pré II esteve na 5.^a e na 6.^a semana de intervenção celebrando o São Martinho através da visualização de vídeos alusivos à lenda, da construção de fantoches e respetiva apresentação da lenda com recurso aos mesmos, bem como através da exploração do texto “Provérbios de S. Martinho” de Luísa Ducla Soares e atividades daí decorrentes.

Optou-se por começar este conjunto de atividades alusivas a São Martinho com a visualização de vídeos, uma vez que os registos audiovisuais são meios de expressão e de transmissão de conhecimento e de cultura “que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (M.E., 1997, 72). Nesse sentido, após a preparação do material, de uma breve

explicação do que são sombras chinesas e da contextualização da presente atividade procedeu-se ao visionamento do vídeo “Lenda de São Martinho em Sombras Chinesas” (anexo A). A Pré II esteve a comentá-lo, a explorar e a cantar a canção “Lenda de S. Martinho” que se ouvia durante o vídeo e que foi explorada, posteriormente, pelo professor de Expressão Musical. O grupo de crianças assistiu, também, ao vídeo “Lenda de S. Martinho” (anexo B) e recontou-o oralmente. De forma a sintetizar as ideias principais dos vídeos em questão fez-se algumas questões ao grupo, que foram respondidas corretamente, e algumas crianças dramatizaram a lenda, dado que a expressão dramática é considerada como um dos melhores métodos educativos (Read, 1958).

No seguimento dos vídeos visualizados e das sugestões no diário do grupo, sugeriu-se a construção de fantoches referentes à Lenda de São Martinho. Mostrou-se as imagens e explicou-se que a pintura através de digitinta de uma das imagens, a sua colagem num cartão, respetivo recorte e a colocação de um pau de espetadinha na parte de trás constituíam as tarefas a realizar aquando da construção dos fantoches. A construção dos fantoches (figura 13) foi desenvolvida com duas crianças de cada vez e foram lembradas as medidas de higiene a ter em consideração. Observou-se que a maioria do grupo demonstrou entusiasmo pela pintura e cuidado no recorte da imagem bem como achou-se curioso o facto de uma menina ter mencionado enquanto coloria a sua imagem “*Estou a usar só cores quentes. (L)*” (Notas de campo, novembro de 2013) e, ainda, que as crianças estavam entusiasmadas com o seu fantoche e com o facto de terem sido elas próprias a construí-lo. Neste sentido, é possível verificar que “A criança sente-se particularmente ligada ao fantoche porque ele é seu, porque é um instrumento que a prolonga e porque foi construída por si.” (Sousa, 2003, p. 94).



Figura 13. Construção dos fantoches

Após a construção dos fantoches, procedeu-se ao reconto da lenda abordada com recurso aos mesmos. Para tal, tendo em consideração que “Para além do factor lúdico expressivo-crítico, o teatro de fantoches oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciadas em grupo” (Sousa, 2003, p.99), reuniu-se na Sala Amarela a Pré II juntamente com a Pré I para a apresentação da lenda de São Martinho. Algumas das crianças da Pré II recontaram através de uma dramatização com fantoches a lenda em questão (figura 14) e observou-se que ambos os grupos demonstraram estar muito entusiasmados com esta oportunidade de estarem em conjunto a desenvolver uma atividade.



Figura 14. Dramatização com fantoches da lenda de São Martinho

De modo a dar continuidade à celebração de São Martinho, na 6.^a semana de intervenção pedagógica seguiu-se a exploração do texto “Provérbios de S. Martinho” de Luísa Ducla Soares (anexo C), uma vez que é uma mais-valia a existência de um contato precoce da criança com a literatura infantil (Mata, 2002).

Começou-se por contextualizar o presente momento e informar o grupo sobre a autora e sobre algumas informações do texto. Sucedeu-se a leitura expressiva do texto acompanhada por imagens alusivas ao mesmo e o seu reconto oral também acompanhado pela sequência das imagens. Colocaram-se umas questões de compreensão do texto ao grande grupo e este recontou-o oralmente em traços gerais bem como através da colocação ordenada das imagens. Depois de uma criança colocar uma imagem, todo o grupo verificava se a imagem correspondia à sequência do texto. Esta atividade foi

desenvolvida tendo em linha de pensamento que as crianças adquirem competências literárias quando ouvem histórias e revelam dominar os padrões que permitem sequenciar os acontecimentos e ações das mesmas (Marques, 1995).

Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo no qual questionou-se e explorou-se o que é um provérbio e uma rima e, ainda, explicou-se em que consistia a atividade seguinte. Organizaram-se grupos de quatro e cinco crianças e procedeu-se à concretização da atividade, sendo que as crianças ouviram os provérbios presentes no texto em questão de Luísa Ducla Soares e identificaram as palavras que rimavam. Depois preencheu-se uma lista de palavras (figura 15 e 16), sendo que para tal as crianças referiram outras palavras terminadas em “-inho” e que rimavam, ilustraram-nas e, ainda, criaram com essas palavras um novo provérbio (apêndice D). Esta abordagem aos provérbios e às rimas foi sustentada no facto destes constituírem aspetos da tradição cultural portuguesa bem como no facto de as rimas constituírem “indicadores de sensibilidade do desenvolvimento da consciência fonológica, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Coutinho, 2012, p. 37) e serem “os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indica já alguma consciência linguística” (Sim-Sim & Nunes, 2008, p. 27).



Figura 15. Realização da lista de palavras terminadas em “-inho”

Lista de palavras		Lista de palavras	
que terminam em "-inho"		que terminam em "-inho"	
Escrita	Ilustração	Escrita	Ilustração
suminho (Quatã)		ovinho (João Guilherme)	
cavalinho (Leonor)		ninho (Leonor)	
S. Martinho (Inês)		carinho (Mafalda)	
carinho (Sara J.)		parquinho (Bulo)	
abracinho (L. Margarida)		lecozinho (Bulo)	
petecinho (Sara F.)		vinho (Leonor)	
beijinho (Lara B.)			
arsinho (Luís André)			
moinho (Carolina)			

Figura 16. Lista de palavras terminadas em “-inho”

Apesar de não constar na planificação e tendo em consideração a importância da sua flexibilidade, visualizou-se o vídeo “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas” (anexo D) (figura 17). Após a preparação do material e da interligação do vídeo em questão com as atividades já desenvolvidas, seguiu-se em grande grupo o seu visionamento e exploração, sendo de mencionar que as crianças referiram não só as palavras que rimavam presentes no vídeo como outras, por exemplo: “português-três (I), André-chulé (Mg), urso-curso e perna-caverna (J)” (Notas de campo, novembro de 2013).



Figura 17. Visionamento do vídeo “Panda vai à escola 2 - O Jogo das Rimas”

Relativamente às reflexões destas atividades é de salientar como aspetos positivos: a exploração da lenda de São Martinho através de diferentes meios (vídeo em sombras chinesas, vídeo em desenhos animados, dramatização e fantoches); a continuidade da exploração da canção “Lenda de S. Martinho” presente num dos vídeos nas aulas de Expressão Musical; a atividade da lista das palavras e da criação dos provérbios ter sido desenvolvida em pequenos grupos bem como o reforço da exploração das rimas que foi realizado com um grupo de crianças que mostraram ainda dificuldade.

Quanto aos aspetos que poderiam ter corrido melhor e, conseqüentemente, poderia melhorar é de referir: que o som do segundo vídeo alusivo à lenda estava um pouco baixo e algumas crianças distraíram-se; a construção dos fantoches demorou muito tempo, motivo pelo qual a educadora cooperante sugeriu que estes poderiam ter sido elaborados somente pelas crianças que haviam sugerido a realização de fantoches no diário do grupo. É de realçar que aquando da planificação e preparação da atividade eu não tinha conhecimento de quantas crianças queriam construir fantoches e, para além disso, como encontrávamo-nos a celebrar o São Martinho e a realizar várias atividades nesse sentido, do meu ponto de vista todas as crianças iriam gostar de participar nesta celebração e constatou-se que as mesmas demonstraram ter gostado de construir o seu próprio fantoche, apesar dos constrangimentos já referidos.

7.2.1.3. As figuras geométricas e o seu lado lúdico

Na 7.^a e na 8.^a semana de intervenção a Pré II esteve de modo lúdico a explorar as figuras geométricas através da exploração do texto “Figuras Geométricas” de autor desconhecido, da atividade “Brincando com as figuras geométricas”, de uma saída aos arredores da escola bem como da atividade “Joga com as Figuras Geométricas”, dado que “desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática.” (M.E., 1997, p. 76).

Começou-se por aproveitar uma questão de uma criança “*Como se forma um triângulo? (Mt)*” (Notas de campo, novembro de 2013) para informar a Pré II da atividade que iria ser realizada e para estabelecer um diálogo. Neste relembrou-se a abordagem realizada anteriormente às rimas e questionou-se o grupo sobre quais as figuras geométricas que conheciam. Enquanto a maioria das crianças referiu as figuras

geométricas mais conhecidas - quadrado, retângulo, triângulo e círculo – uma respondeu “*losango, pentágono e hexágono (L)*” (Notas de campo, novembro de 2013).

Leu-se expressivamente o texto “Figuras geométricas” de autor desconhecido (anexo E) acompanhado pelas figuras geométricas no mesmo mencionadas. As crianças identificaram as rimas presentes no texto e procedeu-se à exploração das figuras geométricas em questão, fazendo-se referência às suas principais características (número de lados e forma) e salientando que independentemente da cor, tamanho e posição a figura geométrica é sempre a mesma. Todas as crianças identificaram corretamente as figuras geométricas, exceto as duas crianças que estão pela primeira vez na pré-escola mas que associaram-nas a objetos que têm uma forma igual às das figuras abordadas, “*Parece um quadro. (Md)*”, “*É uma bola! (P)*” (Notas de campo, novembro de 2013). Aproveitou-se ainda o facto de uma criança ter mencionado figuras geométricas que não constavam no texto abordado e pediu-se que esta as desenhasse no quadro e as apresentasse ao grupo.

Considerando que de acordo com *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) a exploração do espaço permite às crianças o reconhecimento e a representação de diferentes formas, seguiu-se uma pequena saída aos arredores da escola para que a Pré II (figura 18) tivesse a oportunidade de identificar figuras geométricas presentes em objetos existentes no meio envolvente. O grupo esteve muito entusiasmado, observador e participativo durante esta saída e constatou a presença de figuras geométricas em diversos objetos e locais (apêndice E).



Figura 18. Arredores da EB1/PE do Lombo Segundo

De forma a dar continuidade à exploração lúdica das figuras geométricas e tendo em linha de pensamento que as tarefas que promovem a classificação, a contagem e a comparação encontram-se na base do desenvolvimento da organização e tratamento de dados e possibilitam “não só, desenvolver o sentido de número como as capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 59), realizou-se a atividade “Brincando com as figuras geométricas”.

Para tal, organizou-se a Pré II em três grupos de trabalho e procedeu-se à concretização da atividade em questão com um grupo de cada vez. Começou-se por mostrar os materiais às crianças (imagem e as figuras geométricas que a compõem) e deixá-las explorá-los. Explicou-se em que consistia a atividade. Depois procedeu-se à sua concretização (figura 19), na qual as crianças de cada grupo identificaram as figuras geométricas presentes na imagem do seu grupo, formaram conjuntos com as figuras geométricas iguais e registaram a sua quantidade numa tabela e num gráfico. Construíram, ainda, com as figuras geométricas a imagem em questão e analisaram o gráfico obtido. Aquando da organização dos grupos teve-se em consideração em colocar no mesmo grupo as crianças que tinham demonstrado dificuldade na identificação das figuras geométricas, pois assim tive a oportunidade de explorar o tema de outro modo e atender de forma mais individual essas crianças. De referir, ainda, relativamente a “Brincando com as figuras geométricas” que todas as crianças corresponderam ao que era solicitado.

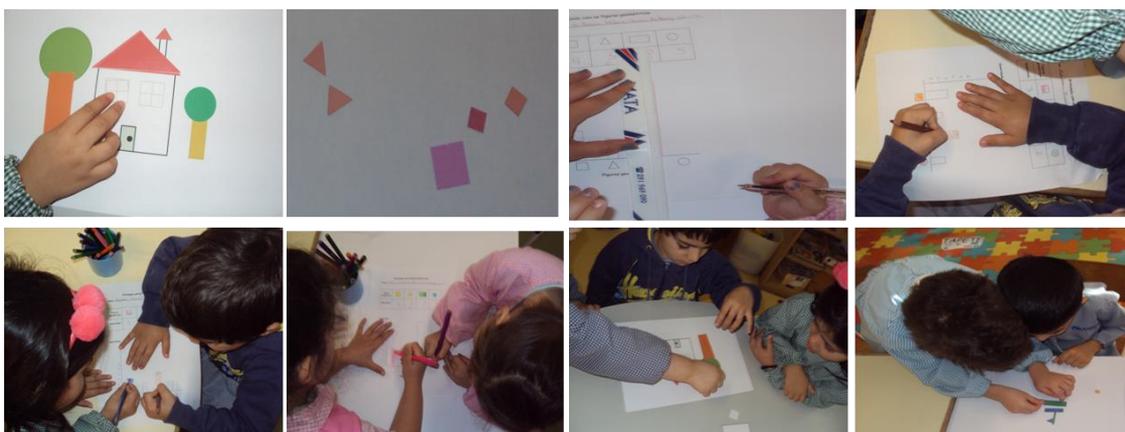


Figura 19. Concretização da atividade “Brincando com as figuras geométricas”

Dado que de acordo com França e Sousa (2012), “é a brincar a valer que a criança lidera as suas trajetórias de aprendizagens.” (p.107) e torna-se de extrema importância “que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas.” (Mendes & Delgado, 2008, p.10) realizou-se “Joga com as figuras geométricas” (figura 20).

Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, no qual foram lembradas as atividades realizadas no âmbito desta abordagem às figuras geométricas. Mostrou-se e apresentou-se o cartaz, mencionando que na coluna horizontal estavam as figuras geométricas e na coluna vertical as cores, explicou-se e exemplificou-se em que consistia a atividade (figura 21). As crianças identificaram as figuras geométricas presentes no cartaz e, atendendo aos critérios (figura geométrica e cor), colocaram os cartões das figuras geométricas no local que consideravam ser o mais adequado. A atividade foi realizada em grande grupo e contou com a participação de todas as crianças, uma vez que foi pedido a diferentes crianças que realizassem as tarefas (nomear a figura geométrica, contar os seus lados, referir uma característica, afixar no cartaz) e foi avaliado em grande grupo se as tarefas estavam a ser realizadas corretamente.

Foi feita referência aos diferentes tamanhos das figuras geométricas que as crianças tinham de colocar no cartaz e perante as novas figuras geométricas que haviam sido referidas por uma criança anteriormente (pentágono e hexágono) solicitou-se que contassem quantos lados essas figuras tinham e procedeu-se a uma breve exploração das mesmas. É de indicar, ainda, que tanto a atividade “Brincando com as figuras geométricas” como a “Joga com as Figuras Geométricas” podem ser realizadas individualmente, em grupos ou em grande grupo e que ficaram disponíveis no Laboratório de Matemática da sala.

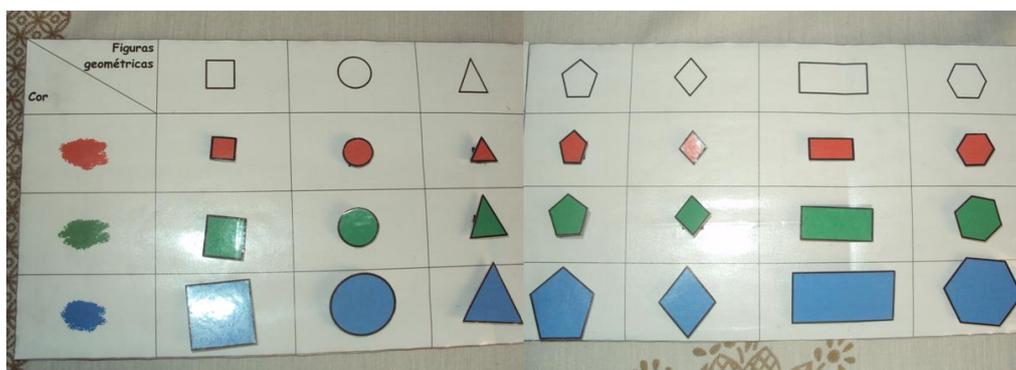


Figura 20. “Joga com as figuras geométricas”

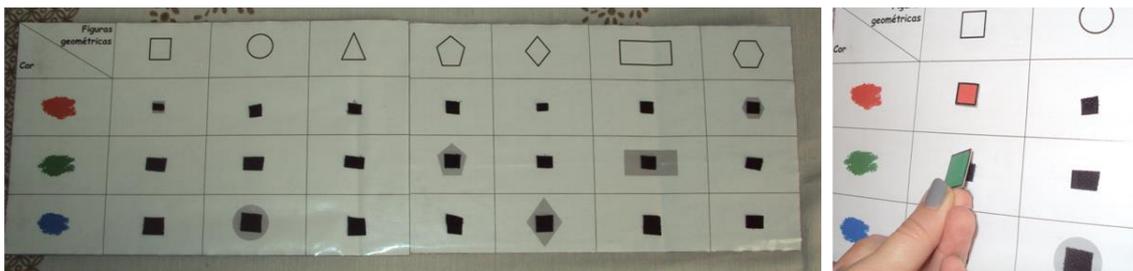


Figura 21. Cartaz de “Joga com as figuras geométricas” e exemplificação da atividade

Quanto às reflexões realizadas sobre as atividades acima mencionadas, é de referir como aspetos positivos o modo como estas foram orientadas e a participação das crianças na concretização das mesmas. Foram considerados também como aspetos positivos: a exploração do texto, que possuía rimas e permitiu, desse modo, não só relembrar a abordagem que havia sido realizada às rimas como também motivar para a exploração das figuras geométricas; a saída aos arredores da escola e o facto de os jogos poderem ser desenvolvidos em diferentes modalidades de trabalho.

Como aspetos que poderiam ser melhorados de mencionar que as figuras geométricas das imagens de “Brincando com as figuras geométricas” deveriam ser de maior dimensão e que no cartaz de “Joga com as Figuras Geométricas” deveriam estar registados o nome das figuras geométricas e o nome das cores, pois assim já estaria a ser realizado um contato com o código escrito.

7.2.1.4. Projeto “Proteção dos Animais”

Entre a 6.^a e a 9.^a semana de intervenção desenvolveu-se com um grupo de três crianças o projeto “Proteção dos animais”. Esta iniciativa decorreu de um diálogo ocorrido na semana anterior aquando da apresentação de um pilhão que iria estar presente na Sala 2 e do interesse manifestado, especialmente, por estas três crianças relativamente à importância da proteção do ambiente e dos animais.

Atendendo ao grande interesse manifestado pelas crianças e que os projetos são “estratégias de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens e do trabalho e exigem cooperação, autonomia e divulgação dos seus resultados.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.69) procedeu-se ao desenvolvimento de um projeto, que passou pelas fases de: identificação do problema; planificação; execução; comunicação e avaliação.

É de salientar, ainda, que foi tido em consideração que “Para a operacionalização dos projetos são utilizados alguns instrumentos de pilotagem que sustentam o planeamento do projeto” (Guedes, 2011, pp.5-6). Assim e à semelhança dos instrumentos de pilotagem utilizados nos restantes projetos desenvolvidos na Pré II, no projeto “Proteção dos animais” foram utilizados o diário de grupo, a lista de projetos de pesquisa, a planificação de projeto de pesquisa e a respetiva grelha de avaliação do projeto.

No dia 13 de novembro reuniram-se as crianças do projeto e estabeleceu-se um diálogo no qual foi mencionado que “*Não devemos deitar lixo para o chão. (S), Os animais estão em risco. (L), Os médicos dos animais ajudam os animais quando estão doentes. (E)*” (Notas de campo, novembro de 2013) e, conseqüentemente, atribuiu-se ao projeto a desenvolver o título - Proteção dos animais - uma vez que “*Devemos proteger os animais para eles não morrerem (E)*” (Notas de campo, novembro de 2013). Depois as crianças falaram sobre o assunto, sobre o que sabiam e o que gostavam de saber sobre o mesmo.

Na 7.^a semana de intervenção ocorreu a fase de planificação e deu-se início à fase de execução do projeto em questão. No dia 18 de novembro o grupo do projeto dialogou e negociou quais as fontes de pesquisa a utilizar, o que será feito no projeto bem como o seu modo de apresentação. O grupo estabeleceu que iria apresentar o projeto recorrendo a um cartaz que iria realizar e no qual constariam os animais que precisam de proteção, os fatores que os levam a precisar dessa proteção e as medidas que devem ser tomadas para os proteger. O grupo do projeto mencionou também que iria recorrer ao computador, à televisão e aos livros para recolher informação e é de salientar que observou-se que uma das crianças demonstrou muito conhecimento sobre o assunto e destacou-se pelo entusiasmo e adesão ao projeto.

Após este diálogo procedeu-se à planificação do projeto de pesquisa (figura 22) com o preenchimento das colunas referentes: ao nome do projeto; à data de início e de apresentação; aos nomes das crianças; ao queremos saber; ao sabemos que; ao vamos apresentar; e à pesquisa. Ainda neste dia o grupo pesquisou na Internet os animais que estão em vias de extinção em Portugal e depois na Madeira. Pesquisou imagens dos mesmos e decidiu que no cartaz iriam colocar imagens de animais domésticos e dos animais em risco no Arquipélago da Madeira bem como desenhos feitos por elas alusivos aos mesmos.

PLANIFICAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA		
Nome do projeto <u>Proteção dos animais</u>		Data de início <u>13-11-2013</u> Data de apresentação <u>2-12-2013</u>
Nome(s) criança(s) <u>Leonar, Eduardo e Sara Isabel</u>		
QUEREMOS SABER	SABEMOS QUE	FICAMOS A SABER
<ul style="list-style-type: none"> - Porque é que os animais continuam a morrer? - O que devemos fazer para proteger os animais? - Que grupos e espaços protegem os animais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os animais estão em risco. (Leonar) - Não devemos deixar lixo no chão (Sara I) - Devemos proteger os animais para eles não morrerem. (Eduardo) - O panda está em risco porque as pessoas estão a cortar as canas de bambu. (Leonar) 	<ul style="list-style-type: none"> - Os animais continuam a morrer por causa da caça, da poluição e da destruição do habitat e da natureza. - Para proteger os animais devemos: proteger o ambiente, alimentar os animais e levá-los ao veterinário. - As áreas protegidas e os jardins zoológicos são espaços onde os animais estão protegidos. - A SPAD é um exemplo de um grupo que ajuda os animais. - O pombo trocoç, a fexia do Bugio, o Leão Marinho e o golfinho riscado são animais que existem na Madeira e que estão em risco. - O cão e o gato são animais domésticos que devemos tratar bem.
VAMOS APRESENTAR	PESQUISA	
LIVRO <input type="checkbox"/> CARTAZ <input checked="" type="checkbox"/> OUTRO <input checked="" type="checkbox"/> <u>Vídeo</u>	LIVROS <input checked="" type="checkbox"/> INTERNET <input checked="" type="checkbox"/> ENTREVISTA <input type="checkbox"/> INQUERITO <input type="checkbox"/>	

Figura 22. Planificação de projeto de pesquisa “Proteção dos animais”

Durante este momento as crianças mencionaram ainda que nunca tinham visto golfinhos, então sugeri-lhes a realização de um vídeo com os animais em questão que poderia ser mostrado durante a apresentação do projeto. O grupo aceitou a sugestão e pesquisou também informações relativas aos fatores que levam à necessidade de proteger os animais e às medidas que devem ser tomadas nesse sentido. No seguimento da pesquisa surgiram as associações e organizações protetoras dos animais e a sugestão de convidar um elemento de um desses grupos para ir à Sala 2 falar com o grupo da Pré II sobre o assunto.

No dia 19 de novembro as crianças deste projeto foram até à biblioteca e estiveram a ver diversos livros relacionados com o tema, sendo que foram registadas algumas informações sobre o mesmo “*Não devemos caçar os animais. (S), Os jardins zoológicos salvam os animais em perigo. (L), Devemos tratar bem os animais de estimação. (E)*” (Notas de campo, novembro de 2013). O grupo determinou também as tarefas a desenvolver para a apresentação do projeto.

Na 8.^a semana de intervenção as crianças deram continuidade à fase de execução do projeto e realizaram o cartaz (figura 23): coloriram as imagens; desenharam os animais; definiram a organização do cartaz; recortaram e colaram no mesmo as imagens e os desenhos. Escreveram-se o título e os subtítulos, sendo de realçar que as crianças

definiram as cores a utilizar nos mesmos e que achou-se interessante o facto de terem associado a cor vermelha ao incorreto e a verde ao correto. Após a construção do cartaz procedeu-se ao preenchimento da coluna “Ficamos a saber” da planificação deste projeto de pesquisa.



Figura 23. Realização do cartaz “Proteção dos animais”

Na 9.^a semana de intervenção ocorreu a fase de comunicação e de avaliação do projeto desenvolvido.

No dia 2 de dezembro reuniram-se as crianças do grupo do projeto na Sala Amarela para ultimar o vídeo a mostrar na apresentação bem como para definir e negociar o papel de cada uma durante a apresentação do projeto. Uma das crianças faltou nesse dia, contudo as outras duas conseguiram dividir igualmente as tarefas e chegaram a um consenso na atribuição dos papéis. Depois o grupo esteve a treinar como seria a apresentação do projeto e, na hora do recreio, preparei os materiais e a Sala 2 para esse momento uma vez que “A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido imediato às aprendizagens: «Ensinar é a melhor maneira de aprender».” (Gomes, 2011, p.92).

Com toda a Pré II reunida na Sala 2 informou-se que seria apresentado um projeto de pesquisa desenvolvido pelas crianças e deu-se início à sua apresentação. Os elementos do grupo do projeto posicionaram-se ao lado do cartaz “Proteção dos animais” (figura 24)

e começaram por mencionar quais os elementos do grupo e o tema do projeto. Referiram as ações que não devem ser feitas porque colocam os animais em risco, os animais domésticos e selvagens do arquipélago da Madeira que estão em risco bem como as ações que devem ser feitas para proteger os animais e mencionaram, também, a existência de instituições e locais (áreas protegidas e jardins zoológicos) onde os animais estão protegidos. Para finalizar a apresentação informaram que como tiveram curiosidade em conhecer melhor alguns dos animais referidos anteriormente procedeu-se à construção de um vídeo sobre os mesmos (apêndice F) e que este seria apresentado de seguida a todo o grupo. Depois do visionamento do vídeo, estabeleceu-se um momento de comunicação entre as crianças do projeto e as restantes. As crianças que assistiram deram a sua opinião sobre o projeto e a atitude das crianças que o desenvolveram. O grupo do projeto colocou questões sobre o mesmo às restantes crianças e respondeu às questões que lhes foram colocadas.



Figura 24. Cartaz “Proteção dos animais”

Observou-se que as crianças do projeto tiveram uma boa atitude durante a apresentação e demonstraram à vontade e conhecimento sobre o assunto que abordaram, dado que mencionaram algumas informações que não constavam no cartaz e responderam corretamente às questões que lhes foram colocadas. O restante grupo da Pré II assistiu

atentamente à apresentação do projeto dos colegas e mostrou também ter adquirido conhecimento relativamente ao tema.

De salientar que constatou-se que este momento de comunicação do projeto reveste-se de particular interesse e importância, pois “Ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser compartilhado por todos” (Guedes, 2011, p.8).

No dia seguinte (3 de dezembro) ocorreu a avaliação do projeto em questão com os elementos do grupo do projeto a mencionarem os aspetos positivos, os aspetos negativos e o que poderiam fazer para melhorar e com o preenchimento da grelha de avaliação do projeto de pesquisa (anexo F).

Com a oportunidade de orientar o desenvolvimento deste projeto de pesquisa foi possível constatar que este “permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais.” (Guedes, 2011, p.5). Considero, assim, positivo o desenvolvimento de projetos de pesquisa e relativamente ao que foi desenvolvido encaro que este correu bem e que poderia ter sido ainda mais enriquecido e significativo para as crianças se, apesar dos contatos efetuados, tivesse sido possível que um elemento de uma instituição/organização protetora dos animais fosse à Sala 2 falar com a Pré II sobre o assunto.

7.2.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral na Pré II

Na intervenção pedagógica desenvolvida na Pré II foram realizadas determinadas atividades no sentido de promover o desenvolvimento sociomoral das crianças do grupo, uma vez que esta situação problemática foi verificada (tal como já foi referido no capítulo VI) e os educadores de infância que fundamentam a sua prática pedagógica no MEM propiciam uma vivência democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças através da sua ação pedagógica.

Deste modo e para além da utilização das estratégias de intervenção anteriormente mencionadas no Capítulo VI, foi tido em consideração as especificidades da Pré II e o

seu gosto particular pela Expressão Plástica e pela realização de jogos. Nesse sentido, foram realizados jogos, atividades de expressão plástica, uma sessão de meditação e a construção de um livro que objetivaram, principalmente, fomentar o desenvolvimento de competências sociais e morais das crianças.

Em relação aos jogos realizados, destaca-se o jogo “Os dois amigos” desenvolvido a 23 de outubro de 2013. Para a realização deste, começou-se por pedir que as crianças se sentassem no tapete, ouvissem a música “calma” que estava a ser reproduzida e realizaram-se alguns exercícios de respiração e de relaxamento. Posto isto, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo no qual abordou-se comportamentos desadequados e questionou-se as crianças se determinados comportamentos eram adequados/corretos. No decorrer do diálogo surgiu que, por vezes, temos comportamentos desadequados para com os nossos amigos e colegas e as crianças da Pré II mencionaram algumas situações em que tais comportamentos ocorreram. No seguimento do diálogo fez-se uma analogia entre duas bolas e dois amigos (utilizando nomes fictícios) que quando estão juntos não têm para com o outro os comportamentos mais adequados e, por esse motivo, apesar de gostarem muito um do outro não conseguem estar juntos no mesmo espaço. No seguimento deste diálogo, explicou-se em que consistia o jogo, exemplificou-se e as crianças jogaram-no. Com as crianças todas de pé formou-se uma roda e distribuiu-se em lados opostos da roda as duas bolas. As crianças passaram a bola para o colega que estava ao seu lado (cada uma escolhia se para o lado direito ou para o esquerdo) e a criança que ficava em simultâneo com as duas bolas saía da roda, dado que estas simbolizavam amigos que tinham comportamentos desadequados um com o outro. Quando o jogo foi realizado pela primeira vez, apesar da explicação e exemplificação, como algumas crianças estavam distraídas não entenderam bem o que era pretendido no jogo e foi um pouco confuso. Contudo, após nova exemplificação e explicação, jogou-se novamente e este já se desenrolou sem contratempos. É de realçar que o jogo em questão para além de ter possibilitado esta abordagem aos comportamentos, também é um jogo dinâmico que permite trabalhar a lateralidade e a rapidez de resposta. De mencionar que foi interessante observar a reação das crianças durante o decorrer do jogo, principalmente, quando tinham de passar a bola para um colega com quem tinham uma forte relação e este já tinha uma bola na mão “*O E estava sempre a passar a bola para o seu lado direito, mas quando viu que o colega (At) já tinha uma bola ficou atrapalhado, disse que não queria que o amigo saísse do jogo e passou a bola para o seu lado esquerdo.*” (Notas de campo, outubro de

2013). Quando já restavam poucas crianças na roda, questionou-se sobre a quantidade de crianças que estavam no início do jogo e as que ainda estavam na roda e estabeleceu-se um diálogo com o grande grupo, fazendo um paralelo com a vida, onde se referiu que tal como tinha acontecido no jogo se estivermos rodeados de amigos e tivermos comportamentos desadequados acabamos por perdê-los.

Outro jogo desenvolvido com a Pré II e que está intimamente relacionado com a promoção do desenvolvimento sociomoral deste grupo foi o jogo de cooperação “Feiticeiros” realizado a 13 de novembro de 2013. Começou-se por explicar em que consistia o jogo, as suas regras e objetivos e depois com a colaboração de algumas crianças exemplificou-se para todo o grupo. Organizou-se a Pré II em grupos, sendo que depois de ter sido escolhida uma criança para cada grupo, foi a própria que escolheu os restantes membros do seu grupo. Esta opção de organização dos grupos deveu-se a ter presenciado que algumas crianças mais tímidas, normalmente, eram as últimas a serem escolhidas para integrar num grupo e, deste modo, foram elas as primeiras e a ter a oportunidade de formar o seu grupo. Após a definição dos grupos e dos ‘feiticeiros’ iniciou-se o jogo. A Pré II estava entusiasmada com a concretização deste jogo e constatou-se que as crianças ‘salvavam’ os colegas do seu grupo quando estes eram apanhados por um dos ‘feiticeiros’, exercitando, deste modo, alguma cooperação bem como algumas capacidades relacionadas com a Expressão Físico-Motora. Depois de todas as crianças terem tido a oportunidade de ter jogado, seguiu-se um momento de relaxamento (figura 25).



Figura 25. Momento de relaxamento

Relativamente às atividades de expressão plástica, é de realçar a “Pintura secreta” que foi desenvolvida no dia 30 de outubro de 2013 e pretendia abordar as regras de comportamento. Com a Pré II reunida no tapete da sala, começou-se por contextualizar a

presente atividade, salientando-se que esta ia ao encontro das sugestões mencionadas no diário de grupo e decorria da constatação de alguns comportamentos desadequados por parte das crianças. Neste diálogo abordaram-se as regras de comportamento, sendo que as próprias crianças mencionaram várias regras, incluindo algumas presentes na lista de regras de conveniência que havia sido elaborada anteriormente com a educadora cooperante, e admitiram que apesar de as conhecerem, por vezes, não as cumprem. De forma a dar seguimento à atividade, explicou-se como a atividade iria decorrer e mostrou-se um exemplo de uma pintura secreta que já havia sido elaborada. Depois, com duas crianças de cada vez, procedeu-se à concretização da atividade em questão. Cada criança disse uma regra de comportamento, que eu registava na sua folha, ilustrou-a com uma cor de cera branca e coloriu a sua folha com uma tinta aguada de cor azul ou vermelha (figura 26).

O facto de a atividade ter sido realizada com poucas crianças de cada vez permitiu-me não só acompanhar mais de perto cada criança e o seu desempenho no desenvolvimento da atividade como também perceber as regras que estas conheciam e dialogar com as crianças sobre as mesmas. Foi interessante constatar que algumas regras que eram enunciadas pelas crianças não constavam na lista acima referida e decorriam de situações que haviam ocorrido, como por exemplo, *“G tinha colocado uma boneca de Mg no caixote do lixo e esta criança aquado da atividade mencionou como regra: Só deitar o que é lixo no caixote do livro”* (Notas de campo, outubro de 201). Desse modo, com esta atividade as crianças estiveram envolvidas na elaboração de novas regras e para além de verem a sua opinião valorizada essas regras tornaram-se significativas. Verificou-se que algumas regras referidas pelas crianças não eram cumpridas pelas mesmas e que quando eram confrontadas/questionadas pela razão de não as cumprirem as crianças respondiam que não sabiam. Foi curioso, também, observar a reação das crianças quando à medida que coloriam com a tinta aguada o seu desenho começavam a ver o que haviam desenhado e a sua adesão a esta técnica de expressão plástica.



Figura 26. Realização da “Pintura secreta”

Importa realçar que algumas atividades foram realizadas em conjunto com a Pré I, pois esta situação problemática também foi sentida pela colega que realizou estágio nessa sala. Assim, tivemos em consideração que a “investigação-acção funciona melhor quando se torna uma acção cooperativa de investigação.” (Hill & Kerder, citados por Sousa, 2005, p.101) e desenvolvemos em conjunto: a sessão de meditação, o "Jogo das Regras da Pré 1 e 2" bem como o "Livro das Regras da Pré 1 e 2".

A sessão de meditação ocorreu a 4 de dezembro de 2013 com ambas as prés da EB1/PE do Lombo Segundo, foi orientada por uma convidada e realizada devido aos benefícios que a meditação acarreta para as crianças bem como pelo facto de os comportamentos desajustados verificados advirem de uma acumulação de energia e de emoções.

Após a chegada da convidada à escola, procedeu-se à sua apresentação às educadoras cooperantes e à preparação do espaço onde decorreu a sessão. É de referir que a convidada presenciou e interveio num momento em que uma criança da Pré II estava a ter um comportamento um pouco violento e conseguiu acalmá-la instantaneamente.

Reuniram-se as prés no pavilhão e estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, no qual a convidada foi apresentada às crianças e foi referido, em linhas gerais, o que iria ocorrer. Deu-se início à sessão de meditação (figura 27) com a convidada a pedir às

crianças para se deitarem de modo confortável pelos colchões, fecharem os olhos e descansarem. A convidada, circulando pelo espaço e num tom de voz calmo, pediu que as crianças imaginassem o que ela ia dizendo. Depois colocou-se a reproduzir umas faixas de um CD de uma especialista em relaxamento com crianças e pediu-se que as crianças imaginassem o que estavam a ouvir. Para finalizar a sessão, a convidada pediu que as crianças se levantassem calmamente e fizessem uma roda. Realizaram-se alguns exercícios de relaxamento e no fim a convidada estabeleceu um diálogo com o grupo.

Constatou-se, quer por parte das crianças como das educadoras cooperantes, que a sessão teve um feedback positivo bem como que durante a manhã as crianças estiveram mais calmas. Notou-se que a grande maioria das crianças participou na sessão de acordo com o que era pedido e quando, por vezes, as crianças mais agitadas tentavam incomodar a criança do lado, eu e a colega estagiária da Pré I aproximávamo-nos dessas crianças e acalmávamo-las. Observou-se uma ligação entre a convidada e as crianças, sendo de realçar, que a criança da Pré II que, usualmente, tinha comportamentos desadequados no final da sessão demonstrou para com a convidada atitudes de carinho, “*M abraçou várias vezes a convidada.*” (Notas de campo, dezembro de 2013).



Figura 27. Sessão de meditação

Quanto ao "Jogo das Regras da Pré 1 e 2" e ao "Livro das Regras da Pré 1 e 2", estes foram elaborados em conjunto e as regras neles presentes foram construídas na positiva e mencionadas pelas próprias crianças, uma vez que La Taille (citado por Bonfim, 2008, p.34) refere que:

a escola pode ser provedora de ambientes onde a criança seja cooperativa com os demais e seja responsável por estabelecer as próprias regras que serão cumpridas pelo grupo. *“Em uma só palavra: dar espaço para que os alunos sejam legisladores das regras que regem seus próprios comportamentos”.*

O "Jogo das Regras da Pré 1 e 2" surgiu como um meio de compilarmos as regras construídas pelas crianças e de promovermos a cooperação e a interação entre elas, dado que estes aspetos estão intimamente relacionados com a promoção do desenvolvimento sociomoral. Optou-se que fossem as próprias crianças a construir os materiais deste jogo (figura 28) e foram as próprias que, depois de o terem jogado, lhe atribuíram o nome e assim este jogo tornou-se mais significativo para as crianças. O jogo ficou disponível na Sala Amarela (sala comum às prés), são as próprias crianças os peões do jogo e este é constituído por um dado, uma caixa na qual se guardam os cartões com as frases correspondentes a cada casa e pela base do jogo, que é um tecido com as impressões das mãos de todas as crianças e com as casas em cartão numeradas (figura 29).



Figura 28. Construção do "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"



Figura 29. O "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"

Após a construção do jogo em questão, as crianças no dia 4 de dezembro de 2013 tiveram a oportunidade de jogá-lo. Para tal, reuniram-se ambas as prés na Sala Amarela e estabeleceu-se um diálogo com o grande grupo, no qual as crianças recordaram as regras da sala e da escola. No seguimento deste diálogo, mencionou-se que iriam jogar ao "Jogo das Regras da Pré 1 e 2", mostraram-se os materiais, explicou-se e exemplificou-se como se desenvolvia o jogo. Organizaram-se grupos com crianças de ambas as salas da Pré e cada grupo escolheu uma criança para ser o peão. De seguida concretizou-se o jogo em questão (figura 30), sendo que à vez cada criança do grupo lançava o dado, o seu colega que estava a fazer de peão andava o número de casas que saía no dado e todo o grupo respondia com verdadeiro ou falso à frase presente no cartão correspondente a esse número. Depois seguia-se a vez do outro grupo e ocorreu assim, sucessivamente, até um dos grupos alcançar a casa 'Chegada'. Em algumas casas em vez de uma frase estava, por exemplo, 'avançar 2 casas', 'recuar 2 casas' e para o grupo ganhar quando chegava à última casa tinha de responder com verdadeiro ou falso a uma frase relacionada com as regras. Importa realçar que todos os grupos tiveram oportunidade de jogar, verificou-se que as crianças ficaram muito entusiasmadas ao estarem a jogar um jogo que foi

construído por elas próprias bem como que demonstraram conhecer as regras enunciadas no jogo.



Figura 30. Concretização do "Jogo das Regras da Pré 1 e 2"

Foi tido em linha de pensamento, aquando da elaboração e concretização do jogo em questão, que a criança numa situação de jogo de grupo com os seus pares desenvolve diversas competências, como as regras sociais e habilidades para definir estratégias e coordenar diferentes pontos de vista (Marques, 1986) bem como que a interação estabelecida ajuda na regulação da cooperação, da negociação e no cumprimento de regras (Barreiros, 1997).

No que diz respeito ao "Livro das Regras da Pré 1 e 2" este, tal como o próprio nome indica, surgiu como um meio de compilar as regras construídas por ambas as Prés. O livro contou com a participação das crianças, uma vez que para além das regras terem sido elaboradas por elas, dado que as “regras indispensáveis à vida comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (M.E., 1997, p.36), as crianças pintaram os cartões que constituem as folhas deste livro e tiveram, também, a oportunidade de ilustrar as regras bem como de complementar o livro assim que surgirem novas regras.

O "Livro das Regras da Pré 1 e 2" foi apresentado às crianças no dia 9 de dezembro de 2013, após a realização de toda a intervenção pedagógica. Para tal, reuniram-se as prés na Sala Amarela e estabeleceu-se um diálogo, no qual contextualizou-se o referido livro, explicou-se em que consistia e informou-se que as crianças o poderiam completar bem como que estaria acessível a todos na Sala Amarela. Mostrou-se o livro, lendo algumas das regras lá presentes e notou-se uma grande receptividade por parte das crianças a este.

Terminada esta abordagem às atividades que foram realizadas com o principal intuito de fomentar competências sociais e morais, importa fazer uma reflexão geral sobre a promoção do desenvolvimento sociomoral na Pré II.

Devido ao curto tempo de intervenção pedagógica e atendendo à natureza deste desenvolvimento não foi possível perceber resultados decorrentes da investigação-ação muito visíveis. Contudo, verificou-se ligeiras melhorias no comportamento das crianças, principalmente, na que demonstrava com certa frequência comportamentos violentos e impulsivos. Em relação a esta criança, verificou-se que quando esta era elogiada ou quando se sentia útil e com um papel relevante demonstrava-se satisfeita e o seu comportamento era adequado e que quando observava que um dos colegas estava a ter um comportamento menos correto chamava-o à atenção. Quando a mesma adotava um comportamento menos adequado, estabelecia-se um diálogo com ela e foi-se verificando, gradualmente, que esta se foi consciencializando de que o que tinha feito era incorreto, “*M disse: é incorreto bater nos amigos porque nos amigos devemos dar carinhos.*” (Notas de campo, novembro de 2013).

Em relação ao grupo, no seu todo, constatou-se uma maior cooperação entre este e observou-se uma maior interação com as crianças que, por vezes, demonstraram-se mais tímidas e as que tinham comportamentos desadequados. Constatou-se, de igual modo, que quando ocorriam situações de comportamentos desajustados o grupo de crianças reconhecia a desadequação desse comportamento e referia, inclusive, as regras que não estavam a ser cumpridas. Procurou-se, também, perante a ocorrência de conflitos que estes fossem geridos de forma positiva e pelas próprias crianças.

Salienta-se, assim, que para além das atividades que foram realizadas com o intuito de promover o desenvolvimento sociomoral no decorrer de toda a intervenção pedagógica foi tido em consideração que, segundo (Matta, 2001), a interação entre as crianças ajuda-as na avaliação de comportamentos, promove o desenvolvimento dos aspetos sociais e da aprendizagem de si e dos outros e ajuda-as a compreender o mundo em que vivem. Considerou-se ainda as implicações que tanto as interações como os conflitos têm no desenvolvimento sociomoral (capítulo V) e procurou-se geri-los da melhor forma.

7.2.3 A intervenção com a comunidade – Elaboração de enfeites natalícios com materiais recicláveis e reutilizáveis

Atendendo que de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43) realizou-se uma atividade de intervenção com a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo.

Esta atividade teve em linha de pensamento que “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (ME, 1997, p.45) e foi planificada e orientada pelas cinco alunas estagiárias que estavam a realizar o estágio pedagógico na instituição em questão.

A atividade de intervenção com a comunidade foi intitulada de “Elaboração de enfeites natalícios com materiais recicláveis e reutilizáveis” e contou com a participação das prés, de todas as turmas da instituição bem como do CAO de São Roque. Como a época natalícia estava a se aproximar considerámos, após muita troca de ideias em conjunto, que seria interessante que a atividade a realizar com a comunidade educativa fosse relacionada com a mesma e que fomentasse a cooperação entre a família e a escola bem como incentivasse à reutilização dos materiais. Assim, realizámos o pedido à diretora da instituição e, após o seu feedback positivo, planificámos a atividade de intervenção com a comunidade (apêndice G). Em traços gerais, esta consistiu: na realização de enfeites natalícios com materiais recicláveis e reutilizáveis, por parte das crianças e dos pais, referentes a um determinado tema escolhido pelo seu grupo/turma; na colocação dos enfeites na árvore de Natal do seu grupo/turma, que estava juntamente com as árvores dos outros grupos/turmas expostas na instituição; na votação por parte de toda a comunidade educativa na sua árvore preferida; na entrega dos certificados de participação e no anúncio da árvore vencedora na festa de Natal da instituição.

Fazendo agora uma breve referência à participação da Pré II nesta atividade, salienta-se que esta escolheu vários temas para os enfeites da sua árvore e “*a meia (bota) e o pinheiro*” (Notas de campo, novembro de 2013) foram os que obtiveram mais

votos. Depois de escolhido o tema, comunicou-se a atividade aos encarregados de educação e entregou-se-lhes o respetivo folheto informativo. As crianças construíram em casa com os respetivos pais e demais familiares que quiseram colaborar os enfeites, que depois foram colocados na árvore de Natal da Pré II (figura 31).



Figura 31. Enfeites e árvore de Natal da Pré II

Depois a Pré II visitou as árvores expostas e cada criança votou na sua árvore de Natal preferida, sendo que para tal registou-se num boletim de voto a árvore escolhida pela criança e colocou-se o boletim na tómbola de votos (figura 32).



Figura 32. Votação na árvore de Natal preferida

Por fim, na festa de Natal a Pré II recebeu o certificado de participação na atividade em questão.

Realça-se que as crianças não podiam votar na árvore do seu grupo/turma e que as árvores foram identificadas com números, atribuídos aleatoriamente, a fim de que os votos fossem dados pela decoração da árvore em si e não por algum tipo de ligação ao grupo/turma (figura 33).



Figura 33. Árvores de Natal do Lombo Segundo

Observou-se uma grande adesão à atividade em questão por parte das crianças e de toda a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo, recebendo-se assim um feedback positivo da mesma.

Para terminar esta abordagem à atividade de intervenção com a comunidade importa salientar que o desenvolvimento e implementação desta possibilitou constatar que as interações entre as famílias e a comunidade escolar “Dão sentido imediato às aprendizagens escolares (...). O envolvimento e implicação das famílias e da comunidade são indispensáveis quer para resolver os problemas quotidianos da organização, quer para ajudar a escola a cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (Gomes, 2011, p.92). Permitiu ainda verificar que este género de atividade, para além de interligar a família e a instituição, fomenta a cooperação entre estes e exige o envolvimento e implicação de todos no seu desenvolvimento.

7.2.4 A avaliação do grupo da Pré II

Após uma abordagem à intervenção pedagógica desenvolvida com a Pré II e tendo em linha de pensamento a importância da avaliação bem como que esta é parte integrante da ação educativa, importa fazer uma breve referência à avaliação deste grupo de crianças.

“Sendo considerada como um ato pedagógico essencial ao desenvolvimento das práticas educativas, a avaliação na educação pré-escolar surge como elemento regulador da ação educativa.” (Mendes & Cardona, 2012, p. 274) e como é de extrema pertinência a adequação da avaliação ao contexto e às especificidades das crianças, interessa realçar que recorreu-se às linhas orientadoras seguidas pelos docentes do MEM para proceder à avaliação. Neste sentido, apoiei-me na recolha de informação através de registos, da observação e dos instrumentos de pilotagem do trabalho, como o diário de grupo e o plano de atividades, uma vez que estes constituem “um regulador de toda a ação educativa, desde o planeamento e gestão de atividades até à avaliação.” (Castilho e Rodrigues, 2012, p. 92).

Em relação à observação das crianças, é de reforçar que esta é um instrumento crucial da avaliação e, desse modo, exige “um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos.” (Silva, 2012, p. 152). Nesse sentido, como é “assumido que de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, cada educador poderá utilizar técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados.” (Portugal, 2012, p.234), de forma a poder, no decorrer da prática educativa, registar as observações recorreu-se ao registo de notas de campo e de grelhas (folhas de registo anexadas às planificações), nas quais utilizaram-se critérios de realização que, parafraseando Pinto e Santos (2012), favorecem a implicação e o envolvimento das crianças durante a ação bem como clarificam os procedimentos que são esperados que estas desenvolvam a partir do que lhes foi proposto fazer.

Segundo Castilho e Rodrigues (2012, pp. 93-94):

avaliar, em contextos de educação pré-escolar, permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações. Permite reconhecê-la como ser único com competências e individualidade e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo

A avaliação formativa, que é um processo que ocorre e acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, não somente os resultados obtidos pelas crianças, “com a recolha contínua de informações qualitativas/descriptivas sobre o percurso escolar

dos alunos e visa a informação e a adequação contínua das estratégias e das atividades e dos percursos de aprendizagem de cada um e do grupo.” (Mendes & Cardona, 2012, p. 275). Assim, o educador de infância “Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, capítulo II, ponto 3, alínea e).

A avaliação do grupo de crianças da Pré II foi realizada de acordo com os pressupostos mencionados anteriormente e de seguida encontram-se informações referentes à avaliação realizada ao desenvolvimento e às aprendizagens do grupo.

No que diz respeito à avaliação do grupo na área de Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças demonstrou respeito por si e pelo outro, interagiu e cooperou com o outro, foi autónoma e cooperativa e, ainda, demonstrou saber partilhar o poder. Notou-se uma melhoria quanto à colaboração entre as crianças, tanto no desenvolvimento de atividades/tarefas em grupo como em situações individuais, quanto à partilha de materiais e notou-se, também, uma melhoria nos comportamentos desadequados das crianças.

Em relação à área de Conhecimento do Mundo não foi possível avaliar as aprendizagens da Pré II no seu todo nesta área, pois não foram solicitadas no diário de grupo atividades que pudessem ser interligadas com a área em questão e esta só foi abordada, de um modo mais aprofundado, com o grupo que desenvolveu o projeto “Proteção dos animais”. A maioria das crianças gradualmente foi alcançando algumas das competências da área de Conhecimento do Mundo e as crianças que participaram no projeto conseguiram atingir os objetivos propostos.

No âmbito da área de Expressão e Comunicação é de fazer referência ao domínio da Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical. No domínio da Expressão Motora constatou-se que as crianças controlam voluntariamente os seus movimentos, têm consciência do seu corpo em relação ao exterior e participam em jogos, cumprindo com as suas regras e realizando com intencionalidade e oportunidade as suas devidas ações. A maioria do grupo demonstrou que a sua motricidade fina e global está desenvolvida e verificou-se uma diferença entre as crianças que integraram a instituição pela primeira vez e as que já a frequentavam.

No domínio da Expressão Dramática, todas as crianças da Pré II demonstraram entusiasmo, muita criatividade e capacidade de improviso e participaram nas situações de

jogo simbólico/dramático. No domínio da Expressão Plástica constatou-se que as crianças produziram e criaram, manusearam correta e autonomamente diversos materiais e instrumentos bem como exploraram e utilizaram diversos meios de expressão. Salienta-se que nestes domínios não se presenciou diferenças significativas entre as crianças que já integravam o pré-escolar e as que integraram pela primeira vez.

Quanto ao domínio Musical verificou-se que, excetuando as crianças que integraram pela primeira vez a instituição e demonstraram mais timidez e um pouco de dificuldade, as restantes não demonstraram muita dificuldade nem em reproduzir os fragmentos sonoros nem em criar formas de movimento através da música.

Em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita constatou-se que as crianças utilizaram a comunicação não-verbal como suporte da comunicação oral bem como a linguagem oral para se expressar. As crianças demonstraram compreender o discurso oral, interagiram verbalmente, distinguiram a escrita do desenho, reproduziram o formato do texto escrito e a maioria das crianças atingiu o que tinha sido proposto quanto às atividades que pretenderam promover a consciência fonológica.

Por fim, quanto ao domínio da matemática a grande maioria da Pré II conseguiu resolver problemas lógicos, estabelecer a correspondência entre quantidade e número bem como formar conjuntos, distinguir e nomear as formas geométricas e organizar e tratar dados.

A avaliação realizada teve como indicadores as competências, visto que em termos pedagógicos estas referem-se à “capacidade de mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver uma família de situações-problemas” (De Ketele, 2006, p. 139-139) bem como os critérios de realização, que constituíram os objetivos específicos delineados nas planificações das atividades desenvolvidas.

7.2.5 Reflexão crítica da intervenção pedagógica na Pré II

Chegado a este ponto do relatório de estágio de mestrado e antes de abordar a intervenção pedagógica desenvolvida no 1.º CEB interessa refletir sobre a intervenção colocada em prática na Pré II, dado que o docente “en cuanto que profesional de la enseñanza, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho

educativo, analizando el significado de su acción social y docente.” (Imbernón, 1994, p.96).

Gostaria de começar por realçar que revestiu-se de extrema riqueza para o meu desenvolvimento profissional o contato com o modelo pedagógico do MEM, dado que considerei que a oportunidade de estagiar numa sala de educação pré-escolar onde este modelo era implementado para além de ter possibilitado um contato mais próximo com o modelo e, conseqüentemente, um maior conhecimento e compreensão do mesmo possibilitou, também, constatar efetivamente como a ação pedagógica se orienta de acordo com este e perceber o papel de extremo relevo que o MEM possui no desenvolvimento global das crianças. A utilização do modelo em questão permitiu-me verificar de que modo é exequível a participação de todas as crianças na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida do grupo e constatar que esta participação cooperada possibilita a orientação das aprendizagens de acordo com as especificidades das crianças e o incentivo da liberdade de pensamento e de expressão, da descoberta, da resolução de problemas, do trabalho de grupo ou entre pares e do saber viver em grupo (Gomes, 2011).

Constatou-se, igualmente, que o MEM baseia-se, entre outros aspetos, na cooperação, comunicação, interação e em valores democráticos e procurou-se que a intervenção desenvolvida fosse, à semelhança da ação da educadora cooperante, centrada nas crianças como autores dos seus percursos de aprendizagem. Em relação ao modelo pedagógico utilizado interessa salientar ainda, pela estreita relação com o tema da minha investigação-ação (promoção do desenvolvimento sociomoral), a apresentação das produções, as reuniões de conselho e o diário de grupo. A apresentação das produções pessoais era realizada pelas próprias crianças e constitui um “momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hetero-avaliação, de regras sociais da comunicação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.56). Quanto às reuniões de conselho e ao diário de grupo, estes “são instituições de participação democrática directa, de organização e de regulação de toda a vida da turma.” (Gomes, 2011, p.102), uma vez que permitem a avaliação das atividades realizadas, a planificação da semana seguinte e a regulação das relações sociais no grupo, constituindo, deste modo, também ótimos instrumentos para conhecer a nível sociomoral o grupo de crianças.

Com base nos pressupostos do MEM e nos pressupostos de outras opções pedagógicas referidas anteriormente no presente relatório desenvolvi a intervenção pedagógica na Pré II. Esta teve, também, em consideração que, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) incluem metas sociais e de desenvolvimento, tais como: promover a inclusão da criança numa variedade de grupos sociais, respeitando diferentes culturas; estimular o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as características individuais.

Deste modo, desenvolveu-se a *práxis* pedagógica participando nas atividades livres, na rotina diária do grupo em questão como com a realização de atividades orientadas. Em relação à participação nas tarefas que integram a rotina da Pré II, esta constituiu momentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pois permitiu presenciar o caráter securizante que a rotina tem para as crianças, a sua importância bem como a intencionalidade educativa que lhe está subjacente, dado que, por exemplo, o mapa de presenças no qual as crianças registam a sua assiduidade embora tenha como principal função “a auto e hetero-avaliação da assiduidade, o seu preenchimento leva os alunos a estabelecerem e a coordenarem um grande número de relações espaciais, temporais e simbólicas - aspectos extremamente importantes para as crianças (...) no pré-escolar.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.50).

Quanto às atividades orientadas, estas foram sempre planeadas e desenvolvidas de acordo com as sugestões dadas pelas crianças nas reuniões de conselho e registadas no diário de grupo, privilegiando, deste modo, a voz das crianças e os seus interesses.

É de destacar que as atividades realizadas e as estratégias utilizadas no sentido de promover o desenvolvimento sociomoral da Pré II tiveram em conta as especificidades das crianças e atingiram o seu principal objetivo uma vez que verificou-se uma ligeira melhoria no grupo. Em relação às outras atividades, que implicitamente também contribuíram para o desenvolvimento sociomoral do grupo dado que possibilitaram a interação entre as crianças e esta tem implicações neste tipo de desenvolvimento, é de mencionar que desenvolveram-se dentro das expectativas.

Ainda no seguimento do que foi realizado aquando da intervenção e da promoção do desenvolvimento sociomoral, é de indicar que os conflitos que surgiram entre as crianças foram considerados como um aspeto decorrente da interação humana e procurou-se que fossem geridos de modo positivo pelas próprias. Também interessa indicar que foi

tido em conta que “A experiência da cooperação, do jogo em comum e, especialmente, dos jogos de regras vai desenvolvendo pouco a pouco na criança uma Moral.” (Reymond-Rivier, 1977, p.103) bem como que atendendo que “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (M.E., 1997, pp.35-36) procurou-se criar situações e atividades em que as crianças tivessem a oportunidade de estar em diferentes modalidades de trabalho, como em pares, pequenos grupos e em grande grupo.

No âmbito das atividades realizadas, importa salientar também que no decorrer destas foi dado às crianças um feedback com a intencionalidade de ativar os seus processos cognitivos e metacognitivos e no sentido delas regularem os seus processos de aprendizagem. Quanto à atividade com a comunidade, esta consolidou a importância do trabalho cooperativo entre os diversos elementos educativos que participam no processo educativo das crianças.

Do meu ponto de vista, e no seguimento do que vem sido refletido, convém fazer uma breve referência à avaliação em EPE, cujo interesse emergiu em 1997 com a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Assim, na avaliação efetuada teve-se em consideração os pressupostos da avaliação no MEM e que segundo o documento acima referido a avaliação tem um carácter marcadamente formativo. Neste sentido, como a criança é protagonista da sua própria aprendizagem permitiu-se que as crianças da Pré II participassem na avaliação, “uma vez que esta constitui um meio de aprendizagem, de conhecimento de si-própria e também do desenvolvimento da metacognição.” (Silva, 2012, p.162).

Aproveito para mencionar que considerei de extrema importância a presença do par pedagógico na mesma valência e instituição, pois para além de ter possibilitado o trabalho em equipa permitiu, também, o apoio mútuo, a troca de experiências, receios e sugestões, contribuindo, deste modo, não só para um aperfeiçoamento da intervenção como também para melhor bem-estar pessoal.

Gostaria de salientar, ainda, que considerei que foi muito profícuo ter tido a possibilidade de orientar uma sessão de Expressão Físico-Motora e uma de Expressão Musical, pois estas experiências ao permitirem um olhar mais atento sobre as expressões e sobre o papel dos docentes destas áreas aumentaram a minha ‘bagagem profissional’. Quanto ao aspeto a melhorar na intervenção, é de indicar que foi considerado, tanto por

mim como pela educadora cooperante, que este estava relacionado com a utilização de uma atitude mais firme perante as distrações das crianças e aquando das situações de comportamentos menos adequados por parte das mesmas. Contudo, é de realçar que, gradualmente, este aspeto foi sendo melhorado e no final do estágio foi constatado que uma das grandes aprendizagens que efetuei foi saber lidar com estas situações.

Finalizo esta reflexão referindo que é com um balanço positivo que considero que a intervenção pedagógica na Pré II decorreu, uma vez que superou as minhas expectativas e nesta tive a oportunidade de desenvolver competências profissionais e, conseqüentemente, de melhorar a minha prática pedagógica bem como de aprender, crescer e ser uma educadora de infância.

Capítulo VIII - Intervenção pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando que “A prática pedagógica é uma dimensão fundamental no processo de formação de professores e de educadores de infância” (Vasconcelos, 2009, p. 130), à semelhança do que foi elaborado no capítulo anterior, neste é possível encontrar informações relativas à intervenção pedagógica *in loco* realizada no 1.º CEB.

Interessa, assim, mencionar que o presente capítulo está organizado em dois pontos: contextualização e caracterização do ambiente educativo e a prática pedagógica na turma 2.ºB.

No primeiro ponto, encontram-se informações referentes à contextualização e à caracterização do ambiente educativo. Deste modo, é possível encontrar uma breve caracterização de Santo António (meio envolvente à instituição), da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, da sala onde decorreu a intervenção e, ainda, da turma do 2.ºB.

No segundo ponto, é possível verificar o que foi realizado no âmbito da intervenção pedagógica com a turma 2.ºB, visto que neste encontram-se algumas das atividades desenvolvidas, a promoção do desenvolvimento sociomoral neste grupo bem como a intervenção com a comunidade, a avaliação do grupo e a reflexão da intervenção desenvolvida na valência em questão.

8.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo

A contextualização e caracterização do ambiente educativo são aspetos cruciais que devem ser tidos em linha de pensamento aquando de práticas pedagógicas que objetivem ser de qualidade, tal como é possível constatar no Projeto Educativo da EB1/PE da Ladeira de 2011-2015 (p. 5):

o desenvolvimento intelectual da criança não é um relógio nem um aparelho mecânico, mas algo que responde às influências do meio (...) o meio ambiente pode orientar o desenvolvimento da criança, facilitando-lhes oportunidades estimulantes e ricas que forjem o seu desenvolvimento futuro.

Neste sentido, o ambiente educativo é situado num contexto alargado, motivo pelo qual reveste-se de particular importância o conhecimento do meio envolvente à instituição, da instituição, da sala e do grupo de crianças de modo a ser exequível o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica adequada às especificidades desse determinado grupo.

8.1.1 O meio envolvente – Santo António

A EB1/PE da Ladeira está localizada no Caminho da Terra Chã, na freguesia de Santo António. Esta freguesia tem cerca de 2221 hectares, é a mais populosa do Funchal e é constituída por diversos sítios, sendo alguns deles: Álamos, Chamorra, Courelas, Ladeira, Penteadá, Ribeira Grande, Santa Quitéria e Santo Amaro.

A freguesia possui um amplo património histórico e turístico, transportes públicos e vias de comunicação, sendo algumas destas consideradas insuficientes devido à orografia da freguesia. Santo António tem diversos serviços, espaços de comércio, infraestruturas, centros sociais e paroquiais bem como instituições socioculturais e são desenvolvidas frequentemente atividades de cariz cultural e recreativo. Quanto aos recursos educativos, Santo António dispõe de um Infantário, dois Jardins de Infância, duas instituições de Ensino Especial (o Serviço Técnico de Educação de Deficientes Intelectuais – Quinta do Leme e o Serviço Técnico de Educação de Deficientes Visuais) e, ainda, onze núcleos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos quais se integra a EB1/PE da Ladeira.

Santo António é uma freguesia cuja população é heterogénea a diversos níveis, coexistindo um meio socioeconómico muito baixo, baixo e médio e constatando-se a existência de algumas situações problemáticas e de desintegração social, como o alcoolismo, a desestruturação familiar, a prostituição e a toxicod dependência.

8.1.2 A EB1/PE da Ladeira

A EB1/ PE da Ladeira (figura 34) foi construída de raiz no ano de 2005 no Caminho da Terra Chã na freguesia de Santo António e desde a sua inauguração, a 17 de janeiro de 2007, tem vindo a contribuir para a formação de crianças e jovens da freguesia.

O seu horário de funcionamento decorre das 8:30 às 18:30 e à semelhança das restantes ETI funciona em regime cruzado.



Figura 34. EB1/PE da Ladeira

A instituição em questão é constituída por cinco pisos que se encontram devidamente organizados e adaptados aos seus alunos, existindo casa de banho adaptada para portadores de deficiência e elevador. Quanto aos espaços exteriores (figura 35), é possível usufruir nesta escola de um pátio coberto, um campo polidesportivo, um pátio descoberto e um parque infantil. Todos os espaços da escola em questão encontram-se equipados e repletos de materiais adequados e diversificados.

Relativamente à equipa pedagógica, esta é diversificada e constituída por pessoal docente e não docente.

A EB1/PE da Ladeira desenvolve vários projetos/atividades, entre os quais o Projeto T.E.A.C.C.H. e o jornal escolar “O Ladeirinha” e em relação às atividades de enriquecimento curricular faculta: Biblioteca, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Inglês, Expressão Plástica, Música e Educação Física.



Figura 35. Espaços exteriores da EB1/PE da Ladeira

8.1.3 A sala do 2.ºB

O espaço da Sala do 2.ºB (figura 36 e 37) encontra-se organizado de acordo com as indicações e intenções pedagógicas da professora cooperante. Neste, as mesas das crianças estão agrupadas em pares, dispostas em três filas ordenadas e de frente para o quadro e para a mesa da professora. Tendo em atenção que os alunos devem ter a oportunidade de ter um papel ativo na gestão e organização da sua própria sala de aula e que o modo como o espaço está organizado condiciona o que os mesmos podem fazer e aprender, considero que seria mais profícuo se as mesas dos alunos estivessem noutra disposição que não umas atrás das outras e que os alunos tivessem participado na organização deste espaço.

Nesta sala é possível encontrar armários de arrumação, estantes, ecoponto e esta possibilita a realização de atividades em diferentes modalidades de trabalho (individual, par, pequenos grupos, coletivo) e disponibiliza aos alunos diversos materiais que podem utilizar de modo autónomo, uma vez que estes estão em locais acessíveis. É possível uma circulação facilitada pela sala, esta é ampla, possui boa luminosidade e arejamento

natural. Constatase, assim, que a organização da sala vai ao encontro do que é defendido por Gregório (1997), uma vez que este refere que o espaço da sala de aula deve estar organizado de forma a permitir a movimentação dos alunos, o acesso aos materiais de trabalho e a realização de diferentes atividades.

Na sala do 2.ºB existe uma gestão cooperada de tarefas e responsabilidades, uma vez que semanalmente era definido um par de alunos que seriam os “chefes da semana” e, por esse motivo, seriam responsáveis por determinadas tarefas como, por exemplo, a distribuição de material.



Figura 36. Planta da Sala do 2.ºB



Figura 37. Planta da Sala do 2.ºB em 3D

Atendendo que, tal como o espaço é um recurso cuja organização e gestão torna-se indispensável aquando do processo educativo, o tempo é um recurso que igualmente deve ser equacionado e ser tido em consideração.

Neste seguimento de ideias, importa indicar que o tempo das crianças na escola encontra-se estruturado num horário (tabela 3), que é gerido de modo flexível e inclui as atividades de complemento curricular. No turno da manhã os alunos têm as áreas disciplinares curriculares e à tarde as atividades de complemento curricular. De mencionar, ainda, que às 2.ªs feiras era realizado um exercício de ortografia proposto pela professora cooperante e já realizado desde o início do ano letivo.

Tabela 3. Horário do 2.ºB

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:30-09:00	Português	Português	Português	Estudo do Meio	Português
09:00-10:00				Matemática	
10:00-10:30	Intervalo				
10:30-11:30	Matemática	Matemática	TIC/Estudo do Meio	Português	Matemática
11:30-12:30			Matemática		Música
12:30-13:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Educação Física	Estudo do Meio
13:30-14:30	Almoço/OTL				
14:30-15:30	TIC	Estudo	OTL	Inglês	Estudo
15:30-16:00	Intervalo				
16:00-17:00	Educação Física	Expressão Plástica	Inglês	Biblioteca	Estudo
17:00-18:00	Música	Expressão Plástica	TIC	Estudo	OTL
18:00-18:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

8.1.4 A turma do 2.ºB

Partindo do pressuposto que para uma intervenção pedagógica de qualidade e adequada ao grupo de crianças é essencial o conhecimento desse mesmo grupo, procurou-se conhecer a turma do 2.ºB e para tal procedeu-se ao diálogo com a equipa pedagógica e com as próprias crianças, à observação do grupo e, ainda, à recolha de dados sobre o mesmo.

Relativamente à equipa pedagógica, esta é composta por uma professora titular de turma, por uma professora de Educação Especial e pelo respetivo professor de cada atividade de complemento curricular. A professora titular de turma foi a docente cooperante, a de Educação Especial estava presente na sala de aula a acompanhar os alunos com NEE e notou-se a existência de uma boa comunicação e relação entre a equipa pedagógica e entre esta e as crianças da turma do 2.ºB.

A turma do 2.ºB é constituída por 29 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, sendo que 15 são do sexo masculino e 14 do feminino. É de salientar que seis crianças do sexo masculino estão definidas como alunos com NEE (tabela 4).

Tabela 4. Alunos do 2.ºB com NEE

Criança	NEE	Frequente curricular e tem apoio individualizado da docente de Educação Especial	Frequente atividades de complemento curricular	Tem acompanhamento na sala T.E.A.C.C.H.	Tem um comportamento desadequado
Af	Perturbação no desenvolvimento com regressão autista moderada		X	X	
B	Perturbação do espectro do autismo	X	X		X
Ig	Perturbação do espectro do autismo e perturbação global do desenvolvimento		X	X	
Jl	Perturbação do espectro do autismo		X	X	
Jf	1.º Ano do 1.ºCEB	X			X
P	Perturbação do espectro do autismo	X	X	X	

É de fazer referência, também, que dois alunos, um de cada sexo, apesar de estarem matriculados nesta turma frequentam uma turma do 1.º ano e quatro alunos do sexo masculino, sendo dois referenciados com NEE, apresentam problemas de comportamento.

Este é um grupo participativo, cooperante e trabalhador. É, de igual modo, muito dinâmico e aplicado quando as tarefas suscitam interesse e vão ao encontro dos seus interesses. As áreas fracas são, predominantemente, o Português e a Matemática e as principais situações problemáticas desta turma estão intimamente relacionadas com os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, com os défices de atenção/concentração, com os comportamentos disruptivos e com o incumprimento de regras.

No que diz respeito à turma em questão constatou-se, apesar dos conflitos físicos e verbais típicos da idade, uma boa relação entre as crianças. Interessa, igualmente, realçar que dos quatro alunos que apresentam problemas de comportamento que foram acima referidos sobressai um que agredia fisicamente os colegas, manifestava comportamentos de higiene inadequados, estava um pouco isolado da turma e que beneficiava de adequações no processo de avaliação em relação às atitudes e valores.

Para melhor conhecer a turma do 2.ºB tornou-se, igualmente, útil recolher informações sobre o contexto familiar destas crianças. Desse modo, procedeu-se à recolha e à análise dos dados referentes às habilitações literárias, à profissão, à situação e condição de ambos os pais de cada criança e, conseqüentemente, traçou-se os indicadores socioprofissionais familiares da turma em questão.

Relativamente às habilitações literárias (Gráfico 4) dos pais dos alunos do 2.ºB constatou-se que estas são diversificadas, uma vez que vão desde o 2.º ano do 1.º CEB até à licenciatura. Verificou-se, de igual modo, a inexistência de dados referentes às habilitações literárias do pai de duas crianças (identificadas como 8 e 9) e que no caso de oito crianças as habilitações literárias do pai são iguais às da mãe. Constatou-se, também, que no caso de 11 crianças as habilitações literárias da mãe são superiores às do pai e que no caso de sete crianças a situação é inversa.

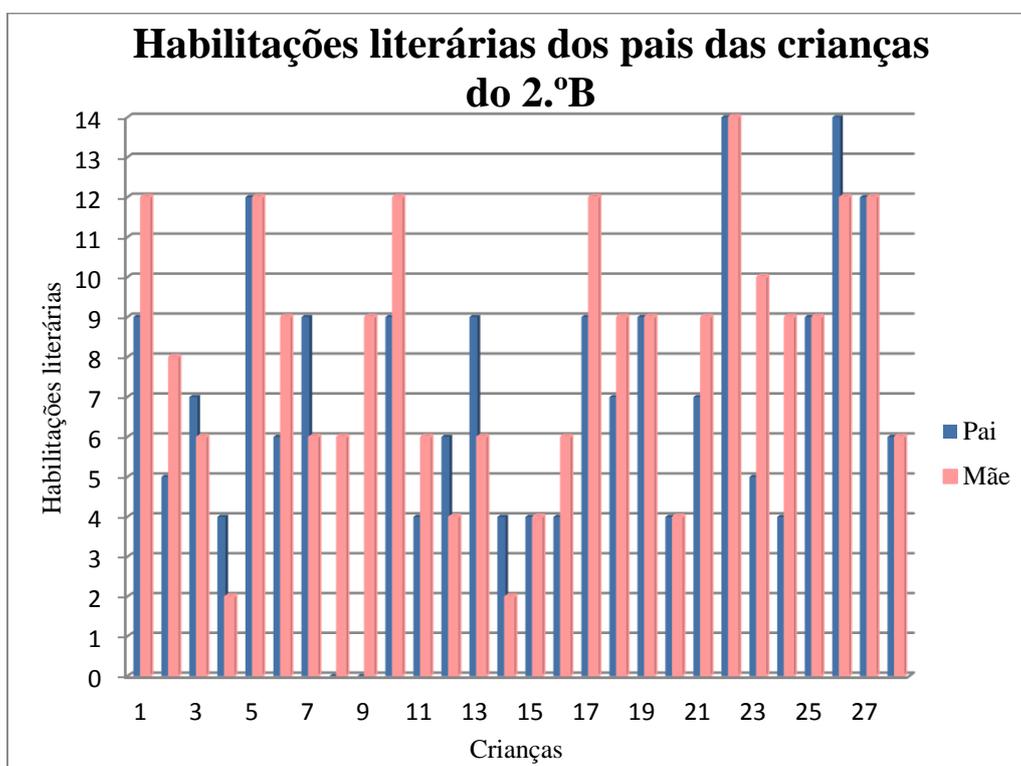


Gráfico 4. Habilitações literárias dos pais das crianças do 2.ºB

Legenda:

0 – Sem dados	3 - 3.º ano	6 - 6.º ano	9 - 9.ºano	12 – 12.º ano
1 – 1.º ano	4 - 4.º ano	7 - 7.ºano	10 -10.º ano	13-Curso profissional
2 - 2.º ano	5 -5.ºano	8 - 8.º ano	11-11.º ano	14- Licenciatura

No que diz respeito à situação de ambos os pais dos alunos (Gráfico 5) verificou-se que mais de metade estão empregados (66%).

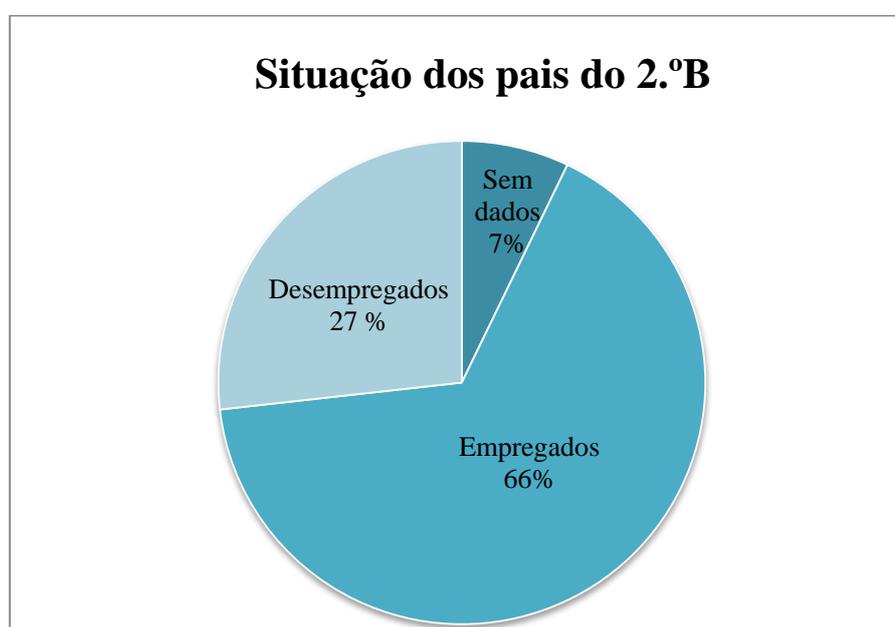


Gráfico 5. Situação dos pais das crianças do 2.ºB

É de realçar que procedeu-se à realização de uma aproximação ao perfil da classe social das crianças da turma. Assim sendo, tendo em consideração que, de acordo com António Firmino Costa (1999), os indicadores socioprofissionais e os socioeducacionais estruturam as relações sociais e a distribuição diferencial de recursos procedeu-se à construção dos indicadores socioprofissionais individuais dos pais e mães de cada aluno e, conseqüentemente, do ISPF (Gráfico 6).

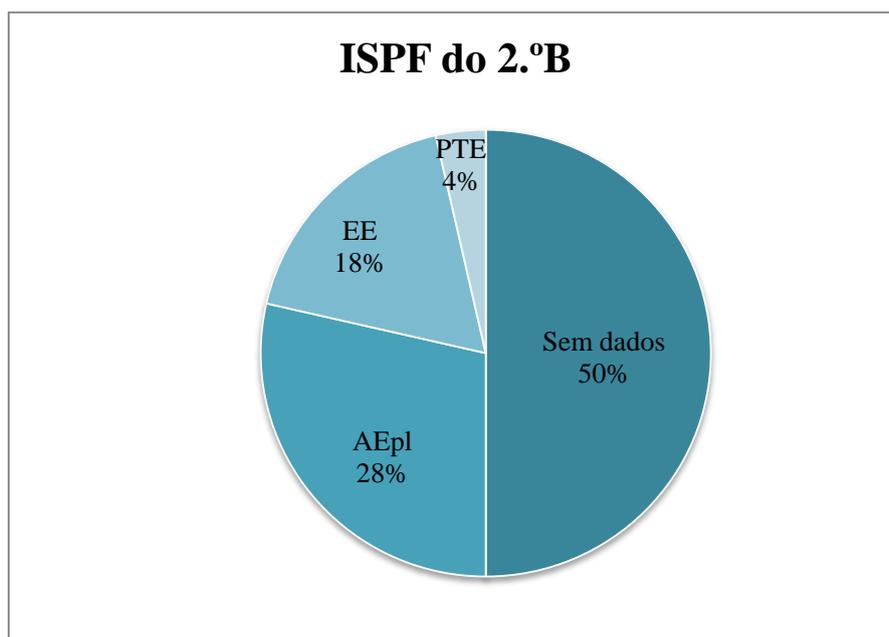


Gráfico 6. ISPF do 2.ºB

Legenda:

EE – Empregados Executantes

AEpl – Assalariados Executantes Pluriactivos

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

Não foi possível construir o ISPF de metade dos alunos, devido aos dados incompletos de um dos pais da criança. Apesar disso, constatou-se que 28% são assalariados executantes pluriactivos, 18% são empregados executantes e apenas 4% são profissionais técnicos e de enquadramento. Assim, com os dados obtidos constata-se que a classe com valor mais elevado é a que ocupa o lugar mais baixo na sociedade e que a classe com menor percentagem é a que ocupa uma das posições mais elevadas, estando a classe com 18% no meio e, desse modo, os alunos do 2.ºB são, maioritariamente, provenientes de uma classe social média-baixa.

8.2 A prática pedagógica na turma 2.ºB

A intervenção pedagógica no 1.º CEB desenrolou-se na turma do 2.ºB, três vezes por semana, durante nove semanas e perfeitamente, deste modo, um total de 15 horas de observação e 120 horas de intervenção pedagógica.

À semelhança da intervenção pedagógica na EPE, esta intervenção também foi desenvolvida e fundamentada no *corpus* teórico e metodológico deste relatório e nela foi possível convergir diversos conhecimentos, uma vez que, parafraseando Perrenoud (2000b) a prática constitui o ‘locus’ do “saber fazer em acção”.

Procurou-se desenvolver uma prática pedagógica adequada às especificidades da turma em questão e, nesse sentido, as duas semanas de observação participante realizada antes da intervenção revestiram-se de particular importância. Decorrente desta observação, sobressaiu a necessidade de fomentar no grupo competências sociomoris, sendo este o motivo pelo qual a investigação-ação desenvolvida nesta valência está relacionada com a promoção do desenvolvimento sociomoral. É de referir que é possível verificar nas planificações (apêndice H) e nos diários de bordo (apêndice I) referências a relativas a este tema.

Foi tido em consideração aquando da intervenção que, de acordo com Morgado (2003), o desenvolvimento de práticas de qualidade é da responsabilidade do professor e esta é possível de operacionalizar através de uma gestão diferenciada e diferenciadora do seu trabalho que, por sua vez, é pensado em função de cada aluno e de cada grupo. Neste seguimento de ideias, o mesmo autor (2003, p.72) defende que a qualidade da prática pedagógica é aumentada quando os docentes:

diferenciam metodologias e diversificam situações de aprendizagem; demonstram expectativas positivas; promovem a autonomia; regulam o processo de ensino/aprendizagem; estabelecem climas positivos na sala de aula; organizam o trabalho de forma consistente; reforçam os sucessos e os esforços dos alunos; estimulam os alunos para o trabalho cooperado.

De salientar, também, que os registos fotográficos e videográficos realizados foram devidamente autorizados pelos encarregados de educação das crianças do 2.ºB (apêndice J) e que, de modo a salvaguardar a identidade das crianças, recorreu-se à utilização de iniciais aquando das referências às mesmas ao longo do presente relatório.

8.2.1 Atividades desenvolvidas e respetivas reflexões

Para dar continuidade às informações relativas à prática pedagógica desenvolvida no 2.ºB importa realçar que atendendo às especificidades da turma procurou-se envolver de forma lúdica os alunos em atividades que, simultaneamente, fossem ao encontro dos seus interesses e permitissem uma abordagem aos conteúdos programáticos previstos.

Teve-se também em consideração a importância da tecnologia no processo educativo e que, de acordo com Amante (2005), são numerosos os estudos que destacam o potencial dos computadores como suporte educativo privilegiado no desenvolvimento de trabalho a pares ou em pequeno grupo. Desse modo, nas aulas de TIC as crianças em pequenos grupos tinham a oportunidade de ver vídeos ou de jogar jogos relacionados com os conteúdos que estavam a ser abordados nas aulas.

Procurou-se, ainda, uma articulação não só entre os conteúdos como entre as diversas áreas disciplinares e de seguida encontram-se algumas das atividades realizadas com a turma B do 2.º ano da EB1/PE da Ladeira.

8.2.1.1 Aprender Matemática jogando com as partes da unidade e descobrindo o quilograma

O 2.ºB, jogando com as partes da unidade e descobrindo o quilograma, esteve a aprender matemática de forma lúdica e significativa.

As partes da unidade foram exploradas entre a 2.ª e a 4.ª semana de intervenção e foi tido em consideração que “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas.” (Kishimoto, 1994, p.21).

De forma a iniciar a exploração da metade e com base no texto “O ovo especial” de Alice Vieira (anexo G) presente no manual e que havia sido abordado, solicitou-se que as crianças se organizassem em pares e distribuiu-se uma imagem de um ovo da Páscoa por cada par. Questionou-se como cada par poderia dividir o ovo de modo a que cada um ficasse com uma parte igual do ovo e deixou-se que debatessem entre si as opções. Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, no qual as crianças tiveram a oportunidade de mencionar e exemplificar como o iriam dividir pelos dois “*Partimos a meio e cada um fica com uma metade (Rd)*” (Notas de campo, abril de 2014). No seguimento deste diálogo

colocaram-se outras situações problemáticas que remetiam para a noção de metade, que foram solucionadas pelas crianças, bem como abordou-se as suas várias representações, que foram registadas pelas crianças nos respetivos cadernos juntamente com metade da imagem do ovo da Páscoa (figura 38).



Figura 38. Abordagem à metade

Na abordagem à noção de metade realizou-se, também, o jogo “Explorando a metade” (figura 39). Este foi apresentado, explicado e exemplificado à turma e para a sua concretização as crianças organizaram-se em pares.

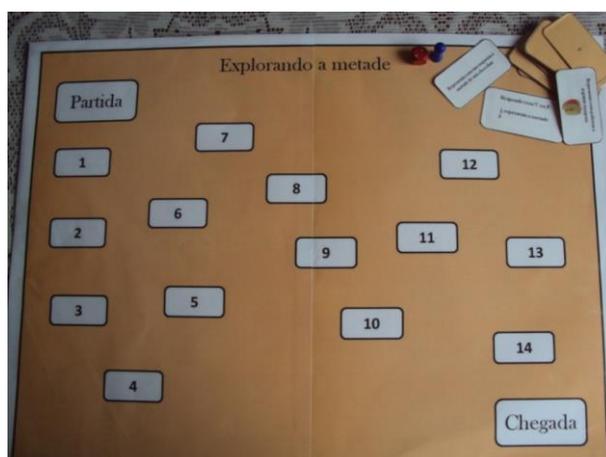


Figura 39. Jogo “Explorando a metade”

Procedeu-se à sua concretização (figura 40) sendo de referir que, como este é um típico jogo de tabuleiro, as crianças lançaram o dado e realizavam o que era solicitado na casa correspondente ao número que havia saído no dado. Em algumas casas encontrava-

se “Avança 1 casa” e “Recua 1 casa”, noutras tinham de pintar metade do desenho presente na folha de registo, responder com verdadeiro ou falso, resolver problemas ou representar a metade com recurso a palavras, desenhos, frações ou esquemas. A folha de registo foi colada nos cadernos das crianças e os restantes registos foram realizados nos respetivos cadernos.

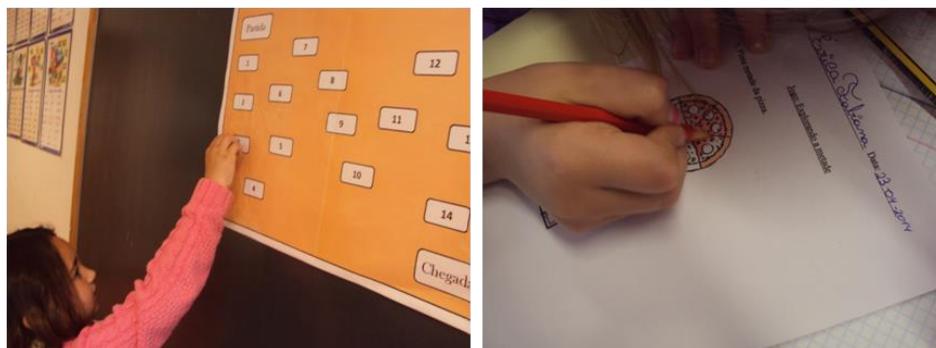


Figura 40. Concretização do jogo “Explorando a metade”

Na 3.^a semana de intervenção para a abordagem à terça e à quarta parte criaram-se, respetivamente, situações problemáticas intimamente relacionadas com os textos do manual que haviam sido explorados “Dom Quixote e os moinhos de vento” de Alice Vieira (anexo H) e “O dragão Samuel” de José Fanha (anexo I). No seguimento das situações problemáticas que foram solucionadas pelas crianças, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo no qual explorou-se, debateu-se e registaram-se as várias representações da terça e da quarta parte e as suas respetivas relações com o triplo e o quádruplo (figura 41). Estes conteúdos foram abordados em dias diferentes individualmente e utilizou-se material de apoio, dado que assim a turma poderia visualizar melhor os conteúdos em questão, principalmente, no caso da representação com imagens.

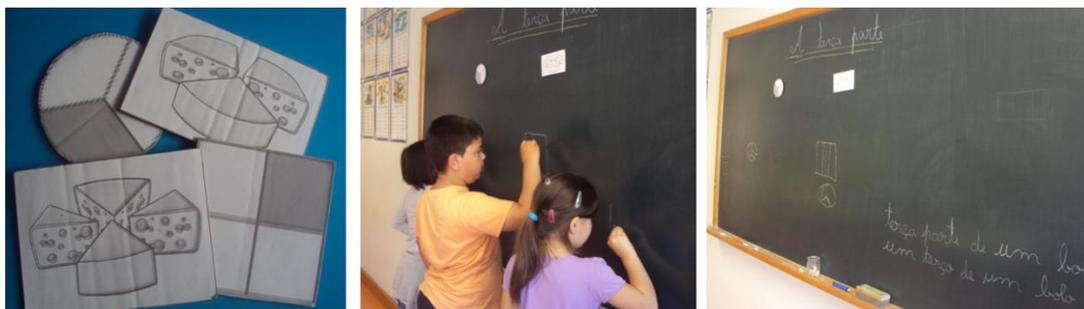


Figura 41. Abordagem à terça e à quarta parte

Para consolidar a terça e a quarta parte, após a turma ter feito uma recapitulação destes conteúdos procedeu-se à concretização do jogo “Ligando as partes” (apêndice K). Este consistia na elaboração da correspondência entre as várias representações da terça e da quarta parte. Começou-se por apresentar, explicar e exemplificar como este se desenvolvia e depois de a turma o ter jogado e registado nas respetivas folhas de registo, verificou-se em grande grupo (figura 42).

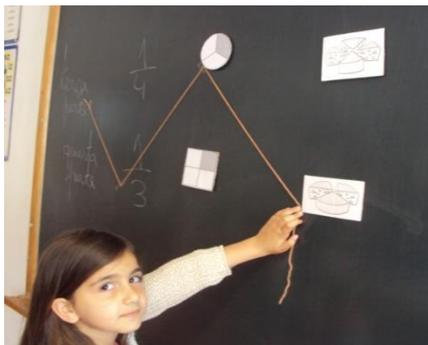


Figura 42. Verificação do jogo “Ligando as partes”

Para a abordagem à quinta parte, começou-se por contextualizar, apresentar, explicar e exemplificar o jogo “Descobre quem sou?” (apêndice L). Depois as crianças, em pares, resolveram as situações presentes na folha de registo do jogo em questão (figura 43), sendo de referir que por cada situação resolvida corretamente era-lhes dita a letra correspondente a essa situação e, desse modo, conseguiram descobrir a resposta à questão do jogo “*A resposta é: Sou a quinta parte! (Ph)*” (Notas de campo, maio de 2014).

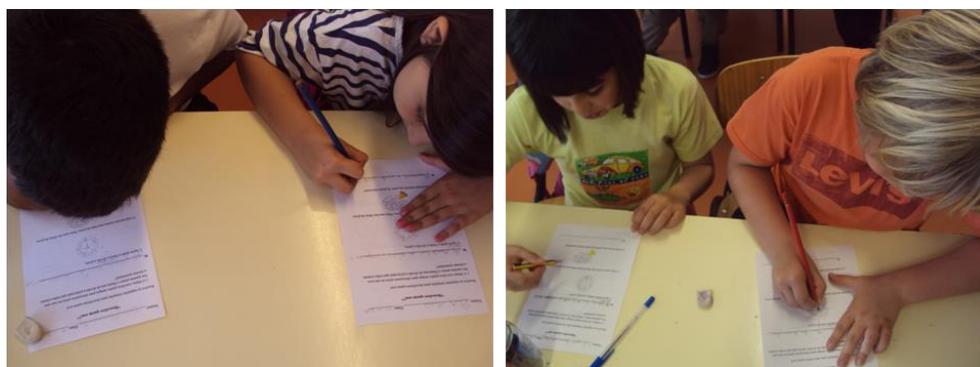


Figura 43. Realização do jogo “Descobre quem sou?”

A turma do 2.ºB descobriu a décima parte através da resolução de algumas situações problemáticas criadas a partir do texto “Dia da mãe na Floresta Verde” de Rosário Araújo (anexo J) e através da realização da atividade “A décima parte” (apêndice M). A atividade foi concretizada a pares e consistia no preenchimento, de acordo com as palavras sugeridas, dos espaços em branco de um texto referente à décima parte (figura 44).



Figura 44. Concretização da atividade “A décima parte”

Como consolidação destes conteúdos matemáticos a turma jogou com o “Dominó: Partes da unidade” (figura 45), que inclui todas as partes da unidade que foram exploradas nas aulas bem como as suas diversas representações. Este desenrola-se à semelhança do habitual dominó e para que todas as crianças tivessem a oportunidade de jogar em simultâneo a turma foi organizada em cinco grupos (figura 46).



Figura 45. “Dominó: Partes da unidade”



Figura 46. Turma a jogar com o “Dominó: Partes da unidade”

No âmbito da área disciplinar de Matemática a abordagem ao quilograma foi realizada na 5.^a semana de intervenção e teve em atenção que “A utilização de uma gama diversificada de materiais de apoio permite diferentes opções adequando-as às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.” (Morgado, 2003, p.112).

Iniciou-se a abordagem ao quilograma através do estabelecimento de um diálogo em grande grupo que remeteu para as unidades de medida de massa. No decorrer deste diálogo, realçou-se a importância da utilização de uma unidade de medida de massa principal e as crianças aperceberam-se da principal unidade utilizada “*Usamos o quilo. (D)*” (Notas de campo, maio de 2014) e solucionaram algumas situações problemáticas relacionadas a unidade em questão. Foi ainda feita referência ao instrumento utilizado para medir a massa de um objeto e, neste sentido, as crianças estiveram a observar e a explorar uma balança tradicional, uma analógica e uma digital. Durante esta exploração notou-se que um aluno tinha algum conhecimento sobre o assunto e optou-se por pedir-lhe que nomeasse as balanças, mencionasse como funcionavam e as diferenças entre elas à restante turma.

Depois mostrou-se e passou-se pela turma alguns objetos com diferentes tamanhos e formas e pediu-se que mencionassem se achavam pesado ou leve e que estimassem quanto é que cada objeto tinha como massa. Registou-se no quadro as estimativas das crianças, depois pesaram-se esses objetos nas balanças e as crianças

puderam contatar que todos tinham um quilograma “*O pacote de sumo e o pacote das bolachas têm os dois um quilo porque os pratos da balança ficaram ao mesmo nível. (B)*” (Notas de campo, maio de 2014) e verificaram, ainda, a validade das suas estimativas. Depois as crianças, em pares ou trios, estiveram a nomear as balanças, a estimar e a medir a massa de outros objetos nas balanças (figura 47).



Figura 47. Exploração da unidade de medida de massa - quilograma

A turma realizou também os exercícios relativos aos conteúdos programáticos propostos no manual e no livro de fichas de trabalho adotado. Atendendo à importância da reflexão na ação docente, importa fazer uma breve referência às reflexões realizadas e decorrentes das atividades mencionadas.

Verificou-se por parte da turma uma boa receptividade a esta abordagem mais prática e lúdica da matemática “*A matemática assim é mais fixe! (S)*” (Notas de campo, maio de 2014) bem como uma maior participação por parte dos alunos que, por vezes, estão mais distraídos. Deste modo foi considerado como positivo o modo como a matemática foi explorada e o recurso a jogos, atividades bem como a diversos materiais que foram explorados e utilizados pelas crianças, uma vez que de acordo com Vale (1999):

Numa situação de aprendizagem com materiais estes apelam, através do contacto e da movimentação, aos vários sentidos da criança envolvendo-a fisicamente, e é através desta interacção que se dá a aprendizagem. Deste modo aprender torna-se

um processo activo de construção do conhecimento com significado para a criança. (p.59).

Como aspeto positivo é de mencionar ainda o facto de ter possibilitado que o aluno com NEE e que apresenta, usualmente, comportamentos desadequados tivesse um papel de destaque na apresentação e exploração das balanças bem como o reforço positivo e a valorização da sua atitude e comportamento dentro da sala de aula. Durante os jogos em grupo e a exploração do quilograma as crianças falaram um pouco mais entre si, sendo de referir que a professora cooperante considerou que eu deveria ter atenuado as conversas entre elas, contudo para mim este comportamento delas é um aspeto inerente à interação e foi considerado como expressão do seu entusiasmo pelas atividades, dado que não perturbou o desenvolvimento da aula.

8.2.1.2 Explorando de forma lúdica a nossa língua

O Português foi abordado e explorado de forma lúdica pela turma do 2.ºB, sendo de indicar como atividades exemplificativas desta exploração a realização de uma banda desenhada e a abordagem realizada aos acentos gráficos e aos diacríticos.

Na 4.ª semana de intervenção pedagógica abordou-se o texto “Dia da mãe na Floresta Verde” de Rosário Araújo (anexo J) presente no manual de Português adotado. O texto em questão foi lido em grande grupo e individualmente bem como explorado e interpretado oralmente pelas crianças. Depois estas assinalaram as palavras desconhecidas no texto, procuraram-nas no dicionário e registaram o seu significado.

De seguida estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, no qual foram debatidas quais as personagens e as principais ações do texto abordado e procedeu-se ao seu registo no quadro da sala de aula. No seguimento deste diálogo e considerando que a banda desenhada integrava um dos conteúdos programáticos a abordar, sugeriu-se que cada criança, individualmente, realizasse uma banda desenhada alusiva ao texto em questão. Assim sendo, após um diálogo em grande grupo sobre a banda desenhada e as suas principais características, que permitiu verificar que as crianças já a conheciam “*Na banda desenhada as histórias estão em quadradinhos com desenhos.* (Jp)” (Notas de campo, maio de 2014), elas construíram a sua banda desenhada (figura 48). Posto isto,

solicitou-se a algumas crianças que, com base na sua banda desenhada, recontassem o texto ao grande grupo.

Na realização da presente atividade foi tido em linha de conta que a banda desenhada integra as experiências de leitura quotidiana das crianças, é tida como um texto motivador para as mesmas bem como que é detentora de grandes potencialidades didáticas, uma vez que a sua utilização permite: desenvolver a expressão oral e a escrita; estudar a importância de determinados elementos linguísticos; e, ainda, fomentar a imaginação, a síntese, a observação, a interpretação, o espírito crítico e o sentido de humor (Sá, 1996).



Figura 48. Realização da banda desenhada alusiva ao texto “Dia da Mãe na Floresta Verde”

A abordagem aos acentos gráficos e aos diacríticos realizou-se na 8.^a semana de intervenção e teve como base o texto “História de pontos e acentos” de José Jorge Letria (anexo K). Começou-se pela leitura, exploração e interpretação deste texto. Depois estabeleceu-se um diálogo em grande grupo sobre o mesmo, sendo que as crianças mencionaram a existência de algumas palavras destacadas a negrito. Neste seguimento, solicitou-se que as crianças as identificassem e registassem. Em grande grupo procedeu-se à exploração dessas palavras, sendo que a turma apercebeu-se que “*Todas têm acentos. (A)*” (Notas de campo, junho de 2014). No decorrer da constatação feita pelas crianças, explorou-se e dialogou-se sobre esses ‘acentos’ e distinguiu-se os vários acentos e, ainda, estes dos diacríticos. Depois as crianças estiveram a assinalar com cor diferente os diversos acentos e os diacríticos das palavras destacadas no texto (figura 49).

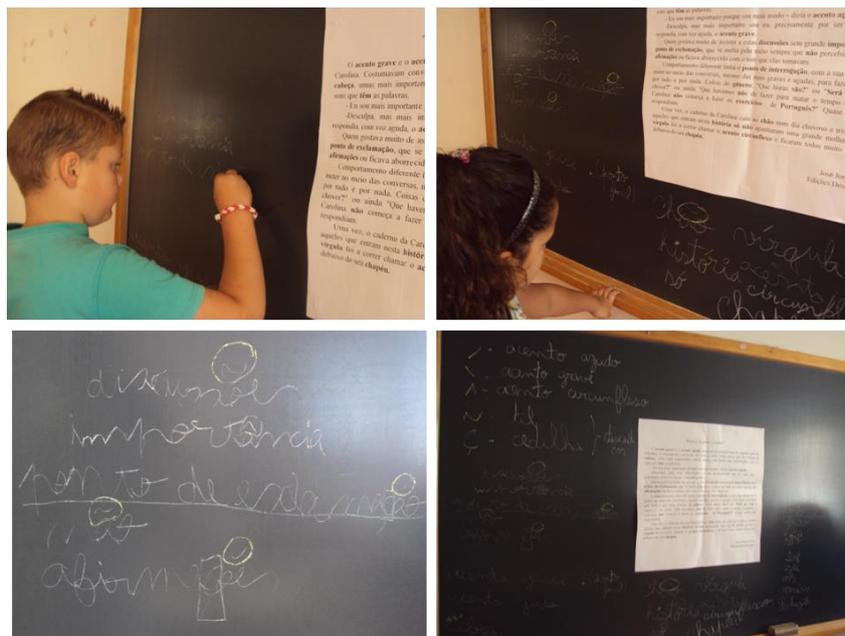


Figura 49. Exploração do texto “História de pontos e acentos” e das respectivas palavras com acentos e diacríticos

Após este momento e ainda no âmbito da exploração dos acentos e dos diacríticos, procedeu-se à “Sopa dos Acentos e dos Diacríticos” (apêndice N). Inicialmente a turma atendeu à apresentação, explicação e à exemplificação da atividade. Depois, aos pares, as crianças estiveram a realizá-la, ou seja, identificaram na sopa de letras disponibilizada as palavras com os acentos gráficos e com os diacríticos e registaram-nas nas respetivas colunas das suas folhas de registo. Finalizada a atividade e a fim de as crianças verificarem se tinham identificado e registado corretamente as palavras, algumas identificaram na sopa de letras que estava no quadro as palavras e registaram-nas no quadro (figura 50).

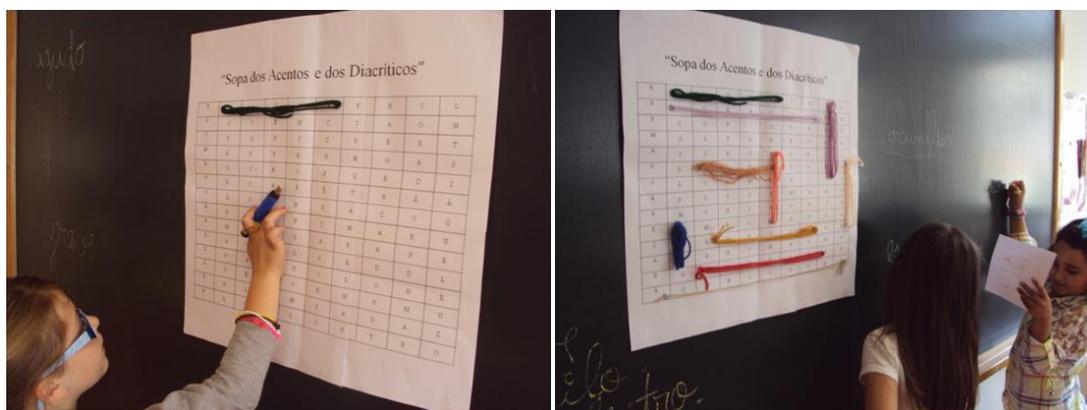


Figura 50. Realização da “Sopa dos Acentos e dos Diacríticos”

A turma, também, jogou na aula de TIC jogos digitais relacionados com os acentos e os diacríticos (figura 51) e realizou os exercícios relativos ao texto do “Dia da mãe na Floresta Verde” propostos no manual e no livro de fichas de trabalho de Português.



Figura 51. 2.ºB a jogar jogos digitais

Após a abordagem às atividades interessa mencionar que nas reflexões efetuadas constatou-se que a banda desenhada reveste-se de grande potencial didático e é um ótimo meio a utilizar aquando do reconto de um texto, por exemplo. Verificou-se que a turma demonstrou muito entusiasmo pela realização da banda desenhada e pela oportunidade de poder se expressar através do desenho. O aluno que estava a cumprir o programa do 1.º ano do 1.ºCEB participou na realização desta atividade de modo muito animado e recontou o texto oralmente de acordo com a sequência lógica do mesmo. Achou-se curioso o facto de na última vinheta ser possível presenciar que algumas crianças representaram a mãe natureza sob a forma de fantasma (uma das sugestões do texto), enquanto a maioria optou por representá-la de outras formas e de acordo com a sua criatividade.

Em relação à abordagem aos acentos gráficos e aos diacríticos, é de indicar como aspetos positivos a utilização de um texto de José Jorge Letria, autor de referência na literatura infanto-juvenil, bem como a receptividade por parte da turma ao modo como o conteúdo foi explorado e à realização da sopa de letras. Para a realização desta atividade

foi tido em atenção que o brincar constitui uma “atividade mediadora no desenvolvimento humano” (Niza, 2011, p.79).

Quanto aos aspetos a melhorar, é de fazer referência a uma melhor gestão do tempo, dado que como circulava muito pela sala a apoiar as crianças com mais dificuldades e as que solicitavam atenção, distraia-me das horas e, por vezes, atrasava-se um pouco o desenrolar da aula e do que para ela estava previsto na planificação. Contudo e atendendo que a planificação é um documento que deve ser encarado de modo flexível, considero que esse tempo não foi perdido mas usufruído de modo profícuo pelas crianças.

8.2.1.3 Estudando o Meio através dos meios de transporte e de comunicação e da exploração do ar

O 2.ºB explorou determinados conteúdos programáticos de Estudo do Meio através do jogo “Quem somos?”, de um trabalho de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação e da realização de situações experimentais com o ar.

A abordagem aos meios de transporte e de comunicação ocorreu na 3.ª semana de intervenção. Começou-se por estabelecer um diálogo em grande grupo sobre o assunto e por registar alguns apontamentos referentes ao mesmo.

Depois apresentou-se, explicou-se e exemplificou-se como se desenrolava o jogo “Quem somos?” que, em traços gerais, consistia na seleção de um cartão numerado que estava no quadro da sala de aula, na leitura da respetiva questão, na identificação e registo da resposta a essa questão no caderno. Procedeu-se à realização do jogo em questão (figura 52), sendo de indicar que as questões presentes neste jogo (apêndice O) foram elaboradas de acordo com as informações e os apontamentos anteriormente explorados com a turma.



Figura 52. Realização do jogo “Quem somos?”

De modo a dar seguimento à abordagem a este conteúdo, e tendo em conta que os trabalhos de grupo fomentam a autonomia, a aquisição de forma ativa de novos conhecimentos e promovem as relações humanas numa maior comunicação dos alunos entre si e destes em relação ao professor, sugeriu-se a realização de trabalhos de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação.

Como a sugestão foi aceite, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo sobre este tipo de trabalho, no qual surgiu a necessidade de definir algumas regras a ter em atenção durante o mesmo. Assim sendo, a turma sugeriu, debateu e definiu as suas próprias regras para os trabalhos de grupo: *“Não se distrair do trabalho de grupo; Respeitar os colegas e as suas ideias; Não fazer barulho; Desempenhar a sua função e ajudar o grupo; Só um elemento de cada grupo pode circular pela sala; Pedir ajuda às professoras levantando o braço no ar; Partilhar os materiais; Respeitar as regras.”* (Notas de campo, abril de 2014). De seguida, as crianças organizaram-se em cinco grupos de trabalho e, entre cada grupo, negociaram e definiram qual seria o elemento que poderia circular pela sala. Sortearam-se os temas de cada grupo de trabalho, distribuíram-se os materiais necessários e os grupos de trabalho iniciaram a realização do seu trabalho: escreveram um texto relativo ao tema do grupo; recortaram e colaram imagens referentes ao mesmo; identificaram o tema e os autores do trabalho realizado (figura 53).



Figura 53. Realização dos trabalhos de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação

Após a realização dos trabalhos de grupo (apêndice P) cada criança esteve a fazer a autoavaliação do seu desempenho no trabalho de grupo em questão (apêndice Q). Seguiu-se um diálogo em grande grupo, no qual foram mencionadas algumas dicas e aspetos a ter em consideração aquando das apresentações orais, uma vez que não é uma prática comum para esta turma a apresentação oral de trabalhos/atividades. Depois, à vez, os grupos apresentaram os seus trabalhos realizados (figura 54), sendo que referiram: os elementos do grupo; o tema e informações sobre o mesmo; as imagens e, de um modo geral, uma pequena reflexão sobre a realização deste trabalho e o modo como este decorreu. De salientar que durante a apresentação dos trabalhos um aluno com NEE surpreendeu os restantes colegas ao fazer referência a um aspeto que o grupo não tinha definido mencionar e desconhecia “*Nesta imagem o avião está no Aeroporto da Madeira que fica em Santa Cruz. (P)*” (Notas de campo, abril de 2014). Terminada a apresentação de cada grupo, os restantes alunos que assistiram deram um feedback sobre a mesma.



Figura 54. Apresentação dos trabalhos de grupo

Na 8.^a semana de intervenção, para ir ao encontro das sugestões da turma e dos conteúdos a abordar, realizaram-se situações experimentais com o ar que permitiram explorar e constatar que o ar existe, ocupa espaço e tem massa.

Considerando que a construção e a exploração de um catavento é uma atividade motivadora e lúdica que permite a exploração do efeito do vento e, conseqüentemente, da existência do ar as crianças do 2.º B construíram, individualmente, um catavento e exploraram-no (figura 55). Para tal, distribuíram-se os materiais necessários e foram-se indicando, gradualmente, os passos para construir o mesmo. Após a construção do catavento a turma esteve a explorá-lo e no decorrer deste momento constataram que “*O catavento gira porque eu estou a soprar e isso faz vento (N).*” (Notas de campo, junho de 2014). Estabeleceu-se um diálogo em grande grupo sobre o vento e as crianças aperceberam-se que “*Quando sopramos sai ar (B1). O vento é o ar a se movimentar (S).*” (Notas de campo, junho de 2014).



Figura 55. Construção e exploração do catavento

Neste seguimento de ideias, dialogou-se sobre o ar, a sua existência e características, sendo que foi mencionado que “*Não se consegue ver o ar (Ab). Mas ele existe porque dá para sentir (Bs).*” (Notas de campo, junho de 2014). Assim, passou-se à primeira situação experimental, na qual encheu-se de ar um balão que depois foi esvaziado na direção da mão das crianças da turma e que possibilitou às mesmas verificar o que anteriormente havia sido debatido no diálogo.

Depois mostrou-se à turma dois balões iguais e vazios e pediu-se a uma criança que os medisse com a régua, sendo que notou-se que ambos tinham o mesmo tamanho. Encheu-se, soprando com ar, um desses balões, colocaram-se lado a lado os dois balões e a turma esteve a observá-los, a comentá-los e a compará-los. Nesta segunda situação experimental (figura 56) as crianças constataram que “*O balão que a professora encheu ficou maior que o outro (Ac).*” (Notas de campo, junho de 2014) e quando questionados sobre a razão de tal ter acontecido responderam que “*Foi por causa do ar (A).*” (Notas de campo, junho de 2014) e verificaram que o ar ocupa espaço.



Figura 56. Situação experimental – o ar ocupa espaço

De forma a dar continuidade à abordagem ao ar e às situações experimentais sobre o mesmo, realizou-se uma situação que permitiu constatar que o ar tem massa. Esta situação experimental consistiu: na colocação de um cabide no quadro da sala de aula e verificação que se encontrava ao mesmo nível; no enchimento de dois balões, de modo a que um fique mais cheio que o outro; na exploração desses balões e na colocação dos mesmos no cabide, um em cada extremidade; e na verificação do que aconteceu ao cabide (figura 57).



Figura 57. Situação experimental – o ar tem massa

Durante a exploração dos balões as crianças indicaram que “*O balão maior parece mais pesado (I).*” (Notas de campo, junho de 2014) e puderam comprová-lo ao observar o que aconteceu ao cabide “*Como acontece na balança tradicional o objeto mais leve ficou em cima (J).*” (Notas de campo, junho de 2014) e, desse modo, verificaram que o ar tem massa. Foi muito interessante verificar a atitude das crianças no decorrer das várias

situações experimentais bem como constatar a ligação estabelecida entre o cabide e a balança tradicional e, naturalmente, a aplicação de conhecimentos já explorados e verificar que um ambiente no qual se recorre a materiais manipuláveis é favorável a uma aprendizagem significativa (Vale, 1999).

A turma do 2.º B realizou, ainda, os exercícios propostos no manual e no livro de fichas de Estudo do Meio referentes ao ponto programático “Os meios de comunicação” e “Realizo experiências com o ar”. A turma demonstrou muito entusiasmo e foi muito participativa nas atividades acima descritas, motivo pelo qual considera-se que obteve-se um feedback positivo em relação ao jogo, ao trabalho de grupo, à construção do catavento e às situações experimentais.

Como aspetos positivos considera-se a elaboração das regras para os trabalhos de grupo por parte da própria turma, pois ao elaborarem as regras que regem os seus próprios comportamentos estas tornam-se muito mais significativas bem como o facto das atividades realizadas no âmbito da exploração do ar terem ido ao encontro das sugestões das crianças expressas no diário de turma “*Queria fazer uma experiência (R), Expressão plástica (D).*” (Notas de campo, maio de 2014). Considera-se também a realização dos trabalhos de grupo e das situações experimentais, devido às repercussões positivas que estes têm no desenvolvimento das crianças. Realça-se que constatou-se que os trabalhos de grupo têm, também, uma função socializadora, pois os alunos resolveram problemas em comum, exprimiram a sua opinião, aceitaram as opiniões dos outros, deram atenção aos colegas quando estes estavam a falar, esperaram pela sua vez de intervir e partilharam material. Notou-se, também, que este tipo de trabalho envolve aspetos afetivos/emocionais, uma vez que ajudam os alunos a ultrapassar a inibição, as dificuldades de expressão e problemas relacionados com falta de segurança e confiança, “*Mc, que normalmente é muito tímida, demonstrou à vontade na realização e apresentação do trabalho de grupo.*” (Notas de campo, abril de 2014). Em relação às situações experimentais realizadas, estas enquadram-se no trabalho prático que é fundamentado a nível cognitivo, afetivo e processual uma vez que, por exemplo: promovem o raciocínio lógico; desenvolvem atitudes críticas; motivam os alunos; fomentam a observação e a descrição (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, 2007).

De indicar como principais aspetos a melhorar que, durante a realização do trabalho de grupo, a regra “*Só um elemento de cada grupo pode circular pela sala*” que

a turma tinha definido não foi cumprida e os grupos falaram um pouco alto, contudo tal é compreensível porque a realização de trabalhos de grupo não era uma prática habitual na turma. De mencionar também que poder-se-iam ter realizado outras situações experimentais que completassem as realizadas.

8.2.1.4 Projeto de expressões “No planeta das línguas – os lápis e as canetas”

Tendo em consideração a importância da integração das expressões no currículo do 1.º CEB e da importância das mesmas no desenvolvimento global da criança, realizou-se um projeto que interligou todas as expressões - dramática, físico-motora, plástica e musical.

O projeto foi intitulado de “No planeta das línguas – os lápis e as canetas”, dado que teve como fio condutor o texto “No Planeta das Línguas - os lápis e as canetas” de Sara Rodrigues (anexo L) e foi desenvolvido, conjuntamente, por cinco turmas do 1.º CEB. Este promoveu a correspondência entre as turmas e as diferentes escolas e seguiu as linhas pedagógicas orientadoras do socioconstrutivismo, incluiu os alunos com NEE e teve como principais estratégias a diferenciação pedagógica e o trabalho cooperativo. O projeto foi, também, sustentado na ideia defendida por Landier e Barret (1994) de que é mais interessante propor aos alunos situações abertas e abrangentes nas quais eles possam ter oportunidade de explorar, descobrir e construir os seus caminhos e, dessa forma, possam alcançar objetivos que correspondam aos seus interesses e necessidades.

Seguindo esta linha de pensamento, organizou-se o projeto em três fases. Na primeira, dialogou-se com as turmas sobre o projeto e, após o feedback positivo e as sugestões de temas e de atividades por parte dos alunos, reuniram-se as várias informações, estabeleceu-se o tema do projeto e negociou-se qual a expressão e respetiva atividade que cada turma iria explorar e realizar. Na segunda fase cada turma realizou a atividade selecionada para a expressão que ficou responsável de explorar e na última fase ocorreu a divulgação de todo o projeto através de um vídeo que compilou todas as atividades realizadas.

As atividades desenvolvidas no projeto em questão foram: a exploração, interpretação e adaptação do texto “No Planeta das Línguas - os lápis e as canetas” de

Sara Rodrigues; a construção de sons e de uma música para o texto adaptado (expressão musical); a realização de uma coreografia para a música (expressão físico-motora); a construção de um cenário (expressão plástica) e a dramatização do texto adaptado (expressão dramática). Aquando da realização destas atividades, foi tido em consideração que: a adaptação do texto em grande grupo possibilitou a discussão de ideias; a criação, improvisação e composição são atividades que potenciam a expressão e comunicação musical e social; a dança tem uma dimensão educativa; bem como que deve-se permitir às crianças a construção de um cenário à medida das suas histórias pois, desse modo, irão concretizar a visão espacial da sua própria imaginação e viver nesse espaço (Gauthier, 2000).

Tendo em conta que a turma do 2.ºB foi a responsável pela expressão dramática, importa destacar o que foi realizado pela mesma neste âmbito. Na 7.ª semana de intervenção, a turma leu e explorou o texto acima referido, que foi adaptado por outra turma e no qual foram incluídas situações que remetem para a questão da amizade e dos valores. Posto isto, foi estabelecido um diálogo em grande grupo sobre o mesmo, no qual sobressaiu a necessidade de indicações cénicas e, desse modo, readaptou-se o texto (apêndice R).

Em grande grupo negociou-se a atribuição das personagens e respetivos acessórios e definiu-se, também, que inicialmente se iria gravar a leitura do texto e depois dramatizá-lo, com a gravação como som de fundo. Assim sendo, após algumas leituras do texto procedeu-se à gravação da leitura do mesmo por parte das crianças e à inclusão dos sons criados por outra das turmas participantes neste projeto nessa gravação. Organizou-se o espaço da sala de aula, colocou-se o cenário (criado por outra turma) e as crianças prepararam a sua personagem (releram o texto e colocaram os respetivos acessórios). Colocou-se a reproduzir a gravação da leitura do texto, a turma ensaiou e depois dramatizou o texto (figura 58) (apêndice S).

Teve-se em atenção que a dramatização é uma prática que põe em ação a totalidade da criança no espaço-tempo e no grupo (Landier & Barret, 1994), fomenta os domínios corporal, intelectual e social e permite à criança definir uma sequência de ações, dar à narração um fio condutor coerente, transformar o espaço através da utilização de cenários e usar material cinético-dramático.



Figura 58. Dramatização do projeto de expressões

Como aspetos positivos ressalva-se a comunicação e a correspondência entre as cinco turmas das três escolas num projeto que incluiu todas as expressões bem como o papel ativo das crianças em todos os momentos deste projeto, o seu envolvimento, entusiasmo e empenho. No caso do 2.ºB realça-se, ainda, a inclusão e a participação de toda a turma neste projeto e o facto de a dramatização, pelas suas potencialidades, ter revelado uma outra faceta de algumas das crianças mais tímidas e dos alunos com NEE “*Mc mostrou-se mais à vontade em estar a frente de todos a falar e B demonstrou-se muito entusiasmado, empenhado na sua personagem e surpreendeu toda a turma com o seu desempenho.*” (Notas de campo, maio de 2014).

Em relação aos aspetos a melhorar no projeto, de referir que poderia ter sido realizada uma maior exploração da música elaborada por uma das turmas bem como dos movimentos e do espaço aquando da criação da coreografia. Quanto à turma do 2.ºB, considera-se que esta deveria ter tido oportunidade de explorar livremente um pouco mais a expressão dramática, dado que esta “dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social.” (Sousa, 2003, p.34). Atendendo à dificuldade sentida em conseguir conciliar este projeto com as áreas curriculares, tal não foi possível. Contudo, através do feedback recebido e pelo facto deste projeto de ter sido significativo para as turmas e ter fomentado a cooperação, a partilha, a expressão e a comunicação encara-se que o mesmo correu bem e o seu desenvolvimento foi uma mais-valia para todos os envolvidos.

8.2.2 A promoção do desenvolvimento sociomoral na turma 2.ºB

Como a situação problemática alvo do projeto de investigação-ação desenvolvido aquando da intervenção pedagógica no 1.º CEB estava relacionada com o desenvolvimento sociomoral das crianças da turma do 2.ºB e como o contexto educativo e os docentes têm um papel crucial neste processo (Capítulo IV) procurou-se gerir as situações desadequadas e fomentar as competências sociais e morais das crianças da turma em questão.

Assim, teve-se em atenção as especificidades da turma e utilizaram-se determinadas estratégias de intervenção (Capítulo VI), considerou-se as repercussões positivas que as interações e os conflitos têm neste tipo de desenvolvimento, que “É com os seus iguais que a criança adquirirá gradualmente a independência e a autonomia, o sentido da reciprocidade, da solidariedade, da justiça, de todas as qualidades indispensáveis à vida em grupo e à cooperação.” (Reymond-Rivier, 1977, p.73) e realizaram-se certas atividades no sentido de favorecer as competências acima mencionadas.

Optou-se por realizar grande parte das atividades em pares (figura 59), uma vez que “O trabalho a par potencia formas de auto e hétero-regulação de importância central nos processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Morgado, 2003, pp.92-93) e é, também, uma boa estratégia de iniciação ao trabalho de grupo cooperado. De mencionar, como exemplo, a exploração e abordagem às formas da frase realizada através da atividade “A Centopeia Afirmativa e a Centopeia Negativa” na 5.ª semana de intervenção bem como que, nos momentos de trabalho individual, sempre que possível quando uma criança terminava ajudava outra que estivesse com mais dificuldades.



Figura 59. Trabalho a par

Visto que “O trabalho cooperado, para além das implicações em termos de ensino/aprendizagem parece também potenciar alguns aspectos no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos que devem ser considerados.” (Morgado, 2003, p.90), desenvolveram-se trabalhos e jogos em grupos, do qual são exemplos: os trabalhos de grupo sobre os meios de transporte e de comunicação e o jogo “Dominó: Partes da unidade” – já referidos no presente relatório.

Uma iniciativa desenvolvida que esteve intimamente relacionada com a questão do projeto de investigação-ação foi a criação do “Diário de turma” (apêndice U), visto que este possibilitou a regulação das relações sociais e dos comportamentos da turma. O diário era semanal e constituído por três colunas – gostámos, não gostámos, sugestões. Este foi apresentado à turma na quarta semana de intervenção, sendo que foi salientado que quando alguém registasse algo teria de identificá-lo, colocando o seu nome após o registo efetuado. No final de cada aula, verificava-se se havia registos e procedia-se à sua leitura, análise e gestão da situação. Salienta-se que no caso dos registos da coluna “Não gostámos” estabelecia-se um diálogo em grande grupo, no qual inicialmente confrontavam-se as crianças envolvidas na situação registada, deixávamo-las se explicar, mostrar o seu ponto de vista e gerir o conflito. Depois analisava-se e refletia-se sobre a situação em grande grupo.

De notar que os registos da coluna “Gostámos”, predominantemente, indicavam que as crianças tinham gostado de brincar com outros colegas e que tinham gostado de alguma situação desenvolvida na sala de aula “*N escreveu: Eu gostei das balanças da professora Tânia e de brincar com a D.*” (Notas de campo, maio de 2014). Por outro lado, na coluna “Não gostámos” os registos estavam todos relacionados com agressões verbais e físicas que haviam ocorrido entre as crianças da turma e na coluna “Sugestões”, os registos indicavam a realização de atividades de expressão plástica e de ciências. Realça-se que através do diário de turma foi possível, ainda, conhecer melhor o grupo, compreender algumas das relações estabelecidas entre as crianças bem como desenvolver atividades nas aulas que fossem ao encontro das suas sugestões.

Outra iniciativa promovida na turma em questão a fim de favorecer as competências sociais e morais foi a criação de ficheiros. Deste modo, tendo em consideração que os ficheiros promovem o trabalho autónomo dos alunos e são imprescindíveis no treino dos conteúdos programáticos das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio (Gregório, 1997) elaboraram-se para a turma em questão

ficheiros e os respetivos mapas de registo que, por sua vez, facilitam o conhecimento e o acompanhamento progressivo do trabalho realizado pelas crianças, a reorientação das atividades e o confronto entre a avaliação do docente e a autoavaliação das crianças (Cadima, 1997). Após a elaboração destes, procedeu-se à sua apresentação e explicação à turma. De mencionar que os ficheiros consistiam em enunciados de propostas de trabalho que ficaram disponíveis para todos os alunos numa caixa que foi colocada num armário da sala de aula bem como que a turma mostrou-se receptiva a esta iniciativa (figura 60).

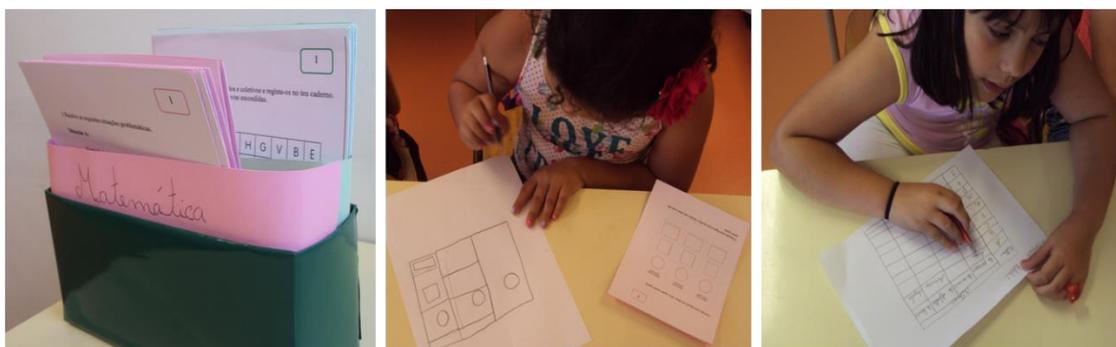


Figura 60. Ficheiros do 2.ºB

Relativamente às atividades realizadas, que implicitamente contribuíram para a promoção do desenvolvimento sociomoral da turma do 2.ºB, de fazer referência, por exemplo, à atividade de intervenção com a comunidade e ao projeto de expressões “No Planeta das línguas - os lápis e as canetas”.

A atividade de intervenção com a comunidade realizada foi a criação de um livro coletivo intitulado “Uma escola, muitas amizades!”. Esta atividade teve em linha de conta o PEE de 2011-2015 da EB1/PE da Ladeira “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!” e ao seguir os seus princípios, que pretendiam promover o respeito por si, pelo outro e pelo meio envolvente, contribuiu para a missão do mesmo - melhorar a formação cívica da comunidade educativa. Deste modo, e como a atividade em questão possibilitou ainda a interação, o trabalho cooperativo, a partilha, a análise e debate em torno da questão dos comportamentos desadequados, esteve intimamente relacionada com a questão do projeto de investigação-ação.

Quanto ao projeto de expressões, a participação do 2.ºB neste com a dramatização do texto e, conseqüentemente, exploração da expressão dramática permitiu a promoção de competências sociais e morais da turma. Tal é perceptível se atendermos que, segundo

Sousa (2003) esta expressão constitui, pelas suas características, potencialidades e repercussões no desenvolvimento da criança, um dos meios mais valiosos e completos de educação e por ajudá-la

eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que e ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum (p.33).

Neste seguimento de ideias, importa de um modo geral aludir à reflexão efetuada em relação à promoção do desenvolvimento sociomoral no 2.ºB. Devido à natureza deste tipo de desenvolvimento e o curto tempo de intervenção pedagógica não foi possível constatar resultados decorrentes da investigação-ação muito significativos, porém notou-se uma ligeira melhoria no comportamento geral da turma.

Verificou-se uma maior cooperação entre a turma, mais interação com as crianças que, por vezes, demonstraram-se mais tímidas e as que tinham comportamentos desadequados bem como que, gradualmente, as crianças tentaram gerir e resolver entre si os conflitos que aconteciam.

É de salientar a mudança notada na criança que tinha comportamentos desadequados, dado que enquanto inicialmente esta tinha atitudes e comportamentos desajustados dentro da sala que perturbavam o desenvolvimento da aula e estava isolado da turma, com o passar do tempo, melhorou o seu comportamento, *“B ao longo do tempo tem vindo a participar mais nas aulas e está mais próximo dos colegas.”* (Notas de campo, maio de 2014). Este aluno mudou de lugar na sala de aula (da última mesa do lado da janela passou para a primeira mesa da fila do lado oposto), nas aulas demonstrou estar mais concentrado e com mais interesse, participou nas atividades, voluntariando-se inclusive para a realização destas. As queixas das restantes crianças em relação a esta diminuíram e notou-se uma maior interação e aproximação entre elas. Perante toda esta mudança deu-se-lhe um feedback positivo e valorizou-se a melhoria da sua atitude e do seu comportamento.

Ainda em relação a esta criança, é de indicar que foi muito interessante presenciar o modo como a restante turma foi encarando e reagindo à sua mudança e se aproximando dela.

De indicar, ainda, que durante toda a intervenção pedagógica desenvolvida foi tido em consideração que “Os bons professores corrigem os comportamentos agressivos dos alunos. Os professores fascinantes resolvem conflitos na sala de aula.” (Cury, 2003, p.76) e, desse modo, procurou-se gerir as interações e as situações conflituosas que ocorreram de forma positiva, tendo assim sempre em conta as implicações das interações e dos conflitos na promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças. Foi também tido em atenção que, de acordo com Lourenço (1993), promover nas crianças a cooperação, a partilha, o respeito e a ajuda é pensar a educação e o desenvolvimento em termos sociais.

8.2.3 A intervenção com a comunidade – Livro coletivo “Uma escola, muitas amizades!”

Considerando a pertinência e a importância das atividades de intervenção com a comunidade educativa, planeou-se e desenvolveu-se, em conjunto com as colegas que estavam a estagiar na valência de 1.º CEB, uma atividade deste âmbito com a comunidade educativa da EB1/PE da Ladeira.

Após diálogos e trocas de ideias, sugeriu-se uma atividade que estivesse relacionada com o PEE e fosse ao encontro das especificidades e necessidades das turmas, dado que, tal como a própria designação indica, é uma atividade de intervenção com a comunidade. Assim, verificando que algumas das maiores dificuldades das turmas do 1.º ciclo da escola estavam relacionadas com a escrita de textos e com situações de comportamentos, por vezes, pouco adequados propôs-se uma atividade de intervenção que está intimamente relacionada com o tema do PEE de 2011-2015 “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!” e que fomentou a escrita, a partilha, a comunicação, a criatividade e a consciencialização da importância de comportamentos adequados e da amizade.

Após a apresentação da nossa sugestão de atividade à diretora e do respetivo feedback positivo, procedemos à planificação e à divulgação da mesma junto das restantes turmas do 1.º ciclo. Com a aprovação destas à atividade seguiu-se a sua realização.

A atividade de intervenção em questão consistiu, em linhas gerais, na construção de um livro coletivo, no qual todas as turmas do 1.ºCEB da escola participaram. Uma

turma iniciou o texto e as restantes deram continuidade ao mesmo. De referir que quando uma turma terminava a sua parte do texto deixava-a em aberto para que a turma seguinte não se sentisse limitada e pudesse continuar o texto do modo que preferisse. As turmas ilustraram também o texto elaborado e o título do livro - “Uma escola, muitas amizades!” - foi atribuído por uma das turmas participantes na atividade.

Após a escrita do texto (apêndice T) e a recolha das ilustrações, criou-se uma capa, transcreveu-se o texto e colaram-se as ilustrações, passando-se assim à elaboração do livro coletivo em grandes dimensões, que depois foi exposto na escola (figura 61).



Figura 61. Livro coletivo “Uma escola, muitas amizades!”

Relativamente à turma 2.º B, esta na 7.ª semana de intervenção pedagógica participou na atividade de intervenção com a comunidade em questão. Depois da contextualização da atividade, leu-se o texto que até ao momento tinha sido já escrito por outras turmas. De seguida, em grande grupo, as crianças sugeriram algumas ideias para continuar o texto. Estas foram registadas no quadro da sala de aula e debatidas. Escolhida a sugestão “*Reunião de toda a escola no campo*” (Notas de campo, maio de 2014), sugeriram-se, trocaram-se e reuniram-se ideias para dar continuidade ao texto, sendo que depois de definidas as ideias a integrar no mesmo procedeu-se à sua escrita. Chegando a um momento do texto que foi considerado pela turma como interessante para a turma seguinte continuar a escrever, seguiu-se a ilustração individual do texto elaborado (figura 62).



Figura 62. Ilustrações do texto elaborado pelo 2.ºB para a atividade com a comunidade

Toda a turma do 2.ºB deu sugestões, contribuiu para a continuação do texto e quanto às ilustrações, considerou-se curioso o facto de estas terem incidido, principalmente, em dois aspetos – as personagens Vítor e Simão e a reunião de toda a escola no campo de futebol – e por terem incluído pormenores como a identificação de todas as turmas.

Lançando um olhar sobre esta atividade de intervenção com a comunidade considera-se que esta correu bem e atingiu os objetivos delineados. Constatou-se que esta possibilitou a escrita coletiva bem como fomentou a partilha, a interação, a cooperação e obteve-se um feedback positivo da mesma por parte dos seus intervenientes. Verificou-se, de igual modo, que a escrita coletiva é uma estratégia que reveste-se de particular interesse dado que as crianças ao trabalharem em grupo e ao partilharem as suas ideias estão a explicitar as mesmas e a tomar consciência das características da escrita. Notou-se que foi fomentado um pouco de sentido de responsabilidade nas crianças e que estas demonstraram entusiasmo por terem sido as próprias a elaborar o livro e que este tornou-se significativo para as mesmas.

Foi interessante verificar em que direção cada turma encaminhou o texto e o facto de este ter abordado e explorado a questão dos comportamentos desadequados e estar, assim, relacionado com o PEE e ter contribuído para a promoção dos seus propósitos.

Considera-se igualmente, como aspeto positivo, a participação de todas as turmas do 1.º CEB na atividade de intervenção com a comunidade, sendo de ressaltar que as pré foram inicialmente incluídas (realização da capa) na mesma. Contudo como já haviam realizado uma atividade para a comunidade orientada pelas colegas que estagiaram nessa valência não quiseram participar nesta atividade.

Um dos aspetos que poderia ter corrido melhor esteve relacionado com a gestão do tempo, visto que não foi definida uma data para cada turma entregar as suas ilustrações e para passar o texto a outra turma. Assim, acabou por ser um pouco difícil gerir o tempo e só se conseguiu expor o livro coletivo após finalizada a nossa intervenção pedagógica. Salienta-se que optámos por não definir datas para cada turma porque não queríamos que as crianças se sentissem restringidas e também porque não queríamos interferir na planificação e gestão das aulas de cada docente.

8.2.4 A avaliação da turma 2.ºB

Terminada a abordagem às atividades e à promoção do desenvolvimento sociomoral no 2.ºB importa fazer uma referência à avaliação da turma.

A avaliação consta no centro do processo de ensino-aprendizagem, permite a regulação e a orientação do mesmo e está intimamente relacionada com a conceção do docente sobre o processo em questão. Assim sendo e atendendo à sua importância, procurou-se que a avaliação realizada com a turma do 2.ºB fosse concebida de forma a atender às especificidades da turma e a apoiá-la neste processo, dado que “Dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2012, p.VII).

Uma vez que pretendia-se que a relação estabelecida fosse de apoio à aprendizagem, utilizaram-se, de modo contínuo, diversos instrumentos de avaliação (como por exemplo: observação, registo das observações e notas de campo, grelhas com critérios de realização, produtos das atividades, fichas de avaliação sumativa), deu-se feedback às crianças sobre o seu desempenho e possibilitou-se que estas autoavaliassem após a realização das atividades, uma vez que de acordo com Morgado (2003) “torna-se necessário promover na aula procedimentos que lhes permitam reconhecer por si mesmos

as dificuldades bem como os possam ajudar a identificar as melhores formas de as ultrapassarem.” (p.103). Refere-se, ainda, que valorizou-se a avaliação formativa uma vez que esta “é a estratégia utilizada pelo professor com maior efeito no desempenho escolar dos alunos” (Hattie, citado por Lopes & Silva, 2012, p.VIII).

Em relação à avaliação da turma, no âmbito da Educação para a Cidadania e do domínio das atitudes/valores, dada à sua transversalidade, esta foi realizada durante toda a intervenção pedagógica. Verificou-se que a maioria dos alunos atingiu os propósitos e que, no caso das crianças que de início demonstraram algumas lacunas, estas foram atenuadas.

Durante a intervenção pedagógica explorou-se a expressão plástica e a dramática. Notou-se que a maioria da turma, nas atividades de expressão plástica realizadas, desenhou e pintou livremente em suportes neutros, contornou objetos, fez recortes e colagens, realizou produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual e ilustrou visualmente temas e situações de acordo com o esperado. Verificou-se que duas crianças apresentam alguma dificuldade no recorte e que a turma é criativa. Quanto à expressão dramática, toda a turma participou na dramatização e superou as expectativas, uma vez que as crianças mais tímidas e as portadoras de NEE envolveram-se na atividade de tal forma que revelaram uma outra faceta.

Na área curricular de Matemática, constatou-se que grande parte dos alunos alcançou satisfatoriamente os descritores de desempenho referentes aos conteúdos abordados. Grande parte da turma: realizou medições utilizando unidades de medida convencionais; compreendeu, construiu e memorizou as tabuadas da multiplicação; identificou a metade, a terça parte, a quarta parte, a quinta parte e a décima parte e representou-as na forma de fração; compreendeu e usou os operadores dobro, triplo, quádruplo e quádruplo e relacionou-os, respetivamente, com a metade, a terça parte, a quarta parte e a quinta parte. A turma ainda: compreendeu a noção de massa, de unidade de medida e de medir; estimou massas; compreendeu a necessidade de dividir uma unidade em subunidades; multiplicou utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito; e reconheceu situações envolvendo a divisão. Notou-se uma maior participação e entusiasmo por parte de um menino que usualmente não demonstrava muito interesse e que esta área suscitou mais dificuldade a cinco alunos.

Na de Português verificou-se, de igual modo, que a maioria dos alunos alcançou os descritores de desempenho estipulados para as atividades realizadas. A maioria da

turma conseguiu ler autonomamente textos de acordo com orientações previamente estabelecidas para localizar a informação pretendida e responder a questões sobre o texto. Conseguiu satisfatoriamente: responder por escrito a questionários, roteiros de tarefas e atividades; usar materiais de apoio à produção escrita (dicionário); escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página pequenos textos ditados; falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos; planificar e escrever pequenos textos em colaboração com o professor. O 2.ºB ainda: explicitou regras de pontuação; formou singulares/plurais; identificou sílabas; distinguiu frases afirmativas e negativas; manipulou palavras (sinónimos/antónimos; tempos verbais); bem como identificou os elementos paratextuais de um livro e os acentos gráficos e os diacríticos. Contudo, constatou-se que sete alunos manifestaram muitas dificuldades com a expressão escrita, a interpretação de textos e a gramática.

Por outro lado, em Estudo do Meio não se constatou grandes dificuldades por parte de algum aluno em específico. Toda a turma descreveu e traçou itinerários, localizando os pontos de partida e chegada; conheceu e distinguiu os tipos de transportes; reconheceu tipos de comunicação pessoal e social; agrupou materiais de acordo com as suas propriedades e relacionou-as com a sua utilidade; identificou a origem dos materiais (natural/artificial); verificou a existência do ar, que este tem peso e ocupa espaço e, ainda, experimentou o comportamento de objetos em presença de ar quente e de ar frio.

Constatou-se uma evolução nas crianças que inicialmente apresentavam muitas dificuldades bem como que a Matemática e o Português constituem as áreas fracas, visto que são nestas que as crianças manifestam mais dificuldade.

Quanto à avaliação final da turma, de realçar que dos 29 alunos cinco ficaram retidos e três transitaram com negativa em Matemática.

Para finalizar esta abordagem à avaliação da turma do 2.ºB, é de mencionar que nas grelhas utilizadas no processo avaliativo constam critérios de realização (apêndice V) bem como que foram utilizados para cada área curricular os respetivos descritores de desempenho mais apropriados às atividades desenvolvidas e aos conteúdos programáticos explorados.

8.2.5 Reflexão crítica da intervenção pedagógica no 2.ºB

Após tudo o que já foi mencionado relativamente à intervenção pedagógica desenvolvida com a turma do 2.ºB da EB1/PE da Ladeira, interessa refletir sobre a mesma, visto que “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 37).

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta valência teve em consideração os pressupostos teóricos e metodológicos já referidos no presente relatório de estágio de mestrado.

Quanto às aulas lecionadas, é de salientar alguns aspetos relativos à planificação, à organização dos momentos de trabalho dos alunos, ao clima social e às aulas de TIC. A planificação das aulas foi realizada em função da turma, sendo que se fez uma gestão flexível deste documento e procurou-se ir ao encontro das sugestões das crianças, que foram registadas no diário de turma, e interligá-las com os conteúdos programáticos a abordar.

Em relação à organização dos momentos de trabalho dos alunos, salienta-se que potenciou-se diversas formas de interação entre as crianças e desenvolveram-se momentos de atividade individual e em grupo. Os momentos de trabalho individual porque possibilitam ao aluno proceder a reajustamentos nas suas competências, ter apoios individuais do professor e porque são necessários no âmbito da avaliação (Marchesi & Martín, 2000) e os momentos de trabalho em grupo pelas potencialidades e repercussões positivas que têm no desenvolvimento das crianças. Em relação aos trabalhos de pares e de grupo realizados, realça-se que estes foram organizados tendo em conta que na qualidade dos processos educativos os grupos heterogéneos têm mais implicações positivas que os grupos homogéneos (Putnam, 1998).

Relativamente ao clima social estabelecido na sala de aula, este foi pautado pela comunicação e pretendeu ser relacional, afetivo e positivo dado que numa sala com bom clima social verificam-se padrões elevados de comunicação entre os alunos e entre estes e o docente e, por sua vez, o docente recorre com frequência a elogios e reforços e demonstra expectativas positivas para com os alunos. Assim, os alunos ao estarem

envolvidos na sala de aula por um clima positivo sentirão repercussões positivas no seu desenvolvimento e formação pessoal e social (Morgado, 2003).

Nas aulas de TIC considerou-se as “atividades com computador enquanto promotoras de uma relevante experiência social organizada, enriquecedora do contexto global da actividade educativa.” (Amante, 2005, p.6) visto que a tecnologia é entendida não só como uma ferramenta cognitiva mas também social por constituir um instrumento mediador e facilitador da interação social. Neste sentido, nestas aulas os alunos em pares/pequenos grupos tiveram a oportunidade de realizar jogos digitais relacionados com os conteúdos explorados nas aulas e constatou-se uma maior interação dos alunos com NEE com a restante turma bem como que estes alunos se mostraram muito empenhados, verificando-se, deste modo, que “As TIC em tempo de Educação Inclusiva são uma oportunidade para respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em que cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo.” (Ruivo & Carrega, 2013, p.54).

No que diz respeito às atividades, estas pretenderam ser diversificadas, atrativas, significativas e que mostrassem que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma mais lúdica. Neste seguimento de ideias, importa indicar algumas atividades. “O loto da Tabuada” e “Descobre o caminho” foram elaboradas para uma abordagem lúdica das tabuadas e possibilitaram à turma não só a exploração deste conteúdo matemático como perceberem que a Matemática pode ser encarada como algo prazeroso “*A Matemática é divertida!* (D)” (Notas de campo, março de 2014). As atividades “Preenchendo as lacunas” e “Brincando com o dragão Samuel” foram desenvolvidas no âmbito do Português e tiveram em conta as especificidades da turma. A primeira decorreu da análise dos erros mais comuns dados nos exercícios de ortografia pela maioria dos alunos e pretendia explorá-los e a segunda atividade, constituída por duas versões, procurou abordar de forma lúdica a gramática.

As atividades desenvolvidas foram, também, ao encontro das sugestões das crianças registadas no diário de turma, visto que realizaram-se diversas atividades de expressão plástica (construção de um coelho da Páscoa; postal do dia da mãe; catavento) e fizeram-se situações experimentais aquando da exploração do ar. Relativamente às atividades, interessa mencionar que elaborou-se todos os jogos e atividades (exceto as presentes nos manuais) dado que, num processo de ensino-aprendizagem é crucial a produção e adaptação de materiais e instrumentos de suporte às aprendizagens (Cadima,

1997). Salienta-se, ainda, que os materiais foram utilizados como meio de motivação, de apoio e de recurso educativo alternativo (Ribeiro, 1995) bem como que constatou-se que a manipulação destes, ao apelar aos vários sentidos e implicarem o envolvimento dos alunos, revestem o processo de ensino-aprendizagem de significado para os mesmos (Vale, 1999).

As iniciativas – diário de turma e ficheiros - procuraram a criação de uma nova dinâmica na turma que fomentasse a gestão da vida da turma bem como o trabalho autónomo da mesma. O diário de turma foi bem recebido pelas crianças e através deste foi possível um melhor conhecimento da turma, a gestão de conflitos e a realização de atividades que fossem ao encontro das sugestões das crianças. Os ficheiros também tiveram uma boa adesão por parte da turma, incentivaram à autonomia desta e à exercitação de conteúdos programáticos.

Outro aspeto da intervenção pedagógica desenvolvida em 1.º CEB que foi alvo de reflexão foi a promoção da cooperação entre as crianças, inclusive as portadoras de NEE, visto que, para além de ter tido a oportunidade de reconhecer as vantagens decorrentes da aprendizagem cooperativa, foi possível confirmar as repercussões positivas desta nos alunos com NEE. Presenciou-se que esta opção pedagógica fomenta atitudes de interajuda, competências de comunicação e tem vantagens académicas e sociais para as crianças envolvidas. Constatou-se, de igual modo, que quando estão envolvidas crianças sem e com NEE ambas são beneficiadas, dado que a criança sem NEE desenvolve competências de autonomia, de cooperação e reforça os conteúdos programáticos e a criança com NEE recebe ajuda individual e personalizada de um colega, com quem se identifica mais e com maiores probabilidades para realizar aprendizagens significativas (Lopes & Silva, 2010), “*P: gosto quando S ajuda-me.*” (Notas de campo, abril de 2014).

Em relação à promoção do desenvolvimento sociomoral, procurou-se fomentar a interação entre todas as crianças e que fossem as próprias que gerissem de modo positivo os conflitos ocorridos, pois “ através das suas experiências com colegas, mais facilmente conseguirão gerir relações sociais, compreender e aceitar comportamentos e ações do outro e integrar regras sociais e rotinas organizadoras.” (Morgado, 2003, p.100). Considera-se que a utilização das estratégias e a realização das atividades enunciadas contribuíram para a promoção de competências sociomorais bem como que a concretização da investigação-ação foi positiva.

No decorrer da intervenção pedagógica recorreu-se, frequentemente, ao feedback pedagógico que reveste-se de extrema importância e tem como funções a informação, a motivação e o reforço (Cabral, 1994). Teve-se, também, em linha de conta que o docente, no domínio da interação interpessoal com os alunos, deve aprender a ouvi-los, a encorajá-los e a dar valor às suas opiniões de modo a que estes desenvolvam uma autoimagem positiva e que o próprio reflita sobre o que faz, tome consciência da sua própria aprendizagem no seu processo de construção pessoal e profissional (Jacinto, 2003).

A atividade de intervenção com a comunidade da EB1/PE da Ladeira possibilitou: estreitar as relações entre as turmas do 1.ºCEB da escola; promover a cooperação, a interação, a criatividade, a produção escrita e a tomada de consciência de competências sociais e morais; bem como constatar a importância deste tipo de atividades, revestindo-se, deste modo e no seu todo, numa atividade de extremo interesse e pertinência.

Importa referir que na avaliação foram tidos em consideração os pressupostos já mencionados anteriormente e que com a intervenção verificou-se que esta constitui um instrumento de regulação do trabalho do docente e dos alunos (Morgado, 2003).

Destaca-se que foi muito benéfico a presença de colegas a estagiar na mesma instituição, e inclusive na mesma valência, pois “num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui” (Morgado, 2004, p. 50) o nosso desenvolvimento como docentes ocorre num ambiente de bem-estar e torna-se mais facilitado e sólido.

Considerou-se, igualmente, muito vantajoso o facto de ter tido a oportunidade de assistir à reunião de avaliação do 2.º período e à entrega de notas referentes ao mesmo, dado que assim foi possível constatar efetivamente como estes momentos decorrem na realidade.

Relativamente aos aspetos a melhorar na intervenção pedagógica, considera-se que alguns conteúdos programáticos também poderiam e deveriam ter sido explorados de forma lúdica ou com recurso a mais materiais, visto que presenciou-se no caso da abordagem às propriedades dos materiais (Estudo do Meio) que, apesar da exploração dos materiais presentes na sala de aula, parte da turma não assimilou muito bem este conteúdo. Outro aspeto a melhorar, considerado tanto por mim como pela professora cooperante, é uma melhor gestão do tempo da aula e um aspeto a melhorar considerado

pela professora cooperante, está relacionado com a não interrupção imediata das conversas entre as crianças com o colega do lado, mesmo quando estas não estavam a incomodar o desenvolvimento da aula. Realça-se que não o fazia porque as conversas estavam relacionadas com a aula, não perturbavam o seu desenvolvimento e a necessidade de comunicação e interação é um aspeto inerente à condição humana.

Para finalizar a presente reflexão salienta-se que a intervenção pedagógica no 2.ºB teve um balanço positivo, pois superou as minhas expectativas, permitiu o desenvolvimento e a melhoria de competências profissionais e pessoais e possibilitou-me crescer, aprender e ser uma professora do 1.º CEB.

Considerações finais

Chegado a este momento importa realizar uma retrospectiva reflexiva sobre todo este processo que envolveu o estágio pedagógico e a elaboração do respetivo relatório e, nesse seguimento, tecer algumas considerações gerais sobre o mesmo.

Para iniciar é de mencionar que na intervenção pedagógica desenvolvida procurou-se uma interligação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no 2.º ciclo de estudos, não descurando também as aprendizagens efetuadas durante a licenciatura em Educação Básica.

Na intervenção teve-se a oportunidade de desenvolver e melhorar competências profissionais, pessoais e de implementar a metodologia de investigação-ação.

Atendendo à intencionalidade educativa que caracteriza a ação do docente, realizou-se, em ambas as valências, intervenções pedagógicas que permitiram às crianças serem as protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem e intervenções que foram ao encontro das suas especificidades e necessidades. Assim, as crianças tiveram um papel ativo neste processo, envolveram-se e as situações de aprendizagem tornaram-se significativas.

A metodologia de investigação-ação tornou-se de extrema importância, uma vez que reforçou o papel reflexivo e investigador do docente e, conseqüentemente, possibilitou atenuar a situação problemática constatada nos grupos de crianças. Esta situação dizia respeito à promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças e foram desenvolvidas estratégias e realizadas determinadas atividades nesse sentido. Apesar de a investigação-ação ter sido desenvolvida num curto espaço de tempo e de os resultados mais perceptíveis só serem visíveis a longo prazo, presenciaram-se mudanças nos comportamentos e atitudes das crianças que fazem constatar a eficácia e a exequibilidade desta investigação-ação.

De um modo geral, a elaboração do relatório de estágio de mestrado complementou o estágio pedagógico e permitiu sintetizar as principais informações teóricas e metodológicas que sustentaram a intervenção pedagógica bem como refletir novamente sobre a intervenção e compartilhar o que foi desenvolvido nesta.

Para finalizar, é de salientar que todo este processo que decorreu durante cinco anos com muitas aprendizagens, resiliência e boas recordações foi profícuo, compensador e enriquecedor, uma vez que engrandeceu não só a minha bagagem profissional como pessoal e consolidou o desejo de continuar a aprofundar e a melhorar a minha intervenção pedagógica enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que

educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração (Cury, 2003, p.9).

Referências bibliográficas

- Abbott, L. (2006). “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In J. Moyles et al. *A excelência do brincar*. (M. Veronese, Trad.). (pp. 94-107). Porto Alegre: Artmed.
- Abrantes, P. (2001). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & F. Araújo (Org.). *Reorganização curricular do ensino básico - avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores*. (A. Cotrim, A. Costa & I. Paes Trad.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, N°1. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Afonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, M. (1994). *A construção do currículo na escola: Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2005). As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar: excertos de um percurso. *Escola Moderna*, 5- 36.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw.
- Barreiros, J. (1997). *A turma como grupo e sistema de interação: uma abordagem sistémica da comunicação na turma*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, J. (1999). O Sucesso de todos na Escola Inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 123-132). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

- Belchior, M., Tafoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M., Camilo, M., Branco, P., Almeida, P., & Fragoso, T. (1993). *As novas tecnologias de informação no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: ed. de autor.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, J. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Bonfim, P. (2008). *Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia sócio moral*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru.
- Cabral, A. (1990). *Teoria do Jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabral, A. (1994). *Modelo lúdico de ensino-aprendizagem*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Campos, B. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A. (Org.). (2009). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. Évora: Universidade de Évora/CIEP.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. (J. Bravo, Trad.). Barcelona: Martínez Roca.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 9, 4-31. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358>.
- Cardona, M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 21, 144-162. Retirado de: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1102/1107>.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 78-96). Viseu: Psicosoma.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chen, X. & French, D. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 519-616. Retirado de: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp. 25- 36). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. F. (1999). Classes sociais e trajetórias num bairro popular. In António Firmino Costa, *Sociedade de Bairro: dinâmicas sociais de identidade cultural*. (pp. 226-245) Oeiras: Celta Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º2. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

- Coutinho, A. (2012). *As perturbações da aquisição do desenvolvimento da linguagem*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retirado de <http://run.unl.pt/handle/10362/9404>.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (J. C. Eufrazio, Trad.). Porto: Edições ASA.
- DeVries, R. & Zan. B. (1994). *Moral classrooms, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teacher's College Press.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- De Ketele, Jean-Maria (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 135-147. Retirado de: <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1172/620>.
- Dias, F. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duska, R. & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Layola.
- EB1/PE da Ladeira. (2011). *Projeto Educativo de Escola 2011/2015*. Retirado de EB1/PE da Ladeira: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/Documentos/ProjetoEducativo/tabid/4605/Default.aspx>.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erra, M. (2005). *Introdução de um programa de orientação sócio-afectiva em crianças de idade pré-escolar: modificação das relações interpessoais*. (Tese de mestrado não publicada). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação. Número temático: Formação de professores: testemunhos e perspectivas*, XI, 1, 17-29.
- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/IE.

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572. Retirado de:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Org.). *Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344). Porto: Porto Editora.
- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação-abordagens conceptuais e práticas*. (pp. 107-120). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fischer, J. (2001). Action research rationale and planning: Developing a Framework for teacher. In G. Burnaford, J. Fischer & D. Hobson (Org.). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma.
- França, A. & Sousa, J. (2012). Brincar a valer para aprender: a expressão dramática no jardim-de-infância. In Bento, A. (Org.). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*. (pp. 105-114). Madeira: CIE-UMa.

- Freitas, C. (1997). A integração dos NTI no processo de ensino-aprendizagem. In C. Freitas, M. Novais, V. Baptista, & J. Ramos. *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. (pp. 11-20). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- García, M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. (A. Barroso, Trad.).Coimbra: Minerva.
- Gomes, J. (1989). *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. Coimbra: Liv. Almedina.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, C. (2003). Escolas e família: uma relação necessária e conflitual. In M. Costa. *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 97 -142). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica – contributos para a promoção de aprendizagens significativas: um estudo numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da RAM*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Grácio, R. (1995). *Obra completa – do ensino II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1.º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*. (pp. 23-39). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5 -12
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. (J. Almeida, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Heaslip, P. (2006). Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In J. Moyles et al. *A excelência do brincar*. (M. Veronese, Trad.). (pp. 121-132). Porto Alegre: Artmed.
- Heck, S. & Williams, C. (1984). *The complex roles of the teacher: an ecological perspective*. New York: Teachers College Press.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado- hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jarvis, P., Brock, A. & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In A., Brock, S. Dodds & Y. Olusoga. (Ed.). *Brincar: aprendizagem para a vida*. (pp. 22-60). Porto Alegre: Penso.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1990). *Learning together and alone. Cooperation, competition and individualism*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. (A. Gonçalves, S. Fradão & M. Soares, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. Retirado de: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.50.1.333>.
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. (M. Pinto, Trad.). Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, T. (2005). Diferenciação curricular e necessidades educativas especiais. In Inês Sim-Sim (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- Lima, L. (1978). *Conflitos no Lar e na Escola – Teoria e prática de dinâmica de grupo segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lins, M. & Camino, C. (1993). Uma estratégia eficiente de educação moral. *Revista Análise Psicológica*, 4 (XI), 505-515.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo - os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.

- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã: sugestões a pais...e professores*. Porto: Porto editora.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, M. (2002). *Literacia familiar: Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola. Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no Ensino Básico: o currículo implícito e explícito*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marques, R. (1993). *A Justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a Escola passar sem elas? "Projeto Museológico sobre Educação e Infância"*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, R. (2002). O desenvolvimento moral em Kohlberg. In R. Marques, *Valores éticos e cidadania na escola*. (pp. 45 - 62). Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Retirado de: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Meadan, H. & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: a structure for providing social support. *Intervention in school and clinic*, 43, 3, 158-167. Retirado de: <http://isc.sagepub.com/content/43/3/158.full.pdf+html>.
- Medeiros, M. (2004). Formação inicial de professores e metodologia de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação-abordagens conceptuais e práticas*. (pp.39-46). Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Moll, L. (1996). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (F. Tesseler, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: FAPESP.
- Moreira, D. (2004). O Jogo na Matemática e na Educação. In Darlinda Moreira & Isolina Oliveira (coord), *O Jogo e a Matemática*. (pp. 58-87). Lisboa: Universidade Aberta.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M. Costa, *Gestão de conflitos na escola*. (pp. 193 -255). Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 9, 39-46.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: A aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 40, 78-82.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (1991). A clarificação de valores: estratégias pedagógicas. *Educação*, 3, 56-59.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M.- uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 31- 54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (s.d.). *A reflexão e o professor como investigador*. Retirado de: http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola*. (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.

- Pascal, C. & Bertram, T. (2006). Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. In J. Moyles et al. *A excelência do brincar*. (M. Veronese, Trad.). (pp. 187-199). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, M. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 87- 132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000a). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. (P. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. (O. Cajado, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Pinto, J. & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 334-352). Viseu: Psicosoma.
- Pocinho, M. (1996). *A integração de alunos com necessidades educativas especiais e a formação de professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças-desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Read, H. (1958). *A educação pela arte*. (A. Rabaça & L. Teixeira, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Reymond-Rivier, B. (1977). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente* (M. Gonçalves, Trad.). Lisboa: Editorial Aster.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores- elementos para uma teoria e prática de formação*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. (1995). Concepções de professores do 1.º ciclo: a matemática, o seu ensino e os materiais didáticos. *In Revista de Educação, 2, 138-139.*
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise.* Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis.* Porto: Porto Editora.
- Ruivo, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação.* Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.). (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento.* Castelo Branco: RVJ Editores.
- Sá, C. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-ação à educação inclusiva.* Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira.* Retirado de:
<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09Publicacoes/0905ArtigosConfIntern/090518Formprofintegrcticmat&f=9ee77>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico.* Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2003). Os conflitos em contexto escolar. In M. Costa. *Gestão de conflitos na escola.* (pp. 53-95). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância.* (pp.151-170). Viseu: Psicosoma.
- Sim-Sim, I. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. Moyles et al. *A excelência do brincar.* (M. Veronese, Trad.). (pp.25-38). Porto Alegre: Artmed.

- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. (R. Alves, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa – a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. (H. Antunes, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Vale, I. (1999). Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz. In APM (Ed.). *Actas do ProfMat99*. 111-120. Lisboa: APM.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.53- 86). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. (J. Abreu & V. Nobre, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zabalza, M. (1991). *Diseño y desarrollo curricular: para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores* (J. Pacheco, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.

Referências normativas

- Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (Sistema público da Educação Pré-Escolar)
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar)
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional)
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)
- 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).
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (Definição das condições de Apoios Escolares Especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes no Ensino Público, Privado e Cooperativo)
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário)
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho/novas matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário)
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio (Estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da Região Autónoma da Madeira)
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro (Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira).
- Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho (Regula a avaliação do ensino básico)
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-Escolar)
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar)

