

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Anabela Gouveia Mendes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2015

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Anabela Gouveia Mendes

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia



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

Anabela Gouveia Mendes

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Batista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, maio de 2015

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”

Paulo Freire (2002, p. 12, 21).

Agradecimentos

Antes de iniciar este trabalho de extrema importância e exigência queria agradecer a várias pessoas que foram cruciais na sua concretização e sem as quais não seria possível a realização de tarefa tão árdua. A este conjunto de indivíduos deixo a minha gratidão e profundo reconhecimento pelo apoio constante e determinante na prossecução dos meus objetivos aquando da realização deste trabalho. Estes foram, sem dúvida, fontes de informação, inspiração e apoio incondicionais. Pretendo, assim, nomear intervenientes cruciais na execução deste relatório.

À Professora Doutora Gorete Pereira que me deu orientação no âmbito da prática pedagógica da valência creche (educação de infância) e um apoio fundamental na planificação e ação das atividades realizadas durante a minha intervenção.

À educadora cooperante, Teresa Nóbrega, que sempre me ajudou durante o estágio e contribuiu para que a minha adaptação à instituição e ao grupo se desse de forma positiva e natural. Esta esteve sempre do meu lado e apoiou as minhas ideias para a intervenção, dando-me liberdade de escolha e o seu auxílio, sempre que necessitasse. Saliento que a mesma sempre conversou comigo acerca de cada dia, fazendo críticas construtivas e dando sugestões que se revelaram imprescindíveis para a minha evolução enquanto docente, durante a minha intervenção.

A todo o grupo de crianças da II sala de transição pelo carinho e disponibilidade que demonstraram para me receber, assim como, pelo seu interesse e bem-estar evidenciados diariamente nas atividades proporcionadas. Este contribuiu para o meu progresso enquanto pessoa e profissional de educação.

À diretora do Infantário “O Girassol”, assim como toda a comunidade educativa que me receberam de braços abertos, tornando o meu estágio mais caloroso e de fácil circulação pelos espaços, na medida em que pude utilizar todos os espaços e recursos disponíveis.

À Professora Doutora Fernanda Gouveia, orientadora do meu estágio na vertente de 1º Ciclo do Ensino Básico e deste relatório, por todo o seu contributo disponibilizado para a execução com sucesso do estágio assim como deste trabalho. Agradeço toda a ajuda psicológica (palavras de apoio e de confiança) e profissional (supervisão do estágio, observação atenta ao meu desempenho no estágio e na escrita do relatório,

sugestões e críticas construtivas, partilha de experiências e recursos materiais disponibilizados) que se verificaram essenciais para um bom desempenho enquanto professora.

Ao professor cooperante Luís Araújo, que pela sua exigência, me ajudou a encontrar estratégias diversificadas e inovadoras de modo a poder chegar a todos os alunos da turma, por partilhar a sua experiência e os seus conhecimentos comigo para que agisse em concordância com os seus ideais e métodos de trabalho e, acima de tudo, pela sua simpatia, compreensão e carinho com que me recebeu e apoiou sempre que precisei, aconselhando-me e criticando-me construtivamente de modo a evoluir pessoal e profissionalmente.

A todos os meus alunos do 2º A que logo me receberam de modo cordial e preparados para aprender com outro professor. A interação com estes alunos ajudou-me imenso a progredir como docente e como pessoa, daí sentir necessidade de manifestar o meu sincero agradecimento.

À diretora da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e a todo o corpo docente e não docente pela sua gentileza e disponibilidade para me auxiliar durante a minha intervenção.

Aos meus prezados pais e avó que sempre me apoiaram ao máximo e tudo fizeram para ter sucesso em todo o meu percurso académico. Também aos meus irmãos, Cláudia, Mariana, Leandro e Ricardo, que me ajudaram acreditando nas minhas capacidades, tendo contribuído com a sua presença e vivências para todo o meu êxito.

Ao meu adorado namorado Pedro que durante os quatro anos de relação sempre me apoiou e acreditou em mim, principalmente nos momentos mais difíceis. Agradeço-te por tudo do fundo do meu coração.

Às minhas grandes amigas Jessica e Joana por estarem sempre presentes quando preciso e por serem fiéis e crentes nas minhas capacidades. À Carla, Carolina e Petra por serem quem são e gostarem de mim pelo que sou, apoiando-me quando mais precisei. À Ana e à Laura por todos os momentos que vivenciámos nestes longos e difíceis cinco anos de curso e pelas experiências partilhadas. Agradeço a todas pelos laços fortíssimos de amizade que criámos e por me fazerem mais feliz, entrando na minha vida. Espero que perdure para sempre até ao resto dos nossos dias.

E por fim, não descurando a sua importância a Deus que esteve atento à minha vida e escutou as minhas orações.

Muito Obrigada a TODOS por TUDO!!!

Resumo

O presente relatório incorpora os principais pontos metodológicos, assentes em determinados pressupostos teóricos desenvolvidos no Infantário “O Girassol” e na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Achada.

A investigação-ação esteve patente durante toda a intervenção, visto ser uma metodologia promotora de uma constante atitude reflexiva. O docente deve questionar-se acerca da sua ação e da repercussão desta na criança, tendo em conta as suas vivências e conceitos prévios.

As diversificadas estratégias e ações que desenvolvi durante a intervenção tiveram em consideração a promoção de um ambiente educativo saudável, onde a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e procura vivenciar momentos de interação e interajuda que lhes serão fundamentais e significativos de um bom desenvolvimento. A aquisição de determinados valores inerentes a uma vida em sociedade pelas crianças revelou-se de extrema importância no seu desenvolvimento moral e nos comportamentos a adotar numa sala. A colaboração e envolvimento da comunidade educativa na promoção de uma educação de qualidade revelou-se, identicamente, imprescindível.

Assim, este trabalho espelha, em termos teóricos e práticos, tudo aquilo que foi desenvolvido na prática como docente estagiária, o qual servirá de ponto de partida para uma futura carreira docente que se aproxima.

Palavras-chave: Investigação-ação; atitude reflexiva; criança; prática; desenvolvimento.

Abstract

This report incorporates the main methodological points, based on certain theoretical assumptions developed in Kindergarten "O Girassol" and the Basic School and Preschool of "Achada".

The action inquiry was open during the intervention, as it is a methodology that promotes a constant reflective attitude. The teacher should ask himself constantly about his action and how it affects the child, taking into account the experiences and preconceptions that the children have before entering the school.

Diversified strategies and actions developed during my time with the children were intended to promote a healthy educational environment, where the child has an active role in his learning experience and try to experience moments of interaction that will be important to a good and meaningful development. The acquisition of certain values intrinsic in a life in society by children has proven to be extremely important in their moral development and behavior in a class room. The collaboration and involvement of the educational community in promoting quality education proved identically, essential.

This work reflects, in theoretical and practical terms, all that has been developed in practice as a teacher intern to serve as a starting point for a future teaching career approaching.

Keywords: Research-action; reflective attitude; child; practice; development.

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Lista de Siglas.....	XVII
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Quadros.....	XXI
Índice de Figuras.....	XXIII
Índice de Apêndices e Anexos – Conteúdo do CD-ROM.....	XXIX
Introdução.....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
CAPÍTULO I – Identidade do docente.....	5
1. Construção da identidade docente: perfil do educador e do professor.....	5
2. O docente reflexivo.....	10
CAPÍTULO II - Gestão curricular e normativos.....	13
1. Educação de infância.....	13
1.1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar e lei-quadro.....	13
1.2. Gestão do currículo na educação pré-escolar.....	18
2. 1º Ciclo do ensino básico - Organização curricular.....	20
3. Avaliação das Aprendizagens.....	23
CAPÍTULO III - Pressupostos Teóricos utilizados na intervenção pedagógica.....	29
1. Construtivismo: a importância do meio e das vivências da criança.....	30
2. Pedagogia por participação: a criança como construtora da sua aprendizagem..	31
3. Aprendizagem cooperativa.....	34
4. Diferenciação pedagógica.....	36
5. As artes: estratégias promotoras de aprendizagens significativas.....	40
6. Aprendizagens significativas: ouvir a criança para depois agir.....	42

CAPÍTULO IV - Fundamentação da Metodologia.....	45
1. Investigação-ação: metodologia privilegiada da prática docente.....	45
1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	47
1.1.1. Observação participante.....	47
1.1.2. Planificação.....	48
1.1.3. Notas de campo.....	49
1.1.4. Registo fotográfico.....	50
1.1.5. Revisão literária: análise documental.....	51
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA VALÊNCIA DE CRECHE.....	53
CAPÍTULO I – Contextualização do ambiente educativo.....	53
1. Contextualização do meio envolvente.....	54
2. O infantário “O Girassol” - Projeto educativo.....	55
3. A II sala de transição: organização do espaço, dos materiais e do tempo.....	57
4. O grupo de crianças: características e família.....	61
CAPÍTULO II – Questão de investigação-ação e avaliação.....	69
1. Estratégias de intervenção.....	70
1.1. Os valores e a relação/respeito com o outro.....	71
1.1.1. Atividades específicas para a resposta à questão de investigação....	73
1.1.2. Atividades de rotina que vão ao encontro da resposta à questão de investigação.....	79
1.2. Resultados e reflexão sobre a investigação.....	105
2. Envolvimento da comunidade educativa – Atividade com as famílias.....	109
3. Avaliação das aprendizagens.....	111
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 2º ANO DE ESCOLARIDADE.....	115
CAPÍTULO I – Contextualização do ambiente educativo.....	115
1. Contextualização do meio envolvente.....	116

2. A escola básica do 1º ciclo com pré-Escolar da Achada - Projeto educativo.....	117
3. A sala do 2º A: organização do espaço, dos materiais e do tempo.....	120
4. A turma do 2º A: perfil e família.....	123
CAPÍTULO II – Estratégias de intervenção e avaliação.....	129
1. Os valores e a relação/respeito com o outro: disciplina na sala de aula.....	129
2. Trabalho pedagógico nas disciplinas.....	132
2.1.Incentivo à interdisciplinaridade.....	134
2.2.Atividades de estudo do meio.....	136
2.3.Atividades de matemática.....	152
2.4.Atividades de português.....	171
3. Síntese inerente à investigação e resultados.....	188
4. Envolvimento da comunidade educativa – Atividade com todas as crianças da escola.....	189
5. Avaliação das aprendizagens.....	191
6. Reflexão final sobre a intervenção.....	194
Considerações Finais.....	197
Referências.....	199

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

EI – Educação de Infância

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EB1/PE - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEE - Projeto Educativo de Estabelecimento/Escola

PAG - Plano Anual de Grupo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PIC - Plano Individual de Criança

PAT - Plano Anual de Turma

PIA - Plano Individual do Aluno

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INE – Instituto Nacional de Estatística

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem acerca da Situação Profissional dos Pais das Crianças da II sala de transição (Arredondado às unidades).....	65
Gráfico 2. Percentagem acerca do Indicador Socioprofissional Familiar (EI).....	66
Gráfico 3. Indicador Socioeducacional das Famílias das Crianças da II sala de transição.....	67
Gráfico 4. Indicador Socioeducacional das Famílias das Crianças da II sala de transição.....	68

Índice de Quadros

Quadro 1. Rotina Diária da II sala de transição de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS).....	60
Quadro 2. Interesses e Limitações Individuais das Crianças, segundo PCS.....	63
Quadro 3. Situação dos Pais das crianças da II sala de transição relativamente à Situação Profissional.....	64
Quadro 4. Quadro Indicador Socioprofissional Familiar (EI).....	65
Quadro 5. Infraestruturas e Serviços disponíveis na Freguesia de São Roque.....	117
Quadro 6. Recursos Físicos da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	118
Quadro 7. Horário da Turma 2º A.....	123
Quadro 8. Perfil individual dos alunos do 2º A, segundo o PAT.....	125

Índice de Figuras

Figura 1. Infantário “O Girassol”	55
Figura 2. II sala de transição	58
Figura 3. Área do Tapete	59
Figura 4. Área da Casinha	59
Figura 5. Área da Expressão Plástica	59
Figura 6. Área da Garagem	59
Figura 7. Área da Biblioteca	59
Figura 8. Grupo no Início da História	75
Figura 9. Dramatização com Fantoches da História “Uma Lição Aprendida na Quinta Girassol”	75
Figura 10. Grupo durante a dramatização da História	75
Figura 11. Dança livre pela sala em grande grupo com a canção “Ser Amável”	76
Figura 12. Audição e aprendizagem em grande grupo da canção “Ser Amável”	76
Figura 13. Atividade das Regras de Convivência na Sala	78
Figura 14. Cartaz com Atividade das Regras de Convivência exposto na Sala	78
Figura 15. Hora do Descanso	82
Figura 16. Higiene antes do lanche	82
Figura 17. Comboio para o Lanche	82
Figura 18. Hora do Lanche	82
Figura 19. Mapa de Presenças	82
Figura 20. Brincadeira Livre na Área da Garagem	82
Figura 21. Brincadeira Livre na Área da Biblioteca	82
Figura 22. Brincadeira Livre no Espaço Exterior do Infantário	82
Figura 23. Exploração com movimento livre pela sala ao som da canção “O Vento” ..	84
Figura 24. Materiais naturais (folhas secas e paus) recolhidos no exterior	85
Figura 25. Colagem da Árvore de Outono realizada pelas crianças	85
Figura 26. Trabalho de Colagem exposto no placard	85
Figura 27. Jogo de Regras com a canção “O Vento”	87
Figura 28. Frutos do outono	87
Figura 29. Diálogo sobre os frutos do outono	88
Figura 30. Exploração dos frutos do outono	88
Figura 31. Pintura de desenhos dos Frutos de outono	88

Figura 32. Fantoches de pau com os frutos do outono.....	90
Figura 33. Dramatização de uma História com fantoches de pau dos frutos do outono.....	90
Figura 34. Frutos do outono para a Atividade de Carimbagem.....	91
Figura 35. Atividade de Carimbagem dos Frutos do outono com algumas Crianças...	91
Figura 36. Alguns Trabalhos finais da Atividade de Carimbagem.....	92
Figura 37. Conto da Lenda de São Martinho com diálogo e exploração da mesma em grande grupo.....	94
Figura 38. Pictograma acerca da Lenda de São Martinho.....	94
Figura 39. Pictograma final realizado pelo grupo.....	94
Figura 40. Atividade rasgagem de papel.....	95
Figura 41. Atividade de colagem acerca da Lenda de São Martinho.....	95
Figura 42. Brincadeira Livre nas áreas – Área dos Jogos.....	96
Figura 43. Atividade de Relaxamento e Dança.....	97
Figura 44. Atividade de Relaxamento.....	97
Figura 45. Imagens e Diálogo acerca das Personagens do Capuchinho Vermelho.....	98
Figura 46. Canção Sinopse da História do Capuchinho Vermelho.....	98
Figura 47. Dramatização com Fantoches de Pau da História Capuchinho Vermelho..	99
Figura 48. Exploração da História em Grande Grupo.....	99
Figura 49. Colagem de Imagens para Pictograma.....	100
Figura 50. Pictograma da Canção Capuchinho Vermelho.....	100
Figura 51. Cartaz para Pictograma.....	100
Figura 52. Pictograma Final da Canção do Capuchinho Vermelho.....	100
Figura 53. Apresentação dos Instrumentos com Diálogo em Grande Grupo.....	102
Figura 54. Exploração de Instrumentos Musicais Individual.....	102
Figura 55. Exploração de Instrumentos Musicais em Grande Grupo.....	102
Figura 56. Pintura dos Instrumentos com a Cor Vermelha.....	103
Figura 57. Atividade de rasgagem, colagem e decoração de imagens natalícias por cada criança (trabalho individual).....	104
Figura 58. Exposição dos trabalhos da atividade de decoração de imagens natalícias.....	105
Figura 59. Preletoras da ação de sensibilização.....	110
Figura 60. Temas das apresentações abordadas na palestra.....	110

Figura 61. Atividade com a comunidade educativa – Palestra sobre o desenvolvimento infantil e aquisição da linguagem.....	110
Figura 62. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	117
Figura 63. Disposição da Sala do 2º A (sem alterações).....	121
Figura 64. Disposição da Sala do 2º A (com as alterações necessário no quotidiano).....	121
Figura 65. Quadro Preto, Secretária do Docente e Mesas dos Alunos.....	121
Figura 66. Armários de Arrumação dos Materiais dos Alunos.....	122
Figura 67. Cantinho da Leitura.....	122
Figura 68. Diálogo com os alunos sobre os animais selvagens – Canção.....	138
Figura 69. Identificação das partes constituintes da planta por um aluno.....	140
Figura 70. Articulação das áreas de estudo do meio e de português.....	141
Figura 71. Diálogo com os alunos de revisão da semana anterior.....	142
Figura 72. Explicação da funcionária sobre a plantação do feijão.....	143
Figura 73. Plantação de um feijoeiro pelos alunos.....	143
Figura 74. Visita da turma à horta da escola sob a orientação da funcionária responsável.....	144
Figura 75. Atividade de relaxamento com a turma.....	144
Figura 76. Visualização de um vídeo sobre as plantas com debate.....	145
Figura 77. Diálogo com os alunos sobre a matéria – Revisão com esclarecimento de dúvidas.....	146
Figura 78. Diálogo com a turma sobre o seu comportamento.....	147
Figura 79. Atividade de audição da canção com preenchimento de lacunas da letra.....	148
Figura 80. Análise da letra da canção com os alunos – alunos respondiam e eu escrevia.....	148
Figura 81. Cartaz com as regras e os direitos dos alunos na sala.....	149
Figura 82. Alunos no corredor da escola à espera do autocarro.....	151
Figura 83. Alunos dirigem-se para o autocarro.....	151
Figura 84. Alguns momentos da visita à Quinta Berardo.....	151
Figura 85. Problema de introdução do conteúdo (metade).....	155
Figura 86. Resolução do problema recorrendo a materiais e às sugestões dos alunos.....	156

Figura 87. Resolução de exercícios do livro com materiais e em grupos (pares).....	156
Figura 88. Realização de exercícios e participação dos alunos na aula.....	157
Figura 89. Problema com respetiva resolução sobre a quinta parte redigido pelos alunos.....	158
Figura 90. Resolução de exercícios em grupo com diferentes materiais.....	159
Figura 91. Participação dos alunos na aula com partilha de conhecimentos.....	161
Figura 92. Explicação das horas e construção de um relógio pela turma.....	162
Figura 93. Resolução da ficha de consolidação de toda a matéria abordada, a pares (trabalho cooperativo).....	163
Figura 94. Exploração livre de notas e moedas a pares.....	164
Figura 95. Medição de objetos e espaços da sala com instrumentos não convencionais pela turma.....	166
Figura 96. Resolução de exercícios do manual sobre o perímetro com correção no quadro.....	166
Figuras 97. Disposição dos grupos para a atividade do “mercadinho”.....	169
Figura 98. “Mercadinho” de compra e venda de artigos com dinheiro do <i>kit</i> do aluno.....	169
Figura 99. Preenchimento de um livrinho com todos os conteúdos trabalhados.....	171
Figura 100. Preenchimento das lacunas num texto relativo à letra da canção ouvida.....	173
Figura 101. Análise gramatical de algumas palavras da letra da canção.....	173
Figura 102. Classificação de palavras quanto ao número de sílabas.....	174
Figura 103. Leitura autónoma.....	174
Figura 104. Cantinho da Leitura.....	174
Figura 105. Diário sobre as férias da Páscoa escritos pelos alunos.....	176
Figura 106. Campo lexical e família de palavras.....	177
Figura 107. Análise da capa e contracapa da obra com diálogo.....	178
Figura 108. Redação de um texto partindo da capa e contracapa com ideias dos alunos.....	178

Figura 109. Apresentação da obra com recurso a um projetor e exploração desta com os alunos.....	179
Figura 110. Atividade de relaxamento.....	180
Figura 111. Preenchimento de lacunas com a letra da canção “Tiquetaque”.....	180
Figura 112. Criação de um postal com mensagem para o dia da mãe.....	181
Figura 113. Texto criado pelos alunos e apresentação da turma.....	182
Figura 114. Leitura e interpretação do texto do projeto.....	183
Figura 115. Letra da canção criada pela turma.....	184
Figura 116. Correção de erros ortográficos de um texto.....	185
Figura 117. Elaboração de um livro com todos os conteúdos trabalhados nesta área.....	187
Figura 118. Aula de Aeróbica com todas as crianças da escola – Aquecimento e Relaxamento	190
Figura 119. Aula de Aeróbica com todas as crianças da escola – Danças coreografadas.....	190

Índice de Apêndices e Anexos – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio (Formato pdf e word)

Pasta 2 – Apêndices

Apêndice A – Planificações semanais – Educação de Infância

Apêndice A1 – Planificação dias 14 a 16 de outubro

Apêndice A2 - Planificação dias 21 a 23 de outubro

Apêndice A3 - Planificação dias 28 a 30 de outubro

Apêndice A4 - Planificação dias 4 a 6 de novembro

Apêndice A5 - Planificação dias 11 a 13 de novembro

Apêndice A6 - Planificação dias 18 a 20 de novembro

Apêndice A7 - Planificação dias 25 a 27 de novembro

Apêndice A8 - Planificação dias 2 a 4 de dezembro

Apêndice B – História “Uma Lição Aprendida na Quinta Girassol”

Apêndice C – Adaptação da lenda de São Martinho

Apêndice D – Avaliação do grupo de crianças – Educação de Infância

Apêndice E - Planificações semanais – 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice E1 – Planificação dias 31 de março a 2 de abril

Apêndice E2 - Planificação dias 22 e 23 de abril

Apêndice E3 - Planificação dias 28 a 30 de abril

Apêndice E4 - Planificação dias 5 a 7 de maio

Apêndice E5 - Planificação dias 12 a 14 de maio

Apêndice E6 - Planificação dia 20 de maio

Apêndice E7 - Planificação dias 26 a 28 de maio

Apêndice E8 - Planificação dias 2 a 4 de junho

Apêndice F – Fichas de consolidação de matemática – 1º e 2º anos

Apêndice G - Livro de revisão de matemática com toda a matéria

Apêndice H - Livro de revisão de português com toda a matéria

Apêndice I - Grelhas de avaliação semanais – 1º Ciclo do Ensino Básico

Pasta 3 – Anexos

Anexo A – Imagens para pictograma da lenda de São Martinho

Anexo B – Imagens para pictograma da canção “O Capuchinho Vermelho”

Introdução

O estágio é o primeiro contacto que o docente tem com a realidade profissional, com o quotidiano do trabalho pedagógico numa instituição escolar. Este surge como o término de um longo trajeto percorrido da minha formação académica, traduzindo-se na perceção-ação de tudo o que aprendi durante o mesmo. É aqui que são colocados em prática todos os conhecimentos teóricos provenientes de uma formação longa e contínua.

É evidente que a realidade quotidiana de uma sala revela-se muito diferente dos conteúdos teóricos emergentes durante a formação académica. O desafio do docente prende-se pelo alcance da articulação entre a teoria e a prática, devendo assumir uma postura reflexiva face à sua intervenção. O conhecimento teórico sustenta toda a prática, dando as bases (teóricas) para uma boa intervenção. Todavia, ao trabalhar com pessoas está claro que nem tudo o que é estudado e apontado na teoria se adequa à realidade. É preciso ter em consideração todos os fatores adjacentes e as especificidades de cada criança, de modo a agir em conformidade com as suas necessidades e interesses.

Durante toda a intervenção pedagógica, esforcei-me por aprender o máximo possível em conjunto com todos os intervenientes que contactei diariamente, sobretudo com as crianças e docentes cooperantes. Com esta interação pude ter uma noção mais exata de como é o seu quotidiano, das dificuldades, dos condicionalismos e das atitudes e ações a ter e a adotar enquanto futura docente, de modo a ultrapassar algumas barreiras ao bom funcionamento do sistema educativo.

Com este relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório da Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendo evidenciar todo o trabalho efetuado em contexto de estágio nas valências de Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo reflexivo.

A minha intervenção pedagógica assentou nos pressupostos da metodologia de investigação-ação que se define pela autorreflexão constante da ação docente e pela resolução de problemas detetados em situações quotidianas. Nesta perspetiva, a intervenção realizada incidiu na resolução das questões investigativas que assinalai, nomeadamente o desenvolvimento moral da criança e aquisição de valores sociais, aspetos essenciais para uma gestão dos seus comportamentos menos próprios. Durante a intervenção, tentei optar por um ensino mais individualizado e diferenciado, não

descurando a componente grupo numa sala e a sua importância na aprendizagem da criança. Conhecer cada uma destas, sabendo as suas limitações e interesses individuais e dando-lhes voz ativa na sala, são fatores fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como, para um bom desempenho do docente, enquanto agente educativo.

Durante a intervenção, procurei utilizar diversos materiais e diversificar as minhas estratégias e os meus métodos de trabalho, dando oportunidade às crianças de vivenciarem diferentes experiências e situações de aprendizagem.

Este relatório está organizado em três partes que se complementam. A primeira intitula-se fundamentação teórica e contém quatro capítulos denominados identidade do docente, gestão curricular, pressupostos teóricos utilizados na Intervenção Pedagógica e Fundamentação da Metodologia, respetivamente. Nesta Parte I estão patentes todos os pressupostos teóricos importantes e que serviram de base à intervenção realizada.

O primeiro capítulo aborda dois assuntos de extrema relevância para o bom desempenho docente, designadamente a construção da identidade do docente e a importância da reflexão durante a sua intervenção/carreira. No segundo, estão evidenciados aspetos relacionados com o currículo da educação de infância (OCEPE) e do 1º ciclo do Ensino Básico e com a sua gestão, visto que o último é um parâmetro referente ao papel do docente. O terceiro capítulo expõe todos os pressupostos teóricos que serviram de pilares para a intervenção pedagógica e, por fim, o quarto patenteia a metodologia utilizada durante a investigação-ação realizada no estágio. Esta Parte I é inerente às duas vertentes nas quais se desenvolveram os estágios, educação de infância e 1º ciclo do ensino básico.

No que concerne à Parte II e à Parte III, estas evidenciam toda a intervenção pedagógica realizada nos contextos de educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico, respetivamente. Ambas contêm dois capítulos referentes, primeiramente, à contextualização de todo o ambiente educativo (caracterização do meio envolvente, da instituição/escola, da sala e do grupo de crianças/turma) e o último às estratégias de intervenção. Este abarca todas as atividades desenvolvidas, os resultados e reflexão da investigação-ação realizada e a avaliação das aprendizagens das crianças.

Para finalizar, no presente relatório estão apontadas as considerações finais resultantes de uma reflexão profunda acerca de toda a prática *in loco* nos dois contextos de estágio e as referências consultadas para a sustentação teórica de toda intervenção e investigação realizadas.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os capítulos presentes na Parte 1 deste trabalho assentam nos pressupostos teóricos tidos em consideração aquando a realização dos estágios nas duas valências em questão (Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico). Estes foram realizados tendo em conta a promoção de uma pedagogia de qualidade alicerçada nos desígnios da voz ativa das crianças e da sua participação na aprendizagem. Para além de pensamentos e teorias de diversos autores, também irei explicitar o método de investigação utilizado nos estágios, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados durante a mesma.

Durante uma pesquisa atenta e exaustiva por diversas obras e autores conceituados na área da educação senti alguma dificuldade em selecionar a informação mais relevante para o desempenho que pretendi exercer no estágio. Assim, para além desta recolha foi necessário assumir um espírito crítico e reflexivo de modo a que a informação selecionada fosse a mais pertinente.

CAPÍTULO I – Identidade do docente

O primeiro capítulo aborda temáticas essenciais, no que concerne à fundamentação teórica, designadamente no que diz respeito a determinados aspetos importantes do desempenho docente. Num primeiro momento, irei abordar a edificação da Identidade do Docente, nomeadamente o perfil do educador e do professor, dado serem aspetos essenciais a um desempenho docente de qualidade. Também será abordado o papel do docente enquanto investigador na busca de novos e mais atuais conhecimentos, de modo a exercer a sua profissão da melhor forma possível, promovendo um ensino de qualidade para todos. Além destes parâmetros supracitados, será referida a prática reflexiva como conduta essencial ao bom desempenho docente.

1. Construção da identidade docente: perfil do educador e do professor

A denominação dirigida ao docente de que um professor/educador necessita ser também investigador advém da década de 60, associada a Stenhouse. Este autor foi professor de uma universidade no Reino Unido e dirigiu um Centro de Investigação Aplicada em Educação (*Applied Research in Education*) cujo objetivo era melhorar o

ensino das escolas, envolvendo os seus professores numa busca pelo conhecimento através da investigação/pesquisa. O centro em questão foi criado com o intuito de dar a conhecer o conceito de investigação, os seus fundamentos e contributos para a prática docente. Este conceito, na altura, era encarado como sendo pouco útil no desempenho docente e na compreensão desta profissão. Dewey (2002) também partilha da opinião de Stenhouse no sentido em que afirma que os docentes são como estudantes do ensino.

Stenhouse (1996, citado por Alarcão, 2000) acreditava que os professores/educadores eram beneficiados profissionalmente quando se envolviam em projetos juntos, partilhando ideias num trabalho conjunto. Uma prova desta teoria é que atualmente é habitual observar uma união entre docentes com troca de impressões sobre o trabalho diário com a sua turma com o objetivo de encontrar as melhores soluções e estratégias para lidar com os problemas do quotidiano, visando obter o melhor rendimento possível (quer individual, quer coletivo).

Esta perspetiva de ensino permanece válida, na medida em que os currículos estão muito exigentes e aos professores são exigidas novas competências e tarefas. Este terá que assumir, não uma tarefa de executar os currículos tal como estão definidos, mas sim de decidir/gerir e questionar as orientações que lhes são dadas. Por outras palavras, é exigido que o docente seja (re) construtor do currículo em parceria com as entidades educativas com as quais exerce a sua função educativa, ajustando-o às necessidades de cada estudante. Alarcão (2000) confia que o este tem competência profissional para cumprir esta árdua tarefa com êxito.

O cargo rigoroso de reconstrutor dos currículos, atribuído aos docentes, é-lhe entregue devido à grande preocupação atual com a qualidade do ensino-aprendizagem e ao reconhecimento de que a mudança educacional não é prescrita por lei, mas instaurada (ou não) pelo docente. Para tal, é necessário haver pesquisa/investigação por parte dos docentes para que sejam críticos e reflexivos, melhorando o seu desempenho profissional. Estes precisam ir em busca de novos conhecimentos e atualizar constantemente os que já possuem.

Alarcão (2000) defende que os docentes deverão questionar constantemente as suas decisões educativas, as suas metodologias e a razão pela qual atua/age de uma determinada maneira e não outra. Necessita de ter atitudes pró-ativas na busca de estratégias e de conhecimentos que o possam ajudar a desempenhar a sua função com

mais qualidade e eficiência. Assim, o docente acaba por estar em constante evolução e aprendizagem, encontrando estratégias diferenciadas e complementares, que decorrem daquilo que observa *in loco*, diariamente.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo todos as crianças têm direito à educação e à cultura, sendo estas gratuitas e acessíveis a todos. Sendo assim, é necessário que a Educação seja de qualidade de maneira a formarmos indivíduos ativos na sociedade. Uma educação de qualidade depende dos diversos agentes educativos, designadamente do sistema educativo, da evolução da sociedade onde a criança está inserida, dos recursos da escola e, sobretudo, da competência e do desempenho dos professores. O trabalho conjunto destes agentes e o aperfeiçoamento do desempenho docente contribuíram para uma melhor formação holística das nossas crianças. Para que haja mais qualidade na educação é necessário que cada educador (família, docentes, políticos e outros agentes educativos) desempenhe a sua função da melhor forma possível, sem culpar terceiros pelos seus erros. O docente tem um papel determinante na educação e, como tal, precisar utilizar estratégias diversificadas e motivadoras que promovam aprendizagens significativas (Estanqueiro, 2010).

Albert Einstein (sd, citado por Estanqueiro, 2010) afirma que o maior talento de um docente está na capacidade de estimular, no seu aluno/grupo de crianças, a motivação/interesse para o conhecimento e para a criatividade. O desafio de um docente está no combate à desmotivação dos seus educandos que, segundo Estanqueiro (2010) é “fonte de indisciplina e insucesso” (p. 11). Para tal, um bom docente precisa encontrar estratégias de ensino que promovam o interesse e o desejo de aprender em cada criança. Cada uma tem a sua forma de aprender, os seus gostos, sonhos, limitações, capacidades, sendo fundamental ir ao encontro das individualidades de cada um e atuar de forma a chegar a todos, respeitando a diferença e valorizando as suas aptidões. A educação tem como função primordial a de auxiliar a criança a encontrar e expandir as suas capacidades/ potencialidades (Estanqueiro, 2010).

Para além da necessidade que há em respeitar e atender à individualidade de cada criança, é preciso conhecê-la bem para que não haja monotonia no processo ensino-aprendizagem e sejam valorizadas e ampliadas as suas experiências quotidianas, obtidas pelo contacto com o meio (Ministério da Educação, 2004). Esta precisa de desafios para crescer e ultrapassar as suas dificuldades, tendo o docente um papel

fundamental na criação de tarefas desafiadoras às mesmas. O docente não se pode cingir àquilo que elas já sabem, é preciso ir mais além com atividades que lhes possibilitem aperfeiçoar o raciocínio. A monotonia na aprendizagem (aprender aquilo que já sabem e sempre da mesma forma) promove o desinteresse e indisciplina na sala. Por outro lado, se um docente é demasiado exigente numa tarefa com uma criança que não entende, tem um papel desencadeador de baixa autoestima, insegurança e insucesso escolar. Um bom docente deve estabelecer um equilíbrio nas tarefas que propõe, no que concerne ao grau de dificuldade, consoante as limitações e ritmos de aprendizagem de cada criança, esclarecendo o propósito e suscitando interesse nas mesmas. O autor afirma que todo o estudante deve ser incentivado a desenvolver, de forma gradual, o seu potencial, a dar tudo o que tem e a competir entre si para conseguir êxito (Estanqueiro, 2010).

Outro fator que o docente deve ter em conta é a promoção da autonomia nas crianças. Estas precisam ser autónomas e ir à procura do seu conhecimento, com a mediação do docente. Este não pode apenas transmitir conteúdos para as crianças ouvirem e reterem informação. É crucial que a criança busque o seu próprio saber e tenha um papel ativo durante sua formação. Uma forma produtiva da autonomia da criança na busca pelo seu conhecimento e promotora de qualidade de educação é o trabalho cooperativo (Estanqueiro, 2010). Este deve ser feito com grupos com pouco elementos e, sobretudo, com diferentes formas e níveis de aprendizagens para que cooperem entre si, promovendo o espírito de interajuda, a partilha de conhecimentos, vivências e opiniões, assim como, a socialização. Autores como Bessa e Fontaine (2002) e ainda Freitas e Freitas (2002) referem que esta estratégia serve como instrumento fundamental na luta contra a indisciplina escolar, desinteresse, exclusão social e discriminação.

O desempenho de um docente melhora e motiva as suas crianças quando este demonstra sentimentos de confiança e credibilidade nestes. Este deve elogiar e incentivá-las a fazer mais e melhor, deve acreditar nas capacidades destas e valorizar os seus êxitos. Um elogio sincero ao trabalho da criança dá-lhe confiança para executar outros trabalhos sem auxílio (promoção da autonomia) e aumenta a sua autoestima, valorizando o seu empenho (Estanqueiro, 2010).

Freire (1996) aborda a importância das questões na sala, uma vez que auxiliam na promoção da interação com e entre as crianças e na resolução de problemas. Um

docente que estabelece um diálogo constante e uma relação afetiva com as mesmas entusiasma-os surgindo motivação para novas aprendizagens. Estanqueiro (2010) refere que a exposição oral também é relevante no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na aquisição de novos conteúdos. Todavia, esta deverá ser muito breve e bem estruturada/organizada (nos conteúdos – quais e como ensiná-los, na clareza da linguagem e nos recursos a utilizar que devem ser diversificados e estimulantes), dando mais espaço ao diálogo com e entre as mesmas (debates). É ainda relevante mencionar que a aquisição de novos conteúdos deve, sempre, partir dos conhecimentos prévios de cada criança, tendo em conta o seu contexto cultural, interesses e limitações (Estanqueiro, 2010).

A Pedagogia da participação defende que a criança aprende melhor quando participa e constrói o seu próprio saber, assim como, quando interage com o meio exterior (outras crianças, educadores/professores e meio envolvente). O autor partilha desta assunção e refere que

O aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interacção com o professor e com os colegas. Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento. Nesta interacção, o professor também aprende (Estanqueiro, 2010, p.40).

Freire (1996) defende que a criança não pode ser vista como um “banco” que adquire e guarda, sem contestar, os “depósitos” cedidos pelo docente. Esta adquire mais conhecimento e competências quando investiga/pesquisa, procura o seu saber e discute-o com outras crianças. A procura pelo seu saber motiva-as, fazendo com que a aprendizagem de novos conteúdos seja estimulante e prazerosa.

Além destes fatores, para que haja uma educação de qualidade, a carreira docente deve estar em constante evolução e atualização (Perrenoud, 2000). Para tal, é crucial que os docentes apostem na sua formação e na procura do aperfeiçoamento das suas competências, através da partilha de experiências com outros colegas, da presença em colóquios e conferências, entre outros, desde que possibilitem a sua evolução profissional e pessoalmente.

O Sistema Educativo e a sociedade atual apresentam novos desafios cada vez mais complexos e variados que os docentes precisam dar resposta e aos quais devem adaptar-se. A formação contínua pela busca de novos e mais atuais conhecimentos que

os possam auxiliar no desempenho da sua profissão são parâmetros fundamentais na carreira docente. O docente pode criar o seu próprio programa de formação contínua e de competências a aperfeiçoar e a adquirir, na medida que o mesmo conhece melhor as suas áreas dominantes e as que necessita de aprimorar. Depois de uma autoavaliação, este tem a possibilidade de procurar informação específica que o auxilie a tornar-se num profissional de educação mais completo (Perrenoud, 2000).

Em síntese, além da componente pessoal, os docentes podem procurar sozinhos ou em conjunto com outros docentes da instituição programas específicos de formação contínua. Estes poderão reunir-se e debater acerca das áreas que pretendem obter maior formação e acurar o seu conhecimento da temática. Não lhes é exigido uma seleção entre os variados tipos de formação, podendo os mesmos complementar o seu saber com outro diferente ou mais profundo, tornando-se docentes mais completos e com maior diversidade de conhecimento.

2. O docente reflexivo

Atualmente vivemos numa sociedade em que o acesso à informação e ao conhecimento é vasto e alcançável a todos pela sua facilidade e instrumentos. As instituições que estão sujeitas a um muito maior escrutínio e exigência pela sociedade, têm de se adaptar a esta situação e utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em prol do sucesso das suas crianças. Quanto mais cedo as instituições se adaptarem a um novo paradigma educacional de apoio à inovação tecnológica e a uma maior exigência por parte da sociedade, mais sucesso os docentes terão em conseguir transmitir da melhor maneira o seu método educativo (Alarcão, 2003).

As TIC vieram introduzir uma nova prática educativa que o docente pode e deve utilizar no quotidiano de uma sala. Estas devem ser inseridas nas atividades de forma gradual e envolver ativamente a criança para que explorem novos recursos que captam a sua atenção. Neste sentido, o docente assume um novo papel que vai além de ensinar conteúdos, o de orientador. Este terá que auxiliá-las na procura pelo seu próprio saber, com recurso à investigação e uso das Novas Tecnologias (Alarcão, 2003). Deve, então, assumir uma postura reflexiva acerca das decisões e estratégias que toma com as crianças. Só assim poderá aperfeiçoar a sua prática e adequá-las às necessidades e interesses individuais de cada uma.

O trabalho do professor deve estar direcionado para promover a qualidade na educação. Segundo Hargreaves (1998, notificado por Morgado, 2004), os processos do trabalho nas aulas e as mudanças na educação passam necessariamente pelos professores, que são os agentes de mudança. Diversos fatores têm vindo a alterar o seu desempenho e a sua metodologia de trabalho. Morgado (2004) refere o aumento das exigências à escola, designadamente os diferentes níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem de cada aluno, as alterações nos conteúdos curriculares e o desempenho docente, que deve assumir uma postura reflexiva e promover momentos de interação com e entre alunos.

Dando seguimento a esta linha de pensamento, Morgado (2004) expõe que os professores devem procurar aperfeiçoar as suas competências e desenvolver todos os seus conhecimentos para um melhor desempenho. A súbita mudança dos paradigmas educacionais, a constante evolução e modificação da sociedade, no que concerne ao acesso à informação, a maior complexidade do ensino e as suas exigências profissionais deve levá-los à procura de conhecimentos atuais e à reflexão acerca da sua prática e métodos utilizados diariamente. O docente deve, ainda, fazê-lo em articulação com as escolas e com outros profissionais de educação, mas também por sua iniciativa. Assim, devem ser autónomos na busca pelo aperfeiçoamento do seu saber de modo a exercerem a sua profissão eficazmente, refletindo diariamente sobre a sua atuação.

De acordo com as palavras de Tavares (1996, referido por Alarcão 2003), “numa sociedade que aprende e se desenvolve, (...) ser aluno é ser aprendiz” (p. 28). Por outras palavras, a criança necessita estar em constante aprendizagem e evolução e adaptar-se a diferentes circunstâncias, pois, no quotidiano as fontes de informação são muito divergentes e vastas. A criança, assim, desempenhará um papel ativo na sua busca pelo seu conhecimento, investigando e questionando aquilo que aprende (refletindo sobre a aprendizagem). Deste modo, o docente deverá refletir sobre a sua ação diária, na medida em que pode expandir as potencialidades dos seus educandos ou inibi-las.

O docente terá de estimular, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem que desenvolvam a curiosidade, a autoconfiança e a vontade de aprender nas suas crianças. Anteriormente, o papel do docente era de transmissor de conteúdos, certificando-se de que as crianças aprendiam. Nos dias de hoje, os novos desafios educativos, nomeadamente, com uma sociedade tão globalizada, exigem que os mesmos

adotem diferentes estratégias que estimulem a criança a aprender por si própria, a pesquisar e a fazer uso das ferramentas disponíveis para o seu sucesso nesta nova sociedade.

Alarcão (2003) afirma, então, que o docente deve sempre refletir acerca da sua prática para melhor adequá-las às individualidades de cada criança. A autora refere que o docente reflexivo não é apenas um transmissor de conhecimentos e que tem a capacidade de analisar as situações e formular os seus próprios pensamentos e opiniões.

Seguindo esta linha de raciocínio o docente reflexivo não se deve limitar a reproduzir Modelos educativos já existentes. Este deve ter a capacidade de analisar o tipo de crianças com as quais intervém pedagogicamente e se os métodos que está a aplicar são os mais corretos. Se verificar que pode inovar, aplicar novas metodologias deve estudar essa possibilidade e depois aplicá-las nas suas aulas/atividades. Os formadores de docentes desempenham uma função crucial, pois devem estimulá-los a assumirem um espírito autónomo e independente, a pensarem por si próprios e a articularem as suas ideias com os objetivos da instituição onde irá intervir.

Para que haja uma boa educação das nossas crianças, é necessário, segundo Alarcão (2003) que a instituição e o docente ajam em conformidade. A instituição deve assumir também uma postura reflexiva, ter uma ideia própria, uma visão daquilo que pretende fazer, qual o tipo de ensino que quer aplicar e quais as melhores ações a tomar para ir ao encontro dos seus objetivos. Assim, a autora refere que um dos desafios desta é formar docentes reflexivos, para e numa escola reflexiva.

Para concluir, o docente tem que assumir uma postura reflexiva que o torne uma pessoa independente e questionadora, sempre em busca de novas respostas para os desafios do quotidiano.

CAPÍTULO II - Gestão curricular e normativos

Neste capítulo serão apresentados os normativos importantes às duas valências estudadas e praticadas durante o estágio realizado, nomeadamente na creche (Educação de Infância) e no 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como, a função dos profissionais de educação na gestão curricular, visto serem os responsáveis pela sua adequação ao grupo de crianças com quem estão a trabalhar. Esta abordagem é extremamente relevante e necessita ser tida em consideração enquanto futura docente para que possa agir da melhor forma com as crianças e gerir o currículo com eficácia, promovendo um ensino de qualidade.

1. Educação de infância

Neste primeiro ponto irei abordar alguns documentos normativos provenientes do Ministério da Educação com extrema relevância para a Educação de Infância. Tive em consideração esta denominação (Educação de Infância) e não Educação Pré-escolar devido ao facto de ter realizado o estágio com crianças de dois anos, o que diz respeito à valência de creche e não de Pré-Escolar. De acordo com o Diário da República nº 237 (1986), I Série do Artigo 5º da Educação Pré-escolar, secção 1, ponto 3, a Educação Pré-escolar dirige-se a crianças com uma faixa etária entre os três anos e a idade do ingresso no Ensino Básico. Assim, irei abordar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que auxiliam os educadores a utilizar as estratégias que mais beneficiem cada criança, consoante as suas características individuais, a Lei-Quadro, que explicita as diretrizes, as características e o funcionamento da Educação de Infância e a Circular nº 17, que aborda a gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.

1.1. Orientações curriculares para a educação pré-escolar e lei-quadro

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um documento normativo proveniente do Ministério da Educação, onde estão estabelecidos variados princípios ou diretrizes que servem de apoio a todos os educadores, e que os ajuda na organização da componente educativa. Dependendo do educador, as atividades praticadas na sala com o grupo de crianças serão sempre diversas, tendo sempre em conta indicações do presente documento e a promoção de uma educação de qualidade. São extremamente relevantes e necessárias em todo o processo educativo das crianças, uma vez que servem de auxílio aos educadores e a toda a comunidade educativa.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, dá-se o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades cognitivas, motoras e socioafetivas. São ainda detetadas as suas limitações e dificuldades. Tendo em conta que, a Educação Pré-Escolar é, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), a primeira fase da educação formal da criança, esta atende a determinados pressupostos gerais que devem ser tidos em conta pelo educador, durante a sua prática. Saliento, então, a extrema importância dada ao meio onde a criança está inserida como componente fundamental e necessária ao seu desenvolvimento.

Sendo assim, o educador terá um papel fundamental na vida das crianças e deverá preparar atividades estimulantes e diversificadas de modo a desenvolvê-las e estimulá-las ao máximo. Deve, ainda, ter em consideração as suas preferências, interesses, limites, capacidades e, acima de tudo, os seus conhecimentos prévios. O educador deverá dar resposta a todas as crianças, respondendo às suas necessidades, dúvidas e pedidos.

As OCEPE alertam para que as crianças sejam avaliadas de uma forma sistemática e intencional, sendo estimuladas a desenvolver a sua autoestima e criatividade. O educador deve permitir a exposição das dúvidas, dos pensamentos, gostos, opiniões das suas crianças e ir ao encontro destes parâmetros para que possam promover-lhes aprendizagens significativas. Este documento salienta ainda que o desenvolvimento das crianças e as suas aprendizagens são inseparáveis (uma não ocorre sem a outra), defendendo que a criança deve ser o sujeito de todo o processo educativo, no qual todas as crianças devem ser envolvidas.

Também as OCEPE evidenciam a extrema importância do envolvimento da família nas aprendizagens das crianças, pois são estes os seus primeiros e os principais educadores. Assim, é fundamental que o educador desencadeie estratégias diversas e significativas para envolver a família e o resto da comunidade educativa. A criança aprende com o meio envolvente e com tudo aquilo no qual estabelece contacto. O educador deve e tem que saber tirar partido das vastas aptidões que cada criança tem para aprender e se desenvolver (Ministério da Educação, 1997).

Com isto, para que o educador possa atender a todos estes requisitos, antes de agir e durante a sua prática, terá de atender a uma série de fatores, tais como: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. A observação é importante para conhecer os

interesses, dificuldades e capacidades, informações sobre o meio familiar da criança e o meio onde esta se insere. Planejar para promover atividades ricas e diversificadas num ambiente estimulante, de acordo com o contexto familiar e social das crianças, assim como as características do grupo e de cada criança. Realizar as atividades de acordo com os seus objetivos educativos, adaptando-os às crianças e sabendo aproveitar oportunidades imprevistas, recorrendo sempre à comunidade educativa (agir). Avaliar como suporte para o planeamento, pois permite ao educador refletir a partir do que observa no decorrer da ação. Comunicar com as pessoas responsáveis pela educação das crianças, como por exemplo, colegas, auxiliares da ação educativa e principalmente os pais, para enriquecer e permitir o melhor conhecimento da criança e dos contextos em que esta se insere, como a família e a comunidade. Por fim, articular para promover a continuidade educativa, proporcionando condições para uma boa aprendizagem de cada criança e facilitar a sua transição na escolaridade obrigatória em colaboração com os pais e colegas do 1º ciclo.

Atualmente, as crianças estão expostas a variadas fontes de informação e vivências. A educação deve partir destas experiências quotidianas para lhes proporcionar novas vivências. O meio envolvente e a sociedade onde as mesmas estão inseridas são fatores que as influenciam e que as ajudam a progredir. Assim, é dada muita relevância à participação da família. A educação promovida na instituição é encarada como complementar à dada pela família, tendo esta um papel crucial no desenvolvimento da criança.

No que toca à gestão curricular e a um melhor desenvolvimento das crianças, o educador terá que ter em conta as OCEPE, pois estas dão maior ênfase à intencionalidade educativa do Pré-Escolar. Durante toda a sua prática, nomeadamente na planificação das atividades, este deve seguir e cingir-se a determinadas diretrizes, nomeadamente os objetivos gerais expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, a continuidade e a intencionalidade educativas. Neste sentido, o educador deve refletir sobre as suas práticas de modo a agir de acordo com as necessidades do grupo de crianças. De acordo com o documento a organização do espaço educativo serve de suporte ao desempenho do educador, devendo ser promotora de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta organização é necessário ter em conta os diversos agentes e espaços educativos. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade do espaço e as suas

potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997). Por outro lado, a organização do tempo deverá apresentar flexibilidade e respeito pelas rotinas que assumem grande relevância ao transmitirem segurança, autonomia e independência às crianças, possibilitando-lhes conhecer os seus momentos quotidianos.

Relativamente às áreas de conteúdo, estas são definidas como formas de pensar e de organizar a intercessão do educador e das experiências propostas para as crianças. Esta tem o intuito do desenvolvimento global da criança, desde socioafetivo, motor e cognitivo.

Segundo o Ministério da Educação (1997), o termo “áreas de conteúdo” é usado na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis. Por outras palavras, existe uma interligação entre eles que faz com que os conteúdos (o que está envolvido em cada área) sejam designados como formas de aprendizagem. Estes tipos de aprendizagem não são apenas a nível cognitivo, mas também a nível das atitudes e o saber-fazer. As “áreas de conteúdo” visam a realização de atividades, pois as crianças aprendem através da exploração do mundo que as rodeia. Assim, estas devem saber agir/ saber-fazer para pensar e compreender. As diversas áreas incidem sobre os conhecimentos já adquiridos da criança para os novos conhecimentos (a criança começa a aprender a partir do que já sabe). Neste processo educativo a criança é encarada como o sujeito da aprendizagem, pois aprende partindo do que já sabe e da sua cultura.

As áreas de conteúdo estão divididas na área formação pessoal e social, na de expressão e comunicação e na do conhecimento do mundo. A área de formação pessoal e Social visa a construção da identidade pessoal e social, a forma como a criança lida e se relaciona consigo própria e com os outros, num processo que envolve o desenvolvimento de atitudes e valores, por isso é considerada uma área transversal e integradora. Ajuda a criar cidadãos conscientes e solidários, tendo capacidade de resolução dos problemas diários e visa a integração na sociedade. A criança adquire os seus primeiros valores em casa junto da família. Contudo, ao ingressar no infantário vai adquirir novos de convivência social. As relações e interações que o educador promove entre cada uma e até mesmo com o grupo facilitam a sua educação/formação pessoal. A nível da independência e da autonomia, o saber-fazer e a iniciativa para o fazer é extremamente importante, pois a criança vai aprendendo a escolher, ter preferências e a

encontrar critérios e razões para as suas decisões. Na partilha de poder, segundo o Ministério da Educação (1997), “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (p. 53). Esta partilha remete para a aprendizagem da criança, pois ao ser consultada na organização do tempo e do espaço, toma iniciativa nas atividades, ajuda e coopera com as propostas do educador e das outras crianças, colaborando em projetos comuns. A sua autoestima é fundamental neste processo, pois ao sentir-se bem consigo e com os outros, facilita a sua socialização. O desenvolvimento da identidade faz com que a criança reconheça as suas características individuais e compreenda as suas capacidades e limitações. O respeito pela diferença favorece a identidade, a autoestima e sentimento de pertença a um grupo.

A área de comunicação e expressão como também a área do conhecimento do mundo apelam a diferentes sistemas de representação simbólica do conhecimento e relação com o mundo social e físico. Na primeira é possível abordar três domínios, das expressões, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que cada criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectos (ME, 1997, p. 57).

O domínio das expressões está dividido em quatro grandes grupos. Primeiramente, no de físico-motora a criança adquire a motricidade global ao dominar, a sentir e a utilizar o seu corpo. A motricidade fina chega posteriormente quando esta aprende a manipular objetos com as mãos e/ou com os pés, através de jogos de movimento. A expressão dramática apresenta-se como meio de descoberta de si, do outro e da sua relação. Através de jogos simbólicos e de faz-de-conta, a criança recria/representa experiências e situações da vida quotidiana ou imaginárias, utilizando diversos objetos. A exploração de sons e ritmos que a criança explora, dizem respeito à expressão musical. Com esta expressão, a criança desenvolve cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Por outro lado, a exploração de diversos materiais e diferentes texturas, através de experiências ricas e diversificadas, possibilita o controlo da motricidade fina, aspetos concernentes à expressão plástica.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes

contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores” (Ministério da Educação, 1997, p. 68). Estas situações poderão advir de um simples diálogo, da leitura e exploração de histórias ou de desenhos. A criação destes momentos comunicativos serão essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois sente a necessidade de comunicar, de transmitir sentimentos e alargar o seu vocabulário.

No que concerne ao domínio da matemática, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, internacionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p. 73).

Na área do conhecimento do mundo, há que despertar na criança a curiosidade e o desejo de saber através da sua compreensão do mundo circundante. Neste sentido, a múltipla variedade de parâmetros relacionados com o conhecimento do mundo reivindica que “o educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se pela sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (ME, 1997, p. 83).

Para concluir, uma das principais funções dos educadores é conjugar todos estes fatores adjacentes supramencionados, permitindo uma boa adaptação ao meio escolar e desenvolvimento holístico das crianças, tendo sempre em consideração as suas individualidades.

1.2. Gestão do currículo na educação pré-escolar

O documento “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar -Contributos para a sua Operacionalização” elaborado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em conjunto com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação abarca um vasto conjunto de sugestões sobre a estrutura do currículo, os métodos e procedimento importantes para a avaliação no Pré-escolar, formas de organizar e gerir a parte do apoio à família e a ligação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para auxiliar o educador na gestão e organização do currículo existem dois documentos muito importantes na Instituição, nos quais o docente deve ter um papel ativo na sua elaboração. São eles, o Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG) elaborados com base nas OCEPE e em função do grupo de crianças com quem está a trabalhar. Estes dois projetos devem ligar-se entre si assim como com os outros níveis de ensino, de forma a permitir “o desenvolvimento da ação educativa, no respeito pelos princípios de sequencialidade e articulação subjacentes a todo o processo educativo” (ME, 2007, p. 2).

O documento também faz uma alusão à grande consideração que o educador deve ter em relação à individualidade de cada criança, nomeadamente pelas suas aptidões, interesses, motivações, limitações, etc. Assim, este deve ser flexível durante a sua ação enquanto responsável pelas aprendizagens e desenvolvimento das crianças dentro da instituição.

Também será mais rico o produto final, tanto para o educador como para as crianças, se as planificações forem elaboradas em conjunto com outro profissional da educação. Há que haver comunicação entre o educador e, por exemplo, um outro profissional da música ou das ciências, para que as crianças tenham acesso a variadas experiências relacionadas com diferentes saberes.

Tudo aquilo que é realizado e planificado pelo educador é de carácter educativo, tendo objetivos e metas. Deste modo, é fundamental que este proceda a uma reflexão e avaliação sistemáticas e integradas. A avaliação tem a sua importância devido ao facto de abordar aspetos relevantes às atividades elaboradas pelas crianças, relativamente ao seu impacto nas suas aprendizagens. Com esta ferramenta, o educador poderá ou não ter que retificar as atividades planeadas de modo a adequá-las às necessidades observadas.

Para terminar, este documento aborda a interligação que deve existir entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, devido à continuidade entre os dois níveis. Aqui é essencial que haja um trabalho conjunto entre o educador e o professor de 1º ciclo, ajudando-se mutuamente para um maior benefício das crianças. Assim, é fundamental que o educador, em conjunto com o professor, facilitem a entrada das crianças num novo ambiente educativo, contribuindo para o seu sucesso educativo, ao longo do seu percurso escolar.

Para concluir, é fundamental que, enquanto futura educadora, tenha acesso a todo o tipo de documentos disponíveis e que contribuam para um maior e melhor

desenvolvimento das crianças, assim como, melhores atuações na promoção de uma educação com qualidade.

2. 1º Ciclo do ensino básico - Organização curricular

“A educação Pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa” (ME, 1997, p. 87). Neste sentido, é importante que haja uma articulação entre a Educação de Infância (EI) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), visto serem dois ambientes completamente diferentes mas que contribuem para o mesmo propósito, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O 1º CEB representa uma fase muito importante na vida de uma criança, pois é a sua primeira etapa de ensino formal. As crianças aprendem mais quando se sentem confiantes e que os seus saberes e opiniões contribuem positivamente para a sua aprendizagem. Daí, é imprescindível que os docentes de ambos os níveis de ensino estabeleçam uma relação saudável e que comuniquem entre si acerca das necessidades, competências e especificidades de cada criança. Esta aprende e desenvolve-se melhor quando são valorizados os seus saberes prévios. Assim, no Ensino Básico, é fundamental que a aquisição de novas aprendizagens e competências seja realizada partindo dos conhecimentos e capacidades já adquiridos pela criança na etapa anterior, a EI. A transição para o 1º Ciclo é de difícil adaptação para a criança, pois terão que obedecer a regras e diretrizes diferentes da etapa anterior e aprender conteúdos completamente distintos, incluídos nos documentos normativos mais formais e a cumprir anualmente: os programas curriculares.

Nos últimos anos tem havido uma grande especulação sobre o conceito de currículo, cuja gestão deverá adequar-se às necessidades de cada criança. Diversos autores têm-se debruçado sobre esta temática, tentando defini-lo como um agrupado de aprendizagens encaradas como importantes num determinado âmbito e tempo e à estrutura e seguimento eleitos para o realizar ou expandir. Este não é apenas resultante de um somatório de aprendizagens, mas uma conclusão, um propósito, uma organização lógica e uma continuidade destas. Também serve de referência teórica comum a um determinado agregado de conjunturas (Roldão, 2009). Por outras palavras, este é definido como uma articulação de conteúdos e de objetivos, constituindo uma base para a estruturação do ensino, princípios orientadores e da avaliação do desempenho dos

alunos. Os saberes e as competências a alcançar e a aperfeiçoar pelos estudantes têm como orientação os programas e as metas curriculares a atingir anualmente consoante o grau de escolaridade (Decreto-Lei nº 139/2012).

Os docentes, ao longo da sua prática, vão adotando estratégias para seguir os *Curricula* mediante o contexto e as turmas que vão encontrando. Durante algum tempo, a noção de estratégia e de planeamento foram traduzidos nos seus currículos de formação como uma técnica de planificação e avaliação. A partir da última década do século XX, esta visão simplista dos currículos, nomeadamente no seu propósito (definir e cumprir objetivos), foi questionada e posta à prova com uma nova perspetiva de encarar o trabalho dos professores, o de ajudar os alunos a aprender (Roldão, 2009).

Nesta época e de acordo com Roldão (2009), surge a necessidade das escolas gerirem os seus próprios planos de atividades e de participarem ativamente na deliberação e gestão do currículo, no sentido de poderem adequar as estratégias a cada aluno e às suas necessidades, promovendo um ensino de qualidade. Assim, a educação deixa de ser encarada como uma cultura de planificação e organização, tendo as escolas mais autonomia e liberdade.

Para responder às novas exigências do ensino, a nova função dos docentes na escola é a de estabelecer uma relação de proximidade e entreajuda com os alunos. Assim, face a estas modificações, as escolas precisaram adaptar-se, de forma a conseguirem ir ao encontro dos novos requisitos do ensino moderno. O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho surgiu, assim, no sentido de dotar as escolas de maior autonomia para desenvolverem as estratégias de intervenção em função das especificidades das crianças. Este normativo determina as diretivas de estruturação e gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação, das competências a desenvolver pelas crianças e do processo de aperfeiçoamento do currículo nestes.

De forma a dar seguimento às diretrizes dos normativos, supramencionadas, os Programas Curriculares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio, devem ser geridos e utilizados de modo flexível e articulado pelo docente, consoante as características de cada turma. Este tem a autonomia necessária para geri-los da forma que considera mais benéfica e profícua para cada aluno, adequando-os às suas especificidades. Além da multiplicidade de conteúdos a lecionar, existe a necessidade de uma gestão curricular mais diversificada e flexível. Os alunos são todos diferentes, no que concerne às suas competências, limitações, gostos e meios de onde provêm, o que requer uma flexibilização do currículo. Para conseguir chegar a todos os alunos, os

docentes têm de utilizar diferentes estratégias curriculares e adaptá-las a cada um (Roldão, 1999).

Atualmente o papel do professor é muito mais vasto e complexo que antes, pois o mesmo se defronta, diariamente, com um conjunto de problemas que o obrigam a estar, constantemente, à procura de respostas e de estratégias para os ultrapassar. Isto obriga o docente a adotar novas estratégias que enquadrem o ensino numa sociedade consciente de que a escola é uma fonte de aprendizagem e de conhecimento. O professor deve utilizar as fontes exteriores de informação, promover o respeito pelas diferenças e individualidades, estimular os alunos a aprender e a procurar o seu próprio saber, demonstrando autonomia na sua formação. Neste sentido, o currículo e a sua gestão devem adaptar-se ao novo paradigma educacional. A gestão curricular implica regular o currículo, decidindo o que lecionar e apontando o motivo, a forma como fazê-lo, quando, a ordem de conteúdos, os recursos a usar, a estrutura, as finalidades, entre outros (Roldão, 1999).

O conceito de gestão é sempre encarado como um processo de escolha e de deliberação, cuja finalidade é atingir os objetivos propostos inicialmente. O gestor deve gerir com consciência, tendo em conta os interesses de todos e qual a opção que se adequa melhor ao que foi proposto. Antigamente e em sistemas muito centralizados, a gestão curricular fazia parte de uma das funções do diretor ou do administrador, sendo os docentes os executores do currículo. Este tipo de centralização do poder e de decisão desencadeava sentimentos de injustiça, uma vez que quem decidia, na maior parte das vezes, não conhecia a situação real nem atuava com ela diariamente. Roldão (1999) aponta, vários níveis de decisão no que diz respeito à gestão do currículo, nomeadamente o nível central (educação da família, ensino padrão e tópicos fundamentais a lecionar na escola), o nível institucional (mensagem/imagem passada para o exterior através da escola e qual visão da sociedade sobre esta), o nível grupal (relação entre docentes e sua influência na tomada de decisões coletivas) e o nível individual (ações que devem ser tomadas com os alunos e estratégias a adotar para potenciar o seu conhecimento individual e melhorar a relação e a cooperação entre eles).

A escola deve estar disposta a servir as necessidades do aluno e da sociedade onde está inserida e não o contrário. Por isso, na gestão curricular é crucial a inclusão do bem-estar deste como prioridade. O docente não pode, assim, descuidar a pertinência da participação da família na educação dos seus alunos, devendo estabelecer uma relação aberta e cooperante entre ambos. Estas estratégias poderão, assim, ser ferramentas

essenciais na integração e estimulação dos alunos. Além destes fatores, a tomada de decisão na escola, deve envolver todos os agentes, nomeadamente, professores, educadores e auxiliares de educação, a apresentar um consenso, de modo a que quem os praticar perceba o porquê do uso de determinado tipo de atitudes, ações e estratégias (Roldão, 1999).

Como foi referido anteriormente, a escola é dirigida ao aluno e tem que ter como linha de atuação fundamental dotá-lo com as ferramentas necessárias para poder evoluir na escola e como pessoa. Deste modo, é relevante saber que tipo de aprendizagem lhe será proporcionado. Caso docente pretenda desenvolver-lhe o espírito de equipa e de entreajuda, deve enfatizar o promover o trabalho cooperativo. Como diz Roldão (1999) ao situar a gestão do currículo no plano das aprendizagens, é relevante mencionar que toda a apreciação do processo de gestão deverá ter em consideração, como factor primordial, o resultado das decisões tomadas acerca da qualidade das aprendizagens das crianças.

Tendo em consideração todos os aspetos supramencionados, o currículo parte de um documento orientador que as escolas e os professores consultam para colocarem em prática as suas estratégias e visão do ensino que pretendem implementar. No ensino mais tradicional, o currículo era inquestionável e seguido com rigor e critério. Atualmente, este é encarado como uma ajuda para implementar estratégias e planos de ação, num ensino cada vez mais complexo e que exige novos paradigmas e métodos de ensino diversificados.

3. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação das aprendizagens sempre foi considerada como uma das principais ferramentas exigidas às instituições, pela sociedade. Como disse Zabalza (1995, citado por Ferreira, 2007) “a primeira coisa a salientar é que a escola é o mundo da avaliação” (p. 12). Para Ferreira (2007), a mesma surge, apenas em parte, como uma propriedade da escola, pois pertence ainda à sociedade, à política e ao poder.

Ferreira (2007) profere que a sociedade considera, de um modo geral, que a avaliação está relacionada com a aprendizagem, sendo intrínseca à mesma. Esta conceção é, segundo Crahay (1999, citado por Ferreira (2007) justificada pela frequente presença de avaliações nas escolas e pela importância dada à mesma na educação e

formação das crianças. É notório que estas estão em constante avaliação, quer pelas suas atitudes na sala, quer pelo seu desempenho nos trabalhos realizados dentro e fora desta. Ferreira (2007) refere, também, que a avaliação é elaborada pela sociedade podendo ser encontrada em documentos oficiais, nomeadamente nos conteúdos programáticos, nos normativos da avaliação, nos objetivos anuais e nas competências a adquirir em cada grau de escolaridade.

Durante algum tempo, a avaliação das aprendizagens esteve, apenas, ligada a pressupostos de objetividade, rigor e com o foco nos resultados da aprendizagem a curto prazo, algo fácil de quantificar, de atribuir uma classificação. Os docentes realizavam fichas de avaliação para avaliar o desempenho dos alunos, atribuíam uma cotação às perguntas, e, consoante as respostas destes, alcançavam uma determinada classificação (Ferreira, 2007). Esta avaliação era descontextualizada e, muitas vezes, servia para punir aqueles que não conseguiam transmitir as suas aprendizagens no papel, acabando por excluí-los e formar grupos de elite (Ferreira, 2007).

A partir do século XX, precisamente nos anos 60, surge uma nova abordagem da avaliação, em termos teóricos, seguindo um paradigma qualitativo. Segundo Ferreira (2007), esta assenta nos desígnios da intersubjetividade e da compreensão, sendo o seu foco o processo, os resultados a longo prazo, as conjunturas individuais e concretas. Este aponta que a avaliação das aprendizagens, constitui uma parte integrante do currículo no processo de ensino-aprendizagem.

Zabalza (1992, nomeado por Ferreira 2007) partilha da mesma visão de que a avaliação é um processo integrado e sistémico da aprendizagem, afirmando que o seu papel é facultar informação acerca da forma como está operando cada componente desse sistema e o agrupado de todos estes como um todo. O autor declara ainda que esta advém de uma psicologia construtivista e socioconstrutivista, assumindo um papel de regulação do ensino e da aprendizagem com vista à qualidade do mesmo.

Assim, na sociedade moderna e no ensino atual, a avaliação das aprendizagens assume outros papéis e importância, designadamente a função pedagógica, social, de controlo e crítica (Ferreira, 2007). No que concerne à função pedagógica, podemos referir que a avaliação das aprendizagens acaba por hierarquizar os alunos em função das suas competências e dos seus méritos. Apresenta imparcialidade, pois recompensa o empenho na aquisição de melhores resultados e maior conhecimento. Em termos

peçoais, é uma ferramenta profícua para os docentes e alunos, na medida em que os primeiros são capazes de observar a evolução e as suas dificuldades dos últimos, do modo a auxiliá-los. A função social diz respeito à certificação que a escola deve ter em relação às aprendizagens dos alunos e a sua evolução académica e pessoal. A função de controlo é realizada pelo professor e serve para controlar a sua turma e manter o respeito e a ordem para que haja um bom ambiente de trabalho entre ambos. Já a função crítica baseia-se na observação dos processos de avaliação e de evolução do currículo com o intuito do seu aperfeiçoamento, através da autoavaliação. Desempenha, assim, um papel de orientação da avaliação dos programas, tentando adequá-lo às necessidades individuais de cada criança com vista ao seu progresso. Através destes fatores, na avaliação dos alunos, há a criação de um ambiente estimulante à crítica construtiva, onde o docente poderá tomar medidas para melhorar a produtividade e a aprendizagem dos educandos.

Importa referir que a avaliação das aprendizagens é um processo crucial no crescimento e na formação do pensamento e da consciência dos alunos nas aulas. Através da avaliação, os professores terão uma melhor consciência sobre as individualidades de cada estudante, assim como, quais as estratégias a adotar para melhorar a aprendizagem deste, em termos quantitativos e qualitativos. Não é apenas importante melhorar a seu desempenho qualitativo, mas aperfeiçoar as suas capacidades.

A avaliação que, atualmente, é muito enfatizada, devido às suas vantagens, é a avaliação formativa. A avaliação formativa foi um conceito que apareceu a partir de 1967, quando Scriven (1967, citado por Ferreira, 2007), divulgou o artigo *The methodology of evaluation*. Este surgiu numa época de reforma da educação e do currículo nos Estados Unidos da América, resultante dos confrontos com a Ex-União Soviética, na sequência do lançamento do primeiro satélite artificial. Este acontecimento fez despoletar uma série de questões nos Estados Unidos da América e em todo o mundo acerca do ensino e do tipo de formação necessária para os docentes e crianças. Este tipo de avaliação enquadra-se nos desígnios construtivistas, uma vez que assenta num pressuposto de que a avaliação tem a função de averiguação do cumprimento dos objetivos preestabelecidos e de progresso das competências do aluno em todas vertentes (Ferreira, 2007). Tem como intuito a observação e a recolha de informação da evolução dos alunos, durante a sua aprendizagem.

A avaliação formativa deve ter em atenção uma situação que já foi explorada anteriormente e que todas as escolas e os docentes precisam ter em consideração durante a sua prática. Atualmente, o acesso à informação e ao conhecimento é acessível a todos, daí que este seja um fator a ter em conta acerca das individualidades dos alunos. Estes provêm de meios e famílias distintos, com vivências também desiguais, que faz com não tenham acesso ao mesmo tipo nem quantidade de conhecimento. Estas condicionantes devem ser tidas em consideração no desempenho docente, visto exigirem uma diferenciação pedagógica e diversificação de estratégias. Deste modo, é visível uma discrepância entre a avaliação sumativa, que se baseia nos resultados (produto) em determinadas situações e a avaliação formativa, executada em variados momentos consoante a evolução e cuja maior importância incide sobre o processo (Ferreira, 2007). No entanto, não podemos descurar a importância da avaliação sumativa que permite avaliar as aprendizagens adquiridas, no final de um conteúdo.

A observação de que cada aluno é diferente terá, repercussão na escolha das estratégias a adotar pelo docente. Este precisa entender e adequar as suas estratégias e cada aluno e ao tipo de avaliação que irá optar, de preferência diária e do tipo formativa (contínua e cujo foco é o processo e a evolução). Para que a avaliação formativa possa ser desenvolvida na sua plenitude e com sucesso é muito importante que haja comunicação entre os intervenientes. O docente deve promover sessões de partilha de informação e de avaliação em conjunto com os alunos. Deve ser-lhes dada a oportunidade de darem a sua opinião e de serem ouvidos acerca do que conhecem e pensam sobre o tipo de avaliação e a forma como a sua formação está a decorrer. Isto é fundamental para que conheçam os critérios pelos quais serão avaliados e entendam melhor as suas dificuldades, podendo melhorar nesses aspetos (Ferreira, 2007).

Na avaliação formativa a opinião dos alunos é valorizada e a sua implementação, segundo Allal (1986, aludido por Ferreira, 2007) abarca três fases, especificamente: a coleta de dados sobre os processos e as limitações na aprendizagem vividas pelos estudantes, a interpretação destes segundo alguns critérios e o ajuste das estratégias de ensino-aprendizagem consoante esta decifração. Por outras palavras, o docente necessita, primeiramente, realizar um levantamento das dificuldades sentidas pelos alunos, encontrar estratégias que vão ao encontro da resolução desses problemas e, numa fase final, avaliar se as estratégias utilizadas foram as mais corretas e se

produziram os efeitos desejados ou se é necessário reformulá-las. Este é um processo contínuo e em constante transformação consoante as dificuldades de cada dia.

Ferreira (2007) destaca a observação alargada e sistemática na sala de aula, as fichas de avaliação individual, os trabalhos de grupo, as atividades realizadas em conjunto, os trabalhos de casa, entre outras, como estratégias de avaliação formativa.

Os docentes precisam escolher as estratégias, mas por vezes, a solução poderá passar por utilizar várias. Para ultrapassar os problemas decorrentes destas estratégias e colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os professores podem recorrer à estratégia behaviorista, promovendo atividades de interajuda com partilha de opiniões e saberes e de manipulação de objetos. Outra estratégia a adotar poderá ser a baseada na utilização de opções metodológicas dirigidas a cada criança e adequadas às suas características e especificidades, designadamente de perspetiva cognitivista (Ferreira, 2007). O autor salienta, novamente, que o professor não se deve restringir apenas a uma das estratégias mencionadas. Caso ache necessário e benéfico para aprendizagem dos seus alunos combinar as duas, poderá e deverá fazê-lo.

A avaliação formativa está presente nas escolas e é um assunto debatido entre os professores. A sua principal finalidade é recolher informação diária e constante/contínua que lhes permita terem uma noção do nível de compreensão dos alunos em relações aos conteúdos lecionados e avaliá-los de forma correta e global. Existem diversos planos de ação que os mesmos poderão utilizar e, à partida, nenhum é infalível, dependendo muito da situação em que é usada. A perceção do grau de eficácia e de sucesso de uma estratégia, consoante a turma (e individualidades dos alunos), deve ser realizada constantemente pelo docente. Assim, o derradeiro objetivo da avaliação formativa é melhorar as aprendizagens dos alunos e tornar a sua avaliação o mais significativa possível.

CAPÍTULO III - Pressupostos Teóricos utilizados na intervenção pedagógica

Atualmente um dos fatores que mais preocupa o docente é a gestão das diversas situações de aprendizagem com os quais se debate diariamente, no sentido de motivar e incentivar os alunos a aprender de uma maneira mais eficaz e proveitosa.

Anteriormente, a sala era encarada como um lugar onde o docente limitava-se a debitar conhecimento e a cumprir com o que estava pré-definido nos programas, mas cada criança aprendia de forma diferente, conforme a sua interpretação do que era apresentado e da sua capacidade de compreensão e de concentração. A aprendizagem dos alunos era efetivada apenas pela audição dos conteúdos que o docente proferia, durante as aulas.

Perrenoud (2000) faz referência ao facto de, nos dias atuais, os professores terem a intenção de criar boas condições pedagógicas para e, sobretudo, as crianças que não adquirem conhecimento exclusivamente pela audição (requer a realização de variados exercícios). Esta preocupação requer uma gestão do tempo benéfica para o aluno na procura de situações de aprendizagem mais interativas que o envolva ativamente.

Neste sentido, é crucial que este conheça os conteúdos a explorar e transformá-los em situações de aprendizagem atraentes e entusiasmantes, tendo em consideração os pensamentos e vivências dos educandos (Perrenoud, 2000). O professor não pode descurar que o ensino é para os alunos, sendo fundamental considerar os seus conhecimentos previamente adquiridos essenciais na aquisição de novos. Este pode e deve envolvê-los em projetos de pesquisa, de desenvolvimento e estimulá-los a pesquisar e a tentar encontrar as suas próprias fontes de saber, questionando e demonstrando espírito crítico.

Assim, no presente capítulo, realço os pressupostos teóricos que considero pertinentes para um bom desempenho docente e que foram enfatizados no meu estágio nos contextos de EI e de 1º CEB.

O capítulo inicia com o tema do construtivismo, pois considero fundamental o contacto da criança com o meio que a rodeia. A criança quando nasce estabelece logo relações com o ambiente que a envolve, sendo crucial que o docente fomente estas vivências que se revelarão grandes impulsionadoras do seu desenvolvimento e aprendizagem.

1. Construtivismo: A importância do meio e das vivências da criança

Após variados estudos desenvolvidos por Niza (2004), alguns autores assumem, numa perspectiva tradicionalista, que o docente surge como uma entidade que a sociedade encarregou de transmitir os conhecimentos às crianças, entendidos como seres passivos. Contudo, tais pressupostos foram desvalorizados após muitas investigações, pois atualmente a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem, levando à revisão dos pensamentos abordados anteriormente (Niza, 2004).

Hatano (1993, referido por Niza, 2004) aponta uma nova abordagem educacional atualmente muito utilizada, nomeadamente o construtivismo. Este aponta que o docente deve ser orientador no processo de aquisição do saber da criança, providenciando as ferramentas necessárias para que esta, progressivamente, tenha a capacidade de resolver os seus problemas com espírito crítico e raciocínio. Isto pressupõe que esta participe e vá à procura do seu conhecimento, interagindo com o meio onde está inserida.

O paradigma construtivista assenta na ideia de que o indivíduo é um ser provido de ideias, conhecimentos e pensamentos próprios, não sendo apenas um ser reproduzidor daquilo que ouve. O indivíduo, neste caso a criança, é o centro da aprendizagem através de interações passadas ou de interações com pessoas no presente. Assim, o construtivismo tem em consideração a criança e a sua capacidade de aprendizagem. Não é possível dissociá-lo do meio ambiente onde está envolvido, das suas aprendizagens, experiências, pensamentos e expectativas, quando o docente pretende ensinar algo. Para Antunes (2005) o docente ao utilizar a perspectiva construtivista deve ter estes fatores em consideração como grandes impulsionadores das aprendizagens das crianças e da sua evolução académica.

O construtivismo é utilizado num quotidiano de uma sala, através das interações diárias existentes entre todos os intervenientes educativos, o meio e os objetos. Este não é um método de ensino nem uma técnica pedagógica, mas um paradigma aberto que auxilia o sujeito a encontrar estratégias que resolvam os seus problemas diários (Antunes, 2005).

Deste modo, o docente não se deve cingir à instrução da criança nem a debitar a matéria curricular. Este precisa ensiná-la a aprender e estimular as suas capacidades

inatas, desenvolvendo-lhes o gosto pela aprendizagem, pela aquisição de conhecimento e anseio pelo acesso à informação.

Seguindo esta linha de pensamento, todos estes parâmetros permitem que a sociedade atual e o Sistema Educativo (re) pensem acerca da relação entre a família e a Instituição. Anteriormente, o docente era encarado como uma entidade absoluta que não podia ser refutada nem contestada e o conhecimento só era adquirido através da transmissão de conteúdos por parte do docente. A família não participava na educação das suas crianças, pois aquilo que era ensinado na escola era indubitável. Na educação atual e dirigida à criança é imprescindível o apoio e participação das famílias, para que o docente possa conhecê-la particularmente e adequar a sua ação às necessidades desta.

2. Pedagogia por participação: a criança como construtora da sua aprendizagem

Oliveira-Formosinho (2008) refere que, anteriormente, a criança era entendida apenas como uma sem participação ativa no seu processo de aprendizagem. Este conceito começou a ser desmentido por vários autores nos finais do século XX, nomeadamente Woodhead, Dahlberg, Moss e Pence (1999), que elaboraram pesquisas evidentes desta como ser participante e ativo na busca pelo saber. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008), esta premissa assenta no facto de que a criança deve ser ouvida e deve participar no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, a mesma é reconhecida como um indivíduo com competências e opiniões próprias que devem ser consideradas e valorizadas pelo docente.

Importantes pedagogos, como Oliveira-Formosinho (2008) encaram a criança como um indivíduo que participa e que deve ser visto como competente, participando na sua aprendizagem. Contudo, a grande dificuldade desta prática é garantir que o docente consiga com sucesso estimular todas as crianças. Como cada uma tem diferentes experiências, provém de meios diversos com diferentes valores culturais e morais, o papel do educador é identificar estas diferenças e organizar-se de maneira a conseguir dar respostas educativas para benefício de todas. As crianças são vistas por muitos teóricos como tendo capacidade para construir as suas aprendizagens, pois possuem competências para interpretar o contexto social educativo em que estão

envolvidas e para participarem de forma integrada e ativa no seu crescimento, quer em termos pessoais, quer em termos académicos (Oliveira-Formosinho, 2008).

As crianças gostam de ser escutadas e de sentir que a sua opinião conta. Um exemplo disso é a citação de uma criança, conforme nos revela Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008)

Tem muitas coisas escritas no meu portfólio! A professora escreve sempre o que eu digo (...) gosto que ela me pergunte coisas, se gostei, se não gostei, porque escolhi, se foi difícil, como fiz. Gosto que ela me pergunte essas coisas dos meus trabalhos e é por isso que tem muitas coisas escritas porque nós conversamos. Gosto muito (de conversar com a professora) (p. 117).

Estas palavras explicitam o seu espírito e aquilo que as motiva e interessa aprender. As crianças gostam de sentir que estão a ser ouvidas e que a sua voz é importante, que a sua opinião conta.

As crianças crescem sob a influência do ambiente onde vivem e convivem. Dado que a instituição é um espaço onde passam grande parte da sua infância, a mesma desempenhará um papel crucial no seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2008). Se aquilo que pretendemos é formar crianças que participem na sociedade onde estão inseridas, que sejam ativas e dinâmicas, é necessário fomentar este espírito, desde início, na sua formação escolar. O docente ao adotar metodologias que facilitem a sua integração, participação e responsabilização pelas suas ações, está a contribuir para formar crianças conscientes e capazes de corresponder aos desafios de uma vida em sociedade.

Oliveira-Formosinho (2008) explicitam, na visão da criança, o modo com encaram a instituição, mencionando as suas perceções e expectativas ao ingressar no ensino mais formal. Os autores exploram a forma como alguns teóricos, e, conseqüentemente, alguns educadores, deram importância à voz das crianças na construção de respostas às questões acerca dos seus saberes e capacidades holísticas.

Perrenoud (2000) expõe que as instituições educativas estão organizadas para servir as crianças e lhes proporcionar uma aprendizagem contínua e progressiva, preparando-as eficazmente para a sua vida académica e profissional. Neste sentido, existe a necessidade de um ensino individualizado, tendo em conta as dificuldades específicas de cada criança e a forma de as colmatar.

O docente deve administrar o seu ensino para corresponder aos diferentes problemas que lhe são colocados, devendo esforçar-se para que a aprendizagem dentro da sala seja, em simultâneo, estimulante e impulsionadora de desenvolvimento. Para tal, este tem que ter uma visão a longo prazo de como irá agir para atingir os objetivos de aprendizagem, ou seja deverá ter uma conceção estratégica de quais os seus objetivos, delineando as metodologias adequadas para atingi-los (Perrenoud, 2000).

É importante que, além das suas funções quotidianas, este estimule o seu desejo de aprender, envolvendo-as nas suas próprias aprendizagens.

Perrenoud (2000) tenta explicar que, atualmente, nem todas as crianças têm motivação para aprender e precisam ser estimuladas. Cabe ao docente tentar encontrar estratégias que os estimulem e os entusiasmem a aprender. Uma das soluções que estes podem tomar é relacionar as aprendizagens com o quotidiano, dando proveito às suas vivências. Este fator permite, ainda, que estas participem ativamente no seu processo de aprendizagem e que as suas sugestões sejam escutadas, apontando as suas preferências e motivações (Perrenoud, 2000).

Para concluir, uma estratégia que dê voz às crianças são as entrevistas através das quais é possível conhecer as suas perspetivas acerca da instituição, sobretudo os seus anseios, desejos e dificuldades. Esta ferramenta dá a oportunidade ao educador de ouvi-las, devendo ser realizadas em contexto escolar (Oliveira-Formosinho, 2008). Formosinho (2008) afirma ainda que o entrevistador deverá cativá-las e estimular os seus próprios pensamentos, podendo, para isto, utilizar desenhos ou bonecos. É necessário ter em consideração que o estímulo visual é muito útil e eficaz para estimular a sua participação, pois desperta-lhe o interesse para a descoberta. Outro aspeto a considerar é a importância de adequar as entrevistas à temática que se pretende trabalhar, tentando ser o mais claro possível nas indicações que lhes serão dadas. Também é importante envolvê-las em trabalhos de grupo, podendo cooperar entre si e partilhar experiências e saberes.

3. Aprendizagem cooperativa

A aplicação da aprendizagem cooperativa, de acordo com Bessa e Fontaine (2002), “ (...) caracteriza-se pela divisão das turmas em grupos de quatro/cinco elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. É no seio desses grupos heterogêneos que os alunos desenvolvem alguma forma de atividade conjunta” (p. 44). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela cooperação entre pares/entre diversos alunos com características diferentes de forma a promover melhores aprendizagens. Aprender em companhia assenta nos pressupostos da pedagogia da participação. Através das experiências *in loco*, com diferentes grupos de crianças, as capacidades das crianças desenvolvem-se substancialmente. É evidente que o conhecimento individual de cada criança, nomeadamente as suas experiências, capacidades, ideias, são importantes para a sua evolução pessoal e académica. No entanto, a partilha de saberes e de experiências terá repercussões no desenvolvimento integral da mesma, tornando-se um ser mais completo e habilitado para uma vida social. Esta é uma estratégia muito útil na prática docente de modo a promover a socialização e aprendizagens significativas nestas.

A expressão popular “duas cabeças pensam melhor do que apenas uma” é um exemplo dos benefícios da utilização da aprendizagem cooperativa. Perante as nossas dificuldades/limitações, a melhor solução poderá ser a cooperação e o espírito de entreajuda, o pensamento conjunto. Crianças que não consigam resolver problemas sozinhas, ao se unirem com outras com métodos de trabalho distintos, podem partilhar ideias, opiniões e conhecimentos, ajudando-se mutuamente a colmatar as suas dificuldades.

Por outro lado, no futuro, as crianças, quando ingressarem no mundo do trabalho irão trabalhar com outras pessoas e conviver com elas, partilhando conhecimentos e experiências. Este método de trabalho (em conjunto) é, também, uma forma de prepará-las para uma sua vida em sociedade.

Bessa e Fontaine (2002) ao abordarem a noção de aprendizagem cooperativa referem-se a três estratégias alternativas para um bom ensino-aprendizagem, nomeadamente: aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares. Apesar de todos estes métodos de aprendizagem cooperativa terem concepções diferentes, distintas metodologias e formas de execução, apresentam um forte

denominador comum, a importância dos pares na promoção e desenvolvimento da aprendizagem e conhecimento. Por outras palavras a cooperação entre alunos, a partilha de experiências e de opiniões e o seu trabalho em conjunto é considerado essencial para o seu sucesso escolar e o seu desenvolvimento pessoal e social (Bessa & Fontaine, 2002).

Vários estudos referem que a aprendizagem cooperativa está diretamente associada aos resultados escolares. De acordo com Slavin (1991, citado por Bessa & Fontaine, 2002), o êxito da aprendizagem cooperativa distingue-se de outras estratégias de ensino pelo facto de ser um sucesso em todos os alunos, independentemente do género, cultura, etnia, mentalidade e estatuto social. Todos são bem-sucedidos na aprendizagem escolar e social, uma vez que todos aprendem e socializam, partilhando ideias. Damon e Phelps (1989, citados por Bessa & Fontaine 2002) seguem e mesma linha de pensamento de Slavin e vão ao encontro da teoria de Vygotsky ao abordar que a interação entre duas crianças com níveis de competência/conhecimento diferentes traz benefícios para ambos. Assim, autores como Lopes e Silva (2009) referem que a aprendizagem cooperativa desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem dos alunos e no seu sucesso escolar e pessoal, desvalorizando a competitividade existente nas instituições, atualmente.

Segundo Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa encarada como recurso alternativo de ensino-aprendizagem, é baseada no uso dos pares como estratégia crucial do trabalho pedagógico e possui três modos distintos de a executar: a aprendizagem cooperativa (com significado literal das palavras), executada com grupo de quatro ou cinco elementos com níveis de conhecimento distintos; a explicação por pares, que reúne dois alunos níveis de competências desiguais e que vai ao encontro da teoria de Vygostky em que o mais competente assume uma função de tutor, ajudando-o a ultrapassar as suas dificuldades; e a colaboração entre pares, que junta também os alunos em grupos de dois elementos cujos níveis de competência são idênticos.

O trabalho de grupo, já mencionado previamente, é uma estratégia muito eficaz num ensino de qualidade, pois estimula a cooperação entre os alunos, a partilha de experiências/ideias, recursos e funções na sala, e ajuda-os a resolver os seus problemas de aprendizagem (Perrenoud, 2000). No entanto, a formação de um grupo de trabalho poderá não solucionar o problema se não forem definidas regras. Cada membro do

grupo deverá ter as suas responsabilidades e deveres a cumprir, nomeadamente horários a serem cumpridos. Isto significa que, ao mesmo tempo que lhes damos possibilidade de se integrarem em equipas, também os responsabilizamos pelo trabalho em equipa, que necessita de regras a cumprir (Perrenoud, 2000).

Para concluir, esta estratégia tem-se revelado muito benéfica para as crianças em todo o seu processo de aprendizagem, levando a um melhor desenvolvimento global destas, ao seu bem-estar (psicológico e social) e sucesso escolar. É de relevar ainda que a aprendizagem cooperativa constitui uma nova estratégia eficaz e promotora de um ensino diferenciado, tendo em conta as características das crianças.

4. Diferenciação pedagógica

Apesar do tema educação ser muito abordado atualmente, raramente se debruça acerca do sujeito mais importante no sistema educativo, a criança. A educação deve-se centrar na sua evolução, tendo em conta o seu futuro enquanto cidadãos ativos na sociedade.

Perrenoud (1996, citado por Niza, 2000) afirma que “é importante ter consciência (...) do poder consolidado da cultura tradicional que sustenta essa escola da indiferença à diferença. Esta indiferença baseia-se no mito da homogeneidade, que abarca grupos de crianças todas iguais (não existe) ” (p. 41). Esta ideia de homogeneidade impediu, durante muito tempo, que o ensino proporcionasse a cada criança oportunidades iguais de aprendizagem, tendo em conta as suas capacidades, limitações e interesses. A criatividade de cada uma destas não era estimulada nem potenciada, sendo um obstáculo na sua evolução e desenvolvimento globais.

Atualmente existe ainda o pensamento de que existem turmas e grupos homogéneos numa sala. Para Perrenoud (sd, referido por Niza, 2004), assumir que as crianças existentes nas salas são idênticas é incorrer ao erro de que não existe diferença individual entre cada indivíduo. Como sabemos, somos todos diferentes, independentemente de sermos da mesma família e de possuímos os mesmos genes. O docente não deve demonstrar ideias pré-concebidas sobre o tipo de grupo que irão lidar, as mesmas apenas surgirão com o contacto individual com cada criança. É crucial então

que este trabalhe com cada uma individualmente e conheça bem o seu grupo para chegar a todas, potenciando as suas capacidades e colmatando as dificuldades.

Ao abordarmos a temática da diferenciação do ensino falamos em alterar e adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esta abarca quatro características fundamentais, nomeadamente: Rigor, Relevância, Flexibilidade e Diversidade e Complexidade (Heacox, 2006).

A primeira característica explicita a importância do ensino ser entusiasmante para os alunos de maneira a que eles sintam necessidade e curiosidade em aprender. Os objetivos de aprendizagem que os docentes traçam para que os seus alunos atinjam não podem ser muito elevados para não os desmotivar nem muito baixos para que se esforcem e deem sempre o seu melhor.

A segunda característica remete para o facto de os professores terem que se focar na aprendizagem de conteúdos essenciais e não em conteúdos secundários. Estes não devem cair na tentação de escolher a quantidade em detrimento da qualidade. A resolução de um problema complexo, pode ser mais estimulante e importante para os alunos do que a resolução de vários que lhes sejam insignificantes.

No que concerne à terceira característica deve ser dada uma oportunidade de escolha, sempre que possível, aos alunos acerca daquilo que irão aprender, como querem demonstrar as suas aprendizagens e de que forma querem trabalhar.

A quarta e última característica abarca o facto de o professor não poder abordar o assunto de maneira superficial. Este, pelo contrário, deve encontrar exercícios e problemas que estimulem o pensamento dos seus alunos e que os leve a utilizar a sua capacidade de raciocínio. Quanto maior for a capacidade dos docentes no que concerne ao envolvimento dos seus alunos na sua formação, mais motivados e confiantes se sentirão para intervir e participar ativamente nas aulas (Heacox, 2006).

Atualmente, os docentes debatem-se, frequentemente, nas salas com problemas que complicam a aplicação do ensino diferenciado. Heacox (2006) afirma que uma forma de contornar estas problemáticas seria a realização de exercícios específicos para quem não assimilou a matéria e, posteriormente, fazê-los apresentar o seu raciocínio e aquilo que reteram aos restantes alunos. Durante esta tarefa, os outros alunos poderiam

resolver exercícios de outra matéria, estimulando-os a aprender algo novo, sem quebrar o seu entusiasmo/motivação.

Heacox (2006) aborda também o facto das crianças aprenderem de maneiras e com ritmos diferentes, assim como, a diferença de competências e vivências existente nas mesmas. A autora refere alguns fatores que confirmam a multiplicidade de formas de aprendizagem destas, nomeadamente: as capacidades cognitivas, os estilos de aprendizagem, os fatores sócioeconómicos e familiares, a disponibilidade, os ritmos de aprendizagem, a influência do sexo, as influências culturais/étnicas, a forma como os alunos valorizam a aprendizagem e a confiança na capacidade de aprender.

Heacox (2006) declara que para haver diferenciação é necessário que haja uma articulação entre três áreas distintas: o conteúdo, o processo e o produto. O conteúdo diz respeito àquilo que é ensinado aos alunos (matéria) definido pela instituição ou meio onde está inserida, refletindo o que é estabelecido pelas entidades governamentais, a nível nacional. Esta área é diferenciada enfatizando a aprendizagem das competências e dos conhecimentos mais básicos e relevantes e no aumento gradual da complexidade dos conhecimentos a aprender. Visto existirem alunos que aprendem mais rapidamente que outros, o professor, para diferenciar deve realizar uma pré-avaliação aos saberes e capacidades de cada um atribuindo-lhes tarefas consoante o seu nível de aprendizagem.

O processo incide sobre a forma como é realizado o leccionamento das aulas pelo professor. Este poderá alterar o seu método de ensino (processo) diversificando as estratégias e recursos que utiliza. Também pode e deve envolver os alunos na aprendizagem, despertando e fomentando o seu espírito crítico e raciocínio, aumentando, assim, o grau de complexidade e de abstração de algumas atividades que promove.

A terceira área, o produto, reflete os produtos (resultados) finais das aprendizagens. Esta é diferenciada quando são planeadas pelo professor estratégias variadas representativas e refletoras das aprendizagens dos seus alunos em que estes podem escolher como demonstrá-las ou praticar conteúdos em que sentem mais dificuldade.

Uma das grandes dificuldades dos professores é conseguir, numa aula, encontrar estratégias úteis para todos os alunos, uma vez que é muito difícil arranjar planos de

ação eficazes e que correspondam aos problemas individuais de cada criança (conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação). Devido a estas situações, estes precisam diferenciar nas suas estratégias de forma a conseguir administrar a heterogeneidade existente numa turma.

O sistema educativo tenta homogeneizar cada turma, agrupando-as por faixas etárias semelhantes. Contudo, como é possível verificar, esta situação não é exequível, uma vez que existem diversos fatores que os diferenciam, designadamente o estrato social, o meio onde se insere (cultura), a educação familiar, entre outros (Perrenoud, 2000). Segundo Perrenoud (2000), não existem soluções infalíveis para colmatar esta limitação. Uma das formas para os docentes tentarem resolver esta problemática é através da troca de experiências entre outros docentes. Outra forma poderá ser a organização dos alunos em vários grupos que melhor se adaptem às suas características e que lhes ajude no seu desenvolvimento, nomeadamente em grupos com diferentes níveis de competência para que se ajudem mutuamente.

Perrenoud (2000) menciona, ainda, uma forma para combater os problemas de aprendizagem, designadamente através da promoção de formas de cooperação e de interajuda. O autor partilha da opinião de Cresas (1987) e afirma que ninguém aprende isolado, defendendo a importância das interações sociais na aquisição do saber (pedagogia interativa). Tal como já foi referido anteriormente, ao organizar os alunos em grupos de trabalho escolhidos pelo docente, este está fomentar o espírito de cooperação e interajuda entre os mesmos. A simples troca de ideias e de conceções entre os alunos é uma grande ajuda para que estes ganhem confiança e consigam ultrapassar as suas limitações.

Cada criança apresenta características diferentes e necessita de estímulos diferentes que a incentive e evidencie as suas potencialidades, daí a importância da abordagem ao ensino diferenciado. Para concluir, Heacox (2006) refere que, “a diferenciação é a melhor resposta educativa para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam diferenças de aprendizagem” (p. 135).

5. As artes: estratégias promotoras de aprendizagens significativas

Neste ponto irei abordar a importância das artes numa educação de qualidade, nomeadamente a música. Decidi optar por colocar esta arte como pressuposto teórico, devido à grande utilização e ênfase que dei à mesma, aquando a realização dos meus dois estágios.

Na opinião de diversos autores, a música aparece como uma linguagem universal, sustentada apenas pelo instinto do Homem, podendo afirmar que é inata. O interesse e o prazer pela música é, também, inato nas crianças, dado que lhes dá imenso gosto ouvir sons que lhes são agradáveis. Segundo Stravinsky (sd, referido por Golton, 1971) a música, na sua essência, é responsável pela expressão de algo, nomeadamente um fenómeno da natureza, uma postura, um sentimento, uma sensação ou até um estado psicológico. Por outras palavras, a música transmite uma mensagem e possibilita a expressão de quem a utiliza.

A educação deve ser encarada como um processo global e contínuo, valorizando e ampliando as vivências das crianças. O sentido da audição é dos primeiros sentidos a se desenvolver, e é a partir deste que a criança tem contacto com o ambiente que a rodeia. Desta forma, a criança deve ter, desde muito cedo, um contacto com a diversidade de sons, pois, ao ser exercitada desta forma, desenvolverá a atenção e a memória. Segundo Ongaro, Silva & Ricci, (2006), a criança já ouve música ainda dentro da barriga da mãe, logo, esta é muito importante no seu processo de aprendizagem, pois representa algo grande importância.

Faria (2001, citado por Ongaro, Silva & Ricci, 2006) declara que a música é um fator de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que toda a criança, desde cedo, escuta música cantada pela mãe antes de dormir. Esta quando é trabalhada corretamente promove o desenvolvimento do raciocínio, de diversas aptidões e competências, como por exemplo, a criatividade. Assim é crucial saber tirar proveito desta atividade educacional, tão rica e completa, nas salas.

Para Correia (sd), a música ajuda no processo de ensino-aprendizagem e é um elemento importante de qualquer período, pois auxilia na compreensão de variadas questões e conteúdos, sendo para o docente um utensílio didático-pedagógico imprescindível durante a sua atuação. A expressão musical desenvolve a comunicação, a expressão, o raciocínio lógico, entre outras áreas, devendo ser utilizada nas salas o

mais precoce possível e ser integrada no currículo, promovendo uma interdisciplinaridade entre todas as áreas para trabalhar todas as temáticas, como por exemplo, a socialização e a interajuda.

Importa referir, ainda, o facto de, tanto a música como a dança, despertarem emoções, equilibrando assim o metabolismo, com efeitos mínimos de fadiga e grande recetividade sensorial. De acordo com autores como Stabile e Estevão (referidos por Ongaro, Silva & Ricci, 2006) “ (...) a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria. A criança aprende e se desenvolve através dela” (p. 2). Estas podem servir de ferramentas socioeducativas e disciplinadoras, pois, para além do docente poder aplicá-las no ensino de variados conteúdos do português, pode também utilizá-las abordagem de outros temas e conteúdos.

Os jogos musicais ajudam as crianças a desenvolver competências e a promover a aquisição de valores, originalidade e expressividade. Estes são extremamente importantes para a sua desinibição, pois possibilitam uma expressão livre do que sentem no momento e da sua personalidade.

A expressão musical tem um papel fulcral na vida de toda criança, pois expande a sua criatividade (ao dar espaço à imaginação), fomenta a disciplina e respeito pelo outro e, em simultâneo, estimula a perceção/noção estética e do ritmo. Ongaro, Silva e Ricci (2006) afirmam que “a educação pela música proporciona uma educação profunda e total” (p. 2).

A música, desde os primórdios da humanidade, foi ligada ao aperfeiçoamento do Homem, quer em termos culturais como humanísticos (enquanto pessoa). Atualmente é ainda considerada como um fator importante e fundamental do desenvolvimento humano e da sua personalidade. O aperfeiçoamento das qualidades musicais, o gosto pelo som e pelas melodias está interligado com o prazer pela descoberta, inovação e criatividade, daí a importância da aprendizagem musical no crescimento da criança. Neste sentido, a música ocupa um lugar de destaque na educação moderna e é vista como um fator importante e único no mundo cultural. Deste modo, o contacto precoce com a música é imprescindível para o bom e global desenvolvimento da criança.

Em suma, embora a importância da música não seja muito valorizada pelo currículo, é fulcral que o docente, responsável pela sua adequação às necessidades do seu grupo de crianças, promova situações de aprendizagem interligadas com uma variedade de produções musicais, promovendo o seu desenvolvimento holístico.

6. Aprendizagens significativas: ouvir a criança para depois agir

O ensino tradicional tem vindo a ser privilegiado ao longo dos tempos, assentando no *magiscentrismo*. O, segundo o qual o docente é o único possuidor de saber e a criança não participa ativamente na sua aprendizagem e comporta-se essencialmente como ouvinte, pois aqui é vista como uma “tábua rasa” (sem conhecimento). Isto remete para uma elevada dependência da criança ao docente, pois está subentendida à ideia de que o educando só aprende quando o professor ensina. O método mais utilizado é o expositivo em que o docente fala e transmite os seus conhecimentos e a criança ouve com atenção.

Surge, então, a necessidade de mudança de paradigma educacional que envolva as crianças na sua aprendizagem e parta dos seus saberes prévios para a aquisição de novas aprendizagens. A criança adquire conhecimento em situações que lhes são próximas, pois compreende aquilo que conhece, facilitando a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari, Kriegel, Baron, Finck, & Dorocinski et al, 2002, p. 38).

Por outro lado, quando a aprendizagem é efetivada sem que haja um contacto prévio com o conteúdo por parte da criança, esta torna-se numa aprendizagem mecânica, pois “(...) as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (Pelizzari et al, 2002, p. 38). Isto remete não para uma não assimilação dos conteúdos, mas para uma memorização dos mesmos, acabando por serem esquecidos após a avaliação.

Ausubel (2003), afirma que a aprendizagem significativa implica que a criança tenha necessariamente vontade de aprender e que o conteúdo lhe seja significativo

(tenha um sentido/coerência). Estes fatores são fundamentais e complementares para haver aprendizagem significativa. A criança tem de ter disposição mental para aprender novos conceitos, cujo conteúdo deve-lhe ser significativo para que entenda e apreenda o seu sentido e pertinência.

Neste sentido, Ausubel (1982, mencionado por Pelizzari et al, 2002) diferencia dois tipos de aprendizagem, fazendo uma ponte entre o ensino antigo e o moderno, da informação. O primeiro corresponde à aprendizagem memorística, baseada numa repetição e memorização de informação. Tem como pressuposto um modelo de ensino em que o docente se limita a passar o conhecimento e não pode ser questionado. A criança memoriza o que lhe é transmitido e não se preocupa pela busca autónoma de conhecimento. É um modelo de ensino padronizado e mecanizado. O ensino moderno corresponde à aprendizagem significativa, tendo em consideração os seus conceitos prévios e vivências, segundo a qual a criança é estimulada a aprender de forma autónoma e valorizada pelo seu saber prévio e liberdade de pensamento.

Para concluir, considero de extrema relevância o uso de metodologias diversificadas, por parte do docente, para que haja uma resposta à individualidade de cada criança e à realização de novas aprendizagens. É essencial que esta valorização dos conhecimentos prévios das crianças seja feita em todos os ciclos de ensino, daí que seja muito importante que haja um diálogo entre o educador e o professor do 1º ciclo para que este esteja ciente das capacidades de cada criança com quem irá trabalhar. A observação e o questionamento são também estratégias úteis para a promoção de aprendizagens significativas nas crianças, pois permite conhecê-las de forma mais global e adequar a sua prática às especificidades das mesmas, contribuindo para uma educação de qualidade (Ausubel, 2003).

CAPÍTULO IV - Fundamentação da Metodologia

Neste capítulo, irei evidenciar a metodologia de investigação utilizada nos dois estágios e que foram ao encontro de respostas a questões-problema detetadas nos mesmos. A metodologia usada foi a Investigação-Ação, sendo que explicitarei aspetos referentes às Técnicas e aos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados (Observação-Participante, Planificação, Registo Fotográfico e Revisão Literária: Análise Documental).

1. Investigação-ação: metodologia privilegiada da prática docente

A metodologia da investigação-ação pressupõe um processo rigoroso e sistematizado para que o leitor conheça as questões fundamentais da investigação, nomeadamente do que se trata (o quê), a metodologia usada (como) e razão para proceder de tal forma (porquê). É preciso descrever o grupo e a razão pela qual foram escolhidos para serem estudados.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a metodologia de investigação-ação sugere que o sujeito da ação participe na investigação a que se propõe executar. Esta metodologia tem como objetivo aperfeiçoar a atuação do investigador, através de uma análise reflexiva à sua ação. Tendo em consideração as suas especificidades, esta metodologia resulta de um problema detetado numa situação prática, utilizada como estratégia promotora de maior autonomia profissional, adotada no desempenho docente (Moreira, 2001).

Segundo Moreira (2001), a investigação-ação é constituída por etapas cíclicas de planeamento, execução, análise e ponderação, tendo em vista um melhor desempenho e resolução da problemática. O planeamento diz respeito à projeção de uma ação, executada de acordo com o delineamento estabelecido (planificação). Relativamente à observação, o docente observa com vista à adequação da ação às necessidades dos educandos assim como forma de análise reflexiva da repercussão da sua ação nestes. Esta análise (reflexão) servirá, posteriormente, de retrospeção e avaliação de toda a ação efetivada na prática. Moreira (2001) insiste na conceção de que a reflexão possibilita uma reestruturação da planificação e análise crítica à performance efetivada, melhorando a prática docente.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) assumem que esta metodologia possui uma forma prática, na qual a utilização de instrumentos auxilia o desempenho docente, refletindo sobre a sua ação. Deste modo, a investigação-ação propicia que o docente analise de forma eficaz a sua prática, aperfeiçoando-a de acordo com as necessidades que observa em cada criança.

A investigação-ação insere-se no paradigma da investigação qualitativa. As investigações qualitativas estão associadas a uma crença de que existem múltiplas realidades e que cada realidade é moldada pelo pensamento e pelas crenças dos indivíduos. Esta realidade é estudada pelos investigadores, numa base em que elas têm de ter significado, para os indivíduos que são objetos do estudo. Todo o processo desenvolve-se e é aprofundado numa perspetiva única de compreensão e estudo daqueles indivíduos e grupos em particular. Cada pessoa e cada comportamento humano são únicos. A descoberta e o aprofundamento de cada situação em particular e do modo como isso se relaciona com o meio envolvente é um dos desafios das investigações (Bogdan & Biklen, 1994).

Na Investigação Qualitativa o investigador tenta compreender os fenómenos, relacionando-os com o meio ambiente em que está envolvido e pressupõe procedimentos, tais como a planificação, a colheita de dados e a interpretação, sujeitos a alterações, o que implica, que não haja um pensamento fixo sobre o objeto de estudo.

Os participantes têm liberdade para exprimir livremente os seus pontos de vista e os investigadores devem ter o cuidado de ouvi-los, considerando as suas opiniões. Os resultados finais devem refletir os pensamentos dos participantes e não dos investigadores. A investigação qualitativa possui cinco características, nomeadamente que a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Os investigadores assumem que o comportamento humano é afetado pelo contexto, pelo meio ambiente que o envolve; a investigação qualitativa é descritiva e os investigadores não se interessam pelos números/estatísticas, mas sim pela observação dos comportamentos em ambiente natural. Estes tentam consubstanciar os seus resultados, através de vídeos, fotografias, ou seja, dados que possam ser vistos e ilustrados; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. Os investigadores tentam compreender o porquê de certas situações serem como são, como se chegou a essas conclusões, ao invés de se

concentrarem nas conclusões e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. A direção do seu objeto de estudo só se começa a definir a partir do momento em que os dados são recolhidos. O investigador parte sem ideias pré-concebidas para a sua investigação e deixa que sejam os próprios dados recolhidos na apresentação a guiá-lo nas suas conclusões; o significado é de vital importância na abordagem qualitativa e os investigadores preocupam-se em saber o porquê das coisas, centram-se naquilo que as pessoas pensam e pelo que passam e os que as leva a agir da maneira como agem.

Posto isto, há que ter em conta que as realidades das crianças são, muitas vezes, complexas e mutáveis. Elas estão condicionadas, pelo meio envolvente e pela sociedade à qual pertencem. Um investigador que, por exemplo, estude o comportamento de uma determinada criança de uma diferente cultura, sentir-se-á tentado a julgá-la, mediante os seus conhecimentos e cultura à qual pertence. Um bom investigador terá que se adaptar ao meio que estuda e avaliar o comportamento das crianças em sociedade, consoante os costumes e tradições dessa mesma sociedade.

1.1. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Os instrumentos de recolha de dado são ferramentas que auxiliam o investigador na obtenção de dados para a sua investigação. Os investigadores podem, durante o curso da investigação, utilizar os seus próprios instrumentos, ou modificar instrumentos utilizados, por investigadores em anteriores pesquisas. O investigador tem de encontrar o equilíbrio e os instrumentos certos que se adequem à sua investigação e que sejam uma mais-valia na obtenção de dados e na sua validação. Os instrumentos que utilizei nesta investigação são a observação participante, a planificação, as notas de campo, o registo fotográfico e a análise documental.

1.1.1. Observação participante

Um dos instrumentos de recolha e análise de dados selecionado para uso durante os estágios que realizei foi a observação participante. Na observação participante, o investigador tem um envolvimento completo com a instituição e na resolução do problema a investigar. O investigador tem de tentar encontrar um equilíbrio que lhe permita conseguir observar, de perto, o funcionamento de uma sala, e, ao mesmo tempo ter o discernimento, para observar de uma forma imparcial e objetiva. Muitas vezes a estratégia adotada ocorre, numa primeira fase, por recorrer à observação geral do quotidiano da sala e dos intervenientes educativos para depois, se integrar mais na

dinâmica do grupo e agir de acordo com os dados observados. O investigador deve tentar sempre ter um papel imparcial, agindo consoante o que observa e não de acordo com o que lhe é dito por outros e ter a capacidade de se adequar às circunstâncias. Bento (2011) define observação participativa/participante como “um método para a recolha de dados, através da observação de um grupo ou organização, em que o observador participa como membro” (p. 60).

Para Adler e Adler (1987, referidos por Fino, 2003), existe três tipos de observação participante, consoante o grau de implicação do investigador no objeto em estudo: a observação participante periférica (*peripheral membership*), nos casos em que é considerado que os observadores tenham um certo grau de implicação na atividade do grupo; a observação participante ativa (*active membership*), os investigadores, tentam se integrar no grupo, no sentido de serem considerados mais um; a observação participante completa

é a escolha dos investigadores que tentam adquirir um estatuto no seio do grupo em estudo e desempenhar um papel nesse grupo, mas mantendo sempre uma certa distância. Finalmente, a observação participante completa (*complete membership*), que se subdivide nas subcategorias por oportunidade e por conversão (Fino, 2003, pp. 4-5).

Adler e Adler (1987, mencionados por Fino, 2003) afirmam que a observação participante consiste na recolha de elementos fundamentais para referir o dia-a-dia numa sala, apontando todos os aspetos relacionados com o mesmo. Assim, Fino (2003) corrobora da perspectiva de Bogdan e Taylor (1975), referindo este instrumento como

um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências (p. 4).

1.1.2. Planificação

Outro instrumento metodológico utilizado durante a minha prática foi a planificação. Durante a prática pedagógica, o docente necessita planificar as atividades

a desenvolver com as crianças como orientação no delineamento de estratégias, nos objetivos a atingir e nos recursos a utilizar.

A planificação desempenha um papel muito importante, pois ajuda a gerir melhor o currículo e adequá-lo às necessidades de cada criança. Pacheco (1996) afirma que a planificação é encarada como uma prática que possibilita a organização e a contextualização das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala, tendo em consideração a criação de ambientes e conjunturas propícias à aprendizagem das crianças.

Zabalza (2003) considera, noutra perspetiva, que a planificação faz parte da função de todos os docentes, pois esta é, segundo Arends (1997), o fator primordial e determinante do que irá ser lecionado nas instituições.

Ao planificar atividades, o docente necessita refletir muito bem acerca do seu desempenho na sala (Pacheco, 1996) e no que fazer para proporcionar um ensino de qualidade às crianças. Isto faz com que estes necessitem de ter em consideração todos os conhecimentos prévios das mesmas, seus gostos e limitações.

As planificações são construídas de forma diferente, consoante o docente que a desenvolve. No entanto, é crucial que todas obedeçam ao critério da flexibilidade, pois como sabemos, trabalhar com crianças, implica adequar as estratégias às suas necessidades. Num determinado momento uma estratégia poderá resultar, mas noutro não, o que remete para uma flexibilidade na escolha das atividades a desenvolver.

Concluindo, o docente ao redigir as suas planificações deve ter em consideração a heterogeneidade do grupo de crianças com o qual está desenvolver as atividades. Cada criança é diferente uma da outra, aprende de modo e a ritmos distintos, o que fará com que a planificação necessite de ser flexível para se adequar a todos. Pacheco (1996) considera que a prática docente deve sempre atender às características individuais de cada criança.

1.1.3. Notas de campo

Um dos dispositivos de recolha de dados utilizado na investigação-ação são as notas de campo. Estas surgem, principalmente, da observação que o docente executa

durante a sua prática a apresentam-se como forma de registo escrito acerca dos acontecimentos ocorridos no quotidiano de uma sala.

Posteriormente a uma observação, Bogdan e Biklen (1994), relatam que é habitual que o investigador notifique os acontecimentos passados e presenciados, descrevendo os sujeitos, os recursos usados, as atividades, enfim tudo o que ocorre. É frequente o registo de “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem” (p. 150) do quotidiano vivido, devendo ser perceptíveis e completos.

Neste sentido, o uso desta técnica torna-se imprescindível na recolha de informações importantes e a ter em conta durante a prática para, posterior, análise e reflexão. Esta recolha poderá surgir a partir de diálogos com e entre crianças, dos seus comportamentos e atitudes na sala, das atividades desenvolvidas, enfim, de todo o quotidiano de uma sala. Estes dados auxiliarão a prática docente, na medida em que com a sua análise e interpretação, o docente poderá refletir sobre a sua atuação e adequá-la às situações observadas, melhorando a sua ação.

Tendo em consideração os parâmetros supramencionados, o recurso a este dispositivo permite que o investigador acompanhe diariamente o seu trabalho e visualize as suas repercussões, partindo dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994).

1.1.4. Registo fotográfico

No que toca outro instrumento de recolha de dado, nomeadamente o registo fotográfico, segundo Bogdan e Biklen (1994), o observador pode usar a fotografia de duas formas. A primeira e mais simples, utilizando-a para fazer o inventário dos objetos no local de investigação. Neste caso o investigador utiliza a camera de filmar para poder, mais tarde, ter uma perceção de como estava organizada a sala. A segunda forma já é mais complexa, porque não se limita a fazer um inventário fotográfico, já que utiliza a fotografia e a filmagem para captar as reações das crianças na sala, perante a presença de uma máquina fotográfica. Neste caso os investigadores podem tentar obter uma reação real, na qual todos os intervenientes sabem que estão a ser filmados. Esta estratégia permite conhecer os efeitos da máquina fotográfica no comportamento humano. Por outro lado, é possível obter uma reação mais espontânea quando a criança não se apercebe que está a ser fotografada. Neste sentido, se o intuito da utilização deste

instrumento for captar uma reação natural ou interações habituais numa sala, deve-se procurar usar a máquina fotográfica como um utensílio quotidiano.

Assim, é possível afirmar que a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e pode ser usada de duas formas, designadamente fotografias encontradas ou produzidas pelo investigador. A primeira forma diz respeito às fotos tiradas por outrem, nas quais o investigador pode utilizar para fornecer uma visão histórica do meio e dos seus participantes. Por outro lado, nas fotografias produzidas pelo investigador é possível haver uma complementação à sua pesquisa, pois este sabe o que fotografa, assim como o seu intuito e em situação o fez.

Deste modo, a fotografia é uma ferramenta que complementa a observação *in loco* e que permite ao investigador reforçar as conclusões que obtém na observação direta. Afirimo que, sendo o próprio investigador a tirar as fotos este confia mais na interpretação que faz das mesmas em relação a fotos tiradas por outras pessoas.

1.1.4. Revisão literária: análise documental

Para a execução de uma análise documental é necessário haver uma investigação bem sustentada com documentos fidedignos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009), nos quais, de acordo com Alves (2012), o investigador prende a sua atenção a determinadas informações que recolhe e regista de certos acontecimentos ou assuntos.

A análise documental pode, ainda, refletir apontamentos efetuados pelas crianças durante as atividades ou servir de avaliação às suas competências. De acordo com o pensamento de Máximo-Esteves (2008) quando o docente analisa e dá importância aos trabalhos realizados pelas crianças contribui para uma melhor e maior aprendizagem destas. Para além da importância dirigida aos registos das crianças é crucial ainda que o docente veja e analise documentos mais formais, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Turma/Grupo (PAT ou PAG) e o Plano Individual de Criança (PIC). Esta análise possibilita ao docente um saber mais aprofundado da instituição onde trabalha, assim como, do meio e do contexto em que cada criança provém.

Para finalizar, destaco a importância do Plano Individual de Criança (PIC), por ser um documento mais vasto e individual que nos fornece informações relevantes

acerca de cada criança. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) este documento diz respeito a “relatórios psicológicos, registros de todos os testes, registro de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informações acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (p. 182) que oferecem um conhecimento mais profundo acerca de cada estudante.

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA VALÊNCIA DE CRECHE

A Parte II deste trabalho apresenta-se como um conjunto de quatro capítulos referentes à minha intervenção pedagógica em contexto de educação de infância na valência de creche.

Primeiramente, no Capítulo I, abordarei o contexto educativo onde a intervenção foi realizada, apontando uma caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo de crianças com que trabalhei. Seguidamente, no Capítulo II, estão patentes aspetos referentes à prática pedagógica na valência creche, onde está focada a problemática encontrada pela qual realizei uma investigação-ação para tentar encontrar estratégias que fossem ao encontro da resolução da mesma. Neste consta ainda, outras atividades realizadas durante o estágio que, embora não estejam pensadas especificamente para a resolução do problema, procuram ir ao encontro da sua solução (atividades da rotina). No fim deste capítulo serão referidos os resultados da investigação, assim como uma reflexão desta.

Como sabemos, a participação ativa da comunidade educativa contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças. Assim, no Capítulo III, está patente a atividade realizada com as Famílias, planeada em conjunto com as restantes alunas que estagiaram na mesma instituição.

Para finalizar, o último capítulo desta parte, Capítulo IV, diz respeito à avaliação, no qual irei referir a avaliação realizada ao grupo de crianças.

CAPÍTULO I – Contextualização do ambiente educativo

A função de docente não pode estar separada do seu papel social, na perspetiva de que a sociedade tem o seu papel e exigências que lhe são impostas. O educador, segundo Alarcão e Roldão (2008), tem como função proporcionar ambientes propícios à aprendizagem da criança. Este é visto como um facilitador da aprendizagem das crianças, fornecendo as ferramentas necessárias que lhes permitam aproveitar e potenciar todas as suas capacidades/habilidades. Para que este tenha sucesso na sua

atuação e encontre as estratégias mais adequadas às necessidades de cada criança, é crucial que este as conheça. Assim, é extremamente relevante referir e caracterizar os diferentes contextos educativos (meio, instituição, sala e grupo) em que estas vivem, de modo a promover uma educação com mais qualidade, e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento desta.

O primeiro capítulo faz, então, referência à contextualização do ambiente educativo, onde são apontadas as particularidades e os recursos presentes na comunidade/meio envolvente (instituições e serviços), na instituição (organização e administração dos recursos), na sala de atividades (presença e disposição dos recursos materiais) e o grupo de crianças (características físicas e psicológicas, assim como, o desempenho nas atividades diárias – progresso no desenvolvimento das crianças). No que diz respeito à caracterização da instituição e do grupo, será feita uma análise aos documentos orientadores da instituição e do grupo, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Projeto Curricular de Sala (PCS).

1. Contextualização do meio envolvente

De acordo com o Ministério da Educação (1997), o meio envolvente/os locais onde as crianças vivem influencia indiretamente a sua educação e desenvolvimento.

O Infantário “O Girassol” situa-se na periferia do concelho do Funchal, na Rua da África do Sul, no Bairro da Nazaré. Este pertence à freguesia de São Martinho, freguesia que faz fronteira a oeste da de Câmara de Lobos, a norte da de Santo António e a este da de São Pedro e Sé.

A freguesia de São Martinho possui uma área com 782 hectares, sendo considerada pelo recenseamento de 2011, a segunda maior da Região Autónoma da Madeira (RAM) com cerca 26 482 residentes, dos quais a maior parte possui uma faixa etária entre os 24 e os 64 anos (15 960 habitantes). Esta é constituída pelos sítios da Vargem, Vitória, Pico do Funcho, Poço Barral, Pilar, Quebradas, Lombada, Casa Branca, Amparo, Virtudes, Piornais, Igreja, Pico de São de Martinho, Nazaré, Areeiro e Ajuda. Como já mencionei, o Infantário em questão pertence ao Bairro da Nazaré.

No que concerne à economia da freguesia, esta subsiste, sobretudo pela presença de um grande conjunto de infraestruturas relacionadas com a hotelaria (presença de um

vasto número de hotéis), com o comércio (cafetarias, padarias, restaurantes, centros comerciais, entre outras) e com a agricultura (produção de frutos, vinho e hortaliças).

No que diz respeito à presença de instituições e de recursos na localidade da Nazaré, onde o infantário se situa, esta dispõe de infraestruturas de vários domínios, nomeadamente do desporto, como é o caso do campo dos Barreiros (entre outras), de cultura pela Casa do Povo de São Martinho, de prestação de serviços públicos como a presença do RG3 (Regime de Guarnição nº 3), do centro de saúde da Nazaré, da NOS Madeira, entre outros de caráter religioso (igreja da Nazaré e capelas). Algumas destas infraestruturas dão emprego a muitos residentes da RAM, em diversas áreas, pelo que contribui também para o aumento da economia madeirense.

A freguesia de São Martinho dispõe de uma vasta quantidade de instituições educativas, designadamente Infantários, Escolas Básicas com e sem Pré-escolar e Secundárias, Escolas Profissionais. Esta possui ainda outras instituições de cariz religioso, cultural, desportivo e de serviços públicos.

2. O infantário “O Girassol” - Projeto educativo

O Infantário “O Girassol” é uma instituição de cariz público que se destina a dar apoio e uma educação digna a crianças com uma faixa etária entre os 4 meses e os 4 anos. Como tal, esta alberga apenas a valência creche (4 meses aos 2 anos) e valência de jardim-de-infância (3 aos 4 anos). É constituída, ainda, por dois pisos, o primeiro com a secretaria, o gabinete da diretora, a sala de convívio dos adultos (onde o pessoal coloca as suas coisas e descansa), arrecadações, a lavandaria, casa de banho dos adultos, salas dos berçários, a copa onde se confeciona o lanche das crianças da creche e uma sala de espera à entrada. Na descida para o segundo piso encontramos outras instalações, designadamente o salão que é um espaço amplo e designado para responder a variadas atividades (desde reuniões, festas, arrumação a atividades das rotinas da criança), um pequeno pátio ao ar livre onde as crianças gostam imenso de brincar, dois painéis na parede destacados para exposição dos trabalhos das mesmas, um refeitório espaçoso onde as crianças do piso dois comem com uma

Figura 1. Infantário “O Girassol”



pequena zona apenas para os adultos, uma cozinha onde a comida das mesmas é cozinhada e uma arrecadação. Por fim, no segundo piso, estão as salas de transição e de jardim-de-infância, compartimentos no corredor para as crianças colocarem os seus pertences, placards por sala para exposição dos seus trabalhos, um espaço exterior dividido por áreas, uma pavimentada em tartan, uma com relva e outra com cimento, equipados por matérias de divertimento ao ar livre (escorrega, balancés com molas, casinhas em madeira, bancos, caixa ampla com areia e um labirinto), casa de banho para as mesmas e uma sala de arrumação de material de limpeza.

Dando continuidade aos recursos físicos da instituição, no que concerne às salas, destaco cinco salas pertencentes à valência creche, das quais três são berçários (Berçário I, Berçário II e Berçário III) e duas são salas de transição (Iª Sala de transição e IIª Sala de transição), a sala Parque (pequenas dimensões mas com materiais disponíveis para as crianças utilizarem enquanto esperam pelos pais) e três da valência jardim-de-infância, a primeira sala dos 3 anos (sem funcionamento durante o ano letivo de 2013/2014, servindo como sala de arrumação), a segunda sala dos 3 anos e a sala dos 4 anos.

O presente Infantário é dirigido por uma diretora, eleita pelo pessoal docente. No período letivo em que estagiei estavam inscritas 91 crianças (uma apoiada por uma docente especializada em Necessidades Educativas Especiais), distribuídas pelas oito salas supramencionadas. O pessoal docente é constituído por 14 educadoras de infância (uma diretora educadora do quadro escola, sete educadoras do quadro escola e seis em regime de destacamento), três professores de atividades enriquecimento curricular (Língua Inglesa, Expressão Musical/Dramática e Educação Física) e um docente do Ensino Especial. No que respeita ao corpo não docente, o Infantário possui dezasseis assistentes operacionais, uma assistente técnica e outra administrativa, sete ajudantes de ação socioeducativa e uma encarregada de lavandaria.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, este efetua-se entre as 8h00 e as 18h30, durante onze meses por ano. Por possuir regime de estabelecimento a tempo inteiro o horário do pessoal docente (8h00 – 13h00 ou 13h30 – 18h30) e não docente desenrola-se em períodos semanais de rotatividade.

A construção do Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE) permite à instituição a demonstração da sua autonomia, embora regida por normativos externos, assume um papel de identidade pessoal para o seu desempenho. Na perspetiva de Carvalho e Diogo (1999), o presente documento adota uma função de organizador de

uma multiplicidade de aspetos e fatores determinantes à educação das crianças, de estruturante de uma identidade e de auxílio a uma particularidade específica e dinâmica.

O PEE do Infantário intitula-se “Educar pela arte” e foi elaborado pelo conjunto de docentes do mesmo devido à necessidade de inculcar hábitos culturais nas famílias das suas crianças. Este foi construído no ano letivo de 2013/2014, patenteando o dia-a-dia deste estabelecimento durante quatro anos letivos (2013-2017). Tem como finalidade ampliar e engrandecer as situações de aprendizagens, envolvendo ativamente a tríade educativa família-escola-comunidade. Este pretende, ainda, melhorar o civismo da comunidade educativa, investindo na promoção do respeito mútuo e pelo ambiente, assim como, o espírito de entreajuda (Projeto Educativo de Estabelecimento, 2013-2017).

O presente projeto educativo tem como intuito fomentar a aquisição de conhecimento nas crianças de modo a tornarem-se cidadãos ativos na sociedade e manter o seu espírito crítico e criatividade, recorrendo às artes.

O infantário pretende desenvolver as suas crianças de forma integral, dando-lhes autonomia e liberdade de expressão. Estas, através do PEE “Educar pela arte”, têm a oportunidade de progredir através das expressões artísticas e da sua criatividade, uma vez que as docentes do infantário promovem estratégias que vão ao encontro do desenvolvimento destes parâmetros.

Assim, este PEE vai ao encontro dos objetivos gerais das OCEPE e da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, assim como do Princípio Geral da mesma que estabelece que a Educação Pré-escolar é a primeira fase da educação de um indivíduo. Esta deve, então, proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças, dando-lhes acesso a todos o tipo de experiências possíveis e diversificadas e valorizando os seus conhecimentos prévios.

3. A II sala de transição: organização do espaço, dos materiais e do tempo

A educação de infância, como primeira etapa da educação das crianças, deve prepará-las para a sua vida em sociedade e disponibilizar-lhes a possibilidade de crescer e de se desenvolver holisticamente da melhor forma possível. Para que tal aconteça, é crucial que estas se sintam bem e seguras na instituição, sobretudo na sala onde realizam atividades.

A II sala de transição é ampla e possui muita luminosidade através da presença de janelas muito grandes. Esta ainda possui uma porta de acesso ao exterior e outra ao interior do estabelecimento, o que facilita o movimento do grupo no interior e exterior deste. O espaço livre está coberto pelo tapete, onde são realizadas diversas atividades de diálogo em grande grupo. Existe uma divisão dedicada à higiene das

crianças, constituída por um poliban (banheira grande e balcão de muda de fraldas) com materiais de higiene identificados para cada criança, duas sanitas, dois lavatórios e um espelho. Continuamente, no que se refere aos recursos físicos, esta possui ainda duas mesas com várias cadeiras para a “leitura” livre de histórias e outros trabalhos mais individuais, três áreas (do faz de conta – casinha das bonecas, dos jogos e da biblioteca) e um placard para exposição de trabalhos das crianças e decoração da sala, consoante a época festiva, conforme explicitarei mais à frente.

Os recursos humanos disponíveis são compostos por duas educadoras que trabalham por regime de rotatividade semanal e três assistentes operacionais (ajudantes da ação socioeducativa) que prestam o auxílio necessário às docentes de forma a promover uma melhor educação ao grupo de crianças cuja idade é muito precoce. O grupo de crianças da sala é composto por 12 crianças com uma faixa etária entre os 24 e os 36 meses,

A sala deve atender a diversos fatores, nomeadamente facilitar e sugerir variadas situações de aprendizagem, assim como ser um cenário que estimule o desenvolvimento da criança (Zabalza, 1998). A organização do espaço e dos materiais deve, assim, ter uma intencionalidade educativa com vista ao progresso integral da criança. Faz parte da função do educador refletir acerca das finalidades e dos propósitos dos materiais e da sua organização para que possa atender às “necessidades e evolução do grupo” (ME, 1997, p. 38). Hohmann e Weikart (2003) referem que o espaço educativo da sala deve estar disposto de modo operacional e seguro e os recursos materiais devem atender às necessidades e à faixa etária das crianças, para que possam utilizá-los com segurança e seja útil ao seu desenvolvimento.

A II sala de transição está organizada por áreas de interesse para que promovam uma aprendizagem ativa e significativa das crianças, de acordo com as suas

Figura 2. II Sala de Transição



necessidades e gostos pessoais. Assim, são várias as áreas: a área do Tapete, lugar para atividades de diálogo em grande grupo, a área do Faz de Conta ou da Casinha onde brincam com bonecas e utensílios do dia-a-dia, a área da Expressão Plástica para atividades plásticas individuais compostas por duas mesas e cadeiras, área da Garagem com diversos materiais para brincadeiras de faz de conta, como carros em miniatura, aviões, entre outros e a área da Biblioteca destinada ao conto e “leitura” de histórias pelas crianças de forma autónoma.

Figura 3. Área do Tapete



Figura 4. Área da Casinha



Figura 5. Área da Expressão



Figura 6. Área da Garagem



Figura 7. Área da Biblioteca



A gestão do tempo na II sala de transição é realizada através da rotina diária que, tendo em atenção as necessidades das crianças, sinaliza a sucessão de cada momento ou dia. Esta é organizada de forma consciente pelo educador e faz com que o grupo de crianças conheça o que irá fazer durante o dia e saiba o que vai ocorrer depois de um momento, tendo a liberdade para alterá-la. Esta, então, é flexível e é elaborada consoante a disponibilidade dos espaços da instituição. “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (ME, 1997, p. 40).

Para além de informar acerca dos variados momentos diários e de proporcionar sentimentos de segurança às crianças, a rotina é uma referência temporal que as ajuda na perceção do tempo (Quadro 1).

Quadro 1. Rotina Diária da II sala de transição de acordo com o Projeto Curricular de Sala (PCS)

Horário	Momentos
8h00	Abertura do infantário Acolhimento das crianças
9h00	Higiene
9h30	Lanche da manhã no refeitório
10h00	Recreio
10h30	Atividades livres ou planeadas pelo adulto Atividades nas áreas
11h30	Higiene
11h40	Almoço no refeitório
12h10	Higiene Hora do descanso

15h15	Higiene
15h30	Lanche da tarde no refeitório
16h00	Recreio
17h00 – 18h30	Atividades livres Atividades nas áreas de interesse das crianças
18h30	Encerramento do infantário

4. O grupo de crianças: características e família

O grupo de criança da II sala de transição era composto, durante o período do meu estágio, por 13 crianças, seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, entre os 24 e os 36 meses.

Pelo que observei diariamente e me foi informado pela educadora cooperante, o grupo é muito heterogêneo como é usual, falador, curioso e ativo na sua aprendizagem. As crianças são muito verdadeiras e espontâneas, pelo que quando não gostam de algo demonstram logo desagrado. Pelo contrário, quando se interessam por algo também evidenciam alegria e entusiasmo. Devido à idade precoce revelam uma grande falta de atenção e um desinteresse por atividade morosas, o que fez com que tivesse tido em atenção estes parâmetros durante a minha atuação.

Visto que, de acordo com Ministério da Educação (1997), a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são dois aspetos intrínsecos do processo educativo, achei relevante apontar algumas características destas nas diferentes áreas de conteúdo, as quais considereei aquando da intervenção pedagógica.

Na área de Formação Pessoal e Social, no geral, o grupo gosta de reproduzir tudo o que vê e ouve dos adultos, estabelecem relações de amizade entre elas, sabendo o nome umas das outras e detetando quando alguma está ausente, para além de demonstrarem carinho pelos adultos da sala. Como já mencionei, são espontâneas, demonstrando sentimentos positivos ou negativos conforme as diversas situações que passam diariamente. Gostam muito de ouvir música e histórias, no entanto, perdem o

interesse e atenção muito rapidamente. A educadora cooperante informou-me acerca desta situação, desde início e alertou-me para planificar sempre estratégias diversificadas. Estas precisam estar sempre em ação, pois são muito ativas e gostam de variar as suas atividades.

No que concerne à área da Expressão/ Comunicação, na expressão motora, o grupo salta, pula, corre, sobe e desce escadas, equilibra-se em pé sem ajuda e identifica as partes principais do seu corpo e dos outros. Na Expressão Plástica, as crianças demonstram alguma motricidade fina e destreza (tendo em conta a faixa etária) e não gostam muito de pintar ou desenhar, preferindo colagens e rasgagem. Estas gostam imenso de ouvir pequenas histórias, sobretudo com a visualização de imagens ou com fantoches, de jogos e de canções mímicos (Expressão Dramática). Na Expressão musical, estas demonstram um gosto enorme pelas canções, por cantar e dançar em atividades planeadas como também livremente. Revelam competências em reter a letra das canções (quando curtas), assim como os seus gestos, e em ouvir sons da natureza e de objetos, identificando-os corretamente. No que se refere à comunicação, as crianças são muito faladoras. Embora usem uma linguagem simples, entendem o que lhes é dito e pedido e gostam de conversar umas com as outras e com os adultos, demonstrando, progressivamente, novo e variado vocabulário.

No que respeita ao domínio da Matemática, revelam gosto pelos puzzles da sala e por jogos de encaixe. Algumas, mais velhas, já conhecem certas cores e sabem agrupar e seriar objetos por tamanhos.

A área de Conhecimento do Mundo é muito importante para as crianças, pois adoram ir para o exterior brincar e explorar livremente a natureza. Revelam algum conhecimento pelas rotinas diárias e pela diferentes partes do dia, o que é muito importante, uma vez que se sentem seguras e confiantes. Umhas até chegaram a dizer que depois do lanche ou no fim do dia, os pais vêm buscá-las.

A área da sala predileta do grupo é a da Casinha, pois podem assumir diversas personagens e representar variados momentos quotidianos dos adultos.

No que diz respeito a algumas limitações, o grupo, apesar de gostar de rasgar e de colar, não tem a motricidade fina e a destreza necessária para o fazer corretamente, devido à sua faixa etária. Algumas crianças, as mais novas, não comem sozinhas e usam fralda, pelo que ainda não têm autonomia para tal. Têm certa dificuldade no cumprimento de regras, o que despertou o meu interesse e fez com que estudasse esta problemática no meu projeto de investigação-ação.

Assim, para um melhor conhecimento do grupo e adequação das estratégias às necessidades do mesmo, foi importante conhecer as características individuais de cada criança, nomeadamente os gostos e as suas limitações (Quadro 2).

Quadro 2. Interesses e Limitações Individuais das Crianças, segundo PCS

<u>Crianças</u>	<u>Interesses</u>	<u>Limitações</u>
Criança 1	Brincar com carrinhos, cantar, Ouvir sons e brincar no exterior	Pouca concentração/atenção, Linguagem precária e pouco controle dos esfíncteres
Criança 2	Brincar com as bonecas na área da Casinha e no exterior	Falta de concentração/atenção e de retenção
Criança 3	Brincar com as bonecas na área da Casinha e no exterior	Pouca concentração/atenção e pouca motricidade fina
Criança 4	Brincar com os amigos e no exterior	Pouco desenvolvimento motor, pouca motricidade fina e come muito pouco e só com ajuda
Criança 5	Jogar à bola e brincar com os carrinhos e no exterior	Pouca memorização e pouca motricidade fina
Criança 6	Brincar na Casinha e no exterior	Pouco controle dos esfíncteres
Criança 7	Brincar na Casinha e no exterior	Dificuldade no cumprimento de regras e na partilha de objetos com outras crianças e pouca capacidade de concentração/atenção
Criança 8	Atividades plásticas e cantar	Dificuldade no cumprimento de regras e falta de concentração/atenção
Criança 9	Participar nas atividades da sala, ajudar a arrumá-la e brincar no exterior	Pouca concentração/atenção e memorização
Criança 10	Brincar na área da Casinha e no exterior e ajudar os adultos	Pouca atenção
Criança 11	Brincar na área da Casinha e no exterior	Dificuldade de concentração e atenção

Criança 12	Brincar nas áreas da sala, no exterior e jogar à bola	Dificuldade no cumprimento de regras e falta de concentração/atenção e de memorização
Criança 13	Ouvir e ver histórias (área da Biblioteca) e brincar com carrinhos e aviões na área da Garagem	Dificuldade no cumprimento de regras e pouca autonomia em alimentar-se

Partindo da análise do Projeto Curricular de Sala (PCS) e da observação que fiz durante o estágio, era evidente os gostos e interesses das crianças pela brincadeira livre no exterior e pela expressão musical, nomeadamente na aprendizagem de canções e audição de sons da natureza. No que diz respeito às necessidades, foi notório e normal a dificuldade no cumprimento de regras e na concentração/atenção devido à sua faixa etária, o que fez que com direccionasse a minha investigação-ação para este aspetos.

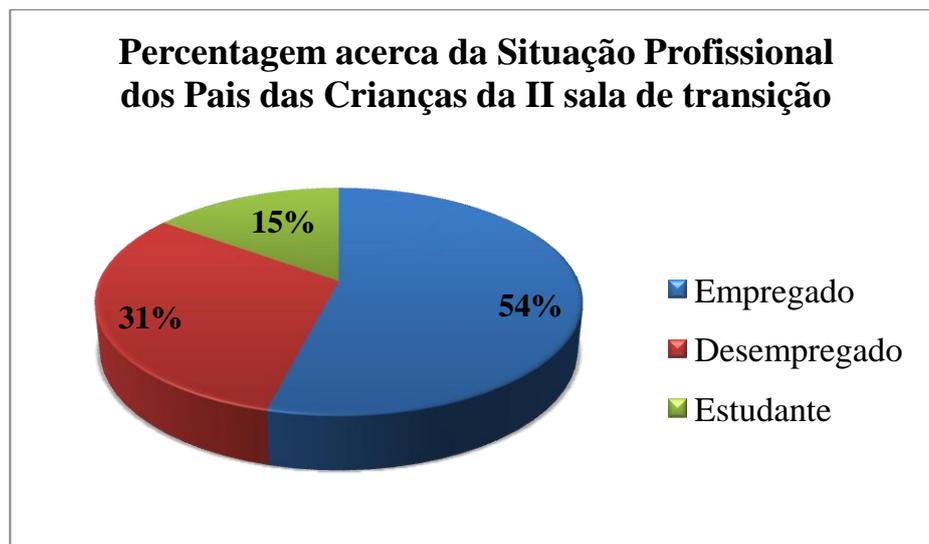
Com o intuito de conhecer melhor o agregado familiar das crianças da IIª Sala de Transição, nomeadamente os seus Pais, recolhi informações acerca dos indicadores profissionais e educacionais das suas famílias.

No que diz respeito aos pais das crianças da IIª Sala de Transição do Infantário “O Girassol”, a percentagem de pais com trabalho era superior (54%), enquanto 31% estava desempregado e 15% era estudante (Quadro 3 e gráfico 1).

Quadro 3. Situação dos Pais das crianças da II sala de transição relativamente à Situação Profissional

Situação dos Pais das crianças da II sala de transição relativamente à Situação Profissional	
Empregado	14
Desempregado	8
Estudante	4
Número Total de Pais (Pai e Mãe)	26 pais, sendo 13 mães e 13 pais

Gráfico 1. Percentagem acerca da Situação Profissional dos Pais das Crianças da II sala de transição (Arredondado às unidades)



No que concerne aos indicadores socioprofissionais da família (pai e mãe) das crianças da II sala de transição é de salientar que dois correspondiam a um agregado familiar com o nível socioprofissional denominado por PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento), nove pertenciam ao EE (Empregados Executantes), dois aos OI (Operários Industriais), um ao AA (Assalariados Agrícolas), sete estavam Desempregados, enquanto os restantes quatro eram Estudantes. Como foi visível, o grupo predominante era o dos EE, denominados por Empregados Executantes (Quadro 4 e gráfico 2).

Quadro 4. Quadro Indicador Socioprofissional Familiar

Quadro Indicador Socioprofissional Familiar			
Criança	ISPI Pai	ISPI Mãe	ISPLF
1	---	EE	EE
2	PTE	PTE	PTE
3	AA	---	AA
4	OI	EE	EE
5	---	EE	EE

6	EE	EE	EE
7	*	*	*
8	---	---	---
9	OI	EE	EE
10	EE	EE	EE
11	EE	---	EE
12	---	*	*
13	---	*	*

Legenda do Quadro 5 Indicador Socioprofissional Familiar:

ISPI – Índice Socioprofissional Individual

ISPF – Índice Socioprofissional Familiar

PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento

EE – Empregados Executantes

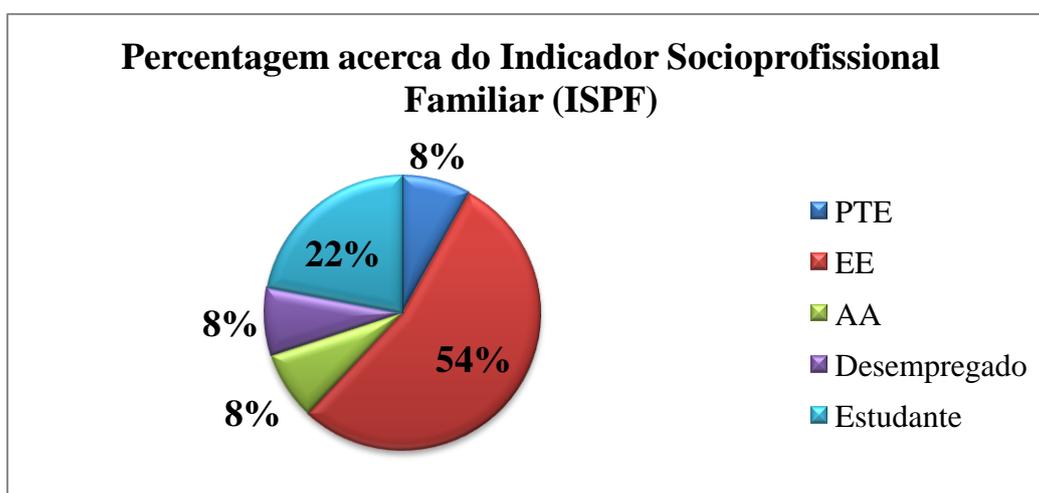
OI – Operários Industriais

AA – Assalariados Agrícolas

--- Desempregado

* Estudante

Gráfico 2. Percentagem acerca do Indicador Socioprofissional Familiar (ISPF)



Assim, num total de 13 crianças, 54% faziam parte de um agregado familiar com um nível socioprofissional denominado por Empregados Executantes (EE), 22% eram Estudantes e 8% correspondiam, aos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), Assalariados Agrícolas (AA) Desempregados. O nível socioprofissional predominante era o de Empregados Executantes (EE) (Gráfico 2).

No que diz respeito aos indicadores socioeducacionais das famílias destas crianças, pelo gráfico 3, conseguimos nos aperceber que o grau académico predominante era o Secundário (12º ano) com 10 familiares (quatro pais e seis mães), seguidamente do 2º Ciclo com 8 familiares, do 3º Ciclo (7 familiares) e de um pai com um Curso Profissional. No gráfico 4 é possível observar as percentagens relativamente aos indicadores supramencionados.

Gráfico 3. Indicador Socioeducacional das Famílias das Crianças da II sala de transição

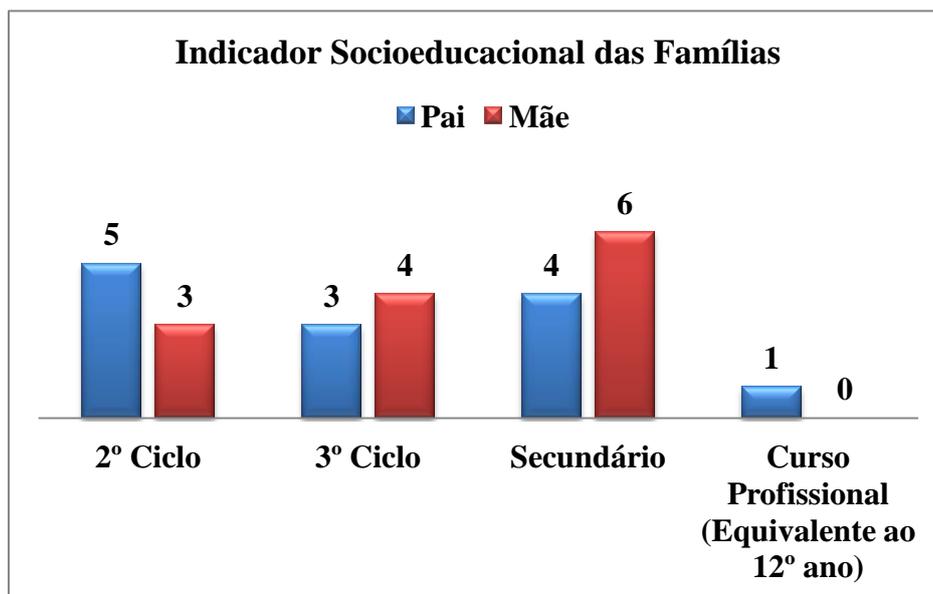
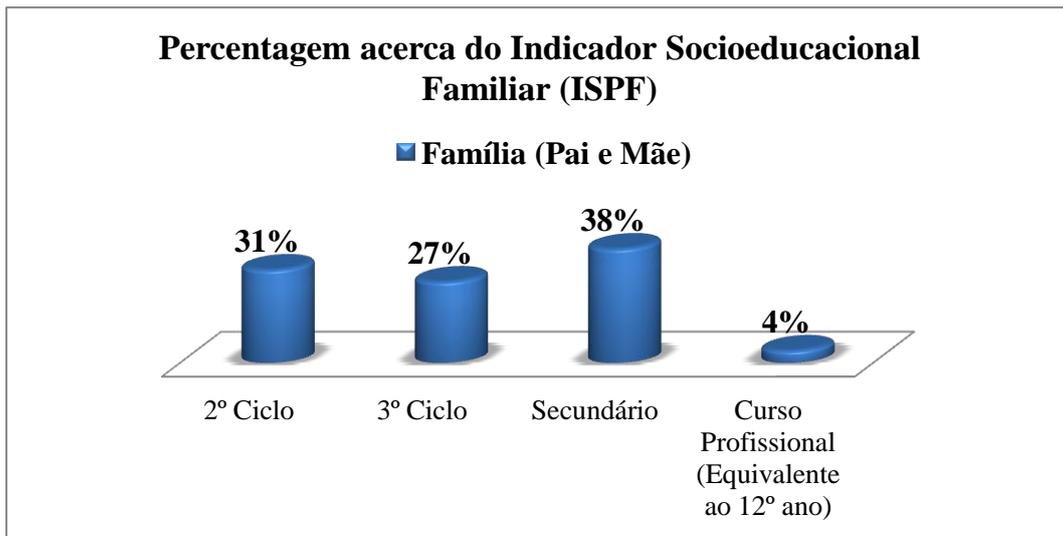


Gráfico 4. Indicador Socioeducacional das Famílias das Crianças da II sala de transição

CAPÍTULO II – Questão de investigação-ação e avaliação

O presente capítulo reflete a problemática levantada durante o estágio e as estratégias utilizadas de forma a promover uma intervenção educativa adequada, de forma a ultrapassá-la. Irei, então, apontar a questão, a partir da qual realizei investigação-ação, assim como, as estratégias utilizadas durante todo o estágio, às quais contribuíram direta ou indiretamente para responder à questão e às necessidades individuais de cada criança.

No fim do capítulo serão apontados os resultados da investigação-ação realizada, uma reflexão acerca da mesma e da minha intervenção pedagógica (no geral) assim como uma avaliação das aprendizagens do grupo de crianças.

Para que haja um melhor entendimento acerca do tema e problemática encontrada, é indispensável a elaboração de um enquadramento teórico de modo a que o leitor se localize na temática e obtenha uma melhor noção daquilo que será estudado, no presente trabalho.

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido, partindo do meu estágio no Infantário “O Girassol” com um grupo de crianças com dois anos, o qual pertence a uma sala de transição e apresentava faixas etárias entre os 24 e os 36 meses. Como tal, as crianças eram muito novas e ainda não tinham bem a noção do cumprimento de regras, normal tendo em conta as suas idades. Eram muito distraídos e energéticos, fazendo com que não conseguissem estar muito tempo concentrados numa determinada tarefa. Por vezes, arranjavam conflitos umas com as outras devido ao facto de não saberem partilhar e quererem o que a outra possuía. Estas características observadas, normais para a sua idade, remeteram para a uma pouca autonomia, no que diz respeito à socialização. Neste sentido, a promoção da autonomia social desencadeou o processo de investigação-ação, na medida em que considerando a faixa etária baixa das crianças seria pertinente e até fundamental inculcar-lhes tais competências.

Desde o início participei nas atividades da sala e as crianças receberam-me muito bem, manifestando afeto por mim. Foi muito bom trabalhar com as mesmas, mas desde logo preocupei-me com esta questão da autonomia social.

A educadora cooperante, desde logo, alertou-me para as características das crianças (muito irrequietas, revelavam períodos muito curtos de atenção durante as

atividades, batiam umas nas outras, entre outras), partilhando comigo a necessidade de haver um desenvolvimento da sua autonomia social. Também os outros adultos da sala manifestaram a existência deste problema, quando conversavam comigo. Assim, é notório que a problemática foi partilhada por todos os adultos da sala e estes ajudaram-me imenso na resolução da mesma

A questão de Investigação-ação assume o papel de identificar situações que o investigador gostaria de ver respondidas e atendidas. A investigação começa por um problema, uma questão fulcral, que é o centro de toda a investigação. Todo o trabalho de investigação parte da questão, que deve ser concisa e clara. O problema que encontrei foi o seguinte: Como é que um grupo de crianças de 2 anos pode construir aprendizagens no domínio da sua autonomia social, nomeadamente no saber interagir com outros e no saber estar, em diferentes contextos?

1. Estratégias de intervenção

Segundo Roldão (2009), a definição de estratégia enquadra-se no pensamento de que esta é uma ideia integral, premeditada e metódica de uma ação ou variadas ações, tendo como objetivo primordial o alcance dos propósitos de aprendizagem visados. Assim, esta não é nem uma tarefa nem uma atividade. Todavia estes conceitos poderão fazer parte de uma estratégia, desde que a sua utilização seja orientada para dar seguimento à ideia integral de origem.

Tendo em consideração a questão da investigação-ação realizada, desenvolvi estratégias para a resolução do problema, tendo sempre em vista as aprendizagens das crianças e a sua participação nas mesmas. Estas foram realizadas de forma a motivá-las e a promover-lhes aprendizagens múltiplas que lhes fossem significativas e correspondessem às suas necessidades, interesses e capacidades.

Tendo em conta os pressupostos teóricos inerentes à prática realizada, o objetivo primordial de toda a *praxis* foi o de facultar momentos de aprendizagem propícios à construção do próprio saber pelas crianças, tendo em conta a sua fase de desenvolvimento, as suas vivências, conhecimentos prévios, gostos, motivações, competências, limitações.

Assim, as estratégias usadas procuraram envolver ativamente a criança na sua aprendizagem e desenvolver a sua autonomia social. Foi, então, destacada a presença da

música como promotora de aprendizagens mais significativas, a brincadeira livre, a construção de regras através de uma forma de jogo, entre outras atividades de rotina que contribuíram para aquisição de valores com vista à resposta da questão encontrada.

1.1. Os valores e a relação/respeito com o outro

O grupo de crianças era muito agitado, empenhado e trabalhador. Embora fossem muito novos, gostavam muito de aprender e manifestaram interesse por tal. Assim, a questão de investigação encontrada partiu desta observação e da necessidade de uma autonomia social, inculcando valores morais de uma vida em sociedade.

Lima (1978) opina que a “moral” não é passível de ser ensinada, mas que esta pode emergir de situações propícias para tal. Lourenço (2002) refere que Piaget, na sua obra acerca do desenvolvimento moral na criança intitulada *Le jugement moral chez l'enfant*, atestou que a moral baseia-se num conjunto de normas cuja natureza concerne ao estudo do respeito que o sujeito aufere por essas normas.

Num estudo realizado com um grupo de crianças jogando um jogo (*le jeu des billes*), Piaget observou e concluiu que este demonstrou três maneiras de jogar consoante o progresso do seu desenvolvimento moral e estabeleceu, então, etapas da consciência da criança acerca das regras, nomeadamente, a primeira até aos quatro/cinco anos de idade cujas regras não são entendidas, a segunda dos quatro/cinco anos aos nove/dez que considera que as normas são determinadas por alguém superior, não podendo ser alteradas, e a terceira que se refere à faixa etária dos nove/dez anos e que estabelece que estas são formuladas em concordância com os jogadores e que são passíveis de alterações, caso todos achem necessário (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Kohlberg, fundador e diretor do *Center for Moral Education*, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento moral, a partir do qual surgiu a sua teoria acerca dos estádios do desenvolvimento moral. Estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral, o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional, no qual cada um abrange dois estádios, orientação pelo castigo e obediência e orientação instrumental relativista (pré-convencional), concordância interpessoal e orientação para a manutenção da lei e da ordem (convencional), orientação legalista do contrato social e por princípios éticos universais (pós-convencional) (Marques, 2002).

Tendo em consideração o grupo de crianças com o qual intercedi pedagogicamente, cingir-me-ei, de um modo geral, ao nível pré-convencional, cujo período de manifestação ocorre entre os três e os doze anos. Embora o grupo de crianças ainda não tivesse completados três anos de idade, estavam prestes a atingir esta faixa etária no ano letivo em questão, daí já se encontrarem neste nível. Apesar de Marques (1991) mencionar que a criança demonstra capacidade de ouvir as ideias de outrem e de pensar em conjunto com outros no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário que o docente fomente o respeito pelo outro e pela diferença.

A criança que se apresenta no nível pré-convencional aborda os conflitos morais recorrendo à defesa dos seus interesses pessoais e analisa as regras consoante o resultado de uma ação ou da autoridade de quem as redige. Matos (1997) afirma que os atos positivos são gratificados, os negativos punidos e que a criança apenas acata as decisões do adulto por este representar uma autoridade soberana. No que concerne ao primeiro estágio deste nível (orientação pelo castigo e obediência) em que a mente da criança é orientada por critérios de punição e subordinação, esta evita o castigo, encara com maior relevância as consequências de uma ação em prol do seu propósito e não identifica os direitos nem os sentimentos de outrem.

Oliveira-Formosinho (2008), numa pesquisa realizada com docentes acerca da influência da experiência docente na criação de um clima promotor do desenvolvimento moral na sala, refere quatro pontos fundamentais (apontados pelos profissionais de educação), designadamente a gestão do espaço e dos recursos, utilização da rotina diária, relações interpessoais que estimulam a partilha e a interajuda e a aprendizagem de planos de ação que lidem com o conflito. Oliveira-Formosinho, Katz, Lino e McClellan (1996) apontam, ainda, que os conflitos entre crianças são inevitáveis e que estes poderão impulsionar situações de aprendizagem e propícias ao desenvolvimento. O docente deverá, então, estimular todas as interações que ocorrem na sala e de mediar o conflito, decorrente ou não, destas inter-relações.

As interações poderão ou não ser as garantias de um ambiente moral na sala e na instituição educativa (Oliveira-Formosinho 2008). Nesta linha de pensamento é fulcral que se promova interações de qualidade entre as crianças e entre o adulto-criança, sendo o adulto intermediário e facilitador destas. DeVries e Zan citados por Oliveira-Formosinho (2008) são apologistas de interações de qualidade, apontando o docente

como promotor de um clima sociomoral na sala assente no respeito pelos pensamentos, gostos, valores e sentimentos das crianças.

Assim, Formosinho (1991, citado por Erra, 2005) sustenta que “é possível com crianças pequenas discutir as questões relacionadas com a moralidade, criar comunidades justas nos jardins de infância, desenvolver a partilha de poder no contexto de sala de aula e criar rotinas facilitadoras da construção da moralidade” (p. 26).

1.1.1. Atividades específicas para a resposta à questão de investigação

No início da minha intervenção, a educadora cooperante alertou-me para a idade baixa do grupo de crianças, de modo a que pudesse atuar de acordo com as suas características. Durante a observação participante constante que realizei apercebi-me da problemática respeitante à pouca autonomia social do grupo, no âmbito do cumprimento de regras de convivência.

Primeiramente decidi integrar atividades promotoras da moralidade/autonomia social na rotina diária do grupo que abordarei no ponto seguinte.

No que concerne às atividades específicas para a resposta à questão de investigação, escolhi três interligadas que considereei serem mais adequadas à faixa etária do grupo e aos seus interesses. A primeira concretizou-se com a dramatização com fantoches de uma história redigida por mim acerca da importância da amizade e respeito mútuo (valores sociais). A segunda foi a audição e aprendizagem de uma canção chamada “Ser Amável” do livro Edições Convite à Música com um diálogo posterior acerca da sua temática (respeito e regras). Por fim, a última atividade utilizada para ir ao encontro da resposta ao problema investigado, prendeu-se com uma avaliação ao comportamento assertivo das crianças através de um jogo de construção de regras na sala (cartaz para exposição e diálogo diário na sala). Esta foi realizada em conjunto com as crianças, dialogando com as mesmas acerca do que consideram correto e menos correto.

As estratégias utilizadas tiveram por base o uso das artes como promotoras do desenvolvimento global da criança e o brincar como elemento fundamental na educação de infância. As expressões utilizadas nestas atividades envolvem a dramatização com fantoches (expressão dramática) de uma história e a aprendizagem de uma canção com exploração da letra (expressão musical). Estas estratégias contribuíram, de forma

positiva, para a resolução do problema e para o progresso do desenvolvimento moral nas crianças.

No seguimento das estratégias utilizadas para a resolução do problema, Evidenciarei cada uma das estratégias, justificando o seu uso e balanceando com alguns pressupostos teóricos, com vista a uma triangulação de dados.

- Dramatização com fantoches de uma história intitulada “Uma Lição Aprendida na Quinta Girassol” redigida por Anabela Mendes acerca da importância da amizade e do respeito mútuo

Uma vez que as crianças interessam-se imenso pelos animais, escrevi o conto tendo como personagens animais da quinta (fantoches de pão), intitulado “Uma Lição Aprendida na Quinta Girassol” (Apêndice B). Esta estratégia (expressão dramática recorrendo a fantoches) foi muito útil para abordar as regras e a importância do respeito mútuo pois as crianças envolveram-se imenso na atividade e mostraram imensa motivação e atenção durante a mesma (Figuras 8, 9 e 10).

Estanqueiro (2010) refere que a educação com qualidade depende de diversos agentes, designadamente o sistema educativo em questão, os recursos investidos, docentes competentes (cognitiva e pedagogicamente) e o seu desenvolvimento cultural e social e a liderança escolar. O autor afirma ainda que docentes aplicados e competentes procuram outras estratégias além de detetar erros nas crianças. “ (...) A motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p. 11). É então evidente que a motivação e o entusiasmo da criança contribui beneficemente para o seu desenvolvimento.

Como o grupo é novo, as crianças perdem a atenção e o interesse muito rapidamente, pelo que o uso de estratégias diversificadas e que correspondam às suas necessidades e gostos é imprescindível, daí ter enveredado para esta atividade. Todavia, e fazendo uma avaliação à atividade, considero que foi um pouco extensa e que provocou, no fim, alguma dispersão e perda de atenção por parte de algumas crianças (mais irrequietas). Assim, analisando extensão da história, penso que deveria ter redigido uma mais curta.

Figura 8. Grupo no Início da História**Figura 9.** Dramatização com Fantoches da História “Uma Lição Aprendida na Quinta Girassol”**Figura 10.** Grupo durante a dramatização da História

- Aprendizagem de uma canção acerca das regras na sala intitulada “Ser Amável”

Outra estratégia utilizada especificamente para ir ao encontro da resolução da problemática encontrada, foi o uso das expressões, nomeadamente a música. Esta consistiu na audição e aprendizagem da letra da canção “Ser Amável” por partes, assim como uma exploração da mesma com diálogo e debate (Apêndice A7). A música é uma das primeiras formas de expressão com a qual que a criança tem contacto desde cedo (os pais cantam para ela, entre outras interações). A música é muito importante o desenvolvimento integral pois

proporciona a auto-expressão e o prazer criativo, fomenta o desenvolvimento motor e rítmico (...), desenvolve o sentido estético, ajuda o desenvolvimento vocal e da linguagem, promove a herança cultural, promove o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstracto e desenvolve as competências sociais e de grupo (Peery, 1993, p. 485).

Durante a atividade, o grupo esteve muito atento e motivado, participando ativamente. Este estava habituado a atividades com música, pois a educadora cooperante era da opinião que esta trazia imensos benefícios para o desenvolvimento holístico da criança, além de corresponder aos seus centros de interesse. De acordo com Piaget, mencionado por Barros (2011), para haver aprendizagem é essencial que a criança goste daquilo que faz. Deste modo, é crucial que esta encare a tarefa como atividade lúdica. “(...) só quando existe algo que interesse de facto às crianças é que estas se mostram ativas e realizam aprendizagens significativas” (p. 20).

Assim, recorri imensas vezes ao uso da música, a qual serviu de atividade de relaxamento, de introdução de um tema, de exercícios de audição de sons da natureza, de instrumentos e de onomatopeias e, finalmente, de diversão livre (dança livre). Em todos estes aspetos, a utilização de música procurou ir ao encontro das motivações e especificidades de cada criança.

Fazendo uma avaliação à atividade, foi notório o envolvimento e interesse revelados pelas crianças. Quando coloquei a canção na aparelhagem começam logo a dançar livremente com uma expressão de felicidade evidente e pediram logo que lhes ensinasse. Embora seja um grupo heterogéneo e com dificuldade de atenção, mostraram uma enorme capacidade de memorização de partes da letra da canção, sobretudo do refrão. Contudo, algumas, as mais novas, sentiram dificuldade na aprendizagem desta e em estar algum tempo sentadas no tapete. No entanto, o seu entusiasmo era tanto que se esforçaram imenso para aprendê-la e para participar na atividade. É de ressaltar que o importante não é executar as tarefas com eficácia e sem erros, mas sim ter em conta o estado de espírito (bem-estar) da criança e a sua implicação nesta. Julgo que esta estratégia foi útil para a promoção destes dois fatores (bem-estar e implicação), assim como contribuiu para impulsionar o seu desenvolvimento moral e autonomia social.

Figura 11. Dança livre pela sala em grande grupo com a canção “Ser Amável”



Figura 12. Audição e aprendizagem em grande grupo da canção “Ser Amável”



- Avaliação ao comportamento assertivo das crianças com uma atividade de construção de regras na sala, em conjunto com elas, tendo em consideração o jogo (cartaz foi afixado na sala e foi abordado e lembrado diariamente).

Esta estratégia que vem no seguimento do cumprimento de regras e das atividades anteriores envolveu uma avaliação ao comportamento assertivo das crianças através de uma atividade lúdica de construção de regras. A mesma foi realizada, partindo de um diálogo em grande grupo acerca das atitudes a ter e a não ter na sala. Fiz algumas perguntas acerca destas, na qual responderam com um “sim” (posso ter) e com um “não” (não posso ter), realizando um jogo. Este consistiu na colocação de tampas de iogurte recicladas num cartaz onde estavam escritas algumas regras na forma positiva. As tampas vermelhas correspondiam às atitudes a não ter na sala e as verdes as que podiam ter.

A elaboração das regras foi realizada pela forma positiva e não pelo lado negativo, sob a forma de atividade lúdica, um jogo. A criança aprende e desenvolve-se melhor quando brinca e se sente bem naquilo que executa. É importante utilizar o jogo como atividade lúdica e promotora de aprendizagens, pois para além de desenvolver holisticamente a criança faz com que esta esteja feliz e implicada na tarefa, uma vez que parte dos seus interesses e entusiasmos. Spodek (2002) “(...) define o jogo como um conjunto bastante estável de respostas a estímulos, tais como a atenção, esporádica e facilmente desviada, centrada em objectos e acções estereotipadas” (p. 228). Dempsey e Frost (1993) referem que a atividade lúdica (jogo) é considerada como essencial devido “às implicações que tem no desenvolvimento da criança” (p. 689).

Considero que a atividade foi produtiva e importante para a resolução da questão encontrada, pois foi dinâmica e permitiu a participação de todas as crianças. Também foi evidente o entusiasmo destas na realização da atividade. O facto de ter usado tampas de plástico coloridas (que impulsionou o gosto e uso da reciclagem) motivou-as e captou a sua atenção, o que se revelou benéfico e essencial para o sucesso da atividade.

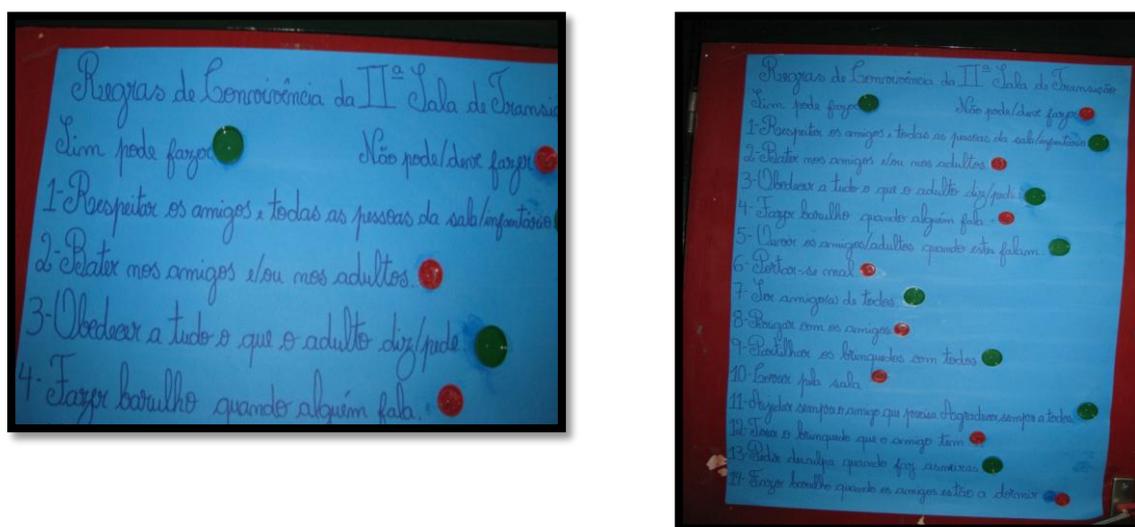
As regras foram lembradas diariamente para que o grupo assimilasse os objetivos da mesma, nomeadamente o respeito pelo outro, a cooperação e a disciplina (cumprimento de regras imprescindíveis numa vida em sociedade).

Embora tenha detetado esta problemática após uma observação consistente do grupo (características, desenvolvimento, comportamento, interesses e necessidades), penso que deveria ter utilizado esta estratégia mais precocemente durante o estágio para diversificar melhor as atividades e os recursos utilizados. Poderia ter dado mais ênfase, desde cedo, à problemática promovendo mais tarefas relacionadas com a mesma. Todavia, em todas as semanas de intervenção havia uma temática a trabalhar, consoante a época (as quais serão abordadas no ponto posterior), o que, no meu ponto de vista, me impossibilitou de procurar mais estratégias para a resolução do problema. No entanto, e tendo em consideração que a problemática de Investigação-Ação foi transversal a toda a prática, trabalhei-a direta ou indiretamente ao longo de toda a minha intervenção.

Figura 13. Atividade das Regras de Convivência na Sala



Figura 14. Cartaz com Atividade das Regras de Convivência exposto na Sala



1.1.2. Atividades de rotina que vão ao encontro da resposta à questão de investigação

- Integração da resolução do problema nas atividades diárias das crianças.

Sendo a rotina parte integrante na vida da criança na creche, considero imprescindível a integração da resolução da problemática nesta. Desde tenra idade, a criança desenvolve progressivamente a sua autonomia social, aprendendo formas de interação, autonomia nas suas atividades diárias, entre outras. A brincadeira livre pela sala é importante para a aquisição de tais competências. Erikson (1963, referido por Dempsey & Frost, 1993) afirma que as atividades lúdicas para crianças até a faixa etária dos quatro anos devem ser desafiantes, mais complexas e diversificadas, proporcionando-lhes situações para uma “independência bem sucedida, à medida que as crianças se vão tornando mais autónomas e autoconfiante” (p. 713).

Segundo Bruner (1976, citado por Mussen et al, 1990), o brincar é fundamental para o desenvolvimento de competências cognitivas na criança. Um estudo feito por estes autores demonstra que o brincar “facilita o desenvolvimento intelectual. (...) as crianças que não têm brinquedos e dispõem de poucas oportunidades para brincar com outras crianças apresentam um atraso no desenvolvimento cognitivo, em comparação com outras da mesma idade” (p.167), em condições contrárias

De modo a proporcionar uma pedagogia igualitária e totalitária provida de experiências diversificadas e evolutivas para todos, tive em conta os normativos da educação de infância, nomeadamente as OCEPE. Assim, trabalhei articulando as orientações globais para o educador, designadamente observar, planejar, agir, avaliar e comunicar mencionadas nas OCEPE que irei abordar ao longo do presente trabalho. Tendo em conta que a criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento, agi de forma a partir dos seus interesses, vivências e conhecimentos prévios, propondo, desde modo, uma pedagogia diferenciada patenteada no espírito de entreajuda e de partilha. Procurei utilizar estratégias diversificadas e estimulantes com vista ao desenvolvimento da criança, através da utilização de variados recursos focados nos seus interesses.

Tendo em conta a perspectiva construtivista, a criança está no centro da sua aprendizagem e aquisição de saberes. No entanto, não podemos descurar o papel do educador como orientador e mediador dessa construção de conhecimento, utilizando estratégias diversificantes e estimulantes. Este deve estabelecer um clima de segurança, confiança e respeito pelo outro, facilitando a socialização e sentimento de partilha e entreaajuda.

Tendo em consideração que a temática da minha investigação-ação, supramencionada, refletiu a promoção da autonomia social/desenvolvimento moral, utilizei estratégias para a rotina diária do grupo sugeridas pela educadora cooperante, tendo em consideração as características individuais deste. É de ressaltar que as atividades abarcadas nas planificações semanais partiram de temas festivos sugeridos pela educadora Teresa devido à tenra idade das crianças, tendo como fundamento os seus interesses e limitações individuais. Estas atividades visavam desenvolver competências inerentes às Áreas de Conteúdo das OCEPE e estiveram sujeitas a alterações em função das reações do grupo. Assim, saliento que as planificações tiveram o carácter flexível crucial a uma educação de qualidade. Também tive em atenção a criação de momentos de atividade espontânea nas áreas e espaços disponíveis da instituição (brincadeira e exploração de recursos livre). Em cada situação de aprendizagem agi de forma a estabelecer um contacto direto com as crianças, analisando e avaliando a sua disposição e envolvimento, de forma a proporcionar-lhe uma formação qualitativa e um desenvolvimento integral eficaz.

Para além das sugestões da educadora Teresa, dos interesses e necessidades de cada criança, dos normativos e dos recursos disponíveis, durante a minha intervenção e planificação tive em consideração os princípios orientadores e a missão do PEE intitulado “Educar pela arte”.

Importa ressaltar que antes de intervir diretamente com o grupo tive oportunidade de realizar uma observação participante de modo a conhecê-lo bem, incluindo as suas rotinas, interesses e limitações. Neste sentido, a observação (participante), realizada na primeira semana de estágio, permitiu conhecer o grupo de crianças e entender a sua forma de trabalho/aprendizagem, designadamente as suas características, comportamentos, capacidades, limitações, interesses, entre outros fatores que contribuíram para uma melhor adequação e escolha de estratégias às especificidades

de cada uma (ME, 1997). Também possibilitou uma melhor adaptação à instituição e ao grupo e embora não tenha planejado nenhuma atividade em concreto, participei em toda a rotina, interagindo com as crianças. Para Correia (2009) a observação participante é diligente e envolve todos os seus intervenientes como utensílios que auxiliam na recolha e interpretação dos dados.

Através da observação direta das crianças e de uma conversa com a educadora Teresa apercebi-me que o grupo era muito novo de tal modo que ainda rabiscavam, tinham dificuldade em segurar num objeto para desenhar, nem todos sabiam identificar as cores e os que sabiam apenas diziam algumas cores primárias e três ainda usavam fralda. Enquanto estas três crianças usavam fralda, as outras dez já pediam para ir a casa de banho. Observei que duas crianças ainda não falavam de forma muito perceptível, balbuciando. Observei ainda que uma criança não comia as refeições como as outras, nunca comia o segundo prato, no almoço, nem a fruta e o pão, ao lanche. Notei também que havia uma criança extremamente irrequieta. Quando todos estavam no tapete sentados esta não conseguia permanecer muito tempo lá e levantava-se várias vezes, andando de um lado para o outro.

A educadora informou-me que o grupo estava em fase de adaptação pelo que, nestes dias, apenas brincaram livremente, não sendo planeada nenhuma atividade específica.

No geral, a semana correu bem, contudo e como era de esperar, no primeiro dia, algumas crianças estranharam a minha presença e uma chegou a chorar quando lhe dei o almoço, tendo pedido a uma assistente operacional da sala lhe desse o almoço. Saliento que no primeiro dia mudei uma fralda a uma criança e esta não chorou, até mostrou gosto por estar com ela. Embora fossem crianças muito novas, apesar de poderem relevar apreensão pela minha presença, foram bastante afetuosas e aceitaram-me logo.

Desde logo afeiçoei-me ao grupo e a educadora disse-me que o sentimento era recíproco por parte das crianças. Embora não tivesse preparado nenhuma atividade específica, a educadora Teresa sugeriu-me que fizesse algumas atividades no segundo e terceiro dias. As atividades consistiram em movimentos e dança em espelho ao som de uma música colocada pela educadora, cantar as canções dos “Bons dias”, “Atirei o pau ao gato”, “Doidas, doidas andam as galinhas” e “Indo eu, indo eu a caminho de Viseu” e um jogo de identificação de cores com copos coloridos.

As atividades correram bem, pois as crianças foram muito participativas, demonstrando extremo interesse, motivação e empenho. Embora no início tenham estranhado a minha presença, rapidamente demonstraram bem-estar e confiança enquanto lá estive. Considero que a primeira semana correu da melhor forma, pois dei o meu melhor para participar na rotina diária do grupo e consegui aproximar-me bem de cada criança, transmitindo afeto, confiança e segurança, para além de prestar auxílio sempre que necessitaram (Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22).

Figura 15. Hora do Descanso



Figura 16. Higiene antes do lanche



Figura 17. Comboio para o Lanche



Figura 18. Hora do Lanche



Figura 19. Mapa de Presenças – Crianças colocam as presenças no mapa



Figura 20. Brincadeira Livre na Área da Garagem



Figura 21. Brincadeira Livre na Área da Biblioteca



Figura 22. Brincadeira Livre no Espaço Exterior do Infantário



O outono

De modo a propiciar um clima que estimule o desenvolvimento e as aprendizagens diversas e significativas às suas crianças, o educador de infância necessita planejar as suas ações através do conhecimento que tem de cada uma delas (Ministério da Educação, 1997). Seguindo esta perspetiva, “Planejar implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p. 26). Para além de planejar a sua ação *a priori*, de forma flexível e ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, o educador necessita, posteriormente, de colocá-la em prática (agir). Realizar na prática educativa aquilo que pretende fazer e que consta da sua planificação, faz parte da função docente, devendo adaptar a sua ação às propostas das crianças e tirar proveito das situações e ocasiões fortuitas (ME, 1997).

“As experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende” (Brazelton & Greenspan, 2006, p. 125). Com efeito, considero fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança a diversificação de experiências e vivências desde muito cedo. De modo a responder corretamente às necessidades das crianças, a organização do ambiente e a seleção das atividades na educação de infância terá em consideração diversos níveis todos interligados como um sistema. Esta ótica alude-se no propósito de “que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p. 31).

Em conversa com a educadora Teresa sobre as atividades a preparar na primeira semana de intervenção (Apêndice A1), esta indicou-me a estação do ano em que nos encontrávamos: o outono. Primeiramente optei por falar um pouco do outono (questionando e dialogando com as crianças sobre o que acontece às folhas das árvores, de modo a observar os seus conhecimentos) e por ensinar partes da letra de uma canção intitulada “O Vento”. Contudo, por sugestão da educadora as crianças dançaram e movimentaram-se livremente pela sala ao som da canção (Figura 23). Fizeram-no antes de aprenderem a canção, pois estavam muito agitados e a educadora costuma fazer este tipo de atividade para acalmá-los.

Figura 23. Exploração com movimento livre pela sala ao som da canção “O Vento”



Posteriormente, aprenderam parte da canção pretendida (após muita repetição) com os gestos de acordo com a letra. O ensino da canção foi feito verso a verso, sem melodia e com o ritmo correto, em que eu disse cada verso, as crianças repetiram várias vezes e fui juntando tudo e voltando a repetir. Após saberem mais ou menos a letra da canção, cantei cada verso com a melodia correta e as crianças repetiram. Numa etapa posterior ensinei os gestos de acordo com a letra da canção e fiz uma dança de roda com as crianças introduzindo os gestos aprendidos.

As crianças mostraram extremo interesse e empenho na aprendizagem da canção e na coreografia. Um aspecto menos positivo foi a existência de algum ruído e falta de atenção, aquando passado algum tempo de atividade devido ao fato de ser segunda-feira, dia em que as crianças estão muito agitadas do fim-de-semana, e do grupo ser muito novo (2 anos). Também houve uma desconcentração por parte do grupo, o que me levou a mudar para outra atividade que lhes causasse curiosidade e interesse. Estes fatores permitiram-me refletir sobre a intervenção, considerando que a atividade deveria ter sido mais curta com a aprendizagem de, apenas, uma parte da canção.

A criança gosta de conhecer e de aprender novos conteúdos baseados no conhecimento do meio envolvente, procurando entendê-lo. Esta curiosidade natural e desejo de saber manifestados na procura da compreensão e do sentido que dão ao mundo são estimulados e ampliados na educação de infância “através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p. 79).

Outra atividade consistiu na recolha de materiais do exterior (meio ambiente) (Figura 23) para a “construção” de uma árvore com colagem de paus (tronco) e de folhas secas (copa e espalhadas no chão) para expor no placard da sala (Figuras 24, 25 e 26). Durante a recolha dos materiais, as crianças estavam muito motivadas, empenhadas

e felizes por estarem a explorar o meio. O sentimento de felicidade e de satisfação foi notório na cara das crianças. Saliento que esta atividade, no espaço exterior da instituição foi realizada apenas com duas crianças de cada vez, com a minha supervisão e da educadora Teresa. As restantes permaneceram no recreio (espaço exterior) a brincar com outras crianças de outras salas, sob a vigilância das três auxiliares de educação.

O ponto menos positivo da atividade de colagem não se revelou muito significativo, pois deveu-se ao facto do grupo de crianças estar a gostar tanto de recolher os materiais naturais que não queriam sair do exterior e ir para a sala ou para casa, quando os pais os foram buscar. É de ressaltar que durante a atividade não consegui tirar muitos registos fotográficos devido à idade precoce do grupo que necessitou de toda a minha atenção e auxílio para a execução da tarefa.

Assim, as atividades, tendo em conta os objetivos e as competências a desenvolver nas crianças, foram bem sucedidas, pois foi notório o seu interesse e envolvimento. O ponto que considero mais forte foi a recolha de materiais naturais no exterior da instituição, momento durante o qual as crianças demonstraram bastante contentamento e esforço para escolher “o melhor pau e a melhor folha” (Criança 1, 2013).

Figura 24. Materiais naturais (folhas secas e paus) recolhidos no exterior



Figura 25. Colagem da árvore de outono realizada pelas crianças

Figura 26. Trabalho de Colagem exposto no placard



É de salientar que as crianças nestas idades não conseguem permanecer muito tempo numa determinada atividade. Assim, foi preciso retificar algumas estratégias e diversificá-las, de modo a que o grupo de crianças não perdesse o interesse e a motivação por determinadas tarefas e que estas lhe fossem significativas. A educadora cooperante, como profissional que é e com a experiência que tem, deu-me algumas dicas que tive em conta antes e no desenrolar cada atividade. Portanto, um aspeto a reformular seria o modo de como captar o interesse do grupo para que não se dispersasse e perdesse a atenção e motivação para tal, assim como propor atividades menos morosas e mais livres (não planeadas).

O Pão-Deus

Na segunda semana de intervenção, partindo de um diálogo com a educadora Teresa, decidi planificar atividades acerca da época festiva que se aproximava, o Pão-Deus e continuar com o outono, trabalhando os frutos (Apêndice A2).

No início optei por começar com a revisão da semana anterior acerca daquilo que tinham feito e falado. O diálogo correu bem e então coloquei no leitor de CD a canção aprendida “O Vento” para as crianças dançarem e cantarem. Analisando a motricidade da criança, cabe à educação de infância propiciar momentos de exercícios da motricidade global e fina, “de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (ME, 1997, p. 58).

As crianças gostaram muito da canção que aprenderam e pediram para colocá-la várias vezes. Fi-lo e introduzi um jogo de regras que consistia em se deitar no chão quando a música parasse e só se levantar quando a música começasse novamente. Quando a canção começava, as crianças tinham de dançar com os gestos aprendidos ou livremente (Figura 27). A variação dos modos de usar e de sentir o corpo poderá facultar momentos de aprendizagem, havendo um controlo espontâneo desse movimento. “A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global” (ME, 1997, p. 58).

Figura 27. Jogo de Regras com a canção “O Vento”



A atividade decorreu bem, pois notei o interesse das crianças, que se recordavam da canção aprendida. Logo que pus a canção na aparelhagem estas começavam todos a dançar muito contentes e satisfeitas. A motivação das crianças para esta atividade de dança/recordação da canção aprendida foi evidente. Segundo Balancho e Coelho (2001), com motivação, a criança encontra fundamentos para aprender, para progredir e para descobrir e gerir competências.

Como as crianças estavam muito motivadas e pediram para cantar mais uma canção, ensinei-lhe a canção do Pão-Por-Deus intitulada “Vem aí o Pão-Por-Deus”. Esta consistiu na repetição da letra da mesma. Eu dizia a letra de cada verso e as crianças repetiam-na várias vezes até saberem. Claro que estas não aprenderam logo a canção, como são muito novas tive que repetir imenso a letra para só depois inserir a melodia. Algumas crianças aprenderam a canção, mas outras não. Também ensinei os gestos de acordo com a letra, todavia estas já estavam a perder o interesse e então mudei para outra atividade.

Outra atividade realizada foi a exploração de alguns frutos, nomeadamente os frutos de outono (Figura 28). Esta consistiu no toque dos frutos, o reconhecimento destes dizendo o seu nome, a cor e sabor (as crianças provaram alguns frutos, não provaram todos porque como são muito novos começaram a dispersar-se quando passou algum tempo). A atividade em questão foi importante para as crianças conhecerem melhor os frutos, uma vez que quando lhes perguntei sobre cada fruto, não souberam identificar a pera, a maçã, a uva, a castanha nem a noz. Notei que se interessaram pela atividade, nomeadamente na degustação dos frutos, querendo prová-los. Todavia tive em atenção o facto de o grupo perder a atenção e interesse rapidamente e arranjei estratégias diversas para que isto não acontecesse.



Uma estratégia foi mudar de atividade, nomeadamente a dança livre pela sala e a brincadeira livre nas áreas. Durante a atividade, as crianças estavam um pouco agitadas, muito participativas e curiosas, querendo sentir os frutos (Figuras 29 e 30). Tive de acalmá-las e pôr ordem para que todos provassem os frutos, fazendo-lhes ver que é preciso saber esperar pela sua vez e respeitar a do colega. Saliento que as crianças souberam reconhecer a banana e a laranja, mas que poucos souberam identificar as cores dos frutos.

Figura 29. Diálogo sobre os frutos do outono



Figura 30. Exploração dos frutos do outono



Outra atividade, dando seguimento aos frutos, foi pintar com as cores reais os frutos. Esta consistiu na escolha das crianças do seu fruto preferido, dizendo o seu nome (a ver se sabiam) e pintá-lo com a sua cor correta. O grupo, no geral, gostou muito desta atividade, todavia ainda não souberam pegar corretamente na cor de cera para pintar dentro das linhas e, juntamente com a educadora e as assistentes operacionais, ajudei-os a pegar na cor e a pintar.

Figura 31. Pintura de desenhos dos Frutos de outono



Tal como foi dito anteriormente, o grupo de crianças da 2ª Sala de transição tem uma faixa etária muito baixa e, com isto, é necessário haver muita repetição na

aprendizagem de novos saberes e uma constante mudança de atividade para que não se dispersem e percam o interesse/motivação. Deste modo, as atividades devem ter uma duração curta e um caráter prático, sendo necessário mudá-las constantemente.

Concluindo, as atividades correram de forma positiva e julgo que as crianças conseguiram desenvolver algumas competências mencionadas na planificação. O ponto mais forte que relatei foi o envolvimento e a curiosidade por parte das mesmas na atividade de degustação e exploração dos frutos de outono. Um dos aspetos que considerei importantes a estimular e a desenvolver no grupo foi a sua motricidade fina e destreza, características da sua idade e que foram ponderadas ao longo da intervenção. Também tive em consideração a aprendizagem das cores, uma vez que ainda não as sabiam mas se interessavam por objetos coloridos.

Frutos do outono e do Pão-por-Deus

A quarta semana de estágio (terceira de intervenção) deu seguimento à terceira (segunda de intervenção) com a temática do Pão-por-Deus (Apêndice A3). Como é habitual, relembámos o que fizemos na semana anterior, dialogando sobre as características dos frutos. Para tal, exibi novamente os mesmos para que os visualizassem e respondessem corretamente às minhas questões, partilhando os seus conhecimentos com uma participação ativa na atividade.

Como já é frequente, as crianças estavam um pouco agitadas e, tive que, em conjunto com a educadora, acalmá-las. Para tal, resolvemos colocar as canções já aprendidas (“O Vento” e “Vem aí o Pão-Por-Deus”) para dançarem livremente. Usei novamente o jogo de regras que consistiu no movimento livre ao som das canções e ficar em “estátua” aquando do silêncio. “O ritmo (...) e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical” (ME, 1997, p. 59). Estes jogos, de acordo com o Ministério da Educação (1997), “de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (p. 59). À semelhança do que a educadora fazia, utilizei esta estratégia eficaz, pois as crianças dançavam imenso, ficando cansadas e prontas para iniciar outra atividade com mais concentração.

Na semana em questão realizei duas atividades diferentes acerca da temática do Pão-Por-Deus, nomeadamente os frutos desta época festiva. Na outra atividade continuei com a canção aprendida na semana anterior “Vem aí o Pão-Por-Deus”. Propus novamente dança livre pela sala com esta canção e, posteriormente, já com as crianças sentadas no tapete, propus a aprendizagem, na íntegra, da letra e gestos da mesma. Mais uma vez saliento a extrema importância da repetição dos conteúdos no trabalho diário com crianças desta faixa etária, assim como a importância da implementação de atividades entusiasmantes e diversificadas.

Uma das atividades novas consistiu no conto de uma história elaborada por mim com fantoches de pau, acerca dos frutos de outono, nomeadamente, a sua caracterização (cor, paladar e textura) e sua importância na alimentação das pessoas, sobretudo, das crianças. Na expressão dramática “através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc”, a criança adquire um vasto número de competências pessoais e sociais (ME, 1997, p. 60). Deixei esta ênfase à história com o intuito de dar a conhecer os frutos (após a exploração que fizeram), como uma forma de revisão de conceitos e porque algumas crianças não gostaram de alguns frutos. Assim, relevei imenso a importância de ingerir estes alimentos numa vida saudável e de os incluir numa alimentação diária e equilibrada (Figuras 32 e 33).

Figura 32. Fantoches de pau com os frutos do outono



Figura 33. Dramatização de uma História com fantoches de pau dos frutos do outono



Outra atividade foi a carimbagem dos frutos reais (Figuras 34 e 35) com tintas em papel para depois expor no placard do corredor da sala. As crianças interessaram-se imenso pela atividades, nomeadamente na exploração das tintas. No geral, estas reconheceram os frutos, todavia não sabiam as suas cores e tinham sempre alguma dificuldade em identificar a romã e a noz. De acordo com as OCEPE, “os contactos com a pintura (...) constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvimento estético” (ME, 1997, p. 63).

Figura 34. Frutos do outono para a Atividade de Carimbagem



Figura 35. Atividade de Carimbagem dos Frutos do outono com algumas Crianças



O ponto forte da semana foi a carimbagem dos frutos, pois apercebi-me do interesse, gosto e motivação pela exploração de tintas e pelo carimbar com os frutos reais. As experiências vividas no âmbito das artes plásticas permitem ampliar as vivências, expandir a imaginação e as capacidades de expressão da criança (ME, 1997), sendo crucial que se propiciem estas ocasiões e oportunidades manuseando diversos recursos e técnicas de pintura.

As atividades para esta semana correram bem, as crianças estavam motivadas e interessadas. Também foi notório o orgulho demonstrado por elas aquando a exposição dos seus trabalhos, pois quando passavam pelo placard com os trabalhos expostos diziam, alegremente, que tinham sido elas a fazê-lo, mostrando-os a todos que por lá passavam. Foi muito gratificante vê-las tão entusiasmadas e satisfeitas com os trabalhos realizados.

Saliento que tudo o que fiz era do consentimento da educadora, pois esta auxiliou-me imenso e deu-me muitos conselhos. Julgo que o meu desempenho no estágio revelou-se muito positivo e evolutivo, através das conversas com a educadora cooperante, pela relação com as crianças (confortáveis comigo na sala), assim como pelas atividades que lhes proporcionei. Mais informo que a educadora respeitou imenso as atividades propostas por mim, dando-me espaço para fazê-las com a sua supervisão e auxílio.

Figura 36. Alguns Trabalhos finais da Atividade de Carimbagem



Dia de São Martinho

Após um diálogo com a educadora Teresa sobre a semana e uma vez que se aproximava o de São Martinho, decidimos planificar atividades relacionadas com esta comemoração (Apêndice A4). Segundo as OCEPE, a planificação das atividades e do ambiente educativo possibilita “às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a

possibilidade de interagir com outros adultos” (ME, 1997, p. 26). Esta deve basear-se nas áreas de conteúdo e na sua transversalidade, assim como “na previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (ME, 1997, p. 26).

No primeiro dia, segunda-feira, as crianças estavam muito agitadas e irrequietas por isso optei por fazer uma descontração com movimento livre pela sala, ao som das canções aprendidas anteriormente. “A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música” (ME, 1997, p. 64).

Quando se acalmaram fiz o reconto com fantoches da história dos frutos como forma de revisão e consolidação da importância dos frutos na alimentação e o conhecimento dos mesmos. Não foi possível terminarmos a atividade porque o grupo estava muito inquieto e com duas crianças a perturbar imenso, o que gerou alguma confusão. Resolvi cessá-la e passar para outra diferente.

Como as crianças gostavam imenso de dançar e de aprender canções novas, decidi ligar a aparelhagem e colocar uma música de São Martinho. As crianças dançaram-na, ouviram-na e quiseram aprender a canção. Assim, ensinei-lhes a letra, verso a verso, com os gestos adequados. Considero que esta estratégia foi fundamental para trazer novamente o bom ambiente à sala e acalmá-las. Notei que neste dia as mesmas estavam diferentes do habitual, muito energéticas e pouco recetoras a tarefas que exigissem alguma concentração. Foi-me muito difícil atuar no dia em questão e tentar motivá-las para as atividades. No entanto, com o auxílio da educadora, julgo que consegui contornar a situação/problema da melhor maneira.

A educadora cooperante ajudou-me imenso durante a semana, tal como fazia sempre, dando-me conselhos/dicas, sugestões e liberdade para fazer o que quisesse na sala. Esta explicou-me que as crianças estavam mais desassossegadas devido ao fim de semana. Contudo, considero que nesta segunda-feira estiveram diferentes das outras, muito mais agitadas e desobedientes. De acordo com as palavras da docente, “estará relacionado com diversos fatores: virem do fim de semana, o tempo estar esquisito, as crianças estarem doentes e mal-humoradas, etc.”. Para tentar contornar a situação poderia ter realizado uma atividade de audição de sons da natureza, uma vez que lhes

desperta grande interesse e capta o seu interesse. Outra solução poderia incluir a exploração de um objeto com as crianças, dando espaço a um diálogo conjunto com partilha de ideias e conhecimentos.

Nos dias seguintes as crianças estiveram mais calmas e as atividades programadas correram muito bem. Estas estavam muito participativas, empenhadas e motivadas para realizá-las. Uma das atividades foi o conto da Lenda de São Martinho adaptada (Apêndice C), primeiramente só com audição e depois leitura de imagens (Figura 37). À medida que mostrava as imagens fazia perguntas e pedia que dissessem o que viam. No início não souberam identificar algumas imagens, contudo, após o reconto da lenda partindo de uma leitura de imagens, já o souberam fazer.

Figura 37. Conto da Lenda de São Martinho com diálogo e exploração da mesma em grande grupo



Após o conto, reconto e exploração da lenda levei uma cartolina com esta manuscrita e com uns espaços em branco para as crianças colarem as imagens de acordo com a palavra correspondente (Anexo A), fazendo um pictograma (Figuras 38 e 39). As crianças adoraram a atividade de colagem das imagens e quiseram participar todas ao mesmo tempo. Por sugestão da educadora, dividi o grupo em dois: meninas e meninos. As meninas colaram individualmente uma imagem e os meninos ficaram a brincar no tapete com jogos, com a supervisão das assistentes operacionais. Depois trocaram de tarefas, para que todos fizessem a atividade e não houvesse confusão, nem perda de interesse.

Figura 38. Pictograma acerca da Lenda de São Martinho



Figura 39. Pictograma final realizado pelo grupo



Para dar seguimento à Lenda de São Martinho levei umas fotocópias com castanhas, uvas e vinho para as crianças preencherem com papel de lustro e grãos de café. Esta atividade consistiu na rasgagem (Figura 40) pelas crianças, de papel de lustro, aos pedacinhos, com posterior colagem (Figura 41) dos mesmos e dos grãos de café. Levei estes frutos (castanhas e uvas) e bebida (vinho) porque a Lenda fala do Magusto (assar castanhas e comê-las acompanhadas do vinho) e quis que percebessem que o vinho é feito com as uvas. Esta atividade foi muito engraçada e as crianças gostaram imenso, manifestando alegria ao fazê-la. Os trabalhos do grupo eram sempre expostos no placard do corredor, e, quando lá passavam ficavam muito felizes por vê-los, reconhecendo que foram os seus autores. Foi muito gratificante ver o envolvimento das crianças nas atividades e a sua participação e interesse.

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução. O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar (ME, 1997, p. 61).

Figura 40. Atividade rasgagem de papel



Figura 41. Atividade de colagem acerca da Lenda de São Martinho



A outra atividade foi a aprendizagem da canção de São Martinho. A coreografia ficou muito bonita e as crianças gostaram imenso, pois puderam saltar e dar voltas, o que as motivou imenso.

O ponto que considero ter sido mais forte foi toda a atividade da Lenda de São Martinho, desde o conto da mesma até à colagem do papel de lustro nas fotocópias.

O aspeto menos positivo foi o estado de agitação que as crianças revelaram na segunda-feira, dificultando imenso a minha prática e o desenrolar da atividade. Contudo, julgo que contornei bem a situação acabando por acalmá-los e motivá-los para a mesma. Sendo assim, um aspeto para refletir foi este dia e o estado de espírito do

grupo de crianças. Considero que a semana correu muito bem, tendo em conta os imprevistos ocorridos no primeiro dia (segunda-feira) e que as crianças aderiram imenso às atividades que planeei. Gostei imenso de ter conseguido controlar o grupo na segunda e de os ter motivado para as atividades seguintes. No entanto, analisando a minha intervenção, julgo que se não tivesse planeado tantas atividades e tivesse mais atenção à vontade das crianças, perguntando o que gostariam de fazer, talvez obtivesse mais sucesso na minha atuação e as motivasse melhor.

Os Animais e cor vermelha

Na semana em questão, após uma observação atenta aos interesses individuais das crianças e um diálogo com a educadora cooperante, decidi planificar atividades com a temática dos animais (Apêndice A5). É de extrema importância planear de acordo com os interesses das crianças de modo a que se envolvam ao máximo e tirem partido das experiências que lhes proporcionamos, enquanto educadores. Estas atividades devem ser “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26) e faz parte do trabalho docente apoiá-la quando necessita para que efetue as aprendizagens que não conseguiria realizar sozinha. Por outro lado, estas devem ser escolhidas com cautela no que concerne à sua exigência de modo a que não “possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (ME, 1997, p. 26).

A semana, como já era habitual, iniciou com um diálogo conjunto acerca da anterior. As crianças estavam energéticas por isso optei por, como era hora da receção das crianças (8 horas), dividi-las pelas áreas da sala, onde podiam brincar. À medida que chegavam iam brincar livremente nas áreas, demonstrando menos agitação e disponibilidade para iniciar as atividades de rotina, nomeadamente cantar os “Bons Dias” a marcar as presenças (Figura 42).

Figura 42. Brincadeira Livre nas áreas – Área dos Jogos



A atividade dos animais iniciou-se com um diálogo em grande grupo acerca das características de alguns (nome, alimentação, revestimento, locomoção, etc.), o qual decorreu muito bem, já que as crianças estavam muito interessadas na temática e participativas, demonstrando muitos saberes acerca da mesma. Visto que as mesmas gostam imenso do dançar e de ouvir canções, quer como atividade lúdica quer como atividade de relaxamento, decidi colocar uma canção sobre os animais para realizar uma atividade de relaxamento (Figuras 43 e 44). Julgo que esta estratégia foi essencial para colocar mais harmonia na sala, uma vez que a idade precoce e a grande energia de cada criança, faz com que, por vezes, haja uma necessidade de maior controlo do grupo. Estes fatores contribuíram para a minha investigação-ação, a qual incidiu sobre a autonomia social (aquisição de valores essenciais a uma vida em sociedade).

Figura 43. Atividade de Relaxamento e Dança



Figura 44. Atividade de Relaxamento



A educadora deu o seu contributo como costumava fazer sempre, para que a semana decorresse bem e as crianças participassem ativamente nas atividades proposta. Esta trabalha em parceria com a outra educadora da sala, e, como tal houve a necessidade de modificar as atividades planificadas, que tinham como intuito trabalhar a temática dos animais, contudo, como a outra docente iria trabalhar a cor vermelha tive de alterar as minhas atividades. Como a planificação deve ter um carácter flexível, alterei-a por sugestão da educadora, de modo a ficar de acordo com o plano semanal. As atividades não realizadas passaram para as semanas seguintes.

De modo a não quebrar a sequência de atividades programadas acerca dos animais e iniciar, como combinado, a cor vermelha, em conversa com a educadora Teresa, decidimos continuar apenas com o lobo. Fizemos a sua caracterização em grande grupo, num diálogo interessante e entusiasmante, notório pelas reações das crianças. Esta tarefa serviu para continuar com a temática dos animais e introduzir a

história do “Capuchinho Vermelho”. Esta foi realizada, primeiramente com a caracterização do lobo que mostrei numa imagem e com outra de uma menina vestida de vermelho (Figura 45). Esta última gerou logo o entusiasmo e participação do grupo que logo percebeu do que se tratava. O grupo não conhecia bem a história mas já tinha ouvido falar, manifestando algum conhecimento sobre esta, reconhecendo as personagens pictóricas que mostrei. Também decidi cantar a canção da história que se apresenta como uma sinopse do enredo e tinha o objetivo de ensiná-la às crianças (Figura 46). No entanto, já estavam cansadas e começaram a dispersar-se.

Figura 45. Imagens e diálogo acerca das personagens do Capuchinho Vermelho



Figura 46. Canção Sinopse da História do Capuchinho Vermelho



Penso que esta atividades tornou-se um pouco cansativa e exaustiva para o grupo, o que se revelou um ponto menos positivo da semana. Ao perceber a perda de interesse gradual do grupo, educadora sugeriu-me levá-lo até ao espaço exterior para brincarem livremente. Segundo Brazelton e Sparrow (2006), o exterior é, habitualmente, a primeira aventura de uma criança no mundo. No contacto com o outro, a criança aprende com e acerca de outras “sobre a individualidade de cada uma delas. Os seres humanos são animais sociais desde o início” (Brazelton & Sparrow, 2006, p. 31). Esta estratégia foi muito benéfica pois as crianças correram e brincaram imenso no pátio da instituição, demonstrando satisfação e cumplicidade. Este fator foi muito importante para o meu progresso enquanto docente, pois aquilo que não me apercebi logo devido à pouca experiência que tenho com grupos tão novos, serviu de aprendizagem para a intervenção futura. A experiência da educadora ajudou-me a delinear estratégias alternativas, procurando ultrapassar a minha dificuldade em captar a sua atenção para as atividades, sobretudo para aquelas mais prolongadas.

Considero que o ponto mais forte foi interligar a temática planificada para a semana “Os Animais” com a do plano semanal da sala cor vermelha, aproveitando a personagem do lobo da história do Capuchinho vermelho. Também foi evidente o envolvimento das crianças nas atividades e a sua felicidade. Estas são muito afetuosas e demonstraram imenso carinho e respeito por mim, o que se revelou muito gratificante.

Cor vermelha

A semana iniciou com uma revisão da anterior, nomeadamente a canção da história do Capuchinho vermelho (Apêndice A6). O grupo dançou ao som da canção a até houve algumas que cantaram, mesmo sem saber a letra correta. Apenas estavam contentes e gostavam de cantar e dançar. A expressão musical esteve sempre patente durante a minha intervenção, pois considero fundamental a sua introdução e uso desde cedo na vida da criança, pois promove o seu desenvolvimento holístico assim como oferece-lhe experiências ricas e significativas. Este grupo, especialmente, contacta diariamente com a música e revela um grande gosto e interesse, daí ter optado por utilizar estratégias relacionadas com esta área.

Após uma revisão da semana anterior, dei continuidade à história do Capuchinho vermelho, recorrendo a fantoches de pau. Fiz um conto utilizando estes materiais, pois é fundamental nestas idades haver visualização de imagens para melhor compreensão dos conteúdos (Figura 47). Depois de ouvirem a história, fizemos a exploração da mesma em conjunto com as crianças, fazendo questões e respondendo às suas dúvidas (Figura 48). O grupo esteve motivado e implicado na atividade demonstrando um interesse evidente.

Figura 47. Dramatização com Fantoches de Pau da História Capuchinho Vermelho



Figura 48. Exploração da História em Grande Grupo



No seguimento da exploração da história do Capuchinho vermelho decidi realizar um pictograma da canção (Anexo B), uma vez que esta atividade foi um sucesso com a Lenda de São Martinho, no que se refere à implicação e bem-estar das crianças na sua realização. Esta atividade foi realizada por duas crianças de cada vez, enquanto as restantes faziam brincadeira livre nas áreas da sala. Primeiramente foram mostradas as imagens do pictograma a todas para que as identificassem. Depois a atividade foi realizada a pares (Figuras 49, 50, 51 e 52). As crianças gostaram imenso e sentiram-se felizes durante a tarefa, manifestando vontade de repeti-la. Apesar de ainda não terem a motricidade fina muito desenvolvida, mostraram destreza ao segurar o tubo de cola. Todas elas demonstraram ansiedade por participar na tarefa, o que fez com que se levantassem das áreas e perguntassem quando era a sua vez. Assumo que a atividade foi extremamente importante e benéfica para a aquisição de conhecimentos de todo o grupo, pois partiu dos seus interesses e daquilo que já sabiam acerca do assunto (conhecimentos prévios).

Figura 49. Colagem de Imagens para Pictograma



Figura 51. Cartaz para Pictograma

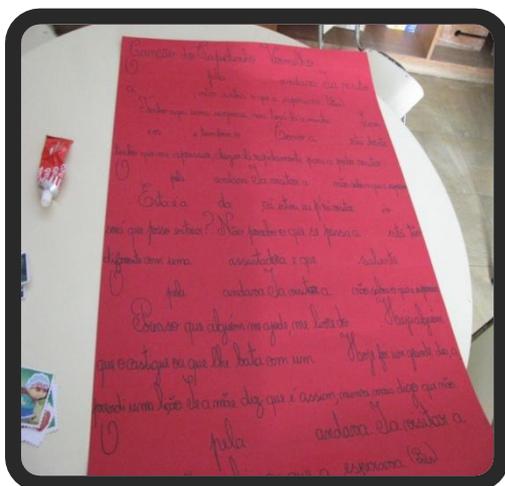


Figura 50. Pictograma da Canção Capuchinho Vermelho



Figura 52. Pictograma Final da Canção do Capuchinho Vermelho



Outra atividade que deu seguimento à cor vermelha foi a exploração de alguns instrumentos musicais com posterior formação de conjuntos consoante a cor, neste caso, a vermelha. Esta foi realizada em grande grupo no tapete, onde mostrei alguns instrumentos e disse as suas características para as crianças repetirem. De acordo com o Ministério da Educação (1997), as crianças vão instintivamente adquirindo conceitos matemáticos partindo das suas vivências/experiências quotidianas. A função da matemática na construção do pensamento, as suas utilidades no quotidiano e o seu interesse para aprendizagens posteriores, motiva a atenção que lhe precisa ser atribuída na educação de infância, cujo dia-a-dia oferece variadas oportunidades de aprendizagens matemáticas. “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p. 73).

De seguida fiz a exploração dos instrumentos com cada criança, sendo que todas se mostraram muito felizes e ansiosas por contactar com estes (Figuras 53, 54 e 55). Após a exploração destes resolvi explorar alguns conteúdos matemáticos e testar os conhecimentos do grupo nesta área. Optei pela formação de conjuntos por cor e tamanho e o grupo demonstrou alguma dificuldade nesta tarefa, pois ainda não sabem as cores todas nem identificá-las nos objetos. A aquisição de conceitos matemáticos tem como alicerces as vivências do tempo e do espaço, partindo das atividades livres e lúdicas da criança. Através da consciência do seu posicionamento e deslocamento no espaço, assim como “da relação e manipulação de objetos que ocupam um espaço” (ME, 1997, p.73) a criança aprende conceitos matemáticos (dentro, fora, entre outros). Ao explorar o espaço, esta reconhece e representa formas diferentes que, gradualmente, irá aprender a distinguir e nomear. Com estas experiências, a mesma encontrará princípios lógicos que lhe permitirão classificar objetos, realidades e eventos consoante as suas propriedades, relacionando-os entre si (ME, 1997). Esta classificação de objetos é muito importante na aquisição destas noções matemáticas pois, ao “agrupar os objectos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc” (ME, 1997, p. 74), a criança reconhece as afinidades e as disparidades que possibilitam fazer uma distinção entre aquilo que pertence a um ou a outro agrupado.

Senti a necessidade de dar uma ajuda mais afincada ao grupo na realização da atividade dos conjuntos, devido à sua inexperiência e conhecimento precário das cores,

nomeadamente da que estávamos a trabalhar (vermelho) distinguindo-a das outras. A repetição revelou-se novamente fundamental para a aquisição de saberes. Assim, continuei com uma tarefa para aperfeiçoar o conhecimento pela cor vermelha e pela destreza ao pegar em lápis de cor (motricidade fina). As crianças, individualmente, receberam fotocópias dos instrumentos de cor vermelha observados e explorados e pintaram-nos com aquela cor (Figura 56). Esta atividade foi muito produtiva, pois foi notório o maior desenvolvimento da motricidade fina do grupo, assim como a assimilação da cor vermelha, sabendo identificá-la e distingui-la das outras.

Figura 53. Apresentação dos Instrumentos com Diálogo em Grande Grupo



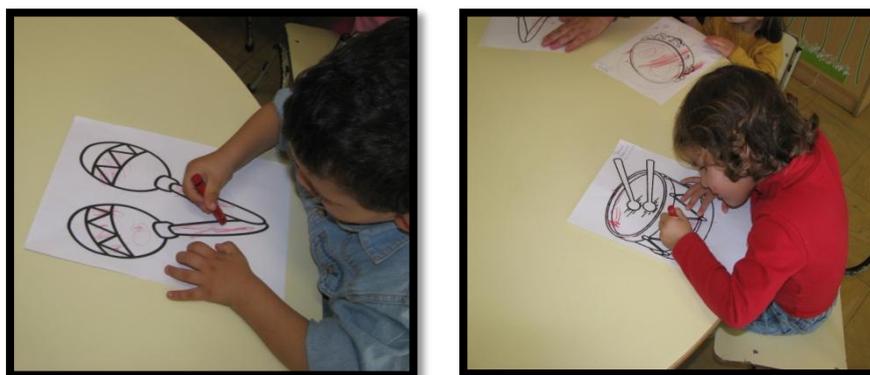
Figura 54. Exploração de Instrumentos Musicais Individual



Figura 55. Exploração de Instrumentos Musicais em Grande Grupo



Figura 56. Pintura dos Instrumentos com a Cor Vermelha



O ponto forte da semana revelou-se na realização do pictograma e exploração dos instrumentos musicais. As crianças manifestaram felicidade e empenho na realização destas atividades, mostrando uma tremenda vontade de repeti-la.

O Natal

A última semana teve como temática “O Natal” devido à proximidade desta época festiva. Em conversa com a educadora cooperante decidi planificar atividades de acordo com a festividade próxima. Primeiramente, como é usual, fiz revisões da semana anterior e terminei algumas atividades que ficaram pendentes (Apêndice A8).

O grupo de crianças era muito motivado e curioso para a aprendizagem de novos conceitos, fazendo imensas questões e querendo saber mais. Brazelton e Sparrow (2006) referiram que “ (...) a excitação de aprender sobre este mundo é evidente nas perguntas sobre tudo e mais alguma coisa das crianças (...) A sua curiosidade nunca parece satisfeita” (p. 38).

No seguimento da comemoração do natal, a primeira estratégia utilizada foi um diálogo em grande grupo, no qual as crianças demonstraram grande interesse pelo assunto, principalmente pelo pai natal e nos presentes (assuntos abordados pelas crianças quando fiz perguntas sobre o que conheciam e sabiam acerca desta época). De seguida contei uma história em *Pop-up* intitulada “Como Funciona o Pai Natal!” e fiz a exploração da mesma em grande grupo. O conto da mesma foi realizado com uma linguagem percetiva e adequada à faixa etária. Este tipo de conto (*Pop-up*) com imagens a três dimensões foi muito cativante a chamou a atenção de todas as crianças que ficaram espantadas e quiseram conhecer o enredo e tocar nas imagens. Para Brazelton e Sparrow (2006), a criança

também descobre o poder da palavra escrita, especialmente quando foi exposta livros. (...) Uma criança de três anos que tenha sido exposta a livros sabe que eles têm histórias para contar, que essas histórias têm um princípio e, se ela souber ouvir e esperar, um fim. (...) Através da repetição, ela pode tentar memorizar histórias simples, como se já pudesse tornar realidade o seu desejo de ser capaz de ler (pp. 50-51).

Apesar de nenhuma criança ter completado, na altura, três anos de idade, evidenciaram as características mencionadas pelos autores supracitados, no que concerne ao conto de histórias e à curiosidade para aquisição de novos saberes.

O gosto pelas artes foi evidente durante toda a intervenção, o que fez com que as utilizasse sempre que possível e necessário, mas de forma diferente, promovendo atividades diversificadas e atraentes para as crianças. Decidi, então, ensinar-lhes uma canção natalícia e fazer uma atividade de colagem, rasgagem e decoração de imagens de natal com papel de lustro (Figuras 57 e 58). Esta última foi realizada de forma individual, na qual cada criança decorou o seu próprio trabalho com o meu auxílio, dado a sua destreza (ao pegar no pincel da cola e rasgar o papel de lustro em bocados) não estava suficientemente desenvolvida para o fazerem sozinhas. Saliento que o papel de lustro era grosso, o que dificultou a sua rasgagem e fez com que interviesse com mais regularidade. Estas atividades foram estimulantes e entusiasmantes para as mesmas, que participaram ativamente com muito empenho e satisfação. Godinho e Brito (2010) partilham da opinião de que as artes são fundamentais para o desenvolvimento da criança, referindo que, particularmente, a música e a expressão plástica na educação de infância baseiam-se, sobretudo, em atividades expressivas, de experimentação, de vivências com usufruto e de descoberta. Estas servirão de base na edificação da personalidade e das aprendizagens futuras.

Figura 57. Atividade de rasgagem, colagem e decoração de imagens natalícias por cada criança (trabalho individual)



Figura 58. Exposição dos trabalhos da atividade de decoração de imagens natalícias



1.2. Resultados e reflexão sobre a investigação

Embora tenha definido uma problemática, os resultados obtidos não foram substanciais, visto dispormos de muito pouco tempo para a implementação das atividades propostas. No entanto, em seguida, exponho algumas estratégias e eventos que coloquei em prática durante a intervenção na vertente de educação de infância (creche), no âmbito da problemática levantada.

No que diz respeito ao desenvolvimento moral, promoção da autonomia social, conferi que as crianças eram muito ativas, energéticas e gostavam de assumir o controlo dos materiais que possuíam (brinquedos e outros objetos lúdicos), o que, muitas vezes gerava pequenos conflitos entre elas. Ainda não tinham compreendido totalmente a necessidade da partilha e do respeito pelo outro. Contudo, através de um diálogo explicativo com um adulto da sala (na maioria das vezes a educadora cooperante e posteriormente eu também) acerca da importância destes valores, conseguimos atender às necessidades das crianças, resolvendo os conflitos e até preveni-los. Estes diálogos permitiram-lhes mudar alguns comportamentos e compreender a necessidade de assumir atitudes mais assertivas. Ao deixar que a criança se expresse e se mostre verdadeiramente às outras, não fazendo julgamentos das suas ações, permitimos e possibilitamos, enquanto profissionais da educação, que estas estabeleçam relações com os seus futuros pares.

O facto de que toda a criança é diferente da outra poderá servir de pretexto para o surgimento de conflitos ou de reações agressivas. A utilização de jogos que possibilitem que estas se conheçam e interajam entre si criando laços de amizade poderá ser uma mais-valia para a resolução de conflitos e, acima de tudo, para a sua prevenção. Nesta interação, os intervenientes estarão em contacto com valores essenciais a uma

vida social, como o caso da partilha, cooperação, respeito mútuo, entre outros, valores fundamentais para a criança adquirir progressivamente uma maior autonomia social e posterior socialização.

O conto de histórias é uma forma lúdica de transmitir conhecimentos às crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas (diversos tipos de histórias e formas de contá-las) e significativas. O uso de fantoches contribuiu para motivar a criança a captar o interesse para novas aprendizagens. Esta estratégia de dramatização com fantoches de uma história escrita por mim acerca da importância dos valores sociais resultou bem, pois constituiu uma boa oportunidade para desenvolver competências que propus para o grupo obter foram retidas. É de salientar que, uma vez que este era muito novo não foi possível a assimilação de tudo, inicialmente. Para tal, foi necessário repetir imensas vezes as competências a reter utilizando variadas estratégias.

A lição presente no conto utilizado serviu de ponto de partida para dar continuidade à resolução da problemática detetada, articulando as diferentes áreas de conteúdo. A aprendizagem e exploração da letra da canção “Ser Amável” contribuíram também para a resolução da questão de investigação-ação, dado que a repetição de conteúdos é fundamental nestas idades e reforça as aprendizagens já realizadas. Tive em atenção os interesses e as preferências individuais de cada criança (aspectos fundamentais para uma boa educação), nomeadamente a expressão musical, aliando a arte (expressão e comunicação) à formação pessoal e social, áreas presentes nas OCEPE.

Ao longo da minha intervenção, fui detetando e observando, gradualmente, ações das crianças que iam ao encontro dos objetivos pretendidos com a investigação-ação em curso, nomeadamente terem atitudes mais assertivas com os colegas, partilhar brinquedos e respeito pelo outro. Estas ações quotidianas evidenciaram a interiorização de valores e de posturas pretendidas com a investigação praticada.

Seguindo a transversalidade presente nas atividades desenvolvidas para a resolução da questão de investigação-ação, optei por avaliar o comportamento assertivo do grupo diariamente, através da estipulação de regras em conjunto com o grupo. Brazelton e Sparrow (2006) referem que este tipo de atividade é essencial para uma vida social e reveste-se de extrema relevância que as crianças aprendam, precocemente, a sua importância e existência. A elaboração das regras deverá ser realizada com a

participação destas, devendo ser negociadas com estas e redigidas na afirmativa (Estanqueiro, 2010). Este tipo de atividade dá autonomia à criança que se sente responsável pelas suas ações age de forma a cumprir as regras estipuladas. É de ressaltar que existem ainda regras não passíveis de negociar, mas que devem ser explicadas desde início à criança para que as entenda e reconheça a necessidade de as cumprir (Brazelton & Sparrow, 2006). É importante também que sejam elaboradas na positiva (reforço positivo), permitindo fazer uma avaliação ao comportamento assertivo da criança e não fazer imposições do género “não pode fazer algo” (Estanqueiro, 2010). Estas imposições poderão inibir alguns dos seus comportamentos e até dificultar o cumprimento das regras, por serem encaradas (pela criança) como uma punição, pois se não as cumprirem terão castigos. O reforço positivo e o elogio às suas ações corretas contribuem para o bom desenvolvimento moral desta e aquisição de valores sociais e pessoais (Brazelton & Sparrow, 2006). Observei com clareza que as crianças reagiam melhor aos incentivos positivos do que à punição, sendo que a última provocava sentimentos de alguma agressividade e de incompreensão.

O grupo de crianças entendeu a necessidade do cumprimento de regras. Verifiquei ainda que o mesmo revelou conhecimento, identificando os comportamentos adequados na sala e aqueles que eram quebrados pelos colegas. No entanto, demonstraram dificuldade em assumir e identificar os seus próprios comportamentos menos corretos (quebra das regras estipuladas). A elaboração do cartaz com as regras foi muito proveitosa e eficaz para o alcance dos objetivos traçados durante a investigação-ação (desenvolvimento moral e autonomia social).

O tempo insuficiente da minha intervenção impossibilitou-me de terminar a investigação-ação como pretendia. Trabalhar com um grupo tão novo em tão pouco tempo não permitiu atingir os objetivos desejados. No entanto dei o meu melhor e apliquei os conhecimentos adquiridos em todo o meu percurso académico, não descurando os conselhos e críticas construtivas da educadora cooperante pela sua grande experiência e competência profissional. Nesta linha de pensamento, julgo que tendo em conta o tempo de estágio, a idade do grupo, as preferências, os interesses e necessidades individuais, fiz uma boa intervenção e tive sucesso, pois a evolução deste foi notória em todas as circunstâncias. Também importa referir que, pelo que observei durante a intervenção, encontrei indícios de uma possível resolução da problemática, na medida em que evidenciei algumas alterações nos comportamentos das crianças.

A relação que deve existir entre o lúdico, a motivação e a intencionalidade educativa das atividades da rotina é extremamente importante no quotidiano das crianças no contexto de educação de infância. Esta possibilitou uma maior aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento das crianças, que demonstraram gosto e implicação nas atividades desenvolvidas através do lúdico e dos seus interesses. As crianças demonstraram vontade em repetir algumas das atividades que planifiquei, nomeadamente a aprendizagem de canções, a carimbagem dos frutos do outono, a elaboração de pictogramas e a colagem com diversos materiais de imagens dos frutos do Pão-por-Deus. Este desejo na repetição das atividades em questão surgiu do facto destas terem sido planificadas, a partir de uma observação profunda do grupo de crianças e de um diálogo com a educadora acerca dos interesses, preferências, conhecimentos prévios e limitações deste.

Considero que a experiência profissional e pedagógica de um docente em lidar e contornar possíveis conflitos é crucial para uma boa e eficaz gestão do grupo de crianças com o qual trabalha. Assim, a educadora cooperante, com a sua experiência e dedicação, teve um papel fundamental ao disponibilizar-se a ajudar-me a resolver os conflitos que surgiram e ao dar-me sugestões de prevenção e que me auxiliaram noutras situações quotidianas. Entendi que é mais correto e benéfico para a criança não chamá-la à atenção em público (quando necessário) mas individualmente (quando surgir uma oportunidade), de modo a não inibi-la nem ferir a sua autoestima.

Para finalizar, planifiquei atividades concretas para a resolução da questão de investigação-ação assim como outras dirigidas à rotina diária das crianças que procuraram também ir ao encontro da resposta ao problema mencionado. Tentei-lhes proporcionar experiências/vivências diversificadas com diversos materiais e em diferentes espaços (contextos) que lhes fossem significativas e fossem ao encontro das suas necessidades individuais.

2. Envolvimento da comunidade educativa – Atividade com as famílias

Na educação moderna é fundamental envolver os pais no sistema educativo. As crianças são influenciadas pelo meio exterior e pela cultura e meio social onde estão inseridos. Como tal, os seus pais conhecem-nos melhor que ninguém e serão muito úteis aos docentes, no seu processo inicial de conhecimento destes (Perrenoud, 2000).

Por outro lado, Perrenoud (2000) refere ainda que os docentes devem também informar os pais sobre a evolução dos seus filhos, no que concerne ao trabalho realizado, percurso académico e social. Sempre que considerem oportuno devem chamá-los para informá-los sobre o progresso dos seus filhos, como também, para pedir conselhos sobre como lidar com os mesmos. O diálogo entre pais e docentes é fundamental, pois são estes que conhecem profundamente as suas crianças e poderão auxiliar os educadores na escolha das estratégias mais adequadas. É necessário conhecer bem cada criança para agir de acordo com as suas capacidades, limitações e preferências (Perrenoud, 2000).

Durante a minha intervenção, colaborei com toda a comunidade educativa da instituição, sobretudo com a equipa pedagógica da sala. Tentei, sempre que possível, expor os trabalhos das crianças no placard presente à entrada da sala de modo a que as famílias conhecessem os seus progressos e as temáticas desenvolvidas semanalmente. Esta exposição despertou ainda sentimentos de felicidade, autoestima e orgulho nas crianças, ao verem os seus trabalhos expostos. Muitas vezes foram estas que chamaram à atenção dos pais para visualizarem os seus trabalhos com um entusiasmo e pretensão evidentes.

O saber e a informação que o educador obtém acerca da criança e do seu desenvolvimento aumentam quando são partilhados com a restante comunidade educativa (corpo docente e não docente e pais). Visto que a cooperação destes profissionais e agentes educativos auxilia na sua autoformação (e ação em prol dos seus educandos) e é benéfica para a educação da criança, a permuta de ideias e de pensamentos com as famílias possibilita um maior e “melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME, 1997, p. 27). Neste sentido e segundo o presente documento “a participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as

interacções das crianças e de enriquecer o processo educativo” (ME, 1997, p. 27). Considerei, então, fundamental a participação das famílias no dia-a-dia das crianças, tentando envolvê-las no que foi possível, nomeadamente numa palestra acerca da aquisição da linguagem, promovida por uma enfermeira e por uma terapeuta da fala (Figuras 59, 60 e 61). Esta foi organizada por mim, em colaboração, com as outras duas colegas que estavam a intervir na mesma instituição e com o apoio da nossa orientadora de estágio, Doutora Gorete Pereira que nos cedeu os contactos destas profissionais.

Figura 59. Preletoras da ação de sensibilização



Figura 60. Temas das apresentações abordadas na palestra



Figura 61. Atividade com a comunidade educativa – Palestra sobre o desenvolvimento infantil e aquisição da linguagem



Os nossos objetivos com a realização da ação de sensibilização acerca da linguagem foram variados. Atribuímos maior importância em alertar toda a comunidade educativa, sobretudo os pais, para a existência de sinais perturbadores ao desenvolvimento normal dos seus educandos, procurando indicar algumas estratégias

que visam ajudar os seus filhos a ultrapassar dificuldades, favorecendo um desenvolvimento progressivo e mais harmonioso da linguagem.

Apesar da presença de poucos pais das crianças, facto que nos foi alertado pelas educadoras cooperantes, estas ficaram surpreendidas e referiram que a adesão foi muito maior daquela a que estavam à espera. Este fator revelou-se de extrema pertinência, pois demonstrou que a temática da palestra suscitou interesse e cativou as famílias. Saliento que, apesar de participarem poucas famílias da minha sala, as que estiveram presentes demonstraram muito interesse no tema. Por outro lado, os que não participaram lamentaram imenso a impossibilidade de assistir à sessão de sensibilização, justificando-a.

Na minha opinião, a palestra desenvolvida teve múltiplos benefícios, quer em termos pessoais, quer profissionais, pois como futura docente e mãe devo estar a par de todos os sinais de alerta que indiquem problemas no desenvolvimento das crianças. Destaco, ainda, que as famílias e os agentes educativos do infantário que assistiram à ação de sensibilização demonstraram muito entusiasmo e satisfação, esclarecendo as dúvidas que lhes surgiram, após a apresentação, e felicitando-nos pela iniciativa. O facto de convidarmos profissionais experientes na área da linguagem e do desenvolvimento da criança (saúde) revelou-se essencial para o sucesso da apresentação e para despertar a curiosidade e o interesse/importância em conhecer mais sobre este assunto. A participação do público presente na palestra foi positiva e interativa, visto que demonstraram vontade em saber mais, questionando e esclarecendo as suas dúvidas com as profissionais convidadas.

3. Avaliação das aprendizagens

O Homem desenvolve-se e adquire conhecimento através das interações que estabelece com o outro e com o meio que o rodeia. A criança ao ingressar na educação mais formal, nomeadamente a educação de infância, já possui um vasto aglomerado de saberes e pensamentos, fruto das suas vivências e experiências com o mundo que a circunda e com as relações que estabelece (ME, 1997). Dado que é função do educador valorizar e ampliar os conhecimentos prévios de cada uma, é necessário que este observe e avalie o seu quotidiano, de modo a poder tomar as decisões mais corretas e agir de acordo com as suas necessidades. Sendo assim, “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).

Ao avaliar em conjunto com as crianças, o educador toma uma maior consciência da sua ação e das repercussões que assume no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao observar os seus comportamentos, este reflete sobre a sua intervenção, o que lhe permite “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27). A planificação e a ação, assim, poderão ser alvo de alterações, caso seja necessário, após uma avaliação com posterior reflexão profunda sobre a sua repercussão nos comportamentos e desenvolvimento da criança.

Através da observação participante realizada, das reflexões semanais, dos ajustes às planificações (quando necessários) e da grelha de avaliação mensal (Apêndice D) às competências a desenvolver, pude perceber as aprendizagens que iam sendo adquiridas pelas crianças, durante a minha intervenção. Aquando da realização da avaliação tive em consideração os normativos da educação de infância, nomeadamente as OCEPE, as circulares nº 17 e 4 e as metas de aprendizagem (competências a desenvolver no final do pré-escolar). A avaliação foi realizada tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE (1997), mencionadas nas planificações que redigi durante a intervenção. Esta avaliação semanal, através da observação, às atividades planeadas, às aprendizagens das crianças, ao seu desenvolvimento e implicação, deu-me a possibilidade de refletir acerca da minha intervenção e da sua repercussão na aquisição de competências e de conhecimentos pelas crianças. De um modo geral, julgo que as competências a desenvolver semanalmente, presentes nas planificações foram bem-sucedidas, pelas observações periódicas que efetuei, assim como pela avaliação.

Assim, no que diz respeito à área de formação pessoal e social, que tem um carácter interdisciplinar, o grupo de crianças aumentou, gradualmente, o seu envolvimento nas atividades planeadas. Desde logo, as crianças mostraram-se muito afetuosas comigo, o que facilitou imenso o meu desempenho no cumprimento e alcance dos objetivos propostos semanalmente. Dado que ainda estavam em fase de adaptação ao novo ano letivo e serem muito novas, foi evidente o seu processo gradual de aquisição de determinadas competências, como o respeito mútuo e partilha de objetos que lhes são importantes. As observações que fiz contribuíram para o desenrolar da

investigação-ação a que me propus, assim como toda a intervenção. O comportamento agitado e energético manifestado pelas crianças também suscitou o meu interesse para enveredar por esta questão inerente ao desenvolvimento moral e autonomia social. Estas manifestaram ainda falta de interesse e motivação aquando do desenvolvimento de atividades muito morosas, o que fez com que diferenciasses imenso as minhas estratégias de modo a cativá-lo. Por vezes, ainda surgiram conflitos pela disputa de objetos e das áreas da sala que lhes suscitava mais interesse e agrado, o que requereu a mediação dos adultos presentes. As crianças, geralmente, davam-se bem e interagiam imenso umas com as outras, brincando juntas, sobretudo no exterior. Estas revelaram uma autonomia acentuada para a idade, no que respeita às refeições pois quase todas comiam sozinhas, à exceção da mais nova que nem sempre o fazia e outra que não gostava de comer refeições de prato na instituição (só lanchava e comia a fruta do almoço). Houve ainda uma autonomia no controlo dos esfíncteres, pois à exceção das duas mais novas, já não usavam fralda durante o dia.

No que respeita à área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, senti alguma dificuldade inicial em compreender aquilo que as crianças diziam, devido à sua idade precoce. Contudo, com o tempo, consegui perceber mais e melhor o que iam dizendo, trabalhando também nesse sentido (desenvolvimento da linguagem), através de diálogos em grupo e de interações individuais, em diferentes contextos (momentos de brincadeira livre, situações da rotina diária e atividades planificadas). Estas mostraram também compreensão naquilo que os adultos diziam, ouvindo e obedecendo às indicações que lhes eram dadas. A exploração de histórias com e sem fantoches ajudou também no seu desenvolvimento da linguagem destas. O interesse evidenciado por este tipo de atividade fez com que a incluísse nas minhas planificações. Esta atividade contribuiu ainda para que estas se familiarizassem com o código escrito, através do texto presente nos contos e das imagens que transmitiam mensagens de acordo com o enredo.

Na área da expressão plástica, as crianças evidenciaram gosto e interesse por atividades de colagem, rasgagem e de pintura com tintas, embora a sua motricidade fina (destreza) não estivesse ainda bem desenvolvida. Revelaram ainda prazer na exploração de variados materiais e, por outro lado, um desagrado pelo desenho que fez com que não o utilizasse muito como estratégia para a aquisição de competências motoras (motricidade fina).

A área de expressão musical foi muito utilizada devido à grande implicação e bem-estar evidentes no grupo de crianças. Este gostou muito de aprender canções e de realizar diferentes atividades com música (dança, audição de sons, entre outras), desenvolvendo competências nesta área. Seguindo a estratégia da utilização da música para desenvolver diversas atividades, as crianças apresentaram um desenvolvimento motor adequado às idades, movimentando-se imenso ao som de músicas (saltavam, reboavam, andavam, corriam, etc.) conforme foi solicitado ou livremente.

No que concerne ao domínio da matemática, planeei desenvolver competências na identificação de cores, quantidades, relação número-objeto, formação de conjuntos evidenciando as suas características, entre outras, tendo sempre em conta a idade e conhecimentos prévios de cada criança. Nas atividades de rotina também procurei aprofundar conhecimentos matemáticos em termos de noção de tempo e de espaço, nomeadamente no conhecimento dos variados momentos de rotina, sabendo o que fariam depois de almoçar e no fim do dia (revelaram saber que depois do almoço iriam para a hora do descanso e que no fim do dia os pais iam buscá-las).

Por fim, no que diz respeito à área do conhecimento do mundo, as crianças interessaram-se imenso pela natureza e por atividades no exterior, em contacto com a mesma. Optei, então, por atender a este extremo gosto pelo meio circundante, desenvolvendo variadas atividades com materiais naturais e no exterior.

PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 2º ANO DE ESCOLARIDADE

A Parte III deste relatório aparece, à semelhança da Parte II, com um agrupado de quatro capítulos relativos ao meu estágio em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 2º ano.

O Capítulo I contém uma contextualização acerca da intervenção, nomeadamente uma caracterização do meio, da instituição, da sala e da turma com a qual desempenhei funções de docente. Continuamente, no Capítulo II, estarão evidentes aspetos alusivos à intervenção pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, focando o problema observado, ponto de partida para o trabalho de investigação-ação desenvolvido. Neste constam também as outras aulas lecionadas no estágio que, embora abordem outras temáticas e conteúdos programáticos, procuram ir ao encontro da resolução do problema detetado. Para terminar, o capítulo inclui os resultados da investigação e uma reflexão da mesma.

O envolvimento da comunidade educativa desempenha um papel fulcral para o desenvolvimento das crianças, pois permite conhecê-las para uma melhor atuação e dá-lhes segurança e estabilidade acerca da instituição onde estão a ser educados, formalmente. No Capítulo III, consta uma atividade realizada com toda a escola onde estagiei e uma visita de estudo ao Monte *Palace* ocorrida e planeada em conjunto com as duas turmas do 2º ano desta.

No capítulo final deste trabalho, Capítulo IV da Parte III, estarão evidenciados aspetos referente à avaliação realizada, designadamente uma feita à turma durante a intervenção e outra correspondente a apenas um aluno.

CAPÍTULO I – Contextualização do ambiente educativo

Segundo o Ministério da Educação (2004) no documento Orientação Curricular e Programas do 1º Ciclo, o meio onde o aluno vive e com o qual contacta deve surgir como espaço e ferramenta crucial para as primeiras aprendizagens, dado que nesta altura, este aprende, partindo do concreto. O meio, surge então, como um ponto de partida para a aquisição de conhecimentos e competências. Pelo facto de que o aluno

quando ingressa no ensino formal já possui uma vasta quantidade de saberes e experiências, adquiridas pelas suas vivências e contacto com o ambiente onde está inserido, é imprescindível que o professor se informe acerca do seu *background* para que possa agir de forma mais direcionada às suas necessidades e interesses. É importante investigar e caracterizar a contextualização do ambiente educativo, nomeadamente a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala e da turma de alunos com quem iremos trabalhar. Estes fatores contribuirão de forma positiva para uma aprendizagem mais significada e diferenciada dos alunos.

Este capítulo procura dar a conhecer a turma de alunos com a qual trabalhei, caracterizando o meio envolvente (instituições e serviços presentes na freguesia onde a escola está inserida), a escola (disposição e gestão dos recursos existentes, analisando o Projeto Educativo), a sala de aula (organização dos materiais, do tempo e do espaço) e a turma (perfil dos alunos, dados das suas famílias e análise do Plano Anual de Turma - PAT).

1. Contextualização do meio envolvente

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada está localizada no sítio da Achada, na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de 3 quilómetros do Centro do Funchal. Esta faz parte da freguesia de São Roque, que está rodeada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte (São Roque está situada no centro destas quatro freguesias).

A freguesia de São Roque possui uma área com 752 hectares e 9 385 habitantes, de acordo com os dados estatísticos realizados pelo recenseamento de 2011. Esta está dividida por sítios, tendo o do Salão, Calhau, Terça, Quinta, Olival, Igreja Nova, Achada, Água de Mel, Lombo Jamboeiro, Bujieira, Fundoa (de Baixo e de Cima), Santana, Lombo Segundo, Alegria e Galeão como principais. A escola onde realizei a minha intervenção pedagógica pertence ao sítio da Achada.

A economia da freguesia é desenvolvida pela presença de diversas infraestruturas de oferecem variados serviços públicos e privados e pela atividade agrícola realizada nesta, sendo ainda um local com muita acessibilidade.

A freguesia de São Roque possui um variado conjunto de infraestruturas e serviços dirigidos aos seus residentes e visitantes. Esta dispõe de um Centro Cívico que

alberga instituições autárquicas (Casa do Povo e Junta de Freguesia), de serviços de saúde, de cultura, desporto e lazer. No que concerne à educação, esta possui algumas escolas básicas, uma secundária, uma instituição de ensino especial, associações desportivas e musicais, um centro de ocupação de tempos livres e uma biblioteca (Quadro 5).

Quadro 5. Infraestruturas e Serviços disponíveis na Freguesia de São Roque

Infraestruturas e Serviços disponíveis na Freguesia de São Roque					
Saúde	Segurança Social	Ensino	Desportivo	Cultura e Lazer	Outros
- 1 Centro de Saúde - 1 Farmácia - Centro de Reabilitação Psicopedagógica	- 2 Centros de Convívio - 2 Centros de Dia - 1 Lar de Idosos	- Escolas de 1º ciclo com pré-escolar - Escolas de 2º ciclo - Escolas de 3º ciclo - Instituições da Educação Especial	- 1 Complexo Desportivo com piscinas	- 4 Grupos musicais, dança e recreio - 3 Associações de cultura e recreio Lazer - 2 Miradouro	- 1 Mercado - 1 Centro de Lojas de comércio e restauração

2. A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada - Projeto Educativo

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (Figura 62) é uma instituição pública que se prepara para fornecer uma boa formação e educação de qualidade a crianças com uma faixa etária entre os 3 e os 13 anos. Assim, esta contém a educação pré-escolar (3 aos 6 anos), o 1º ciclo do Ensino Básico (6 aos 13 anos) e o Ensino Recorrente (segundo o Projeto Educativo de Escola). Esta é composta por um edifício moderno (construído em 2009 com uma arquitetura moderna e diferente) com dois andares rodeados por espaços exteriores verdes e interiores (pátios), com adaptações para mobilidade de deficientes motores (rampas e casas de banho apropriadas), estacionamento para o pessoal docente e não docente, painéis solares, visando a utilização de energias renováveis (Quadro 6).

Figura 62. Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada



Quadro 6. Recursos Físicos da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

Pisos	Recursos Físicos disponíveis
Piso 0 – Rés-do-chão	- Espaço de entrada com a receção, Secretaria, Gabinete da Direção que serve ainda o Apoio Especializado, uma Sala de Unidade Especializada, três Salas de Pré-escolar, Sala de Arrumação para a Unidade Especializada, Sala de apoio à Unidade Especializada, Cantina e zona para variadas atividades, Casa de banhos: adaptada à Unidade Especializada (com poliban), para alunos com NEE, de alunos separada por géneros, dos docentes dividida por géneros, para pessoal não docente (uma feminina e outra masculina) e das crianças do pré-escolar com chuveiro, Espaços com lavabos de auxílio à cantina, Cozinha, Tesouraria, Lavandaria, Espaço para receção de recursos, Vestiário, Sala de convívio do pessoal não docente, Sala de arrumação do lixo, Pátio coberto e Recreio com parque.
Piso 1	- Quatro Salas de aula, Sala de estudo, Sala de informática, Sala de apoio, Sala de música, Sala de Expressão Plástica, Biblioteca, Sala do pessoal docente, Campo, Recreio coberto – Labirinto lúdico, Casas de banho: adaptadas para os alunos com NEE, para os outros alunos*, dos professores*, Balneários* e Salas de arrumações de materiais. *separada por géneros
Piso -1 – Piso Inferior	- Salas de arrumações, Escadas de acesso direto à escola, 1 Monta-cargas e Parque de estacionamento.

Continuamente, no que respeita aos recursos físicos da escola, esta possui três salas de Pré-escolar, quatro salas do 1º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, duas de 3º ano e duas de 4º ano que alternam a ocupação das salas no turno da manhã e da tarde) e uma sala de Ensino Recorrente com duas turmas a funcionar no turno da noite.

A presente Instituição, dirigida por uma diretora, é constituída por 350 crianças, distribuídas pelas três valências existentes, dos quais 77 crianças fazem parte do Pré-escolar, 227 do 1º Ciclo do Ensino Básico e as restantes 46 do Ensino Recorrente. O pessoal docente é constituído por educadoras de infância para o Pré-escolar, professores do Ensino Regular (1º ciclo), docentes do Ensino Recorrente, Docentes de atividades de enriquecimento curricular (Língua Inglesa, Expressão Musical/Dramática e Educação Física), professores do Ensino Especial, professores de apoio e substitutos e da Bolsa da Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (DRAE). O corpo não docente é composto por assistentes operacionais, assistentes técnicas da Educação Especial, coordenadora administrativa, ajudantes de ação socioeducativa do Pré-escola e uma técnica superior de animação de biblioteca escolar. O horário de funcionamento da escola é entre 8h15 e as 18h15.

O Projeto Educativo (PEE) desempenha um papel importante na educação dos alunos, devendo ser uma ferramenta de trabalho que responda às suas necessidades para uma boa intervenção pedagógica. Este deve informar toda a comunidade educativa acerca do trabalho escolar a ser desenvolvido e servir-lhes de orientação da sua ação educativa na organização e gestão escolar. Serve, então, de construtor da identidade de cada instituição, definindo as suas políticas educativas.

O PEE da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada denomina-se “S.E.R. Sentir – Envolver – Realizar” e foi elaborado pelo corpo docente desta com a missão de propiciar às crianças a possibilidade de exploração das suas competências e habilidades de forma alegre e pacífica (com o bem-estar dos seus alunos). Este pretende também promover uma inter-relação e articulação entre a escola e a família e o Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básica, facilitando a adaptação das crianças e das famílias a novas realidades. Propõe-se, então, proporcionar momentos de aprendizagem promotores do seu desenvolvimento com diversificação de experiências e recursos didáticos e boa transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O PEE da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada procura mostrar o quotidiano da instituição durante quatro anos (2012-2016), cujo foco enquadra-se na aprendizagem dos conteúdos curriculares de maneira didática, construtivista e lúdica e na ambição de aprender através da criatividade, imaginação, gosto pela descoberta e procura de conhecimento (mudanças tecnológicas, do ambiente e na ciência que vão ocorrendo) (PEE, 2012-2016).

O Projeto “S.E.R. Sentir – Envolver – Realizar” ambiciona, assim, a existência de interdisciplinaridade e de transversalidade dos conteúdos, promovendo uma articulação de conteúdos e das diferentes áreas curriculares. A criança surge como sujeito ativo, participando na sua aprendizagem e desenvolvimento. Este Projeto tem como princípios orientadores a aprendizagem da leitura e da escrita e a apreensão de valores pessoais e sociais (criatividade, desejo de aprender, solidariedade, ação correta, paz, fim à violência, amor e verdade) (PEE, 2012-2016).

Todas as informações acerca da instituição foram redigidas após uma consulta do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do site oficial da escola.

3. A Sala do 2º A: organização do espaço, dos materiais e do tempo

Petterson (2012) é da opinião de que uma sala de aula necessita de ser um sítio confortável e promotor de interações e relações aluno-aluno e aluno-professor com o intuito do estudante partilhar experiências e conhecimento.

A sala do 2º A é espaçosa (permite a circulação do professor pelas mesas) e possui muita claridade devido à existência de janelas com estoros, à direita, que permitem o controlo da passagem de luz. Está situada no piso 1 e é partilhada com a turma de 4º ano no turno da tarde. Em frente às janelas, noutra parede, estão três armários onde os alunos colocam o seu material (livros, capa com trabalhos, tesouras, colas, blocos de folhas, entre outros). Os livros ficam num dos armários e são distribuídos diariamente no início da aula pelos alunos (com o auxílio do docente). O material que está nos armários está acessível aos alunos, o que lhes dá alguma autonomia de circulação pela sala. À entrada, encontramos o quadro preto que serve para o docente e para os alunos escreverem, resolverem exercícios, entre outras funções.

A sala contém 27 mesas e cadeiras individuais, organizadas num formato da letra “U”, o que promove o trabalho cooperativo, a pares e trios. Esta disposição está formada por 14 mesas (cinco no lado direito, cinco a meio e quatro no lado esquerdo perto da porta) e as restantes estão colocadas a meio em filas de três. Por vezes, é necessário separar alguns alunos, por motivos de distração e ruído entre eles, o que faz com estas filas com três mesas sejam separadas, ficando os mais faladores à frente, numa fileira individual. Em frente ao quadro preto encontra-se uma secretária comprida com três cadeiras, onde o docente titular da turma coloca o seu material. É relevante salientar que alguns trabalhos dos alunos são expostos num placard ao fundo da sala. O

professor cooperante fomenta muitos momentos de leitura autónoma, como forma de promoção à literacia, razão pela qual existe um espaço dedicado à leitura com histórias e livros que os alunos levam para a escola (Figuras 63, 64, 65, 66 e 67).

Figura 63. Disposição da Sala do 2º A (sem alterações)

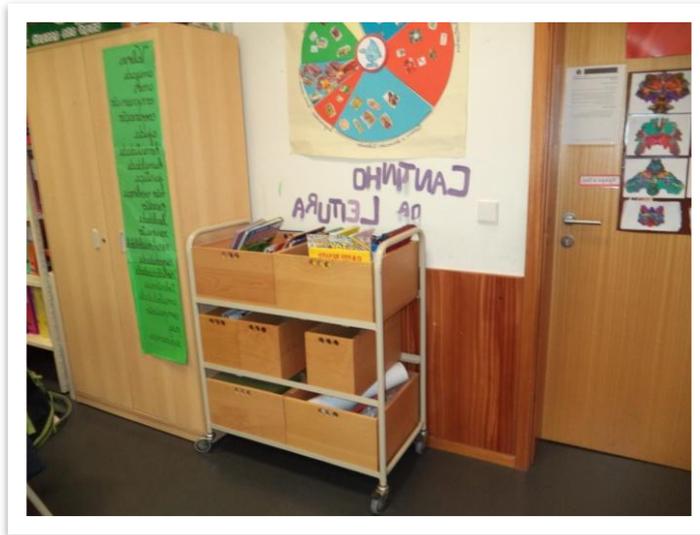


Figura 64. Disposição da Sala do 2º A (com as alterações necessárias do quotidiano)



Figura 65. Quadro Preto, Secretária do Docente e Mesas dos Alunos



Figura 66. Armários de Arrumação dos Materiais dos Alunos**Figura 67.** Cantinho da Leitura

No que concerne à organização do tempo, este é constituído pelas atividades curriculares e pelas atividades de enriquecimento curricular mencionadas no horário da turma. As primeiras são efetuadas no turno da manhã (8h15 – 13h15) e as últimas no da tarde (14h15 – 18h15). É de ressaltar que durante três dias da semana algumas das atividades de enriquecimento curricular (Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e TIC) são realizadas no turno da manhã, havendo um intervalo nas atividades curriculares (segunda, terça e sexta) (Quadro 7). Também é importante referir que alguns alunos não frequentam as atividades de enriquecimento curricular, indo para casa logo após as aulas curriculares ou após o almoço.

Quadro 7. Horário da Turma 2º A

8h15-13h15	Atividades Curriculares	- 2ª Feira das 12h15 às 13h15 - Expressão Musical - 3ª Feira das 9h45 às 10h45 – Expressão Físico-Motora - 6ª Feira das 11h15 às 12h15 - TIC			
ALMOÇO/Ocupação de Tempos Livres (OTL)					
Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
14h15 – 15h15	Estudo	Expressão Musical	Estudo	Expressão Plástica	Biblioteca
15h15 – 16h15	Inglês	TIC	TIC	Expressão Plástica	Biblioteca
16h15 – 16h45	Lanche e Recreio				
16h45 – 17h45	Clube	Clube	Expressão Físico-Motora	Inglês	Estudo
17h45 - 18h15 Ocupação de Tempos Livres (OTL)					

4. A turma do 2º A: perfil e família

Heacox (2006) refere que cada ser humano é único, e, como tal, cada aluno também o é e aprende de forma diferente. Tendo em conta esta questão, achei extremamente relevante e pertinente apontar o perfil da turma com a qual estagiei, apontando ainda os indicadores socioeconómicos e socioeducacionais das suas famílias (pais e mães). A turma do 2º A é formada por 14 rapazes e 11 raparigas, num total de 25 alunos. Estes provêm, na sua maioria, de famílias bem estruturadas e residentes na freguesia de São Roque. Alguns alunos vivem noutras freguesias, contudo, estudam na escola da Achada devido ao facto do local de trabalho dos pais ser próximo.

A turma do 2º A, no geral, acompanha o docente titular desde o 1º ano, exceto, um aluno que ingressou no ano letivo transato, devido à sua reprovação. Pelo que observei durante a minha intervenção, a turma é muito heterogénea, mas revelam gosto e interesse pela aprendizagem de novos conteúdos, sobretudo nas áreas da matemática e do estudo do

meio. Os alunos são muito ativos, participativos e carinhosos, interessam-se imenso pela natureza e demonstram um grande conhecimento gramatical e ortográfico, cometendo poucos erros quando escrevem.

É de ressaltar que existem dois alunos com currículo de 1º ano que são acompanhados por uma docente especializada durante 14 horas semanais. Apesar desta situação, estes acompanham normalmente a rotina diária da turma, aprendendo os conteúdos programáticos planejados com os restantes alunos. Uma aluna possui paralisia cerebral, razão pela qual não acompanha as aulas de modo tão assíduo como os outros. Outro tem um diagnóstico mais reservado e difícil, beneficiando de apoio individualizado por uma docente de ensino especial e ingresse a aula esporadicamente, apenas com o intuito de socializar com os pares.

A turma é muito unida, no seu todo, e manifesta interesse no trabalho cooperativo. Os alunos têm uma relação positiva uns com os outros, havendo um respeito mútuo, partilha e espírito de interajuda. Devido ao facto de serem muito participativos e manifestarem gosto por aprender, surgem situações de algum ruído e distúrbio, pois todos querem falar e participar na aula. Esta situação faz com que o professor cooperante assuma um papel autoritário e promotor de respeito, de modo a manter um bom clima de aprendizagem na sala de aula. A turma gosta imenso do seu professor e demonstra um enorme respeito e confiança por ele.

Revelam muito entusiasmo pela matemática e por conteúdos relacionados com a natureza, pesquisando de forma autónoma acerca dos assuntos. A turma revela muitos conhecimentos e bom aproveitamento, todavia, por falta de hábitos de estudo e de concentração/atenção, alguns obtêm classificações que não se adequam às suas capacidades manifestadas durante as aulas.

Relativamente ao comportamento, a turma é muito faladora e participativa, o que prejudica, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Alguns alunos são mais inquietos e perturbam a aula (demonstram dificuldade no cumprimento de regras), o que faz com que seja necessário encontrar estratégias que auxiliem na gestão do grupo e na resolução desta situação prejudicial à sua aprendizagem.

Como já foi mencionado, a turma é muito heterogénea com ritmos de aprendizagem, interesses e limitações divergentes. Assim, seis alunos da turma possuem

Apoio Pedagógico Acrescido, dois deles possuem Necessidades Educativas Especiais, beneficiando também de apoio de educação especial.

Por outro lado, seis alunos da turma foram diagnosticados com imensas potencialidades, demonstrando muitos conhecimentos em todas as áreas curriculares. De modo a ter uma maior perceção do perfil individual de cada aluno, elaborei um quadro com informações acerca de cada um, partindo de uma análise ao Plano Anual de Turma (PAT) (Quadro 8).

Quadro 8. Perfil individual dos alunos do 2º A, segundo o PAT

Aluno	Perfil Individual dos Alunos do 2º A
Aluno 1	- É um aluno que participa pouco, é muito distraído e conversador, todavia, quando lhe são colocadas questões responde corretamente. Revela algumas limitações na escrita e na leitura, no entanto, nas restantes áreas não tem manifestado dificuldades evidentes em entender os conteúdos.
Aluno 2	- Frequenta a Unidade Especializada durante a semana, todavia visita regularmente a sala de aula com o objetivo de socializar com os colegas da turma.
Aluno 3	- É um aluno aplicado, com bom comportamento e responsabilidade, contudo, pouco participativo. Tem dificuldade em ler e em escrever palavras, corretamente, mas não tem manifestado grande dificuldade nas outras áreas.
Aluno 4	- É uma aluna com um excelente comportamento, muito aplicada, empenhada e consciente. É muito persistente e dá sempre o seu melhor nos trabalhos, não parando sem terminar. Não tem manifestado dificuldade na aquisição de saberes.
Aluno 5	- É um aluno muito responsável pelo seu trabalho, participativo e um pouco falador. Não evidencia dificuldade na compreensão dos conteúdos lecionados, adquirindo-os com certa destreza.
Aluno 6	- Usufri de apoio personalizado na sala de aula durante catorze horas por semana. É um aluno que gosta de conversar com os colegas, distraíndo-se com muita facilidade. Revela imensas dificuldades na aprendizagem, sobretudo no português.
Aluno 7	- É uma aluna com bom comportamento, todavia não trabalha muito. Não tem muitas dificuldades em aprender, no entanto, deve esforçar-se mais.
Aluno 8	- A aluna não participa muito e distrai-se muito facilmente para conversar com os pares. Tem muita dificuldade na aquisição de alguns conteúdos, sobretudo no português.
Aluno 9	- Usufri de apoio personalizado na sala de aula durante 14 horas por semana. Tem um ritmo de trabalho um pouco lento, no entanto, tem progredido na sua aprendizagem, apesar das suas limitações motoras.

Aluno 10	- É um aluno que participa pouco, distrai-se facilmente e gosta de conversar, todavia, quando lhe são colocadas questões responde corretamente. Revela algumas limitações na escrita e na leitura, no entanto, nas restantes áreas não tem manifestado dificuldades evidentes.
Aluno 11	- É um aluno bem comportado, mas que não trabalha muito. Revelou certa dificuldade na aquisição dos conteúdos lecionados, sobretudo na área da língua portuguesa. No decorrer do ano letivo, tem vindo a evoluir gradualmente.
Aluno 12	- É um aluno muito participativo, organizado com os seus trabalhos e responsável. Por vezes, tem comportamentos desadequados e prejudica o bom ambiente na sala de aula, tornando-se até ofensivo com os colegas. Relativamente à aprendizagem, é um aluno que aprende com muita facilidade.
Aluno 13	- É um aluno com boa aptidão para adquirir saberes, contudo, é muito divertido, conversador e com pouca atenção/concentração no seu trabalho. Não manifesta dificuldades na assimilação dos conteúdos lecionados em todas as áreas.
Aluno 14	- É um aluno com um bom comportamento e muito participativo, todavia revela alguma lentidão na elaboração dos trabalhos indicados. Revela determinadas limitações no português, sobretudo na escrita. No que respeita à aprendizagem, manifesta grande evolução em todas as áreas.
Aluno 15	- É uma aluna aplicada, responsável e muito conversadora. Não acusou dificuldade na aquisição de conhecimento nas respetivas áreas. Expõe continuamente trabalhos metódicos, organizados e com uma letra aprazível.
Aluno 16	- É uma aluna muito cuidadosa e executa sempre todos os seus trabalhos com muito rigor. É muito tímida e não participa com regularidade, porém quando solicitada responde assertivamente (apesar de fazê-lo com alguma incerteza). Não tem acusado dificuldades na aquisição dos conteúdos lecionados.
Aluno 17	- É uma aluna aplicada, todavia pouco participativa e muito conversadora com os colegas. Revela alguma dificuldade na leitura e na escrita (português) não o manifestando nas restantes áreas.
Aluno 18	- É um aluno que participa pouco, é muito distraído e conversador, todavia, quando lhe são colocadas questões, responde corretamente. Revela algumas limitações na escrita e na leitura, no entanto, nas restantes áreas não tem manifestado dificuldades evidentes em entender os conteúdos.
Aluno 19	- É uma aluna aplicada, responsável e com muito bom comportamento. Não participa com regularidade, porém, quando solicitada responde corretamente. Exibe frequentemente trabalhos cuidados, metódicos e com uma letra aprazível. Não apresenta dificuldades na aprendizagem de conteúdos em nenhuma área.
Aluno 20	- É uma aluna aplicada, responsável e com muito bom comportamento. Não participa com regularidade, porém, quando solicitada responde corretamente. Exibe constantemente trabalhos bem executados e metódicos, mas com uma caligrafia pouco cuidada, precisando melhorá-la. Não apresenta dificuldades na aprendizagem de conteúdos em nenhuma área.
Aluno 21	- É um aluno muito responsável, aplicado e perseverante com os seus trabalhos.

	Obtém conhecimentos em todas as áreas de conteúdos sem quaisquer dificuldades, sendo muito participativo e empenhado.
Aluno 22	- É uma aluna aplicada, responsável e com muito bom comportamento. Não participa com regularidade, porém, quando solicitada responde corretamente. Exibe incessantemente trabalhos bem executados e metódicos, mas com uma caligrafia pouco cuidada, precisando melhorá-la. Não apresenta dificuldades na aprendizagem de conteúdos em nenhuma área.
Aluno 23	- É uma aluna aplicada, responsável e com muito bom comportamento. Exibe trabalhos bem executados e metódicos, mas com uma caligrafia, pouco cuidada, precisando melhorá-la. Não apresenta dificuldades na aprendizagem de conteúdos em nenhuma área.
Aluno 24	- É um aluno muito distraído devido à constante conversa com os colegas e com um comportamento desadequado. Contudo, tem vindo a progredir em todos os aspetos, com repercussões no seu desempenho e avaliação.
Aluno 25	- É um aluno empenhado, responsável, ativo e muito falador. Apresentou algumas limitações na língua portuguesa, porém tem vindo a progredir em todos os níveis.

Analisando o Plano Anual de Turma, nomeadamente a caracterização individual de cada aluno, posso afirmar que os alunos demonstram alguma dificuldade na área do português, sobretudo na leitura e na escrita. Contudo, durante a minha intervenção, apercebi-me que estes tinham vindo a progredir imenso, melhorando os seus conhecimentos neste aspeto. Considero, ainda, que demonstraram grande capacidade na escrita, escrevendo com poucos erros ortográficos e com boa concordância. Apercebi-me pelas observações que realizei e pela informação cedida pelo professor cooperante que a turma revelava pouca motivação e interesse na redação de textos (escrita criativa), o que os levava a demorarem muito tempo na atividade e a não executá-la com rigor. Assim, durante a minha intervenção procurei contornar esta situação e motivar a turma para a escrita. Por outro lado, apesar de alguns alunos terem dificuldade na leitura, no geral, a turma apresentou uma boa entoação e articulação adequada. Em termos de conhecimentos na gramática, revelaram um nível muito bom e facilidade na sua aquisição.

Na área da matemática, no geral, a turma não demonstra grandes dificuldades nos conteúdos lecionados, devido ao facto do professor cooperante utilizar estratégias diversificadas e facilitadoras da sua compreensão e aprendizagem. Alguns alunos têm dificuldade no raciocínio lógico-matemático e na resolução de problemas, todavia com

o apoio mais individualizado que usufruem conseguem acompanhar a restante turma a adquirir os conceitos lecionados.

A área do estudo do meio é a mais forte para a maioria dos alunos da turma. Estes alunos evidenciam grande interesse e motivação pela natureza, participando regularmente nas aulas com conhecimentos visíveis acerca do assunto.

No que concerne ao perfil das famílias dos alunos do 2º A, não consegui ter acesso às suas habilitações nem às profissões, devido a variados fatores como a impossibilidade de contacto com o professor cooperante.

CAPÍTULO II – Estratégias de intervenção e avaliação

O presente capítulo espelha as estratégias utilizadas durante a intervenção ocorrida em contexto de 1º CEB nas áreas curriculares, tendo em consideração a interdisciplinaridade, a problemática encontrada e a avaliação das aprendizagens dos alunos que realizei. Irei, assim, mencionar as atividades realizadas nas áreas curriculares, enfatizando a sua articulação e a resolução do problema encontrado.

Para terminar o capítulo, serão referidos os resultados da investigação-ação realizada, será apresentada uma reflexão acerca da mesma e da minha intervenção pedagógica, assim como uma avaliação das aprendizagens dos alunos.

1. Os valores e a relação/respeito com o outro: disciplina na sala de aula

De modo a tornar perceptível para o leitor a problemática encontrada, é imprescindível fazer um enquadramento teórico, explicitando a temática de investigação-ação, as estratégias utilizadas para a resolução do problema e os resultados com reflexão crítica da intervenção, tendo sempre em consideração as características e necessidades individuais de cada aluno.

O projeto de investigação-ação em questão foi realizado durante o estágio pedagógico na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Achada com uma turma de 2º ano. A turma é constituída por alunos com uma faixa etária entre os 7 e os 10 anos, tendo a maioria 7 e 8 anos. Esta é uma turma muito agitada e faladora, que, por vezes, gera algum ruído na sala. São muito ativos e gostam de participar nas aulas, sobretudo nas áreas da matemática e do estudo do meio. Sendo assim, foi evidente que a turma necessitava de adquirir competências no âmbito do desenvolvimento moral (o professor cooperante alertou, desde cedo, para esta situação), problemática detetada precocemente e sobre a qual se desenrolou o trabalho de investigação-ação.

Lourenço (2006) aborda a moralidade em diferentes perspetivas, mencionando alguns autores desde Berkowitz (1964), Durkheim (1973), Freud (1968), Bandura (1991), Piaget (sd) e Kohlberg (sd), respetivamente. Numa perspetiva sociológica, a moralidade aproxima-se de uma referência ao cumprimento de regras/normas definidas pelas ações avaliadas como dignas de uma vida em sociedade, determinando-a como uma aprovação dos códigos morais e sociais existentes num certo grupo de pessoas.

Numa perspectiva psicanalítica apontada por Freud, esta apresenta-se como a manifestação de conflitos pessoais (vontades e desejos) e de mecanismos de identificação e de defesa. Já para Bandura, na sua teoria da aprendizagem social, a moralidade é manifestada através do efeito dos modelos das regras em vigor. Para Piaget, a moralidade consiste no apreço por princípios e regulamentos sociais e prescritos formalmente por uma entidade. Por fim, Kohlberg, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, afirma que o primordial princípio da moralidade é a justiça (Lourenço, 2006).

Duska e Whelan (citados por Erra, 2005) referindo-se a Kohlberg e Piaget afirmam que o desenvolvimento moral é um procedimento moroso e progressivo que envolve alterações básicas nas estruturas intelectuais, enquanto que no pensamento de Matos (1997) diz respeito ao acompanhamento regulado das relações sociais que está sujeito ao julgamento de ações como boas ou más.

As três abordagens mais exploradas acerca da temática são a teoria da aprendizagem social, a psicanalítica e a cognitivo-desenvolvimentista. Estas são distinguidas consoante a forma como abordam o conceito de moralidade, os procedimentos psicológicos essenciais ao funcionamento moral, os princípios de desenvolvimento moral e de moralidade e método de promoção destes. Irei limitar-me à perspectiva cognitivo-desenvolvimentista defendida pelos autores Piaget e Kohlberg, relatados por Lourenço (2006).

Na segunda fase da noção da criança sobre as regras, estabelecidas por Piaget, entre os 4/5 anos de idade e os 9/10, o aluno pondera que estas são decididas por alguém superior e que não são passíveis de alteração, devendo cumpri-las (Smith, 1998). Kohlberg (sd, citado por Marques, 1991), por outro lado, num dos seus três níveis de desenvolvimento moral, o pré-convencional que ocorre entre os 3 e os 12 anos, afirma que a criança é capaz de escutar o outro e de pensar com os pares no fim do 1.º CEB. Marques (1991) refere ainda que é crucial que o professor estimule o sentimento de respeito mútuo entre os alunos, desempenhando o desenvolvimento moral um papel muito importante, precocemente.

A turma com a qual realizei o meu estágio encontra-se, tendo em conta a sua faixa etária e características, no nível pré-convencional. Reage aos conflitos morais defendendo os seus ganhos individuais e analisa as normas de acordo com o efeito de

um ato ou do poder de quem as estabelece. Matos (1997) declara que as atitudes consideradas corretas são recompensadas, as erradas corrigidas e que o aluno obedece às mesmas devido ao facto do professor, ser o detentor do poder. Tendo em conta as idades e algumas características dos alunos, provavelmente a turma do 2º A encontra-se no segundo estágio (orientação instrumental relativista), demonstrando ser capaz de se distanciar de pensamentos repentinos e da empatia pelo outro. Neste estágio estão evidentes valores morais e o aluno começa a contestar a autoridade do docente, desafiando-o.

Lourenço (2006) afirma que o grau de desenvolvimento moral não é algo estanque nem imutável, podendo ser estimulado e impulsionado. O docente necessita de ter consciência do seu papel de estimulador, estagnador ou retardador deste progresso na criança.

De acordo com o pensamento de Spock (1994, mencionado por Erra, 2005), a instituição de educação poderá surgir como um pilar na formação moral da criança, participando na promoção de atitudes e valores considerados adequados para uma vida em sociedade. Seguindo esta linha de pensamento, a instituição educativa desempenha um papel essencial na educação cívica e moral das suas crianças, através da diversificação de experiências e da sua participação ativa. Formosinho (2003, citado por Erra, 2005) enfatiza que esta (instituição), no seu contexto social, alarga estruturas e cria normas e regulamentos referentes a uma vida em sociedade, transmitindo, implícita e explicitamente princípios e convicções sociomorais.

A questão de Investigação-ação surge como ponto de partida para a investigação, na qual o investigador procura soluções e respostas para o problema detetado. O cerne da investigação advém da questão, a partir da qual iremos fazer um estudo. A questão que me fez introduzir uma investigação-ação incidiu sobre a disciplina na sala de aula, nomeadamente: Que estratégias poderei colocar em prática para possibilitar o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, no que diz respeito ao comportamento na sala de aula?

2. Trabalho pedagógico nas disciplinas

O ensino tem vindo a ser entendido segundo várias perspetivas, recolocando no centro da ação educativa o aluno. Roldão (2009) aponta algumas perspetivas e visões do significado do ensino. Uns opinam que ensinar é lecionar conteúdos, outros que é auxiliar na aquisição do conhecimento pelos próprios alunos, outros abordam-na como uma organização e exposição de assuntos (conteúdos programáticos) e ainda outros afirmam que ensinar é propor aos alunos que aprendam e pensem por si mesmos e formulam problemas/questões que impulsionem o seu raciocínio. Roldão (2009) relata ainda que estes associam à tarefa de ensinar, a distribuição de fichas, realização e correção de exercícios e trabalhos, entre outras.

Para Roldão (2009) lecionar consiste no desenvolvimento de uma ação específica, alicerçada no saber próprio, de fazer com que alguém adquira o conhecimento proposto (pretendido) e essencial. Por outras palavras, é disponibilizar e preparar um vasto agrupado de mecanismos que impulsionem uma aprendizagem ativa do outro, ainda que não haja essa garantia absoluta, visto que o maior interveniente terá que ampliar os respetivos procedimentos de assimilação. Porém, é na forma como se leciona (estratégias utilizadas) que se irão descobrir as possibilidades que compelem, coadjuvam e tornam exequível a aprendizagem de outrem. A autora refere três matrizes teóricas que auxiliam na explicação das estratégias de ensino, designadamente a transmissiva, a construtivista e a crítica. A matriz transmissiva assenta na noção de transmissão do saber para os alunos, a matriz construtivista atribui ao professor um papel de agente facilitador da aprendizagem, pela qual cada aluno é o responsável. A última baseia-se na conceção da construção autónoma do saber e na lógica revisitada de Sócrates cujo intuito é o incentivo ao pensamento próprio.

Apesar de todas ideias, matrizes de formas de pensamento que existem, nenhum autor menciona qual a estratégia ideal ou que é mais utilizada. As estratégias são utilizadas conforme a maneira de lecionar de que cada docente e do tipo de turma que tem. É fundamental que estas sejam adaptadas a cada realidade e cada situação diária de modo a que o mesmo atue em conformidade com os objetivos propostos.

Todo o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma do 2º A teve em consideração os conteúdos dos programas curriculares para este ano de escolaridade. De acordo com Alemany, Majós & Giménez (2000) estes conteúdos são componentes

muito importantes por constituírem o apoio no qual se organizam as interações professor-aluno e por ser o componente cultural moderador do desenvolvimento e da aprendizagem. O docente cooperante forneceu-me, semanalmente, na reunião conjunta com a outra docente do mesmo ano de escolaridade (trabalham muito em parceria), os conteúdos a trabalhar na semana seguinte. Este reforçou sempre a importância de planificar atividades (Apêndices E1 a E8) articulando todas as disciplinas e diversificando as estratégias. A planificação das aulas e a intervenção pedagógica foram elaboradas apenas por mim, mas com a supervisão do docente cooperante, que me deu toda a liberdade para lecionar as aulas, aconselhando-me de modo a agir da melhor forma e tendo em conta as características individuais de cada aluno. Apesar de não ser apologista do trabalho cooperativo, optando pelo individual, deu-me autonomia para utilizá-lo, auxiliando-me na gestão dos grupos. Os seus pareceres sobre a semana revelaram-se fundamentais na minha progressão enquanto docente e melhor intervenção com a turma. Todos os dias, após a intervenção, reunimo-nos para fazer uma reflexão do meu desempenho, apontando aspetos positivos e a melhorar. Esta reflexão crítica com o docente permitiu-me tomar consciência das minhas limitações e dos meus pontos fortes, progredindo em todos os aspetos enquanto profissional de educação.

Durante toda a intervenção, tive em atenção a criação de um clima positivo e promotor de aprendizagens dos alunos, onde se sentissem bem, seguros e confiantes nas suas capacidades. Segundo Lowenthal (2001, referido por Moreira (2007) as crianças beneficiam imenso com um ambiente que lhes proporcione segurança e que lhes seja conhecido, sendo importante recorrer ao estabelecimento de rotinas diárias e de regras. O docente poderá providenciar a sensação de segurança, pertença, importância e valorização aos alunos para que se sintam mais confiantes e mais seguras das suas potencialidades. Esta valorização e estimulação das potencialidades dos alunos foram fomentadas por atividades variadas e significativas com o intuito do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nos pontos seguintes será evidenciada toda a intervenção pedagógica realizada com a turma do 2º A, designadamente as estratégias utilizadas nas disciplinas (Português, Estudo do Meio e Matemática), tendo em vista a interdisciplinaridade. Estas serão redigidas de modo reflexivo e não descritivo, de modo a mostrar tudo o que foi feito, a justificar as estratégias usadas, revelando os aspetos positivos e a aperfeiçoar. É de salientar que surgirão momentos com necessária descrição devido a uma maior

compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido durante o estágio pedagógico.

Aquando do lecionamento das aulas, o diálogo com e entre os alunos surgiu como momento primordial por ser significativo e imprescindível no quotidiano educativo. Loureiro (2000) afirma que aulas em que não existem diálogos entre os sujeitos educativos são inibidoras de aprendizagens, pois é crucial que se proporcione interações deste tipo aos alunos. Outra estratégia muito privilegiada deveu-se à aprendizagem cooperativa que, apesar de não ser muito utilizada pelo docente cooperante, constituiu um pilar na minha intervenção. Nesta, valorizou-se os conhecimentos alcançados pelos alunos, através da partilha de saberes, opiniões, ideias e o respeito pelo outro. A valorização das características individuais de cada aluno e o uso das artes como impulsionadoras de novas aprendizagens também estiveram patentes durante a intervenção. Morgado (2004) refere que numa educação de qualidade, o clima social criado na sala deve ser de respeito, de interajuda e de estabelecimento e cumprimento de regras em conjunto com os alunos, auxiliando-os na sua aprendizagem e na procura autónoma do saber. Este clima harmonioso fará com que estes se sintam felizes e manifestem vontade de ir à escola e de aprender.

A observação participante realizada nas duas primeiras semanas de estágio, bem como os registos fotográficos e as anotações, tiveram grandes repercussões na minha intervenção, na medida em que me permitiu conhecer algumas características individuais da turma, sobretudo os seus interesses, limitações e potencialidades.

Durante todas as aulas que lecionei tive em consideração os pressupostos teóricos relatados no Capítulo III da Parte I deste trabalho. No entanto, nem toda a fundamentação foi considerada com a mesma ênfase e frequência, dependendo das atividades desenvolvidas e dos conteúdos a lecionar em cada aula.

2.1. Incentivo à interdisciplinaridade

Heacox (2006) profere que o docente deve diferenciar logo no início da sua prática pedagógica e aponta algumas estratégias que este poderá desenvolver, nomeadamente partir de uma ideia de algum aluno e aprofundar o seu conhecimento, assim como, preparar a sala de aula de forma a promover aprendizagens e interligar conteúdos. O professor necessita explicar aos seus alunos que tipo de aprendizagem

pretende, a sua importância e diversificar as suas formas de atuar. Heacox (2006) afirma que o docente precisa estimular os alunos para a aprendizagem.

Durante toda a intervenção realizada com a turma do 2º A procurei interligar sempre os conteúdos das diferentes áreas curriculares, embora tivesse que utilizar sempre os manuais (por sugestão do professor cooperante). Para tal, enveredei pela área do estudo do meio e pelas novas tecnologias como áreas transversais. Com efeito, “ (...) o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Atualmente, as novas tecnologias estão presentes na sociedade atual e transformaram o modo de trabalhar, de pensar, de comunicar e de aceder ao conhecimento (Perrenoud, 2000). A escola tem que de adaptar a esta realidade. O autor questiona acerca do papel que deve ser atribuído à tecnologia no ensino, designadamente, se deve entrar no currículo como disciplina ou se deve ser, apenas, um recurso (Perrenoud, 2000). Este não menciona nenhuma resposta concreta acerca deste dilema. Existem várias perspetivas sobre a forma como atuar e como usar a informática. Outras apontam que deve ser uma disciplina obrigatória, desde muito cedo no ensino. Outros, ainda, admitem a sua utilização, esporadicamente, quando necessária. O facto é que o professor deve usufruir das novas tecnologias em função dos objetivos do ensino e não o contrário.

Perrenoud (2000) refere que as novas tecnologias devem ser introduzidas no ensino, gradualmente, para que todos os alunos beneficiem, aquando da sua procura pelo saber e pelo acesso à informação, sendo utilizadas para facilitar a aprendizagem de cada um. O docente deve introduzi-las na sua prática, de forma a habituar as crianças a usá-las, visto que são ferramentas modernas e indispensáveis numa sociedade tecnológica (Perrenoud, 2000).

Os docentes, ao longo da sua prática, vão adotando estratégias para seguir os currículos, mediante o contexto e as turmas que vão encontrando. A partir da última década do século XX, a visão simplista dos *curricula*, nomeadamente no seu objetivo primordial (definir e cumprir objetivos), foi questionada e posta à prova com uma nova perspetiva acerca do trabalho dos professores, o de ajudar os alunos a aprender (Roldão, 2009).

Nesta época e de acordo com o pensamento de Roldão (2009), surge a necessidade das escolas gerirem os seus próprios planos de atividades e de participarem ativamente na deliberação e gestão do currículo para que possam adequar as suas estratégias a cada criança e suas necessidades, promovendo um ensino de qualidade.

2.2. Atividades de estudo do meio

A criança quando ingressa na escola já possui uma vasta panóplia de competências e conhecimentos, resultando do seu contacto com o meio. A escola deve enaltecer, fortalecer e aumentar tais experiências, de modo a promover novas aprendizagens. “ (...) O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (ME, 2004, p. 101).

Ao longo de toda a intervenção na área de estudo do meio, tentei utilizar variados métodos de ensino, de modo a proporcionar uma panóplia de experiências aos alunos, tendo em consideração os conteúdos a lecionar. Assim, optei por utilizar as novas tecnologias e as artes, sobretudo a música, de modo a dinamizar as aulas e motivar a turma para novas aprendizagens.

A partir destas estratégias que usei, consegui interagir melhor com a turma e envolvê-la ativamente na sua aprendizagem, captando a sua atenção para a aquisição de novos conteúdos. O uso de ferramentas tecnológicas pelo docente motiva os alunos para a aquisição de conhecimentos, enriquecendo o quotidiano das aulas (Carvalho, 2011). Seguindo a perspectiva do autor, as tecnologias e as artes são muito interessantes e cativam mais o aluno do que outras estratégias mais tradicionais e usuais, como a escrita no quadro.

A aprendizagem cooperativa também foi muito utilizada em todas as áreas, nomeadamente nesta, por facilitar a aprendizagem dos alunos assim como a sua socialização e desenvolvimento. Apesar do professor não ser muito apologista desta estratégia, mostrei que resultou bem e que se revelou benéfica para a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos.

A criação de novas regras com os alunos foi uma atividade que realizei e que teve grande repercussão no bom funcionamento das aulas, pois, uma das dificuldades que tive foi a gestão do comportamento dos alunos. Esta dificuldade, pertencente à

formação pessoal e social de cada indivíduo, serviu de ponto de partida para a questão de investigação-ação, na qual se desenrolou toda a intervenção realizada. Moreira (2007) opina que é crucial que as crianças sintam que pertencem a um grupo, no qual possuem direitos e deveres/regras que precisam ser cumpridas por todos. O facto de as crianças participarem na elaboração das regras juntamente com os professores, irá torná-las mais propensas a aceitar o cumprimento destas. Os docentes e a escola têm um papel fundamental em detetar crianças em situação de risco e ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades. Neste caso, a elaboração de rotinas diárias e de regras serão ferramentas fundamentais para que estas se sintam seguras e felizes durante a sua formação. Perrenoud (2000) também corrobora a ideia de Moreira (2007) ao afirmar que o docente deve possibilitar e estimular a turma na elaboração das regras de convivência e de disciplina a cumprir na sala. Deve criar um ambiente saudável de cooperação e partilha de opiniões dentro da sala, mas, em simultâneo, inculcar um sentimento de responsabilidade nos alunos, atuando de acordo com as regras da turma. Além disto, a interajuda deve ser realizada com espírito de solidariedade, de justiça e de respeito pela opinião do outro.

Esta área curricular, tal como a de português e de matemática, foram lecionadas diariamente durante todo o estágio. Assim, aproveitei para utilizá-la como veículo de articulação dos diferentes conteúdos, uma vez que o estudo do meio surge como área transversal. Serão, então, apontadas as atividades realizadas nesta área.

Animais selvagens e animais domésticos

Na primeira semana de intervenção e de acordo com o diálogo estabelecido com o professor titular da turma, planifiquei as aulas de acordo com a temática proposta para esta área curricular (Apêndice E1). A semana iniciou com um diálogo sobre a temática, de modo a perceber os conhecimentos prévios acerca da mesma. Após o diálogo, coloquei uma canção para os alunos ouvirem as características dos animais selvagens (Figura 68). Esta atividade consistia em preencher os espaços de acordo com a letra da canção, como forma de interligar com o português. Posteriormente, analisámos, em conjunto, aspetos gramaticais de algumas palavras. Esta atividade de articulação de conteúdos entre estas duas áreas foi muito produtiva e interessante, pois foi evidente o empenho e implicação dos alunos na aula.

de etnias e sexos distintos e o reconhecimento é dirigido ao grupo todo e não apenas a um (Arends, 1997).

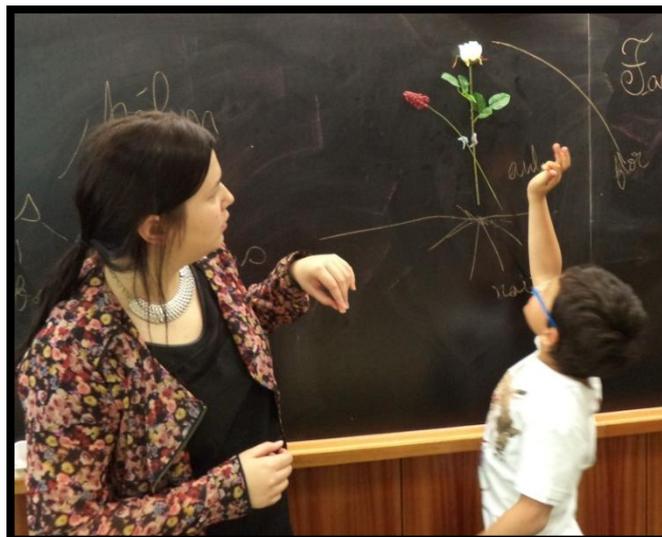
O ponto mais alto da semana foi a área de estudo do meio, pois foi evidente o entusiasmo e o envolvimento dos alunos nas aulas, sobretudo nesta área. A turma é muito interessada na natureza e em todos os aspetos relacionados com a mesma. O aspeto menos positivo foi o facto de a turma estar tão motivada com a temática e querer participar, gerando algum ruído, o que perturbou o bom funcionamento da aula. O professor cooperante alertou-me para este facto, admitindo que precisava encontrar estratégias para controlar melhor a turma e gerir melhor o tempo, pois demorei algum tempo numas das três áreas.

As plantas

Na segunda semana de intervenção, após a reunião semanal com o professor cooperante, ficou acordado que iria trabalhar as plantas na área de estudo do meio, sobretudo a sua constituição (Apêndice E2). Decidi iniciar com um diálogo coletivo acerca da semana anterior com o intuito de observar e rever os conhecimentos adquiridos pelos alunos relativamente aos animais. Observei que a turma tinha assimilado os conteúdos devido aos exercícios realizados e por ser uma temática do seu conhecimento e interesse.

No que respeita à introdução da temática das plantas, iniciei com um diálogo que considerei fundamental, pois pelas palavras de Correia (2008), recorrendo a questões e à conversa diária o docente é capaz de aferir o grau de entendimento dos conteúdos pela criança, corrigir incorreções e averiguar se já pode avançar na matéria. Esta estratégia foi crucial, na medida em que me apercebi dos saberes e das limitações dos alunos acerca do tema das plantas. No geral, conheciam alguns constituintes das plantas, identificando-os na planta que levei para a sala (Figura 69). Por outro lado, não conheciam as suas funções e manifestaram grande entusiasmo pela sua aprendizagem.

Figura 69. Identificação das partes constituintes da planta por um aluno



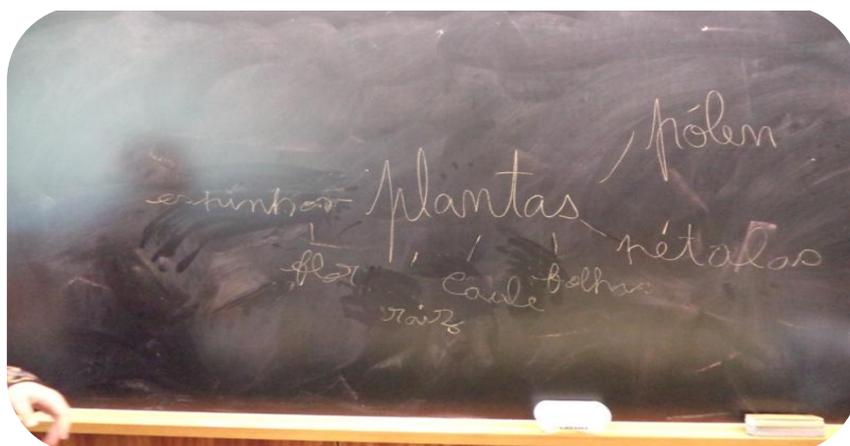
Como forma de consolidação da temática e de acordo com as diretrizes do professor cooperante solicitei a realização das fichas de exercícios do manual do livro de fichas a pares. Tal como na semana anterior optei por utilizar esta estratégia como forma de dinamizar a tarefa, pois os alunos já demonstravam algum cansaço e desinteresse na execução deste tipo de atividades. Todavia, devido ao método de trabalho do docente titular, todas as semanas precisava utilizar o livro como consolidação dos conteúdos trabalhados. Para motivar a turma para a atividade e como forma de promover a cooperação e a partilha de conhecimentos, melhorando o rendimento escolar de todos os alunos (Cochito, 2004), decidi enveredar pelo trabalho cooperativo. Para Johnson, Johnson e Holubec (1993 referidos por Lopes & Silva, 2009), a aprendizagem cooperativa refere-se a “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 3).

Outra estratégia de consolidação foi a realização de uma atividade experimental acerca da importância da luz para o crescimento. A atividade experimental pode aumentar as potencialidades dos alunos no âmbito do seu pensamento crítico e raciocínio imprescindíveis para a interpretação e análises de dados (Afonso, 2008). “A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (ME, 2004, p. 115). Esta atividade, devido ao pouco tempo de aula e ao barulho da turma pela sua ânsia de participação, não foi completamente concluída

nem executada pelos alunos. Este foi um aspeto pouco positivo da minha intervenção na respetiva semana, pois insisti muito na área curricular da matemática pelo seu grau de dificuldade para a compreensão dos alunos, o que gerou um enorme dispêndio de tempo. Também como é visível no horário da turma, esta tinha uma hora de música na segunda e outra de expressão físico-motora na terça, totalizando apenas 13 horas semanais para a minha intervenção e não 15. A gestão do tempo e da turma, no início, foram dois fatores com os quais senti uma enorme dificuldade de ultrapassar. No entanto, dei o meu melhor, porque apesar de não conseguir realizar todas as atividades planeadas para as três áreas, tive sucesso na aquisição dos conteúdos pela turma. Fazendo uma análise da minha intervenção, julgo que poderia ter enveredado por outras estratégias de ensino, nomeadamente ter iniciado a aula com outra área para motivar os alunos e prepará-los melhor para a matemática, possibilitando-lhes uma maior concentração e atenção. Também poderia ter preparado uma atividade em grupo (além da dobragem de cartolina) que promovesse o diálogo e a partilha de conhecimentos, podendo dar uma apoio mais individualizado a cada grupo e cada aluno.

O ponto forte da semana foi a motivação dos alunos para as atividades planeadas, nomeadamente a observação de uma planta e a realização da atividade experimental. Esta última gerou uma tremenda participação destes, pois o seu interesse pela descoberta de novos saberes e a sua curiosidade foram evidentes. Outro aspeto muito positivo foi o facto de ter interligado o conteúdo das plantas com a disciplina de português, nomeadamente na escrita, oralidade, leitura e gramática. Partindo das partes constituintes da planta interliguei com o seu campo lexical, garantindo a interdisciplinaridade entre as duas disciplinas. Esta estratégia possibilitou uma junção de conteúdos de diferentes áreas, não havendo uma quebra entre a aprendizagem dos diferentes conteúdos (Figura 70).

Figura 70. Articulação das áreas de estudo do meio e de português



Plantação de um feijoeiro

A motivação é um fator fundamental para um bom ensino-aprendizagem. Para Heacox (2006), um aluno motivado irá valorizar melhor a aprendizagem, demonstrando mais empenho. Cabe ao professor motivar os seus alunos para que estes se sintam estimulados e com vontade de aprender. Assim, para a terceira semana de intervenção e no seguimento dos conteúdos programáticos acerca das plantas, fiz uma revisão da matéria lecionada na semana anterior, de modo a aferir os conhecimentos dos alunos (Apêndice E3).

Partindo de um diálogo de revisão e da leitura de um livro do plano nacional de leitura, continuámos com as plantas, visto ter observado algumas lacunas no domínio da temática (Figura 71). Este elo com o livro trabalhado na área de português auxiliou na consolidação da matéria, nomeadamente na definição das funções de cada parte constituinte da planta.

Figura 71. Diálogo com os alunos de revisão da semana anterior



Dando seguimento ao livro trabalhado, tentei manter a motivação e interesse dos alunos pela natureza, ao planificar uma atividade no exterior de modo a terem um maior contacto com a mesma. Segundo o Ministério da Educação (2004), recorrendo a“ (...) situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, à realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade (...) os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (p. 102). Esta atividade foi muito benéfica para a aquisição de

conhecimentos da temática, pois antes de plantarem as sementes do feijoeiro, estes fizeram uma visita à horta da escola e observaram toda a vegetação lá presente, identificando as partes das plantas anteriormente estudadas. Esta visita foi realizada com a supervisão da funcionária responsável pelo local, que disponibilizou o seu tempo para explicar todo o trabalho feito e tirar dúvidas que surgiram aos alunos. Estes demonstraram tremendo interesse e curiosidade em conhecer a horta e em saber o que iria ocorrer aquando a plantação da semente. Ficaram muito entusiasmados e estupefactos com a visualização de feijoeiros (já plantados anteriormente pela funcionária), querendo saber como iriam ficar os seus (Figuras 72, 73 e 74).

Figura 72. Explicação da funcionária sobre a plantação do feijão



Figura 73. Plantação de um feijoeiro pelos alunos



Figura 74. Visita da turma à horta da escola sob a orientação da funcionária responsável

Por outro lado, devido à grande satisfação expressa na atividade de plantação, a turma revelou um comportamento pouco adequado, falando muito alto e ao mesmo tempo. Para resolver a situação, tentei acelerar a atividade mas com a participação de todos, para que não se dispersassem ainda mais (estava na hora do lanche e estava muito sol, o que poderá ter contribuído para assumirem comportamentos menos corretos). Também decidi realizar uma atividade de relaxamento com a turma, de modo a se acalmar e assumir um comportamento mais adequado numa sala de aula. Esta estratégia resultou muito bem, pois os alunos acalmaram-se e demonstraram-se aptos para a continuidade da aula, dentro da sala (Figura 75).

Figura 75. Atividade de relaxamento com a turma

Na semana seguinte continuámos com o tema das plantas, por sugestão do professor e porque iriam ter teste em breve, o que serviu para uma melhor consolidação e preparação para o mesmo (Apêndice E4). Recorri à visualização de um vídeo sobre as plantas, fomentando a participação dos alunos através de um debate, com perguntas e respostas acerca do conteúdo (Figura 76). Esta estratégia foi ao encontro do pensamento de Lopes e Silva (2010), na medida em que opinam que a visualização de um vídeo promove momentos de interação na sala gerados pelas dúvidas e debates dirigidos pelo professor. A turma mostrou-se muito interessada e comunicativa (partilhando o conhecimento adquirido durante a visualização do vídeo), evidenciando ainda atenção e grande capacidade de retenção aos conteúdos do mesmo. Fizemos, ainda, uma visita à horta de modo a que os alunos observassem as suas plantações realizadas na semana anterior. Esta despertou grande curiosidade e interesse por parte dos mesmos, gerando algum ruído, com o qual tive que lidar e ultrapassar.

Figura 76. Visualização de um vídeo sobre as plantas com debate



Os animais: como são e onde vivem

Cada aluno é único e aprende de forma distinta. Heacox (2006) afirma que a confiança de cada um ou a falta dela deve-se à sua personalidade e à forma como foram educados e incentivados a dar o seu máximo. Isto influenciará imenso a sua capacidade de aprendizagem, caso o professor não estimule os seus alunos, dando-lhes confiança e incentivo à aprendizagem. Este deve, ainda, partir sempre dos conhecimentos do alunos e ir ao encontro das suas preferências e necessidades individuais. Nesta perspetiva, o diálogo com estes é fundamental para a aquisição de novos saberes e competências. A

semana iniciou da mesma forma com um diálogo acerca da anterior, partilhando conhecimentos e dúvidas que tenham surgido (Apêndice E5).

De modo a introduzir a nova temática acerca dos habitats e revestimento dos animais, questionei os alunos sobre a temática anterior (animais selvagens e domésticos) e acerca do que sabiam dos novos conteúdos. Levei algumas imagens de animais para os identificarem e apontarem as suas características. Esta estratégia teve como objetivo uma revisão do tema dos animais abordada anteriormente e fomentar o gosto pela observação ativa nos alunos (Figura 77). De acordo com o Ministério da Educação (2004),

(...) pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada (p. 102).

Figura 77. Diálogo com os alunos sobre a matéria – Revisão com esclarecimento de dúvidas



O aspeto menos positivo da semana prendeu-se com o facto de não ter trabalhado esta área com o tempo planeado e necessário, pois demorei imenso nas restantes áreas, sobretudo na matemática por ser mais abstrata e de difícil compreensão. No entanto, consegui contornar esta dificuldade ao utilizar estratégias diversificadas e que captassem o interesse dos alunos, acabando por abordar todos os conteúdos delineados para a semana e com sucesso, pois a partilha de conhecimentos dos mesmos demonstrou a sua aquisição e retenção.

As regras

Na sexta semana de intervenção, devido aos exames de quarto ano, só realizei estágio num dia (Apêndice E6). Para tal, em conversa com o professor cooperante e para dar continuidade à resolução da minha questão de investigação, planeei a aula de acordo com a mesma, nomeadamente as regras.

Segundo o Ministério da Educação (2004),

A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (p. 110).

Assim, na sequência da resolução da questão encontrada (Que estratégias poderei colocar em prática para possibilitar o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, no que diz respeito ao comportamento na sala de aula?) planeei atividades que fossem ao encontro da mesma, uma vez que me deparei com alguma dificuldade em lidar com a turma e com o seu desejo por participar na aula que acabava por gerar algum ruído na sala e desestabilizava o bom funcionamento da aula.

A aula iniciou com um diálogo, pois de acordo com o pensamento de Schein e Coelho (2006) cabe ao docente impulsionar momentos de diálogo na sala com vista à criação de situações de pesquisa e questionamento, assumindo sempre uma postura tolerante e flexível para com os alunos. Questionei-os acerca dos comportamentos que assumem, por vezes, durante a aula, para conhecer o seu pensamento acerca do mesmo e a razão para determinadas atitudes que demonstraram (Figura 78).

Figura 78. Diálogo com a turma sobre o seu comportamento



Após esta reflexão em grande grupo, coloquei uma canção “Ser Amável” para ouvirem que aborda a importância dos valores sociais e das atitudes desejáveis. Em articulação com o português, os alunos preencheram as lacunas existentes no texto alusivo à canção e analisaram, sob a minha orientação, o conteúdo assim como a gramática (Figuras 79 e 80). Esta atividade correu muito bem, pois a turma interessou-se imenso e assumiu uma postura reflexiva acerca das atitudes que assumem, por vezes. A utilização da canção também foi benéfica como estratégia de introdução do tema, pois estes gostavam muito desta arte e envolviam-se imenso nas aulas de expressão musical.

Figura 79. Atividade de audição da canção com preenchimento de lacunas da letra

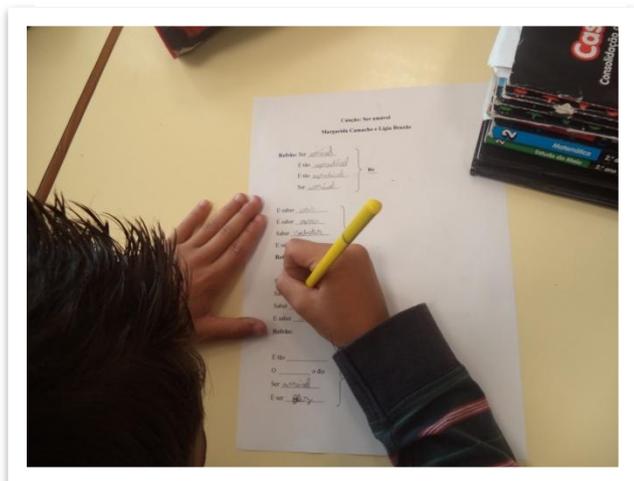


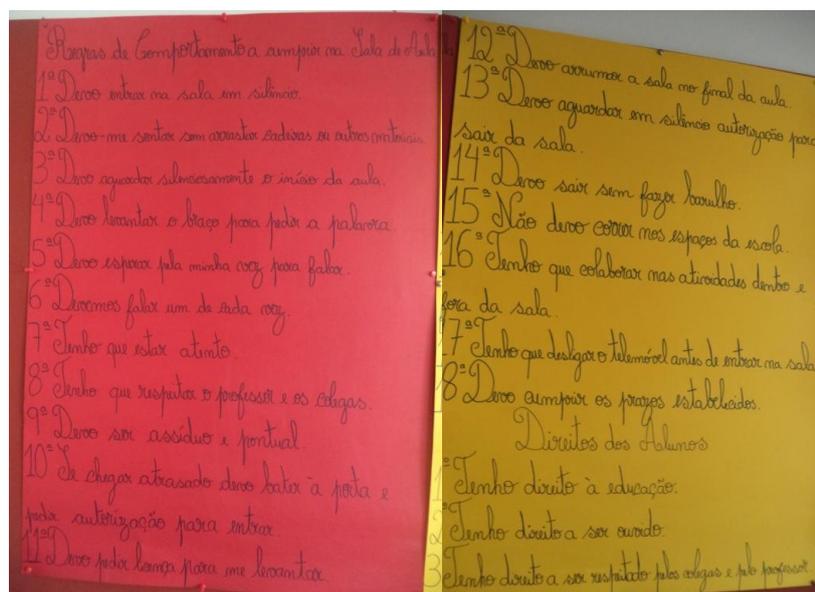
Figura 80. Análise da letra da canção com os alunos – alunos respondiam e eu escrevia



Para que houvesse o envolvimento de todos os alunos nesta atividade e na certeza de que a formação direcionada para a ação/prática terá repercussões benéficas sobre as suas potencialidades e aquisição de conhecimentos em diversos níveis (Paiva, 2007), decidimos em grupo construir um cartaz, com as regras elaboradas por estes no início do ano, para expor na sala e relembrar diariamente no início da aula. Assim, a atividade das regras de convivência e dos comportamentos a ter numa sala foi completada com a construção em grande grupo do presente cartaz informativo (Figura 81). Esta atividade prática revestiu-se de extrema importância na estruturação do conhecimento dos estudantes, na medida em que na perspetiva de Degallaix e Meurice (2008), este tipo de exercício prático fá-los refletir e raciocinar.

É de extreme relevância afirmar que durante a audição da canção e construção do cartaz, certos alunos assumiram atitudes menos próprias falando constantemente e participando na aula sem pedir autorização. Tive a necessidade de tomar uma atitude diferente da habitual (chamar a atenção e pedir para colocar o braço no ar antes de falar), pois apesar de inicialmente procederem bem, minutos depois voltavam a fazer o mesmo e perturbar a aula. Esta atitude consistiu num acordo com a turma, explicando o objetivo e o seu contexto. Neste haveria um aluno responsável pela turma que me ajudaria a manter o bom funcionamento da aula. É de ressaltar que à medida que um estudante melhorava a sua atitude e comportamento, seria recompensado, apostando sempre no reforço positivo e no elogio às suas posturas. Esta estratégia vai ao encontro do pensamento de Correia (2008), na medida em que o elogio desempenha um papel eficaz na solidificação do comportamento ambicionado. O autor insiste no pressuposto de que o reforço deve ser dirigido ao aluno individualmente para que tenha mais impacto e resulte melhor, representando uma gratificação para o mesmo.

Figura 81. Cartaz com as regras e os direitos dos alunos na sala



Na semana seguinte fiz revisões de estudo do meio como preparação para a ficha de avaliação que iriam realizar nessa mesma semana (Apêndice E7). Os alunos demonstraram ter assimilado bem os conteúdos trabalhados durante as aulas, nomeadamente nos assuntos respeitantes à temática dos animais e das plantas. Este fator evidenciou que, apesar de todas as circunstâncias e aspetos menos positivos ocorridos

durante a intervenção, tive êxito no meu desempenho e os objetivos delineados com as estratégias utilizadas foram bem-sucedidos.

Visita de estudo à Quinta Berardo

A última semana de intervenção foi dedicada a uma visita de estudo à Quinta Berardo com o intuito de conhecer a vegetação e os animais (aves) lá presentes (Apêndice E8). Esta foi planeada em parceria com a outra turma do 2º ano, nomeadamente com uma colega de estágio, como forma de consolidar a temática das plantas e dos animais no exterior da escola (atividade de campo). Como tal, foi necessário solicitar a autorização dos Encarregados de Educação dos alunos para a saída elaborada pelo professor cooperante.

Segundo Moreira (2005), as saídas de campo (visitas de estudo) são “fundamentais para o aluno observar e interpretar a região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competência para tornar-se um agente transformador em seu meio” (p. 37). Ferreira (2011) realizou um estudo que apontava a atividade de campo como uma estratégia proporcionadora de aprendizagem significativa para o aluno, em vários domínios, nomeadamente no Estudo do Meio. A saída de campo possibilita que o aluno observe, meça, analise, faça registos e seja incentivado a uma aprendizagem pela investigação e conhecimento daquilo que aprende na teoria (Esteves, 2011). Orion (1993) afirma que esta atividade auxilia na aprendizagem de conceitos abstratos promovendo a aprendizagem significativa e a percepção dos saberes a reter (não apenas uma memorização obrigatória que lhe é imposta para posteriormente ser avaliada).

A visita estava com o início previsto para as 9h00, hora que o autocarro chegava à escola para buscar as turmas. Todavia este atrasou um pouco e gerou algum ruído no corredor da instituição por partes dos alunos que já estavam entediados com a demora/espera. A sua curiosidade e motivação para a visita estiveram patentes nos seus rostos, daí estarem muito agitados e ansiosos para o seu começo (Figuras 82 e 83).

Figura 82. Alunos no corredor da escola à espera do autocarro



Figura 83. Alunos dirigem-se para o autocarro



Durante a visita, os alunos manifestaram grande interesse e gosto pelas plantas e pelos animais observados, colocando imensas questões à guia que se disponibilizou para orientar a visita. Todos participaram e se envolveram na atividade, questionando e respondendo a perguntas da responsável. Ao longo da saída ia perguntando aos alunos conteúdos explanados pela guia como forma de entender se estavam atentos e se apreendiam o que era dito. Pude observar que estes estavam muito a par da informação e do conhecimento disponibilizados pela responsável, respondendo corretamente às minhas questões (Figura 84).

Figura 84. Alguns momentos da visita à Quinta Berardo





Um aspeto menos positivo da visita prendeu-se com o facto de serem duas turmas grandes e haver uma dificuldade da minha em ouvir determinados assuntos que a guia dizia, pois esta estava mais afastada. Esta situação provocou alguma dispersão da turma e desinteresse, pois queriam ouvir mas não conseguiam. Para contornar o problema aproximei melhor o grupo e solicitei que a guia falasse de modo mais audível. Esta estratégia captou novamente a atenção dos alunos assim como o seu interesse e motivação.

A visita foi uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, revelando-se muito significativa para estas. No dia após a atividade questionei os alunos acerca da mesma e estes revelaram imensos conhecimentos sobre os assuntos abordados, assim como, felicidade pela realização da visita.

2.3. Atividades de matemática

Segundo o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico, a Matemática é uma das primeiras disciplinas da escola, assim como, das primeiras ciências a surgir. Com o passar o tempo, esta disciplina tem ocupado um lugar de extrema importância no currículo. A ciência em questão é diferente de outras, pois não é sobre o globo (natural ou social), mas trabalha com o “abstrato” e com os objetos (concreto). Com ela conseguimos compreender e representar o mundo, sendo também uma ferramenta importante e fundamental na resolução das nossas atividades diárias. A matemática está presente no quotidiano de todos em diversas situações, como ir ao supermercado, vestirmo-nos, etc. Sendo assim, é imprescindível a sua aprendizagem ao longo do percurso académico de cada aluno.

Desde muito cedo estamos em contato com o “Mundo da Matemática”. Falo em mundo pois esta disciplina aborda imensas temáticas, desde o concreto (contar e medir) até o mais abstrato (números imaginários). Para tal, é necessário arranjar estratégias diversas para o ensino desta, de modo a que todos os alunos aprendam as suas noções básicas. É preciso que os alunos tenham consciência disso e aceitem a realidade, daí a grande importância de incentivá-los ao seu estudo.

Para que os alunos apreciem a matemática, visto ser uma disciplina com uma reputação nem sempre favorável, é necessário envolvê-los na sua aprendizagem, promovendo o gosto e compreensão pela mesma. Todos os alunos são diferentes e como tal, têm necessidades e formas de aprender distintas (uns são mais rápidos, outros menos). É necessário que haja, por parte do professor e comunidade envolvente, um acompanhamento devido e direcionado para uma boa e eficaz aprendizagem da matemática.

Segundo o Ministério da Educação (2007),

(...) se exige da escola uma formação sólida em Matemática para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, (...) ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade (...) uma formação que também promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela (p. 5).

Há que salientar que a matemática requer muita prática e que é necessário haver muita paciência por parte do professor ao ensinar e por parte do aluno ao aprender. Não podemos desistir logo ao primeiro lapso cometido pelo aluno. Nós, enquanto professores, devemos ser os primeiros a incentivar o gosto pela matemática e encontrar estratégias diversificadas que o façam. Julgo que o interesse pela matemática faz com que o aluno queira aprender mais e se esforce para a compreender. Assim, é necessário adequar o ensino a cada aluno consoante os seus interesses, capacidades e dificuldades (diferenciação pedagógica), envolvendo-o sempre na sua aprendizagem.

De modo a alcançar estes objetivos e a colmatar algumas limitações demonstradas pela turma durante a observação realizada, tentei encontrar estratégias diversificadas e dinâmicas que fossem ao encontro dos interesses e do envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Deste modo, optei por utilizar variados materiais e

recursos procurando motivá-los para a aprendizagem desta área em atividades individuais e em grupo.

Durante todo o processo dei prioridade ao diálogo coletivo com questionamento e pesquisa, ao manuseio de novos e variados materiais na busca pelo saber e à aprendizagem cooperativa, visto ser uma “metodologia ensino que envolve grupos de estudantes, que trabalham de forma conjugada, congregando esforços para realizar uma tarefa comum” (Guerreiro & Portugal, sd, p.1), cujo foco assenta na promoção da realização pessoal de todos os elementos do grupo e a coresponsabilização pelo desempenho dos colegas. Assim, esta disciplina está estruturada por atividades semanais.

A metade e a terça parte

Partindo da observação realizada na semana anterior e de uma conversa com o professor titular, ficou acordado trabalhar a metade e a terça parte na área da matemática (Apêndice E1). Este conteúdo surgiu no seguimento da operação da divisão lecionada na semana anterior.

No início da aula, como foi habitual fazer em todas as áreas, estabeleci uma conversa com os alunos, de modo a esclarecer as suas dúvidas e conhecer os seus conceitos prévios. É benéfico e crucial que os docentes deem ouvidos àquilo que as crianças dizem e sabem, assim como, que criem um ambiente seguro e propício de interações entre todos os intervenientes. Com a importância dada às conceções prévias destas e à sua intervenção, é-lhes inculcido, ainda, uma cultura de responsabilidade e exigência (Morgado, 2004).

Como forma de introduzir o conteúdo redigi um problema no quadro e estabeleci um diálogo com a turma de modo a conhecer as suas formas de raciocínio e resolução de problemas (Figura 85). “A resolução de problemas não só é um importante objectivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma actividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos (Ministério da Educação, 2007, p. 8). Dando seguimento a esta perspectiva é importante que o docente proporcione momentos constantes de resolução de problemas pelos alunos, de análise e reflexão à sua resolução, valorizando o seu raciocínio (ME, 2007).

Assim, “a comunicação deve ter também um lugar destacado na prática lectiva do professor. Através da discussão oral na aula, os alunos confrontam as suas estratégias de resolução de problemas e identificam os raciocínios produzidos pelos seus colegas (ME, 2007, p. 9).

Figura 85. Problema de introdução do conteúdo (metade)



Logo no início, os alunos demonstraram desejo de participar, partilhando as suas ideias e formas de raciocínio para a resolução do problema com os colegas. Como já mencionei, a turma aprendeu a operação divisão na semana anterior, o que facilitou a aprendizagem deste novo. Partindo do problema e das respostas dos alunos para a sua resolução, mostrei uma maçã e questionei sobre como reparti-la por duas pessoas de forma igual. Os estudantes responderam de que dariam metade da maçã a cada pessoa, daí ter introduzido a metade. Quando perguntei como pensaram para chegarem à conclusão que dariam metade a cada pessoa, responderam que dividiram por dois, pois tratava-se de duas pessoas. De modo a praticar com mais exercícios, distribuí cartões e outros materiais para mostrarem como encontrar a metade. Os alunos mostraram muito conhecimento e compreensão do conteúdo, participando imenso na aula. Estavam muito interessados e motivados com os materiais e método que utilizei para abordar a temática. A estratégia utilizada captou a sua atenção e gosto para aprender matemática (Figuras 86 e 87).

Figura 86. Resolução do problema recorrendo a materiais e às sugestões dos alunos**Figura 87.** Resolução de exercícios do livro com materiais e em grupos (pares)

A introdução da terceira parte foi realizada pelo mesmo método (resolução de um problema com discussão e uso de materiais) pelo facto de suscitar o interesse e envolvimento dos alunos para a aprendizagem. Foi muito gratificante observar o entusiasmo destes e fomentar a sua participação e gosto pela matemática. No início estava um pouco insegura com o conteúdo, pelo facto de algumas crianças terem muitas dificuldades na área e não demonstrarem gosto pela mesma. Todavia, com as estratégias utilizadas, foi evidente a satisfação dos alunos e o seu empenho para a aprendizagem.

O ponto menos positivo da semana prendeu-se com o facto de demorar muito tempo com esta área, tendo pouco tempo para as outras. A gestão do tempo revelou ser uma limitação na minha intervenção, pois senti necessidade de explicar bem os conteúdos e certificar-me que os alunos os assimilavam para poder prosseguir para outra área e conteúdo. Também senti uma certa dificuldade com a gestão do comportamento da turma, pois ao participarem na aula estavam motivados e todos falavam em simultâneo, respondendo às minhas questões e esclarecendo as suas dúvidas. Os alunos demonstraram mais dificuldade na aprendizagem da terça parte, sobretudo na perceção de que é necessário dividir o total por três. No entanto, após algumas explicações, esclarecimento de dúvidas e resolução de exercícios colmataram estas limitações.

Os aspetos mais positivos foram a utilização de diversos materiais que motivaram imenso os alunos e a sua participação nas aulas, visto serem dinâmicos e atrativos (Figura 88).

Figura 88. Realização de exercícios e participação dos alunos na aula



A quarta e a quinta parte

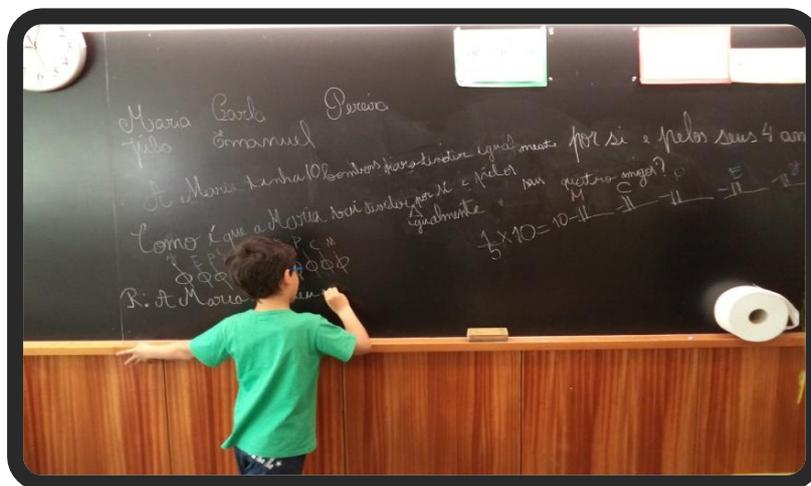
A semana teve início com um diálogo sobre as férias da páscoa e com a correção de alguns exercícios que serviram de trabalho de casa das férias, escolhidos pelos alunos (aqueles que tinham mais dificuldade). Aproveitei ainda para fazer uma revisão sobre os conteúdos abordados anteriormente, registando os seus conhecimentos e dúvidas.

O papel do docente não é apenas transmitir o conhecimento, mas sim auxiliar o aluno na aquisição do mesmo e, como consequência, no seu desenvolvimento global (Morgado, 2004). Neste sentido, introduzi o conteúdo programado (Apêndice E2) partindo de sugestões dos alunos. Estes redigiram um problema, tendo em conta os conteúdos a abordar (quarta e quinta partes) e, em conjunto, resolveram-no demonstrando conhecimento sobre o assunto (Figura 89). É de salientar que, os estudantes demonstraram grande raciocínio afirmando que a estratégia da quarta e quinta parte seria a mesma da metade e terça parte, a divisão. Esta demonstração de conhecimento revelou que estes entenderam os conteúdos abordados anteriormente, tendo estimulado a sua capacidade de raciocínio.

De acordo com o Ministério da Educação (2007), o raciocínio é outra competência essencial

(...) envolvendo a formulação e teste de conjecturas e, numa fase mais avançada, a sua demonstração. Os alunos devem compreender o que é uma generalização, um caso particular e um contra-exemplo. (...) envolve a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa e evoluem progressivamente para argumentações mais complexas (...) (p.8).

Figura 89. Problema com respetiva resolução sobre a quinta parte redigido pelos alunos



Como já é habitual, de modo a consolidar a matéria abordada, solicitei a resolução de exercícios do manual e de livro de fichas a pares. Este método de trabalho é um dos requisitos solicitados pelo docente cooperante, semanalmente. Durante a resolução dos exercícios em grupo, passei pelas mesas dos alunos de modo a auxiliá-los.

Outra estratégia de consolidação utilizada foi a resolução de alguns exercícios com recurso a diversos materiais reciclados (Figura 90). Esta foi executada em grupos de três alunos com exercícios acerca da metade, terça parte, quarta parte e quinta parte. Posteriormente, cada grupo apresentou um exercício e o seu modo de resolução com os materiais distribuídos. Este método de trabalho foi muito dinâmico e atrativo para os alunos, sendo o ponto mais forte da semana. Estes envolveram-se imenso e evidenciaram grande interesse na manipulação dos materiais. Também revelaram partilha de conhecimentos e espírito de interajuda entre elementos do mesmo grupo, dividindo experiências, responsabilidades, vivências e formas de pensar (resolução de problemas).

Figura 90. Resolução de exercícios em grupo com diferentes materiais



A dificuldade da semana evidenciou-se na gestão do tempo e do comportamento da turma. O trabalho de grupo e apresentação foram excelentes estratégias de consolidação. No entanto, foram muito morosos e provocaram algum ruído na sala, o que desestabilizou o bom clima. Os alunos estavam tão interessados e motivados com a atividade que dialogavam entre eles muito alto e discutiam estratégias de resolução, evidenciando desejo de aprendizagem e de participação na aula. Apesar destas manifestações características de alunos ativos e participativos, a semana ocorreu da

melhor forma e foi evidente que a matéria estava bem consolidada por todos. Os alunos com currículo de 1º ano, embora tenham o seu próprio currículo e método de trabalho, participam nas atividades com conteúdos novos em simultâneo com a restante turma. Estes são incluídos em todas as atividades quotidianas da turma e também demonstraram domínio no conteúdo abordado e consolidado na respetiva semana.

O calendário e as horas

A semana começou de acordo com o planeamento delineado (Apêndice E3) com uma revisão da anterior, partindo de um diálogo com os alunos e da resolução de exercícios do manual.

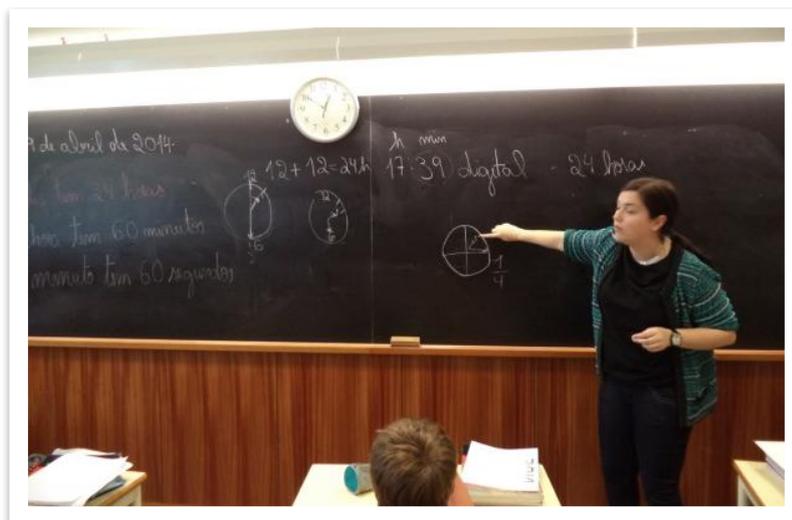
Posteriormente corrigi os exercícios em conjunto com a turma e introduzi um novo conteúdo com a observação de um calendário. Distribuí calendários pelos alunos e estabeleci um diálogo com os mesmos acerca do assunto. Partindo da análise aos calendários distribuídos, expliquei e questionei acerca da redação de uma data, do número de dias da semana, do mês e do ano. Considerei pertinente utilizar o questionamento em conjunto com uma explicação mais específica do assunto, como método de compreender os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como, as suas limitações (Figura 91). De seguida, em conversa com a turma, abordei conteúdos relacionados com os dias de um mês e número de meses num ano e, como consolidação, propus a realização dos exercícios do manual. Esta abordagem ao calendário evidenciou muito saber do assunto pelos alunos, o que me fez analisar o conteúdo apenas como revisão. Os estudantes revelaram interesse e conhecimento no conteúdo, o que despertou uma tremenda participação na aula, acabando por perturbar um pouco o seu bom funcionamento. Para colmatar esta situação, tentei estabelecer uma conversa num tom baixo, mostrando-lhes como estavam a agir mal e lembrando-lhes a necessidade de falar um de cada vez, levantando o dedo para pedir autorização.

Figura 91. Participação dos alunos na aula com partilha de conhecimentos



Para introduzir o conteúdo das horas, por ser um pouco abstrato e de difícil compreensão, levei dois tipos de relógios (analógico e digital) e solicitei a sua análise à turma, apontando semelhanças e diferenças. De seguida, utilizei uma canção intitulada “Tiquetaque” que aborda a temática das horas. Esta estratégia foi muito importante, pois pude relacionar com a área do português, ao realizar uma atividade de audição com preenchimento de lacunas através da letra da canção. Também pude analisar, em conjunto com os alunos, a letra da canção, relacionando-a com as horas, minutos e segundos. Outro método utilizado, visto que no programa do 2º ano está indicado o conteúdo das horas relacionado com os quartos, foi dividir um relógio analógico em quatro partes iguais, encontrando os quartos (um quarto, dois quartos ou meio, três quartos e quatro quartos ou hora completa). Este método foi, no início, um pouco confuso para os alunos. No entanto, com a canção e após um diálogo explicativo do assunto, este conteúdo foi melhor assimilado pelos educandos. Para esclarecer algumas dúvidas, solicitei ainda a resolução de exercícios sobre as horas através de um relógio de dimensões consideráveis que levei para a sala e a construção de um relógio com diferentes materiais (Figura 92).

Os alunos evidenciaram muito entusiasmo e adesão às atividades planeadas, sobretudo na construção do relógio e na audição da canção. Estas estratégias utilizadas foram os pontos mais fortes da semana, porque, embora, houvesse algum ruído, este deveu-se a uma grande participação e interesse na sua aprendizagem.

Figura 92. Explicação das horas e construção de um relógio pela turma

Na semana seguinte, continuámos com a resolução de exercícios sobre as horas, pois denotei alguma dificuldade durante o diálogo habitual estabelecido com os alunos. Ainda foi necessário fazer revisões com exercícios de consolidação de toda a matéria anteriormente abordada (Apêndice F), devido à ficha de avaliação que os educandos iriam realizar no dia seguinte.

Assim, ainda nesta semana, propus a realização de uma ficha de consolidação com toda a matéria abordada (Apêndice E4), cuja finalidade prendeu-se com a averiguação dos conhecimentos adquiridos e dúvidas dos educandos. Demonstraram grandes conhecimentos e partilha de saberes na realização desta, uma vez que foi efetuada a pares com esta finalidade (partilha e espírito de interajuda). No que diz respeito à ficha de consolidação e tendo em consideração a heterogeneidade existente numa turma e na sua forma de aprender e de demonstrar conhecimento (Heacox, 2004),

preparei dois tipos de fichas de modo a adequar os exercícios a todos os alunos e suas especificidades. Assim, procurei envolver todos os alunos na sua aprendizagem, nomeadamente os que revelavam maior dificuldade e com currículo de 1º ano (Figura 93). Embora, para estes alunos, a ficha contivesse exercícios com menos complexidade, estes condiziam com os conteúdos abordados nas aulas. Esta estratégia demonstrou a existência de diferenciação, incluindo todos os estudantes em todos os momentos de aprendizagem, quer individual quer em grandes ou pequeno grupos. No início, estes demonstraram dificuldade na compreensão do enunciado (dificuldade no português). Contudo, com o apoio individualizado que lhes proporcionei, rapidamente resolveram os exercícios com confiança, tendo em conta que se precisassem de auxílio podiam-mo solicitar sem hesitar.

Importa, assim, salientar que durante toda a minha intervenção houve a preocupação e a necessidade de envolver todos os alunos na sua aprendizagem, assim como, a existência de um apoio constante e individualizado.

Figura 93. Resolução da ficha de consolidação de toda a matéria abordada, a pares (trabalho cooperativo)



Contagem de dinheiro

Como introdução do conteúdo da contagem de dinheiro, decidi usar notas e moedas falsas do *kit* do aluno disponibilizadas pelo manual do Alfa, de modo a que os estudantes pudessem explorar livremente estes recursos (Apêndice E5). O ânimo e interesse destes foram evidentes, aludindo algum saber acerca do assunto.

Partindo da exploração destes recursos, pude perceber que alguns alunos já sabiam contar dinheiro e que gostavam imenso deste conteúdo (Figura 94). Também

denotaram grande capacidade e espírito de interajuda, pois disponibilizaram-se a auxiliar os que não sabiam contar o dinheiro. Esta estratégia foi benéfica e resultou com a turma, pois, para além de demonstrarem conhecimento e raciocínio matemático, partilharam-no com outros alunos com mais dificuldades, estabelecendo momentos dinâmicos, atrativos e de partilha entre eles.

Figura 94. Exploração livre de notas e moedas a pares



No seguimento deste conteúdo, os alunos resolveram alguns exercícios em conjunto, esclarecendo as suas dúvidas e demonstrando as aprendizagens adquiridas. Os exercícios foram resolvidos em simultâneo com um diálogo explicativo da matéria, entre mim e os educandos, proporcionando uma aprendizagem mais ativa com a participação destes.

Assim, de acordo com Caldeira (2009), a aprendizagem convincente e expressiva da matemática revela-se num procedimento ativo, experimentado pelo aluno, no qual possa analisar, ampliar, comparar, utilizar conceções e refletir para que o uso dos recursos surja como processo e não como desfecho.

A exploração destes recursos e o trabalho cooperativo realizado entre os alunos contribuíram para aquisição dos saberes concernentes à temática trabalhada. Ainda na sequência da aquisição de conhecimento deste conteúdo, foram propostos alguns problemas com a finalidade de colmatar as dúvidas e dificuldades patenteadas na compreensão dos conceitos matemáticos, nomeadamente na contagem de dinheiro. Esta abordagem contribuiu para que houvesse uma reflexão conjunta com a turma acerca das estratégias úteis para uma contagem de dinheiro mais rápida e correta, tendo em consideração que a aprendizagem apenas se concretizará quando os alunos, em vez de

ouvirem e atenderem às instruções do professor, procurarem as respostas para as questões que pretendem ver respondidas (Ausubel, 2003).

A semana seguinte foi dedicada ao cumprimento de regras nas áreas de estudo do meio e de português e à resolução de exercícios sobre a contagem de dinheiro para matemática. Estes exercícios surgiram de uma observação efetuada às aprendizagens dos alunos acerca do conteúdo abordado, alguns dos quais evidenciaram lacunas, sobretudo na representação de valores monetários, na realização de estimativas e na resolução de problemas, envolvendo dinheiro (Ministério da Educação, 2007).

O perímetro e a área

A semana começou consoante o delineamento proposto em consonância com o professor cooperante, após um diálogo reflexivo sobre a minha atuação na anterior e consequente atuação na semana seguinte (Apêndice E7). Neste sentido, como parte da rotina, iniciei com um diálogo em grande grupo sobre a semana anterior. Com esta conversa foi possível conhecer e colmatar as dificuldades existentes acerca do conteúdo já abordado, na medida em que pude partir dos conhecimentos prévios dos estudantes para a aquisição de novos.

Posteriormente, introduzi um novo conteúdo, abordando as medições com objetos presentes na sala (Figura 95). O conteúdo partiu de um diálogo com posterior medição de alguns objetos e espaços da sala, recorrendo a unidades de medida não convencionais (palmos, passos, pés, dedos, linhas, borracha, entre outras). Após as medições, questionei acerca do que tinham feito e partindo das suas respostas, defini o conceito de perímetro. É de ressaltar que ao longo das medições dos objetos e espaços, os educandos entenderam que estavam a medir à volta, ou seja, o contorno. De seguida e para uma melhor compreensão deste conteúdo pedi que realizassem exercícios do manual a pares. Durante a atividade, pude observar os seus desempenhos e perceber o que tinham aprendido sobre aquela temática e auxiliar no que precisaram, dando-lhes um apoio mais individualizado. No fim da atividade, passei por cada aluno de modo a corrigir os seus exercícios e esclarecer as suas dúvidas para tentar perceber a sua aprendizagem e fragilidades. Também solicitei a correção dos exercícios no quadro pelos alunos, de forma a fomentar a participação na aula, sobretudo na área em que sentem mais dificuldades (Figura 96). Os alunos revelaram muita atenção e curiosidade aquando da medição do contorno da sala com os passos, assim como dos objetos da sala

com estas unidades de medida não convencionais. Esta abordagem foi uma mais-valia para a perceção deste conteúdo abstrato e captou a atenção de todos os alunos, o que fez com que apreendessem o que estava programado.

No final da aula, detetei que a turma estava consciencializada acerca do conteúdo e demonstrava saber utilizá-lo. No entanto, ainda não revelaram conhecimento suficiente no que respeita à sua definição, evidenciando alguma dificuldade neste sentido.

Figura 95. Medição de objetos e espaços da sala com instrumentos não convencionais pela turma

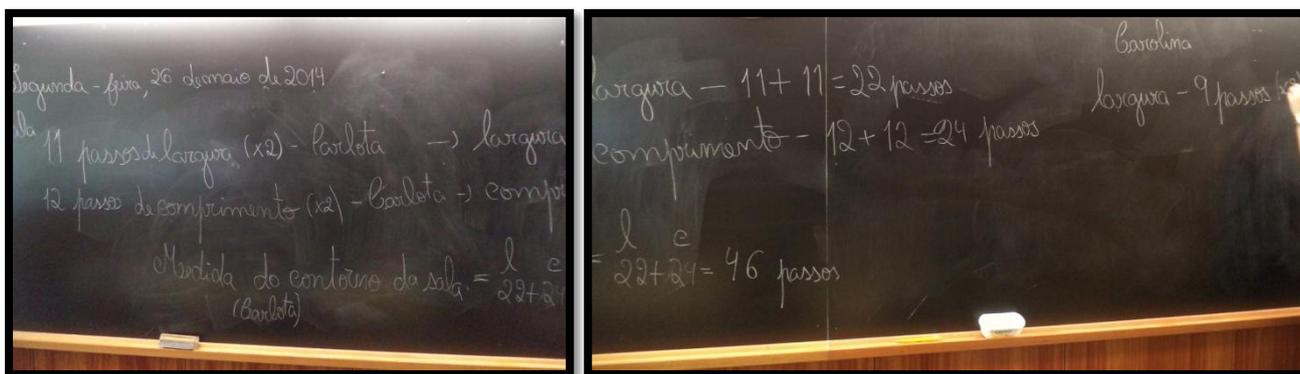
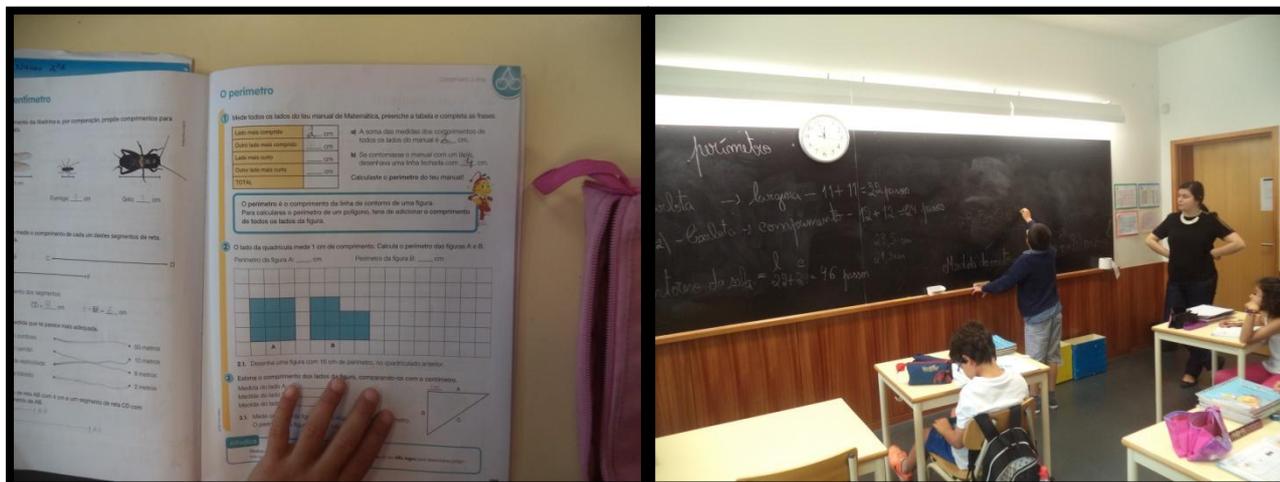


Figura 96. Resolução de exercícios do manual sobre o perímetro com correção no quadro



A medição da superfície de alguns objetos, utilizando determinadas unidades de medida não convencionais, surgiu após um diálogo estabelecido com a turma acerca do contorno de objetos e espaços (perímetro). Os alunos souberam explicar como se processa o perímetro e a forma como resolver exercícios acerca do conteúdo, revelando saber acerca do mesmo. Deste modo, avancei com a medição de superfícies, como já mencionei anteriormente. Esta abordagem iniciou com a medição do quadro e das

mesas, utilizando os manuais como unidade de medida. Optei por esta abordagem de modo a ser visível pelos alunos, pois estes aprendem melhor através de materiais manipuláveis que lhes possibilitem o toque e a visão de forma a tornar os conceitos mais concretos (ME, 2007).

Os educandos entenderam a atividade de medição, todavia não souberam relacioná-la com a superfície dos objetos planos (medição das superfícies). Foi necessário explicar o que estávamos a medir para que ficasse mais perceptível para os mesmos e relacionassem com o perímetro, distinguindo os dois conceitos. Assim, introduzi um novo conteúdo, definindo área como a medição da superfície de uma figura plana, usando uma unidade de medida e fazendo um paralelo com o perímetro. No entanto, constatei que estes não o compreenderam bem, ficando um pouco confusos e desmotivados. Para contornar a situação, passei para a resolução de exercícios do manual a pares, com a minha supervisão e auxílio, de modo a promover uma melhor interiorização com a realização de diferentes atividades, neste caso, mais práticas.

É importante salientar que senti alguma dificuldade na explicação do conceito de área, por ser muito abstrato e aperceber-me da não compreensão deste por parte dos alunos. O docente cooperante elogiou a abordagem que fiz a estes conteúdos, porém apontou que demorei muito tempo a tentar dar uma definição partindo das respostas dos estudantes. Considerou que deveria ter exemplificado melhor o conceito de área, antes de defini-lo, de forma a torná-lo mais perceptível para a turma. Denoto que terei em consideração todos estes aspetos mencionados pelo professor para que, no futuro, aperfeiçoe o meu desempenho, no sentido de proporcionar experiências mais enriquecedoras às crianças. Fazendo uma reflexão mais profunda sobre o meu desempenho nesta aula, também considero que não abordei o conceito de área da melhor forma. Deveria ter iniciado de outro modo, não pela definição de área, mas tentar encontrar estratégias que possibilitassem uma boa compreensão do conceito e posterior demonstração de conhecimento e assimilação deste na resolução de exercícios. Assim, deveria ter enveredado pela realização de variadas e diferentes atividades com os alunos, *a priori*, e, quando conseguisse perceber alguma compreensão do conceito, passar para a sua definição. Julgo que, devido à minha pouca experiência e à reação dos alunos na aquisição deste conceito, poderia melhorar a minha intervenção neste aspeto, utilizando outras atividades e mudando a estratégia usada.

Mercadinho e livrinho com toda a matéria abordada

Os últimos dias, como planeado (Apêndices E7 e E8), foram direcionados para a revisão dos conteúdos abordados durante a minha intervenção. Neste sentido, principiei com um diálogo e resolução de exercícios com a turma acerca do perímetro e da área. Durante esta abordagem, atestei que existiam algumas fragilidades no que concerne ao conceito de área e resolvi dispor de algum tempo para o esclarecimento de dúvidas e apoio mais personalizado. Esta estratégia permitiu-me observar que os estudantes compreendiam e sabiam resolver exercícios com a área, apenas não conseguiam atribuir-lhe uma definição específica. Este fator não revelou grande pertinência, daí ter dado continuidade com a resolução de exercícios e de problemas. O facto de não avançar na matéria sem ter a certeza de que os educandos compreenderam bem os conceitos abordados foi um aspeto positivo mencionado pelo docente titular da turma. Contudo, afirmou que devido a este parâmetro algumas das minhas intervenções revelaram demasiada morosidade.

No que respeita à revisão da contagem de dinheiro, em conversa com o professor cooperante, ficou acordado elaborar um mercadinho de compra e venda de objetos (Figuras 97 e 98). Esta atividade foi desenrolada em grupos heterogêneos, no que concerne às suas capacidades, com dois e três elementos, para que se assistissem mutuamente, estimulando a partilha de saberes e ideias entre estes (cooperação). A organização dos grupos foi efetuada por mim de modo a formá-los consoante a sua capacidade, juntando alunos com mais potencialidades a outros com algumas fragilidades, cooperando uns com os outros para beneficiar todos. Lopes e Silva (2010) afirmam que o estudante que coopera com outro organiza o seu pensamento de modo a saber transmiti-lo de forma perceptível a outrem. Por outro lado, mencionam ainda que aquele que dispõe desta assistência usufrui do auxílio de alguém que reconhece as suas limitações e que se apronta a partilhar o seu saber. Deste modo, os alunos acomodaram-se frente a frente, desempenhando funções de comprador e de vendedor. Entretanto, distribuí folhetos de publicidade com objetos para venda e o dinheiro utilizado na aula (notas e moedas em cartão do *kit* do aluno).

Figuras 97. Disposição dos grupos para a atividade do “mercadinho”



Figura 98. “Mercadinho” de compra e venda de artigos com dinheiro do *kit* do aluno



Durante a atividade, os alunos estavam muito empenhados e concentrados, partilhando conhecimentos e cooperando uns com os outros. O seu envolvimento, assim como implicação nesta revelaram-se muito pertinentes e essenciais para a compreensão deste conteúdo de difícil entendimento para alguns, sobretudo na parte do troco. Estes efetuaram as compras e vendas sem dificuldade, porém demonstraram dúvidas nas

operações que envolviam troco (subtrações). Importa referir que houve a necessidade de circular pelos grupos, dando-lhes um apoio mais personalizado, sobretudo aos que manifestaram mais fragilidades. Ressalto também que os trabalhos de grupo geraram, usualmente, algum ruído na sala, o que levou à necessidade extrema de controlar o tempo disponibilizado e de observar o comportamento do grupo, relativamente ao seu desempenho e interesse para a atividade. Após um certo tempo, os alunos perderam a atenção e começaram a conversar com os colegas, dispersando-se. Esta situação levou-me a refletir de modo a ultrapassá-la em benefício do seu aproveitamento.

O professor cooperante apontou que deveria ter circulado mais pelos grupos todos, pois estive com dois que considere precisarem de maior assistência. Este também salientou que deveria ter optado pela apresentação de alguns trabalhos à turma, explicando o que tinham efetuado e porquê. Assim, partilho da opinião do docente e considero cruciais as suas críticas construtivas, no sentido em que me poderão auxiliar a melhorar o meu desempenho e a agir melhor futuramente.

Efetivamente, considero que deveria ter explorado melhor a atividade, pois foi evidente o envolvimento dos alunos, assim como a sua vontade em aprender mais sobre este conceito. Também deveria ter circulado mais pela sala, pois alguns grupos solicitaram imenso a minha atenção, acabando por não dar tanta a outros que também necessitavam, mas que não a pediram por timidez, provavelmente. Outra estratégia interessante seria propor a apresentação dos seus trabalhos aos colegas, fomentando momentos de diálogo e de debate, importantes numa sala. Contudo, não o fiz devido ao tempo escasso e a necessidade de abordar outros conceitos provenientes das restantes disciplinas (português e estudo do meio).

Para terminar a consolidação de tudo o que foi trabalhado, ficou delineado a elaboração de um livro com toda a matéria lecionada (Figura 99 e Apêndice G). Durante o preenchimento deste, os estudantes participaram imenso na aula e esclareceram as suas dúvidas. Contudo, alguns manifestaram algum cansaço e desinteresse, pois nos dias anteriores tinham participado em variadas atividades, relacionadas com o dia da criança e uma visita de estudo. Este fator fez que com me dirigisse a cada um individualmente, tentando motivá-los para a atividade. Os alunos revelaram alguma dificuldade na interpretação das perguntas para o preenchimento do livrinho de revisões, solicitando o meu auxílio. A atividade consistiu na definição de conceitos e resolução de exercícios, relativamente a toda a matéria abordada durante o ano, o que suscitou algumas dúvidas por parte dos alunos em saber o que era pretendido em cada pergunta.

Assim, necessitei refletir melhor acerca deste tipo de atividade e na forma de a utilizar no meu futuro enquanto docente, pois nem sempre resulta da melhor forma, em determinadas situações. Importa ressaltar que, tudo o que o docente diz e realiza com as crianças terá repercussões nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Neste sentido, Alarcão (2003) aborda a reflexão como parte integrante do desempenho docente em benefício dos seus alunos.

Figura 99. Preenchimento de um livrinho com todos os conteúdos trabalhados



2.4. Atividades de português

Durante toda minha intervenção na área de português, tentei levar a cabo uma aprendizagem centrada no aluno com a finalidade de aprofundar as suas competências holísticas. Este método assentou no pressuposto de que cada aluno tem modos e ritmos de aprendizagem divergentes e de que o docente deve tirar proveito das suas potencialidades, ampliando-as. Neste sentido, e tendo em consideração o carácter transversal da disciplina, procurei planear as aulas articulando as diferentes áreas e promovendo momentos propícios ao diálogo. É de facto extremamente importante o estabelecimento de diálogos com os alunos, onde estes se possam expressar e manifestar aquilo que sentem e sabem. Estas interações orais na sala permitir-lhes-ão iniciar uma perceção acerca do funcionamento da língua, aprendendo, de forma gradual, a utilizá-la corretamente e com um vocabulário mais diversificado (Ministério da Educação, 2009).

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo

para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (ME, 2009, p. 21).

Ao longo das aulas foram colocadas em prática atividades que fossem ao encontro das dificuldades observadas nos estudantes. Neste sentido, observei que estes não tinham muita dificuldade na ortografia, detetando ainda os erros dos outros. Contudo, presenciei alguma fragilidade e falta de motivação na escrita criativa, o que fez com que enveredasse para este aspeto. Saliento, ainda que, trabalhei todas as áreas respetivas ao português, nomeadamente oralidade, leitura, escrita e gramática, tendo por base textos do manual (sugeridos pelo professor) e outros recursos didáticos que tornaram as aulas dinâmicas e atrativas.

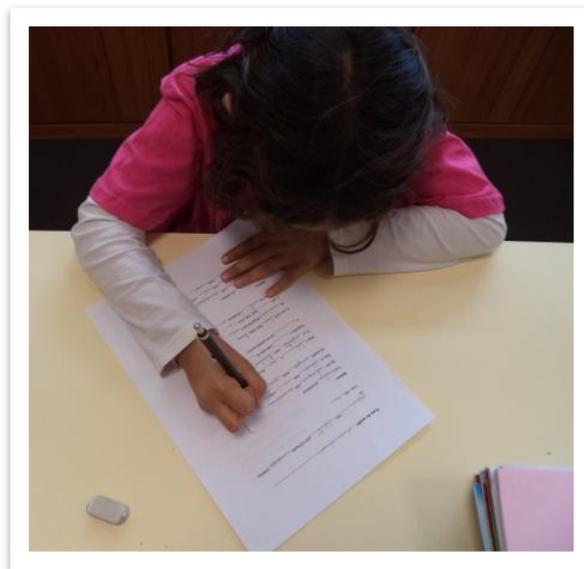
A leitura e interpretação de textos foram estratégias muito utilizadas, pela sua vasta estimulação de potencialidades linguísticas nos estudantes. Partindo de um texto, é possível trabalhar diversos conteúdos, desenvolvendo competências a vários níveis. Tal como nas restantes áreas, esta foi estruturada por temas abordados nas aulas, nas respetivas atividades.

Exploração e análise gramatical da letra da canção dos animais

Após uma observação atenta efetivada à turma durante duas semanas foi possível aferir potencialidades e lacunas nos alunos, relativamente à área de português. Estes liam corretamente e com boa dicção, à exceção dos dois alunos com currículo de 1º ano que apresentaram lacuna a nível da escrita e da leitura, e escreviam com poucos erros ortográficos, demonstrando conhecimentos gramaticais. Contudo, por serem muito ativos e energéticos, evidenciaram pouco entusiasmo e um ritmo um pouco lento na escrita criativa, demorando imenso tempo. Neste tipo de atividade, verifiquei grande desinteresse e distração, o que fez com que refletisse acerca das estratégias a utilizar para motivá-los para esta prática.

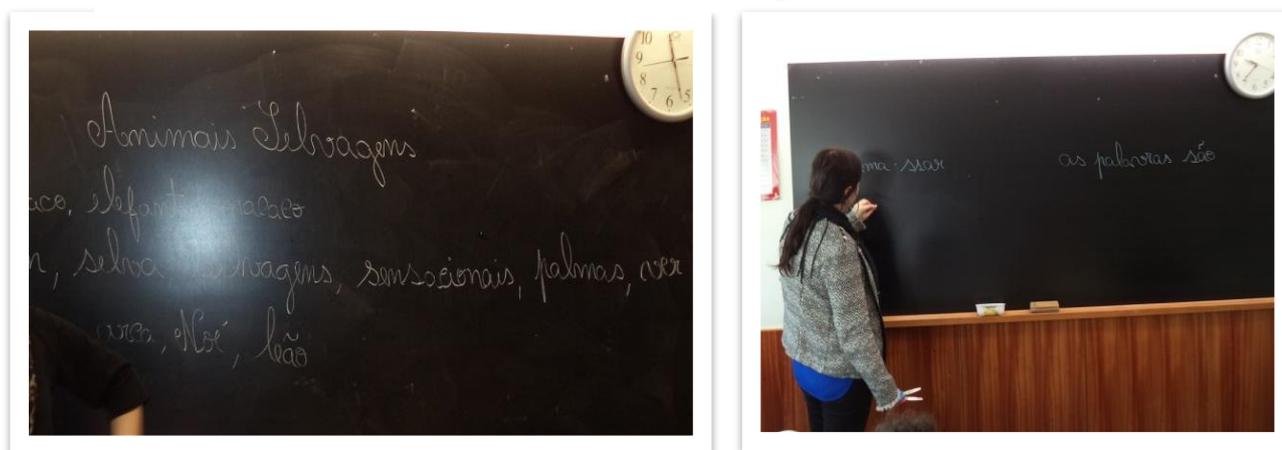
A semana iniciou, como já abordei, partindo da articulação com a área de estudo do meio, nomeadamente animais domésticos e selvagens (Apêndice E1). A atividade teve como introdução a audição atenta de uma canção com o preenchimento de lacunas num texto relativo à letra (Figura 100).

Figura 100. Preenchimento das lacunas num texto relativo à letra da canção ouvida



Posteriormente foi realizada uma análise à letra da canção com a seleção de algumas palavras para classificá-las gramaticalmente quanto ao género, número e divisão silábica (Figura 101).

Figura 101. Análise gramatical de algumas palavras da letra da canção



Partindo da divisão silábica, estabeleci um diálogo com a turma de forma a classificar as palavras quanto ao número de sílabas existentes. Nesta atividade, aproveitei para solicitar que os estudantes escrevessem esta definição no caderno, utilizando o manual como recurso (Figura 102). A explicação deste conceito possibilitou uma fácil e rápida compreensão, promovida pela participação dos alunos.

Como é normal, estes manifestaram ritmos distintos na elaboração da atividade, fazendo com que uns a concluíssem primeiro que outros. De modo a mantê-los

ocupados, enquanto os restantes terminavam a tarefa, e impedir que perturbassem a aula (quando estão desocupados começam à conversa e provocam ruído), dei-lhes a possibilidade de elaboração da leitura autónoma de uma história do cantinho da leitura (Figuras 103 e 104). Esta abordagem cativou imenso os estudantes e incentivou à sua participação na aula, o que revelou que a estratégia foi bem sucedida e ao encontro dos objetivos proposto. Também foi importante relacionar esta área com estudo do meio, havendo uma articulação de conteúdos.

Figura 102. Classificação de palavras quanto ao número de sílabas

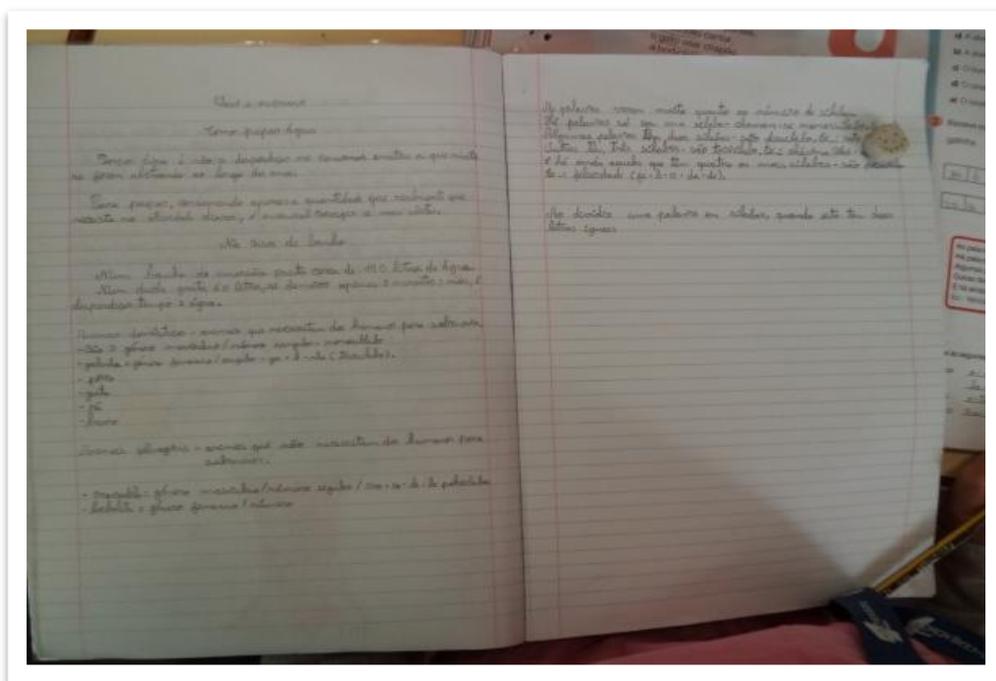


Figura 103. Leitura autónoma

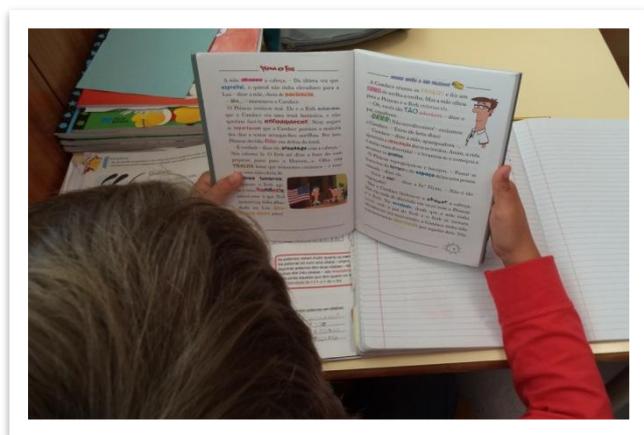


Figura 104. Cantinho da Leitura



Outra atividade programada foi a leitura e exploração de um texto do manual relacionado com os animais. Inicialmente requeri que os alunos lessem individualmente,

o que se revelou não ser uma boa estratégia, pois como não o conheciam manifestaram alguma dificuldade na atividade. O professor cooperante alertou-me para a pertinência do docente ser o primeiro a ler o texto de modo a mostrar aos alunos as formas corretas de proceder à leitura, tendo em conta a dicção, a entoação, a interpretação, entre outras dimensões.

É importante, ainda, ressaltar que como a turma pertence a um 2º ano e apesar de ter nível avançado de leitura (observado nas duas primeiras semanas), está a iniciar este conteúdo linguístico, de acordo com as características supramencionadas. Também pedi que estes fizessem a cópia do mesmo com o intuito de exercitar a escrita e aumentar o vocabulário. Todavia, a estratégia não captou o interesse dos alunos pois já o fazem regularmente, perdendo o seu entusiasmo para a mesma. É de ressaltar que estes demonstraram erros ortográficos na redação da cópia, possivelmente por distração e falta de estímulo para a atividade, pois geralmente não demonstravam debilidades na ortografia. De modo a motivar os alunos para a escrita em vez de recorrer a uma cópia, poderia ter proposto a criação de um bilhete de identidade de uma personagem do texto (animal), identificando o seu nome e escrevendo tudo o que sabiam acerca desta (características). Este tipo de atividade poderia suscitar o interesse dos alunos e a mobilização dos seus conhecimentos acerca do animal, articulando novamente o estudo do meio e o português.

Após a leitura do texto, introduzi os conteúdos de estudo do meio acerca dos animais domésticos e selvagens, dialogando com os estudantes acerca das suas características e diferenças. Estes evidenciaram, como já referi, muitos saberes relativamente ao tema. Contudo, em conversa com o professor cooperante, este relatou que deveria ter continuado com a exploração do texto e só depois abordar estes conteúdos.

Neste sentido, após uma reflexão crítica da primeira semana de intervenção partilho do pensamento de Roldão (2009) ao afirmar que não existem planos de ação delineados para o sucesso nem estratégias destinadas ao fracasso. Tudo irá derivar do contexto com que o docente se irá deparar na sala e qual a sua resposta e caminho que pretende tomar. Diferentes exercícios e técnicas poderão ser utilizados em conjunturas distintas e poderão resultar beneficentemente para a aprendizagem das crianças ou não. Para que tal ocorra, antes de delinear qualquer plano de ação, precisa saber o que

ambiciona fazer na sala, quais as competências que pretende que os alunos atinjam naquele momento e como fazê-los aprender (Roldão, 2009). Por outras palavras, é necessário planear uma ação e testá-la/simulá-la para garantir a sua eficácia ou o seu fracasso, perante cada situação e partindo do ponto cognitivo de cada criança (Ausubel, 2003). Assim, mais uma vez, destaco a pertinência de um docente refletir sobre o seu desempenho de modo a aperfeiçoá-lo de acordo com os objetivos delineados e características individuais do grupo de trabalho.

Apesar de existirem algumas lacunas durante a minha primeira intervenção, julgo que fiz um bom trabalho e aprendi com as mesmas, progredindo de aula para aula.

Páscoa e projeto das plantas

A segunda semana de intervenção iniciou com o regresso dos educandos à escola, depois das férias da Páscoa. Durante as férias, o professor titular propôs a realização de algumas tarefas em casa, nomeadamente a produção de um diário. Desta forma, planeei começar a aula com a apresentação dos diários pela turma (Figura 105). Cada aluno selecionou um dia do seu diário para apresentar e depois discutimos todos acerca do mesmo. Esta atividade impulsionou a sua participação na aula, uma vez que estavam muito interessados em apresentar o seu trabalho, partilhando as suas vivências, e curiosos por escutar o dos outros, sobretudo quando mencionavam experiências relacionadas com animais (tema que os fascina). Neste sentido, o facto de partilharem vivências e conhecimentos estimula relações de proximidade com o professor e entre alunos, de forma a criar um clima favorável ao trabalho, permitindo uma aprendizagem mais consistente, sólida e autónoma na busca pelo saber, parâmetros essenciais para uma educação de qualidade (Morgado, 2004).

Figura 105. Diário sobre as férias da Páscoa escritos pelos alunos



Posteriormente, como estava planeado (Apêndice E2), conversei com a turma de modo a observar os seus conhecimentos acerca de um conteúdo anteriormente trabalhado. Assim, questionei acerca da família de palavras e do campo lexical, partindo da leitura e exploração de um texto do manual (Figuras 70 e 106). Esta abordagem suscitou o seu interesse e participação, daí ter solicitado a colaboração dos alunos mais tímidos na seleção de palavras para o exercício gramatical em questão. Deste modo, verifiquei que todos compreendiam o conteúdo e sabiam aplicá-lo, optando por introduzir a área de estudo com o campo lexical da palavra planta. Esta estratégia possibilitou-me estabelecer uma interdisciplinaridade com outra área, estimulando os educandos para a aprendizagem de novos conteúdos, nomeadamente as partes constituintes da planta (campo lexical em português).

Figura 106. Campo lexical e família de palavras



Partindo do texto do livro intitulado “As flores” criei um projeto com diversas atividades relacionadas com as plantas que durou alguns dias (Apêndice E3). Durante o projeto foram planeadas a leitura com exercícios de interpretação de um texto do livro e de uma obra do Plano Nacional de Leitura, a escrita criativa partindo da capa da obra, a plantação de um feijoeiro, a visualização de imagens, de um vídeo sobre as plantas e uma ilustração da obra com banda desenhada. É de referir que esta última não foi efetuada devido a variados fatores, nomeadamente o comportamento da turma e o tempo utilizado na área da matemática que se prolongou devido a dificuldade na compreensão de alguns conteúdos. Tendo em conta que a planificação não é fixa nem deve ser seguida rigorosamente, Heacox (2006) explica que o docente precisa utilizar o tempo de maneira flexível sem esperar que os alunos necessitem do mesmo tempo para a resolução dos problemas/exercícios porque isto não acontece. Cada aluno necessita de

um tempo próprio para pensar e para aprender. É crucial que o docente tenha estes fatores em atenção e que respeite os ritmos de aprendizagem de cada um deles.

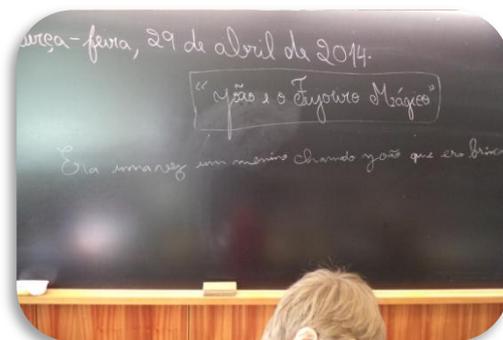
O projeto iniciou-se a leitura e exploração de um texto do manual, aproveitando para abordar o conteúdo das plantas em estudo do meio. Houve a necessidade de discutir o significado de alguns termos para que fossem mais perceptíveis para os alunos. Assim, pedi que lessem a frase completa a ver se compreendiam tal conceito pelo sentido do texto. Caso a dúvida persistisse, solicitei a procura das definições dos vocábulos mais difíceis.

Dando seguimento ao projeto, por sugestão do docente titular, iniciei a análise de uma obra do Plano Nacional de Leitura intitulada “João e o Feijoeiro Mágico” de Richard Walker. Primeiramente, mostrei a capa e a contracapa do livro de modo a estabelecer um diálogo acerca da mesma. Questionei os alunos sobre o que observavam e pedi que, partindo das imagens, proferissem um possível enredo. Durante este diálogo, constatei que alguns conheciam a história e que outros procederam a uma leitura de imagem de acordo com o enredo. Com base no título, estes imaginaram e escreveram um possível enredo para a mesma, em conjunto. Esta abordagem à escrita criativa desenrolou-se com a turma toda, pedindo ideias de cada estudante para a construção de um texto (Figuras 107 e 108). Cada aluno escreveu as suas ideias com frases simples numa folha e quando solicitados participavam na tarefa apontando-as. Apesar de, habitualmente, os alunos perderem o interesse por este tipo de atividade (escrita criativa), neste dia evidenciaram entusiasmo e gosto por tê-la executado de modo dinâmico e participativo, tendo demorado muito tempo a escrever. Tinham muitas ideias para a redação do texto, contudo necessitaram do meu auxílio para a junção das diferentes conceções, articulando variados pensamentos.

Figura 107. Análise da capa e contracapa da obra com diálogo



Figura 108. Redação de um texto partindo da capa e contracapa com ideias dos alunos



Neste sentido e de modo a captar o seu interesse continuei com a tarefa noutros dias, fazendo, posteriormente, a análise do texto redigido. A interdisciplinaridade com o estudo do meio perdurou com a plantação de um feijoeiro na horta da escola por cada discente. A obra foi apresentada com recurso às novas tecnologias (visualização de uma apresentação com a história da obra), visto ser uma estratégia cativante para os educandos (Figura 109). A atividade com as novas tecnologias despertou-lhes a curiosidade de conhecer a verdadeira história da obra e de compará-la com aquela criada por eles, estando muito atentos e participativos aquando da exploração. O espaço da sala mostrou ser reduzido para atividades de projeção, o que provocou a deslocação dos alunos para uma melhor visualização da obra. Esta situação possibilitou conversas paralelas entre estes, provocando algum ruído. Deste modo, procedeu-se a uma atividade de relaxamento de modo a acalmá-los e a manter a ordem na sala (Figura 110). De acordo com Carvalho (2007) é essencial que o docente mantenha uma relação de respeito e de proximidade com os seus alunos, mantendo ordem na sala. Por outro lado, é crucial que o mesmo encontre um equilíbrio entre a ordem na sala e uma certa liberdade que motive as crianças, fazendo-as sentirem-se seguras ao participar nas atividades. A visualização de uma apresentação (*PowerPoint*) sobre as plantas e sua discussão surgiram para articular as duas áreas, tornando as atividades mais dinâmicas e diversificadas.

Figura 109. Apresentação da obra com recurso a um projetor e exploração desta com os alunos

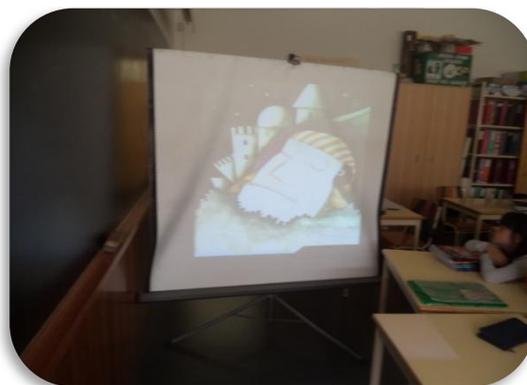
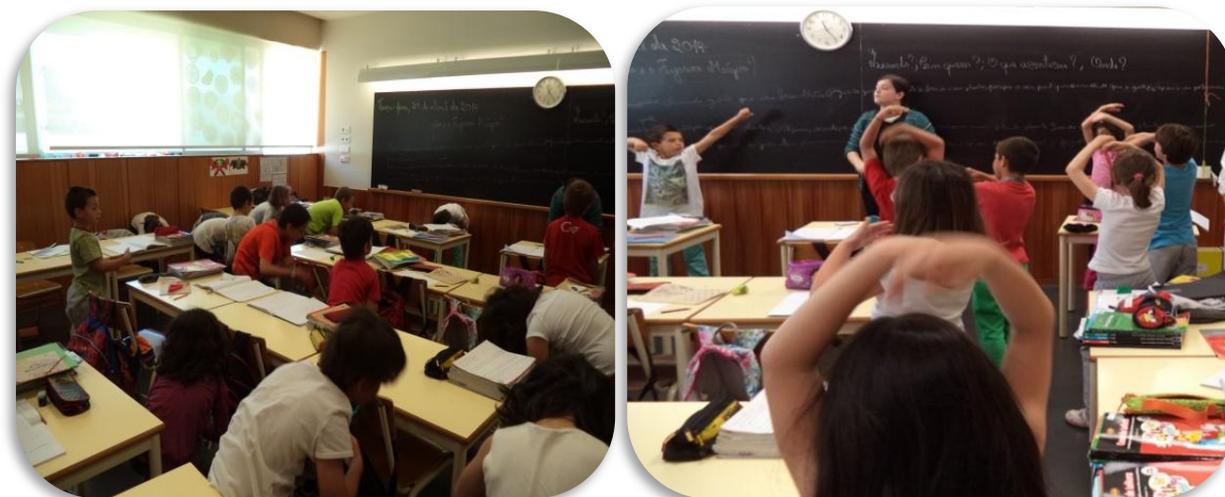
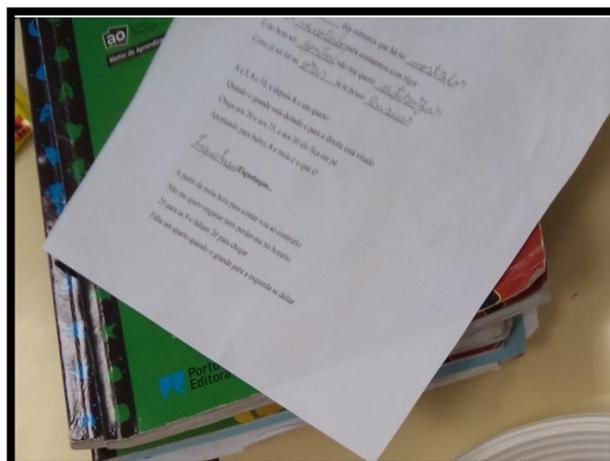


Figura 110. Atividade de relaxamento

Canção Tiquetaque e dia da mãe

A primeira atividade derivou da introdução de um conteúdo matemático, denominado as horas. Assim, tendo em consideração a transversalidade do português, articulei as duas áreas com uma abordagem mais atrativa e do agrado dos educandos. Neste sentido, Carvalho (2007) afirma que o docente necessita evitar que as suas aulas sejam parecidas umas com as outras, aborrecidas e desmotivantes para as crianças. Deve, sempre que possível, encontrar estratégias diversificadas e estimulá-las a participar ativamente.

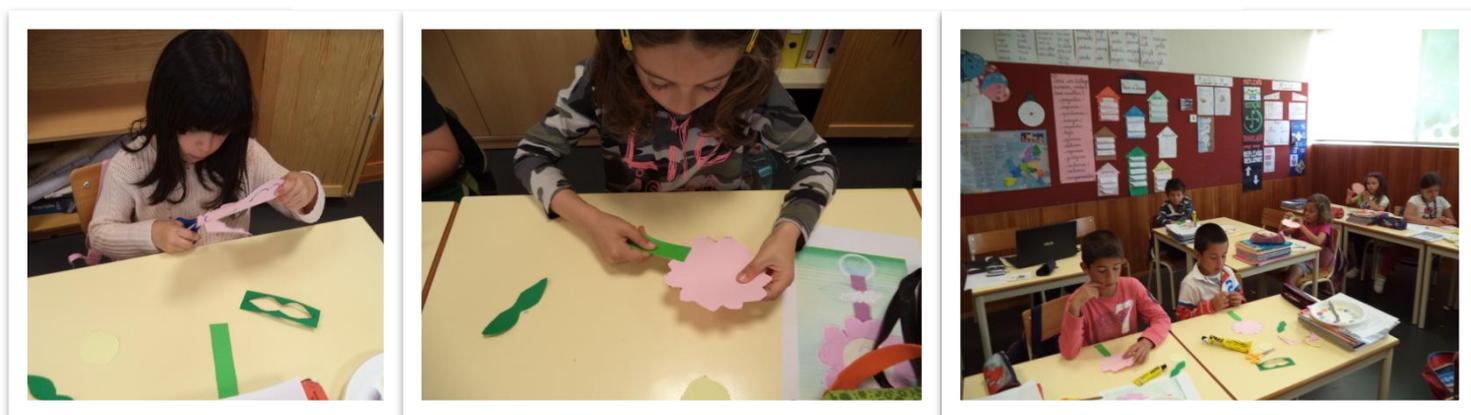
Assim, partindo da audição da canção “Tiquetaque” estes preencheram um texto (letra da canção) com as lacunas, explorando-a textual e gramaticalmente. Como já mencionei, esta abordagem captou a sua atenção e contribuiu para uma melhor compreensão e assimilação das horas (Figura 111).

Figura 111. Preenchimento de lacunas com a letra da canção “Tiquetaque”

Outra atividade foi a criação de um postal para o dia da mãe, que se aproximava (Figura 112). Este continha uma mensagem redigida por cada aluno com o meu auxílio na organização de ideias e correção de erros ortográficos. Os educandos evidenciaram grande empenho e dedicação com vista à execução de um bom trabalho. No entanto, levaram algum tempo a terminá-lo, sobretudo no recorte, o que fez com que continuassem com o mesmo no dia seguinte.

A atividade promoveu interdisciplinaridade entre português, estudo do meio (postal em forma de planta) e expressão plástica, o que revelou ser muito pertinente e dinâmica. Ainda, foi evidente a relevância da promoção das artes no ensino regular, pois Heacox (2006) menciona que o professor deve facilitar a aprendizagem dos seus alunos e colaborar com eles para que construam os saberes necessários, dando oportunidades para todos aprenderem. A autora ao atestar as funções do docente, pretende explicitar a pertinência de conhecer bem os seus estudantes para poder proporcionar oportunidades de aprendizagem adequadas a cada um. Neste sentido, é necessário organizá-los de maneira a que cada um se sinta confortável e motivado para aprender, assim como proporcionar-lhes atividades diversificadas e que lhe sejam significativas (Heacox, 2006).

Figura 112. Criação de um postal com mensagem para o dia da mãe



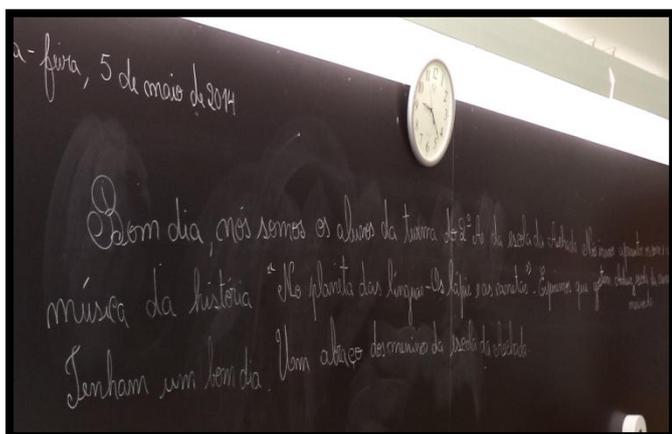
Projeto “No planeta das línguas – Os lápis e as canetas”

No âmbito da unidade curricular de Didática das Expressões, emergiu a elaboração de um projeto integrante das artes, designadamente expressão dramática, físico-motora, plástica e musical. Para a sua concretização, o meu grupo de trabalho

achou por bem distribuir cada expressão por elemento ao longo de três etapas, ficando encarregue da expressão musical. Numa primeira etapa, foi realizado um trabalho de texto com os alunos e negociado com os mesmos quais atividades a trabalhar para a expressão musical, recolhendo ideias e comentários. De seguida, o projeto foi executado consoante o que havia sido estabelecido com a turma, que consistia na leitura e exploração de uma história, na criação dos seus sons e de uma música final. Para terminar, houve a necessidade de divulgar todo o projeto com as quatro turmas participantes, através de um vídeo e uma reflexão acerca de todo o trabalho efetivado. O intuito primordial foi trabalhar com vista à realização de um projeto interligado com todas as expressões e com o português, sendo visível a sequência existente no mesmo.

A minha turma interveio na expressão musical com uma diversidade de atividades, nomeadamente gravação de vídeo de apresentação, leitura e exploração do texto e composição da banda sonora do texto com sons e música final (Apêndice E4). É de salientar que a turma escreveu a letra e compôs a música da canção. Primeiramente foi estabelecido um diálogo com a turma acerca do projeto, mencionando as suas etapas e participação de outras turmas. De seguida, foi criado um texto em conjunto com os alunos, onde estes sugeriram as frases para a apresentação da turma às restantes participantes (Figura 113). Esta apresentação foi realizada em vídeo e contou com o envolvimento e grande motivação de todos.

Figura 113. Texto criado pelos alunos e apresentação da turma



Posteriormente, avancei para a leitura e exploração oral em grande grupo da história selecionada para o projeto “No planeta das línguas – Os lápis e as canetas” de Sara Rodrigues (Figura 114). Os alunos revelaram curiosidade e ansiedade para a execução deste trabalho e envolveram-se imenso, tornando-o mais dinâmico. Durante a

exploração textual e gramatical do texto estes evidenciaram conhecimento e compreensão do enredo. O professor titular elogiou a forma como abordei o texto, conjugando variados conteúdos textuais e gramaticais, sugerindo a realização de uma dramatização da história. Numa reflexão conjunta que fizemos acerca do meu desempenho na semana, este aconselhou-me a incentivar a turma a escrever os conteúdos explorados além de trabalhá-los oralmente. Mencionou ainda que esta estratégia auxilia na consolidação e assimilação destes, devendo utilizá-la com maior assiduidade. Estas sugestões contribuíram para o meu crescimento durante a intervenção e desempenho de acordo com as características dos educandos.

Figura 114. Leitura e interpretação do texto do projeto



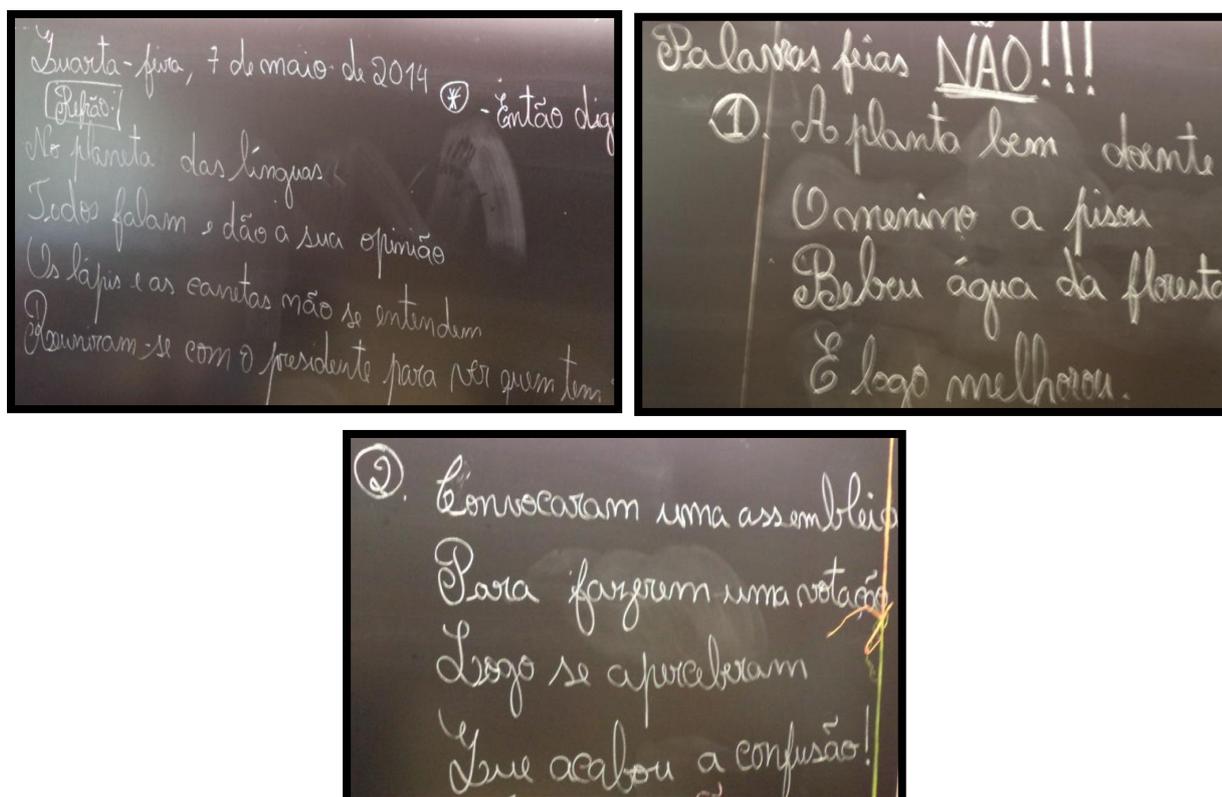
Por fim, a composição dos sons e da canção final da história foi efetuada por uma seleção de palavras estabelecida pelos alunos e pela criação de uma letra e música para a canção. A sonorização dos vocábulos selecionados foi realizada com objetos da sala e de relativa agilidade, pois os estudantes não revelaram grandes dificuldades e aplicaram-se na atividade. A sua motivação foi patente e constante nos seus rostos de felicidade. Esta atividade promoveu grande excitação, dando-me grande orgulho observar o agrado e compromisso destes para com a mesma.

Por outro lado, a composição da música final (letra e melodia) gerou alguma confusão, pois a chuva de ideias provenientes dos estudantes foi evidente e todos queriam dar sugestões, partilhando opiniões. Optei, então, por solicitar a composição de

frases simples em folhas brancas por cada um, e, quando requerido apresentavam-nas. Deste modo, os alunos leram as suas frases e criaram a letra da canção em conjunto, efetuando rimas. Este processo desencadeou-se com a minha supervisão e a do professor titular, auxiliando-os sempre que nos solicitavam. A letra da canção resultou num poema com um refrão (quadra), duas quadras e dois versos (Figura 115). A sonorização da canção escolhida pelos educandos foi um “Rap”, pois é o género predileto. A composição da música foi executada em parceria com o professor de música, criando algumas batidas e compassos rítmicos. Saliento que este projeto foi um sucesso e que a participação da turma foi manifesta e consensual. Todos cooperaram com grande entusiasmo para a consecução do objetivo e revelaram ansiedade em visualizar o produto final.

Importa referir que durante todo o processo, assumi a postura de Carvalho (2007) de que o docente deve evitar as críticas excessivas e negativas e, em vez disso, elogiar de forma a motivar as crianças e aconselhá-los a melhorar os aspetos menos bons, criticando construtivamente. É de salientar ainda que, no início, o docente cooperante estava hesitante com o projeto pois considerou que iria atrasar os conteúdos programáticos da semana e a sua consolidação para a ficha que iriam realizar. No entanto, mudou o seu pensamento quando presenciou o envolvimento e prazer notórios nas crianças ao realizarem as atividades. Este elogiou a minha postura e métodos de trabalho, afirmando que foram muito dinâmicos, bem planeados, executados e envolventes (cativantes).

Figura 115. Letra da canção criada pela turma

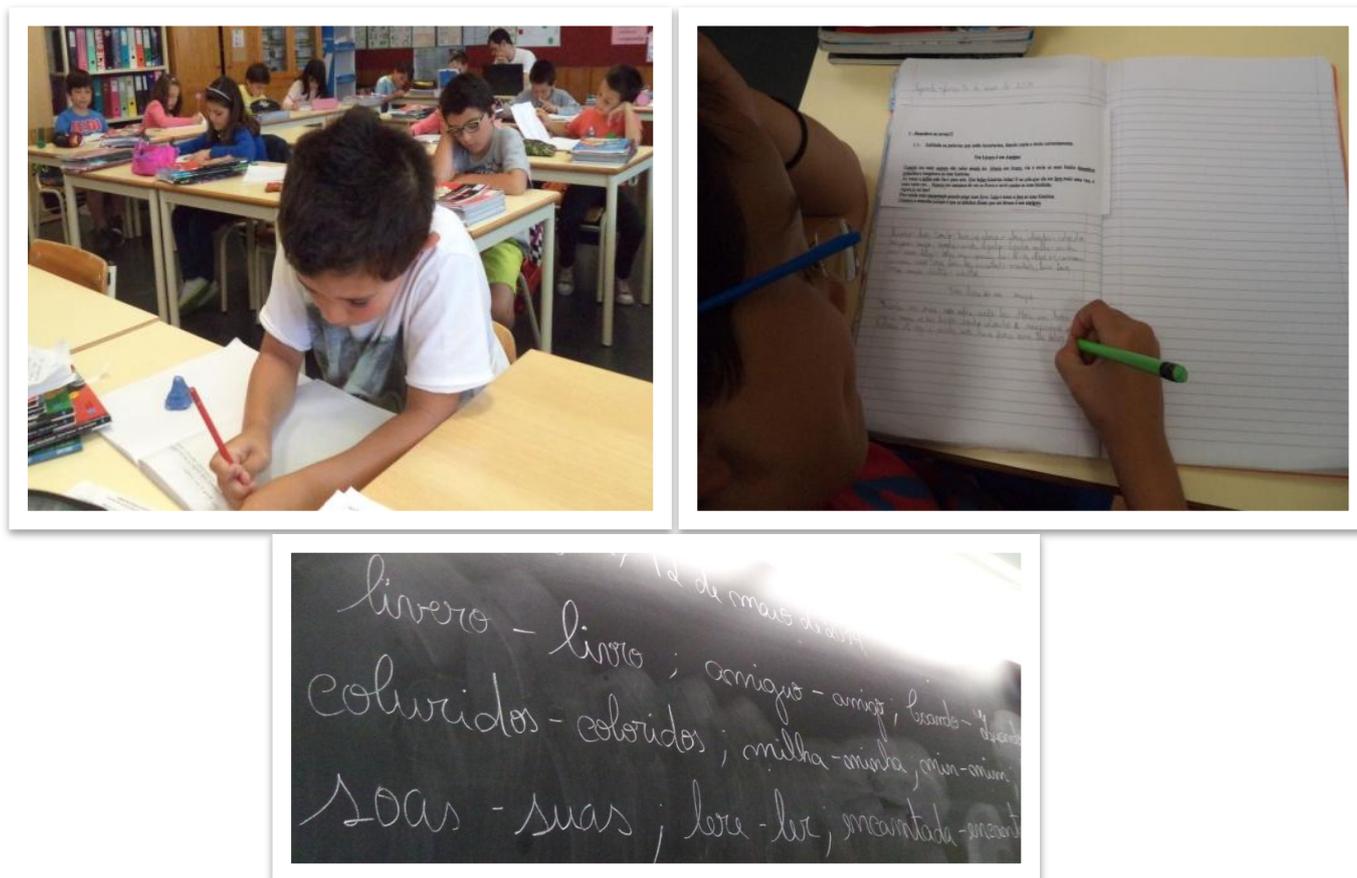


Análise de um texto com erros ortográficos

Heacox (2006) considera que cada aluno tem um nível cognitivo diferente que afeta a sua capacidade de ler, escrever, pensar e de conseguir demonstrar os seus conhecimentos. Neste sentido, durante a minha intervenção apostei no diálogo constante com os alunos e no apoio individualizado, de modo a considerar as suas limitações a potencialidades.

Esta atividade surgiu da necessidade de testar alguns alunos no que concerne à ortografia (Figura 116). Constatei que estes detetaram os erros e os corrigiram sem dificuldade, todavia precisaram procurar o significado de alguns vocábulos no dicionário. Esta atividade foi realizada individualmente com o meu auxílio, pois Heacox (2006) opina que cabe ao professor gerir eficazmente diferentes níveis de aprendizagem para que os que têm capacidades mais limitadas possam acompanhar a turma e não percam o entusiasmo e vontade de aprender. Por outro lado, é necessário que o docente também tenha em consideração os restantes alunos (mais capazes), para que não fiquem desmotivados nem desinteressados pelas aulas. Posteriormente procedeu-se à correção da atividade com respetiva interpretação e análise do texto, em conjunto. Esta abordagem captou a atenção dos alunos e serviu de consolidação dos conteúdos trabalhados anteriormente, evidenciando a aquisição destes conhecimentos.

Figura 116. Correção de erros ortográficos de um texto



Foram ainda realizadas atividades interligadas com o estudo do meio com vista à melhoria do comportamento da turma. Deste modo, iniciei com a leitura e análise um texto oralmente acerca das regras, produzido por mim (Apêndice B). Primeiramente fiz uma leitura modelo do texto e depois solicitei-a a cada aluno. Partindo do diálogo estabelecido acerca do mesmo, recordei as regras elaboradas pela turma que se revelaram essenciais durante o lecionamento das aulas (Carvalho, 2007).

A atividade de audição de uma canção também foi importante e despertou o interesse dos educandos, fator fundamental na aprendizagem da criança. Os fatores que determinam os estilos e as formas de aprendizagem preferenciais de cada aluno, de modo a que se sintam mais confortáveis para aprender, são cruciais na aquisição de novos saberes (Heacox, 2006) (Figuras 79 e 80).

Para finalizar o dia, questionei os alunos menos participativos acerca dos conteúdos abordados de modo a fazer uma revisão para a ficha de avaliação que iriam realizar na semana seguinte. Solicitei a sua participação por serem mais tímidos e pretender dar-lhes oportunidade de demonstrarem as suas capacidades, assim como, para ganharem mais autoconfiança e autoestima.

Livrinho de português: revisão dos conteúdos abordados nas aulas

A última semana de intervenção, foi planeada com o intuito de consolidar todos os conteúdos trabalhados (Apêndice E8). Neste sentido, foi planeada e realizada a realização de um livro com todos os conceitos abordados na área (Apêndice H). Os estudantes preencheram as lacunas do mesmo, designadamente com a definição de termos trabalhados e exemplificação dos mesmos (Figura 117). Durante esta atividade, o seu empenho e participação foram visíveis, por ser uma atividade diferente e atrativa. Demonstraram saber e perícia na atividade e clarificaram as suas dúvidas, revelando a consolidação dos conteúdos.

Figura 117. Elaboração de um livro com todos os conteúdos trabalhados nesta área



Heacox (2006) refere que o intuito do ensino diferenciado é que os educandos sejam bem sucedidos. Para que isto se concretize é necessário conhecê-los bem e distinguir as suas diferenças e semelhanças. Também é crucial entender o modo como os docentes podem/devem agir para facilitar a sua aprendizagem e o seu sucesso. Seguindo esta perspectiva, procurei diferenciar pedagogicamente e agir de acordo com as suas características individuais. Durante a intervenção cometi erros, mas também aprendi imenso com eles e progredi gradualmente com a experiência e conselhos do professor docente.

Concluindo, é evidente que as estratégias de ensino têm de ser adaptadas à realidade que enfrentamos e a cada individualidade, não sendo, por isso, imutáveis ou infalíveis (Roldão, 2009).

3. Síntese inerente à investigação e Resultados

Durante as duas primeiras semanas dedicadas à observação-participante observei algumas situações que me levaram a iniciar uma investigação-ação. A questão na qual me debrucei baseou-se na gestão do comportamento da turma. Esta problemática contribuiu como orientação de toda a intervenção, sobretudo nas estratégias utilizadas diariamente nas respetivas áreas curriculares. Neste sentido, foram tomadas medidas com vista à resposta do problema encontrado.

Todo o trabalho desenvolvido nas três áreas curriculares tiveram como objetivo atender à questão investigativa, assim como desenvolver competências nos alunos partindo dos seus conhecimentos prévios e das suas potencialidades e limitações. As atividades desenvolvidas diariamente procuraram ir sempre ao encontro da resolução da problemática: Que estratégias poderei colocar em prática para possibilitar o desenvolvimento de competências sociais nos alunos, no que diz respeito ao comportamento na sala de aula? No entanto, foram também planeadas e realizadas outras atividades com o propósito de atender à problemática, nomeadamente diálogos reflexivos sobre o comportamento da turma, chamadas de atenção, atividades de relaxamento com música, participação dos alunos na gestão dos seus comportamentos e análise e exploração de um texto escrito por mim e de uma canção relacionada com o respeito mútuo.

As estratégias utilizadas procuraram ir ao encontro das necessidades e características individuais dos educandos, sendo dinâmicas, diversificadas e envolventes. A utilização do trabalho cooperativo e do apoio individualizado estiverem sempre patentes nos objetivos primordiais de toda a intervenção. Ainda no que diz respeito à intervenção desenvolvida, o diálogo com a turma e a subsequente partilha das suas opiniões e ideias, e a sua participação nas aulas, foram fatores essenciais e constantes. As atividades dinâmicas, atrativas, com recurso às artes e às novas tecnologias contribuíram como estímulo às novas aprendizagens dos alunos, assim como, à gestão dos seus comportamentos e atitudes.

Apesar do pouco tempo de estágio, os resultados de todas as atividades planeadas evidenciaram que a problemática parecia estar bem encaminhada no sentido da sua resolução. Neste sentido, foi visível que as estratégias utilizadas foram bem-

sucedidas e que as aprendizagens foram adquiridas, assim como, a investigação bem orientada para colmatar o problema.

4. Envolvimento da comunidade educativa – Atividade com todas as crianças da escola

Segundo o Ministério da Educação (2004),

A falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis. (...) o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. (...) a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (p. 35).

A atividade para a Comunidade Educativa incidiu na realização, em parceria com duas colegas, de uma aula de aeróbica no dia de comemoração da criança (Apêndice F8). Esta aula foi delineada por partes, com uma sessão de aquecimento com e sem bolas, com uma atividade de livre movimento (Jogo do Rei Manda), com três coreografias e uma sessão de relaxamento, utilizando músicas atuais, dinâmicas e impulsionadoras de movimento.

Nesta, todos os alunos da escola tiveram oportunidade de participar ativamente nas suas aprendizagens. Atualmente é essencial a prática de exercício físico, fomentando uma boa e melhor concentração (libertam energias), memorização e estímulo dos neurónios para aquisições de novos saberes.

A aula planificada inseriu-se na área da Expressão Físico-Motora e Musical, no Bloco 6 – Actividades Rítmicas Expressivas (Dança) do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da comemoração do dia da criança. Esta foi realizada por todos os alunos da escola, por anos de escolaridade. Neste Bloco, há uma combinação entre deslocamentos, equilíbrios e movimentos não locomotores adaptados à expressão de razões ou temáticas conjuntas com os colegas (alunos) e professor, de acordo com os ritmos e melodias das músicas escolhidas. Estas foram muito enérgicas e cativantes, sendo notório o envolvimento e interesse dos alunos (Figuras 118 e 119).

Figura 118. Aula de Aeróbica com todas as crianças da escola – Aquecimento e Relaxamento**Figura 119.** Aula de Aeróbica com todas as crianças da escola – Danças coreografadas

Importa ressaltar que no momento em que os alunos souberam da atividade preparada para o dia da Criança, mostraram-se muito empenhados e motivados. Estes sentimentos demonstrados revelaram-se fundamentais para a minha atuação, pois a felicidade e o entusiasmo das crianças era cativante.

Os alunos, aquando a sua participação na aula de aeróbica, mostraram muita motivação, garra, interesse, energia, gosto e vontade, evidências que me fazem avaliar que a aula foi um sucesso e superou as expectativas. Toda a comunidade educativa participou com gosto e interesse elogiando o meu desempenho. Julgo que foi uma aula bem sucedida que contou com a envolvimento e implicação das crianças.

Antes da realização da aula de aeróbica, houve um grande processo de preparação e planeamento para que tudo corresse da melhor forma possível e que causasse interesse nos alunos e na Comunidade Educativa. Assim, foi necessário

dialogar com os membros responsáveis pela organização deste dia comemorativo e com as outras colegas participantes. Necessitei realizar uma pesquisa de músicas interessantes, de técnicas de aquecimento e de relaxamento, assim como de movimentos acessíveis que se adequassem às músicas e aos seus ritmos variados. Também foi necessário preparar bem os exercícios de aquecimento e relaxamento de modo a que a segurança das crianças não ficasse comprometida e que não se magoassem durante ou depois da aula. A atividade foi executada no campo da escola, onde os alunos têm aula de educação física. Este espaço é amplo e favorável ao movimento de todos os participantes. Alguns materiais e espaços foram solicitados à Instituição para a concretização da atividade tais como, bolas, sistema de som com aparelhagem, colunas, microfone, campo, entre outros.

A aula decorreu na parte da manhã com todas as turmas da escola (1º ciclo, Pré-Escolar e Ensino Especial), na qual até docentes e funcionários participaram. Foi muito gratificante pois senti que todos gostaram da aula e se envolveram na mesma. Também elogiaram-nos pelo planeamento da mesma e mostraram grande satisfação com a sua concretização.

Tendo por base todos estes fatores, posso concluir que o desenvolvimento desta atividade foi de cariz educativo, ativo e dinâmico, motivos pelos quais fomos capazes de captar o interesse de todos. Foi de facto muito enriquecedor e benéfico planear e concretizar este evento, pois para além dos alunos terem participado na sua aprendizagem, consegui abranger ainda uma componente extremamente importante no processo educativo das crianças, a comunidade em que estão inseridas.

5. Avaliação das aprendizagens

Nos últimos tempos tem havido uma crescente importância dada à avaliação do ponto de vista social, didático e educativo. A sociedade é cada vez mais exigente, algo que ocorre do facto de vivermos numa, onde a competência e a imposição é cada vez maior, refletindo-se na educação, um dos pilares de uma vida social (Ferreira, 2007). Ferreira (2007) declara que cada vez mais é evidente a pressão que os alunos estão sujeitos na avaliação das suas competências e conhecimentos. Esta avaliação é realizada cada vez mais precocemente e tem grande influência no processo de ensino-aprendizagem, assim como, no modo de funcionamento das escolas e no desempenho

docente. Estes necessitam de encontrar formas de avaliá-los convenientemente em todas as suas componentes, o que obriga a um esforço contínuo, em termos qualitativos e/ou quantitativos.

A avaliação formativa tem vindo a assumir um papel fundamental na educação como ferramenta de progresso da aprendizagem dos seus alunos, uma vez que possibilita recolher informação contínua e atualizada. Este tipo de avaliação permite estabelecer uma relação próxima aluno-professor, detetando as suas dificuldades quotidianas e criando estratégias que permitam estimular e motivar para a sua aprendizagem. Ferreira (2007) atesta que um dos principais objetivos da avaliação formativa é identificar as limitações na aprendizagem de determinado conteúdo, e, posteriormente, definir planos de ação que as contornem.

Durante toda a intervenção pedagógica realizada com uma turma de 2º ano, foi exequível recorrer a uma avaliação formativa e até sumativa das aprendizagens adquiridas pelos alunos. Esta avaliação foi realizada com a supervisão e conhecimento do professor cooperante, recorrendo a grelhas, à observação e a uma avaliação sumativa que o mesmo me aconselhou a fazer.

A avaliação realizada nas três áreas curriculares teve em consideração os objetivos propostos para cada semana de intervenção sobre determinado conteúdo programático a lecionar. No âmbito da disciplina de português, a avaliação teve como princípios os descritores de desempenho mencionados no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009). A avaliação realizada no âmbito do estudo do meio e da matemática tiveram por base os objetivos mencionados nos programas de Estudo do Meio e de Matemática do Ensino Básico para cada conteúdo programático, respetivamente (Ministério da Educação, 2004:2007).

Tendo em consideração que as avaliações se encontram em apêndice (Apêndice H), nesta parte irei apenas abordar algumas questões. Assim, pretendo demonstrar o progresso realizado pelos alunos durante a minha intervenção, na medida em que a avaliação permite observar os seus alcances e fragilidades para poder melhorar a performance e colmatá-las (Ribeiro, 1994).

Deste modo e pela demonstração clara do interesse pela área de estudo do meio, não foi evidenciado um grande desenvolvimento. Inicialmente todos os alunos

provaram saber os conteúdos abordados, o que me permitiu concluir que tinham facilidade na aprendizagem da respetiva área. Porém, verifiquei que houve uma maior participação de todos, sobretudo dos mais tímidos e que raramente o faziam, ideia corroborada pelo professor cooperante.

Relativamente à matemática, os educandos demonstraram um grande progresso e maior interesse pelos conteúdos com as atividades realizadas. No início apenas alguns gostavam da área (com maior aproveitamento), enquanto os outros consideravam-na muito difícil e abstrata. Contudo, com as atividades promovidas, trabalho cooperativo com partilha de saberes e ideias e o apoio individualizado que lhes facultei, mudaram a sua opinião e demonstraram compreensão dos conteúdos, melhorando o seu aproveitamento. Os alunos com facilidade na área foram convocados a auxiliar os outros e a liderar grupos de trabalho, o que os motivou e tornou as aulas mais dinâmicas e ativas. Esta evolução foi visível ao longo das aulas e, ainda, no preenchimento do livro com todos os conteúdos trabalhados na matemática.

Pela análise efetuada aos trabalhos e demonstrações de aproveitamento dos estudantes, no término da minha intervenção foi evidente uma melhoria significativa na construção frásica e escrita criativa, assim como na demonstração de conhecimentos aquando do preenchimento do livro com todos os conteúdos abordados na área do português. Contudo, é necessário haver mais trabalho na escrita criativa e com atividades mais dinâmicas e motivadoras, visto ser um conteúdo de pouco interesse para os educandos. Julgo que, apesar do curto tempo de intervenção com a turma, contribuí para o seu progresso e direcionei momentos nesse sentido.

Importa salientar que o comportamento da turma, sobretudo dos alunos mais inquietos, melhorou imenso. Apesar de não se evidenciarem os resultados ambicionados, tendo em consideração o curto tempo de atuação, demonstraram atitudes mais assertivas, fruto das atividades realizadas, sobretudo das que se referiam ao relaxamento. É de referir, ainda, a verificação de uma melhor perceção da importância do cumprimento de regras que eles próprios criaram no início do ano letivo. É de destacar o esperar pela sua vez para falar, colocar o dedo no ar para solicitar a palavra e ouvir os colegas, normas que eram muitas vezes quebradas pelo desejo de participar nas aulas e responder às minhas questões.

A turma manifestou um extremo interesse pelas artes, sobretudo pela música, nas atividades que envolviam canções para abordar conteúdos das diferentes áreas, articulando-as umas às outras. Assim, penso que planeei e executei atividades dinâmicas, envolventes e criativas que captaram a atenção dos alunos e os estimularam a aprender de modo ativo e impulsionador do seu desenvolvimento holístico.

6. Reflexão final sobre a intervenção

O estágio pedagógico, pelo seu caráter essencial e de destaque na vida profissional de um futuro docente, contribui para a edificação da sua identidade, sendo imprescindível refletir sobre ele.

O estágio realizado nas valências de creche e 1º CEB iniciou com três semanas de observação-participante, onde pude ter acesso às rotinas das crianças, aos seus interesses e necessidades. Esta observação permitiu-me atuar da melhor forma para uma aquisição de competências e saberes por parte destas. No início da intervenção senti alguma inquietação e receio no contacto com a turma, daí sentir necessidade de pesquisar e conversar com o professor de modo a aconselhar-me e conhecer melhor os conteúdos programáticos do 2º ano. No entanto, estava confiante acerca do meu desempenho, ciente de que daria o meu melhor e iria atuar de acordo com os meus ideais.

Durante toda a minha atuação houve a preocupação de refletir diariamente sobre a prática, apontando os pontos fortes e os menos positivos ocorridos. Desta reflexão, procurei colmatar as minhas dificuldades, encontrando opções para uma melhor atuação e para dar resposta às questões de investigação detetadas. Neste sentido, a reflexão é um processo inerente e imprescindível à prática, pois permite atender às dificuldades encontradas e adequar a intervenção da melhor forma aos objetivos pretendidos (Alemany, Majós & Giménez, 2000). Assim, e na perspetiva de Morgado (1999), necessitamos e devemos “reflectir regularmente sobre o que fazemos, como fazemos e para quê fazemos”, enquanto agentes educativos (p. 124).

Importa referir a importância dos diversos momentos de reflexão realizados com o docente cooperante, o qual me auxiliou imenso com as suas críticas construtivas sobre a minha atuação e relação com os alunos. Esta partilha de conhecimento e de

experiência possibilitou-me uma progressão gradual e notável em toda a minha intervenção.

Optei pela concretização de momentos reflexivos e de diálogo com as crianças, de modo a conhecer os seus pré-conhecimentos e a partir destes proporcionar novas aprendizagens, tendo em consideração a sua participação e atividades do seu interesse. Contudo, por vezes, houve necessidade de assumir uma postura mais diretiva de modo gerir os comportamentos do grupo e colocar um foco na sua aprendizagem (não se dispersando). A introdução de determinados conceitos também exigiu uma atitude mais transmissiva por serem de difícil compreensão e muito abstratos. Porém, como mencionei, estabeleci diálogos constantes com as crianças, de modo a verificar e partir sempre dos seus saberes prévios para a aquisição de novos (Ausubel, 2003), na medida em que o objetivo principal da instituição escolar é proporcionar a melhor educação possível às crianças e providenciar as ferramentas necessárias para o seu sucesso (Carvalho, 2007).

É de salientar que tanto os docentes como as crianças passam imenso tempo na instituição pelo que é crucial que os mesmos transformem a sala num local agradável e acolhedor onde todos os agentes se sintam confortáveis e seguros para participar nas atividades (Carvalho, 2007). Neste sentido, na minha atuação procurei gerir os espaços educativos de forma a estimular as crianças para a aprendizagem e promover atividades diversificadas, enriquecedoras e do seu agrado.

Não obstante, nem sempre as atividades se efetivaram conforme o planeamento, o que se traduz no pensamento de que não existem estratégias infalíveis (Roldão, 2009). Esta situação revelou-se na dificuldade que senti na gestão do tempo letivo, acabando por surgirem dias em que não consegui realizar tudo o que estava proposto, terminando noutro dia. Esta limitação esteve mais patente no 1º CEB, devido à quantidade de conteúdos a lecionar semanalmente e à preocupação em conjugá-los com as aulas de enriquecimento curricular existentes que funcionavam nos dias da minha intervenção. Estas eventualidades fazem parte do quotidiano docente. O importante é saber ultrapassá-las com o intuito de promover uma boa educação às crianças e melhorar o seu desempenho, progressivamente.

Apesar de todas as dificuldades sentidas e dos erros cometidos, julgo que fiz um bom trabalho em ambas as valências e que contribuí positivamente para o

desenvolvimento e aprendizagem dos grupos. Saliento, ainda, que o meu desempenho foi-se aperfeiçoando gradualmente, por ter tido em atenção todos os conselhos dos docentes cooperantes, as autorreflexões acerca da minha ação e a observação realizada aos trabalhos das crianças, apreciando os seus saberes e fragilidades.

Para concluir, importa referir a relação de amizade e de confiança criada com ambos os grupos de crianças, o que se revelou fundamental para o meu desempenho e apoio individualizado que me propus a realizar com cada uma. Este contacto mais profundo com cada educando possibilitou-me conhecer as suas competências, necessidades e interesses pessoais, de modo a agir da forma mais adequada possível.

Considerações Finais

O estágio pedagógico trata-se, no meu ponto de vista, da parte mais importante na formação profissional, pessoal e académica de um futuro docente. É a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos que nos foram transmitidos durante as aulas. É a oportunidade de sermos os líderes, de contactar com a realidade de uma sala de aula. Só estando no terreno é que somos capazes de perceber o quotidiano numa sala e agir de acordo com as necessidades e potencialidades das crianças, com quem lidamos.

O docente representa um papel fulcral no sistema educativo, pois todos os agentes educativos (sociedade, pais, escola, alunos) confiam no seu desempenho como orientador e promotor de novas aprendizagens aos educandos. O seu desempenho e método de ensino terão repercussões na formação de cada aluno, no sentido de os tornar cidadãos ativos e contributivos para o bem-estar e melhor funcionamento da Sociedade em que vivem. Assim, é essencial que estes lhes disponibilizem as ferramentas necessárias para o êxito na sua vida pessoal e profissional.

Ciente das minhas responsabilidades e dificuldades inerentes ao trabalho docente, tentei neste trabalho, expor o meu percurso durante o estágio pedagógico, as estratégias utilizadas no alcance dos objetivos propostos e os pressupostos teóricos em que me baseei para a realização de uma prática docente digna e benéfica para as crianças. Considero que foi um período importante e essencial no meu crescimento académico e que se irá revelar fundamental para me tornar numa profissional competente e atenta.

As mudanças incessantes na educação têm vindo a modificar o conceito de docente, que deixa de ter o papel de transmissor de conhecimento e passa a ser orientador e facilitador da aquisição do saber por parte das crianças (Roldão, 2009). Neste sentido, este necessita assumir uma postura reflexiva e de investigação, questionando constantemente a sua prática e procurando estratégias que correspondam às características individuais das crianças com quem trabalha diariamente. O docente precisa ter em atenção os pré-conceitos da criança e certificar-se da sua capacidade para aprender novos e mais complexos (Heacox, 2006). Importa, ainda, referir que este deve ter conhecimento acerca das experiências e vivências anteriores dos educandos, assim

como, do tipo de ensino que tiveram e qual a sua resposta, de modo a poderem atuar em conformidade com as suas necessidades e interesses.

Durante os estágios nas duas valências surgiram dúvidas e inseguranças, no que concerne à minha performance enquanto docente, na qual pretendi progredir diariamente. Procurei sempre desenvolver estratégias estimulantes e atrativas para as crianças, de modo a aprimorar o seu conhecimento e competências. Por outro lado, o seu envolvimento e participação ativa estiveram sempre patentes em atividades de exploração, lúdicas, diversificadas e com variados recursos, assumindo o papel primordial na construção de saberes e compreensão dos conteúdos trabalhados (Morgado, 2004).

Em suma, é de referir a relevância deste estágio, no qual pude aplicar saberes teóricos adquiridos durante a minha formação e contactar diretamente com o quotidiano de uma sala que se revelou muito inconstante e diferente do que é mencionado teoricamente. Com esta experiência, aprendi imenso, o que sem dúvida terá repercussões benéficas no meu futuro enquanto docente, pois o contacto com a realidade é totalmente distinto e fez-me aprender o que não possível nas aulas de componente teórica.

Referências

- Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alemanly, I. G., Majós, T. M. & Giménez, E. V. (2000). A aprendizagem dos conteúdos escolares. In C. C. Salvador (Org.) *Psicologia do Ensino* (pp. 285-346). Porto Alegre: Artmed.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Andrade, F. F., Gambôa, R., & Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Lisboa: Asa Edições.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal. Retirado de <http://goo.gl/pQkjAO>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e Dicas) sobre Investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o Seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (M. Peixoto & M. Morgado, Trad.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. (S. Santos, Trad.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. P. (2007). *Manual de Sobrevivência para Professores - Estratégias Disciplinares e Motivacionais para Utilizar em Contexto Pré-Escolar e Escolar*. Braga: Edições PsiFala.
- Carvalho, J. P. (2011). *Sou professor e adoro!* Braga: Edições Psifala.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Retirado de:
http://www.entreculturas.pt/Media/Publicacoes/Coop_Aprendizagem_N3.pdf.
- Correia, M. C. B. (2009). Observação Participante enquanto Técnica de Observação. *In Revista. Pensar Enfermagem*. Vol. 13 N.º 2, 2º Semestre. Retirado de:
http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto 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, 2, 455-479. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: https://www.google.pt/?gws_rd=cr&ei=xnKUv7rAoXGswaFyoCACg#q=perfil+de+educador+de+inf%C3%A2ncia.
- Decreto-Lei N.º 139/2012 de 5 de julho - Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Retirado de: http://www.escolasvilaflor.net/images/stories/legis/DL_139_2012.pdf.
- Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Do Desenvolvimento das Competências ao Projeto de Estabelecimento. Construir Aprendizagens no Quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dempsey, J. & Frost, J. (1993). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Erra, M. (2005). *Introdução de um programa de orientação sócio-afectiva em crianças de idade pré-escolar: modificação das relações interpessoais* (tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Esteves, H. (2011) *A Geologia numa perspectiva de Educação Ambiental: Ocupação Antrópica nas vertentes do Rio Minho (entre Melgaço e Monção)*. Tese de Doutoramento em Geociências. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto Departamento de Geociências, Ambiente e Ordenamento do Território.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, P. (2011) *O trabalho de campo no ensino da Geologia: da investigação geológica à intervenção pedagógica*. Tese de Doutoramento em Geociências.

Faculdade de Ciências da Universidade do Porto Departamento de Geociências,
Ambiente e Ordenamento do Território.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Artigo da Universidade da Madeira, Departamento de Ciências da Educação. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>

Fino, C. (2004). *Convergência entre teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. Universidade da Madeira. Retirado de <http://goo.gl/QkxFn4>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Golton, R. & Clero, C. (1971). *A Atividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Guerreiro, M. & Portugal, M. (s.d.). *O trabalho cooperativo nas aulas de matemática, numa turma do 5º ano: uma experiência curricular*. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Junta de Freguesia de São Martinho. Retirado de: http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=189:junta-de-freguesia-de-sao-martinho&catid=78:juntas-de-freguesia&Itemid=273.

- Ladd, G. & Coleman, C. (1993). As relações entre pares na Infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Retirado de:
[file:///C:/Users/Regina/Downloads/L_46_86%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Regina/Downloads/L_46_86%20(1).pdf).
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Retirado de:
<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Lima, L. (1978). *Conflitos no Lar e na Escola – Teoria e prática de dinâmica de grupo segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Lisboa: Edições Asa.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lourenço, O. (2010). Piaget e Vygotsky: muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 52-68). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no Ensino Básico – o currículo implícito e explícito*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (2002). O desenvolvimento moral em Kohlberg. In R. Marques, *Valores éticos e cidadania na escola* (pp. 45 - 62). Lisboa: Editorial Presença.

- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular n.º17/DSDC/DEPEB/200*. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em educação pré-escolar. Curricular n.º4 DGIDC/DSDC/201*. Retirado de <http://goo.gl/wqA8HW>.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico (2013)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, J.R. (2005). *O Trabalho Prático na Aprendizagem em Ciências – uma Perspectiva Inovadora: dos Fundamentos Teóricos à Prática de Construção de Materiais*. XI Encontro Nacional de Educação em Ciências, 1º Encontro de Educação para uma nova cultura da Água.

- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, P. (2007). *Guia do Educador face aos maus-tratos*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- 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.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. & Huston, A. (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo: Editora Harbra.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. In *Escola Moderna*, nº1 9, 50 Série, pp. 39-46.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Escola Moderna* (pp. 64-69). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., Lino, D. & McClellan, D. (1996). *Educação Hoje: Educação Pré-Escolar – A Construção da Moralidade*. Texto Editora: Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ongaro, C., Silva, C., Ricci, S. (2006), *Importância da Música na Aprendizagem*. Retirado de: <http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>.
- Orion, N. (1993). *A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of Science Curriculum*. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores.

- Peery, J. (1993). A música na educação de infância. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (1993). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (julho de 2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, pp. 37-42.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, L. (1994). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schein, Z.P. & Coelho, S.M. (2006). *O papel do questionamento: intervenções do professor e do aluno na construção do conhecimento*. *Cad. Bra. Ens. Fís.*, n.º 1, p.68-92. Retirado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6291/5824>.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. (R. Alves Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.