

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Vanessa Sofia Andrade Costa**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março 2015

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Vanessa Sofia Andrade Costa**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competências de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Vanessa Sofia Andrade Costa**

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

**Orientador Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal e UMa, março de 2015



*A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos.*

(Rubem Alves, 2004, p.23).



## **Agradecimentos**

Foram seis longos anos de batalhas. A vida é feita de etapas e é com o maior orgulho e sorriso nos lábios que chego ao final desta etapa da minha vida para dar início a uma outra, agora a nível profissional. Foi por isto que lutei arduamente e felizmente pude contar com o apoio de muitas pessoas amigas, que me quiseram e querem bem ontem, hoje e sempre. Sem elas, a realização deste relatório de estágio não se teria concretizado.

Mais especificamente agradeço ao meu orientador de estágio pedagógico do 1ºCiclo e também orientador científico do presente relatório, doutor Paulo Brazão e à minha orientadora de estágio do Pré-escolar, doutora Gorete Pereira, pela compreensão e palavras de esperança e incentivo.

A todos os docentes que me acompanharam ao longo da licenciatura, em especial aos docentes da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, pela partilha de conhecimentos e por me proporcionarem o contacto com a realidade escolar onde ganhei alguma experiência e iniciei a construção da minha identidade profissional.

Às duas instituições de estágio que me acolheram ao longo de dois meses de trabalho interventivo, nomeadamente a EB1/PE do Caniço e a EB1/PE da Ladeira, assim como às equipas pedagógicas de ambos os estabelecimentos de ensino, com especial agradecimento ao professor cooperante Marco Silva, à educadora cooperante Sónia Silva, às duas auxiliares de ação educativa, Susana e Elisabete e a todos os encarregados de educação, pela aceitação e colaboração.

Às minhas colegas de curso e amigas que me apoiaram e incentivaram a continuar nos momentos em que me senti fraquejar, em especial à Telma Vasconcelos que me enxugou muitas lágrimas ao longo destes meses de trabalho e que disponibilizou-se sempre a me ajudar e a me ouvir.

A toda a minha família, em especial à minha irmã por se mostrar sempre presente apesar de ausente e aos meus pais, que sempre trabalharam para me tentar dar o melhor que conseguiam e me sustentaram num clima de muito amor e compreensão.

Ao César por suportar os meus defeitos, por tolerar os meus humores e, principalmente, por me compreender. Muitas coisas bonitas não podem ser vistas ou tocadas mas apenas sentidas com o coração. Por todos os momentos em que estiveste presente, nas horas em que chorei, nas horas em que sorri, nas horas em que me lamentei e nas horas em que partilhei contigo a minha alegria. Quero agradecer o teu

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

sorriso constante, o teu olhar ternuroso e as tuas palavras de força e ânimo. Quero agradecer-te por fazeres parte da minha história de vida, ontem, hoje e sempre. A ti dedico este pequeno poema de Dennys Távora, intitulado *Dedicado Coração*:

Quando forte a amizade resiste,  
Tudo enfrenta e pode superar,  
Sei que razão não me assiste  
Se pretender algo mais alcançar.  
Se o meu coração ainda insiste  
E muito carinho deseja te dar,  
É para que jamais fiques triste,  
Sabendo poder comigo contar.  
Quem te quer bem não desiste,  
Não reclama nem vai lamentar,  
A felicidade também existe  
Ao dar amor sem nada esperar.

A todos os que não constam nesta lista mas que de certa forma me ajudaram a ser quem sou e a chegar onde estou.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

### Resumo

O presente relatório foi elaborado para adquirir o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Este baseia-se nas intervenções pedagógicas realizadas em duas instituições distintas, nomeadamente na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré da Ladeira, na valência de Pré-Escolar (3/4 anos) e na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré do Caniço, na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico (7/9 anos, ou seja, 2º ano de escolaridade).

O corpo do relatório está organizado em duas partes, cada uma composta por capítulos. A primeira parte, dividida em três capítulos, diz respeito à teoria e metodologia que fundamentam toda a minha prática interventiva, enquanto na segunda parte, composta por dois capítulos, contextualizo o ambiente educativo onde decorreu a ação e explano a intervenção *in loco* norteada pelo processo metodológico da investigação-ação.

Adotou-se esta metodologia investigativa por se acreditar que é uma ótima guia para orientar as práticas educativas, visando o sua constante melhoramento e o dos ambientes de aprendizagem. Inerente a esta metodologia qualitativa encontra-se o ato reflexivo, que permite ao docente reavaliar a sua *práxis* e posteriormente reajustá-la.

**Palavras-chave:** 1ºCiclo do Ensino Básico, Educação Pré-escolar, Investigação-Ação, Prática pedagógica.



**Abstract**

This report was prepared to acquire a master's degree in Pre-School and Primary Education. This is based on the pedagogical interventions in two different institutions, including the Basic School of 1st cycle with Pre Ladeira, in the valence Pre-school (3-4 years) and the Basic School of 1st cycle with the Pre Reed in the valence 1st cycle Basic Education (7-9 years, or , 2nd grade).

The report body is organized into two parts, each consisting of chapters. The first part, divided into three chapters, concerns the theory and methodology underlying all my interventional practice, while the second part consists of two chapters, I contextualize the educational environment where the action took place and precise intervention in loco guided through the process methodological research-action.

We adopted this methodology for investigative believe that is a great guide to follow the educational practices to its continuous improvement and learning environments. Inherent in this qualitative methodology is reflective act, which allows the teacher to re-evaluate its práxis and then readjust it.

**Keywords:** 1st cycle of Basic Education, Pre-school Education, Research-action, pedagogical practice.



**Lista de Siglas**

<b>1.ºCEB</b>	1º Ciclo do Ensino Básico
<b>EB1</b>	Escola Básica do 1ºCiclo
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>I-A</b>	Investigação-Ação
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>MAB</b>	Material Multibásico
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PCT</b>	Projeto Curricular de Turma
<b>PE</b>	Pré-Escolar
<b>PEE</b>	Projeto Educativo de Escola
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal



**Sumário**

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IX</b>
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Anexos – Conteúdo do CD-ROM.....</b>	<b>XVII</b>
<b>Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM .....</b>	<b>XIX</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XXI</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico .....</b>	<b>7</b>
1.1 Construção da identidade profissional docente.....	7
1.1.1 O encontro entre o <i>eu</i> pessoal e o <i>eu</i> social.....	7
1.1.2 A identidade profissional e pessoal .....	8
1.1.3 O docente investigador e reflexivo.....	9
1.1.4 O docente orientador e mediador de aprendizagens.....	10
1.2 Contributo de alguns teóricos para a prática docente.....	11
1.2.1 Jean Piaget.....	11
1.2.2 Lawrence Kohlberg .....	14
1.2.3 Lev Vigotsky .....	15
1.2.4 Jerome Bruner .....	16
1.2.5 David Ausubel .....	17
1.2.6 Albert Bandura .....	17
1.2.7 Erik Erikson.....	18
1.3 A importante articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.....	19

<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>22</b>
<b>Capítulo II - Enquadramento metodológico</b> .....	<b>24</b>
2.1 Metodologia da Investigação-Ação.....	24
2.1.1 Fases da Investigação-Ação .....	26
2.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
2.1.2.1 Técnicas baseadas na observação .....	30
2.1.2.2 Técnicas baseadas na conversação.....	31
2.1.2.3 Técnicas baseadas na análise documental .....	32
2.1.2.4 Meios audiovisuais .....	32
2.1.3 Método de análise de dados.....	32
2.1.4 Validade investigação.....	33
2.1.5 Limites da investigação .....	33
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>34</b>
<b>Capítulo III - Construção da Intervenção Pedagógica (pressupostos teóricos) ...</b>	<b>35</b>
3.1 Aprendizagem cooperativa e interativa.....	36
3.2 Aprendizagem significativa.....	37
3.3 Diferenciação pedagógica .....	38
3.4 Pedagogia de Situação.....	40
3.5 Modelo pedagógico High/Scope .....	40
3.6 Avaliação.....	42
<b>PARTE II</b> .....	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>46</b>
<b>Capítulo IV - Contextualização dos ambientes educativos onde decorreram as intervenções pedagógicas</b> .....	<b>48</b>
4.1 Contextualização do ambiente educativo da Escola Básica do 1ºCiclo/PE do Caniço.....	48
4.1.1 Caracterização do meio envolvente .....	48
4.1.2 Caracterização da instituição escolar.....	50
4.1.3 Caracterização da sala da turma C do 2ºano.....	50
4.1.4 Caracterização da turma C do 2º ano.....	51

4.1.4.1 Horário da turma .....	53
4.2 Contextualização do ambiente educativo da Escola Básica do 1ºCiclo/PE da Ladeira.....	53
4.2.1 Caracterização do meio envolvente .....	53
4.2.2 Caracterização da instituição escolar.....	55
4.2.3 Caracterização da sala da Pré I.....	56
4.2.4 Caracterização do grupo .....	61
4.2.4.1 Rotina da sala da Pré I .....	64
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>68</b>
<b>Capítulo V – Intervenções Pedagógicas .....</b>	<b>70</b>
5.1 Intervenção Pedagógica na turma C do 2ºano da EB1/PE do Caniço.....	70
5.1.1 Observação participante <i>in loco</i> .....	70
5.1.2 Investigação-Ação: Em busca de uma questão problemática.....	71
5.1.2.1 Estratégias de intervenção .....	71
5.1.2.2 Atividades realizadas em torno da problemática encontrada.....	72
5.1.2.2.1 Matemática .....	73
5.1.2.2.1.1 A centena... com o Material Multibásico.....	73
5.1.2.2.1.2 Quiz: a brincar também de aprende matemática.....	75
5.1.2.2.1.3 Avaliação .....	77
5.1.2.2.2 Português .....	79
5.1.2.2.2.1 <i>Ora desenha lá...</i> .....	79
5.1.2.2.2.2 <i>Produção de um texto coletivo: o lobo-marinho Nicolau</i> ....	81
5.1.2.2.2.3 <i>A vida do lobo-marinho</i> .....	83
5.1.2.2.2.4 <i>Pequena dramatização</i> .....	84
5.1.2.2.2.5 Avaliação .....	86
5.1.2.2.3 Estudo do Meio.....	87
5.1.2.2.3.1 <i>Roda dos Alimentos</i> .....	87
5.1.2.2.3.2 <i>Construção de uma maquete da escola</i> .....	88
5.1.2.2.3.3 Avaliação .....	92
5.1.3 Resposta à questão problemática da Investigação-Ação .....	96
5.1.4 Intervenção realizada com a comunidade educativa: Ação de Sensibilização “O valor pedagógico do <i>não</i> ” .....	94
5.1.5 Refletindo sobre toda a intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB.....	96

5.2 Intervenção Pedagógica na sala da Pré I da EB1/PE da Ladeira .....	97
5.2.1 Observação participante <i>in loco</i> .....	97
5.2.2 Investigação-Ação: Em busca de uma questão problemática.....	98
5.2.2.1 Estratégias de intervenção .....	99
5.2.2.2 Atividades desenvolvidas em torno da problemática encontrada .....	100
5.2.2.2.1 <i>Projeto Era uma vez</i> .....	101
5.2.2.2.1.1 Os Três Porquinhos.....	102
5.2.2.2.1.2 A Lebre e a Tartaruga .....	106
5.2.2.2.2 <i>Uma horta de cores</i> .....	110
5.2.2.2.3 <i>Dia da Mãe</i> .....	114
5.2.2.2.4 <i>Projeto ExpressARTE</i> .....	117
5.2.2.3 Avaliação .....	120
5.2.3 Resposta à questão problemática da Investigação-Ação .....	121
5.2.4 Programa Eco-Escolas .....	121
5.2.5 Intervenção realizada com a comunidade educativa: <i>Construção de um brinquedo utilizando material reciclável</i> .....	123
5.2.6 Refletindo sobre toda a intervenção pedagógica realizada na EPE.....	125
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>128</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>132</b>

**Índice de Anexos – Conteúdo do CD-ROM**

**Pasta 1** - Anexo respectivo à valência de EPE

**Anexo 1** - Regulamento do Concurso Regional de Expressão Plástica



## **Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM**

### **Pasta 2 - Apêndices respetivos à valência de 1.º CEB**

**Apêndice A** – Planificações

**Apêndice B** - Diários de Bordo 1.ºCEB

**Apêndice C** - Autorizações Fotografias

**Apêndice D** - Comunidade Educativa

### **Pasta 3 - Apêndices respetivos à valência de EPE**

**Apêndice E** – Planificações

**Apêndice F** - Diários de Bordo Pré-Escolar

**Apêndice G** - Autorização fotos

**Apêndice H** - Guião da dramatização Projeto ExpressARTE

**Apêndice I** - Grelha de avaliação-observação ExpressARTE

**Apêndice J** - Grelhas semanais de avaliação-observação

**Apêndice K** - Grelha final de avaliação do grupo da Pré I

**Apêndice L** - Comunidade Educativa

### **Pasta 4 – Relatório de Estágio (versão eletrónica)**



## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Ciclo básico da I-A composto pelos seus dois planos e quatro fases/etapas.	27
<b>Figura 2</b> - Fases/etapas operacionais do processo de I-A.	27
<b>Figura 3</b> - Processo cíclico das etapas de uma I-A.	28
<b>Figura 4</b> - Roda da Aprendizagem do High/Scope.	41
<b>Figura 5</b> - Planta da sala de aula do 2ºC em 2D (esquerda) e em 3D (direita).	51
<b>Figura 6</b> - Planta da sala de atividades da Pré I em 2D (esquerda) e em 3D (direita).	56
<b>Figura 7</b> - Área do tapete.	58
<b>Figura 8</b> - Área das construções e dos jogos.	58
<b>Figura 9</b> - Área da biblioteca.	59
<b>Figura 10</b> - Área da garagem.	59
<b>Figura 11</b> - Área da casinha.	60
<b>Figura 12</b> - Área do desenho.	60
<b>Figura 13</b> - Escalão da Ação Social das crianças da Pré I.	63
<b>Figura 14</b> - Parque infantil.	65
<b>Figura 15</b> - Pátio coberto.	66
<b>Figura 16</b> - Grupo de alunos a responderem ao <i>quiz</i> matemático.	76
<b>Figura 17</b> - Pódios das áreas de Português, da Matemática e do Estudo do Meio.	77
<b>Figura 18</b> - Crianças a segurarem no cartão com a bruxa que têm de descrever para os restantes grupos.	79
<b>Figura 19</b> - Desenho de um aluno.	80
<b>Figura 20</b> - Desenhos finais da atividade realizada.	80
<b>Figura 21</b> - Criança a montar uma peça do puzzle.	81
<b>Figura 22</b> - Alunos a escreverem a história.	82
<b>Figura 23</b> - História coletiva transcrita para o caderno e respectiva ilustração.	83
<b>Figura 24</b> - Pesquisas em grupo.	84
<b>Figura 25</b> - Dramatizações dos pares.	85
<b>Figura 26</b> - Imagem aérea da EB1/PE do Caniço.	89
<b>Figura 27</b> - Aluna a desenhar as janelas de um dos blocos da escola.	90
<b>Figura 28</b> - Alunos a colorirem os espaços exteriores da escola.	91
<b>Figura 29</b> - Maqueta com os edifícios colados.	91
<b>Figura 30</b> - Maqueta finalizada.	92
<b>Figura 31</b> - Oradora e plateia da ação de sensibilização "O valor pedagógico do <i>não</i> ".	96

<b>Figura 32</b> - Crianças a assistirem ao teatro de fantoches.....	102
<b>Figura 33</b> - Crianças a dramatizarem <i>Os Três Porquinhos</i> com os fantoches.....	103
<b>Figura 34</b> - Os três porquinhos coloridos com a técnica da esponja pelas crianças. ....	104
<b>Figura 35</b> - Crianças a realizarem a ficha de correspondência. ....	105
<b>Figura 36</b> -Ficha de correspondência de duas crianças. ....	105
<b>Figura 37</b> - Crianças a jogarem ao "Sopro do lobo mau". ....	106
<b>Figura 38</b> - Conto da história "A Lebre e a Tartaruga". ....	107
<b>Figura 39</b> - Criança a pintar a carapaça da tartaruga com a ajuda da auxiliar.....	109
<b>Figura 40</b> - Alguns moldes já pintados.....	109
<b>Figura 41</b> - Lebre e tartaruga finalizados. ....	110
<b>Figura 42</b> - Placard da Pré I com os desenhos elaborados pelas crianças. ....	111
<b>Figura 43</b> - Criança a recortar os quadrados de papel para as montanhas do cenário..	112
<b>Figura 44</b> - Crianças a colorirem o céu do cenário.....	112
<b>Figura 45</b> - Criança a fazer bolinhas com o papel crepe. ....	113
<b>Figura 46</b> - Cenário/cartaz finalizado. ....	113
<b>Figura 47</b> - Pictograma com a letra da canção "Beijinho, mamã" .....	115
<b>Figura 48</b> - Criança a fazer bolinhas de papel crepe para o cartaz do Dia da Mãe. ....	116
<b>Figura 49</b> - Criança a contornar o coração com os quadrados de papel que recortou..	116
<b>Figura 50</b> - Cartaz alusivo ao Dia da Mãe (inacabado). ....	117
<b>Figura 51</b> - Dramatização das crianças da Pré I. ....	119
<b>Figura 52</b> - Azulejo do Programa Eco-Escolas na entrada principal da instituição. ....	123
<b>Figura 53</b> - Grelha de registo mensal das quantidades das recolhas de resíduos da sala. .....	123
<b>Figura 54</b> - Exposição dos trabalhos realizados. ....	124
<b>Figura 55</b> - Estagiárias com os vencedores. ....	125

**Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Estádios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.....	12
<b>Tabela 2</b> - Estádios de desenvolvimento psicossocial segundo Erikson. ....	19
<b>Tabela 3</b> – Categorias das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na IA. .....	30
<b>Tabela 4</b> - Condição dos pais perante o trabalho.....	52
<b>Tabela 5</b> - Habilitações literárias dos pais. ....	52
<b>Tabela 6</b> - Horário do 2ºC.....	53
<b>Tabela 7</b> - Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira.....	55
<b>Tabela 8</b> - Condição dos pais perante o trabalho.....	63
<b>Tabela 9</b> - Habilitações literárias dos pais. ....	63
<b>Tabela 10</b> - Horário e rotina semanal da Pré I.....	64
<b>Tabela 11</b> - Atividades de enriquecimento curricular da Pré I.....	66
<b>Tabela 12</b> -Avaliação das aprendizagens de Matemáticas do 2ºC. ....	79
<b>Tabela 13</b> - Avaliação das aprendizagens de Português do 2ºC.....	86
<b>Tabela 14</b> - Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio do 2ºC.....	92



## Introdução

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira e com vista a obter o grau de Mestre, tem como objetivo dar a conhecer aos leitores todo o trabalho desenvolvido e as experiências vividas ao longo de dois meses nas duas instituições escolares onde desenvolvi o meu estágio.

O tempo de estágio não é mais que a nossa iniciação no mundo da prática docente. Tem a finalidade de nos fazer adquirir e desenvolver competências inerentes à profissão docente e é quando colocamos em prática tudo o que nos foi facultado no decorrer da nossa longa formação académica e onde, na nossa ação, transparece os valores e crenças que acarretamos sobre esta profissão. Por essa razão, este é um tempo muito significativo das nossas vidas. É assim, na sequência deste estágio pedagógico, que surge este relatório e que se assume como a última avaliação do meu percurso académico.

Como referido anteriormente, o estágio decorreu em dois estabelecimentos de ensino e em duas valências distintas. Primeiramente na vertente de 1ºCiclo do Ensino Básico e posteriormente em Pré-escolar. A primeira instituição onde fui acolhida para a minha *práxis* foi na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré do Caniço, numa turma de 2º ano constituída por alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Relativamente à componente de Educação Pré-escolar, o estágio desenvolveu-se na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré da Ladeira na sala dos três e quatro anos. A primeira intervenção teve a orientação do doutor Paulo Brazão, meu orientador científico do presente relatório e também diretor do mestrado em que me encontro, e a segunda intervenção teve como orientadora, a doutora Gorete Pereira, também pertencente ao corpo docente da Universidade da Madeira.

O *corpus* do relatório não obedece a nenhuma norma específica. Apenas as referências e as citações diretas e indiretas surgem de acordo com a 6.<sup>a</sup> edição das normas da *American Psychological Association*. É de ressaltar que todo o texto foi redigido tendo em conta o novo acordo ortográfico, à exceção das citações diretas, que não sofreram quaisquer alterações ortográficas.

O conteúdo do presente relatório está estruturado em duas partes. A parte I organiza-se em três capítulos. O **capítulo I** corresponde ao enquadramento teórico e neste é abordado a construção da identidade pessoal e profissional docente, referindo a

dimensão pessoal, social, reflexiva/investigativa e orientadora/mediadora do docente. Ainda neste capítulo faço referência às teorias do desenvolvimento infantil preconizadas por grandes teóricos reconhecidos no mundo da pedagogia e, para finalizar este primeiro capítulo, considereei pertinente explicar a importância de uma boa articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, uma vez que o estágio realizou-se nestas duas vertentes.

O **capítulo II** diz respeito ao enquadramento metodológico adotado. Aqui faço uma breve introdução sobre a metodologia de investigação-ação, referindo as razões da sua adoção, as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados, mencionando ainda a validade e limites da investigação.

No **capítulo III** encontramos os pressupostos teóricos que serviram de base para a construção e orientação das intervenções pedagógicas. Ao longo deste capítulo faço uma breve referência à aprendizagem cooperativa e interativa, à aprendizagem significativa, à diferenciação pedagógica, à pedagogia de situação, ao modelo pedagógico High/Scope e à avaliação.

Por sua vez, a parte II do relatório encontra-se organizada em dois capítulos, dando assim seguimento aos capítulos anteriores. Desta forma, o **capítulo IV** refere-se à contextualização do ambiente educativo onde decorreram as intervenções pedagógicas. Aqui, é feita uma breve caracterização do meio onde as instituições escolares se encontram, das próprias instituições, das salas e da turma/grupo onde e com quem a ação pedagógica tomou forma.

Para finalizar, é no **capítulo V** onde toda a intervenção pedagógica é explanada e ilustrada. Neste capítulo exponho todas as atividades realizadas, as estratégias adotadas, os resultados obtidos através da metodologia de investigação-ação e ainda as intervenções realizadas com as comunidades educativas das duas instituições.

Revela-se importante salientar que, por questões éticas e de privacidade, foram apenas utilizadas as iniciais dos nomes das crianças implicadas na investigação, para que assim a confidencialidade e a identidade das mesmas fossem salvaguardadas no caso de exposição pública deste mesmo relatório. Em relação à captação de imagens e vídeos, foi elaborado um pedido a este respeito e entregue a todos os encarregados de educação de ambas as valências. A maioria autorizou, por isso as fotografias que constam neste relatório são apenas das crianças cujas autorizações me foram confirmadas.

**PARTE I**



## **CAPÍTULO I**

### **Enquadramento teórico**



## Capítulo I – Enquadramento teórico

Este primeiro capítulo do Relatório refere-se ao enquadramento teórico onde serão desenvolvidos de forma sucinta alguns tópicos importantes como a construção da identidade profissional docente, quer do educador de infância, como do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), uma vez que o estágio pedagógico foi realizado nestas duas valências. Aqui, serão abordados temas referentes ao docente enquanto pessoa individual, social e profissional, à importância do processo de investigação e reflexão para uma constante melhora e qualidade da *práxis* docente e da educação. Também será dado ênfase às importantes contribuições de alguns grandes teóricos do mundo da pedagogia e educação que contribuíram para uma melhor compreensão e qualidade das práticas educativas, tornando-as, com o passar do tempo, cada vez mais consistentes e fidedignas.

### 1.1 Construção da identidade profissional docente

#### 1.1.1 O encontro entre o *eu* pessoal e o *eu* social

A construção da identidade profissional docente é um processo individual, demorado, contínuo, complexo e exigente, como afirmam Heck e Williams (1984), “não se torna professor de repente, tornar-se professor é um processo que continua ao longo da carreira profissional” (citado por Jacinto, 2003, p. 59). Este processo de construção identitário, tido também como dinâmico, pois a todo o momento o docente está sujeito a encontros entre o eu (pessoal) e o outro (social), implica tempo para profundas reflexões críticas e assimilações de tudo o que foi apreendido em contexto social.

De acordo com Dubar (1991, citado por Gomes, 2008), na construção da identidade surgem dois processos distintos: o autobiográfico e o relacional. O primeiro relaciona-se com a dimensão individual, ou seja, com as crenças, concepções, valores e com as representações que o docente, enquanto pessoa constrói sobre si mesmo. O segundo, com a dimensão social e coletiva onde este desempenha diversos papéis sociais, interage e estabelece relações com o outro, nos mais diversos grupos sociais onde se insere (familiar, religioso, escolar, entre outros). Desta forma, afirmamos que a identidade não é algo inato, mas um produto da socialização, isto é, dependente do outro. É um processo que se encontra em constante mutação e é através deste que o

docente estará a formar-se profissionalmente, uma vez que a dimensão social e profissional são indissociáveis. Como afirma Teixeira (1995, citado por Jacinto, 1995), o docente é “um ser aberto à relação com os outros seres, encontrando nessa relação o sentido da sua própria existência” (p.59). Estas relações/interações são, sem dúvida, o coração do crescimento profissional.

### **1.1.2 A identidade profissional e pessoal**

“Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada – e, quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal.” (Palmer, 1998, citado por Day, 2004, p.87)

O docente, como pessoa única que é, transmite muito de si e da sua personalidade no ato de ensinar. Por esta razão a identidade pessoal e profissional são consideradas inseparáveis, como confirma Moita (1995, citado por Jacinto, 1995), “a identidade pessoal e a identidade profissional são indissociáveis, uma vez que a primeira resulta precisamente dum “sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”” (p.59).

A *práxis* docente é fortemente influenciada pela maneira como o docente edifica a sua identidade pessoal e profissional, sendo esta, como verificamos anteriormente, um processo ininterrupto influenciado pelas conceções pessoais, sociais e profissionais que o docente vai absorvendo e filtrando para construir-se e edificar-se (Nóvoa et al, 1995). Ele é a pessoa, una e única e, de acordo com Nias (1991, citado por Nóvoa, 2002), uma parte importante da pessoa é o professor, por isso, torna-se indispensável “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.57).

O docente não nasce docente. O saber é construído ativamente no decorrer do seu percurso de vida, não por aglomeração de cursos, habilidades ou saberes, mas através de um árduo trabalho crítico-reflexivo sobre tudo o que ocorre nas suas intervenções pedagógicas e igualmente através de uma (re)construção contínua da identidade pessoal (*Idem* ibidem, 2002). Desta forma é imprescindível o

educador/professor conhecer-se a si mesmo, tendo assim uma imagem coerente do seu “eu”. Ter um sentido de identidade global, sabendo comportar-se e adaptar-se em cada e toda a situação. Os momentos de retrospeção sobre o seu percurso pessoal e profissional são também essenciais para uma melhor percepção do “eu”, pois são “momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão” (*Idem ibidem*, p.58).

Percebemos então, que a identidade é tudo aquilo que o docente carrega na sua “mochila de vida”, ou seja, a sua biografia pessoal, cultural, social e profissional, que vai se modificando ao longo dos tempos e das circunstâncias.

### **1.1.3 O docente investigador e reflexivo**

Refletir é uma característica exclusivamente humana. O ato de refletir conscientemente é essencial e indispensável ao homem, pois é através da reflexão que ele poderá voltar-se sobre si mesmo e autoanalisar as suas ações, visando um constante desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Dewey (1933, citado por Mazai, s.d.) o ato reflexivo “converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente”. (s.p)

A prática docente exige ao profissional da educação uma constante postura reflexiva e investigativa. Para que o docente consiga fazer a diferença positiva no contexto escolar onde se insere, espera-se que este pesquise e reflita de forma crítica e consciente sobre tudo o que faz, sobre a sua *práxis*, de forma contínua. De acordo com Nóvoa (1995), o bom professor é aquele que questiona constantemente tudo o que o rodeia, o contexto onde está inserido. Analisa e investiga os melhores caminhos a seguir, de acordo com as problemáticas encontradas, visando a mudança da instituição escolar. A investigação e a reflexão gerem conhecimento. Como afirma Ponte (2002):

A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos (p. 3).

Os professores que delegam tais obrigações e que dão lugar à preguiça intelectual, inibidora de uma prática reflexiva, jamais se tornarão profissionais reflexivos (Perrenoud, 2002, citado por Colares, Gonçalves, Colares & Leão, 2011) e profissionais completos.

Deste modo, podemos afirmar que a prática reflexiva e investigativa é imperativa no trabalho docente, pois para além de melhorar as intervenções pedagógicas futuras, aumentando a qualidade educativa, será também vantajoso para o progressivo desenvolvimento profissional do docente.

#### **1.1.4 O docente orientador e mediador de aprendizagens**

À luz da perspectiva construtivista é impensável a existência de um professor transmissor de conteúdos, onde a aprendizagem ocorre verticalmente, ou seja, de um nível superior (professor) para um nível inferior (alunos). Pelo contrário, este professor e este tipo de educação devem dar lugar a um espaço onde exista comunicação, transmissão e debate de ideias entre pares, alunos e professor. No fundo, onde a aprendizagem se realize ao mesmo nível (horizontalmente) e onde o professor permaneça em segundo plano. Segundo Fonseca (1998, citado por Guedes, 2009), o professor construtivista é apenas o “andaime” que sustenta o processo de construção do saber, pressupondo que a criança é quem deverá apreender o conhecimento (p.22).

A criança é um ser ativo, pensante e como tal, tem capacidades para construir as suas próprias estruturas cognitivas, sem ser necessário haver exposição de conteúdos. É neste sentido que o professor construtivista entra em ação, na medida em que é ele quem disponibiliza as ferramentas e as condições necessárias para que a criança questione, investigue, reflita e construa assim o seu próprio saber. O professor é tido aqui apenas como a alavanca do conhecimento, uma vez que nas suas intervenções deverá proporcionar momentos baseados na curiosidade e no questionamento, sendo a gestão da aprendizagem da responsabilidade da criança. Como afirma Marques (1997):

(...) os melhores métodos de ensino são os que estimulam a actividade do aluno e o seu envolvimento nos processos de descoberta. O professor deve criar um ambiente e atmosfera nas quais os alunos sejam activos e iniciem as suas actividades (...) deve dar tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados e encorajar os alunos a encontrarem, por si próprios, as respostas, a partir das suas actividades (p. 37).

De forma a tornar as aprendizagens mais significativas é fundamental também que o docente consiga identificar os interesses e carências do seu grupo de crianças e, a partir daí, garantir uma *práxis* diferenciada para que os alunos consigam expandir os seus conhecimentos e esbater as suas dificuldades (Tomlinson, 2008).

## **1.2 Contributo de alguns teóricos para a prática docente**

### **1.2.1 Jean Piaget**

Ao longo de mais de sessenta anos, Piaget alargou e aprofundou as suas investigações, no entanto as suas ideias essenciais permaneceram relativamente estáveis. No campo da educação, defendeu que as crianças aprendem a orientar-se no mundo através da exploração e da interação, isto é, mexendo, tocando e deslocando os objetos.

Para Piaget, a inteligência não é mais que um sistema de operações, ou seja, ações reais que se tornam essenciais na combinação de determinadas operações (numéricas ou espaciais). Piaget é, portanto, um “interacionista” por natureza (Cohen, 1999) e confere aos pais e pedagogos um papel não muito relevante no atingimento da maturidade cognitiva da criança, pois defende que esta deve descobrir o mundo “sozinha”. De acordo com Piaget, a informação, percepção ou experiência apresentada à criança só será assimilada se esta “encaixar” com os esquemas cognitivos que a criança já possui. Caso contrário, a informação será rejeitada pelos esquemas cognitivos, alterando-se de forma a ser possível uma acomodação da nova informação ou experiência (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Segundo Craig (1996, citado por Tavares et al, 2007), “a assimilação consiste em interpretar novas experiências em termos das estruturas mentais existentes sem que se alterem [enquanto que a] acomodação consiste em alterar as estruturas mentais existentes para integrar novas experiências” (p.117).

A teoria piagetiana destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma progressiva mas descontínua e categoriza-o em estádios ou períodos de desenvolvimento, que vão desde o nascimento da criança à fase da adolescência. Quer isto dizer que “tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 100). Observa-se uma mudança qualitativa na inteligência da criança, passando esta a construir e a interpretar o mundo de forma mais complexa (Pocinho, 2004; Tavares et al, 2007). Cada estádio de

desenvolvimento possui características próprias e ocorre em períodos qualitativamente diferentes (ver tabela 1).

**Tabela 1** - Estádios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.

Estádios	Idades	Principais comportamentos
Sensoriomotor	0-2 anos	Dos reflexos inatos à construção da imagem mental, anterior à linguagem Coordenação de meios e fins Permanência do objeto (8-12 meses) Invenção de novos meios, imagem mental e formação de símbolos (18-24 meses)
Pré-operatório	2-7 anos	Inteligência representativa Egocentrismo intelectual – centração Pensamento mágico. Animismo, realismo, finalismo Função simbólica (2-4 anos): linguagem, jogo simbólico, desenho Pensamento intuitivo (4-7 anos)
Operações concretas	7-11/12 anos	Reversibilidade mental Pensamento lógico, ação sobre o real Operações mentais: contar, medir, classificar, seriar Conservação da matéria sólida, líquida, peso e volume (invariâncias) Tempo e velocidade
Operações formais	A partir dos 11-12 anos	Pensamento abstrato Operar sobre operações, ação sobre o possível Raciocínios hipotético-dedutivos Definição de conceitos e de valores

**Fonte:** Adaptado de Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2007, p.118).

Para além do desenvolvimento cognitivo infantil, Piaget dedicou-se e estudou o desenvolvimento moral das crianças, gerando assim a Teoria do Desenvolvimento Moral.

Este desenvolvimento consiste na interiorização das normas preexistentes àquilo que a experiência e a razão assinalam como ações corretas. Estas ações são praticadas e defendidas pelos membros do grupo social ao qual a criança pertence e estão acima de crenças ou práticas religiosas concretas. Segundo Piaget (1973, citado por Vaz, 2012), “a essência da moralidade consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais e no desenvolvimento da justiça, no sentido da reciprocidade e da igualdade” (p.32). Para

este, o desenvolvimento do juízo moral nas crianças atravessa três etapas, nomeadamente a etapa de anomia, heteronomia e a de autonomia moral.

A etapa da anomia, quando aplicada a um bebé, refere-se à não existência de regras nem de normas. Quando aplicada a um adulto diz respeito à negação de regras, de leis e de pessoas. À medida que as crianças vão crescendo, apercebem-se através de brincadeiras que o mundo é composto e gerido por determinadas regras e assim vão transitando para a etapa posterior.

Na etapa da heteronomia é evidente o respeito da criança pela autoridade. Ainda não existe consciência ou reflexão das regras, unicamente obediência ao adulto por medo da punição. Nesta fase as crianças privilegiam a existência de regras e qualquer violação a essas regras é vista como algo desonesto. De acordo com Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor (2002, citado por Vaz, 2012)), “as regras parecem ser absolutas; a moralidade é um sistema unilateral baseado, essencialmente, na autoridade, e, como tal, externo à criança. O dever é visto como obediência e total submissão à autoridade” (p. 33).

Na última etapa do desenvolvimento moral piagetiano (etapa autónoma), que ocorre por volta dos 7 anos, a criança adquire a consciência moral e já detém alguns princípios éticos e morais. Nesta fase, as relações que experiencia com os pares baseadas na cooperação, respeito mútuo, reciprocidade e afetividade são essenciais.

Segundo Piaget (1973, citado por Vaz, 2012), “o autêntico desenvolvimento moral não poderá realizar-se senão através de relações igualitárias no grupo de pares” (p. 33), pois é com base nestas relações que a criança irá desenvolver a ideia de reciprocidade, chave de toda a moralidade.

Através desta teoria, conseguimos perceber a importância da escola no desenvolvimento moral (autónomo) da criança, na tentativa de promoção de determinadas competências e a razão pela qual as crianças ainda não conseguem colocar em prática algumas competências sociais, por exemplo, ouvir e respeitar as ideias dos colegas. Primeiramente porque estão a sair da fase do egocentrismo, isto é, a fase onde o principal foco era o “eu” e por isso ainda não conseguem compreender a perspectiva do outro, e depois porque estavam habituadas à etapa da heteronomia em que se estabelecia uma relação unilateral (criança – adulto) e agora na fase autónoma a relação estabelecida é igualitária, ou seja, as crianças entre si podem estabelecer as suas próprias regras.

### **1.2.2 Lawrence Kohlberg**

De acordo com Martins (2005, citado por Sousa, 2006), Kohlberg seria, depois de Piaget, o investigador “mais importante da moralidade: retoma e aperfeiçoa o modelo piagetiano, aperfeiçoa o aparato metodológico, elabora programas de educação moral para escolas e universidades e fundamenta filosoficamente sua teoria psicológica e moral.” (p.8).

A Teoria do Desenvolvimento Moral defendida por Kohlberg (1976) sustenta que o desenvolvimento moral, as normas e os princípios morais se desenvolvem com base nas experiências sociais, encontrando-se também estreitamente interligada com o desenvolvimento cognitivo. Kohlberg organizou a sua teoria em três níveis distintos, nomeadamente, o nível pré-convencional (dos 4 aos 10 anos), o nível convencional (dos 10 aos 13 anos) e o nível pós-convencional (a partir dos 13anos). Para cada nível destacou duas etapas, sendo estas determinadas pelo desenvolvimento cognitivo.

No primeiro nível, a criança entende as normas como uma realidade externa imposta pelos adultos e especialmente pelos pais, que respeita apenas em função das suas consequências (prémio ou castigo) ou do poder de quem as estabelece. Na etapa 1 deste nível (obediência e castigo), as crianças centram-se apenas em si e nas consequências físicas das recompensas ou dos castigos impostos pelos pais. As únicas razões para respeitar as normas são a obediência e o medo do castigo. Não existe qualquer autonomia mas sim uma total dependência de agentes externos que são aqueles que determinam o que deve ser feito ou não. Na etapa 2 (egoísmo), as normas são assumidas unicamente se favorecerem os próprios interesses. Estas passam a ter o mesmo valor que as regras dos jogos: são cumpridas para obter um benefício e se não cumpridas não se poderá jogar. A reciprocidade é entendida como uma troca igual de favores, por exemplo, «se me deixares brincar com a tua boneca, empresto-te o meu livro».

No segundo nível, as crianças continuam a adaptar-se às regras sociais do grupo (família, amigos, comunidade) mas não por motivos de interesse próprio. Identificam-se bem com o grupo e desejam responder favoravelmente às expectativas que os outros têm em relação a eles. Verifica-se aqui o desejo de obedecer às regras e de agradar os outros para ser aceite num determinado grupo (etapa3 – cooperação interpessoal). Na etapa4 deste nível, as escolhas morais já não dependem de laços íntimos com determinado grupos. As regras devem ser cumpridas de forma igual por todos, e cada

membro da sociedade tem o dever pessoal de as manter. Nesta etapa começa a surgir a autonomia moral, uma vez que se cumpre as normas por responsabilidade.

O terceiro e último nível são o da compreensão e aceitação dos juízos morais universais. Os indivíduos definem a moralidade em termos de princípios e valores abstratos que se aplicam a todas as situações e sociedades. Neste nível já se superou a influência das figuras de autoridade como os próprios interesses ou a adaptação a um determinado grupo social.

Kohlberg (1976), à semelhança de Piaget (1973), destaca as relações entre pares como fundamentais no desenvolvimento moral da criança, pois nestas interações existe uma partilha de perspectivas, o que faz com que a criança comece a compreender a perspectiva do “outro” e a reconhecer que os seus pares possuem diferentes perspectivas da sua, estimulando-as a discutir, a debater e a negociar.

### 1.2.3 Lev Vigotsky

À semelhança de Jean Piaget, Lev Vigotsky propõe e defende uma teoria do desenvolvimento cognitivo. Embora não apresente uma teoria organizada em estádios, Vigotsky operacionaliza o desenvolvimento psicológico como um processo dinâmico constituído por bruscas mudanças e inversões.

Segundo a perspectiva vigotskyana, os indivíduos aprendem uns com os outros, em sociedade. Para Vigotsky, é através do contacto com a sociedade que a criança constrói as suas funções intelectuais superiores, “sendo esta fundamental para que o funcionamento cognitivo surja de formas culturalmente organizadas e das interacções sociais” (Tavares, et al, 2007, p.39). Assim surge a *Lei do Desenvolvimento Cultural*, segundo a qual todas as funções do desenvolvimento cultural do indivíduo surgem em duas esferas, primeiramente no plano social (entre sujeitos) e depois no plano psicológico (intrínseco ao próprio indivíduo). É daqui que emerge um conceito fundamental da teoria vigotskyana denominado *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Como expus anteriormente, os processos psicológicos baseiam-se em processos sociais ocorridos primeiramente entre pessoas (essencialmente entre as crianças e adultos). A criança cumpre as suas tarefas de forma ativa, inicialmente com auxílio do outro e, posteriormente, de forma gradual, passa a realizá-las autonomamente, ficando o adulto apenas com o papel de suporte no trabalho da criança. De acordo com Tavares, et al (2007):

Este suporte, e a regulação daí emergente deve manter-se na *zona de proximidade*, isto é, na distância entre o nível de desenvolvimento actual – determinado pela capacidade de resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob orientação externa (p.39).

O conceito de ZDP é essencial para a boa prática docente, pois para além de permitir compreender os níveis de maturação da criança, possibilita também delinear, como refere Fino (2001) “o futuro imediato da criança” (p.208). Isto é, delinear melhores estratégias pedagógicas e encontrar métodos de ensino mais eficazes, uma vez que a ZDP permite ao docente avaliar o desenvolvimento de cada criança, individualmente. Esta é a zona cooperativa do conhecimento, onde o adulto auxilia a criança a “transformar” o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (Coelho & Pisoni, 2012).

Em suma, Vigotsky defende que a criança aprende em interação com a sociedade e com um outro mais apto, que por sua vez, atuará na ZDP permitindo assim a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

#### **1.2.4 Jerome Bruner**

À semelhança de Piaget, Bruner coloca a maturação e a interação do indivíduo com o meio no centro do processo de desenvolvimento e formação da pessoa. No entanto, Bruner, ao contrário de Piaget, realça o carácter contextual dos factos psicológicos. Bruner afirma que o desenvolvimento cognitivo da criança será tanto mais rápido quanto melhor forem as interações da criança com o meio envolvente. Isto é, quando mais rico e estimulante for o meio cultural onde a criança se insere, mais rápido será o seu desenvolvimento (Marques, s.d.).

Atribui grande importância à linguagem, uma vez que considera que esta “tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interacção com o meio cultural” (*Idem* ibidem, p.1).

Em conformidade com a teoria piagetiana, a teoria de Jerome Bruner incorpora de forma lógica as contribuições do maturacionismo e do ambientalismo no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que é através destes que a criança “organiza os diferentes modos de representação da realidade [isto é, processa a informação recolhida, com o fim de codificar a experiência], utilizando as técnicas que a sua cultura lhe transmite” (*Idem* ibidem, p.1). Também Bruner procurou organizar o

desenvolvimento cognitivo em determinadas etapas, como refere Marques (s.d.), “até aos 3 anos de idade, a criança passa pelo estágio das respostas motoras, dos 3 aos 9 anos, faz uso da representação icónica, e a partir dos 10 anos de idade, acede ao estágio da representação simbólica” (p.1). Se a criança estiver inserida num meio cultural e linguístico rico e estimulante, a passagem por cada uma destas etapas será acelerada.

Bruner é apologista de um ensino por descoberta. Defende que as crianças desde cedo devem poder resolver situações problema, discutir e descobrir soluções para os problemas encontrados, opondo-se desta forma ao ensino expositivo (Bruner, 1965, citado por Marques, s.d.). Para ele, as crianças devem ser construtoras do seu próprio conhecimento, cabendo ao docente o papel de estimular o pensamento e a curiosidade nas crianças, através da colocação de questões e de atividades.

### **1.2.5 David Ausubel**

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel baseia-se numa visão cognitivista e, segundo esta, o conhecimento prévio das crianças é a variável crucial para a aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprender significativamente não é mais do que alargar e reconfigurar ideias pré existentes na estrutura mental do indivíduo e com isso ser capaz de relacionar novos conteúdos. Como confirmam Moreira, Caballero & Rodríguez (1997), “aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (s.p.). Assim, podemos dizer que na aprendizagem significativa o novo conhecimento fica ancorado ao conhecimento prévio, dando-lhe novo significado.

Ausubel opõe a aprendizagem significativa à aprendizagem mecânica. Nesta, ao invés do que ocorre na primeira, os conteúdos e conceitos ficam “soltos”. Não são interiorizados de forma significativa. São conceitos e conteúdos memorizados para serem aplicados no que já se conhece e por isso efémeros e fáceis de serem esquecidos.

Ao docente cabe determinar o que a criança já sabe e ensinar de acordo com esses conhecimentos (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

### **1.2.6 Albert Bandura**

De acordo com Bandura (1987) e a sua Teoria da Aprendizagem Social, os agentes socializadores desempenham um importante papel no desenvolvimento das

competências sociais das crianças pois estas observam, apreendem e imitam/reproduzem os seus comportamentos. Quer isto dizer que sem a imitação dificilmente as crianças apreenderiam tais comportamentos.

A escolha do modelo a imitar não é aleatória. Esta depende da proximidade afetiva entre o observador e o modelo, da sua idade, do seu sexo, do seu estatuto e de acordo com o nível de atenção e retenção da informação, da motivação, da competência, do valor e das potencialidades do observador.

Para que as crianças desenvolvam competências favoráveis à relação com os outros é fundamental que estas tenham, de acordo com Vaz (2012), “bons exemplos sociais e modelos que lhes transmitam comportamentos adequados à convivência em sociedade” (s.p.), caso contrário estarão constantemente a reproduzir os maus exemplos por falta de punição pelos maus comportamentos.

Neste sentido, se a criança observar em casa e na escola comportamentos que envolvam partilha, comunicação, cooperação, respeito pelo outro, entre outros, acabará por integrá-los no seu quadro de comportamentos e por reproduzi-los, desenvolvendo assim estas competências sociais.

### **1.2.7 Erik Erikson**

A Teoria da Aprendizagem Psicossocial elaborada por Erikson (1963, 1982) defende que o desenvolvimento humano se processa através da interação indivíduo-meio e se organiza em oito estágios e fases que se prolongam até ao fim do ciclo de vida humano, ou seja, é contínuo (ver tabela 2). Todas as fases influenciam a fase seguinte e em cada estágio é visível a existência de uma crise psicossocial composta por uma vertente positiva versus uma negativa. Estas vertentes são indispensáveis uma vez que colocam o indivíduo numa situação de confronto com a realidade, permitindo o seu desenvolvimento social e psicológico. No entanto, dependendo da forma como o indivíduo vivencia a crise poderá sair dela mais ou menos fortalecido. Este modo de encarar o problema terá uma influência direta no estágio seguinte, condicionando o seu desenvolvimento integral.

**Tabela 2** - Estádios de desenvolvimento psicossocial segundo Erikson.

Estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson		
Estádio Psicossocial	Idade	Desafio
Confiança básica vs desconfiança	0-1 ano	Desenvolver a sensação de mundo bom, lugar seguro
Autonomia vs vergonha	1-3 anos	Compreender que uma pessoa independente é capaz de tomar decisões
Iniciativa vs culpa	3-6 anos	Desenvolver disposição a novas experiências, como lidar com o fracasso
Produtividade vs inferioridade	6 anos - adolescência	Adquirir habilidades básicas, trabalhar com outros
Identidade vs confusão	Adolescência	Desenvolver o senso estável e integrado da individualidade
Intimidade vs isolamento	Íncio da idade adulta	Entregar-se a um parceiro amoroso
Generalidade vs estagnação	Fase adulta	Auxiliar os jovens por meio da educação dos filhos, no cuidado com as crianças ou um trabalho produtivo
Integridade vs desesperança	Idade avançada	Encarar a própria vida como satisfatória e digna

Fonte: <http://psicoplata2011.blogspot.pt>

### 1.3 A importante articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

“Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores.”  
(Aniceto, 2010, p.72)

A articulação entre os diferentes ciclos de ensino é atualmente um assunto de extrema importância no nosso sistema educativo, uma vez que é crucial a criação de condições propícias à harmoniosa transição entre ciclos e à promoção de continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A definição de continuidade está intimamente envolvida no processo educativo. Esta, segundo Serra (2004), refere-se à organização de saberes ao longo dos diversos níveis de ensino. A sequencialidade entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB deverá ser acompanhada pelos educadores e professores. Estes devem estar ativamente implicados na transição e devem igualmente encontrar estratégias que garantam que a continuidade da ação educativa ocorra entre a comunidade, a escola e a família (Nabuco, 1992; Vasconcelos, 2007). De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997):

O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória [...] o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam (pp. 91 e 92).

De facto, no sentido de tornar esta transição mais facilitadora, é fundamental que tanto os educadores como os professores do 1º ciclo encontrem espaços para o debate e para a troca de ideias acerca de tudo aquilo que se realiza em ambas as valências, assim como para compreenderem que os princípios e objetivos orientadores de ambos os ciclos não se diferem muito. A concretização de projetos comuns que envolvam docentes, educadores e crianças das duas valências é uma boa estratégia para que estas entendam o que se realiza e o que se aprende na EPE e no 1.º CEB (OCEPE, 1997).

A interação entre educador e professor, como vimos é fundamental para o sucesso da criança, no entanto, não podemos desprezar o importante papel que a família também desempenha neste processo de integração. A comunicação com os pais e a troca de informações que ocorre com estes parceiros do processo educativo da criança, ajudam-na também a sentir-se segura e a ter uma atitude positiva face à escola, por isso é fulcral que os educadores e os professores possibilitem a participação dos pais no processo educativo das crianças.

Como sabemos, o novo ciclo deve ter em consideração tudo o que a criança adquiriu até então, nomeadamente, o seu desenvolvimento, o seu ritmo de aprendizagem, os seus saberes, de forma a serem geradas as condições necessárias e propícias ao seu bom desempenho e desenvolvimento no ciclo que o espera e ao longo da sua restante vida escolar, como podemos confirmar na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (art.8.º, ponto 2).

Em suma, o processo de articulação entre a EPE e o 1.º CEB que se encontra dependente de uma transição exige à instituição escolar a adoção de estratégias que envolvam educadores, professores, família e as crianças. A implantação precoce e contínua destas estratégias ajudará as crianças a entenderem a escola como a continuação de um percurso.



## **CAPÍTULO II**

### **Enquadramento metodológico**

“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”  
(Arends, citado por Fernandes, 2006, p.70)



## Capítulo II - Enquadramento metodológico

O capítulo II deste Relatório pretende dar a conhecer a opção metodológica selecionada e aplicada nas minhas intervenções pedagógicas em EPE e 1.º CEB, nomeadamente a Investigação-Ação (I-A). Neste espaço, a I-A será “desfolhada”, para que possam posteriormente compreender todo o trabalho desenvolvido nas instituições escolares. Assim, importa abordar aqui o próprio conceito de I-A, como também conhecer e perceber todos os processos que esta acarreta por natureza. Adotou-se a metodologia de I-A pois esta, como orientadora das práticas educativas, permite-nos melhorar a qualidade da ação e os ambientes educativos.

### 2.1 Metodologia da Investigação-Ação

Como referi anteriormente, para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido *in loco* surge a importante necessidade de encontrar uma definição para o conceito de I-A e de compreender todos os processos por que esta passa. Desta forma, e de acordo com a revisão bibliográfica concretizada num vasto leque de bibliografia de variados autores, foram diversas as propostas de resposta encontradas para definir este conceito. Como refere Dick (1999):

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira &Vieira, 2009, p.360).

De acordo com Coutinho (2005, citado por Coutinho et al, 2009) “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (p. 359). Para os autores Cohen e Manion (1994, citado por Pinto, 2011), a I-A é um “procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”, acrescentando ainda que é um processo:

Constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p.29).

Latorre (1999), por sua vez, apresenta-nos a definição de I-A dada por vários autores, como por exemplo, Lomax (1990) que a define como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”, ou Bartalomé (1986, citado por Coutinho et al, 2009) que a define como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (pp. 359 e 360).

De acordo com as definições anteriores, podemos concluir que a metodologia da I-A é um tipo de investigação qualitativa que, segundo Bento (s.d), “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos” (p. 1). Este tipo de investigação qualitativa é naturalista pois ocorre em contexto natural (maioritariamente em contexto educativo), ao contrário das investigações quantitativas que controlam e manipulam variáveis com o objetivo de testar hipóteses e de responder a questões prévias. Os dados recolhidos através da investigação qualitativa denominam-se por dados qualitativos, o que, conforme Bogdan & Blikem (1994), “significa ricos em pormenor descritivo relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16).

A I-A exige um contínuo diálogo entre a investigação e a acção, isto é, entre a teoria e a prática. Exige também o ato reflexivo por parte do docente/investigador sobre a sua prática (acção), uma vez que é através desta que surgem “inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al, 2009, p.358). Através da reflexão da *práxis* é possível o docente/investigador encontrar novas estratégias que visem um desenvolvimento e melhoramento da sua prática, pois permite-lhe “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos” (*Idem* ibidem, p.358) e desta forma direccionar melhores práticas futuras, adaptando-as às necessidades do contexto. Segundo Oliveira-Formosinho (2007, citado por Maximo-Esteves, 2008):

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 26

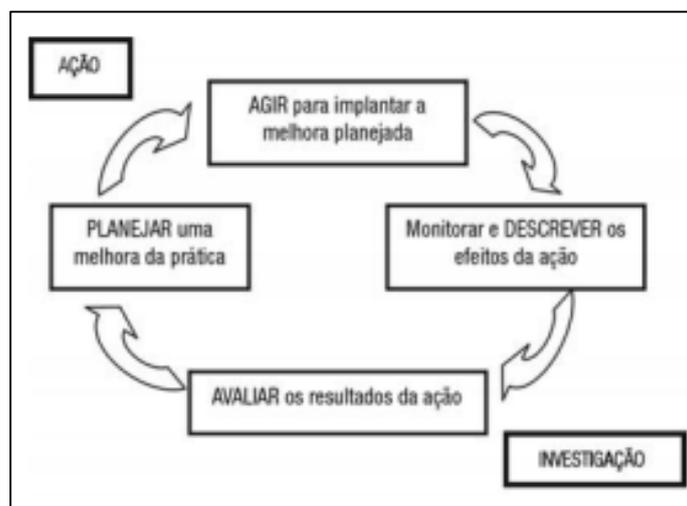
Ser profissional reflexivo é, assim, antes de mais, criar uma protecção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui (pp.7 e 8).

A I-A tem como objetivo “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan&Biklen, 1994, p.16), visando a compreensão e resolução de conflitos reais encontrados *in loco*, de forma a “promover mudanças sociais” (*Idem* ibidem, p.292). É uma metodologia participativa e colaborativa pois implica a participação e colaboração de todos os intervenientes no processo. De acordo com Zuber – Skerritt (1992, citado por Coutinho et al, 2009) “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p.361). É considerada também uma metodologia prática e interventiva, uma vez que exige uma intervenção (ação) no campo de estudo; cíclica, porque as descobertas iniciais possibilitam a mudança, que por sua vez são trabalhadas e iniciadas no ciclo seguinte; crítica reflexiva, porque permite a tomada de consciência dos enviesamentos causados e o seu melhoramento de forma a conduzir à mudança e auto-avaliativa pois existe uma constante avaliação das modificações realizadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Coutinho et al, 2009, p.362).

Assim, concluímos que fazer I-A envolve, por natureza, um planeamento, uma ação, uma observação e uma reflexão, e que, de acordo com Zuber- Skerritt (1992, citado por Coutinho et al, 2009), deverá ser realizada de forma mais cuidadosa “do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (p.363).

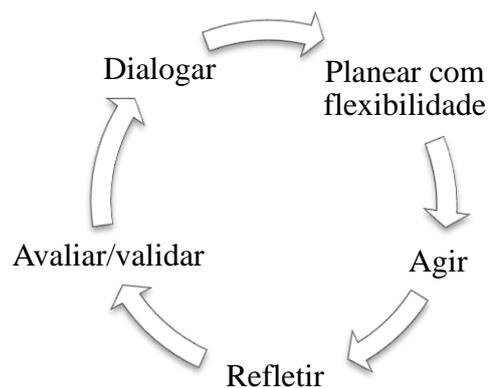
### **2.1.1 Fases da Investigação-Ação**

A I-A é definida por dois planos, nomeadamente o da investigação e o da ação, que, por sua vez, assentam num conjunto de regras e métodos. São as denominadas fases ou etapas. A I-A é um processo cíclico caracterizado pelas fases/etapas de planificação, implementação, descrição e avaliação da ação (*práxis*), visando, como referi anteriormente, o seu melhoramento (ver figura 1).

**Figura 1** - Ciclo básico da I-A composto pelos seus dois planos e quatro fases/etapas.

Fonte: Tripp (2005, p.446).

São vários os autores que, à semelhança de Tripp (2005), definem, enumeram e caracterizam as diversas fases/etapas da I-A. Por exemplo, Fisher (2001, citado por Maximo-Esteves, 2008), refere que o processo de fazer I-A passa pelas seguintes etapas: a) *planejar com flexibilidade*, b) *agir*, c) *refletir*, d) *avaliar/validar* e e) *dialogar* (ver figura 2).

**Figura 2** - Fases/etapas operacionais do processo de I-A.

Fonte: Adaptado de Maximo-Esteves (2008, p.82).

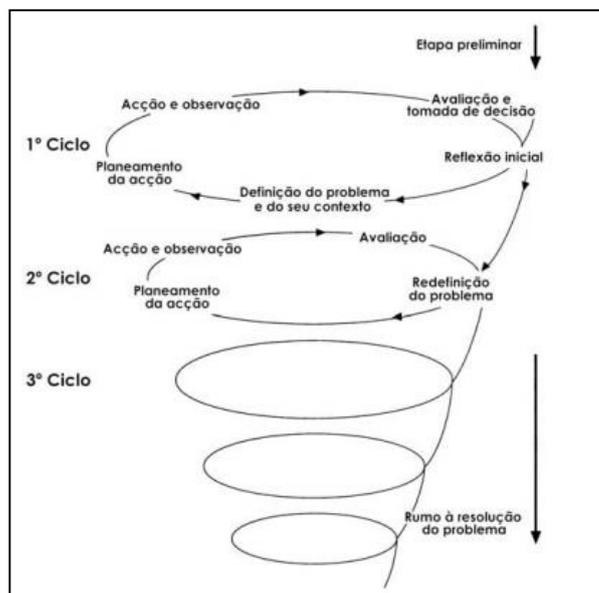
Entenda-se a operação de “planejar com flexibilidade”, o ato reflexivo do professor-investigador acerca das suas vivências e as vivências dos outros, o ato de

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

observar os alunos e de avaliar reflexivamente as suas práticas com o intuito de compreender quais as que devem ser preservadas, melhoradas e abandonadas. A formulação das questões iniciais constitui a base desta primeira operação. É na segunda fase (*agir*), que o professor começa a ver as suas questões iniciais se clarificarem. Isto porque, nesta operação, o docente coloca em prática no terreno todos os atos de pesquisa, ou seja, observa e regista as aprendizagens dos alunos (o modo como aprendem, o tipo de conteúdos de aprendizagens e as estratégias didáticas adotadas). Após agir o professor deverá “refletir”, isto é, analisar criticamente as informações adquiridas e as observações realizadas até então com o objetivo de encontrar padrões e/ou discrepâncias nas suas práticas. A avaliação e a validação dos dados são a penúltima etapa deste processo e ocorre quando o docente avalia as decisões tomadas e observa os efeitos que delas resultarem, simultaneamente. Este processo operacional termina com a troca de pontos de vista e opiniões de colegas ou supervisores críticos. Aqui, a colaboração é a chave para um projeto bem sucedido e com qualidade.

Kurt Lewin, por sua vez, encontrou uma representação em espiral, composta por diversos ciclos que caracterizam as fases da I-A. Aqui, o processo desenrola-se em ciclos sistemáticos de reflexão, planeamento, ação e observação, visando a resolução de um problema encontrado *in loco* (ver figura 3).

**Figura 3** - Processo cíclico das etapas de uma I-A.



**Fonte:** Santos, Morais, & Paiva (2004).

Assim, podemos constatar que a I-A é uma metodologia dinâmica. De acordo com Matos (2004, citado por Fernandes, 2006), “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (p.7).

### **2.1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para se realizar uma investigação segundo a metodologia de I-A é necessário basearmo-nos em formas de recolha de dados que a própria investigação vai facultando. No caso do professor-investigador, este tem de recolher informações sobre a sua *práxis* no sentido de a analisar e verificar os efeitos que dela ocorrem. Para tal, deve refinar de forma contínua e intencional a sua visão sobre o que lhe parece ser acessório ou excessivo na realidade que está a estudar, facilitando desta forma a fase da análise e reflexão.

De acordo com Latorre (2003), existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que se dividem em três categorias: a) *técnicas baseadas na observação*, b) *técnicas baseadas na conversação* e c) *técnicas baseadas na análise documental*. Na primeira encontram-se a observação participante, as notas de campo, o diário do investigador (diário de bordo), os memorandos analíticos e as escalas de medidas. Na segunda, os questionários, as entrevistas e os grupos de discussão. Na última categoria, os documentos oficiais e os pessoais. Latorre (2003) refere também a recolha de dados através dos meios audiovisuais (fotografia, vídeo e gravação áudio) (ver tabela3).

**Tabela 3** – Categorias das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na IA.

<b>Técnicas baseadas na observação</b>	<b>Técnicas baseadas na conversação</b>	<b>Técnicas baseadas na análise documental</b>	<b>Meios audiovisuais</b>
Observação participante	Questionários	Documentos oficiais	Fotografia
Notas de campo	Entrevistas (estruturada/formal e não estruturada/informal)	Documentos pessoais	Vídeo
Diário do investigador (diário de bordo)	Grupos de discussão		Gravação áudio
Memorandos analíticos			
Escalas de medidas			

**Fonte:** Adaptado de Coutinho, et al (2009, p.379).

Apesar de existir um diversificado conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, apenas alguns foram utilizados nesta investigação. Para uma melhor compreensão dos mesmos, passarei a descrevê-los, de forma sucinta.

### **2.1.2.1 Técnicas baseadas na observação**

#### *Observação participante*

De acordo com Coutinho, et al (2009), a observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos docentes-investigadores. Esta técnica permite ao observador se integrar e interagir com o grupo, permitindo-lhe conhecer determinados fenómenos e factos da forma como estes realmente ocorrem num dado contexto, isto é, com profundidade (Máximo-Esteves, 2008). É uma técnica que permite observar um determinado grupo a partir do seu interior (Estrela, 1994).

Segundo Sousa (2005), a observação em contexto educativo “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). No entanto, observar exige treino e prática, como refere Máximo-Esteves (2008), “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p.87).

*Diário do investigador*

O diário do investigador é um instrumento imprescindível na metodologia qualitativa. Estes são utilizados para narrar as observações, comportamentos, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências *in loco*, auxiliando o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico e a sua prática (Coutinho, et al, 2009). De acordo com Bertoni (2004, citado por Pitolli, Prudêncio & Oliveira, 2013), através dos registos efetuados no diário de bordo:

Podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões de sentimentos apareceram ao longo da [...] ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (s.p.)

Assim, percebemos que o diário tem uma dimensão mais pessoal do investigador, uma vez que neste estão incluídos os sentimentos, as emoções e as inquietações sentidas pelo investigador no decorrer da investigação.

### **2.1.2.2 Técnicas baseadas na conversação**

*Entrevista (não estruturada/informal)*

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas em I-A. Esta serve de complemento à observação, uma vez que permite recolher informações subjetivas aos entrevistados. No âmbito educacional, a entrevista é tida como um procedimento privilegiado que possibilita uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado (Maximo-Esteves, 2008).

As entrevistas não estruturadas/informais assemelham-se às conversas que temos no dia-a-dia, no entanto são aplicadas com uma intenção: colher informações que complementem os dados adquiridos através da observação (*Idem* ibidem, p.93).

### **2.1.2.3 Técnicas baseadas na análise documental**

#### *Documentos oficiais*

Esta técnica baseada na análise documental compreende a pesquisa bibliográfica de documentos oficiais. A análise documental funciona como uma técnica essencial para a compreensão e assimilação de conceitos e ideias intrínsecas à investigação. Através da análise documental também é possível atribuir à investigação em decurso rigor científico, uma vez que estaremos a fundamentar teoricamente conteúdos relacionados com a mesma.

### **2.1.2.4 Meios audiovisuais**

#### *Fotografia*

A fotografia é uma técnica de excelência na I-A. Esta converte-se em documento de prova do comportamento humano, muito credível.

Segundo Bogdan & Blikem (1994), em relação à máquina fotográfica e à fotografia:

A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir. As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades (p. 189).

Portanto, vemos aqui que os registos fotográficos são utilizados como auxiliares de memória, assim como servem de informação extra.

### **2.1.3 Método de análise de dados**

São vários os autores que propõem modelos de análise de dados na investigação qualitativa, no entanto, todos eles consideram que, em geral, os momentos fundamentais são: a descrição, a análise e a interpretação. O primeiro momento diz respeito à descrição dos dados obtidos durante a investigação. A análise caracteriza-se como sendo o processo em que o investigador organiza esses dados e destes selecciona os aspetos

chave. Por último, a interpretação corresponde à obtenção de conclusões a partir dos dados obtidos.

#### **2.1.4 Validade da investigação**

Garantir a validade numa investigação é imprescindível. Assim, é possível dividir a validade metodológica de uma investigação em duas: a interna (ou também designada por credibilidade, de acordo com Coutinho (2008)) e a externa. A primeira “diz respeito ao quanto as construções/reconstruções do investigador reproduzem fenómenos em estudo e/ou os pontos de vista dos participantes da pesquisa” (*Idem* ibidem, p.8). Esta é garantida através da implementação de diversas técnicas, instrumentos e estratégias (Rodrigues, 2008), no fundo é a construção de todo o processo de investigação. A segunda refere-se à generalização ou transferibilidade (Coutinho, 2008, p.9) dos resultados, isto é, a possibilidade dos resultados obtidos serem aplicados noutra contexto. No entanto, segundo Tuckman (2000), a validade externa dificulta a capacidade para nos fiarmos nas conclusões da investigação, exatamente devido à possibilidade de generalização.

#### **2.1.5 Limites da investigação**

Toda a investigação desta natureza está sujeita a limitações. Na certeza de que não existe nenhum método rigoroso que possibilite a existência de um projeto infalível surgem limitações de índole ética, epistémica e ontológica. A primeira prende-se com questões pessoais e humanas. Isto é, o compromisso do investigador em esclarecer ao investigado as finalidades da investigação, mantendo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Por sua vez é também fundamental o investigador garantir a sua honestidade, integridade e neutralidade ao longo de toda a investigação. As limitações epistémicas referem-se à falta de possibilidade dos resultados obtidos serem possíveis de generalizar a outro grupo de investigados. Por fim, as limitações de índole ontológica dizem respeito à maneira como o investigador apreende a realidade, que se difere da verdade. Uma vez que estas limitações são muito subjetivas ao investigador, os resultados obtidos irão ser próximos da verdade mas não chegarão a alcançá-la na sua totalidade.

### **CAPÍTULO III**

#### **Construção da Intervenção Pedagógica (pressupostos teóricos)**

“Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se assim numa práxis, isto, é numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”

(Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 98).



### Capítulo III - Construção da Intervenção Pedagógica (pressupostos teóricos)

#### 3.1 Aprendizagem cooperativa e interativa

Cooperar tornou-se uma das palavras-chave na concepção da educação atual. Para uma aprendizagem mais significativa é fundamental a existência de uma participação ativa e direta por parte das crianças nas tarefas propostas. Na aprendizagem cooperativa é possível colocar as crianças a trabalharem em conjunto, como uma equipa, com o intuito de atingirem os mesmos objetivos. Importa aqui que todas elas dêem o seu contributo para o desenrolar das atividades propostas, que só serão bem sucedidas se todos os membros saírem beneficiados.

A realização de atividades de aprendizagem cooperativa são vantajosas para as crianças, pois permite-lhes adquirir e desenvolver interdependência positiva – âmago da aprendizagem cooperativa -, sentido de responsabilidade, interação face a face, competências cognitivas e sociais, sendo estas últimas as necessárias à realização eficaz de um trabalho em grupo. Importa também salientar que nestas atividades é igualmente crucial as crianças transmitirem o seu *feedback* sobre a mesma, desta forma estarão a se auto-avaliar e a fixar os objetivos a alcançar, melhorando a sua postura aquando da realização de atividades deste género (Lopes & Silva, 2008).

Percebemos assim que a aprendizagem cooperativa e interativa é “mais do que um simples trabalho de grupo” (*Idem* ibidem, p.6). À luz desta ideia, comprova-se que a cooperação distingue-se de outros métodos de ensino, consistindo numa importante ferramenta para garantir o sucesso dos alunos. Mais do que um método, constitui uma mudança básica na estrutura organizativa que afeta todos os aspetos da vida na sala de aula (Johnson, Johnson & Holubec, 1994).

No entanto, para este método ser eficaz e produtor de aprendizagens, é fundamental que o professor saiba utilizá-lo de forma eficaz, como afirmam Lopes e Silva (2009):

Os professores, para poderem usar de forma eficaz a aprendizagem cooperativa, têm de compreender a natureza da cooperação e os componentes essenciais de uma lição cooperativa bem estruturada. Compreender o que significa a interdependência positiva, a interacção estimuladora, a responsabilidade individual, o desenvolvimento das competências sociais de forma estruturada e a avaliação do grupo (...) (p.20).

Só assim os professores poderão fazer uma utilização adequada da aprendizagem cooperativa, podendo adaptá-la e reajustá-la conforme necessário.

### **3.2 Aprendizagem significativa**

A aprendizagem significativa caracteriza-se pelo processo de interação entre o conhecimento novo e o conhecimento existente. Ou seja, quando determinado conceito ou afirmação se relaciona com a estrutura cognitiva de quem aprende, ficando integrado nela. A aprendizagem torna-se mais significativa à medida que o novo conteúdo é integrado às estruturas de conhecimento do aluno e obtém significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento anterior (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). No caso em que o aluno não possui conhecimentos prévios que possibilitem a atribuição de significados, a aprendizagem é essencialmente mecânica ou automática. Isto é, ocorre uma memorização de conhecimentos que apenas são aplicáveis em situações conhecidas, sem capacidade de transferência. No entanto, a aprendizagem significativa e a mecânica não podem ser desvinculadas, uma vez que existe um contínuo entre as duas e por vezes a aprendizagem não é completamente significativa nem totalmente mecânica. É possível que uma aprendizagem seja inicialmente mecânica e que posteriormente se torne significativa (Valadares & Moreira, 2009).

Sabemos que cada aluno tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, por essa razão é essencial a existência de um ambiente educativo diferenciado e facilitador para a aquisição das aprendizagens significativas. Os conhecimentos prévios dos alunos, a diferenciação progressiva, a reconciliação integradora, a predisposição para aprender e a existência de uma atividade cooperativa mediada pelo professor são aspetos a ter em conta. De acordo com Valadares e Moreira (2009), “o que importa é a interação pessoal, a troca de significados, procurando o compartilhar significados [...], uma interação cognitiva facilitadora, ou catalisada, se o aprendiz interagir com outros aprendizes e com o professor.” (p.121).

Em suma, independentemente do ambiente de aprendizagem (presencial ou virtual), este deve ser facilitador da aprendizagem significativa e, para além do professor ter de ensinar a partir do que o aluno já sabe, é essencial criar momentos de cooperação, negociação e colaboração entre pares e entre estes e o professor. Importa

aqui que o aluno se sinta predisposto a aprender e isso ocorrerá naturalmente se o conteúdo for interessante e motivador para o aprendiz.

### **3.3 Diferenciação pedagógica**

Todos sabemos que nenhuma criança é igual. Todas têm necessidades, saberes, experiências, interesses e ritmos de aprendizagem diferentes que o docente deve compreender e respeitar. Considera-se que cada criança aprende melhor quando os conteúdos são adequados às suas características. Desta forma, uma flexibilização do currículo permite que o docente consiga chegar a todas as crianças, atendendo as suas necessidades pessoais e promovendo uma aprendizagem ajustada a cada uma delas.

A diferenciação pedagógica é uma importante via para o sucesso escolar das crianças. De acordo com Tomlinson & Allan (2002), “mais do que uma estratégia ou do que uma série de estratégias - é uma outra maneira de pensar o processo de ensino e de aprendizagem” (p.29). No entanto, para que este sucesso ocorra é fundamental que os docentes saibam como organizar um ambiente propício à diferenciação e adequação dos conteúdos e, antes que tudo, saibam o significado da palavra *diferenciar*. Segundo Madureira & Leite (2003) diferenciar significa “desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (p.98). Para Meirieu (1988), Vecchi (1992), Visser (1993) e Perrenoud (1995), citados por Cadima (1997) a diferenciação “reside (...) na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (p.14).

Percebemos assim que diferenciar significa adequar o currículo, moldá-lo a cada criança. Encontrar as melhores estratégias e os melhores métodos de ensino de modo a que cada aluno seja confrontado com situações didáticas enriquecedoras, de acordo com as suas competências e necessidades. No ensino diferenciado não importa dar mais a quem tem menos, ou começar pelo que os alunos não sabem, mas gerar situações em que cada um partilhe com os colegas aquilo que tem, partindo do que cada um sabe (*Idem* ibidem, p.14).

### 3.4 Pedagogia de Situação

A Pedagogia de Situação foi apresentada por Gisèle Barret na obra *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation* em 1986. Esta perspectiva dá ênfase às situações pedagógicas que ocorrem num determinado tempo e espaço e que para acontecerem necessitam da intervenção de dois tipos de sujeitos, nomeadamente, os que constituem o grupo de alunos/crianças e aquele que adota a figura de pedagogo (professor/educador).

Segundo Barret (1995, citada por Leitão, 2009), esta pedagogia define-se como:

*Una pedagogia de la vivência, que explota cada momento del aquí y ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgências del momento,(...), sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergência, a la diferencia, espontánea y simplemente non en una relación de fuerza permanente sino en una coexistência dinámica, donde la confrontación permite tanto los interrogantes como la profundización (s.p).*

Ainda de acordo com a mesma autora, a Pedagogia de Situação baseia-se, como referi anteriormente, nas situações pedagógicas expressas através de cinco variáveis: 1) *o espaço-tempo*, 2) *o pedagogo*, 3) *o indivíduo e o grupo*, 4) *a vivência/conteúdo* e 5) *o mundo exterior*. Por *espaço* entende a área onde decorre a ação e por *tempo*, os intervalos de tempo em que a ação ocorre. No que concerne ao *pedagogo*, Barret (1995) afirma a importância deste indivíduo na aprendizagem, não só pela sua competência científica e capacidade de estruturar os conteúdos programáticos de forma didática, mas também pela forma como se relaciona com o outro, como se expressa e como se vê em relação ao outro. Os *indivíduos* que aprendem dentro de um *grupo*, para Barret (1995, citada por Leitão, 2007) são os elementos chave da situação pedagógica uma vez que (...) *todo lo que son, dicen y hacen, induce el contenido de la situación, lo desvia y, a veces incluso, lo constituye (s.p)*. Cabe ao pedagogo saber ouvir e observar a realidade dos alunos para selecionar e desenvolver os temas mais adequados a cada momento pedagógico. A *vivência/conteúdo*, à semelhança da anterior, é também uma peça fundamental desta pedagogia. De acordo com Leitão (2009):

O que se aborda em cada espaço/tempo da aula/ateliê, as actividades que se propõem, a forma como se estruturam, a relação que se estabelece entre os vários

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 40

intervenientes da situação pedagógica, determinam essa vivência que sendo colectiva (comum a todos) é também privada, pois é vivida e apreendida diferentemente por cada um (s.p).

A reflexão no final de cada aula é essencial, pois é neste tempo que o pedagogo toma consciência das diferenças individuais de cada sujeito num mesmo tempo, numa mesma ação, isto é, num “vivido” comum.

Todos os intervenientes na situação pedagógica transportam vivências e experiências privadas, uma vez que estão todos inseridos num tempo e num espaço que vai para além da sala de aula. É este enquadramento que a autora designa por *mundo exterior* e que afirma que influencia a situação pedagógica.

A Pedagogia da Situação exige o olhar atento e postura reflexiva do docente à realidade do grupo no sentido de perceber as suas carências, interesses e dificuldades de forma a encontrar as melhores estratégias que conduzam a uma progressão das aprendizagens. Deve saber atuar de maneira pertinente, colocando em ação os seus conhecimentos científicos e pedagógicos.

### **3.5 Modelo pedagógico High/Scope**

O modelo pedagógico High/Scope nasceu nos Estados Unidos da América durante a década de 60. Trata-se de uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais baseadas no progresso natural das crianças, tendo em conta as perspectivas intelectuais, emocionais e sociais. Este modelo encontra-se ancorado às teorias piagetianas e seus “discípulos” acerca do desenvolvimento infantil. Assenta essencialmente em cinco princípios básicos da aprendizagem: 1) *aprendizagem pela ação*, 2) *interação positiva entre adulto-criança*, 3) *ambiente de aprendizagem*, 4) *rotina diária* e 5) *avaliação* (ver figura 4).

A *aprendizagem pela ação* proporciona uma aprendizagem ativa em que a criança está implicada na ação, em tudo o que faz. Ela constrói o seu próprio conhecimento que a ajudará a dar significado ao mundo. É a criança quem toma iniciativa nas suas ações. O conhecimento é adquirido pelas diversas interações que ocorrem entre a criança e os materiais, e com os outros. A aprendizagem pela ação depende da *interação positiva entre adulto-criança*. O adulto tem o papel de apoiar a

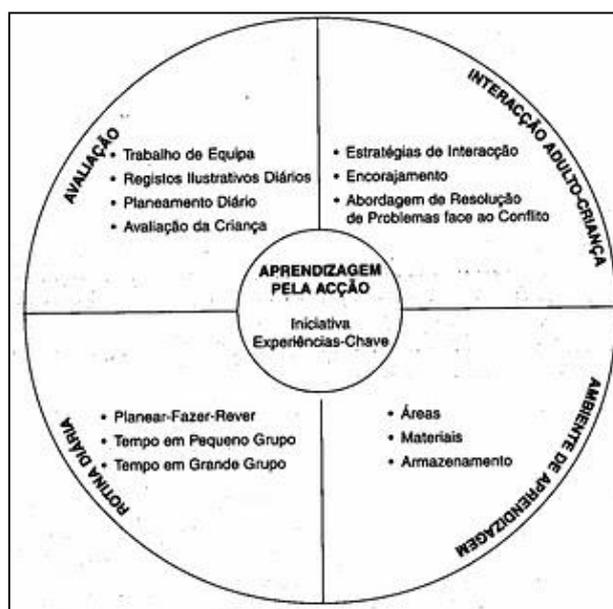
criança com encorajamento nas suas brincadeiras e fraquezas utilizando para o efeito estratégias de interação.

O *ambiente de aprendizagem* é o espaço físico onde toda a ação educativa se desenrola. Este deve ser agradável para a criança e conter áreas diversas, materiais adequados às suas necessidades e interesses e organização, isto é, o espaço deve ter locais de fácil acesso para o grupo, por exemplo, prateleiras baixas, caixas transparentes com rótulos com desenhos e/ou símbolos que as crianças entendam. O essencial é que as crianças consigam ser autónomas quando queiram utilizar os materiais disponíveis. O ambiente de aprendizagem deve então oferecer às crianças oportunidades para que estas possam fazer escolhas e tomar as suas próprias decisões.

A *rotina diária* inclui o planear-fazer-rever, onde o grupo indica as suas intenções, coloca-as em prática e posteriormente reflete sobre o que fez. Os tempos de trabalho individual, em pequeno e grande grupo também fazem parte da rotina diária. É através da consistência de uma rotina diária, que apoie a aprendizagem ativa que as crianças conseguem construir o sentido de comunidade. É importante também que as crianças possam antecipar o que vão fazer depois.

A *avaliação* deve ser realizada em equipa e basear-se nas observações realizadas às crianças e aos contextos. Deve sempre visar o progresso da criança.

Figura 4 - Roda da Aprendizagem do High/Scope.



Embora não tenha sido um modelo pedagógico adotado na sua totalidade pelos docentes cooperantes das duas valências onde realizei os estágios pedagógicos, as suas práticas eram influenciadas pelo mesmo.

### 3.6 Avaliação

Atualmente, a avaliação faz parte do vocabulário mais utilizado em termos pedagógicos. É considerada o coração da educação. No entanto, a avaliação não pode ser tida como o mais importante no decurso das aprendizagens escolares dos alunos. Mas, por outro lado, também não pode ser banalizada. Avaliar é importante, já sabemos, mas não é tudo. Stufflebeam e Webster (1980, citados por Lopes & Silva, 2012) definem a avaliação como:

Um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações, isto é, factos a interpretar, que atendam a critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino, orientação dos alunos, etc. (p.1).

Percebemos assim que a avaliação é um ato de comunicação, um espelho, um *feedback* construtivo e um eco da ação que nos possibilita reorientar a sequência da ação. Serve para regular o processo de ensino-aprendizagem. Auxilia o docente a averiguar se os alunos estão a progredir de forma adequada e positiva rumo às metas traçadas de acordo com o seu nível de escolaridade (*Idem* ibidem, 2012).

Dependendo das diferentes perspetivas e contextos em que a palavra é abordada, o termo *avaliação* abrange um leque diverso de significados. Existem vários tipos de avaliação, podendo esta desempenhar diferentes funções. De acordo com Zabalza (1991), restringir a avaliação a uma única modalidade ou técnica “representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico” (p.226), por isso importa utilizar técnicas e instrumentos de avaliação igualmente diversificados.

A avaliação possui três finalidades principais São elas: a avaliação *para a* aprendizagem, a avaliação *como* aprendizagem e a avaliação *da* aprendizagem (Lopes & Silva, 2012). A primeira envolve a utilização da avaliação em contexto de sala de aula. Visa aumentar o rendimento dos alunos, pois defende que estes aprendem mais quando compreendem os objetivos traçados para a sua aprendizagem e a forma de os alcançar.

A avaliação *para a* aprendizagem promove e aumenta a autoestima e confiança nos alunos, uma vez que estes estão a par da forma como irão aprender. Importa aqui que o docente faça um levantamento das dificuldades, perceções, conceções dos alunos de forma a delinear a sua prática pedagógica com o objetivo de ajudar os alunos a atingirem o limite máximo das suas competências. A função do docente é o de orientar o aluno, aconselhando-o e não tanto a de o classificar com uma nota.

A avaliação *como* aprendizagem dá relevo ao aluno no decurso da sua aprendizagem. De acordo com Lopes e Silva (2012), “ocorre quando os alunos refletem sobre como monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objetivos de aprendizagem. Enfatiza a responsabilidade dos alunos em relação à aprendizagem e à avaliação, envolvendo-os em processos de auto e heteroavaliação.” (p.4). Aqui, alunos e professor constroem em conjunto a aprendizagem e a avaliação, assim como formas de monitorizar o progresso da aprendizagem. Esta responsabilidade atribuída aos alunos possibilita-lhes seguir a sua aprendizagem, adquirir informações sobre a mesma, refletir e trocar opiniões construtivas com os colegas de forma a progredir e/ou reajustar o processo de aprendizagem, de forma a aumentar o seu rendimento escolar.

As atividades de avaliação *para a* aprendizagem e avaliação *como* aprendizagem possuem um caráter formativo. O seu objetivo é aumentar e melhorar o rendimento dos alunos. Por sua vez, a avaliação *da* aprendizagem, esta de caráter sumativo, uma vez que a sua finalidade é a de descrever e quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos alunos, acontece “quando os professores utilizam elementos da aprendizagem dos alunos para fazer julgamentos sobre o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem” (*Idem* ibidem, 2012, p.5). Através desta avaliação o professor consegue perceber se o aluno conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem e o que o aluno sabe ou não fazer. Recolhe dados sobre a aprendizagem dos alunos, servindo para reestruturar o direcionamento da sua *práxis*. Este tipo de avaliação ocorre usualmente no final de um programa, período ou de um ano letivo.

**PARTE II**



## **CAPÍTULO IV**

**Contextualização dos ambientes educativos onde decorreram as intervenções pedagógicas**



## **Capítulo IV - Contextualização dos ambientes educativos onde decorreram as intervenções pedagógicas**

Neste capítulo serão caracterizadas as instituições onde desenvolvi as minhas práticas pedagógicas, assim como o meio onde estas estão inseridas. Também serão caracterizadas as salas e os grupos com quem desenvolvi a minha *práxis*, nomeadamente a turma C do 2.º ano da Escola Básica do 1ºCiclo/PE do Caniço e a sala da Pré I da Escola Básica do 1ºCiclo/PE da Ladeira. Por fim, farei uma breve caracterização das famílias, através das informações recolhidas no decorrer das intervenções pedagógicas.

### **4.1 Contextualização do ambiente educativo da Escola Básica do 1ºCiclo/PE do Caniço**

#### **4.1.1 Caracterização do meio envolvente**

“(…) o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação (...), a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME, 1997, p.33)

A EB1/PE do Caniço situa-se na Rua da Escola (sítio da Vargem), local central da freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz. O Caniço apresenta 12,00km<sup>2</sup> de área, onde residem, de acordo com os censos realizados em 2011, 23.368 habitantes. A freguesia do Caniço, elevada à categoria de vila em Abril de 2000 e de cidade em Junho de 2005, faz fronteira com duas freguesias também pertencentes ao concelho de Santa Cruz, nomeadamente, Camacha e Gaula. É banhada a sul pelo oceano Atlântico e a norte por uma vasta área montanhosa.

Da cidade do Caniço fazem parte os sítios da Tendeira, Moinhos, Assomada, Atalaia, Mãe de Deus, Zimbreiros, Caniço de Baixo, Barreiros, Pedra Mole, Castelo, Serralhal e Amoreiras, Vargem, Azenha, Garajau, Ribeira dos Pertetes, Livramento, Vale, Quinta, Abegoaria e Palheiro do Ferreiro. No entanto, a comunidade escolar abrangida pela EB1/PE do Caniço provem maioritariamente do Caniço de Baixo, do Garajau e da Vargem.

Devido à sua localização privilegiada, o Caniço tornou-se, depois da cidade do Funchal, a localidade habitacional mais apetecida da ilha da Madeira. Usufri de equipamentos coletivos necessários e indispensáveis ao seu bom funcionamento, como uma junta de freguesia, um centro de saúde e lar de idosos, uma estação de correios, diversos estabelecimentos comerciais, de hotelaria e restauração, zonas de lazer, agências bancárias, igrejas matriz e capelas, estabelecimentos de ensino básicos e de educação de infância, uma biblioteca, coletividades de índole desportivo e uma rede viária de fácil acesso.

A nível socioeconómico verifica-se a presença de pequenas indústrias, reunidas sobretudo nos sítios da Abegoaria, Quinta, Assomada, Moinhos e Tendeira, que contribuem favoravelmente para a economia da região. Nas zonas periféricas da cidade é possível verificar um número considerável de habitantes que se dedicam à agricultura, meio de subsistência de muitas famílias. No entanto, é a indústria hoteleira que mais impacto tem na economia da localidade.

#### **4.1.2 Caracterização da instituição escolar**

A EB1/PE do Caniço pertence à rede de escolas públicas com duas valências. Trata-se de um edifício com mais de duas décadas, já submetido diversas vezes a obras de remodelação com o intuito de melhorar as suas condições para melhor servir a comunidade escolar. Atualmente a escola funciona a tempo inteiro, entre as 8:00h e as 18:30h e conta com cerca de 381 crianças/alunos, 48 docentes e 22 funcionários.

No que concerne ao seu espaço físico, esta instituição encontra-se dividida em três edifícios distintos. O primeiro é composto por dois blocos de dois andares e é onde também se encontra o refeitório e a cozinha. Cada bloco possui duas casas de banho, uma para alunos e outra para docentes e seis salas de aulas curriculares, duas no bloco 1 e quatro no bloco 2. Também neste primeiro edifício encontramos três salas destinadas às componentes curriculares de Expressão Plástica, Informática e Educação Musical e duas salas com dimensões mais reduzidas, utilizadas para o Apoio Pedagógico e Ensino Especial. O segundo edifício é reservado à EPE e conta com três salas de atividades e uma casa de banho. O último edifício é destinado aos serviços administrativos, nomeadamente à secretaria e é onde também podemos encontrar as salas de Inglês e Estudo. Em frente a este edifício localiza-se um pequeno campo reservado às crianças

do PE e em frente ao edifício principal encontra-se um campo de maiores dimensões, destinado às aulas de Expressão Físico-Motora.

De acordo com os dados fornecidos pelo Projeto Educativo de Escola (PEE) e pelo que pude observar ao longo do meu estágio existe um ambiente coeso e um espírito de equipa entre funcionários, docentes e encarregados de educação da instituição. Onde a comunidade educativa participa ativamente nas atividades organizadas e onde prevalece um ambiente relacional positivo.

#### **4.1.3 Caracterização da sala da turma C do 2ºano**

A sala de aula do 2ºC situa-se no piso 2 do bloco 2 e é um espaço amplo, com boa luminosidade e arejamento natural. Devido à disposição das mesas em “U” é possível circular pelo espaço sem qualquer dificuldade. Em conversa informal com o professor cooperante, este assegurou que a sala estava disposta desta forma apenas por razões de espaço. No entanto, para além da justificação apresentada, considero que esta disposição é essencial para uma melhor interação com o outro. Desta forma retiramos a relação de autoridade do professor com os alunos, como se verifica nas salas em que as mesas estão enfileiradas. A organização das mesas em “U” favorece o diálogo entre pares, o diálogo com o professor acontece de forma “horizontal”, isto é, não enfatiza a ideia de transmissão de conhecimentos por parte do professor e consoante os objetivos da aula, a sala pode ser facilmente reorganizada.

Em algumas áreas da sala de aula podemos encontrar armários de arrumação do material pedagógico, uns pertencentes ao 2ºC, outros à turma da tarde, o 3ºA, com quem partilhamos a sala. Verifica-se também, num recanto da mesma, uma área destinada à higienização dos alunos (lavatório), assim como uma pequena biblioteca construída pelos próprios com livros que vão trazendo de casa. Junto a esta área existe uma mesa que é utilizada pela professora de Ensino Especial, quando esta vem trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (ver figura 5).

Ao longo das paredes verifica-se trabalhos realizados por ambas as turmas e a presença de um calendário onde todos os dias uma criança marcava o tempo, o dia da semana e do mês em que nos encontrávamos.

Para além da existência de um lavatório na sala, outro aspeto que considerei positivo foi o facto de a sala ter um projetor e uma impressora disponível, evitando

burocracias de requisição de equipamentos e a existência de uma mala de primeiros socorros, junto à área de higienização. O aspeto negativo é a inexistência de um computador com ligação à internet, impossibilitando possíveis pesquisas, assim que surgissem dúvidas em relação a algum conteúdo programático.

**Figura 5** - Planta da sala de aula do 2ºC em 2D (esquerda) e em 3D (direita).



**Legenda:**

1 – Área da biblioteca

3 – Armários de arrumação do material

2 – Área de higienização (lavatório)

4 – Projetor

#### 4.1.4 Caracterização da turma C do 2º ano

A caracterização do 2ºC aqui presente teve como base as observações realizadas no decorrer das práticas pedagógicas e as conversas informais com o professor cooperante, uma vez que o Projeto Curricular de Turma (PCT) se encontrava em fase de construção.

A turma do 2ºC é constituída por 26 alunos, 11 do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Todos os alunos, à excepção de um, têm nacionalidade portuguesa e são residentes do Caniço. Na turma existem duas crianças que frequentam o 2º ano pela segunda vez e três crianças assinaladas com NEE.

Uma parte considerável da turma possui escalão social (11 alunos), devido aos fracos recursos económicos que possuem, por isso supõem-se que pertencem a um nível

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 52

socioeconómico médio/baixo. Uma vez que considero que o nível socioeconómico da família, a sua condição perante o trabalho e as habilitações literárias dos encarregados de educação influenciam o rendimento escolar dos alunos, considerei pertinente fazer um levantamento de dados relativamente a estes dois últimos. (ver tabelas 4 e 5).

**Tabela 4** - Condição dos pais perante o trabalho.

Condição	Pai	Mãe
Empregado(a)	19	18
Desempregado(a)	5	6
Inválido(a)	0	1
Não referenciado	1	0

**Tabela 5** - Habilitações literárias dos pais.

Ano de escolaridade	Pais
1º Ciclo	5
2º Ciclo	5
3º Ciclo	9
Secundário	17
Licenciatura	9
Não referenciado	1

No que concerne às relações que são estabelecidas dentro e fora da sala de aula, pelo que foi observado no decorrer da minha *práxis*, posso afirmar que no geral relacionam-se todos de forma amigável e coesa. Pude observar momentos de entreajuda em tarefas de sala de aula, assim como no recreio e durante o lanche da manhã. As crianças, em relação ao professor cooperante, mostravam-se sempre dispostas a ajudá-lo quando solicitado e demonstravam-lhe atitudes de afeto, carinho e respeito. Por sua vez, o professor cooperante mostrava-se sempre disposto a auxiliar os alunos com mais dificuldades de forma compreensiva e calma, mas também sabia aplicar as regras necessárias para o bom funcionamento das aulas.

#### 4.1.4.1 Horário da turma

Tabela 6 - Horário do 2ºC.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:20h 10:00h	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular Ed. Física (9h – 10h)	Curricular
10:00h 10:30h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:30h 13:20h	Curricular	Curricular Informática (12:30h – 13:30h)	Curricular	Curricular	Curricular
13:20h 14:30h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:30h 15:30h	Música	Exp. Plástica	Estudo	Inglês	Clube
15:30h 16:00h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00h 17:00h	Informática	Inglês	Informática	Estudo	Clube
17:00h 18:00h	Biblioteca	Ed. Física	Biblioteca	Exp. Plástica	Clube
18:00h 18:30h	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.	O.T.L.

## 4.2 Contextualização do ambiente educativo da Escola Básica do 1ºCiclo/PE da Ladeira

### 4.2.1 Caracterização do meio envolvente

A EB1/PE da Ladeira localiza-se no Caminho da Terra Chã, freguesia de Santo António, concelho do Funchal. Esta faz fronteira com outras freguesias também pertencentes ao concelho do Funchal, nomeadamente, São Roque, São Pedro e São Martinho e com uma freguesia do concelho de Câmara de Lobos, o Curral das Freiras.

Santo António é das freguesias mais extensas da cidade do Funchal, apresentando cerca de 2221 hectares. Desta fazem parte os sítios dos Álamos, Alecrins da Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho Velho, Fajã “Desabitado”, Fontes, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do Cavalo, Lombo dos Aguiares, Lugar do Meio, Madalenas, Penteadada, Pico dos Barcelos, Pico do Cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Preces, Quinta das Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra-Chã, Trapiche, Três Paus, Vasco Gil

e finalmente, Viana. Devido à sua amplitude, Santo António oferece dois estilos de vida absolutamente distintos. A norte encontramos um ambiente caracteristicamente rural, uma vez que nos defrontamos com zonas montanhosas, e a sul, um ambiente mais urbano e citadino.

Para além da paisagem, a freguesia de Santo António também oferece-nos locais de referência históricos e turísticos. De acordo com o PEE (2011/2015):

“Dos monumentos com interesse histórico e turístico (...) destacam-se: a Igreja Matriz (...), a Capela de Santo Amaro (...), a Capela de Santa Maria Madalena (...). Entre outros pontos (...) destacam-se ainda, belos exemplos de arquitectura civil, o mosteiro das irmãs Clarissas, (...) o Centro Cultural de Santo António, (...) o moinho de água situado no Caminho Velho da Chamorra, (...) o Solar da Água de Mel, o Miradouro do Pico dos Barcelos, etc” (pp.7 e 8).

A EB1/PE da Ladeira fica situada numa zona urbana da freguesia. Perto desta encontramos espaços residenciais, de serviço e comércio (agências bancárias, supermercados, padarias e restaurantes, praça de táxis, lojas pronto-a-vestir, entre outros) e espaços religiosos, como é o caso da igreja matriz.

No entanto, toda a população da freguesia de Santo António encontra-se bem servida a todos os níveis. A abertura do Madeira Shopping, em 2001, e outros serviços veio reforçar essa ideia. A nível de instituições escolares, Santo António possui um infantário, dois jardins-de-infância, 11 núcleos de pré-escolar e 1º ciclo e ainda dois estabelecimentos de educação especial. No que toca a serviços sociais e públicos podemos destacar alguns como uma estação de correios, um centro de saúde, a junta de freguesia, a casa do povo, as instalações da RTP, um cine-teatro, supermercados, farmácias, cabeleireiros, entre outros.

Devido à orografia montanhosa de certas zonas de Santo António, algumas vias de comunicação mostram-se insuficientes, tornando-se complicado o acesso a determinados sítios. No entanto, as restantes áreas da freguesia estão bem cobertas pelos transportes públicos dos Horários do Funchal, que fazem ligações entre os diversos sítios de Santo António e entre este e o centro do Funchal.

No que concerne aos aspetos socioeconómicos, verifica-se que a população residente a norte da freguesia tem como fonte de sustento a agricultura, enquanto a restante população dedica-se a outras áreas, sendo a de maior ênfase a área dos serviços

(hotalaria, educação, comércio, saúde, entre outros), maioritariamente fora de Santo António.

#### 4.2.2 Caracterização da instituição escolar

A EB1/PE da Ladeira foi construída em 2005 e inaugurada a janeiro de 2007. Com a sua construção foi possível fundir quatro escolas da freguesia, nomeadamente, a antiga EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António (Madalenas). É uma instituição pública que funciona em regime de tempo inteiro, das 8:15h às 18:15h e que conta com 274 alunos/crianças, 38 docentes e 17 funcionários (ano letivo 2013/2014). Esta instituição oferece aos seus alunos atividades de complemento curricular visando uma formação mais íntegra da criança, possibilitando o seu sucesso académico e pessoal. No caso dos alunos com NEE, a instituição ainda oferece uma sala com um programa de ensino estruturado denominado “TEACCH”.

No que concerne ao seu espaço físico, esta comporta um único edifício dividido em cinco pisos, constituídos por espaços exteriores e interiores (ver tabela 7). Para circular entre os diversos pisos existem umas escadas e um elevador.

**Tabela 7** - Espaços físicos da EB1/PE da Ladeira.

Piso	Espaços Interiores	Espaços Exteriores
-2	- Arrecadação - Polivalente	- Campo - Horta
-1	- 3 Salas de Pré-Escolar - 1 Sala de Expressão Plástica - 1 Sala para as docentes/ sala de arrumação de material - 1 Sala para as funcionárias - 2 Casas de banho (crianças e funcionárias) - Arrecadação	- Pátio coberto - Parque infantil para as salas da Pré
0	- Refeitório - 3 Casas de banho (crianças e docentes) - 1 Sala de Informática - Sala de Música	- Casa do Lixo - Pátio - Parque de estacionamento para docentes
1	- Gabinete da Direção - Secretaria - 3 salas de 1ºCiclo - 1 sala TEACCH - 1 sala para docentes	
2	- Biblioteca - Sala de apoio	

Importa igualmente referir que a EB1/PE da Ladeira, tal como outras escolas da Região Autónoma da Madeira, é uma escola amiga do ambiente e por essa razão, no ano letivo 2011/2012 aderiu ao Projeto ECO Escolas. Nesta instituição, o Projeto ECO Escolas é dirigido pela educadora cooperante com quem realizei o estágio pedagógico.

#### 4.2.3 Caracterização da sala da Pré I

A sala da Pré I situa-se no piso -1 da escola e, como a maioria das salas de pré-escolar, encontra-se intencionalmente organizada em diferentes áreas de modo a proporcionar às crianças, como refere Zabalza (1998) “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (p. 53). A organização e gestão do espaço de uma sala de pré-escolar não se pode prender ao nível estético. De acordo com o ME (1997), “o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37), por essa razão, o espaço deve estar organizado de forma funcional e os materiais (os que não apresentem perigo para as crianças) devem estar em zonas de fácil acesso para que possamos dar às crianças alguma autonomia e iniciativa.

Por conseguinte, a sala da Pré I está organizada pelas seguintes seis áreas: área do tapete, área das construções e dos jogos, área da biblioteca, área da garagem, área da casinha e a área do desenho (ver figura 6).

**Figura 6** – Planta da sala de atividades da Pré I em 2D (esquerda) e em 3D (direita).



**Legenda:**

1 – Área do tapete	8 – Estante com jogos de tapete e de mesa
2 – Área da garagem	9 – Lavatório
3 – Área das construções e dos jogos	10 – Área do desenho
4 – Estante com uma televisão e leitor de CD's	11 – Estante com jogos de mesa
5 – Secretária com computador	12 – Estante com os trabalhos das crianças
6 – Área da biblioteca	13 – Área da casinha
7 – Armário das educadoras	14 - Cabides

Quando as crianças chegam de manhã à sala, todas as áreas encontram-se indisponíveis para serem utilizadas. A sua abertura é definida através de um diálogo entre a educadora e o grupo e claro, de acordo com os interesses e motivações das crianças. De modo a utilizar o espaço de forma correta e a evitar possíveis desavenças entre pares, cada área possui um número limite de utilizadores. Conforme cada um seleciona a sua área de interesse para brincar, a educadora confirma se o número limite de crianças na área pretendida foi ou não atingido. Caso tenha, esta pede à criança que escolha outra área para brincar. Mais tarde, consoante o comportamento das crianças, estas têm a possibilidade de trocar de área.

A divisão da sala pedagógica em áreas é indispensável para a vida em grupo e, posteriormente em sociedade. Através destas, as crianças aprendem a conviver e a socializar com o outro e a cumprir regras de modo a manterem um ambiente harmonioso.

A área do tapete (ver figura 7) é a zona onde as crianças se reúnem, cada uma no seu lugar, para conversarem com a educadora. É um espaço de partilha de ideias, vivências, experiências, onde se contam e ouvem histórias, onde se cantam e gesticulam canções, onde é possível ver desenhos animados, onde se aprende, se ensina e se vive. No momento das atividades livres é no tapete que as crianças também podem brincar com os materiais da área das construções e dos jogos.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 58

**Figura 7** - Área do tapete.



Na área das construções e dos jogos (ver figura 8), as crianças têm um diverso leque de material. Legos, cubos, peças de diversas formas e cores que podem ser encaixadas, desencaixadas e ordenadas, *puzzles*, dominós de figuras e números, entre outros, que podem ser utilizados tanto no tapete como nas mesas.

**Figura 8** - Área das construções e dos jogos.



A área da biblioteca (ver figura 9) é uma pequena zona composta por livros trazidos de casa pelas crianças e é onde estas podem estabelecer um contacto direto com imagens e letras, fomentando desta forma o interesse pela leitura e escrita.

**Figura 9** - Área da biblioteca.

Na área da garagem (ver figura 10), a mais eleita pelos meninos, as crianças podem brincar com os carrinhos pelo tapete com a representação de uma cidade em 2D e podem também brincar numa garagem em madeira.

**Figura 10** - Área da garagem.

É na área da casinha (ver figura 11), composta por uma cozinha (e respetivos utensílios), uma mesa, um sofá, uma cama, um espelho de parede e material de limpeza que a criança se transforma num pequeno adulto, através do jogo simbólico. Nesta área a criança pode expressar e representar livremente tudo o que absorve do meio que a envolve, ao mesmo tempo que se desenvolve.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 60

**Figura 11** - Área da casinha.



Por fim, na área do desenho (ver figura 12), o grupo tem à sua disposição diverso material de desenho como folhas A4, pincéis, cores de pau, feltro, cera, tintas, tesouras, esponjas, colas, papéis de diversas texturas, lápis e material reciclado. Nesta área as crianças podem fazer desenhos, pinturas, recortar, fazer colagens, moldagens utilizando os materiais supramencionados.

**Figura 12** - Área do desenho.



É importante referir que toda a sala de atividades está organizada para que todos os intervenientes e as crianças possam circular livremente, sem se magoarem. A sala beneficia de uma boa fonte de iluminação natural devido à existência de oito janelas

com vista para o parque infantil da instituição e para parte da freguesia de Santo António. O chão da sala é revestido de alcatifa plástica para permitir uma melhor e mais rápida limpeza e os tampo das mesas são também plastificados. Todos os materiais presentes na sala estão em bom estado de conservação e são adequados à faixa etária daquela sala.

A equipa pedagógica da Pré I é constituída por duas auxiliares de ação educativa (que fazem horário repartido) e duas educadoras (uma da parte manhã – 8:15h/13:15h - e outra da parte da tarde – 13:15h/18:15h). Em conversa informal com a educadora cooperante, esta referiu que não seguia nenhum modelo pedagógico concreto. No entanto, alguns aspetos das suas práticas pedagógicas mostram-se influenciados pelo modelo High/Scope e pela Pedagogia de Situação, como mencionado no capítulo anterior.

#### **4.2.4 Caracterização do grupo**

As minhas intervenções pedagógicas foram realizadas com o grupo da Pré I, constituído por 23 crianças, 13 do género feminino e 10 do género masculino, cujas idades são três e quatro anos. É importante salientar que algumas crianças completaram três anos entre os meses de julho e dezembro de 2013 e que duas crianças estão quase nos cinco anos.

No grupo, 11 crianças estão a frequentar uma instituição de educação pela primeira vez, enquanto as restantes foram transferidas de outro estabelecimento. Nenhuma criança da Pré I até à data do final do meu estágio estava assinalada com NEE, no entanto, havia um caso suspeito no grupo.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e residentes nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz. No entanto, prevalecem as crianças residentes no Funchal, Santo António.

De acordo com a educadora cooperante e com as observações realizadas, este grupo é muito falador e distraído, características normais para a faixa etária que apresentam. No entanto, considera-se que no que toca à aquisição de conhecimentos, competências, de algumas regras, de capacidade de concentração e memorização trata-se de um grupo heterogéneo.

O grupo da Pré I caracteriza-se por ser um grupo que estabelece facilmente uma boa relação com o adulto e entre pares. Na resolução de problemas e conflitos do dia-a-dia mostram-se ainda imaturos, à exceção das duas meninas mais velhas da sala. No que concerne aos momentos de partilha, cooperação e cumprimento de regras manifestam ainda alguma dificuldade e teimosia. A ida à casa de banho para realizarem a higienização já consegue ser feita, no geral, de forma autónoma. No entanto, é sempre necessário o acompanhamento de um adulto neste momento para evitar possíveis demoras ou conflitos. No refeitório também se verifica alguma autonomia por parte de algumas crianças, enquanto outras necessitam ainda de ajuda para comer. Durante as refeições algumas crianças revelam maus hábitos à mesa como por exemplo, comer com as mãos, falar com a boca cheia ou estar sentado incorretamente na cadeira.

Em geral, nos momentos de conversa, o grupo é pouco participativo e expressivo, evidenciando muitas vezes dificuldades em articular algumas palavras de forma precisa e clara. As crianças mostram ainda dificuldade em relatar acontecimentos, intervir, sugerir e opinar de forma coerente. As duas crianças mais velhas do grupo já sabem escrever e identificar o seu nome. Pode dizer-se também que, de forma generalizada, todos sabem contar pelo menos até cinco, identificar as cores primárias e reconhecer formas geométricas e tamanhos (pequeno/grande). No entanto, nem todas conseguem contar e reconhecer as cores, uma vez que confundem-nas.

Relativamente à área das expressões, este é um grupo que se mostra muito desinibido. Adoram cantar, ouvir música, gesticular, ver teatros de fantoches, interagir com os mesmos, imitar, imaginar com são outra pessoa, correr, saltar, realizar atividades físicas, à exceção de uma criança que chora. Todavia algumas crianças ainda demonstram dificuldade em compreender conceitos espaciais (à frente/ atrás; cima/baixo). A nível da motricidade fina, o grupo manifesta dificuldades em manusear corretamente o lápis, o pincel e a tesoura. No entanto adoram as atividades de expressão plástica como por exemplo, desenhar, pintar e fazer colagens. Em relação ao desenho, pude verificar que são poucas as crianças que já sabem representar a figura humana pois no geral encontram-se ainda na fase da garatuja.

Apesar de o grupo ser pouco comunicativo e expressivo é fácil de captar os momentos em que se mostram entusiasmados, motivados e curiosos em relação ao novo. Quando um novo tema é abordado observei que o grupo intervém, embora de forma desorganizada e pouco coesa, uma vez que muitas vezes as intervenções são

confusas e fora de contexto. Quando lhes é pedido para relatar acontecimentos ou recontar histórias estas sentem muita dificuldade em ordenar cronologicamente os acontecimentos mostrando que ainda não possuem noções temporais.

Como referido anteriormente neste mesmo capítulo, as condições socioeconómicas das famílias, as suas habilitações literárias e a sua condição perante o trabalho influenciam todo o processo educativo e o desenvolvimento das crianças. Desta forma, os dados recolhidos relativamente a estas situações foram os seguintes (ver tabelas 8 e 9 e figura 13):

**Tabela 8** - Condição dos pais perante o trabalho.

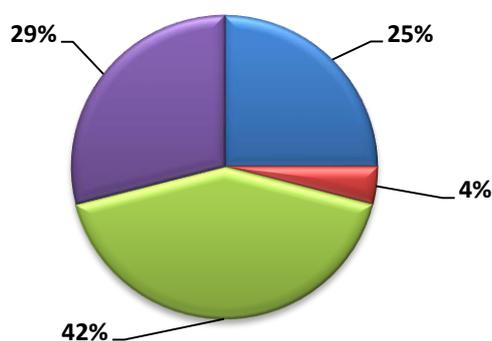
Condição	Pai	Mãe
<b>Empregado(a)</b>	<b>13</b>	<b>17</b>
<b>Desempregado(a)</b>	5	5
<b>Inválido</b>	1	0
<b>Não referenciado</b>	4	1

**Tabela 9** - Habilitações literárias dos pais.

Ano de escolaridade	Pais
<b>1º Ciclo</b>	7
<b>2º Ciclo</b>	2
<b>3º Ciclo</b>	9
<b>Secundário</b>	14
<b>Licenciatura</b>	5
<b>Curso Profissional</b>	1
<b>Não referenciado</b>	8

**Figura 13** - Escalão da Ação Social das crianças da Pré I.

■ Escalão 1 ■ Escalão 2 ■ Escalão 3 ■ Escalão 4



Através das informações disponibilizadas percebemos que as crianças da sala da Pré I são maioritariamente pertencentes a um meio socioeconómico médio/alto. Os pais destas crianças na sua grandeza estão empregados e possuem habilitações literárias consideráveis.

#### 4.2.4.1 Rotina da sala da Pré I

Todas as instituições de ensino e turmas/salas têm as suas rotinas. É através destas que se organizam os trabalhos a desenvolver nas escolas e nas salas.

As crianças do pré-escolar necessitam de rotinas pois estas são uma espécie de preparação para a vida quotidiana futura. Desde tenra idade devem ganhar disciplina nos horários. A existência de uma rotina serve também para as crianças se organizarem mentalmente acerca das atividades pelas quais vão passar ao longo do dia, sem que seja necessário o adulto repeti-las constantemente. Como afirma Zabalza (1998):

As rotinas actuam como organizadores estruturais das experiencias quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (p.52).

O tempo pedagógico da Pré I está organizado de forma flexível de modo a ser possível atender aos interesses e necessidades do grupo (ver tabela10).

**Tabela 10** - Horário e rotina semanal da Pré I.

Horário	Rotina semanal
8:15h – 9:15h	Acolhimento/ Atividades livres
9:15h – 9:30h	Higienização
9:30h – 10:00h	Lanche da manhã
10:00h – 10:30h	Recreio
10:30h – 11:45h	Atividades orientadas
11:45h – 12:00h	Higienização
12:00h – 12:30h	Almoço
12:30h – 12:45h	Higienização
12:45h – 14:45h	Descanso
14:45h – 15:00h	Higienização
15:00h – 15:30h	Lanche da tarde
15:30h – 16:00h	Recreio
16:00h – 16:15h	Higienização
16:15h – 17:30h	Atividades livres e/ou orientadas

17:30h – 18:00h	Arrumar a sala
18:15h	Encerramento

O dia da Pré I está organizado em diversos momentos, uns que se repetem ao longo da semana, portanto, de carácter fixo, outros mais flexíveis que variam consoante os interesses e necessidades das crianças. Os momentos de acolhimento e atividades livres/orientadas vão sempre de encontro com os interesses e necessidades do grupo, enquanto os restantes momentos, de natureza fixa, dizem respeito às necessidades da criança, nomeadamente, o momento das refeições, o momento da higienização, que se repete várias vezes ao dia, e a hora do descanso/sono após o almoço, visto tratar-se de um grupo com crianças ainda pequenas (três e quatro anos). Embora nem todas as crianças consigam adormecer, pois considero que à medida que crescem esta vontade diminui, estas permaneciam deitadas em silêncio para não perturbarem os demais.

A hora do recreio, desde que o tempo o permita, é passada no parque infantil exterior que a escola possui (ver figura 14). Neste, as crianças da Pré I estabelecem contacto com as restantes salas, Pré II e Pré III. Nos dias de chuva as crianças passam o recreio no pátio exterior coberto (ver figura 15) ou dentro da sala.

**Figura 14** - Parque infantil.



**Fonte:** Página online da EB1/PE da Ladeira (galeria de fotos).

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 66

**Figura 15** - Pátio coberto.



**Fonte:** Página online da EB1/PE da Ladeira (galeria de fotos).

Às segundas e quintas-feiras, a Pré I tem atividades de enriquecimento curricular (ver tabela 11) orientadas por docentes próprios das áreas. As atividades de Expressão Físico-Motora são realizadas no campo da escola. Quando chove realizam-se no polivalente. As restantes acontecem na sala da Pré I.

É de salientar também que a escola tem uma parceria/protocolo com o Clube Naval do Funchal (natação) em que disponibiliza atividades de natação pagas aos alunos que queiram frequentar estas aulas. Existe uma carrinha que passa na escola a buscar as crianças que frequentam a natação. Na Pré I apenas duas crianças têm esta atividade, que acontece todas as quartas-feiras de manhã, regressando à instituição antes do almoço.

**Tabela 11** - Atividades de enriquecimento curricular da Pré I.

Atividades de enriquecimento curricular		
Dias da semana	Área curricular	Horário
Segunda-feira	Expressão Físico-Motora	10:30h – 11:30h
Quinta-feira	Educação Musical	09:00h – 10:00h
	Inglês	11:00h – 12:00h



## **CAPÍTULO V**

### **Intervenções Pedagógicas**



## Capítulo V – Intervenções Pedagógicas

Neste último capítulo serão explanadas e ilustradas as atividades desenvolvidas e as estratégias adotadas nas intervenções pedagógicas. Também consta neste capítulo as intervenções realizadas com as comunidades educativas das duas instituições educativas e uma breve reflexão acerca das práticas realizadas.

### 5.1 Intervenção Pedagógica na turma C do 2ºano da EB1/PE do Caniço

A intervenção pedagógica na turma do 2ºC da EB1/PE do Caniço decorreu entre os dias 7 de outubro e 4 de dezembro de 2013 (oito semanas), sob orientação do professor cooperante Marco Silva. As idas à instituição ocorreram nos primeiros três dias de cada semana durante a parte da manhã, isto é, de segunda a quarta-feira, das 8:15h às 13:15h.

A primeira semana foi reservada apenas para a realização de uma observação participante, enquanto as restantes semanas, até ao dia 4 de dezembro, foram reservadas para a *práxis*.

#### 5.1.1 Observação participante *in loco*

Como referido anteriormente, antes de iniciar a prática pedagógica propriamente dita, foi-me indicado pelo orientador de estágio que durante uma semana fosse realizada apenas uma observação participante à turma do 2ºC. Esta fase teve como objetivos a familiarização com a turma, assim como a deteção de uma questão problemática que carecesse de intervenção e amenização. Como afirma Spradley (1980, citado por Correia, 2009), em relação à utilidade da observação participante como instrumento para encontrar situações problema, “pode não parecer objectiva, mas é uma ferramenta que todos usamos para compreender novas situações” (pp.31 e 32).

Após a fase de familiarização em que se verificou um baixo envolvimento direto com a turma durante três dias, a participação e envolvimento passaram a acontecer de forma constante, ativa, intensa e completa nos restantes dois meses que se seguiram, no entanto, sem nunca despir o papel de observador e investigador reflexivo.

### **5.1.2 Investigação-Ação: Em busca de uma questão problemática**

Apesar dos três dias reservados à observação participante também servirem de tentativa de descoberta de uma situação problema no contexto observado, confesso que a problemática encontrada só foi sinalizada algumas semanas depois, já no decorrer da minha prática interventiva. Na experiência de colocar os alunos a realizarem uma atividade de matemática em pequeno grupo observei que naquele contexto de trabalho residia uma interação deficiente entre pares, no que se refere às competências sociais, como o estabelecimento de diálogos, partilha de opiniões e ideias, respeito pelos colegas e o saber ouvir os colegas. Assim, e após uma conversação com o professor cooperante acerca do facto observado, a questão problema encontrada para o desenvolvimento desta I-A foi: *De que forma as crianças desta sala de aula podem desenvolver a competência comunicativa entre pares?*

Embora saiba que nesta faixa etária estas competências ainda estão em processo de desenvolvimento, considereei essencial promovê-las e estimulá-las, dando mais ênfase à competência comunicativa, pois considero que esta é a base de tudo o resto. Relativamente ao desenvolvimento das competências sociais, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur e Quinn (2006), referem que “o ensino das competências sociais leva, entre outras coisas, ao incremento do rendimento escolar “ (p.12), daí também ser importante desenvolvê-las.

#### **5.1.2.1 Estratégias de intervenção**

De forma a atenuar os problemas sinalizados e sabendo que o desenvolvimento relacional e de competências sociais sofre influências dos variados sistemas onde a criança se move, como a escola e a família, e que também é influenciado pelo desenvolvimento pessoal, cognitivo e social de cada sujeito, após a consulta das diversas teorias explanadas no capítulo I, as estratégias encontradas, de acordo com o tempo disponível para o desenvolvimento da metodologia de I-A foram a realização de trabalhos em grupo, a pares e em coletivo e exposições orais à turma.

Nas estratégias encontradas, e de acordo com Monereo e Gisbert (2002) e com Lopes e Silva (2009), os alunos ao trabalharem em conjunto aprendem uns com os

outros, facilitando desta forma o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que serão sensibilizados e estimulados a comunicar, a ouvir e respeitar os colegas e as suas opiniões, a aguardar pela sua vez de intervir, a cooperar e a colaborar com os colegas, promovendo o seu sucesso escolar. Na mesma linha de pensamento, Guerra (2005) afirma que a criação de grupos de trabalho cultiva as relações interpessoais por permitir o desenvolvimento da capacidade comunicativa e “por se tratar de um instrumento de apoio para conseguir uma convivência em paz” (p.97). Segundo Freitas e Freitas (2002), os trabalhos realizados em grupos também promovem o desenvolvimento de cidadãos participativos numa sociedade em constante evolução uma vez que favorece o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia com os outros. Por sua vez, as exposições orais também são tidas como importantes momentos de comunicação pois possibilitam o aperfeiçoamento da expressão oral e, conseqüentemente, a utilização correta da linguagem oral nos mais variados contextos.

#### **5.1.2.2 Atividades realizadas em torno da problemática encontrada**

As planificações das atividades desenvolvidas tiveram o apoio e orientação do professor cooperante e basearam-se nos conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio). Na planificação das atividades tentei ter sempre em atenção as necessidades, dificuldades e interesses da turma, em especial as dos alunos com NEE. Em algumas atividades consegui com que houvesse interdisciplinaridade com a componente curricular de Informática e, de forma a tornar as aulas mais motivadoras, recorri algumas vezes à projeção *PowerPoint*.

É de salientar também que as planificações traçadas foram desenvolvidas semanalmente (ver apêndice A) e que no decorrer do estágio foram elaborados Diários de Bordo (ver apêndice B) onde estão presentes alguns dos meus sentimentos, dificuldades e pensamentos sobre tudo o que vivenciei na prática pedagógica. Torna-se importante referir que só estão presentes nos apêndices, as planificações das atividades explanadas, no entanto, considerei pertinente manter todos os Diários de Bordo, para que a minha evolução e a da turma fosse perceptível. No que concerne aos registos fotográficos, como referido na introdução do relatório, foram entregues aos encarregados de educação pedidos de autorização para a captação de fotografias dos

seus educandos em contexto de sala de aula, aos quais todos autorizaram (ver apêndice C). No final do estágio procedeu-se a um balanço geral (avaliação) da turma nas áreas curriculares da Matemática, do Português e Estudo do Meio.

### **5.1.2.2.1 Matemática**

#### **5.1.2.2.1.1 A centena... com o Material Multibásico**

“A Matemática não é uma ciência sobre o mundo natural ou social, no sentido em que o são outras ciências, mas sim uma ciência que lida com objectos e relações abstractas.” (Ponte et al, 2007, p.2).

A compreensão do sistema de numeração decimal é desenvolvida gradualmente nos alunos, sendo um processo que se desenrola de diferente forma de sujeito para sujeito. A interiorização do valor posicional dos algarismos e da sua estrutura multiplicativa é de difícil compreensão, isto é, perceber que com um conjunto de 10 unidades formamos uma dezena ou que com 100 unidades obtemos uma centena, é algo que ainda lhes está subjacente, algo abstrato. A compreensão de ideias e conceitos matemáticos devem ser facilitados através da utilização de materiais manipulativos, quando possível. Assim, e tendo em conta a problemática encontrada relativamente às carências de comunicação, respeito pelos colegas, saber escutar, entre outros, para desenvolvermos o conceito de centena decidi colocar os alunos a trabalharem em grupo com o Material Multibásico (MAB). De acordo com Huang (2001, citado por Contente, 2012), “quando as crianças pensam, respondem, discutem, elaboram, escrevem, lêem e escutam sobre assuntos matemáticos, obtêm benefícios duplos: comunicam para aprender matemática e aprendem a comunicar” (p.12), ou seja, desenvolvem as suas competências sociais.

Apesar de recentemente, as centenas já haviam sido abordadas, por isso os alunos já estavam um pouco familiarizados com este conceito e com o material. Na aula do dia anterior tive a oportunidade de explorar a centena com a turma através de material construído por mim, em cartolina. No entanto, para relembrares e aprofundares as suas aprendizagens considereirei ser uma boa oportunidade a utilização do MAB para a realização de tarefas matemáticas, em grupo.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 74

Numa primeira fase dispus a turma em grupos heterogéneos: quatro grupos de quatro elementos cada e dois grupos de cinco elementos.

(...) no meu ponto de vista e de acordo com o que foi observado, os grupos de quatro/cinco elementos não funcionaram muito bem, pois no tempo de exploração alguns alunos dispersaram-se do objetivo principal da atividade proposta mas, como o material disponível não era suficiente para a formação de grupos menos numerosos, a única solução encontrada foi esta. (Diário de Bordo, 15 de outubro de 2013).

Em seguida, com a ajuda das crianças, ajustei a sala de acordo com a atividade pretendida, distribuí o MAB e dei-lhes alguns minutos para que o explorassem livremente.

Enquanto exploravam o MAB observei que alguns alunos já iam atribuindo o valor correspondente a cada peça, outros utilizavam o material para fazerem aviões, carros, pistolas, casas, entre outras coisas. No entanto, como se tratava de uma exploração livre não interfeiri, pois mais valia se distraírem na altura do que depois, na resolução das atividades. (Diário de Bordo, 15 de outubro de 2013).

Após a fase de exploração livre do material didático, solicitei a presença de um elemento de cada grupo (de forma rotativa) no quadro para um pequeno “jogo”, tendo sempre como base o MAB. Para a sua realização, o quadro encontrava-se dividido em seis partes iguais, cada uma reservada a um grupo. Em seguida, escrevi no quadro um algarismo, por exemplo, cinco, e cada elemento teve que representar esse número no quadro branco em forma de desenho, ou seja, cinco quadrados que representam cinco unidades (cinco cubinhos), enquanto o restante grupo, que se encontrava sentado, utilizava o MAB para representar o algarismo proposto. É importante lembrar que os alunos já haviam tido contacto com o MAB e, por isso, sabiam que um quadrado (cubinho) representa uma unidade. Esta parte de “transcrever” para desenho o que podemos representar com o material é muito importante, pois considero ser uma maneira dos alunos perceberem que a matemática tem várias formas de representação. Os números que foram sendo escritos no quadro iniciaram-se nas unidades, como já referi, depois passei para as dezenas e posteriormente abordamos a centena.

Numa fase posterior pedi a dois alunos que distribuíssem os cadernos de matemática pelos restantes colegas com o propósito de realizarmos exercícios. Estes

foram também realizados em grupo, de forma a poder existir troca de ideias entre pares e entreajuda.

(...) os “melhores alunos” do grupo auxiliavam os “menos bons”. No geral, os alunos são muito prestáveis e querem sempre tentar ajudar e fingir que são o/a “professor/a”. Em conversa com o professor cooperante, este já me tinha falado que a turma era muito unida neste aspeto, só que, como referi anteriormente, ainda não tinha tido oportunidade de observá-los nestes momentos. (Diário de Bordo, 15 de outubro de 2013).

Os exercícios eram escritos no quadro e os alunos tinham que os transcrever para os seus cadernos e os resolver em grupo. O grupo que terminasse primeiro a tarefa selecionava um elemento para resolver o exercício no quadro, explicando-o aos restantes colegas. O professor cooperante e eu só intervínhamos quando considerávamos necessário, quando tínhamos de corrigir ou acrescentar alguma informação. O nosso papel era apenas o de orientar as suas aprendizagens.

#### **5.1.2.2.1.2 Quiz: a brincar também de aprende matemática**

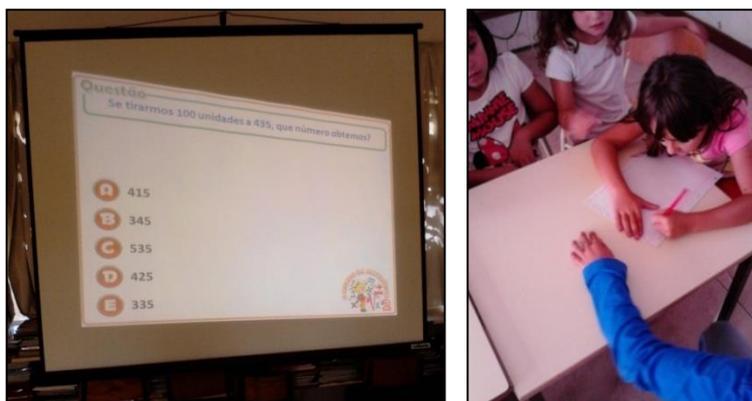
Todos temos uma ideia pré-concebida sobre a matemática. As expressões: *não gosto de matemática* ou *a matemática é difícil e chata* são antigas, mas ainda frequentes nos dias que correm. São poucas as pessoas que encontramos e que afirmam gostar e ter aptidão para a matemática, ou que não tenham tido alguma experiência “traumatizante” com o seu professor ou com algum conteúdo programático desta área.

Na turma do 2ºC as opiniões divergiam e o meu papel era o de provar aos alunos receosos que a matemática não é “um bicho-de-sete-cabeças” e que, pelo contrário, pode ser aprendida de forma lúdica, porque afinal a brincar também de aprende. De facto, para evitarmos futuramente que os nossos alunos utilizem expressões como as supracitadas, o dever do professor é o de criar um ambiente propício à sua aprendizagem. Este deve sempre mostrar uma postura positiva face à matemática e as suas estratégias devem ser diversificadas, sempre que possível. É importante que o professor tenha consciência que a forma como ele encara e faz matemática irá se refletir no modo como os alunos a aprendem e a encaram. Desta forma, para reforçar este paradigma e criar uma maneira das aprendizagens se realizarem com êxito, mantendo os

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 76

alunos interessados, atentos e motivados optei por juntá-los novamente em grupos com o objetivo de resolverem alguns desafios matemáticos em formato *quiz*, desenvolvendo assim o raciocínio lógico de uma forma lúdica (ver figura 16).

**Figura 16** - Grupo de alunos a responderem ao *quiz* matemático.



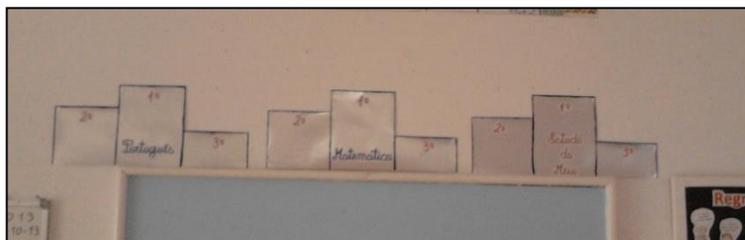
Como relatado no Diário de Bordo do dia 15 de outubro, os grupos de quatro e cinco elementos não funcionaram, no entanto, devido ao material ser insuficiente para a formação de grupos menos numerosos, o que implicaria um número maior de grupos, a opção encontrada foi a exposta. No que concerne a esta atividade/jogo, o número de grupos foi maior, apesar de um ou dois grupos terem de ficar com quatro elementos. A seleção dos elementos do grupo foi a mesma que a anterior. Tentou-se criar grupos heterogêneos, para que uns “puxassem” pelos outros.

Como já tive a oportunidade de constatar, os grupos de quatro/cinco elementos são muito numerosos para a realização de diversas atividades, por isso, para o *quis* tentei inverter esta situação. (...). Examino toda esta atividade referindo que se desenvolveu de forma positiva, pois a turma mostrou-se entusiasmada quando soube que ia fazer uma espécie de competição, mesmo que relacionada com conteúdos matemáticos. (Diário de Bordo, 5 de novembro de 2013).

Os conteúdos deste *quis* prendiam-se com o que vinha a ser desenvolvido na área da matemática, isto é, somas e subtrações das unidades, dezenas e centenas, com especial enfoque nesta última. É de salientar que ao longo do jogo também iam aparecendo centenas representadas com o MAB, por exemplo, três placas de 10 barras (três centenas), quatro barras de 10 cubos (quarenta dezenas) e um cubo (uma unidade), que compõem o número 341 e onde cada grupo teria de selecionar a opção que

considerasse correta. As respostas do jogo foram registadas numa folha quadriculada, que posteriormente foi recolhida e corrigida por mim. A revelação do grupo vencedor foi feita no dia seguinte, e como prémio, o professor cooperante deu a cada elemento do grupo um autocolante para ser colado na contracapa do caderno de matemática de cada um. No final do período letivo, cada aluno conta o número de autocolantes que recebeu até então e os três que tiverem mais autocolantes (mesmo os empatados) vão para o pódio da matemática (ver figura 17). Esta foi uma estratégia que o professor cooperante encontrou para motivar os alunos. Normalmente os autocolantes são distribuídos nas tarefas mais desafiantes, quer da Matemática, como do Português e do Estudo do Meio, no entanto, pelo bom comportamento que tiveram e pela forma como desempenharam as tarefas em grupo, foi-lhes atribuído este “bónus”.

**Figura 17** - Pódios das áreas de Português, da Matemática e do Estudo do Meio.



#### 5.1.2.2.1.3 Avaliação

Após um longo processo de observação, reflexão e de diálogos com o professor cooperante, e tendo em consideração os princípios orientadores do Novo Programa de Matemática e respetivas metas, realizou-se uma grelha de avaliação geral da turma na área da matemática tendo em conta os domínios e os conteúdos trabalhados, assim como as atitudes e desempenhos tidos por toda a turma (ver tabela 12).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 78

**Tabela 12** - Avaliação das aprendizagens de Matemáticas do 2ºC.

Domínio	Conteúdos	Inferências
Números e Operações	Números Naturais	A turma mostrou mais facilidades na identificação dos numerais ordinais até décimo. Quando se tratava do décimo primeiro até ao vigésimo não demonstravam tanta facilidade. Relativamente à identificação dos números até 1000, não apresentaram qualquer dificuldade, no entanto, na sua escrita e principalmente em números como, 600, muitas vezes escreviam “seis centos”. As contagens de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e 100 em 100 eram das atividades preferidas dos alunos, apesar de muitas vezes ainda necessitarem contar pelos dedos em vez de utilizarem o cálculo mental. Por fim, no que diz respeito à identificação dos números pares e ímpares a partir dos algarismos das unidades também mostrou-se de fácil compreensão.
	Sistema de numeração decimal	Observou-se neste conteúdo um desenvolvimento significativo da turma, talvez por ter sido o mais trabalhado. Os alunos mostraram saber identificar e distinguir a ordem decimal dos algarismos (unidades, dezenas e centenas), assim como o seu valor posicional. Na ordenação e comparação de números até 1000, toda a turma mostrou-se competente.
	Adição e subtração	Os conteúdos aqui abordados mostraram-se ser de melhor compreensão para a turma. Constatou-se aqui que o raciocínio lógico-matemático era muitas vezes claro e empregue corretamente. No entanto, os maiores entraves eram nas subtrações de números inferiores a 1000 e no cálculo mental nas somas/subtrações de números com mais de dois algarismos. A resolução de problemas, no geral, era realizada com empenho e alguma destreza no que toca a situações em que era necessário juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar.
	Multiplicação	Foi neste conteúdo que a turma apresentou maiores dificuldades, principalmente no que concerne à resolução de problemas com vários passos e envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivos e combinatório. Demoravam muito tempo para fazer os problemas e mostravam desorganização na organização de dados essenciais dos problemas.
<p><b>Observação:</b> Deviam desenvolver mais a argumentação, pois muitas vezes esta não era clara e precisa, assim como se esforçar mais na resolução de problemas e organização dos seus dados. No entanto, foi notável a progressão da turma no que concerne aos seus conhecimentos matemáticos.</p>		

### 5.1.2.2 Português

#### 5.1.2.2.1 *Ora desenha lá...*

Esta atividade foi realizada na sequência da abordagem aos textos descritivos que decorreu ao longo da semana. Após a exploração dos textos alusivos ao Dia das Bruxas, decidi realizar uma atividade lúdica de índole descritivo com as crianças em que a atenção, o saber escutar o outro e o saber comunicar eram algumas das competências implícitas.

Iniciei por organizar aleatoriamente os alunos em cinco grupos de quatro elementos cada. A cada aluno distribuí uma folha de desenho A4 para que a dividissem com uma cruz em quatro partes iguais. Solicitei a todos os grupos que colocassem o número dos restantes grupos em cada parte, ou seja, o grupo 1 deveria atribuir a cada divisão da folha os números 2, 3, 4 e 5, o grupo 2 deveria fazer a mesma coisa mas com os números 1, 3, 4 e 5, e assim sucessivamente. Depois, pedi que cada grupo retirasse da minha mão um cartão, cada um com uma imagem de uma bruxa. Os desenhos dos cartões não deveriam ser revelados aos restantes grupos, pois assim a atividade perderia a sua lógica. Cada grupo, selecionou um elemento (o porta-voz) para se dirigir até à zona do quadro com o intuito de descrever a sua bruxa, mas primeiramente discutiram entre si a forma como a iriam descrever.

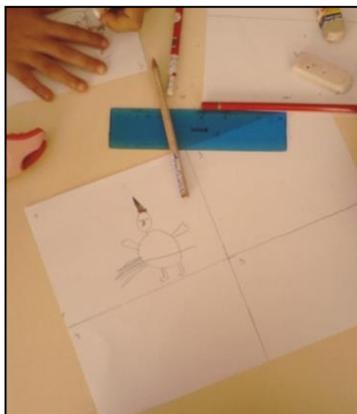
Após a troca de ideias entre os elementos de cada grupo, o porta-voz de cada um, à vez, dirigiu-se à cadeira que estava junto do quadro branco e iniciou a sua descrição (ver figura 18). As outras crianças desenhavam na parte da folha reservada àquele grupo a descrição que iam ouvindo (ver figura 19).

**Figura 18** - Crianças a segurarem no cartão com a bruxa que têm de descrever para os restantes grupos.



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 80

**Figura 19** - Desenho de um aluno.



Como já era de esperar, surgiram alguns momentos de confusão no desenrolar da atividade, pois uns pediam para o porta-voz repetir as informações e outros falavam um pouco mais alto com o colega do grupo para este lhe emprestar o lápis de cor ou a borracha. Nesta atividade foi necessário a minha intervenção e a do professor cooperante no sentido de acalmarmos os ânimos da turma.

(...) senti-me um pouco frustrada. Não consegui controlar a turma sozinha e por isso o professor cooperante teve de intervir e chamá-los a atenção. Por vezes tenho receio de ser muito inflexível com os alunos, e talvez por essa razão eles “abusam” nos comportamentos que têm. Não gosto de levantar a voz mas parece que às vezes é preciso. (Diário de Bordo, 5 de novembro de 2013).

No entanto, no final, após verem os desenhos expostos no placard da sala (ver figura 20) e as imagens originais reveladas, os alunos queriam repetir a atividade mas com outros desenhos, o que não foi possível por falta de tempo.

**Figura 20** - Desenhos finais da atividade realizada.



#### 5.1.2.2.2 *Produção de um texto coletivo: o lobo-marinho Nicolau*

No âmbito da unidade curricular de Didática do Português do presente mestrado, foi-nos proposto a realização de uma sequência didática com a turma onde estaríamos a desenvolver o estágio. Esta deveria partir de uma obra literária ou de um outro texto de menores dimensões. Para a concretização da minha sequência didática optei por explorar a obra *Loma o lobo marinho*, de Maria Aurora Carvalho Homem, escritora, jornalista e animadora cultural madeirense, por considerar importante o contacto das crianças com obras de autores conterrâneos e o conhecimento, no caso específico deste livro, de um dos animais endémicos e em vias de extinção da nossa Ilha, o lobo-marinho, despertando desta forma a sua consciencialização para a importância da proteção dos animais.

Aproveitando o facto de ter que abordar esta obra literária e a sugestão do ME (2004) relativamente à criação de condições diversificadas para que as crianças criem textos livremente com e sem sugestão de temas, considerei esta uma oportunidade propícia para a criação de um texto coletivo cuja principal personagem deveria ser o lobo-marinho.

No princípio, as crianças não sabiam qual seria a personagem principal da história que iriam criar coletivamente. Só descobriram através da montagem de um pequeno *puzzle* em cartão, composto por 20 peças (ver figura 21). As peças foram aleatoriamente colocadas no quadro branco e à vez, as crianças que quisessem tentar colocar uma peça, levantavam o dedo e esperavam ser chamadas.

À medida que o *puzzle* ia sendo montado, as crianças entusiasmadas, lançavam os seus palpites tentando adivinhar a imagem final. Uns diziam que era uma baleia, outros que parecia ser um golfinho e ainda houve quem dissesse que era um gato, talvez por causa dos bigodes! No final perceberam que era um lobo-marinho. (Diário de Bordo, 25 de novembro de 2013).

**Figura 21** - Criança a montar uma peça do puzzle.



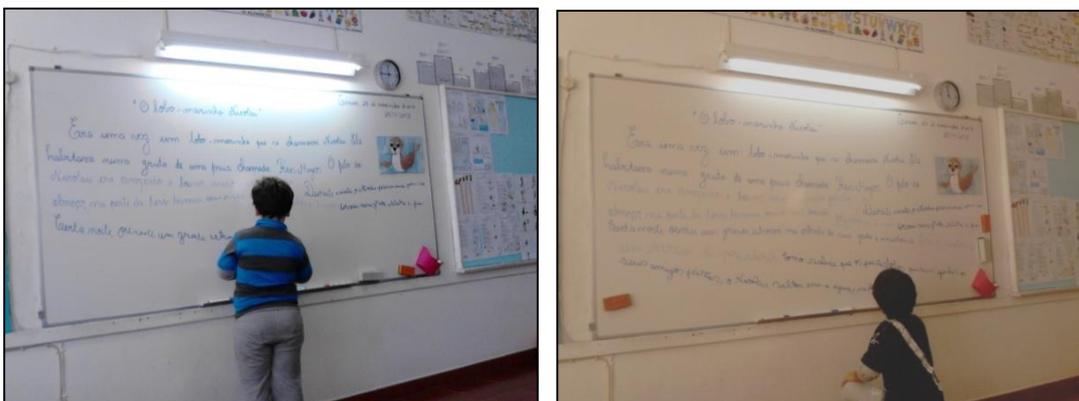
## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 82

Antes de iniciarmos a escrita coletiva, pedi para que os alunos descrevessem oralmente a imagem obtida, assim estaríamos a recolher informações para quando fossemos fazer uma descrição pormenorizada da personagem principal, e revimos também as características do texto narrativo (título, introdução, desenvolvimento e conclusão). Para facilitar a tarefa dos alunos, o professor cooperante aconselhou-me a escrever no quadro as linhas orientadoras da história, nomeadamente, o nome da personagem, a descrição da mesma, o que ela gostava de fazer ou o que queria fazer, quem é que ele ajudou, como é que resolveu o problema e o desfecho da história.

Numa primeira fase, comecei por orientar a escrita da história no quadro, mas depois dei oportunidade às crianças de virem ao quadro escrever as ideias mais coerentes dos colegas e assim comporem a história (ver figura 22).

Ao longo da construção do texto surgiram 1001 ideias mirabolantes. Ideias que nem imaginava que eles pudessem ter. Algumas fascinaram-me e surpreenderam-me, principalmente as que vinham dos alunos mais tímidos, outras pasmaram-me de tão violentas que eram. Parece que por vezes esqueço-me que já fui criança e que também possuía uma imaginação fértil. (Diário de Bordo, 25 de novembro de 2013).

**Figura 22** - Alunos a escreverem a história.

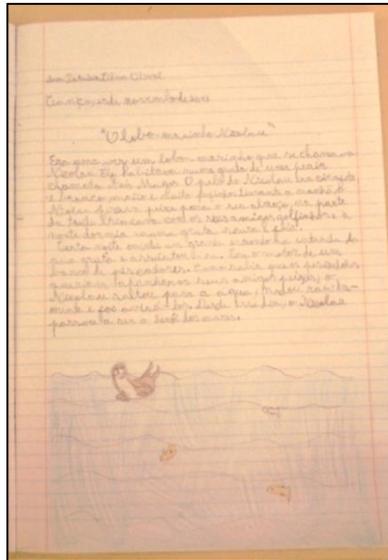


Enquanto não vinham ao quadro, os alunos passavam a história para o caderno de Português e no final ilustravam a história a seu gosto (ver figura 23).

Após a realização da atividade, o professor cooperante felicitou um dos alunos que mais erros ortográficos costuma dar durante a escrita de textos pelo facto deste, quando foi ao quadro escrever uma parte da história, não ter dado nenhum erro ortográfico. Gostei de ver a sua expressão facial. Aquelas palavras pareciam música

nos seus ouvidos. Ficou tão orgulhoso dele próprio que pediu para escrever o resto da história. (Diário de Bordo, 25 de novembro de 2013).

**Figura 23** - História coletiva transcrita para o caderno e respectiva ilustração.



#### 5.1.2.2.3 A vida do lobo-marinho

Ainda no âmbito da sequência didática e de forma a fomentar a interdisciplinaridade com a área de informática, visto considerá-la um instrumento interdisciplinar poderoso, esta atividade foi realizada em duas aulas distintas, a de Informática e a de Português.

Aos cinco grupos formados foram-lhes entregues um dos seguintes temas: *morfologia do lobo-marinho*, *habitat do lobo-marinho*, *dieta do lobo-marinho*, *reprodução da espécie* e *as causas que originam o perigo da sua extinção*. As pesquisas foram orientadas por mim e feitas a partir da plataforma online do Parque Natural da Madeira (ver figura 24). Ao encontrarem e selecionarem as informações pretendidas, cada grupo tinha uma folha onde organizava as informações pertinentes, discutindo e trocando ideias entre si.

Comecei a notar que os trabalhos em grupo são realizados de forma menos agitada. Os alunos já conseguem moderar o tom de voz e ouvir mais as opiniões dos colegas, sem interromper os seus raciocínios, embora às vezes ainda aconteça. Fiquei surpresa por esta atividade de pesquisa ter corrido bem pois segundo consta, a turma

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 84

ainda não tinha realizado uma atividade deste género. O ideal seria haver dois computadores por grupo, assim penso que a produtividade seria outra, mas temos que nos adaptar aos recursos materiais disponíveis. (Diário de Bordo, 26 de novembro de 2013).

**Figura 24** - Pesquisas em grupo.



Após a pesquisa, foram selecionados os porta-voz de cada grupo para apresentarem as informações recolhidas à restante turma. No entanto, antes desta exposição oral, que para além do objetivo de aquisição/exposição de conhecimentos também visava o desenvolvimento de competências sociais dos alunos, como por exemplo, a comunicação entre pares, houve um momento de troca de ideias entre os elementos de cada grupo como forma de preparação para a exposição oral que se seguia.

Ainda na sequência desta atividade e aproveitando o facto de um encarregado de educação ser biólogo marinho, convidéi-o a vir à nossa sala falar um pouco sobre este animal. Esta pequena palestra aconteceu no dia seguinte, logo às 8:15h. A turma mostrou-se muito animada e participativa, visto já possuírem conhecimentos básicos sobre a vida do lobo-marinho.

### **5.1.2.2.4 Pequena dramatização**

Após conhecida a história *Loma o lobo-marinho*, de Maria Aurora Carvalho Homem, sugeri à turma que se organizasse em pares para fazerem uma pequena dramatização relacionada com as personagens principais da história, Loma e Juju. Optei

por selecionar a realização de uma pequena dramatização porque, segundo Gavira e Lara (s.d., citados por Pereira, 2012), “a sua metodologia é participativa, democrática, fomenta a cooperação, o trabalho em grupo e estimula a reflexão” (p.5), isto é, possibilita e promove o desenvolvimento pessoal, social e criativo da pessoa. De acordo com Pereira (2012):

As atividades desenvolvidas neste âmbito, estando associadas a brincadeira, são tidas, muitas vezes, como frívolas ou pouco sérias, contudo, elas promovem a vivência de situações que, não sendo reais, permitem adquirir toda uma série de competências sociais na relação com os outros. (p.5).

A cada aluno foi entregue uma ficha guia com os tópicos que deveriam ser abordados na dramatização. Os pares deveriam comunicar entre si, trocar ideias e opiniões e imaginar uma nova história para Loma e Juju.

Foi-lhes dado algum tempo para poderem dar asas às suas imaginações e para poderem ensaiar a peça. Enquanto o professor cooperante apoiava os alunos com NEE a realizar a atividade, eu circulava pela restante sala a orientar os alunos e os seus textos. Posto isto, conforme se sentiam preparados, os pares foram se dirigindo para o “palco” da sala para iniciarem as suas dramatizações (ver figura 25). No final, mereceram todos uma salva de palmas.

**Figura 25** - Dramatizações dos pares.



### 5.1.2.2.5 Avaliação

No âmbito da área do português, tentou-se sempre, através das atividades propostas, desenvolver as competências linguístico-comunicativas por se considerar que estas são fundamentais para estabelecer relações com o outro e por estarem no cerne da problemática encontrada em contexto de sala de aula. Como refere Reis, et al (2009):

As competências *linguístico-comunicativas* são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção. (p.15).

Proporcionou-se a todos os alunos atividades linguísticas processadas tanto no modo oral, como no modo escrito, assim como o emprego do conhecimento explícito da língua, tida como a “(...) capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro (...)” (*Idem* ibidem, 2009). Desta forma, e de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), avaliou-se esta turma tendo em conta os seus registos e desempenhos nas atividades realizadas (ver tabela 13).

**Tabela 13** - Avaliação das aprendizagens de Português do 2ºC.

Competências	Inferências
<b>Compreensão e Expressão do Oral</b>	De forma geral toda a turma conseguia escutar e desenvolver o que lhes era pedido. Quando estabelecíamos diálogos expressavam-se de forma audível e com alguma clareza, mostrando ter compreendido a mensagem transmitida. Conseguiram relatar histórias, experiências vividas e desejos de forma expressiva. No entanto, foram inúmeros os momentos em que não demonstraram respeito pelo outro, interrompendo o raciocínio dos colegas e não se desculpando quando eram chamados a atenção.
<b>Leitura</b>	Pode dizer-se que grande parte da turma lê com clareza textos variados e em diversos suportes retendo o seu essencial. No entanto, destacam-se um ou dois alunos que apresentam grandes dificuldades na articulação do código escrito.

<b>Escrita</b>	Na escrita, alguns alunos apresentam erros ortográficos e desrespeito pelas regras de pontuação e acentuação. No entanto, conseguem escrever pequenos textos livres e com tema, embora por vezes o texto perca a sua coerência.
<b>Conhecimento Explícito da Língua</b>	Mostraram pouco cuidado no uso das pontuações e dos acentos ortográficos. Em relação às regras de ortografia, verificou-se que a maior dificuldade da turma residia na utilização dos “ç”, “c”, “s” e “ss”.

### 5.1.2.2.3 Estudo do Meio

#### 5.1.2.2.3.1 Roda dos Alimentos

De forma a celebrar o Dia Mundial da Alimentação, foi-me proposto abordar o tema da alimentação saudável. Deste modo, iniciei a minha abordagem falando sobre a Roda dos Alimentos, mas sem mostrar qualquer imagem da mesma. O meu objetivo era perceber, através de questões, se eles a conheciam, se já a tinham visto algures ou ouvido falar sobre ela.

Como é um assunto muito falado desde o Pré-Escolar, sabia que alguns alunos iriam se lembrar de alguma informação pertinente e que me iam conseguir responder a alguma questão. Não me desapontaram. Inclusive fiquei satisfeita e surpresa quando um dos alunos com NEE se ofereceu para vir desenhá-la no quadro. Apesar de a ter desenhado de forma errada, apreciei a sua tentativa e motivação. Para não desanimar e para lhe incentivar indiquei o que estava errado, para que ele a redesenhasse, agora corretamente. O papel do professor passa por deixar os alunos tentarem mas nunca fracassarem. (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2013).

Após apresentados os sete grupos que constituem a Roda dos Alimentos e depois desta se encontrar desenhada no quadro, faltava conhecer os alimentos que compõem cada grupo/família. Para isso espalhei pelo quadro inúmeras imagens de alimentos e pedi que um aluno de cada vez viesse colar um alimento à escolha no grupo que ele considerasse ser o correto. Enquanto esta fase de preenchimento da Roda decorria, a restante turma trocava opiniões sobre a escolha do colega que ia ao quadro, isto é, se estava correta ou não.

Depois de preenchida, sugeri à turma que construísse a sua própria Roda dos Alimentos a fim de ser exposta na cantina da escola:

Agarraram rapidamente nas revistas e nos panfletos dos supermercados cedidos e começaram logo a procurar o que recortar. Enquanto recortavam observei que alguns alunos - poucos - não manipulam corretamente a tesoura, por isso as suas imagens ficaram logo todas recortadas, não podendo ser utilizadas posteriormente. (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2013).

Os alimentos encontrados e recortados pelos alunos foram selecionados de forma a não existirem repetições. Posteriormente puderam ser colados na Roda dos Alimentos construída em cartolina pelo professor cooperante.

Quando a Roda ficou finalizada, desenhei no quadro branco, quatro pratos. O primeiro respeitante a um pequeno-almoço ideal, o segundo a um almoço equilibrado, o terceiro a um lanche delicioso e o último a um jantar muito pouco recomendado. O objetivo era que os alunos, depois do que foi discutido anteriormente, conseguissem compor corretamente estes pratos com os alimentos disponíveis no quadro.

No meu ponto de vista foi uma missão bem sucedida e uma aula muito produtiva. Fiquei contente por terem compreendido que um prato saudável é aquele que tem muita variedade de cor, aquele que tem um pouco de todos os grupos da Roda dos Alimentos. (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2013).

#### ***5.1.2.2.3.2 Construção de uma maquete da escola***

Este pequeno projeto surgiu no âmbito do Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, presente no programa de Estudo do Meio do 1.º CEB (2004). Estava previsto desenvolver-se ao longo de cinco aulas da área de Estudo do Meio, no entanto foi reduzido a duas. Algumas foram totalmente reservadas para a construção da maquete, outras eram divididas entre a abordagem de novos conteúdos programáticos e, no caso de sobrar tempo, voltávamos ao projeto. De acordo com o ME (2004):

A criança tem uma percepção subjectiva do espaço que foi adquirido ao longo da sua vida através das relações que estabeleceu com os objectos (...) o professor deverá programar actividades que permitam a objectivação e alargamento dessas noções (...) Assim, é importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando

itinerários... Progressivamente deverão tomar contacto com diferentes tipos de plantas e mapas convencionais.” (p. 119).

Antes do processo de construção da maqueta foi necessária uma primeira abordagem sobre o seu conceito e funcionalidade/utilidade, pois as crianças podiam não estar familiarizadas com este género de representações em 3D. Assim sendo, e antes de projetar no quadro branco da sala um diversificado leque de imagens de maquetas para que estas as observassem e trocassem impressões uns com os outros e comigo, comecei por estabelecer um breve diálogo com os alunos sobre o que eles consideravam ser uma maqueta e a sua utilidade/função.

Posteriormente levantei a questão sobre quais seriam as primeiras etapas para a construção de uma maqueta. Uma aluna respondeu-me, e bem, que deveríamos, primeiro que tudo, desenhar. Isto é, fazer uma planta do que queremos ver representado em 3D. Posto isto, e já sabendo que a maqueta seria a representação da escola, fizemos um levantamento e registo no quadro de ideias (*brainstorming*) sobre o que deveria constar na planta, antes de passarmos para a ação. Debatidas as ideias, distribuí uma folha A4 branca a cada aluno para que desenhassem e colorissem a sua planta da escola. Quando todos terminaram os seus desenhos mostrei-lhes uma representação da escola (ver figura 26) para que pudessem confrontá-la com o que tinham desenhado. Neste momento quase todos os alunos perceberam que as suas representações não eram uma planta, mas todos os trabalhos foram valorizados e guardados nas suas capas de trabalhos.

**Figura 26** - Imagem aérea da EB1/PE do Caniço.



Ao longo dos dias em que não tive estágio, o professor cooperante foi solicitando aos alunos que trouxessem de casa caixas de cartão (cereais, bolachas,

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 90

medicamentos, entre outros), no entanto, sem revelar para que serviriam. Com base na imagem apresentada numa aula anterior (ver figura 26), e já conduzindo os alunos para um pensamento de construção em 3D, estabelecemos um diálogo sobre os materiais que poderíamos utilizar para a edificação da escola.

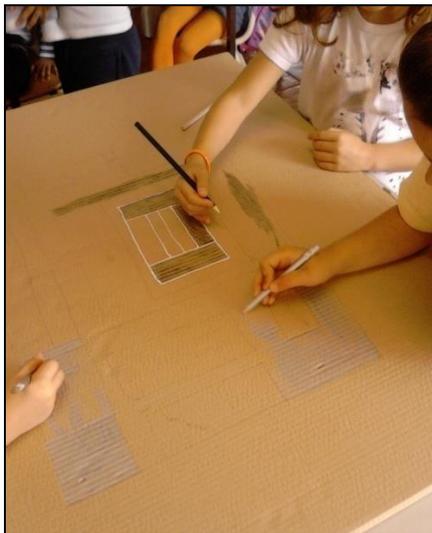
Alguns alunos falaram, e muito bem, que podíamos utilizar as caixas de medicamentos que eles tinham trazido de casa: “As caixas maiores, por exemplo, as de *Brufen* podiam servir para fazer o refeitório da escola e as salas [os blocos] ” (Aluna E), “E a caixa pequenina[com forma de cubo]podia ser a casinha das funcionárias, ali ao pé da entrada” (Aluno G). (Diário de Bordo,30 de outubro de 2013).

Distribuídos os materiais de trabalho (caixas, lápis de cor, borrachas, lápis de desenho, régua), alguns alunos começaram a desenhar e a colorir os edifícios da escola (ver figura 27). Outros foram chamados, à vez, para pintarem na base da maquete os espaços exteriores da escola (os dois campos e o chão) (ver figura 28).

**Figura 27** -Aluna a desenhar as janelas de um dos blocos da escola.



**Figura 28** - Alunos a colorirem os espaços exteriores da escola.



Depois dos espaços exteriores e os prédios estarem pintados, o professor cooperante colou as caixas de modo a que voltassem a obter a forma de um paralelepípedo e solicitou a algumas crianças que as colassem nos devidos lugares da maquete (ver figura 29). Para finalizar, construiu com tiras de papel o toldo que cobre as entradas dos Blocos da escola (ver figura 30).

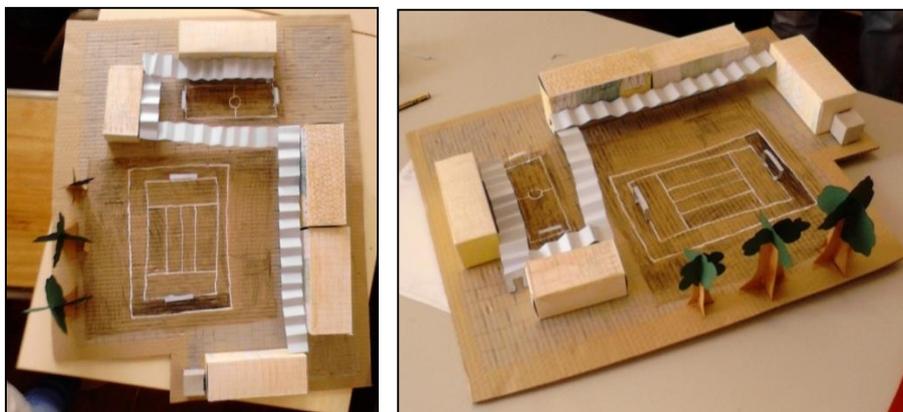
Gostei de ver a cara de satisfação e orgulho dos alunos quando a maquete ficou totalmente pronta. Estavam entusiasmados e não paravam de dizer: “Fui eu que fiz isto” ou “fui eu que pintei esta parte da escola”. Não tinha noção que um projeto de pequenas dimensões pudesse ter este impacto nas crianças. (Diário de Bordo, 30 de outubro de 2013).

**Figura 29** - Maqueta com os edifícios colados.



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 92

**Figura 30** - Maqueta finalizada.



Apesar deste projeto ter tido as dimensões que teve, considero que estimulou e desenvolveu nos alunos atitudes facilitadoras de interação, cooperação e solidariedade entre pares. Também através da construção da maqueta foi possível os alunos perceberem que para a realização de um projeto existem um conjunto de fases/etapas que terão de passar. No fundo, acho que foi de encontro com os interesses e necessidades dos alunos e isso viu-se na motivação constante da turma durante a realização do trabalho.

### 5.1.2.2.3.3 Avaliação

À semelhança do que se realizou para as áreas curriculares de matemática e de português, em concordância com a Organização Curricular e Programas para o 1.ºCEB, procedeu-se à avaliação dos alunos na componente de Estudo do Meio relativamente aos seus desempenhos nos conteúdos explorados ao longo do estágio (ver tabela 14). Para esta avaliação geral, teve-se em conta todos os trabalhos, atitudes e diálogos estabelecidos pelos alunos no decorrer do estágio pedagógico.

**Tabela 14** - Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio do 2.ºC.

Blocos	Conteúdos	Inferências
<b>Bloco 1</b>	<b>O passado mais longínquo da criança</b>	Os conteúdos aqui abordados, por exemplo, o reconhecimento das unidades de tempo “mês” e “ano” (bissexto e comum), assim como

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 93

<p><b>À descoberta de si mesmo</b></p>		<p>os dias da semana e as estações do ano, foram bem compreendidos pelas crianças. Todos sabiam identificar e corresponder as datas festivas abordadas aos respetivos meses do ano, no entanto, notou-se maior dificuldade na correspondência das estações do ano aos respetivos meses.</p>
	<p><b>O seu corpo</b></p>	<p>Aqui abordou-se os órgãos dos sentidos e as modificações que o corpo passa no processo de crescimento. Este conteúdo mostrou-se ser o mais motivante e estimulante para os alunos. Toda a turma sabia identificar, no corpo, os órgãos dos sentidos e quando se fez uma pequena atividade relacionada com o sabor, cheiro, textura e forma de objetos, todos conseguiram identificá-los e reconhecê-los, o que comprova os seus conhecimentos e sentidos apurados. No que concerne à temática das modificações do corpo, abordou-se a dentição de leite e a definitiva. Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de explorar material didático construído por mim (duas dentições: uma definitiva e outra de leite) e assim constatar e observar por si próprios que uns dentes caem para que outros nasçam. Isto deixou-os muito motivados a aprender e a dialogar sobre o assunto.</p>
	<p><b>A saúde do seu corpo</b></p>	<p>Os alunos mostraram ter conhecimentos sobre os bons hábitos higiénicos a ter com o seu corpo, com a sua alimentação e com o seu vestuário, por isso este não foi um conteúdo de difícil exploração. Todos eles reconheceram a importância da vacinação para a nossa saúde e os cuidados a ter com a visão e a audição, de forma a prevenir doenças relacionadas com estes órgãos.</p> <p>Aquando da vinda de uma professora para falar com a turma sobre a prevenção em caso de sismos e de incêndios, alguns alunos mostraram já saber algumas medidas a tomar (exemplo: colocar-se debaixo de uma mesa de madeira), exemplificando-as.</p>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p><b>À descoberta de inter-relações entre espaços</b></p>	<p><b>Os seus itinerários</b></p>	<p>Ao abordarmos “os seus itinerários”, os alunos mostraram alguma dificuldade em saber localizar-se espacialmente através de mapas e imagens. Foram realizadas algumas atividades de descrição e marcação de itinerários nas quais os alunos revelaram alguma desorientação. Relativamente ao espaço da sua escola, todos sabiam reconhecer e descrever os espaços da escola, as suas funções, assim como representá-los.</p>

### **5.1.3 Resposta à questão problemática da Investigação-Ação**

A questão problemática encontrada para o desenvolvimento desta I-A foi: *De que forma as crianças desta sala de aula podem desenvolver a competência comunicativa entre pares?*

Como referido no capítulo I, as relações que se estabelecem entre pares dentro e fora da sala de aula são de extrema importância para a maturação e desenvolvimento global da criança. Como vimos, são nessas interações que ela aprende a se relacionar com o outro, através da partilha de perspetivas, vincada pela existência de momentos de discussão, de debate e de negociação.

De acordo com os estádios da Teoria de Aprendizagem Psicossocial de Erikson mencionados no mesmo capítulo e com a faixa etária dos alunos do 2.ºC (idades compreendidas entre os sete e os nove anos), estes encontravam-se na fase em que se torna fundamental a aquisição de habilidades básicas, como o saber comunicar e o saber trabalhar com os outros. Foi neste sentido, e tendo em conta o que foi observado em contexto de sala de aula, mais precisamente em situação de trabalho de grupo, que considerei pertinente desenvolver nesta turma a comunicação entre pares, recorrendo a diversas estratégias de intervenção. De acordo com o tempo disponível para a concretização desta I-A, as estratégias selecionadas foram a realização de trabalhos em grupos, em pares e em coletivo e, com o intuito de estimular um pouco a linguagem oral realizou-se também algumas exposições orais, onde os alunos puderam aprender a ouvir e a comunicar com os seus pares de forma mais coerente e clara.

No capítulo V foram mencionados alguns autores que defendem e expõem a importância e os benefícios dos trabalhos em conjunto para a estimulação desta importante competência, que é a comunicação. Para além de fomentar o rendimento escolar, a aquisição desta competência base promove o desenvolvimento de futuros cidadãos participativos no seio da sociedade. Cidadãos críticos, conscientes, capazes de tomar importantes decisões e, sobretudo, capazes de estabelecer relações de empatia com o outro, de forma civilizada.

No início da implementação das estratégias foi possível verificar que alguns alunos em contexto de trabalho de grupo preferiam trabalhar de forma individual. Observei que a comunicação e o contacto com os restantes elementos eram escassos. Noutros casos, verifiquei que os “melhores alunos” auxiliavam de livre e espontânea

vontade os alunos “menos bons”. No entanto, um dos meus objetivos era que todos cooperassem uns com os outros, fazendo-os sentir que são todos detentores de grandes potencialidades, sem rótulos. Após vários momentos de trabalho cooperativo, onde é fundamental o contacto face a face com o outro, comecei a notar que as interações entre pares faziam-se de forma mais interativa e comunicativa. Os alunos, de certa forma, já conseguiam comunicar entre si de maneira civilizada. As aulas tornaram-se progressivamente mais produtivas nestes momentos.

Torna-se fundamental referir que em oito semanas não é possível desenvolver por completo estas competências. Por essa razão, espero que esta tarefa esteja a ser continuada e desenvolvida pelo professor cooperante após o término do estágio, não só pelos benefícios que carrega para o progresso global do aluno, mas como também para a existência de aulas mais produtivas e ricas em aprendizagens significantes.

#### **5.1.4 Intervenção realizada com a comunidade educativa: Ação de Sensibilização “O valor pedagógico do *não*”**

É importante para as crianças/alunos sentirem que os pais e/ou outros familiares são agentes participativos na sua vida escolar, apoiando-os e participando nas atividades que a escola vai proporcionando. Esta parceria entre a família e a escola, para além de dar segurança às crianças/alunos, também é uma mais-valia para os pais no que concerne ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos e educadores, pois ao participarem ativamente nas atividades propostas estarão a adquirir novos conhecimentos e/ou a melhorar as suas competências.

Assim, em parceria com outra colega estagiária da mesma instituição, e após alguns diálogos com os professores cooperantes de ambas as salas acerca da temática a abordar, organizamos uma ação de sensibilização para toda a comunidade escolar intitulada *Valor pedagógico do não* (ver apêndice D). Esta realizou-se no dia 3 de dezembro de 2013 pelas 18:30h no refeitório da escola e teve como oradora a psicóloga Vera Duarte, licenciada pela Universidade da Madeira em Psicologia e mestranda em Psicologia da Educação na mesma instituição superior.

Infelizmente a ação de sensibilização não contou com a presença de muitos encarregados de educação, talvez devido às condições meteorológicas que se faziam sentir, no entanto, os que compareceram, incluindo a Diretora e sub Diretora da escola,

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 96

interagiram e trocaram algumas ideias pertinentes com a psicóloga convidada (ver figura 31).

Esta ação de sensibilização ensinou-nos que não devemos ter receio ou nos sentir culpados por empregar o *não*, pois muitas vezes ele é um ato de amor, um ensinamento, uma alavanca para o desenvolvimento de um futuro cidadão maturo e por isso deve ser utilizado sempre que necessário. E que, por outro lado existe o *sim*, que deve ser usado sempre que possível. (Diário de Bordo, 3 de dezembro de 2013).

**Figura 31** - Oradora e plateia da ação de sensibilização "O valor pedagógico do *não*".



### **5.1.5 Refletindo sobre toda a intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB**

Ao longo das minhas intervenções pedagógicas tentei sempre manter uma postura de compromisso e constante dedicação, desenvolvendo as dimensões reflexiva e investigativa para dar resposta à questão problemática apontada numa fase inicial do estágio. A adoção de uma prática centrada na reflexão e na investigação foi essencial para a minha *práxis* pois, como confirma Freire (2009), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39).

Na planificação das atividades, tentei sempre ter em atenção as necessidades e interesses dos alunos, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios para que se pudessem gerar aprendizagens significativas. A estruturação de tarefas estimulantes, motivadoras e que mantivessem os alunos implicados foi das minhas principais preocupações, pois é através destas que os alunos constroem as suas aprendizagens.

O espírito de equipa também foi de se louvar. As constantes comunicações com o professor cooperante ajudaram-me nos momentos de dúvida e receio, espelhando-se posteriormente nas práticas seguintes. Mas, apesar de todas as conversas que

estabelecemos, existia em mim um medo que persistia em ficar. Era um medo fixo de não conseguir que os alunos atingissem as metas e os objetivos traçados, facto que fez com que não arriscasse mais e não me desviasse muito da linha que eles estavam habituados a seguir. No entanto, e como afirma Dewey (1979), “a meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento” (p.31), o que me faz refletir que esta era apenas uma etapa de aprendizagem e de tentativa erro, uma fase de arriscar e, por essa razão, não deveria sentir medo.

Apesar de todos os contratempos e emoções, considero que desenvolvi uma prática consistente e coerente, dando sempre o melhor e o máximo de mim. Houve tempo para trabalhar, para aprender e para descontraír com os alunos, criando um ambiente cultivado de amizade, solidariedade, cooperação, compreensão e inclusão.

Todas as experiências vividas, boas e más, foram guardadas, transformadas em aprendizagens e agora fazem parte da minha bagagem de vida, aquela que irei sempre transportar até o meu percurso terminar.

## **5.2 Intervenção Pedagógica na sala da Pré I da EB1/PE da Ladeira**

À semelhança da intervenção pedagógica no 1.º CEB, o estágio pedagógico no Pré-escolar, mais propriamente na Sala da Pré I, desenvolveu-se ao longo de oito semanas, entre o dia 17 de março e 21 de maio de 2014, sob orientação da educadora cooperante Sónia Silva e da Doutora Gorete Pereira, docente da Universidade da Madeira.

As intervenções ocorreram três dias por semana, de segunda a quarta-feira, ficando as duas primeiras semanas reservadas à observação participante do grupo de crianças. É de referir que as primeiras seis idas à Sala da Pré I (de 17 a 25 de março) aconteceram no turno da manhã, isto é, das 8:15h às 13:15h, pois a educadora da manhã encontrava-se de férias. Os restantes dias de observação e as semanas de prática interventiva ocorreram no turno da tarde, das 13:15h às 18:15h.

### **5.2.1 Observação participante *in loco***

Como referido anteriormente, as duas semanas de observação participante ocorreram praticamente no turno da manhã, à exceção de dois dias. Este tempo de

observação teve como objetivo a familiarização com o grupo e este comigo antes das intervenções pedagógicas iniciarem e a detecção, se possível, de uma questão problemática a ser trabalhada visando a sua atenuação.

É importante referir que a observação participante é muito importante antes do desenvolvimento de qualquer prática pedagógica pois, e no meu caso, foram nestes momentos que pude conhecer e vivenciar as rotinas do grupo, tanto na parte da manhã como à tarde, e assim me integrar de forma harmoniosa na sala e no seu ritmo de trabalho. Também foi possível interagir com as crianças e, desta forma, ir “quebrando o gelo”, perdendo a vergonha e o medo de interagir com o grupo e com a equipa pedagógica.

### **5.2.2 Investigação-Ação: Em busca de uma questão problemática**

No fim da segunda semana de observação participante e após algumas conversas informais com a educadora cooperante e com uma antiga colega que estagiou nesta sala, no mesmo ano letivo (2013/2014), pude perceber que este grupo de crianças possuía algumas carências no que concerne à falta de atenção e de concentração, demonstravam também dificuldades no cumprimento de regras, isto é, no ouvir o colega, no aguardar a sua vez para intervir oralmente, como também dificuldades em partilhar e cooperar com o outro. No fundo, e à semelhança do que observei no 1.º CEB, este grupo evidenciava problemas relativos às competências sociais.

Por outro lado, também consegui observar que o grupo em geral apresentava dificuldades na linguagem oral. Eram pouco comunicativos, interventivos e expressivos, tanto em momentos de grande grupo, como em momentos de interação individual adulto-criança. Esta problemática foi observada nos tempos de conversas em grande grupo realizadas no tapete e em momentos de brincadeira dentro e fora da sala de atividades. Verifiquei que as palavras utilizadas eram mal articuladas, o vocabulário era pouco elaborado e as frases pronunciadas não eram coerentes e claras.

Perante as duas problemáticas encontradas, uma relativa às competências sociais e outra à expressão oral, considerei mais apropriado dar continuidade ao trabalho realizado pela estagiária anterior no que concerne ao desenvolvimento da expressão oral do grupo, mas sem nunca descorar o desenvolvimento das competências sociais, pois considero que uma implica a outra. Como confirma Lima (2011), a linguagem oral

“(…) representa um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmos (…)” (p. 25). Isto é, através da comunicação/linguagem oral estabelecem-se relações com o outro e aprende-se a viver em sociedade.

Posto isto, a questão problemática formulada foi: *De que forma a exploração de histórias infantis em contexto educativo contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e das competências sociais deste grupo de crianças?*

O meu objetivo é o de estimular o desenvolvimento global das crianças, dando mais enfoque a estas competências, mesmo tendo a plena consciência de que ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

### **5.2.2.1 Estratégias de intervenção**

A linguagem oral revela-se uma ferramenta inigualável para se expressar/comunicar, interagir e estabelecer relações com o outro. De acordo com Nunes (2001, citado por Paulo, 2012):

Expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, interagir com os outros, enfim comunicar, faz parte da essência do ser humano. A comunicação é de enorme importância para a vida de uma pessoa, pois contribui para a sua autoconfiança e a sua autoestima(…). A comunicação humana implica interações e envolve ações, palavras, sons, gestos, posturas, expressões corporais, é o modo como o Homem se exprime, trabalha, se diverte e ama. Partindo desta perspetiva, comunicar é vital para o desenvolvimento da pessoa, para a manutenção da sua saúde e do seu bem-estar. A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Através dessas interações aprendem a comunicar; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, a criança adquire os conceitos e apropria-se de conhecimentos. (p.34).

Assim, após a identificação da problemática e de ter refletido sobre o que poderia desenvolver com o grupo de forma a esbater as dificuldades encontradas, selecionei, em parceria com a educadora cooperante, um possível leque de estratégias potenciadoras do desenvolvimento da linguagem e das competências sociais.

As estratégias delineadas foram ao encontro dos interesses das crianças (ouvir histórias infantis, lengalengas, poemas, cantar, dramatizar, pintar, manipular materiais,

jogar jogos, brincar) e passaram pelo reconto de histórias/contos infantis, promoção de pequenos diálogos em grande/pequeno grupo e individualmente, abordagem a lengalengas de forma a desenvolver a articulação das palavras e a aprendizagem de canções. Todas estas estratégias, como referido anteriormente, visaram o desenvolvimento e a criação de ambientes linguísticos estimulantes e desafiadores (Sim-Sim, et al, 2008), isto é, a área da Expressão e Comunicação, que de acordo com as OCEPE (1997), é “(...) uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo” (p. 21).

### **5.2.2.2 Atividades desenvolvidas em torno da problemática encontrada**

Antes de explanar as atividades desenvolvidas *in loco*, é importante salientar que as temáticas abordadas já se encontravam definidas desde o início do ano letivo pela equipa pedagógica e presentes no Plano Anual da sala.

Desta forma, no final do mês de março e no decorrer do mês de abril, dei especial destaque às histórias/contos infantis que as crianças mais gostavam e que surgiram no âmbito do Projeto “Era uma vez...”, organizado pela equipa pedagógica. Estas histórias foram exploradas e trabalhadas tendo sempre em conta as necessidades do grupo.

No final do mês de abril e início do mês de maio, foi abordada uma história infantil no âmbito do 15.º Concurso Regional de Expressão Plástica organizado pela SRE/DRE/DSEAM, iniciou-se a abordagem e os trabalhos alusivos ao Dia da Mãe e falou-se sobre a importância da reutilização de materiais para o meio ambiente.

Por fim, no meio do mês de maio e até ao final do estágio (21 de maio), abordamos os animais do fundo do mar e, no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões, da Universidade da Madeira, desenvolvi com o grupo um projeto denominado “Projeto ExpressARTE”, onde todas as Expressões Artísticas foram envolvidas. Por sua vez, também realizamos um passeio ao Parque Santa Catarina, no último dia de estágio.

Apesar de ter desenvolvido um diverso leque de atividades com o grupo, apenas serão explanadas no ponto seguinte aquelas que, a meu ver, foram mais de encontro à problemática encontrada (ver apêndice E). À semelhança do que sucedeu no estágio anterior, também foram elaborados Diários de Bordo (ver apêndice F) e um pedido de

autorização para registos fotográficos e de vídeo (ver apêndice G).Torna-se ainda importante e pertinente mencionar que devido ao meu estágio pedagógico se realizar no turno da tarde e por muitos pais/familiares virem buscar as crianças à sala antes das 16:30h, a educadora cooperante e restante equipa pedagógica por vezes tinham de acordar as crianças por volta das 14:00h, quando por hábito elas se levantavam às 14:45h para a higienização. Apenas deste modo eu conseguia desenvolver as atividades com o grupo praticamente completo, assim todos podiam participar.

#### **5.2.2.2.1 Projeto *Era uma vez...***

A leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas. (Mata, 2008, p. 72)

As primeiras atividades realizadas com este grupo surgiram no âmbito do Projeto *Era uma vez...* já iniciado pela Pré I aquando da minha primeira intervenção pedagógica. Para a sua concretização, as crianças levaram para casa uma folha A4 branca e nela, com a cooperação dos pais ou outro familiar, redigiram a sua história ou conto infantil preferido para posteriormente ser exposto no placard do corredor das salas do pré-escolar.

Na semana anterior à minha primeira intervenção pedagógica o placard já possuía um diverso leque de histórias e contos. Observei que algumas crianças preferiram as histórias mais tradicionais, por exemplo, *O Capuchinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* ou *A lebre e a tartaruga*, enquanto outras escolheram as histórias mais atuais, como as *Winx*, por exemplo.

Para dar início à minha *práxis*, a educadora cooperante sugeriu-me que seleccionasse duas das histórias trazidas pelas crianças e que, com elas, as explorasse de forma a poder colmatar as carências que foram observadas ao longo dos dias anteriores. Desta forma, as duas histórias escolhidas e trabalhadas nas duas semanas de intervenção seguintes foram *Os Três Porquinhos* e a fábula *A Lebre e a Tartaruga*.

É ainda importante salientar que nenhuma história foi menosprezada. Todas as restantes histórias também foram trabalhadas, no entanto, pela educadora da manhã. Esta, após explorar as histórias com o grupo, pedia a cada criança que decorasse uma moldura para colocar em torno da folha da sua história. Posteriormente estas serviram de mobile para a sala de atividades.

#### 5.2.2.2.1.1 Os Três Porquinhos

Como referido anteriormente, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de realizar as atividades implementadas ao longo das minhas práticas interventivas, a rotina após o almoço teve de ser ligeiramente alterada. Assim, neste meu primeiro dia de estágio, começamos por acordar as crianças por volta das 14:00h e a arrumar a sala para que eu pudesse dar início à exploração da história *Os Três Porquinhos*. Para esta primeira intervenção, optei por contar a história através do teatro de fantoches, com vozes e sons em áudio (ver figura 32), por um lado, porque considero uma excelente estratégia para motivar os alunos e captar a sua atenção e por outro, porque quis “mergulhar” no desconhecido, uma vez que nunca tinha realizado este género de dramatizações em práticas anteriores.

Estava muito nervosa porque não sabia se eles iam gostar. As crianças neste aspeto são exigentes e se algo corresse mal eu não sabia como reagir. Felizmente correu tudo pelo melhor e até repeti a peça duas vezes, a pedido do grupo. Parece que os meus ensaios constantes em casa para a minha família deram frutos! (Diário de Bordo, 31 de março de 2014).

**Figura 32** - Crianças a assistirem ao teatro de fantoches.



Após o teatro de fantoches dei a oportunidade às crianças de serem elas a dramatizarem a peça utilizando os fantoches (ver figura 33). Desta forma, puderam explorar os diferentes fantoches de vareta, conhecer os cenários e o biombo. De acordo com as OCEPE (1997), o domínio da expressão dramática também deverá passar pela exploração do teatro de fantoches, uma vez que “facilitam a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (p.60). É de referir que, como todas as crianças conheciam a história, pedi-lhes que dramatizassem com e sem voz-off, com o objetivo de estimular a comunicação oral, a imaginação e a coordenação voz/gesto.

As crianças mostraram-se muito envergonhadas, mas tanto eu como a educadora cooperante tentamos puxar por elas. Foi um momento muito bem passado e divertido. Embora se mostrassem tímidas, todas quiseram experimentar, pelo menos uma vez, o que me deixou muito satisfeita e aliviada! (Diário de Bordo, 31 de março de 2014).

**Figura 33** - Crianças a dramatizarem *Os Três Porquinhos* com os fantoches.



Depois deste momento, pedi que se sentassem no tapete para falarmos um pouco sobre a história. Foi-lhes pedido que a recontassem, que ordenassem cronologicamente os acontecimentos da história oralmente, que revelassem qual ou quais os seus momentos preferidos, que imaginassem para onde terá ido o lobo mau depois de se ter queimado no caldeirão com água a ferver, também exploramos os elementos dos

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 104

cenários (cores e formas geométricas presentes), abordou-se o número de personagens e de casas construídas pelos porquinhos, incluindo os tipos de materiais de cada casa (palha, madeira e tijolo) e os tamanhos dos porquinhos (grande, médio e pequeno). Isto é, trabalhou-se conteúdos relacionados com o domínio da matemática.

A atividade seguinte consistiu no preenchimento das três personagens principais da história (os três porquinhos) utilizando a técnica da esponja. Esta foi planeada para se desenrolar em pequenos grupos, no entanto, momentos antes de iniciar a atividade tive de mudar de estratégia, visto que não pude contar com a presença das auxiliares da sala. Por conseguinte, coloquei as crianças a brincarem nas diversas áreas e, à vez, fui-lhes chamando para que pudessem participar na atividade (ver figura 34).

(...) confesso que fiquei um pouco aborrecida quando percebi que esta [atividade] não se ia desenrolar como previ, mas o imprevisto faz parte da aprendizagem e do dia a dia de um docente, por isso aceito-o. No entanto, para a próxima vez devo optar por uma atividade de colagem porque assim para além de todos poderem participar ao mesmo tempo na atividade, estarão a desenvolver a sua motricidade fina. (Diário de Bordo, 31 de março de 2014).

**Figura 34-** Os três porquinhos coloridos com a técnica da esponja pelas crianças.



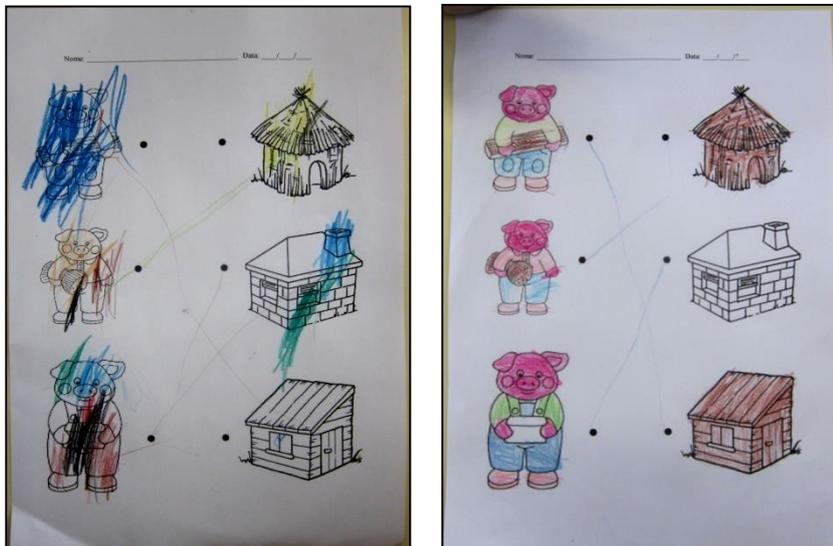
Em conversa com a educadora cooperante esta sugeriu que eu fizesse com o grupo uma atividade de correspondência, pois são atividades básicas e próprias para a faixa etária do grupo em questão, mas pouco frequentes na Pré I. Assim, no dia seguinte e antes do lanche da tarde, relembrava com as crianças a história, estimulando a sua comunicação e revelei a atividade que íamos desenvolver depois do recreio. Quando regressamos, sentei as crianças nas mesas de trabalho e distribuí a cada uma a ficha de

correspondência, explicando que a cada porquinho tinham de fazer corresponder a sua casa. Depois da correspondência estar feita, podiam colorir os desenhos a seu gosto (ver figuras 35 e 36).

**Figura 35** - Crianças a realizarem a ficha de correspondência.



**Figura 36** - Fichas de correspondência de duas crianças.



(...) algumas crianças não perceberam o objetivo da atividade e outras sentiram dificuldades em estabelecer a correspondência correta. Quando iniciaram as pinturas, algumas davam indicações de saberem diferenciar as várias partes do corpo dos porquinhos, pois pintavam-nas de cores distintas, no entanto, coloriam à pressa parecendo não estar concentradas e totalmente implicadas na tarefa, enquanto outras pintavam tudo de uma única cor. Ainda pude constatar que existem crianças que

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 106

trabalham melhor quando não estão com os amigos mais próximos ao pé, mostram-se mais concentrados na atividade. No entanto, e generalizando, o grupo não consegue trabalhar sossegado e quieto no lugar, o que transparece a falta de trabalhar as regras no momento de trabalho em mesa. (Diário de Bordo, 1 de abril de 2014).

Reservei a atividade mais lúdica para o último dia. Consistiu num jogo ao qual chamei *O sopro do lobo mau* e em que cada criança soprava uma bola de pingue-pongue fazendo com que entrasse na porta de casa de cada porquinho, sem utilizar as mãos (ver figura 37). O meu objetivo ao propor esta atividade era o cumprimento das regras. Todo o jogo tem as suas regras e este, claro, não seria exceção.

Todas as crianças mostraram motivação e entusiasmo durante a atividade. Algumas apresentaram mais habilidade para este género de jogo que outras e observei que as crianças mais velhas seguiam mais as regras que as demais, no entanto, às vezes também faziam batota. (Diário de Bordo, 2 de abril de 2014).

**Figura 37** - Crianças a jogarem ao "Sopro do lobo mau".



### 5.2.2.2.1.2 A Lebre e a Tartaruga

Ainda na sequência do projeto *Era uma vez...* selecionei a fábula *A Lebre e a Tartaruga* para ser trabalhada na segunda semana de estágio, uma vez que foi uma narração trazida por duas crianças. Nesta semana, a minha estratégia para contar esta conhecida fábula foi através da utilização do PowerPoint, por considerar que poderia ser um bom instrumento para captar a atenção das crianças (ver figura 38) e, de acordo com

as OCEPE (1997), possibilitar o contacto da criança com outro tipo de código, o “código informático”.

É importante referir que só foram exibidas no ecrã do computador as imagens da história e que o texto foi lido por mim, de forma expressiva. Embora saiba, por um lado, a importância que tem as crianças estabelecerem contacto com diversos tipos de escrita e confrontarem o texto com a imagem, por outro, também sei que enquanto elas não decifram o código escrito, as suas leituras são feitas através das imagens. E, quando se pede que recontem as histórias, elas apenas recorrem à memória das imagens que viram e não ao texto escrito, daí esta minha opção.

**Figura 38** - Conto da história "A Lebre e a Tartaruga".



Antes de ter iniciado a narração da história, estabeleci um diálogo com as crianças a fim de perceber se elas conheciam a história. Uma das crianças que a trouxe conseguiu contá-la, apesar de omitir algumas partes importantes, enquanto a outra não. Em determinada altura da história surgiu a palavra “convencido” para caracterizar a personagem Lebre. Esta palavra foi motivo de conversa com o grupo, assim para além de comunicarem, estariam a adquirir vocabulário novo.

Achei muito engraçadas algumas das respostas dadas pelas crianças quando eu e a educadora cooperante lhes perguntamos o que significava ser “convencido”. Uma respondeu: “É quando eu consigo convencer alguém”, outra disse: “É quando eu digo que sou melhor que ela”. (Diário de Bordo, 7 de abril de 2014).

Após o lanche, como só restavam cinco crianças na sala, decidi relembrar a história com elas, abordando novamente o número de personagens, os momentos da

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 108

história, assim como a moral da mesma e pedi-lhes que fizessem um registo (desenho) da história. Das cinco crianças, apenas a mais velha realizou um desenho com significado, isto é, percebemos que tinha desenhado uma tartaruga.

No dia seguinte, em conversa no tapete, falamos sobre as características físicas da lebre e da tartaruga. Esta abordagem seria uma introdução para a atividade de expressão plástica planeada para o dia: construção de uma lebre e de uma tartaruga. Apesar de ter planificado a atividade para as 26 crianças da sala, só seis estavam presentes.

Confesso que por vezes sinto-me frustrada por planificar para o grande grupo e no final só realizar as atividades com menos de metade da sala. Sinto que me dedico de alma e coração na preparação dos moldes e de todo o material necessário para o desenvolvimento das atividades e depois nem todos têm a oportunidade de a realizar. Mas, vendo tudo isto pelo lado positivo, esta é uma maneira de poder dar uma atenção mais individualizada a cada criança, percebendo assim de facto, onde residem as suas maiores dificuldades e quais são as suas potencialidades. (Diário de Bordo, 8 de abril de 2014).

Com a ajuda de uma das auxiliares da sala iniciei a tarefa de pintura dos moldes com pincel (ver figura 39 e 40). Durante as pinturas observei que as crianças agarravam bem no pincel à exceção de uma, no entanto, apesar de ter sido a última a terminar a tarefa por ser muito distraída, conseguiu um bom trabalho.

A pintura com pincel parece ser uma atividade que as crianças estimam realizar. Mostraram-se sempre motivadas e dispostas a fazer mais e mais. Este género de atividades é realizado de forma harmoniosa e limpa. As crianças sabem que não podem tocar em nada com as mãos sujas de tinta e sabem também que depois de fazerem o trabalho têm de ir lavar as mãos. E fazem-no de forma organizada. (Diário de Bordo, 8 de abril de 2014)

**Figura 39** - Criança a pintar a carapaça da tartaruga com a ajuda da auxiliar.



**Figura 40** - Alguns moldes da tartaruga e da lebre já pintados.



No último dia de intervenções desta semana aproveitei que algumas crianças não estavam a dormir e fui lhes chamando individualmente para que pintassem ou terminassem de pintar os seus moldes. Foi a única estratégia que arranjei para que todos tivessem os mesmos trabalhos realizados. As crianças cujos moldes já estavam secos foram montando todas as peças e assim terminaram os seus animais (ver figura 41).

**Figura 41** - Lebre e tartaruga finalizados.

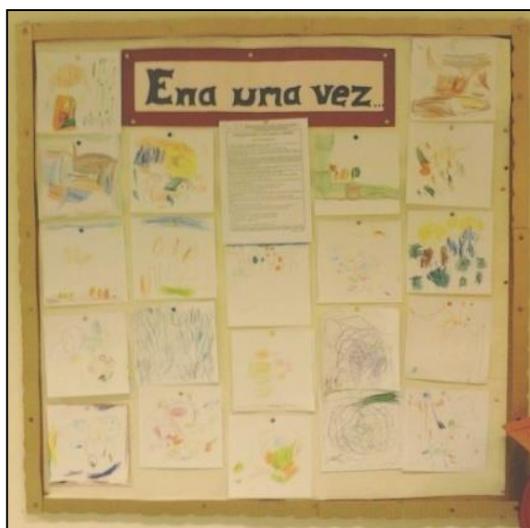


#### **5.2.2.2 Uma horta de cores**

Esta atividade surgiu no âmbito do 15.º Concurso Regional de Expressão Plástica, organizado pela SRE/DRE/DSEAM. O desafio deste concurso era a ilustração do conto *Uma Horta de Cores* de Francisco Fernandes e teve como objetivo a valorização da expressão plástica como meio privilegiado de experimentação lúdica, didática e de exteriorização criativa da criança, através do desenho/pintura. O tema teria de ser explorado em contexto de sala proporcionando a abordagem de conteúdos associados ao mesmo e posterior ilustração de um excerto ou ideia da história de referência. É de referir que este concurso tinha como base o tema “agricultura familiar”, uma vez que 2014 foi o Ano Internacional da Agricultura Familiar, eleito pela Organização das Nações Unidas (ver anexo 1).

Este tema foi explorado pelas duas educadoras da Pré I de forma a existir uma continuidade e uma complementaridade das atividades. À educadora da manhã coube a exploração e ilustração da história com o grupo (ver figura 42), enquanto à minha educadora cooperante e a mim competiu a construção de um cenário/cartaz alusivo à história.

**Figura 42** - Placard da Pré I com os desenhos elaborados pelas crianças.



Não iniciamos a construção do cartaz/cenário sem antes conversar um pouco com o grupo sobre a história e seus elementos. Pedimos que fizessem o relato da história, no entanto, como nenhuma criança nos deu qualquer *feedback* decidimos contá-la novamente ao grupo que, neste dia, contava com 21 crianças.

[Quando lhes pedimos que recontassem a história] não recebemos *feedback* nenhum por parte do grupo, o que me fez refletir que, de facto, as ilustrações são fundamentais para as crianças captarem a história e toda a sua essência, e que nem todas as histórias são adequadas para todas as faixas etárias, devido à linguagem elaborada que carregam, como foi o caso desta. (Diário de Bordo, 22 de abril de 2014).

Depois de explorada, iniciamos a atividade de recorte das tiras de papel em pequenos quadrados para colorirmos as montanhas do cenário (ver figura 43). Enquanto recortavam sob vigilância da auxiliar, a educadora cooperante e eu conversámos sobre o desenho do cenário. Através do novo *feedback* que as crianças nos deram percebemos que o que deveria ser destacado no cartaz seria o meio rural (montanhoso e repleto de árvores), contraposto ao da cidade (cheio de prédios, pessoas e transportes), pois foram estes elementos que o grupo mais referiu.

Através da atividade de recorte pude observar que todos agarram corretamente a tesoura e recortam bem, o que pode revelar trabalho em casa com os pais. Foi-me dito pela educadora cooperante que as crianças evoluíram bastante no recorte devido

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 112

ao esforço e empenho dos pais em casa. É bom saber que estes se interessam e ajudam os seus educandos a se desenvolverem e que não deixam essa tarefa apenas para as educadoras ou para a escola. (Diário de Bordo, 22 de abril de 2014).

**Figura 43** - Criança a recortar os quadrados de papel para as montanhas do cenário.



Enquanto uns recortavam os papéis para as montanhas, outros com um lápis de cor azul coloriam o céu de azul (ver figura 44), outros faziam bolinhas com papel crepe para o arco-íris (ver figura 45) e outros, com o pincel, pintavam os moldes das árvores das montanhas. Todos os trabalhos organizaram-se de forma rotativa, assim todos faziam um pouco de tudo.

Durante o momento da pintura do céu do cenário constatei que estavam constantemente a conversar uns com os outros e a tentar competir para ver quem pintava mais rápido ou quem pintava mais, principalmente os mais velhos. Por vezes levantavam-se das cadeiras sem motivo, mas no geral pintaram bem e dentro da área pretendida. No que concerne às bolinhas de papel crepe, todos conseguiram fazê-las bem-feitas e de diversos tamanhos (...). (Diário de Bordo, 22 de abril de 2014).

**Figura 44** - Crianças a colorirem o céu do cenário.

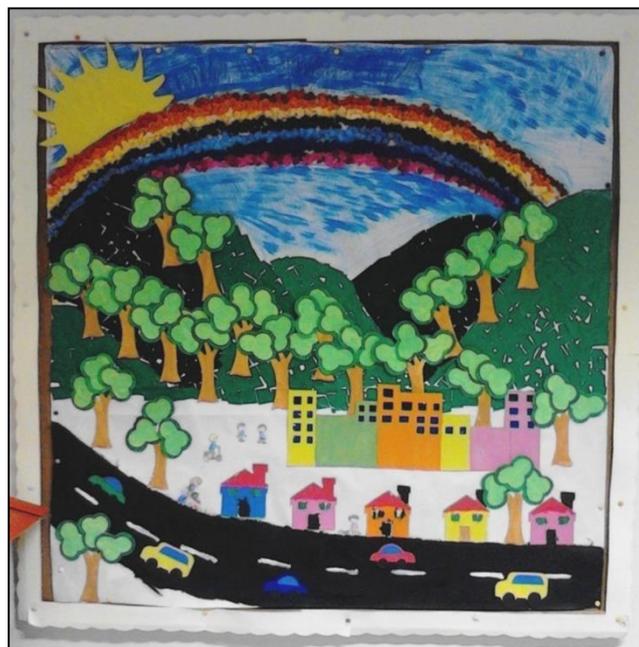


**Figura 45** - Criança a fazer bolinhas com o papel crepe.



No dia seguinte e no decorrer da semana seguinte, para além da rotina normal e das atividades propostas, os meninos foram elaborando estes trabalhos, sempre com ajuda das auxiliares, da educadora cooperante e minha. O trabalho ficou pronto muito rápido, pois todos ajudaram e empenharam-se para que assim fosse (ver figura 46).

**Figura 46** - Cenário/cartaz finalizado.



### 5.2.2.2.3 *Dia da Mãe*

A temática do Dia da Mãe já estava a ser trabalhada com as crianças pela professora de Expressão Musical, que lhes ensinou uma canção. Para iniciar a minha abordagem, numa primeira fase, falei com as crianças sobre esta data e se conheciam alguma canção relacionada com a mãe. Um menino respondeu-me que tinham aprendido a canção *Mãe Conceição*, no entanto, sabendo que não tinha sido essa a canção ensinada pela professora de Expressão Musical, tive de dirigir a conversa para o tópico que me interessava, isto é, a canção *Beijinho, mamã*.

Ao lembrá-los o nome da canção, perguntei se alguém sabia cantá-la ou se lembravam de alguma parte da mesma. Como nenhuma criança me deu *feedback*, iniciei por dizer a canção verso a verso para que eles repetissem. Depois repeti o passo anterior mas com a introdução do gesto e por fim, juntamos a melodia a tudo isto. Após escutarem a canção uma ou duas vezes, algumas crianças já conseguiam cantá-la. De acordo com as OCEPE (1997), “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem (...)” (p.64), tornando estas atividades musicais muito ricas e pertinentes, porque para além de implicarem a compreensão do que se diz, estimula a articulação de palavras, entre outras coisas.

De seguida, coloquei questões sobre a letra da canção, por exemplo, “o que devemos dar à mamã ao acordar?”, “a mamã da canção é uma mamã amiga ou má?”, e mostrei-lhes as ilustrações da canção, presentes no livro. Conversámos um pouco sobre a importância que as ilustrações têm para eles, que ainda não sabem ler, e foi então que introduzi o pictograma. Expliquei-lhes que os pictogramas serviam para uma melhor compreensão/memorização da canção, porque desta forma bastava olharem para as palavras transformadas em imagens e isso os ajudaria a recordarem rapidamente a letra.

Posteriormente mostrei-lhes aleatoriamente as imagens do pictograma fazendo questões relativamente a estas e expliquei-lhes que cada imagem pertencia a uma parte da canção e que tínhamos de descobrir onde. Posto isto, coloquei a canção a tocar e aos poucos eles foram associando a imagem à palavra em falta (ver figura 47). No final, cantamos e gesticulamos a canção sem erros e foi pedido a todas as crianças que, sozinhas, fizessem o mesmo.

Fiquei orgulhosa quando me dei conta que todo o meu trabalho tinha servido e sido um sucesso. Todos conseguiram cantar a canção a partir do pictograma sem erros, o

que me deixou orgulhosa de mim (...) e deles (...). Fiquei também muito contente por ver que o grupo pronunciou corretamente todas as palavras da canção. (Diário de Bordo, 28 de abril de 2014).

**Figura 47** - Pictograma com a letra da canção "Beijinho, mamã".



No dia seguinte, após o lanche da tarde, relembra-mos a canção e os movimentos aprendidos no dia anterior e pedi novamente às crianças que tentassem cantar a canção através da “leitura” do pictograma. Depois, com a versão instrumental, voltamos a cantar e a gesticular a canção.

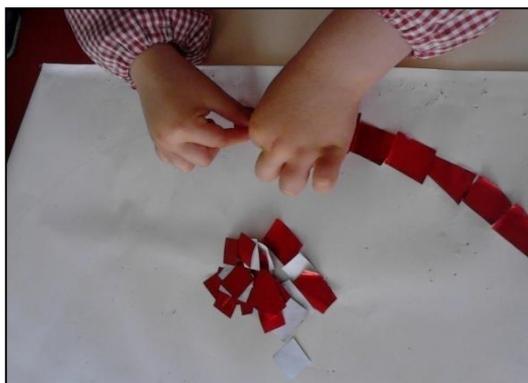
Numa fase posterior, iniciamos uma nova atividade: a construção de um cartaz para o Dia da Mãe com vista a ser exposto num dos placards da sala. Ao longo da semana anterior, as mães tinham sido avisadas que no decorrer desta semana deveriam trazer uma fotografia sua com o seu educando. Estas fotografias seriam colocadas no centro de um coração decorado pelas crianças, juntamente com um carimbo das suas mãos e com uma frase dita por elas sobre a mãe. Desta forma, comecei por pedir a algumas crianças que fizessem e colassem bolinhas de papel crepe de diversas cores nas letras que lhes foram distribuídas (ver figura 48), enquanto outras recortavam e colavam quadrados de papel vermelho no contorno do coração (ver figura 49).

Gostei de ver a forma como todos trabalhavam. Estavam estranhamente mais sossegados que o costume e pareciam implicados nas tarefas que desempenhavam. Já percebi que este grupo gosta muito de trabalhar a área da Expressão Plástica e, no geral, têm toda aptidão para tal. (Diário de Bordo, 29 de abril de 2014).

**Figura 48** - Criança a fazer bolinhas de papel crepe para o cartaz do Dia da Mãe.



**Figura 49** - Criança a contornar o coração com os quadrados de papel que recortou.



No dia seguinte foram as crianças que pediram para cantar novamente a canção *Beijinho, mamã*. Como percebi que era o desejo da maioria do grupo, concordei. Depois do lanche, recolhi todas as fotografias das mães com os filhos e mostrei às crianças, explicando o que íamos fazer com elas. Algumas das fotografias eram antigas, pois algumas crianças eram ainda bebês.

Desde logo mostraram curiosidade e motivação na conversa que estávamos a ter sobre as fotografias. Quando lhes revelava uma foto arregalavam os olhos na esperança de se verem nela com a sua mamã. Alguns eram ainda bebês mas sabiam que eram eles porque as suas mães estavam presentes na foto! Foi um belo momento. (Diário de Bordo, 30 de abril de 2014).

Enquanto uns brincavam nos cantinhos da sala, outros vinham falar comigo sobre o que gostavam de fazer com as suas mães quando estavam em casa com elas. Estas conversas serviram para a recolha de frases ditas pelas crianças sobre a mãe, que eram escritas por mim numa folha e posteriormente passadas para o cartaz, junto à fotografia e por cima do carimbo da mão de cada criança (ver figura 50). Infelizmente não consegui tirar uma fotografia ao cartaz final.

**Figura 50** - Cartaz alusivo ao Dia da Mãe (inacabado).



#### **5.2.2.2.4 ProjetoExpressARTE**

O Projeto *ExpressARTE*, à semelhança da sequência didática que desenvolvi no 1.º CEB, surgiu no âmbito de uma Unidade Curricular da Universidade da Madeira, neste caso, da Didática das Expressões. Este projeto deveria ser promovido na sala onde estaríamos a desenvolver a nossa prática pedagógica e consistir na implementação de uma panóplia de atividades que abarcassem todas as Expressões Artísticas (Expressão Plástica, Motora, Musical e Dramática). É de referir que este foi realizado em grupo e cada elemento implementou as atividades na sua sala de estágio. Assim, as idades das crianças abrangidas neste projeto, nas diversas instituições de ensino, estiveram compreendidas entre os três e os seis anos.

A arte é uma área do saber que faculta inúmeros benefícios ao indivíduo. É uma impulsionadora do desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, assim como da imaginação, da razão e da emoção, assumindo-se como um fator transversal na vida

das pessoas (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012). Tendo em conta que o domínio das diversas expressões só é alcançado através da diversificação de situações e de experiências de aprendizagem, pois só deste modo, as crianças poderão utilizar o corpo, explorar, manipular e transformar (OCEPE, 1997), tentou-se desenvolver atividades e estratégias estimulantes, que fossem de encontro com as suas necessidades e interesses das crianças.

O projeto foi idealizado para uma semana e teve como ponto de partida uma história/guião produzido pelas estagiárias e orientado pelas mesmas (ver apêndice H), sendo da nossa responsabilidade a estipulação do tempo destinado a cada momento do projeto. O nosso papel era o de apelar ao envolvimento das crianças, dando-lhes espaço para que vivenciassem prazerosamente todos os momentos proporcionados, visando o seu desenvolvimento global harmonioso.

Como todos os projetos, este também foi elaborado e desenvolvido de acordo com diversas etapas. Por conseguinte, na primeira etapa criei materiais, ambientes e atividades que servissem de ponto de partida para a dramatização da história. Este momento visava permitir às crianças experimentarem o máximo de possibilidades ao nível das expressões, bem como reconhecer o que são índios e como se caracterizam (a sua cultura). Pretendi nesta fase trabalhar a voz, a orientação espacial, a noção do corpo e do tempo, a dramatização e a criação de adereços a partir de materiais recicláveis (jornais, tiras de papel higiénico, penas, entre outros).

(...) juntei as crianças presentes para que fizessem uma roda. Depois coloquei sons que lembravam a cultura dos índios e disse-lhes que fizessem movimentos tendo em conta aqueles sons. Sem eu dizer nada, todos dançaram como os índios, de acordo com a imagem pré-concebida que tinham. Uma menina até disse: “Temos de imaginar que tem uma fogueira aqui”. (Diário de Bordo, 19 de maio de 2014).

Numa etapa posterior, introduzi o guião articulando as diferentes expressões. É importante referir que no dia em que gravei a dramatização final, pude contar com o apoio da colega estagiária da Pré II, que também fazia parte deste projeto.

No guião elaborado podemos observar que estão reunidas duas culturas completamente distintas, os índios e os habitantes da cidade. O nosso objetivo ao destacarmos estes dois povos na história foi o de as crianças poderem contactar com outra cultura que não a nossa, demonstrando-lhes que, apesar das diferenças, no fundo

somos todos iguais, havendo aspetos que nos possam juntar numa finalidade comum, que no caso da história foi a dança.

Na construção dos adereços, levei as crianças para a sala de Expressão Plástica do 1.º CEB, e fomentei a sua autonomia e criatividade para poderem criar livremente as suas indumentárias. Para tornar este projeto mais rico e completo, foram-lhes ensinadas duas canções, uma pertencente aos índios do Canadá (*HaniKuni*) e a outra à Xana TocToc (*A festa é nossa*). Em ambas as músicas incentivei as crianças a usarem os sons do corpo para marcarem a pulsação das canções. Também foi-lhes facultado sons relacionados com a natureza, em que estas tinham de se movimentar na sala de acordo com o que ouviam, por exemplo, ao ouvirem o som da chuva aceleravam o passo e fingiam que abriam o guarda-chuva, abrigando-se debaixo dele.

Quando ouviam o som dos pássaros reboavam pelo chão como se de relva fofinha se tratasse, quando ouviam os trovões colocavam uma cara de assustados e amedrontados. Logo depois vinha a chuva e começava a correria por todo o espaço da sala. Neste momento chamou-me novamente a atenção que todas as crianças andavam em “bando”, seguiam-se umas às outras e amontoavam-se num canto da sala. Tanto eu como a educadora cooperante dizíamos que elas tinham de se espalhar pela sala. Demorou, mas chegaram lá! (Diário de Bordo, 20 de maio de 2014).

No decorrer da dramatização as crianças também tiveram de expressar sentimentos conforme o que lhes era narrado (ver imagem 51). Estas tiveram de interpretar momentos de espanto, admiração/surpresa, alegria, diversão, entre outros. A dramatização terminou com uma festa onde índios e habitantes da cidade dançaram todos juntos, livres e alegremente.

**Figura 51** - Dramatização das crianças da Pré I.



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 120

A avaliação do projeto fez-se através da observação direta e dos registos realizados numa grelha de avaliação que contempla os comportamentos, as competências e as atitudes demonstradas pelas crianças desde o início da implementação do projeto, bem como das fotografias e dos vídeos que foram feitos (ver apêndice I).

Apesar de trabalhoso, gostei muito de implementá-lo com as minhas crianças. No início foi um pouco confuso porque ainda não tinha compreendido bem o que era para fazer, no entanto, depois da orientação das colegas e das docentes da Unidade Curricular compreendi qual o seu objetivo. (...) Tendo em conta a tamanha importância que a arte desempenha para o desenvolvimento global do ser humano, creio que estes projetos deveriam ser mais incentivados nas escolas, principalmente no Pré-escolar, por se mostrarem projetos articulados. As crianças adoraram, mostrando-se constantemente implicadas nas tarefas que realizavam. Acabei o dia com o sentimento de satisfação por ver o meu grupo a evoluir. (Diário de Bordo, 21 de maio de 2014).

### **5.2.2.3 Avaliação**

Para avaliar o grupo de crianças da Pré I recorri à observação direta das crianças na realização dos seus trabalhos, bem como nas suas brincadeiras dentro e fora da sala de atividades. Foram elaboradas grelhas de observação/avaliação diagnóstica (ver apêndice J) correspondentes a cada planificação semanal, contendo as principais competências a atingir em cada atividade desenvolvida. Importa lembrar que a grelha de avaliação e observação da semana de implementação do projeto *ExpressARTE* é a que consta no apêndice I do presente relatório. No final do estágio elaborei uma grelha de avaliação final (ver apêndice K) tendo em conta as grelhas semanais e tudo o que foi observado ao longo destes meses. De uma forma sucinta posso afirmar que observou-se uma ligeira evolução das crianças no que concerne aos domínios trabalhados, principalmente no domínio da linguagem oral. No entanto, este é um trabalho contínuo a ser desenvolvidos pela equipa pedagógica.

### 5.2.3 Resposta à questão problemática da Investigação-Ação

A questão problemática encontrada para o desenvolvimento da metodologia de I-A foi: *De que forma a exploração de histórias infantis em contexto educativo contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e das competências sociais deste grupo de crianças?* Neste sentido, torna-se fulcral esclarecer de que forma as histórias infantis e a sua exploração auxiliam as crianças a desenvolverem a sua linguagem oral, assim como as suas competências sociais.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), “a experiência das histórias possibilita à criança alargar o seu vocabulário, usar criativamente a linguagem (...)” (p.74). De facto, no decorrer das práticas pedagógicas e tendo em consideração as estratégias adotadas para dar resposta à questão problemática sinalizada, o recurso às histórias e a sua exploração (reconto, diálogos, entre outros), ajudaram o grupo a desenvolver a sua oralidade, isto é, a articulação de palavras e a aquisição de novo vocabulário. Por outro lado, denotou-se que as frases proferidas pelas crianças iam sendo progressivamente mais claras e coerentes.

Os momentos de diálogo no tapete, após os contos das histórias, foram essenciais para a estimulação destas competências. Nestes, propus-me criar um ambiente linguístico rico e estimulante, repleto de atividades linguisticamente desafiantes, para que as crianças pudessem comunicar e se expressar oralmente. Neste sentido, posso afirmar que o grupo atingiu o objetivo, pois verificou-se que no decorrer das semanas a maioria das crianças conseguia expressar deliberadamente as suas opiniões em grande grupo, sem receios. É de mencionar que foi dada especial atenção às crianças mais tímidas e retraídas. Isto é, nos diálogos em grande grupo tentei sempre incentivá-las e estimulá-las a falar e a partilhar a sua opinião com o restante grupo, assim como nos momentos de diálogo individual.

As relações que se estabelecem dentro e fora da sala de atividades com as crianças revela-se um factor chave para o desenvolvimento da linguagem. Como referem Hohmann & Weikart (2009), “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6), por esta razão, a minha relação com o grupo e com cada criança individual foi sempre autêntica e positivamente afetiva. Este tipo de relação é fundamental para que as crianças adquiram a confiança necessária para falarem e participarem nas atividades propostas.

Nesta perspectiva, o educador é visto apenas como um “andaime” das aprendizagens. O seu papel é, como referido anteriormente, o de ir ao encontro dos interesses das crianças, de forma a incentivar e estimular o seu desejo em aprender, comunicar e interagir, uma vez que, como refere Sim-Sim et al. (2008), este tipo de interações “(...) desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens (...)” (p. 33).

Em suma, todo o tempo de prática pedagógica possibilitou a envolvência de todo o grupo que lhe facilitou a sua aprendizagem e o desafiou a colmatar as suas dificuldades. É certo que, em oito semanas, não foi nem seria possível ultrapassar por completo as dificuldades apresentadas pelas crianças, pois este é um trabalho contínuo a ser desenvolvido pelas educadoras da sala. No entanto, posso concluir que as estratégias adotadas durante a minha *práxis* ajudaram a minimizar essas mesmas dificuldades.

#### **5.2.4 Programa Eco-Escolas**

O Eco-Escolas é um Programa Internacional, coordenado no nosso país pela Associação Bandeira Azul, e visa encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental/EDS. Destina-se a todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao superior e a sua metodologia baseada nos princípios da Agenda 21 local, tem como objetivo assegurar a participação e envolvimento das crianças e adolescentes na tomada de decisões, envolvendo-os desta forma na edificação de uma comunidade e de uma escola mais sustentáveis. O Programa ainda desenvolve um diverso leque de iniciativas sob a forma de projetos, desafios e concursos às quais qualquer escola aderente pode participar.

Ao longo do meu estágio pedagógico na EB1/PE da Ladeira, instituição aderente ao Programa (ver figura 52), constatei que a adesão dos pais e crianças era constante e contínua, o que comprova o interesse destes em ajudar a nossa escola e principalmente o meio ambiente.

Na sala de atividades era possível encontrar uma grelha (ver figura 53) onde a educadora cooperante marcava o “lixo” (rolhas, pilhas, tampas, plásticos e cartão) que as crianças e pais iam trazendo para a escola. Em todos os andares da escola existiam dois bidões (um amarelo para os plásticos e outro azul para o papel) e duas caixas (uma para as rolhas, outra para as tampas) onde todos os interessados deveriam colocar os



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 124

que nunca é demais lembrar a real importância que isso tem para o nosso planeta e toda a sua população.

Visto que a EB1/PE da Ladeira é uma escola amiga do ambiente, e que queremos transmitir às crianças a importância que tem a reutilização de materiais para dar vida a outros, surgiu a ideia de lançarmos este desafio à comunidade escolar das três salas de Pré desta instituição. Desta forma, em parceria com a colega de estágio da Pré II, afixou-se um cartaz informativo no *hall* de entrada das Prés, assim como nas portas das respectivas salas (ver apêndice L). Conforme os pais e outros familiares vinham às salas, a equipa pedagógica também fazia o favor de lembrar os trabalhos que deveriam ser entregues até ao dia 14 de maio, para posterior exposição.

Visto que a nossa proposta teve bastante aderência (ver figura 54), alterou-se o dia da revelação, para dia 19 de maio, e o número de vencedores por sala para dois. A escolha dos mesmos foi realizada por todas as educadoras das salas e pelas estagiárias. De uma forma geral, posso afirmar que houve consenso em relação aos brinquedos que considerámos ser os mais originais e, por isso, a escolha foi relativamente fácil de fazer. No dia da revelação dos vencedores, todas as Prés foram reunidas no *hall* de entrada das salas da Pré. É de mencionar que todos os participantes ganharam umas simbólicas medalhas de participação feitas a partir de caixas de cereais e que os seis vencedores, para além das medalhas, ganharam um troféu também construído a partir de material reutilizável, como copos de iogurte e rolos de cartão (ver figura 55).

**Figura 54** - Exposição dos trabalhos realizados.



**Figura 55** - Estagiárias com os vencedores.



### **5.2.6 Refletindo sobre toda a intervenção pedagógica realizada na EPE**

Terminado o estágio na vertente de EPE, pude refletir um pouco sobre todas as atividades desenvolvidas com este grupo, as explanadas e as demais não elucidadas, mas que de igual forma visaram contribuir para o desenvolvimento global da criança.

No meu ponto de vista, tive sempre em atenção os interesses e necessidades do grupo e preocupei-me em estabelecer diálogos com a educadora cooperante à mínima insegurança e dúvida que surgiam no meu caminho, porque ninguém melhor que ela conhecia e percebia o que cada uma daquelas crianças necessitava. Confesso que senti muita insegurança e um certo medo em “prejudicar” alguma criança. O meu maior receio era o de não permitir que aquele grupo evoluísse, o de não conseguir “tocar” significativamente em cada ser individual e nas suas necessidades, mas no final do estágio apercebi-me que os problemas diagnosticados foram de certa forma atenuados, por isso concluo que fiz um bom percurso.

No decorrer das intervenções fiz sempre o melhor que na altura consegui e tentei sempre mostrar o meu “eu” e tudo o que transporto na minha “mochila” (ideais, crenças e valores). Na planificação das atividades tive sempre em atenção tudo o que tinha disponível, tudo o que seria possível realizar com aquele grupo e a melhor forma de o fazer, de modo a proporcionar-lhes momentos pedagogicamente prazerosos. No entanto, só na prática propriamente dita é que pude avaliar e refletir se realmente ia ao encontro do pretendido. Deparei-me com algumas dificuldades, principalmente depois do grupo já estar mais familiarizado comigo. Controlar os maus comportamentos, gerir as

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 126

conversas de grande grupo que muitas vezes eram desviadas para outros assuntos que não aqueles que estávamos a discutir, lidar com as interrupções inoportunas de algumas crianças no conto de uma história, entre outros, foram algumas das difíceis tarefas com que me confrontei, confirmando que realmente não existem “receitas” para se trabalhar com crianças. No entanto, felizmente, com o apoio e compreensão da educadora cooperante consegui superar estes contratempos.

Em suma, apesar das adversidades que, com certeza irei encontrar ao longo da minha carreira, o meu objetivo foi e sempre será, enquanto futura docente, o de organizar uma bagagem educacional rica e completa a todas as crianças que passem por mim, para que possam transportá-la ao longo das suas vidas.



### **Considerações Finais**

Agora que cruzei a meta final deste meu percurso enquanto aluna universitária, mas nunca como aluna da vida, reflito um pouco sobre a minha evolução, sobre a minha construção profissional cujas bases fui adquirindo ao longo da licenciatura, do mestrado e das relações e interações constantes que fui estabelecendo com “o outro” para a edificação do meu “eu” profissional e pessoal.

Neste caminho que percorri e que se encontra sempre em processo de metamorfose, fui consolidando saberes científicos, metodológicos e pedagógicos, fruto das experiências, das escolhas e das decisões que fui tomando e das práticas desenvolvidas que eram constantemente alvo de construções e desconstruções. Um caminho que por vezes foi turbulento e que me fez duvidar, mas que também me fez sorrir e orgulhar de mim. Foi neste percurso que aprendi a refletir de forma consciente e a ir atrás das respostas que inquietam as minhas dúvidas, com vista à melhoria das minhas práticas e do meu “eu”.

Fazendo uma retrospectiva aos estágios realizados no 1.º CEB e na EPE, afirmo convictamente que foram momentos de entrega total, de dedicação, de comprometimento e empenho. Momentos de aprendizagem e aplicação de conhecimentos. Tanto a EB1/PE do Caniço como a EB1/PE da Ladeira foram tidas como espaços abertos a novas oportunidades e a novos desafios, onde coloquei à prova tudo o que me foi transmitido até então. Mas também, como espaços amplos de aprendizagens, conhecimentos e valores que foram transmitidos às crianças, ajudando-as a se tornarem cidadãos completos e aptos para a vida em sociedade. Desta forma, o papel do docente é apenas o de “andaime”. Um mero orientador e mediador das aprendizagens que vão ocorrendo. O sujeito que cria o ambiente propício para a troca de ideias, opiniões, experiências e conhecimentos, auxiliando as crianças a “tornarem-se pessoas capazes de pensar, de reflectir, de usar conhecimento em situações reais e com a confiança de que as suas acções podem fazer diferença” (Bonito, 2009, p. 310), não se esquecendo que também é a partir destas trocas que evolui pessoal e profissionalmente.

Segundo Alarcão (2001), as escolas atuais necessitam de professores confiantes e capazes de se valorizar pessoalmente e profissionalmente. Professores que não transpareçam insegurança, dúvidas e receios no seu trabalho. Assim sendo, tentei sempre manter uma postura calma, assertiva e segura, apesar de muitas vezes me sentir

um pouco receosa. No entanto, pude contar com o apoio do professor e da educadora cooperante e dos restantes profissionais com quem me cruzei, que transmitiram a segurança que necessitei. O trabalho não se faz só dentro da sala. As relações que também se estabelecem com a restante comunidade escolar são uma mais-valia para o rendimento escolar das crianças, para os pais e para o trabalho do docente, pois este não, poderá ser, nem viver como um ser isolado. Estabelecer diálogos diários com os pais nos momentos em que estes vão deixar e buscar os filhos é de extrema importância para dar a conhecer os trabalhos desenvolvidos na sala e na escola e aumenta as expectativas positivas dos docentes face às crianças cujos pais participam no seu processo de ensino/aprendizagem

Através da metodologia de I-A tentou-se dar resposta às questões problemáticas que surgiram. É certo que estes objetos de estudo não evidenciam um projeto acabado, esperando-se que os docentes cooperantes prossigam o trabalho que foi iniciado, ajustando-o e adaptando-o sempre que necessário. Não se consegue fazer uma investigação desta natureza em dois meses, no entanto, é importante referir que isso pouco contribuiu para o insucesso do processo de investigação, que de certa forma deu os seus frutos. Conseguiu-se atenuar as problemáticas encontradas ao longo do percurso de estágio, despertando em mim sentimentos de satisfação.

Neste percurso de intervenções práticas também pude fazer uma apreciação rápida da criança em diferentes idades (três/quatro e sete/nove anos) e do que, apesar disso, têm sempre em comum: adoram brincar. De facto, e após as constantes observações realizadas, constata-se que, independentemente da idade, o que elas mais gostam de fazer é brincar. É neste ato que a criança se humaniza, se desenvolve de forma íntegra. Através da brincadeira, a criança amplia importantes capacidades como a atenção, a memória, a imaginação, a reflexão e ainda áreas da personalidade, por exemplo, a afetividade, sociabilidade, criatividade e inteligência. Apesar das brincadeiras variarem de idade para idade, brincar é brincar e, de acordo com Morgado (2014), “ (...) brincar é a actividade mais séria que eles fazem, em que põem tudo o que são, sendo ainda a base de tudo o que virão a ser.” (s.p.). Felizmente, e como referi anteriormente, a vida não é só trabalho e por isso, tive a oportunidade de participar em muitas das brincadeiras das crianças, voltando por vezes a ser criança. E, se a profissão docente também é isso, partilhar sorrisos sinceros, recebendo-os em troca e espalhar

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO 130

alegria e boa disposição pelas crianças e elas a nós, então afirmo que, apesar de se apresentar um caminho árduo e incerto, eu estou no caminho certo.



### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Fundação EDUCAR DPaschoal: Campinas. Retirado de: [http://www.educardpaschoal.org.br/web/upload/NossosLivros/68\\_livro\\_desejodeensinar%281%29.pdf](http://www.educardpaschoal.org.br/web/upload/NossosLivros/68_livro_desejodeensinar%281%29.pdf)
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas* (dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar – mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, A. (s.d.). *Investigação qualitativa ou quantitativa: dicotomia ou complementaridade?* Funchal: Universidade da Madeira
- Bento, A. (2011) *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. (2009). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Universidade de
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). *Vygotsky: sua teoria e influência na educação*. Revista e-Ped, 2 (1), 144-152.
- Cohen, D. (1999). *Piaget – Um Questionamento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Colares, M., Gonçalves, T., Colares, A. & Leão, J. (2013). *O professor-investigador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática*. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3490/2508>
- Contente, M., I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da matemática do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação de Beja. Retirado de: [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3910/1/Estudo\\_Contente\\_2012.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3910/1/Estudo_Contente_2012.pdf)
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. 2, (13), 30-36. Retirado de: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos 12 (1): pp. 5-15, janeiro/abril. Retirado de: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015\\_ART01\\_Coutinho%5Brev\\_OK%5D.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M & Vieira S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (vol. XIII, nº2). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional
- Dewey, J. (1993). *Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dias, V., Pitolli, A., Prudêncio, C. & Oliveira, M. (2013). *O Diário de Bordo como ferramenta de reflexão durante o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia*. Retirado de: [http://www.academia.edu/6861575/O\\_Di%C3%A1rio\\_de\\_Bordo\\_como\\_ferramenta\\_de\\_reflex%C3%A3o\\_durante\\_o\\_Est%C3%A1gio\\_Curricular\\_Supervisionado\\_do\\_curso\\_de\\_Ci%C3%A2ncias\\_Biol%C3%B3gicas\\_da\\_Universidade\\_Estadual\\_de\\_Santa\\_Cruz\\_Bahia](http://www.academia.edu/6861575/O_Di%C3%A1rio_de_Bordo_como_ferramenta_de_reflex%C3%A3o_durante_o_Est%C3%A1gio_Curricular_Supervisionado_do_curso_de_Ci%C3%A2ncias_Biol%C3%B3gicas_da_Universidade_Estadual_de_Santa_Cruz_Bahia).

*Educacional*, 7 (1), 11-19. Retirado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br>.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS. Educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.  
Retirado de:  
[http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf)

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Gomes, M. (2007). O Modelo High/Scope em Portugal. *A Página de Educação*. (173).  
Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2>.

Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de ingressos do curso de Pedagogia: actas do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Gourgand, P. (1980) *As técnicas de trabalho de grupo* (4ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Guedes, P. (2009). *O portefólio no desenvolvimento de uma aprendizagem auto regulada: um estudo de caso no 5º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês* (tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9758/1/tese.pdf>.

Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições ASA.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Lameira, R., Cardoso, A. P., & Pereira, J. (2012). Perceção dos Professores sobre o Lugar e a Presença da Expressão Plástica na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 49-67.
- Leitão, M. (2009). Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica. *Convergências 12 – Revista de Investigação e Ensino das Artes*. (3) ISSN: 1646-9054.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006) *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Método de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Madureira, P. & Leite, S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (s.d.). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Funchal: Universidade da Madeira.  
Retirado de:  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tkFGzMgLVZQJ:www3.uma.pt/liliana/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D214%26Itemid%3D51+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tkFGzMgLVZQJ:www3.uma.pt/liliana/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D214%26Itemid%3D51+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt)
- Marques, R. (1997). *Escola Currículo e Valores*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Martins, M. “*À Descoberta...*” *Um programa de promoção de competências sociais e emocionais*. (Dissertação de mestrado) Ponta Delgada: Universidade dos Açores.  
Retirado de:  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2045/1/DissertMestradoMonicaSofiaAmaralMartins2013.pdf>

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (Ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreira, A., Caballero, C. e Rodríguez, L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Retirado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>.
- Morgado, J. (2014). *Brincar é a atividade mais séria que as crianças fazem*. Lisboa: Jornal O Público. Retirado de: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/brincar-e-a-atividade-mais-seria-que-as-criancas-fazem-1635872>
- Nabuco, M. (1992). *Transição do Pré-escolar para o ensino básico*. *Revista Inovação 5*, 1. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto da Inovação Educacional.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P. & Cavaco, M. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/ Dificuldades de Aprendizagem. Atitudes e Representações Sociais de Professores* (tese de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retirado de: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1486/Tese%20de%20Mestrado.pdf?sequence=1>

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2001/2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa*. Revista PEC, 2 (1), pp. 37-42. Retirado de: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Pereira, B. (2012). *A Expressão Dramática/ Teatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Concepções e Práticas de Professores* (dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2331/1/A%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica.pdf>
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia Cognitiva e Língua Materna*. (Tese de Doutoramento não publicada) Funchal: Universidade da Madeira.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, H., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação – Área Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática. *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 6, 337-345. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10198/1094>.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, M. (2006). *Desenvolvimento moral na adolescência*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw Hill.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 11-19. Retirado de: <http://www.epsjv.fiocruz.br>.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância* nº 81, 44 – 46.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 49-62). Porto Alegre: Editora ArtMed.