

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Maria Ramos Gouveia
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2015

UMa
Rel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Maria Ramos Gouveia
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

Raquel Maria Ramos Gouveia

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, fevereiro de 2015

Dedico este relatório a todos os amigos e familiares que acreditaram em mim e que me deram o apoio incondicional, principalmente o meu marido e os meus filhos. Adoro-vos!

Agradecimentos

Este percurso realizado em prol da minha formação que foi repleto de oscilações entre alegrias e tristezas, gargalhadas e lágrimas, não teria sido possível sem a motivação e a compreensão de todos aqueles que sempre me apoiaram e acompanharam nos melhores e nos piores momentos, desde já, o meu muito obrigada.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências da Educação, à Escola EB1/PE do Tanque de Santo António, à Escola EB1/PE de São Filipe pela colaboração no meu percurso académico.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, meu orientador científico de estágio e relatório, pelo apoio, disponibilidade e principalmente pela partilha de conhecimentos e esclarecimentos.

À minha orientadora de estágio Doutora Gorete Pereira, pela orientação, pela partilha de saberes e ideias.

À professora cooperante Teresa Caires, pelo apoio, pelo encorajamento, pelo incentivo e carinho e pela partilha de saberes que contribuíram para a construção da minha identidade.

Aos alunos do 4.º ano A pela forma calorosa como me receberam, por tudo o que partilharam comigo, pelos sorrisos e elogios que me incentivaram todos os dias, foi uma experiência única.

À diretora e restante comunidade escolar da EB1/PE do Tanque pela simpatia e disponibilidade com que me receberam

À educadora cooperante por me receber com carinho, pelos momentos de reflexão e partilha de saberes.

À equipa pedagógica da sala da pré1 de São Filipe pela dedicação e por todo o apoio.

Às crianças da sala da Pré 1 por todo o carinho, pelos beijinhos e abraços, pelas aprendizagens partilhadas e por todos os momentos bons que dividimos entre aprendizagens e brincadeiras, os quis não me vou esquecer

À diretora e restante comunidade escolar da EB1/PE de São Filipe pela simpatia e disponibilidade com que me receberam.

Aos professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura em Educação Básica, por me terem proporcionado ferramentas que permitiram a coconstrução do meu conhecimento. Aos professores de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela partilha de conhecimentos e saberes.

A todos os funcionários da Biblioteca da Universidade da Madeira por serem incansáveis no auxílio de pesquisa bibliográfica.

À minha amiga Isabel Machado por me ter ouvido e apoiado em todos os momentos.

Às pessoas da sala vermelha com quem trabalho pelo apoio e a compreensão.

A toda a minha família pelo apoio e pelas palavras de incentivo, principalmente à minha mãe que sempre demonstrou preocupação com o meu esforço.

Aos meus filhos pelo amor, pela ajuda, pela paciência, pelas palavras de incentivo e de conforto, por me ouvirem, por me abraçarem, por me amarem tanto e por serem a luz dos meus olhos que me guiam sempre pelo melhor caminho.

Ao meu marido pela compreensão, apoio e paciência que teve ao longo deste percurso que exigiu de nós um esforço acrescido.

A todos, um muito obrigada e bem hajam!

Resumo

A concretização do presente relatório tem como finalidade a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todo o relatório explana as experiências vividas ao longo dos estágios pedagógicos desenvolvidos, primeiro na valência 1.º Ciclo, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Tanque, Santo António numa turma de 2.º ano e o segundo, no Pré-Escolar, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de São Filipe. Toda a *praxis* teve como fundamento desenvolver experiências ao nível pessoal e profissionais inerentes à profissão docente.

A parte teórica do trabalho enaltece a importância do papel do docente enquanto agente reflexivo e investigativo como parte integrante da construção da identidade do mesmo. São igualmente engrandecidos pressupostos teóricos que assumiram um papel preponderante na construção de todas as aprendizagens realizadas.

A prática pedagógica visou responder a questões colocadas inicialmente, apelando à metodologia de investigação-ação, centrada em princípios orientadores de aprendizagem cooperativa e trabalho de projeto. Considerando que a *praxis* centra-se nos alunos e crianças, tornou-se imprescindível recorrer à caracterização de contextos das instituições educativas e respetivos alunos e crianças.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Pré-Escolar; Prática Pedagógica; Crianças; Metodologia de investigação.

Abstract

This assignment has the purpose of obtaining the master's degree in Preschool Education and in Teaching on the 1st Cycle of Basic Education.

All the report outlines my placements in two different stages of teaching, firstly in the 1.st Cycle with pre-school (EB1/PE) of Tanque, in Santo António, with a 2nd year class, followed by Preschool in Escola of São Filipe (EB1/PE). These placements had the purpose of developing both personal and professional aspects attached to the role of a teacher.

The theoretical part of the work underscores the importance of the teacher's role as reflective and investigative agent as part of the construction of his own identity. It also enlarged theoretical assumptions which have a leading role in the construction of all the learning achieved.

The pedagogical practice had the purpose of answering the questions made initially, appealing to the investigation-action methodology, focused on guiding principles of cooperative learning and project work. Considering that all this is focused on students and children, became indispensable the characterization of the contexts institutions listed above and their respective students and children.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Preschool; Pedagogical Practice; Children Investigation-Action.

Lista de Siglas

APA - *American Psychological Association*

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

DB – Diários de Bordo

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

EI - Educação de Infância

EPE – Educação Pré-escolar

ETI – Escola a tempo inteiro

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Projeto Anual de Atividades

PAT – Projeto Anual de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UMa – Universidade da Madeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Lista de Siglas.....	XI
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM	XVII
Lista de Figuras.....	XIX
Lista de Quadros.....	XXI
Lista de Tabelas	XXIII
Introdução.....	1
Parte I	5
Enquadramento Teórico.....	5
Capítulo I - Enquadramento Teórico	7
1.1 Construção da identidade docente enquanto dimensão profissional e pessoal.....	7
1.2 O docente como agente reflexivo	9
1.3 Perfil dos educadores de Infância e dos professores do Ensino Básico	11
1.4 Conceções Curriculares.....	11
Capítulo II - Contributos teóricos para o desenvolvimento da pedagogia	15
Capítulo II – Contributos teóricos para o desenvolvimento da pedagogia	17
2.1 A pedagogia	17
2.1.1 Jean Piaget	18
2.1.2 Lev Vygotsky.....	19
2.1.3 Jerome Bruner	20
2.1.4 Friedrich Fröebel.....	21
2.1.5 David Ausubel.....	22
2.2 Sintetizando.....	23
Parte II - Fundamentação metodológica.....	25
Capítulo III - Fundamentação metodológica	27
3.1 Metodologia de investigação-ação	27
3.2 Processo dinâmico da investigação-ação	30
3.3 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados	32
3.3.1 Observação participante	32

3.3.2 Diários de bordo.....	33
3.3.3 Análise de documentos.....	34
3.3.4 Conversas informais.....	35
3.3.5 Fotografias.....	36
3.3.6 Técnica de análise de dados.....	36
3.4 Validade da investigação.....	37
3.5 Sintetizando.....	38
Capítulo IV - Pressupostos metodológicos que sustentam a intervenção pedagógica.....	41
Capítulo IV – Pressupostos metodológicos que sustentam a intervenção pedagógica	43
4.1 Aprendizagem cooperativa.....	43
4.2 Pedagogia em Participação.....	44
4.3 Trabalho de Projeto.....	45
4.4 Modelo Curricular High/Scope: Promovendo uma aprendizagem pela ação.....	47
4.5 Sintetizando.....	48
Parte III - Intervenção pedagógica.....	51
Capítulo V - Intervenção pedagógica em contexto 1.º CEB.....	53
5.1 Contextualização.....	53
5.1.1 Contextualização da intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB.....	53
5.2 Caracterização.....	54
5.2.1 O meio.....	55
5.2.2 A Escola.....	56
5.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola.....	57
5.2.3 A sala do 2.º ano A.....	60
5.2.4 A turma do 2.ºano A.....	63
5.2.4.1 Interesses, necessidades, aptidões e aspirações da turma.....	65
5.3 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação.....	66
5.3.1 Enquadramento do problema.....	66
5.3.2 Questões orientadoras da investigação-ação.....	66
5.3.3 Revisão da literatura para este estudo.....	67
5.4 Intervenção pedagógica.....	68
5.4.1 Português: Promover capacidades para a literacia.....	69

5.4.1.1 Avaliação das aprendizagens.....	74
5.4.2 Matemática: Desenvolvendo o raciocínio matemático.....	75
5.4.2.1 Avaliação das aprendizagens.....	79
5.4.3 Outras atividades desenvolvidas ao longo da <i>praxis</i>	80
5.4.3.1 Área curricular de Estudo do Meio	80
5.4.3.2 Avaliação das aprendizagens.....	85
5.5 Promovendo uma atividade de jogos tradicionais	86
5.6 Promover um “mercadinho” no âmbito de desenvolver o sentido do número	87
5.7 Intervenção com a comunidade educativa	88
5.7.1 Ação de sensibilização “Quinze minutos com o seu filho”	88
5.8 Reflexão global da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB.....	90
Capítulo VI - Intervenção Pedagógica em contexto Pré-Escolar	97
6.1 Contextualização.....	97
6.1.1 Contextualização da intervenção pedagógica em contexto Pré-escolar	97
6.2 Caracterização.....	98
6.2.1 O meio	98
6.2.2 A instituição educativa	99
6.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola	101
6.2.3 A sala da Pré 1: organização do espaço educativo.....	102
6.2.4 Organização do tempo educativo: a rotina diária da sala	104
6.2.5 A equipa pedagógica	105
6.2.6 O grupo de crianças da Pré 1	106
6.3 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação	110
6.3.1 Enquadramento do problema	110
6.3.2 Questão orientadora da investigação-ação.....	112
6.3.3 Revisão preliminar para o estudo	112
6.4 Intervenção pedagógica no âmbito do desenvolvimento da expressão oral	114
6.4.1 Desenvolvendo atividades no âmbito da questão de investigação	115
6.4.2 Outras atividades desenvolvidas ao longo da <i>praxis</i>	133
6.5 Avaliação e progressos nas aprendizagens	136
6.5.1 Avaliação geral do grupo nas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios	136
6.6 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	141

6.6.1 Jogo “À procura do tesouro do arco-íris”	141
6.6.2 Ação de sensibilização: “A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança”	144
Considerações Finais	147
Referências.....	151

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice A – Diários de Bordo

Apêndice B – Roteiro de Planificação – 1.ª Semana

Apêndice C – Roteiro de Planificação – 2.ª Semana

Apêndice D – Roteiro de Planificação – 3.ª Semana

Apêndice E – Roteiro de Planificação – 4.ª Semana

Apêndice F – Roteiro de Planificação – 5.ª Semana

Apêndice G – Roteiro de Planificação – 6.ª Semana

Apêndice H – Roteiro de Planificação – 7.ª Semana

Apêndice I – Cartaz – Projeto com a Comunidade Educativa

Pré -Ecolar

Apêndice A – Diários de Bordo

Apêndice B – Roteiro de Planificação – 1.ª Semana

Apêndice C – Roteiro de Planificação – 2.ª Semana

Apêndice D – Roteiro de Planificação – 3.ª Semana

Apêndice E – Roteiro de Planificação – 4.ª Semana

Apêndice F – Roteiro de Planificação – 5.ª Semana

Apêndice G – Roteiro de Planificação – 6.ª Semana

Apêndice H – Roteiro de Planificação – 7.ª Semana

Apêndice I – Roteiro de Planificação – 8.ª Semana

Apêndice J – Cartaz – Projeto com a Comunidade Educativa

Apêndice K – Convite para a ação de sensibilização

Lista de Figuras

Figura 1 – Ciclo da investigação-ação	31
Figura 2 - A sala do 2.º ano A.....	60
Figura 3 - Gráfico do género dos alunos da turma 2.º ano A	63
Figura 4 - Gráfico das Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação	64
Figura 5 – Indicadores Profissionais dos Encarregados de Educação	65
Figura 6 – Escrita icónica.....	73
Figura 7 – Construção de material auxiliar do cálculo	77
Figura 8 – Trabalhando com o Multibásico	77
Figura 9 - Identificação e registos dos grupos.....	81
Figura 10 - Trabalho autónomo	82
Figura 11 - Representação do itinerário	83
Figura 12 - Seleção de materiais para a maquete.....	84
Figura 13 - Produto final da maquete.....	84
Figura 14 - Jogos tradicionais.....	86
Figura 15 – Preparação dos balões e a largada dos mesmos	87
Figura 16 - Atividade do mercadinho	88
Figura 17 - Ação de sensibilização	90
Figura 18 - Sala de atividades lúdicas.....	90
Figura 19 - Planta da sala da Pré 1.....	103
Figura 20 - Gráfico do género das crianças da sala da Pré 1.....	106
Figura 21 - Gráfico das Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação	109
Figura 22 - Indicadores Profissionais dos Encarregados de Educação	110
Figura 23 - O arco-íris visto da sala da Pré 1	118
Figura 24 - Planificação do trabalho de projeto.....	120
Figura 25 - Preparação das geleias.....	121
Figura 26 - Pintura do Elmer na aula de TIC	122
Figura 27 - Construção do Elmer.....	123
Figura 28 - Experiência da mistura de cores	124
Figura 29 - Experiência da mistura de cores	125
Figura 30 - O Elmer pintado pelas crianças	126
Figura 31 - Apresentação dos trabalhos ao grupo.....	127

Figura 33 - Exposição dos trabalhos realizados	128
Figura 34 - Experiência do arco-íris	129
Figura 35 - Brincadeira com bolas de sabão.....	130
Figura 36 – Atividade da salada de fruta arco-íris.....	132
Figura 37 – A desenhar as máscaras para a dramatização	134
Figura 38 – Brincadeira com as máscaras pintadas pelas crianças.....	134
Figura 39 - Organização das equipas	142
Figura 40 – À procura das pistas para encontrarem as moedas	143
Figura 41 - O baú e o arco-íris.....	144
Figura 42 - Comemoração do jogo	144
Figura 43 - Ação de sensibilização	145

Lista de Quadros

Quadro 1 A - Caraterização da EB1/PE do Tanque.....	56
Quadro 1 B - Caraterização da EB1/PE do Tanque.....	57
Quadro 2 - Objetivos da Escola EB1/PE do Tanque	58
Quadro 3 - Definição de metas do PEE.....	59
Quadro 4 - Avaliação das aprendizagens da Língua Portuguesa da turma do 2.º ano A.....	75
Quadro 5 - Avaliação das aprendizagens de Matemática da turma do 2.º ano A.....	79
Quadro 6 - Avaliação das aprendizagens de Estudo do Meio da turma do 2.º ano A	85
Quadro 7 - Identificação dos problemas e metas	102

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Horário escolar da turma do 2.º ano A	62
Tabela 2 - Estrutura física da EB1/PE de S. Filipe	100
Tabela 3 - Recursos humanos da EB1/PE de S. Filipe	101
Tabela 4 A - Rotina diária da Pré 1.....	104
Tabela 4 B - Rotina diária da Pré 1	105

Introdução

O estágio pedagógico revelou-se num processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional que aprovisiona o aluno estagiário de competências contextualizadas numa realidade educativa.

Nesta linha de pensamento, o presente relatório visa explicar toda a minha intervenção pedagógica, a qual confere ser um reflexo de todo o percurso académico onde os conhecimentos adquiridos nas componentes curriculares possibilitaram uma conduta adequada, gerando-se um vínculo entre a teoria e a prática de uma forma consistente.

Na subsequência do estágio pedagógico, foi elaborado este relatório que pretendeu “integrar os conhecimentos obtidos na componente curricular com a experiência no estágio, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Regulamento Específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, capítulo III, artigo 7.º, alínea 3). Pretende-se, no desenvolvimento do mesmo, de uma forma clara e objetiva, explicar toda a intervenção prática desenvolvida em estágio pedagógico por um período de 120 horas em cada uma das valências.

Importa referir que em ambas as valências, a prática pedagógica foi concretizada individualmente, contando contudo, com a supervisão de uma professora e de uma educadora cooperante respetivamente, assim como com o apoio dos Professores Orientadores de Estágio.

O estágio pedagógico, enquanto etapa integrante da minha formação, manifestou reflexos significativos no meu crescimento como iniciante na profissão de docente. Nesta âmbito, foram desenvolvidas questões relacionadas com a edificação da identidade do docente, particularmente com o “eu” pessoal e profissional, promovendo igualmente o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, imprescindível à ação educativa. Importa ainda salientar que no decorrer do mesmo, foi proporcionada a oportunidade de desenvolver relações interpessoais com toda a comunidade educativa das instituições educativas.

Relativamente à estrutura do relatório, este não segue qualquer norma específica. Todavia, a pedido do Centro de Competências de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa), as citações diretas e indiretas assim como as referências regem-se pelas normas da American Psychological Association (APA). Importa fazer referência que o texto está escrito de acordo com o novo acordo

ortográfico, à exceção das citações diretas onde a ortografia apresentada é a considerada pelos autores.

Assim, o *corpus* do trabalho está estruturado em três partes. A primeira parte está subdividida em dois capítulos teóricos que sustentaram a prática pedagógica, nomeadamente a construção da identidade do docente e o docente como agente reflexivo assim como os contributos teóricos que sustentaram a prática.

A segunda parte do relatório reflete a parte investigativa e reflexiva de todo o processo de intervenção pedagógica, norteado pela metodologia de investigação-ação, desenvolvendo-se, nessa sequência uma pesquisa, onde “se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Sousa, 2005, p. 12). Neste sentido, importa que os docentes reconheçam as situações do quotidiano como problemas, que as analisem e interpretem e só posteriormente deliberem e avaliem os seus resultados (Esteves, 2001). Tendo em conta o suprarreferido, foram inferidas na turma de 2.º ano do 1.º CEB, questões relacionadas com a motivação e lacunas na escrita de textos, sendo colocadas as seguintes questões: *De que forma, o trabalho cooperativo pode promover o gosto pela escrita? De que forma o trabalho cooperativo pode influenciar as aprendizagens dos alunos?* Para responder a estas questões e como forma de otimizar as aprendizagens dos alunos, foram aplicadas estratégias que englobaram atividades motivadoras e significativas para os alunos, recorrendo sempre que possível ao trabalho cooperativo. Relativamente à problemática sinalizada em contexto pré-escolar, esta focou-se nas dificuldades encontradas ao nível da linguagem oral, colocando-se a seguinte questão: *De que forma as crianças deste grupo podem desenvolver a expressão oral?* Com o propósito de que este grupo de crianças otimizasse o domínio da oralidade, recorreu-se a diversificadas estratégias, designadamente os diálogos em grupo e individuais, a dramatizações e foi igualmente desenvolvido o trabalho de projeto.

Dinamizada pela reflexão permanente e pela articulação entre a teoria e a prática, onde o investigador é também participante de todo o processo, a metodologia de investigação-ação tem como objetivo, dar resposta a questões colocadas inicialmente, recorrendo às técnicas e instrumentos intrínsecos à mesma, nomeadamente os diários de bordo e as conversas informais. Estas questões referem-se a inquietações sentidas pelos docentes em relação aos seus alunos/crianças. No quarto capítulo são enaltecidos os princípios pedagógicos que conduziram a prática pedagógica, salientando-se a Aprendizagem Cooperativa e o Trabalho de Projeto, que visaram responder às questões-problemas assinaladas aquando da observação.

Na terceira e última parte é espelhada a intervenção pedagógica, onde são explanadas, de forma refletida, as atividades promovidas aquando da mesma, sendo o quinto capítulo dedicado ao estágio realizado na turma do 2.º ano de escolaridade na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque. Aqui, é dada inicialmente relevância à caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo de alunos, onde se evidenciam os interesses, necessidades e aptidões dos mesmos. Em seguida, encontram-se traduzidas atividades promotoras de aprendizagens em contexto de sala de aula assim como a respetiva avaliação formativa, baseada na ponderação do trabalho realizado e nas opções das estratégias utilizadas, que repercutiram um efeito positivo no desempenho dos alunos. Da mesma forma, é realçada a atividade desenvolvida com membros da comunidade educativa, que teve reflexos positivos ao nível das interações sociais. A atividade desenvolvida e aberta a toda a comunidade educativa, também merece um lugar de destaque neste trabalho, em prol de favorecer a relação escola-família que assume uma grande importância na educação dos filhos, muito embora “a sua efetivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (Sarmiento e Marques, 2006, p. 61). Como forma de finalizar este capítulo é patenteada uma reflexão de toda a praxis que teve lugar no 1.º CEB, na qual são evidenciados os pontos mais significativos.

O sexto capítulo desta última parte do relatório compreende a prática concretizada no pré-escolar que teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe. Mantendo a mesma sequência do capítulo anterior, inicialmente é realçada a caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo de crianças. Posteriormente são expostas as questões-problema que foram salientadas durante período de observação inicial, as quais desencadearam todo o processo de investigação-ação. Como forma de promover melhorias na linguagem oral do grupo, adotaram-se estratégias adequadas, baseadas nos diálogos e no desenvolvimento do Trabalho de Projeto. As atividades aqui refletidas demonstram situações de aprendizagem significativa, suportadas pela intencionalidade do educador, afinal “é o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (M.E., 1997, p. 93). Importa mencionar que estas atividades tiveram como base os interesses e curiosidades das crianças da sala da Pré 1. Posteriormente é materializada uma avaliação formativa do grupo de crianças com base nas atividades desenvolvidas. É mencionada uma atividade promovida pela mãe de uma criança desta sala que envolveu alguns membros da comunidade educativa. A atividade desenvolvida com a comunidade educativa em geral, teve como objetivo responder a algumas

questões geradas pelos pais, às quais considerou-se pertinente facultar mais informação com o objetivo de satisfazer as suas dúvidas relativamente à gestão de comportamentos dos filhos. Para finalizar o capítulo, são efetuadas as considerações finais inerentes à prática pedagógica.

A parte final do relatório apresenta uma lista de referências imprescindíveis à sua efetivação. Importa ainda referir o conjunto de apêndices apresentados, dos quais se destacam os diários de bordo escritos de uma forma refletida assim como as planificações que que nortearam toda a minha ação pedagógica.

Parte I
Enquadramento Teórico

“ ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2012, p. 55).

Capítulo I - Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico referente à Parte I do presente relatório, contempla a abordagem teórica que sustentou toda a intervenção pedagógica. Os estágios desenvolvidos em contexto do 1.º Ciclo, na Escola de 1.º Ciclo de Ensino Básico com Pré-Escolar do Tanque (1.º CEB/PE) e em contexto do Pré-escolar na (1.º CEB/PE) de S. Filipe, assumiram um papel primordial na construção da identidade profissional e pessoal. Salientam-se igualmente, os pressupostos teóricos que suportaram a prática pedagógica nas duas valências.

1.1 Construção da identidade docente enquanto dimensão profissional e pessoal

A edificação da identidade de um docente não é uma estrutura de caráter meramente profissional. É necessário olhar para a dimensão profissional e pessoal como um todo, atendendo a que as duas são parte integrante da mesma pessoa. Presentemente, “não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 1992, p. 7). Considera-se assim que os aspetos profissionais e pessoais são indissociáveis pois um não existe sem o outro. Importa por isso, (re)encontrar espaços de interação entre a dimensão pessoal e a profissional (Nóvoa, 1995). No entanto, este processo requer “tempo”. Tempo para “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa 1992, p. 16). Como pessoa que é, o docente tem emoções, gostos e desgostos, cultura, preconceitos, valores e aspirações, contudo torna-se imprescindível que ele se consciencialize e que seja capaz de controlar a situação uma vez que todos os aspetos de caráter pessoal podem exercer grande influência sobre os alunos (Perrenoud, 1993). Parafraseando Oliveira-Formosinho (1998), ser professor não se limita apenas a dar aulas, requer cuidados com o bem-estar dos alunos, apoio aos mesmos e respeito pelas suas famílias. Estes cuidados e atenções têm repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional do docente (Lopes & Silva, 2010).

A perseverança dos estudos realizados em torno da criança, visando progressão nas aprendizagens e no bem-estar na escola, assinala uma característica dos professores enquanto profissionais. Contudo, a preocupação e os cuidados a ter com a criança que se manifestam através da ligação afetiva criada com a mesma, são intrínsecos à identidade do professor.

Assim sendo, este teor é igualmente um componente da dimensão pessoal do professor (Noddings, 1992; Day, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Assume-se que a formação do docente é feita de avanços e recuos e é estruturada de acordo com a relação entre o saber e o conhecimento, que fazem parte da identidade pessoal. Neste sentido, a construção da identidade é erguida com base no saber produzido ativamente ao longo do percurso de vida (Dominicé, citado por Nóvoa 1995). Podemos então citar a formação inicial como um contributo para a formação da identidade profissional, que procura promover uma cultura comum de valores, de raciocínio, de colocar e de resolver os problemas. Contudo, ainda se verifica entre muitos docentes, uma mentalidade muito fechada, na qual não são partilhados conhecimentos, responsabilidade, experiências e saberes. Atendendo a que esta ainda constitui uma prática comum, e tendo em conta que a formação inicial, pro si só, não consegue colmatar esta tendência, espera-se que os formadores deem o exemplo (Perrenaud, 1993). É neste sentido que Nóvoa (1995) chama a atenção para as práticas de formação contínua que são organizadas, tendo em conta os professores individualmente, as quais promovem o isolamento destes e transmitem uma imagem dos professores enquanto “transmissores de um saber” (Nóvoa 1995). Ainda nesta linha de pensamento individualista, Day afirma que grande parte dos professores ainda tendem a trabalhar “isoladamente” sem haver partilha de saberes com os colegas (Day citado por Lopes e Silva, 2010).

Por outro lado, importa realçar a relevância da qualidade dos processos educativos, pois eles encontram-se intimamente ligados ao desenvolvimento profissional dos professores (Ainscow, 1997b; Lipsky & Garthner, 1998, citados por Morgado, 2004). Neste sentido, a profissionalização é igualmente considerada com uma identidade, na qual está implícita a forma de representar a profissão, as responsabilidades, a formação contínua e a relação com os outros profissionais que de uma forma ou de outra, fazem parte do sistema educativo (Perrenaud, 1993).

Por fim, importa ainda sublinhar a importância da prática da reflexão, que urge como uma ação considerada imprescindível, na qual é feita uma retrospectiva e avaliação da *praxis*. A atitude reflexiva produz efeitos positivos ao nível do desenvolvimento pessoal do docente e que se reflete no desenvolvimento profissional.

1.2 O docente como agente reflexivo

Donald Schön foi considerado o autor que mais importância teve na divulgação do conceito de *reflexão*. O mesmo autor propôs o conceito de *reflexão na ação*, dizendo que este é um processo através do qual os professores com base na análise e interpretação da sua prática podem aprender (Garcia, 1995). Emerge então a necessidade de formar professores aptos para refletir sobre a sua prática, considerando esta reflexão como um instrumento capaz de desenvolver o pensamento e a ação. (Nóvoa 1995). A reflexão sobre a ação conduz a um projeto de investigação no qual surge a inovação com o propósito de promover transformações que melhorem as políticas educativas das escolas. Todavia, Dewey evidencia, e muito bem, que “A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer” (Dewey citado por Zeichner 1993, p. 18).

Nesta linha de pensamento, considera-se que nas últimas décadas, as expressões “*prático reflexivo*” e “*ensino reflexivo*” (Zeichner. 1993, p.15) determinam a reforma do ensino assim como a formação de professores. A particularidade destas reformas educativas centra-se no apelo à melhoria da qualidade de ensino. Logo, a formação do docente “entendida, globalmente, como formação inicial e contínua” desempenha um papel imprescindível no seu futuro desempenho (Jacinto, 2003. p. 26). Todavia, o desenvolvimento profissional do docente é caracterizado por ser um processo dinâmico no qual está implícito um conjunto de aspetos que influenciam a sua ação. Este desenvolvimento tem como base a reflexão, que assume um papel fundamental e intrínseco à prática, devendo ser realizada antes, durante e após a mesma. Citando Jacinto (2003) enquanto apologista de que a prática do docente quando é reflexiva, “deve ter por objectivo a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e concepções” (ME. 2003, p.50). Assim, o profissional mobiliza um leque de saberes, nomeadamente saber-fazer e saber-ser, os quais crescem diariamente em proporção à sua experiência. Na mesma sequência, Perrenaud (1993), frisa que a dimensão profissional se desenvolve com a prática da reflexão sobre a sua ação.

Já Zeichner (1993), defende a ideia de que o professor como prático reflexivo está intimamente ligado ao leque de experiências que residem na prática dos “bons professores” (p. 17). Nesta sequência de pensamento, o professor deve fazer uma “reflexão sobre a sua própria experiência” a fim de melhorar o seu ensino. A reflexão conduz então à

consciencialização de que o “processo de aprender a ensinar” acompanhará o professor ao longo de todo o seu desempenho profissional (Zeichner, 1993).

Por outro lado salientam-se teóricos que defendem que o desenvolvimento do docente enquanto profissional, não deverá ser uma ação realizada a título individual, pois esta atitude limita muito o seu crescimento profissional. Nesta sequência, surge Zeichner (1993), que declara que a reflexão só assume legitimidade enquanto prática social, se for concebida por grupos de professores onde predomine a partilha de conhecimentos e de experiências de forma a poderem “sustentar o crescimento uns dos outros” (p. 23).

Partindo assim do pressuposto que a reflexão passa a ser uma prática comum, certamente irá promover formas de desempenho com qualidade superior, desenvolvendo competências profissionais que visam melhorar a qualidade de ensino. Logo, segundo Alarcão (2003), a atitude de professor/educador reflexivo baseia-se na capacidade de pensar e refletir, definindo o ser humano como criativo ao invés de um mero reprodutor de ideias. Com base nestas diretrizes, Alarcão (1994) aponta como principal objetivo da reflexão, “relacionar” a postura do professor/educador ao longo de todo o processo que é o ato educativo. Este processo intitulado ato educativo, engloba conteúdos, métodos utilizados, consciencialização dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, assim como fatores que inibem a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no processo de avaliação.

Importa ainda sublinhar que a postura do professor prático-reflexivo, assume diferentes características (Dewey, 1968 citado por Jacinto, 2003). Assim, o professor prático-reflexivo

” pode ser definido a partir de três atitudes referidas por Dewey, abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu relacionamento com a instituição e com os seus pares), responsabilidade (pelos seus actos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenho na sua atividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança, contrariando, a rotina que, inevitavelmente, se instala” (p.51).

É neste sentido que urge a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua ação, utilizando a mesma como instrumento indispensável para o desenvolvimento do pensamento e da própria prática (Nóvoa, 1995).

1.3 Perfil dos educadores de Infância e dos professores do Ensino Básico

As atividades de estágio pedagógico foram desenvolvidas, com já referido, em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar. É neste sentido que se torna apropriado fazer referência ao perfil geral de desempenho profissional do professor do ensino básico e do educador de infância.

Este perfil geral de desempenho profissional que inclui o professor do ensino básico e o educador de infância encontra-se definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, datado de 30 de agosto. Assim sendo, o mesmo menciona referenciais que são comuns à prática dos docentes destes dois níveis de ensino, comprovando exigências que salientam o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

Atendendo ao anteriormente exposto, os referenciais relacionam-se com a dimensão profissional, social e ética. Acresce ainda salientar que “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante do uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo II, 1.).

Neste âmbito, o docente como profissional de educação que é, tem como função, ensinar com base nos saberes adquiridos aquando da sua formação, bem como recorrendo à investigação e reflexão partilhada. Deve igualmente garantir a todas as crianças diversas aprendizagens numa perspetiva de escola inclusiva, fomentando o desenvolvimento da autonomia dos alunos assim como a sua inclusão na sociedade. Importa promover a qualidade dos contextos, assegurando o bem-estar das crianças/alunos, respeitando e valorizando as diferenças culturais e pessoais de todos os membros da comunidade educativa. Durante a sua atividade profissional, o professor deve igualmente demonstrar capacidade de comunicação e equilíbrio emocional.

No que concerne ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e assumindo uma relação pedagógica de qualidade, o professor necessita promover aprendizagens no âmbito de um currículo.

1.4 Concepções Curriculares

Ao longo do tempo têm surgido novas concepções relativamente à educação em Portugal. Segundo Serra (2004), podemos considerar que existem três fatores que interagem

na dinâmica da construção e evolução dos currículos e são eles: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno. Assim, debruçando-nos um pouco sobre estes fatores, destacamos a sociedade uma vez que é a partir dos valores, necessidades sociais, económicas e políticas que as respostas das instituições escolares se estruturam. A relevância dos saberes científicos recai na sua constante evolução, onde vão-se introduzindo novos elementos emergentes no currículo. Temos como exemplo disso, a introdução das novas tecnologias nos currículos das escolas básicas de 1.º ciclo e pré-escolar.

Para finalizar, temos que, estudos recentes realçam a importância que a criança assumiu como ser ativo, capaz de construir a sua aprendizagem através do jogo, da manipulação de objetos, do interesse demonstrado nas atividades, da participação no desenvolvimento de trabalhos de projeto e do trabalho cooperado. Neste sentido, surgem novas ideias relacionadas com a representação do aluno onde é verificada a evolução da conceção do aluno, transitando este de um aluno passivo para o aluno que é visto como agente ativo, passando a ser ele o construtor da sua própria aprendizagem. Estes fatores articulam-se entre si e influenciam o currículo.

É nesta linha de pensamento que Marchão, (2012) refere-se ao currículo como “um corpus de saberes e experiências reais num tempo, num espaço, num conjunto de interações e situações que contribuem para a formação de um cidadão competente” (p. 29).

Roldão, citada por Alarcão (1996) destaca a ação reflexiva do professor, considerando o “currículo como campo de ação do professor” onde estes são os “especialistas do currículo” e afirma ainda que “pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática” (p.24).

Relativamente ao currículo, surgiram diversas correntes teóricas referentes à educação, as quais só foram produzidas a partir de 1974. Desta forma e segundo Roldão (1995), surgiram ainda em 1974, transformações curriculares as quais foram

“(…) fortemente marcadas por duas linhas teóricas na origem bem diversas: a influência do Academic Reform Movement, por um lado, com o enfoque na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica (recordemos o aluno considerado como um pequeno historiador, por exemplo, ao nível do ensino da História no então Ciclo Preparatório), e, por outro lado, a conceção do currículo centrado no aluno, com a valorização dos seus interesses e a promoção da sua autonomia como pessoa e futuro cidadão, mais próximas das correntes progressivistas ou do que se designou também Escola Nova (...)” (Roldão, 1995, p. 13).

Da mesma forma, Roldão (1999) faz referência à, existência de mudanças reais relativamente ao currículo, nos últimos 30 anos que estão intimamente ligadas à evolução social e económica. No entanto, importa operacionalizar os conceitos inerentes ao currículo assim como a sua gestão de forma a “organizar a escola com maior eficácia e qualidade e

com maior sucesso – quer para os profissionais que nela trabalham, quer, sobretudo, para os alunos que frequentam e a quem ela se destina (p. 13). Importa desta forma referir que a gestão curricular é intrínseca à prática docente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Morgado, salienta que a qualidade em educação é beneficiada por um ambiente favorável de aprendizagem. Importa atender às fragilidades das crianças, assegurando que os confrontos são resolvidos de forma tranquila. Assim os momentos de aprendizagem devem ser guiados para que o aluno encare as dificuldades como um fenómeno natural de modo a que essas dificuldades não surjam como uma ameaça à sua autoestima, afetando a sua “confianças na capacidade de realização” (Morgado, 1999 citado por Morgado, 2004, p. 15).

Portanto, prevê-se que a EPE proporcione às crianças experiências significativas num contexto rico e diversificado de forma a promover um desenvolvimento global, tendo em conta os seus interesses e necessidades sem descurar as individualidades de cada uma. Da mesma forma, importa oferecer oportunidades para a construção e desenvolvimento da autonomia, socialização e progresso intelectual, promovendo a integração no 1.º CEB. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem um apoio ao educador de caráter geral e abrangente, possibilitando a aplicação de linhas orientadoras de diversos currículos (Marchão, 2012).

Já o 1.º CEB rege-se por uma organização curricular, consagrada a partir da

“publicação do Decreto-Lei 6/2001 e com a publicação do Currículo Nacional – Competências Essenciais. O presente Decreto – Lei estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Marchão, 2012, p. 42).

O currículo nacional define as aprendizagens fundamentais do Ensino Básico. Estas orientações integram as competências indispensáveis, específicas e transversais das áreas disciplinares (Marchão, 2012).

Capítulo II

Contributos teóricos para o desenvolvimento da pedagogia

“A pedagogia é um espaço “ambíguo”, não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 98).

Capítulo II – Contributos teóricos para o desenvolvimento da pedagogia

Ao longo deste capítulo são salientados teóricos que contribuíram de uma forma positiva para o desenvolvimento da intervenção pedagógica adequada, onde foram harmonizadas aprendizagens significativas.

Neste sentido, importa salientar que os estágios pedagógicos desenvolvidos em contexto 1.º CEB e em contexto do Pré-Escolar, foram norteados por uma conceção curricular centrada no aluno e na criança, privilegiando a teorias construtivistas e socioconstrutivistas, assim com a pedagogia-em-participação onde se pode engrandecer Piaget, Vygotsky, Bruner, Froebel e Ausubel.

2.1 A pedagogia

A pedagogia estrutura-se com base em saberes que surgem da *praxis* e que se relacionam igualmente com crenças e teorias, formando assim uma triangulação que se encontra em constante mutação. Na mesma sequência, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que os “saberes pedagógicos” surgem a partir de um “espaço” onde existem “fronteiras” mas que não se restringe por esse motivo, uma vez que o fundamental é a sua assimilação (p. 98).

Contudo a pedagogia pode ser assumida de duas formas: como transmissiva e como participativa. A pedagogia transmissiva está focalizada no conhecimento que pretende transmitir ou difundir. Esta pedagogia assume a criança como um mero agente recetor de informação “bombardeada” pelo professor/educador onde a mesma tem um papel passivo, “mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem” (Formosinho, 2013, p. 17).

A contrapor o paradigma da pedagogia transmissiva, centrada no professor e no currículo, temos Dahlberg, Moss e Pence (2003) que se manifestam em relação à pedagogia, realçando que a mesma “nega o professor como um transmissor neutro, o aluno como passivo e o conhecimento como um material imutável” (p. 31).

Assim, a pedagogia participativa apresenta-se como opositora da transmissiva, dando grande ênfase aos atores com vista a serem os próprios a construir o seu conhecimento e desta forma participarem nos processos de aprendizagem. Este tipo de pedagogia vê a criança como um ser ativo e competente, capaz de participar nas suas aprendizagens e de co-construir o seu conhecimento. Desta forma, é-lhe dada a liberdade de colocar questões, de investigar a fim de obter respostas e de participar na planificação onde o professor/educador assume um

papel apenas de mediador dos interesses das crianças/alunos a fim de que as atividades realizadas tenham mais significado e motivação para as crianças.

2.1.1 Jean Piaget

Jean Piaget foi um grande defensor de que a construção do conhecimento tinha de ser protagonizada pela própria criança. Associada a esta pedagogia estava o método da descoberta, que tem como excelência as interações do sujeito com o meio que possibilitam o desenvolvimento cognitivo. Este desenvolvimento cognitivo advém do conflito cognitivo e pretende valorizar os processos de aprendizagem em detrimento dos resultados atribuindo dando primazia ao desenvolvimento das estruturas mentais (Marques, 1998).

Henriques (2013), corrobora com a teoria de Piaget, dizendo que a atividade do sujeito assume um papel de grande importância relativamente ao desenvolvimento cognitivo, reforçando que o conhecimento é construído através de interações entre o “sujeito” e o “objeto”. Importa salientar que para Piaget, existem dois tipos de conhecimento, nos quais o objeto desempenha papéis distintos relativamente à construção de cada um deles. Assim, aponta o conhecimento lógico como primeiro tipo de conhecimento onde o objeto serve de base para a atividade do sujeito, sendo o segundo conhecimento, o físico, que implica conhecer especificamente o objeto. Verifica-se assim, que o papel desempenhado pelo sujeito é tão importante como o da atividade do mesmo. Podemos verificar isto quando Piaget (1973) afirma que “O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas” (Piaget, 1973, citado por Oliveira-Formosinho et. Al, 2008, p.214). Nesta sequência, ergue-se o segundo conceito da teoria de Piaget que diz que a construção do conhecimento é uma consequência que surge a partir das interações entre o sujeito e os objetos. Logo, o autor afirma que a aprendizagem ativa é indispensável para o desenvolvimento do ser humano. Esta aprendizagem acontece aquando da interação do sujeito com o mundo, onde ele a interpreta e a modifica, tendo em conta o “seu quadro mental”. Assim o construtivismo pressupõe o conhecimento como uma “construção ativa do sujeito em interações com o ambiente físico e social que o rodeia” (*idem*).

Da mesma forma, Piaget defende que a aprendizagem é regulada pelo desenvolvimento cognitivo, ou seja, a maturidade biológica de cada indivíduo condiciona a

sua aprendizagem. Assim, o desenvolvimento cognitivo é favorecido pela interação do indivíduo com o meio físico e social. Foi nesta linha de pensamento que Piaget desenvolveu a teoria dos estádios que se organizam em concordância com as características desenvolvimentais, desde a nascença até ao fim da adolescência. Foram então definidos por Piaget, quatro grandes estádios: o *estádio sensório-motor* que se situa entre os 0 e os 2 anos; o *estádio pré-operatório* que compreende as idades dos 2 aos 7 anos; o *estádio das operações concretas* que se verifica entre os 7 e os 11 anos e o *estádio das operações formais*, que se situa entre os 11 e os 16 anos (Oliveira-Formosinho et. Al 2008).

2.1.2 Lev Vygotsky

Vygotsky foi o primeiro a defender que o conhecimento é construído com base num processo social, balizado pelo contexto sociocultural no qual a criança está inserida. Este pensamento está ligado ao construtivismo, contudo, acrescido do fator social, o que faz com que ele passe a ser assumido como socioconstrutivismo (Fontes & Freixo, 2004). De acordo com a teoria de Vygotsky, a criança aprende, assimilando todos os resultados que advêm das interações realizadas com os adultos. Nesta linha de pensamento, o adulto dirige com mais eficácia a aprendizagem da criança, tendo em vista tudo aquilo que a mesma está praticamente capaz de realizar por ela própria (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Vygotsky não se limitou apenas a estudar o desenvolvimento “cognitivo real” dos aprendizes, dedicando-se também a estudar funções que se encontram ainda em desenvolvimento. Com base nesta perspetiva, Vygotsky introduz um novo conceito intitulando-o de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. Este conceito refere-se ao “nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Fontes & Freixo, 2004, p.18). Assim sendo, a ZDP é um processo que vai sendo construído ao longo do tempo. Da mesma forma, este autor faz ainda referência à ZDP como sendo um “espaço teórico” que nasce da interação realizada entre o professor e o aluno, que permite ao aluno adquirir conhecimentos relacionados com a tarefa a ser realizada. Por outras palavras, a tarefa que o aluno atualmente concretiza com o auxílio do professor ou de outro colega mais capaz, será futuramente realizada por ele, sem necessitar de auxílio (*idem*).

Considerando o supracitado, a ZDP está intimamente ligada aquilo que a criança pode fazer e que possa ultrapassar o “limite das suas capacidades”, aumentando o progresso da aprendizagem comparativamente ao desenvolvimento real (Fontes & Freixo, 2004 p. 19).

Nesta linha, Vygotsky salienta que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos muito díspares, salientando que

a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros (Fontes e Freixo, 2004, p.15).

Vygotsky confere ainda que inerente ao desenvolvimento da criança, está todo um processo cultural, social e histórico no qual a aprendizagem e a linguagem desempenham um papel fundamental. Partindo deste pressuposto, o desenvolvimento psicológico está associado aos contextos culturais onde os indivíduos nascem e crescem (Fino, 2001).

É nesta linha de pensamento que Wertsch (citado por Fino, 2001) menciona que a teoria de Vygotsky assenta em três pilares basilares que foram crescendo no desenrolar do seu trabalho. Logo, este pensador defende que é importante utilizar uma metodologia de desenvolvimento, assim como afirma que a maior parte das funções mentais do ser humano advém de “processos sociais”, os quais se formam através de “artefactos culturais” que promovem a interação entre indivíduos e entre os mesmos e a sua implicação com o meio físico. Esta interação, designada por “interação social”, não corresponde estritamente à comunicação realizada entre o professor/educador e o aluno/criança, ela está igualmente associada ao ambiente onde ocorre essa comunicação (Fino, 2001).

Acresce ainda salientar a afirmação de Vygotsky destacando que, relativamente ao desenvolvimento, são inoperantes, as aprendizagens direcionadas para níveis de desenvolvimento que já foram alcançados, pois não estão direcionadas para um novo estágio de desenvolvimento. De acordo com o mesmo autor, a ZDP dá lugar às boas aprendizagens que promovem progressos no desenvolvimento (Fino, 2001).

2.1.3 Jerome Bruner

Da mesma forma que Vygotsky, Bruner desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo. Todavia, Bruner defende que a percepção é indissociável da cognição e da personalidade. Os estudos cognitivos realizados por este autor, apontam para a categorização especificada como sendo o “ato de discriminar diferentes coisas como equivalentes, agrupar

objetos, eventos e povos em classes, em termos de membros de classes, mais que a sua individualização” (Kishimoto, 2007, p. 252). Neste sentido, pressupõe-se que a categorização minimiza a “complexidade do ambiente”. O mesmo autor faz ainda referência a categorizar como forma de pensar e conseguir resolver problemas. Porém, torna-se relevante a importância da motivação e da utilização de estratégias na sua concretização (Kishimoto, 2007).

Por outro lado, de acordo com Bruner, as brincadeiras e narrativas infantis constituem uma sugestão para o socioconstrutivismo. Porém, aprender só faz sentido quando esse saber é construído por descobertas realizadas pelo próprio. Neste sentido, é imprescindível que a educação seja capaz de estimular a aprendizagem através da descoberta. A narrativa em contexto de educação infantil está presente no conto e reconto de histórias, na expressão gestual e plástica, assim como nas brincadeiras da criança. Como forma de propor um espaço mais amplo nas escolas dedicado às narrativas, Bruner destaca que o mundo é construído pela criança. Considerando este pressuposto, faz todo o sentido assumir que a linguagem constitui uma ferramenta importante para a construção do pensamento e das relações sociais.

Adotando o construtivismo sociocultural como desenvolvimento do pensamento, Bruner afasta-se do construtivismo, relevando a ação do ser humano como uma consequência do meio social e cultural onde o mesmo está inserido. Desta forma, é enfatizada a interação ativa entre o meio e o sujeito, a qual tem implicações ao nível da construção do conhecimento e dos sentimentos (Bruner, citado por Kishimoto, 2007). Assim, tendo o construtivismo uma origem sociocultural, remete-nos para “contextos da realidade” onde o investigador se debruça sobre questões relacionadas com a representação do mundo.

Em suma, Bruner é defensor de que a aprendizagem é um método ativo onde o próprio sujeito estrutura a informação adquirida. É através do ensino pela descoberta que o próprio vai construindo o conhecimento do mundo. Através das estratégias pessoais de descoberta, a relação entre o que já é conhecido e o que ainda há para conhecer, desenvolve condições para que a aprendizagem seja realizada de forma significativa para o sujeito (Tavares e Alarcão, 1985).

2.1.4 Friedrich Fröebel

Fröebel fala sobre a importância que as brincadeiras assumem para as crianças, realçando os efeitos positivos que as mesmas têm ao longo do seu desenvolvimento. Por esse

motivo, considera ainda que o brincar deve fazer parte da prática educativa, pois o bem-estar das crianças tem implicações no seu desenvolvimento, que por sua vez, segundo Fröebel está intimamente ligado às brincadeiras. Esta proposta de privilegiar as brincadeiras, assenta numa triangulação entre criar, sentir e pensar, que pretende engrandecer a ação criativa da criança, sem descurar a importância das emoções, assim como a interligação que o pensamento exerce sobre a ação. Para reforçar essa importância, Fröebel sugere a utilização do jogo de blocos de construção que pode promover situações imaginárias, pois cada construção pode assumir ser um objeto ou um animal diferente. Portanto, ao brincar a criança envolve sentimentos, movimentos, e pensamentos.

Fazendo uma sinopse fundamentada em tudo o que já foi proferido, Fröebel vê a criança como um ser ativo, portadora de grande capacidade inata para a aprendizagem. Através da sua auto-atividade, com base nos jogos imaginários, a criança exterioriza o que sabe e promove o seu desenvolvimento (Kishimoto & Pinazza, 2007).

2.1.5 David Ausubel

Ausubel dedicou-se ao estudo da aprendizagem significativa, divergindo assim da ideia generalizada de que o ensino expositivo promove uma aprendizagem recetiva. Desta forma, defende que o ensino através da descoberta promove uma aprendizagem significativa e dinâmica. Esta aprendizagem contrapõe-se à aprendizagem por memorização ou “mecanizada” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2001 - 2002).

Assim, a “aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida” envolve a descoberta feita pelo aluno, onde este ao mesmo tempo constrói o seu próprio conhecimento, soluciona problemas e encontra resultados (Tavares e Alarcão, 1985, p. 104). Este processo de aprendizagem permite a conexão automática dos conhecimentos adquiridos no momento, com os que o aluno já possuía (Tavares e Alarcão, 1985).

Por outro lado, Ausubel considera que a aprendizagem pela descoberta envolve um processo lento e por esse motivo, sugere que o professor/educador utilize como estratégia, planificar todo o processo de ensino/aprendizagem, evitando desta forma que prevaleça o interesse do ritmo dos alunos. Importa fazer referência que nos primeiros anos de ensino, esta aprendizagem é imprescindível, uma vez que favorece a formação de conceitos para o posterior desenvolvimento do raciocínio abstrato (Tavares e Alarcão, 1985). Contudo, a aprendizagem significativa produz benefícios não só ao nível de melhorias nas estruturas

cognitivas das crianças, mas também aprimora a posterior memória, que faculta novas aprendizagens (Pelizzari et al., 2001 - 2002).

Como conclusão de várias investigações realizadas por Ausubel, este defende que ensinar objetivos que impliquem conhecimentos anteriores, só faz sentido, se esses conhecimentos estiverem bem presentes e estruturados de forma a “aprender em conjuntos significativos” e que visem facilitar e potencializar a aprendizagem (Tavares e Alarcão, 1985).

2.2 Sintetizando

No decorrer deste capítulo, é enaltecido a construção da identidade do professor como sendo resultado um processo dinâmico que provem de um longo caminho quer pessoal, quer profissional da vida do professor/educador. Importa ainda fazer referência à construção da identidade profissional e pessoal do docente como um todo, uma vez que as duas dimensões são intrínsecas à mesma pessoa, sendo que, uma completa a outra. Estas duas dimensões desenvolvem-se com suporte em valores, crenças e experiências pessoais e profissionais assim como em aspirações de cada docente.

Engrandece-se da mesma forma, o papel reflexivo e investigativo assumido pelo docente como parte integrante da edificação da sua identidade, traduzindo-se num trabalho crítico e sistemático sobre a prática, que se encontra constantemente sujeito a reconstruções, com vista a melhorá-la. Neste sentido torna-se fundamental a reflexão feita pelo professor relativamente à sua própria ação. A reflexão adquire uma importância determinante nesta profissão tendo em conta que a inovação pedagógica e mudança decorrem do ” pensamento reflexivo” (Nóvoa, 1992).

O contributo de teóricos como Piaget, Vygotsky, Bruner, Froebel e Ausubel, foram equitativamente mencionados neste capítulo, considerando a influência que tiveram ao longo da intervenção pedagógica. Da teoria piagetiana, salienta-se a o desenvolvimento e as aprendizagens da criança como consequência das interações realizadas com o ambiente. Segundo este teórico, o desenvolvimento está organizado em estádios relacionados com o nível de competência cognitiva da criança e que evoluem à medida que o desenvolvimento se vai concretizando. Deste modo, Piaget defende que o desenvolvimento constitui um processo individual. Por outro lado, Vygotsky veio contrapor esta teoria, afirmando que o desenvolvimento é concretizado através das interações com os outros, reforçando que a aprendizagem dá-se aquando da interação entre um par, sendo que, um deverá ser mais

competente que o outro, operando desta forma sobre a ZDP. Seguindo a mesma linha de pensamento, encontra-se Bruner, acrescentando ainda que a criança aprende pela exploração dos objetos, ou seja, pela descoberta, passando a ser ela a construtora do seu conhecimento. Aproximando-se de Vygotsky, surge Froebel que aponta o brincar como uma das maiores contribuições para o desenvolvimento da criança, promovendo igualmente o bem-estar da mesma. Valoriza ainda a expressão espontânea da criança assim como a sua capacidade de simbolizar. Por outro lado, Ausubel defende o seu ponto de vista, afirmando que as aprendizagens só são significativas para o aprendiz se forem realizadas a partir do mesmo, ou seja, de forma construtivista.

De forma muito sucinta, constata-se que todos estes teóricos tiveram o seu contributo significativo para que fosse desenvolvida a teoria construtivista assim como a socioconstrutivista, salientando da mesma forma que o seu contributo permite-nos ter a percepção do desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Parte II
Fundamentação metodológica

“A investigação-ação é uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto directo das respectivas práticas num mesmo terreno” (Perrenoud, 1993, p. 35).

Capítulo III - Fundamentação metodológica

Nesta segunda parte do relatório é esplanada a metodologia utilizada ao longo das intervenções pedagógicas. Privilegiou-se a aplicação da metodologia da investigação-ação, pois esta é assumida como “um recurso apropriado para melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo – Esteves, 2008, p. 19).

Em contextos de educação, surge frequentemente um leque de problemáticas que poderão ser equacionadas através da investigação, com o objetivo de promover melhorias ao nível de todo o processo educacional. Esta metodologia favorece o esclarecimento de algumas questões decorrentes na intervenção. Acresce ainda o facto desta metodologia possuir um cariz qualitativo, fazendo com que ela esteja mais direcionada para investigações no campo educacional. Deste modo, foram consideradas teorias e conceitos, foram utilizadas técnicas e instrumentos com o intuito de responder a questões que desencadeiam preocupações por parte dos professores/educadores no âmbito das aprendizagens dos alunos/crianças, melhorando assim a qualidade da sua ação.

3.1 Metodologia de investigação-ação

Oliveira, Pereira e Santiago, salientam a importância que a investigação educacional tem vindo a ganhar em Portugal nas últimas décadas, associada à necessidade sentida pelos profissionais da educação em recorrerem à investigação sobre e na prática pedagógica. Estrela e Esteves (1989), apontam que o processo de formação de professores deve utilizar como estratégia de formação, a investigação pois, importa que o professor adquira uma atitude científica na sua formação (Estrela e Esteves, citados por Oliveira, Pereira e Santiago, 2004).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), o conceito de investigação-ação é muito complexo pois os seus objetivos são variados e situam-se em níveis diferentes, nomeadamente, “agir e investigar a acção para a transformar; formar na acção transformando-a; investigar a transformação para reconstruir o conhecimento praxeológico” (p. 11). Dewey foi uma figura marcante no movimento progressista, movimento este designado como autoconservador, que teve impacto em vários sectores da sociedade, nomeadamente político, económico, social do qual faz parte a educação. Desafiando os fundamentos tradicionais da educação, onde o ensino era centrado no professor e no

currículo, propõe um programa centrado no aluno, visando desenvolver o pensamento crítico, as atitudes democráticas e o trabalho cooperativo (Máximo-Esteves, 2008, p.25). Desta forma, a investigação foi entendida como um recurso imprescindível ao progresso da educação. Enaltece-se então a sua posição defendendo a investigação científica em educação (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação assume um caráter intencional, que tem como finalidade o desenvolvimento do ensino e dos próprios professores. Assim, não sendo considerada uma atividade casual, é assumida como um processo de aprendizagem contínuo a fim de resolver os problemas que surgem na sala de aula. Nesta perspectiva e como forma de melhorar o seu desempenho, importa que o professor desenvolva determinadas competências profissionais na tentativa de resolver da melhor forma, problemas inerentes aos alunos e à escola (Olson, citado por (Máximo-Esteves, 2008).

Assumindo a mesma perspectiva, John Elliot (1991) desenvolveu em Inglaterra, um trabalho onde salienta que “Podemos definir investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69). Esta definição tem como principal linha orientadora o objetivo de melhorar a qualidade das ocorrências numa determinada situação e por conseguinte a necessidade de investigar essa situação. Esta é a definição de investigação-ação considerada por Máximo-Esteves como a mais precisa (Elliot, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento, surge Altrichter et al., citado por Máximo-Esteves (2008), salientando que a investigação-ação surge como forma de apoiar os professores a lidarem com os problemas e desafios diários da prática, a fim de aceitarem as inovações mas de “forma refletida”. Através da investigação realizada, os professores, além de aumentarem o seu leque de conhecimentos e a sua capacidade profissional, melhoram igualmente o trabalho realizado nas escolas. Nesta sentido, é enaltificado o papel da investigação-ação, como recurso insubstituível que viabiliza melhorar a educação e o progresso profissional dos professores.

Parafraseando Sousa (2005), uma das características mais marcante desta metodologia é que produz “maiores modificações pedagógicas” do que propriamente a “divulgação de resultados obtidos” (p. 102).

O estudo de James McKerenan, (citado por Máximo-Esteves, 1998) refere a apresentação de uma definição onde pretende sintetizar as linhas de força enunciadas por vários autores que se agrupam em duas dimensões: a da intervenção colaborativa que abrange

a área problemática dos ambientes e a do rigor metodológico no qual se baseia o processo de investigação-intervenção. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor faz menção à investigação-ação como sendo um processo reflexivo que acompanha a investigação numa problemática, tendo como principal objetivo, aprimorar ou mesmo aumentar a “compreensão pessoal”. Este processo obedece a uma sequência que tem início com a definição do problema, passando para a especificação da trajetória de ação, em seguida a avaliação que revela a eficiência da ação e finalmente a reflexão por parte dos participantes. Em suma, a investigação-ação é uma investigação sistemática e auto-reflexiva que é realizada “por práticos” com a finalidade de melhorar a prática.

Para Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Estes autores centram a sua preocupação na metodologia de investigação que deverá estar em conformidade com a especificidade da prática profissional. Os dados recolhidos ao longo deste tipo de investigação são denominados de qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos em relação ao assunto da investigação. A abordagem a esta investigação, não é feita com o objetivo de responder a questões anteriormente formuladas, mas favorece a compreensão dos comportamentos partindo da perspetiva dos sujeitos da investigação. Importa referir que as estratégias mais utilizadas são a observação participante e a entrevista em profundidade ou etnografia. No que concerne à recolha de dados, esta é feita em ambiente natural, onde o investigador é o instrumento principal. Ele introduz-se no mundo das pessoas que são seu objeto de estudo, com o objetivo de as conhecer e de se dar a conhecer, ganha a sua confiança e realiza um registo sistemático de tudo o que ouve e observa.

Sousa (2005), refere que a investigação-ação é uma metodologia diferente de todas as outras uma vez que o seu objetivo principal não consiste na procura da resposta para o problema que foi colocado inicialmente. O cerne da investigação ação é o que se pretende estudar, o seu objetivo (p.13). Logo, a investigação qualitativa surge como alternativa à investigação quantitativa e tem como preocupação a compreensão dos problemas, procurando analisar os comportamentos e as atitudes, deixando a preocupação relacionada com a dimensão da amostra e a generalização de resultados para a investigação quantitativa. Se caracterizarmos o paradigma qualitativo, com baseado no idealismo de Kant, a realidade não é efetivamente objetiva, nem única pois dependendo do número de indivíduos que as ponderam, poderá ter várias interpretações. Inversamente ao paradigma quantitativo que procura leis extensíveis a toda a população, os estudos qualitativos pretendem compreender

mecanismos e formas de operar certos comportamentos, atitudes e funções (Sousa, 2005). A investigação qualitativa caracteriza-se por revelar um maior interesse no processo de investigação em detrimento dos resultados, onde o investigador tem um papel relevante na recolha de dados além de ter que explicitar uma grande sensibilidade do contexto onde decorre a investigação. Aqui, o significado é muito relevante pois, o investigador para compreender os sujeitos tem como ponto de referência os significados dados aos acontecimentos, às palavras e aos objetos. É caracterizada por ser uma investigação flexível onde os sistemas são dinâmicos, e são utilizados comportamentos colaborativos e interpretativos, assumindo-se particularmente como uma investigação descritiva.

Em suma, a investigação-ação é uma metodologia orientada que potencia o desenvolvimento profissional promovido por processos sistemáticos que permitem a construção de uma visão clara sobre a questão em estudo. É privilegiada por desenvolver estratégias e métodos com o objetivo de melhorar a eficácia da prática docente e caracterizada por ser participativa e colaborativa uma vez que implica todos os atores envolvidos no processo, os quais adquirem um estatuto de “parceiros” intervenientes no seu processo. Designada como uma metodologia prática e interventiva porque não descreve uma realidade, mas intervém nessa realidade; é cíclica pois envolve uma espiral de ciclos onde as descobertas iniciais dão origem a possibilidades de mudança; é crítica uma vez que a comunidade crítica de participantes são também agentes de mudança; e é auto-avaliativa porque as modificações são constantemente avaliadas, procurando situações mais eficazes (Sousa, 2005).

Oliveira, Pereira e Santiago (2004), fazem referência à investigação-ação como um método utilizado para o “desenvolvimento de ações de conhecimento-investigação nos sistemas sociais, com objetivo de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade” (p. 29). Portanto, nesta sequência de pensamentos, faz todo o sentido prevalecer este tipo de metodologia para estudos em contextos educativos.

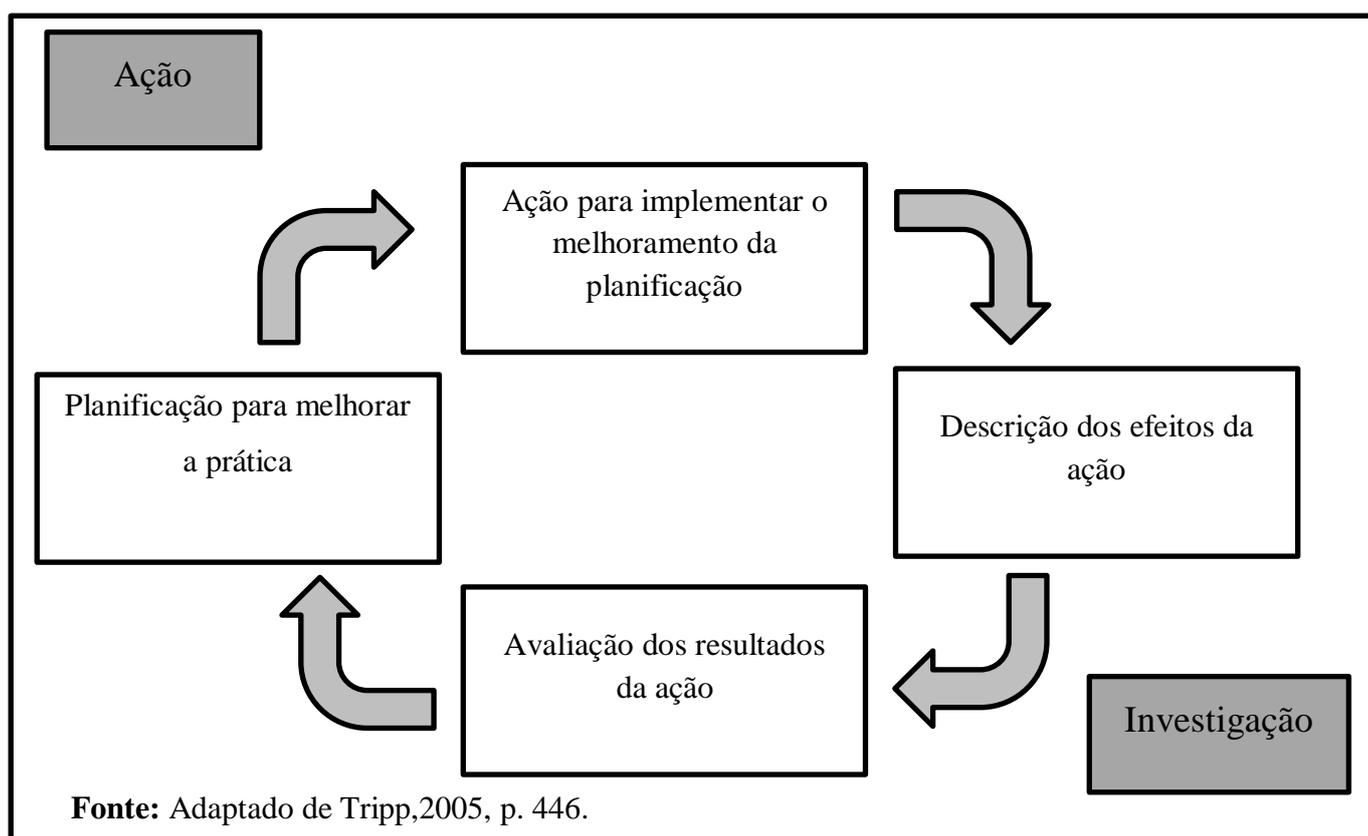
3.2 Processo dinâmico da investigação-ação

A investigação-ação assume-se como um processo dinâmico, interativo e aberto a readaptações de acordo com as circunstâncias em estudo. Assim, a dinâmica deste processo, está presente ao longo de toda a investigação e envolve ações sequenciadas como *planear*

com flexibilidade; agir; refletir; avaliar e dialogar (Fischer, citado por Máximo-Esteves, 2008). Por outro lado, no decorrer da investigação surgem diversas situações que divergem daquilo que estava previsto. Neste sentido, importa que o investigador esteja consciente de que a ação não deve seguir um plano circunscrito a determinadas diretrizes, o plano é que por sua vez, deve ser reajustado às situações não planeadas que ocorrem durante a ação, sendo também matéria de reflexão.

Seguindo esta linha de pensamento, a investigação-ação compreende um ciclo que pretende estruturar e aperfeiçoar a prática com base na ação e na investigação inerente à mesma. Este processo permite ao docente melhorar a sua prática, adquirindo desta forma mais conhecimentos relativamente à investigação e à própria prática (Tripper, 2005) (ver figura 1).

Figura 1 – Ciclo da investigação-ação



3.3 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

As técnicas de recolha de dados pressupõem um conjunto de métodos que nos possibilitam juntar informações, as quais são de extrema importância para a investigação-ação. Neste sentido, torna-se por vezes importante recorrer a diversas fontes de informação para poder confrontar os dados a fim de provar a veracidade dos mesmos. A escolha das técnicas e instrumentos utilizadas para a recolha de dados devem ser as mais indicadas para o tipo de estudo. De acordo com Máximo-Esteves, na diversidade de instrumentos ou técnicas existentes, os professores/educadores investigadores utilizam os que lhes permitem recolher e registar os dados, nomeadamente a observação, as notas de campo e diários de bordo, e entrevista, os documentos e as fotografias (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Fino (2004), a recolha de dados é igualmente feita através das entrevistas etnográficas, as quais dizem respeito às conversações que se proporcionam ocasionalmente no campo de trabalho, caracterizadas como não estruturadas. É através desses diálogos que os sujeitos revelam os seus pontos de vista relativamente à sua vida ou a eles próprios. Estas conversações podem dar origem a diários, cartas ou autobiografias.

Importa referir que a triangulação é substancial pois, consiste na combinação de métodos e perspetivas utilizadas na recolha de dados, tendo como objetivo posterior a análise e comparação, permitindo chegar a conclusões válidas. O objetivo é conseguir obter diferentes dados, alargando o campo de visão do investigador, possibilitando ao mesmo tempo, a verificação da hipótese inicial. Denzin define triangulação como sendo a “combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” (Denzin, citado em Sousa, 2005, p. 173). A possibilidade de podermos observar de diferentes ângulos, proporciona-nos uma descrição mais pormenorizada relativamente ao mundo social que está a ser investigado (Graue & Walsh, 2003). Assim sendo, para o estudo apresentado foram utilizados a observação participante, a análise de documentos, os diários de bordo, os registos fotográficos e as conversas informais.

3.3.1 Observação participante

Parafraseando Máximo-Esteves (2008), as técnicas baseadas na observação permitem ao investigador ter um contacto e conhecimento direto dos factos tal como são, no seu contexto, estando assim ligado às circunstâncias do espaço onde se desenrolam as ações das

peessoas que nele vivem. Contudo, Máximo-Esteves (2008) narra a observação como uma “faculdade que, sendo natural, tem que ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87).

Na mesma linha, Bogdan e Taylor, (citado por Fino, 2004), caracterizam a observação participante como uma investigação realizada por um período de interações sociais ativas constantes entre o investigador e os sujeitos, no seu meio ambiente, ao longo da qual é efetuada a recolha de dados de forma sistemática. Para Georges Lapassade (1991, 1992, 2001), a observação participante diz respeito ao trabalho de campo, o qual inclui a chegada do investigador até ao momento em que termina a investigação e abandona o local após longa duração (citado por Fino, 2004).

Considerando outro ponto de vista pertinente, temos Lessard-Herbert; Goyette e Boutin (2005) que fazem alusão à observação participante como sendo o “próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 155). Usufruindo da mesma “condição humana” de quem é observado, partilhando com eles as mesmas situações e os mesmos problemas. Partindo desta partilha, o investigador vai-se incluindo no quotidiano dos indivíduos em estudo. Desta forma, a observação participante é considerada a técnica mais indicada para estudar o meio social que o investigador desconhece e pretende conhecer. Por outro lado, Spradlley (1980) salienta que durante a observação, o investigador deve evitar qualquer tipo de perturbações causadas pela sua presença (Spradlley, 1980, citado por Lessard-Herbert; Goyette e Boutin, 2005).

Já Sousa (2005) faz referência à observação em contextos de educação, sublinhando a sua aplicação particular com vista a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). Partindo deste pressuposto, a observação participante foi uma das técnicas utilizadas ao longo desta investigação-ação que possibilitou, *in loco*, a recolha pormenorizada de dados e posterior reflexão.

3.3.2 Diários de bordo

Os diários de bordo constituem um instrumento com desígnio de registo escrito, do qual fazem parte não só notas de campo, como outro género de dados (Máximo-Esteves, 2008). É um instrumento muito utilizado pelos professores para registar dados inerentes à

observação. Assim, os diários de bordo permitem ao professor construir e explicar o seu discurso sobre a ação que ele desenvolve na aula e fora dela.

Zabalza (1994) afirma que “Na narração que o diário oferece, os professores constroem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza do que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações” (p. 30). Ao longo destas narrações, o professor faz abordagens reflexivas sobre o discurso da atividade profissional. Nesta linha de pensamento, a narração pode ser vista como uma reflexão sobre a ação. Na sequência do exposto, encontra-se elencado nos diários, não só o desenrolar da ação como também aquilo que tem mais relevância para o professor/educador, uma vez que se pretende estudar o seu pensamento e a sua evolução ao longo das narrações (Zabalza 1994).

Ainda de acordo com Máximo-Esteves, os diários de bordo são registos descritivos relativamente a situações desencadeadas nas salas de aulas, sobe a forma de notas de observações estruturadas, as quais podem, da mesma forma, incluir episódios críticos. Estes registos podem incluir sequências descritivas que relatam as situações detalhadamente. Assim, o diário relata uma série de observações, evidenciando o lado pessoal do trabalho de campo incluindo sentimentos e emoções. Por este motivo, torna-se imprescindível que todos eles se encontrem devidamente assinalados e datados (Máximo-Esteves, 2008). Importa ainda salientar o caráter pessoal dos registos sobre a prática, pois é a partir deles que os professores irão analisar, avaliar, construir e reconstruir ideias e estratégias, com o propósito de melhorar as aulas e por conseguinte, o seu desenvolvimento profissional (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Torna-se então importante mencionar Zabalza (1994), que referencia as narrações do diário de bordo, sublinhando que o mesmo reflete “o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas. A reflexão é, pois, uma das componentes fundamentais dos diários dos professores” (p. 95).

Assim, e de forma refletida, encontram-se espelhados nos diários, todos os sentimentos e emoções vivenciados ao longo dos estágios.

3.3.3 Análise de documentos

Na maioria dos estudos realizados, surge a necessidade de recorrer a informações que se encontram em determinados documentos, nomeadamente relatórios. A recolha de dados

através da consulta de documentos, da mesma forma que a observação implica "termos a mente organizada e, no entanto, aberta a pistas inesperadas" (Stake, 1995, p.84).

A análise de documentos é imprescindível para a recolha de informações relacionadas com aspetos de enquadramento, resolução e o esclarecimento do problema. Dependendo do objetivo do investigador, alguns documentos oficiais podem ser de grande importância uma vez que constituem fontes de informação. Os documentos pessoais são os mais utilizados na investigação-ação, tendo em conta a relevância dada pelos investigadores à recolha das narrativas registadas ao longo do processo. A análise de documentos na investigação é utilizada para complementar informação já obtida através de outros métodos, pretendendo-se desta forma encontrar nos documentos, informação imprescindível para o estudo em questão. Assim, ao longo da intervenção pedagógica, a análise documental tornou-se imprescindível para a obtenção de informação inerente ao meio, à instituição educativa e ao grupo de crianças alvo da investigação. A consulta destes documentos foi preponderante nas opções metodológicas assim como possibilitou a adequação da prática pedagógica à turma/grupo de crianças. Esta técnica atribui um rigor científico à investigação uma vez que os conteúdos inerentes à mesma, são teoricamente fundamentados.

3.3.4 Conversas informais

Na investigação qualitativa, as conversas informais são utilizadas como estratégia para recolha de dados descritivos, utilizando a própria linguagem do sujeito. No caso de estudos que utilizem a observação participante, onde o investigador já conhece os sujeitos, a entrevista assume um caráter informal, como uma conversa entre amigos (Bogdan & Biklen, 1994). Máximo-Esteves reforça a ideia dizendo que na investigação educacional, a entrevista é habitualmente utilizada. Como instrumento de recolha de dados, as entrevistas informais "aproximam-se da conversação do quotidiano", destacando-se apenas pelo propósito de que "são usadas para obter informações que contemplem os dados de observação" (Máximo-Esteves, 2008, p.93). Desta forma, as entrevistas assumem um papel preponderante na recolha de dados. Estas não são mais nem menos que conversas não estruturadas, portanto, são ocasionais e ocorrem no terreno. Por outro lado, a entrevista pode ter utilidade na medida em que permite contrariar determinado enviesamento, próprio da observação. Atendendo a que o observador normalmente pertence a uma cultura diferente da dos sujeitos que estão a ser observados, existe a possibilidade da recolha de dados relativos a opiniões e crenças,

possam ser deturpadas pelo observador (Werner e Schoepfle, 1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Neste sentido, estes autores consideram que a técnica de entrevista é útil e igualmente complementar à observação participante.

3.3.5 Fotografias

A utilização de registos fotográficos está diretamente ligada à investigação qualitativa uma vez que elas fornecem dados descritivos. Normalmente os professores recorrem às fotografias como um registo utilizado de forma integrada com a observação participante (Bogdan e Biklen, 1994). Assim sendo, passa a ser um recurso utilizado “como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 189).

Este registo de imagens tem como objetivo constituir um documento que possua informação visual, possível de ser analisada e reanalisada, sempre que necessário. Temos como exemplo disso, os registos referentes à rotina daria, uma vez que os registos fotográficos podem ter como objetivo ilustrar algum acontecimento ou projeto escolar (Máximo-Esteves, 2008).

3.3.6 Técnica de análise de dados

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados como um processo de procura e de organização sistemático de informações retiradas de entrevistas, de notas de campo e de mais materiais utilizados, perspetivando alargar a compreensão desses materiais que se irá refletir na forma clara de apresentar todas as situações com que se deparou. De acordo com estes autores, “A análise de dados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão de unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). É evidente que quanto mais dados o investigador tiver sobre os grupos investigados, mais fácil será refletir sobre os mesmos e obter uma análise mais produtiva.

3.4 Validade da investigação

Graue e Walsh (2003) sublinham que a validade é importante e para ser bem fundamentada, implica um “robusto” registo de dados que embora não seja suficiente, é uma condição necessária. Os mesmos autores ressaltam ainda que um relatório de investigação bem fundamentado está dependente de todo o processo de investigação que vai desde o planeamento até à escrita do mesmo.

O termo validade conduz o estudo a uma medição. Essas medições requerem legitimidade e fiabilidade visível. No entanto, Winter citado por Sousa (2005) contrapõe-se dizendo que a investigação-ação pressupõe uma metodologia que privilegia a recolha de dados e valoriza menos a sua interpretação e generalização dos mesmos. Sousa (2005) argumenta ainda que as observações realizadas pelo investigador, assim como a descrição das situações que ocorrem, detêm opiniões muito pessoais, o que complicam a análise e a inerente interpretação. Portanto, a metodologia de investigação-ação recorre mais à descrição narrativa do que à descrição da medição.

Kvale, citado por Máximo-Esteves (2008) evidencia a validade do método, que é efetivamente uma questão fundamental em qualquer investigação, acrescentando ainda que, é nos conceitos de verdade e de conhecimento que as investigações se baseiam. Contrariamente a esta opinião, surgem Wolcott, Eisner e Peshkin, que afirmam que muito embora tenham que obedecer a critérios rigorosos nas suas investigações, consideram que o conceito de validade deveria ser “simplesmente abandonado”, argumentando que valorizam mais a “compreensão” do que o “convencimento” (Wolcott, Eisner e Peshkin, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 114). No entanto, Máximo-Esteves (2008) faz referência a outros autores como Kvale e Mishler que consideram que a validade “não deve ser abandonada, porém a natureza dos novos processos sugere que, a diferentes conceitos, devem corresponder diferentes termos” (p.114). Nesta sequência, Lincoln e Guba, substituem o termo validade por outro mais adequado a este tipo de estudo, a veracidade (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com o sublinhado por Amado e Vieira (2013), é imprescindível mostrar que as respostas a que se chega têm credibilidade e que, da mesma forma, é importante adequar essas respostas às questões de partida da investigação, legitimando todos os processos metodológicos intrínsecos à investigação. Relativamente à forma como se vai “estabelecer confiança na verdade das descobertas de uma investigação particular, para os participantes e contexto em que se levou a cabo a dita investigação”, irá depender da forma

exata como a descrição de dados foi feita e da forma rigorosa como foram elaboradas as conclusões (Amado e Vieira, 2013, p. 360). Nesta linha de pensamento, diz-se que a investigação-ação tem uma validade interna uma vez que a conclusão é sustentada nos procedimentos utilizados ao longo de todo o processo assim como os resultados obtidos (Amado e Vieira, 2013).

3.5 Sintetizando

A segunda parte do relatório explana toda a metodologia de investigação utilizada ao longo dos estágios. Sendo a metodologia de investigação-ação a mais apropriada ao estudo, assumiu desta forma um papel preponderante uma vez que ela “é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticas, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

São diversos os autores que enaltecem a investigação-ação como um processo dinâmico e com possibilidades de readaptações sempre que necessário. Neste capítulo é realçada a perspectiva de Tripp (2005) que representa o ciclo da investigação-ação; de Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) que apresenta as ações sequenciadas da investigação como *planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar*; e Sousa (2005) que defende que esta metodologia difere das outras na medida em que procura respostas para o problema colocado inicialmente.

Ainda na mesma sequência, são igualmente mencionadas as técnicas e instrumentos que viabilizaram a recolha de dados necessários para o estudo em causa. Fazem parte das técnicas de recolha de dados, a análise de documentos e a observação participante. Privilegiou-se para o estudo em questão, instrumentos como, os diários de bordo, os registos fotográficos e as conversas informais.

A validade da investigação foi o último ponto referido ao longo deste capítulo. Segundo Amado e Vieira (2013), a validade da investigação-ação é uma validade interna, tendo em conta que se baseia nos registos efetuados ao longo de todo o processo, nomeadamente nas entrevistas, nos diários de bordo e nos registos fotográficos para atribuir conclusões que respondam às questões colocadas inicialmente.

Salienta-se desta forma que a metodologia de investigação-ação é a mais indicada para questões educacionais, uma vez que através de todo o seu processo, ela promove o

desenvolvimento profissional no que diz respeito à aprendizagem, valores e condutas de ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Capítulo IV

Pressupostos metodológicos que sustentam a intervenção pedagógica

“O ensino só é bom quando acorda e dá vida às funções que se encontram em um estágio de maturação ...” (Vygotsky citado por Fontes &Freixo 2004)

Capítulo IV – Pressupostos metodológicos que sustentam a intervenção pedagógica

O presente capítulo visa salientar os modelos curriculares e metodologias que assumiram um papel relevante ao longo de toda a *praxis*. É cada vez mais comum os professores se depararem com desafios e inovações na sua prática, que advêm de aspetos de carácter político e social da nossa sociedade. Estes desafios recaem sobre a abordagem que o professor faz relativamente ao currículo, perspetivando uma participação muito mais ativa por parte dos alunos ao longo das aprendizagens. Importa promover novas experiências para que as crianças construam o seu próprio conhecimento, pois, como afirma Stake (2009), “O mundo que conhecemos é uma construção particularmente humana” (p. 115).

Invocando Zabalza (2003) que faz a distinção entre dois professores com atitudes completamente opostas, sendo um “o professor que atua na aula sabendo por que razão faz isto ou aquilo” estando consciente de que as suas escolhas influenciam o desenvolvimento global dos alunos, existindo o “outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o programa (p.12). Cabe aos docentes escolherem qual o caminho a percorrer, sem esquecer que o cerne do ensino são os alunos/crianças.

4.1 Aprendizagem cooperativa

Quando falamos em aprendizagem cooperativa, consideramos que esta é uma metodologia onde todos os alunos colaboram naquele que é o processo de aprendizagem, promovido num ambiente de interações onde se promove a partilha de informações, tendo como finalidade, a aquisição de conhecimentos. É neste sentido que Fathman e Kessler (1993:128), citado por Lopes & Silva, abordam a aprendizagem cooperativa como sendo um grupo de trabalho que se “estrutura cuidadosamente”, promovendo a interação de todos os alunos, a troca de informações e posterior avaliação individual da sua participação (Lopes & Silva 2011, p. 3). Seguindo a mesma linha de pensamento, Johnson, Johnson e Holubec (1993) enfatizam a aprendizagem cooperativa, dizendo que este método de ensino privilegia o trabalho em pequenos grupos de modo a que os alunos trabalhem a fim de “maximizarem” as suas aprendizagens assim como as dos colegas. Balkcom defende igualmente que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino onde os alunos devem trabalhar em pequenos grupos, contudo salienta a particularidade de cada grupo ser constituído por alunos

com diferentes níveis de capacidade, onde são utilizadas diferentes “atividades de aprendizagem” com o intuito de haver uma melhor compreensão (Lopes & Silva, p. 3).

No entanto, a aprendizagem cooperativa não se limita apenas a organizar grupos para os alunos trabalharem na aula. Podemos constatar isso quando Johnson, Johnson e Stanne (2000: 1) citado por Lopes & Silva, nos dizem que o termo aprendizagem cooperativa é muito geral, quer isto dizer que intrínseco a ela, estão inúmeros métodos que possibilitam “organizar” e “conduzir” a prática em contexto de sala de aula (Lopes & Silva, p. 3).

Pode-se assim dizer que a aprendizagem cooperativa possibilita a consciencialização por parte dos alunos de que o resultado final será comum e benéfico para todos. Evidencia-se assim que o objetivo é que todos trabalhem para o sucesso geral do grupo a fim de que os resultados obtidos sejam os melhores. Consciencializados de que trabalhando todos para o mesmo, conseguirão mais facilmente obter o sucesso, que será traduzido num sucesso individual e de grupo. Por outro lado, os mesmos autores salientam ainda que, os objetivos das atividades cooperativas se encontram tão “vinculados” que o sucesso individual só é possível se os restantes elementos conseguirem conquistar os seus. (Johnson & Johnson, 1999 a citado por Fontes e Freixo, p. 27).

Se considerarmos a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, podemos constatar que alguns conceitos desta teoria estão intimamente ligados à aprendizagem cooperativa. Temos como exemplo disso a ZDP onde o aluno desenvolve a aprendizagem com o auxílio promovido por alguém mais competente que poderá ser um colega ou o professor. Enaltece-se a importância destas interações sociais como forma de promover o socioconstrutivismo.

4.2 Pedagogia em Participação

A organização da pedagogia é realizada com base em conhecimentos construídos ao longo da ação, e que se articulam com “concepções teóricas” e com crenças, funcionando assim numa triangulação de interações que proporciona a permanente inovação. No entanto existe a pedagogia transmissiva centrada naquilo que pretende transmitir, sem ter em conta os interesses do aluno/criança, vendo o mesmo como uma tábua rasa. Esta pedagogia baseia-se na transmissão da cultura que se manifesta através da aquisição de capacidades e “aceleração das aprendizagens”. O processo desta pedagogia é definido principalmente pela memorização de conteúdos e pela posterior reprodução.

Por outro lado, temos a pedagogia participativa que vem contrariar todos os processos utilizados pela pedagogia transmissiva. Esta pedagogia vê a criança como um ser competente, com direitos e “escuta a sua voz” o que modifica a ação pedagógica transformando-a numa atividade partilhada. Nesta linha de pensamento, a construção do quotidiano e do ambiente educativo deverá considerar a criança como uma pessoa ativa que através da observação e da forma como interpreta o mundo, vai construindo saberes, devendo subsequentemente, exercer uma participação ativa na vida familiar, escolar e da sociedade. Partindo deste pressuposto, torna-se imprescindível ouvir a voz da criança uma vez que ela participa no processo de co-construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Assim, a pedagogia participativa tem como objetivo envolver a criança em experiências “contínuas e interativas” e promotoras de aprendizagem. Desta forma, a atividade da criança é tida como uma atividade de colaboração. O educador desempenha o papel de organizador no que diz respeito ao ambiente e observador para poder dar respostas. Importa assim referir, que esta pedagogia é centrada na criança e tem como objetivo proporcionar situações do seu interesse, com a finalidade de serem elas, através da participação nos processos de aprendizagem, a realizarem as suas descobertas, maximizando o seu conhecimento. Desta forma, uma vez que as atividades são concebidas pelas próprias crianças, afirma-se que ocorrem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Este método de ensino que é centrado na aprendizagem, atribui um significado especial à criança e à colaboração existente entre pares assim como à do professor/educador. Tendo em conta estes pressupostos, destaca-se a importância do ensino centrado na aprendizagem face ao conhecimento construtivista e colaborativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

4.3 Trabalho de Projeto

A pedagogia não está formada, ela “organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação” e é articulada com teorias e saberes assim como “ (crenças, valores e princípios) ” (Oliveira-Formosino & Formosinho, 2011, p. 13).

Oliveira-Formosinho et al. (2008), invoca Dewey na medida em que ele defende o trabalho de projeto como sendo uma das maiores propostas na educação baseadas na experimentação e na investigação. Importa ainda mencionar que os primeiros ensaios de

trabalho de projeto deste autor, foram consideradas como “*ocupações construtivas*” ou “*ativas*” (p. 84).

O trabalho de projeto, segundo Leite, Malpique e Santos (1989), é uma metodologia abordado para estudar problemas, a qual envolve uma implicação de todos os elementos do grupo que estejam interessados. É igualmente uma metodologia que visa a interdisciplinaridade, pois as áreas envolvidas no estudo não são estanques nem compartimentadas.

Hoje em dia o trabalho de projeto é recomendado por muitas pedagogias especialmente na educação de infância. Contudo este tipo de trabalho só é adotado quando as práticas educacionais assumem o conceito de “educação pela experiência” e pela “reflexão”. Os projetos que fazem parte das “*ocupações construtivistas*” são tidos por Dewey, imprescindíveis no processo educativo por fazerem ligações entre os “saberes da criança e os saberes mais elaborados do plano curricular” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 84). Fazem parte destas *ocupações construtivistas* os jogos, as brincadeiras, trabalhos com diferentes materiais e de diferentes naturezas. Nestas atividades, está incluído o trabalho de projeto que pressupõe atividades de movimento e outras que exercitam os sentidos.

Citando Katz e Chard, (2009), o benefício de promover o trabalho de projeto no currículo pré-escolar, proporciona o “desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (p. 3).

Em suma, trabalho de projeto é utilizado para a realização de estudos aprofundados relativamente a um dado tema do interesse das crianças onde são as crianças a procurar respostas para as perguntas inicialmente formuladas. Essas respostas vão surgindo à medida que a investigação se desenrola e de acordo com o empenho das crianças. Sublinha-se ainda que o trabalho de projeto permite a cooperação do educador de infância que apesar de ser um mero mediador das aprendizagens, colabora com as mesmas.

No âmbito da educação de infância, o trabalho de projeto traduz uma forma de ensinar e aprender, melhor e mais eficaz do que a utilização de técnicas pedagógicas específicas ou mesmo de atividades com sequências, estratégias e rotinas. No que concerne à aprendizagem, este tipo de trabalho tem como base a participação das crianças nas diferentes fases que o mesmo pressupõe, nomeadamente na planificação, desenvolvimento e na avaliação ao seu próprio trabalho (Katz e Chard, 2009).

4.4 Modelo Curricular High/Scope: Promovendo uma aprendizagem pela ação

O modelo curricular High/Scope, preconizado por David Weikart e direcionado para a educação pré-escolar, tem como objetivo central, promover na criança uma opção de aprendizagem pela ação. Desta forma, a criança é colocada num contexto educativo estimulante, onde por iniciativa própria, ela vai construindo o seu próprio conhecimento. Segundo Oliveira-Formosinho (1998), este é um currículo que promove a construção gradual do conhecimento na educação pré-escolar, baseado na ação e reflexão. A mesma autora salienta ainda que a reflexão assume ser uma prática imprescindível deste modelo curricular, a qual diminui gradualmente o papel “dirigente” do adulto. Assim a criança adquire mais iniciativa e liberdade de escolha, assume um papel mais importante na tomada de decisões, adquirindo mais autonomia para a ação. O papel dos educadores não é minimizado, simplesmente a sua ação não pode inviabilizar a ação da criança. Seguindo esta linha, o educador deve elaborar instrumentos adequados para que, através da observação seja possível perceber o que a criança pensa, o que sente, o que sabe e o que gostava de vir a saber. Deste modo, e segundo Mesquita-Pires (2007), a fundamentação teórica deste currículo assenta no “paradigma desenvolvimentista” organizado segundo os estádios da teoria piagetiana. Nesta linha de pensamento, o processo educativo deve ter em conta o estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra, oferecendo-lhe oportunidades de progredir para o estágio posterior.

Da mesma forma, importa salientar que a aprendizagem ativa pressupõe um domínio de índole pessoal, onde a criança age com o desejo inato de explorar, colocando questões que lhe incitam curiosidade e em simultâneo, procurando respostas para essas mesmas questões. Corroborando com esta metodologia, Piaget inclui no conceito de aprendizagem pela ação o comportamento motor e os “processos mentais internos” (Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p.174).

Ao dar continuidade às suas intenções, a criança envolve-se em “experiências-chave” nas quais estão implícitas interações com pessoas, materiais e com ideias. Importa referir que essas interações nas quais a criança se envolve, possibilitam o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Hohmann e Weikart (2011), fazem menção a experiências-chave que integram atividades desenvolvidas por iniciativa da criança, onde o papel do educador é meramente de apoio a essas iniciativas e de compreensão relativamente às suas ações

Em suma, é necessário criar possibilidades de planejar a intervenção pedagógica com base numa “perspetiva curricular teoricamente sustentada” assim como no verdadeiro conhecimento daquelas que são as necessidades, os interesses e as competências de cada criança. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149). Parafrazeando Mesquita-Pires (2007), o cerne deste modelo é a “construção intelectual da autonomia da criança” (p. 65).

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, este modelo curricular propõe diferentes áreas de trabalho bem distintas, com material diversificado e estimulante, de forma a proporcionar diferentes opções às crianças, incentivando a iniciativa e a tomada de decisões. Se o espaço estiver organizado de forma estimulante, onde oportunamente, a criança o possa explorar, encontrar problemas e refletir com o intuito de os resolver, então, afirma-se que este espaço é promotor da aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 1998, p.173).

4.5 Sintetizando

Neste terceiro capítulo é dada grande relevância à aprendizagem da criança pela ação. Desta forma, é cada vez mais importante planejar tendo em conta os interesses das crianças. O educador deve ser gerador de oportunidades num ambiente educacional estimulante onde se pretende que a criança, por iniciativa própria e através da sua ação, construa o seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 1998). O Modelo Curricular High/Scope tem como base a aprendizagem da criança pela ação. Neste sentido, ao longo do estágio foram privilegiadas algumas linhas orientadoras deste mesmo Modelo.

Referencia-se igualmente, alguns princípios pedagógicos que apesar de serem mencionados individualmente, eles exercem uma forte ligação entre si. Tendo em conta que os alunos/crianças são diferentes nos seus ritmos. Assim, salientam-se os pressupostos metodológicos, nomeadamente a aprendizagem cooperativa onde o aluno/criança através da participação e da sua ação, passa a ser construtora do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 1998).

O trabalho de projeto surge da necessidade manifestada pelas crianças em encontrarem resposta a uma questão-problema que é do seu interesse. Num trabalho que é comum ao grupo, confrontam-se ideias e o problema é analisado tendo em conta “saberes diversificados de cada um, sempre tomando como um recurso na medida em que cada individuo transporta consigo um mundo de experiências pessoais que irá enriquecer todo o

Trabalho de Projeto” (Leite, Malpique & Santos, 1994, pp. 78-79). Salienta-se o caráter dinâmico que a prática deste tipo de trabalho assume, assim como a imprescindível autonomia que a criança assume no sentido de desenvolver o que é importante para a construção do seu conhecimento.

Parte III
Intervenção pedagógica

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 49).

Capítulo V - Intervenção pedagógica em contexto 1.º CEB

5.1 Contextualização

O presente capítulo pressupõe inicialmente uma contextualização da ação pedagógica no 1.º CEB. Neste sentido, tornou-se pertinente realizar a caracterização do meio, da escola, da sala e da turma. A abordagem feita ao projeto educativo, surge na eminência deste ser um instrumento importante, orientador de toda a ação educativa desta escola e desenvolvido em torno das necessidades e aprendizagens dos alunos/crianças.

É também neste capítulo que são indicadas as problemáticas levantadas durante a observação, as quais desencadearam a metodologia de investigação-ação. Assim, o percurso de intervenção pedagógica foi conduzido pelas questões levantadas inicialmente, com o objetivo de responder às mesmas. Salienta-se que todos os dados referidos neste projeto, tiveram como suporte, instrumentos intrínsecos a esta metodologia, nomeadamente notas de campo, diários de bordo e fotografias.

5.1.1 Contextualização da intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB

A intervenção pedagógica na componente de ensino do 1º CEB decorreu em dois períodos distintos, sendo o primeiro compreendido entre os dias sete de outubro de 2013 a 30 de outubro do mesmo ano e o segundo, de seis de janeiro de 2014 a 22 de janeiro de 2014 perfazendo um total de 120 horas de estágio. Salienta-se que esta situação ocorreu em virtude da minha condição de trabalhadora/estudante, fui obrigada a interromper a intervenção pedagógica, por razões profissionais, sendo que a mesma só foi possível ser retomada em janeiro do ano seguinte. Importa referir que toda a pesquisa inerente à investigação-ação e à preparação da intervenção, assim com a atividade desenvolvida no âmbito dos jogos tradicionais, realizada no dia quatro de dezembro bem como o projeto desenvolvido com a comunidade educativa, não foram contabilizados para o total de horas de estágio.

A *praxis* foi desenvolvida no período da manhã, compreendendo o horário das 8h às 13h, nos 3 primeiros dias de cada semana. A intervenção pedagógica baseou-se em três dimensões que suportaram toda a prática, designadamente os elementos primordiais para desenvolver o ensino-aprendizagem, a participação e o relacionamento com toda a comunidade educativa, sem descorar a dimensão profissional. Estas dimensões pressupõem

competências que visam, através do recurso a diferentes estratégias, desenvolver e aperfeiçoar aptidões. Para tal, tornou-se imprescindível criar um bom relacionamento com os alunos, com a professora cooperante e com toda a comunidade educativa. Os primeiros dias da prática foram dedicados à observação participante, oferecendo igualmente oportunidade da minha integração e adaptação à turma. Nesta fase foi efetuado o levantamento de dados dos alunos da turma, que permitiram executar a caracterização da turma. Muito embora o período de observação tenha sido curto, foi possível aferir as necessidades e interesses da turma em geral que desempenharam um papel de orientação ao longo de todo o planeamento das aulas.

No que concerne aos conteúdos programáticos e planificações de aulas, estes foram delineados por mim tendo com base os programas e competências definidas pelo Ministério da Educação para o 2º ano de escolaridade, sem descorando a concordância da professora cooperante.

Todas as atividades que constaram das planificações tiveram em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos observáveis na sala de aulas, tendo em conta os conhecimentos prévios dos mesmos. Ao longo das aulas, os alunos foram o centro das suas próprias aprendizagens, onde o professor assumiu o papel de mediador dessas aprendizagens. Surgiu igualmente a necessidade de introduzir a componente lúdica na didática, dinamizando as aulas e aumentando a motivação dos alunos, a qual se refletiu de uma forma positiva nos níveis de desempenho.

De igual modo, no decorrer de toda a intervenção, a componente reflexiva com a professora cooperante, tornou-se uma ferramenta indispensável, aperfeiçoando a minha atitude e performance. Desta forma, a reflexão sobre a prática foi elementar, possibilitando formular e reformular a mesma, com vista a otimizar as aprendizagens dos alunos.

5.2 Caracterização

A caracterização espelhada neste capítulo foi estabelecida com base na recolha de dados a partir de informações partilhadas pela professora cooperante e da consulta do PEE e do PAT. Esta detém um caráter fundamental, uma vez que fornece informação pertinente que foi considerada aquando das escolhas e opções realizadas ao longo da intervenção, quer ao nível dos conteúdos abordados, quer das estratégias utilizadas. Todavia, é indispensável conhecer alguns pormenores relevantes relacionados com os alunos da turma assim como das suas famílias e de todo o meio envolvente da escola. Todas estas informações tiveram como

objetivo conduzir a prática de uma forma mais adequada tendo em conta a turma em geral e cada criança em particular.

5.2.1 O meio

A caracterização do meio onde foi desenvolvida a *praxis*, constituiu um ponto de referência importante, na medida em que aprovisiona informações pertinentes que de certa forma influenciaram a minha intervenção pedagógica. Importa salientar que esses fatores nomeadamente geográficos, socioeconómicos e culturais apresentam repercussões no processo ensino/aprendizagem. Considero igualmente como intervenientes importantes, toda a comunidade envolvente, na qual se destaca o papel fundamental das famílias e não menos importantes os serviços sociais, culturais e económicos que de uma forma ou de outra, apoiam e colaboram com a instituição educativa no desenvolvimento das suas atividades, tendo assim um papel ativo em todo o processo de aprendizagem das crianças.

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-escolar do Tanque, situa-se na Freguesia de Santo António, a qual faz parte das cinco freguesias suburbanas do Concelho do Funchal. Possui cerca de 30.000 habitantes, daí ser considerada a freguesia mais populosa do arquipélago da Madeira. Segundo informações disponíveis na página da Junta de Freguesia de Santo António, a mesma beneficia de diferentes infraestruturas tais como: Centro Cultural, Centro de Saúde; Biblioteca Regional da Madeira, Piscinas Municipais, Convento de Freiras Clarissas, Delegação da Segurança Social, Posto de Correios e Esquadra assim como algum Património Cultural nomeadamente a Torre do Capitão, Solar dos Lemes e Igreja Paroquial.

Sendo uma das mais ricas freguesias do concelho do Funchal tem como principal atividade agrícola, o cultivo da banana e a floricultura em estufa. Possui uma representação significativa na área da indústria do alumínio, da serração de madeira e metalurgia. É nesta freguesia que se situa o maior Centro Comercial da Região Autónoma, denominado *Madeira Shopping*, assim como vários supermercados, lojas de ferragens, decoração, eletrodomésticos, materiais de construção civil, diversos restaurantes, um complexo de piscinas, um complexo desportivo de futebol, um centro de saúde, dois centros paroquiais, um centro cívico, vários *stands* de automóveis, várias oficinas de automóveis e diversas padarias e pastelarias.

Por outro lado, é de salientar a relevância que o ensino ocupa nesta freguesia, tendo como maior infraestrutura, a universidade da Região, possuindo igualmente sete escolas de 1º Ciclo e Pré-Escolar, uma ATL e três infantários, assim como uma escola de 2º e 3º ciclo e uma escola de educação especial e reabilitação.

No que concerne aos serviços nas imediações da Escola do Tanque, temos o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Fundação “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de convívio para a 3ª idade, o Infantário “O Sapatinho” e um centro de apoio à toxicod dependência.

Importa referir que esta escola está inserida num bairro de habitação social onde predominam problemas de caráter social, económico e cultural, potencializados pelo grande nível de alcoolismo, toxicod dependência e famílias menos equilibradas.

5.2.2 A Escola

A EB1/PE do Tanque, no ano letivo 1997/1998 passou a integrar o número de Escolas a Tempo Inteiro, que constituíam um projeto da Secretaria Regional da Educação. Funciona em dois turnos, sendo que o da manhã compreende o horário das 8h às 13h e o da tarde 13h:15m às 18h:15m. Contudo, para que a escola funcionasse neste novo regime, foram realizadas algumas alterações em termos de infraestruturas que resultaram no aumento de mais duas salas a fim de dar resposta à concretização do projeto. Desta forma, a escola passou a oferecer aos seus alunos atividades de enriquecimento curricular tais como: Inglês, Informática, Expressão Plástica. Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Expressão Musical e Dramática e Estudo.

Quadro 1 A - Caracterização da EB1/PE do Tanque

<p>Núcleo 1 Piso R/C entrada da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca - Sala de Inglês - Hall (com lavatórios) - Sala de Expressão Plástica - Sanitários - Polivalente - Sala de professores - Sala para funcionárias 	<ul style="list-style-type: none"> - Sanitários para adultos - Arrecadação - Cozinha - Secretaria - Sala de receção - Sala da direção
<p>Núcleo 2 1º Andar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Salas curriculares - 2 Salas de apoio - Sala de Informática - Sala de Estudo - Sanitários - Hall - Hall 	

Quadro 1 B - Caracterização da EB1/PE do Tanque

Núcleo 3 Piso R/C	- 3 Salas de Pré-Escolar - Sala de expressão Musical - Hall (com lavatórios) - Sanitários
Núcleo 4 1º Andar	- 3 Salas curriculares - Sala de Ensino Especial - Hall - Sanitários
Exterior	- Campo desportivo - Arrecadação - Parque Infantil - Pátio que circunda a escola - 2 espaços cobertos junto às portas da entrada - Jardins
Nota: o núcleo 1 e 3 estão ligados por um pátio interior	

Fonte: PEE Tanque, Santo António (2010-2014. p. 7)

Assistem em média na Escola do Tanque 326 alunos, dos quais, 250 frequentam o 1º CEB e 76, o Pré-Escolar. No que concerne à organização pedagógica, a escola integra três grupos de Educação Pré-Escolar e 11 turmas de curriculares de 1º Ciclo, das quais, 5 frequentam o turno da manhã e 6, o da tarde, funcionando assim em regime alternado com as Atividades de Enriquecimento Curriculares.

Relativamente a recursos humanos, fazem parte do corpo pedagógico da escola 36 docentes, entre eles, 8 Educadoras e 2 Professoras do Ensino Especial. A escola integra ainda 26 funcionários pertencentes ao quadro de Pessoal não docente.

5.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE), é um documento que define a orientação educativa da escola. É elaborado e aprovado por todos os órgãos de administração e gestão e vigora por um período de quatro anos (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M). Este visa explicar os princípios, valores, metas e estratégias através dos quais a escola pretende concretizar a sua função educativa

Neste sentido, o PEE destina-se a orientar toda a ação educativa da EB1/PE do Tanque, Santo António, com a finalidade de alcançar os objetivos a que se propõe. No PEE, encontram-se delineados alguns objetivos reservados aos alunos, que contam, para a sua concretização, com a colaboração de todos os grupos que integram a comunidade educativa.

Quadro 2 - Objetivos da Escola EB1/PE do Tanque

Alunos
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o seu desenvolvimento integral; - Contribuir para a melhoria dos resultados escolares, valorizando as suas capacidades e autoestima; - Criar situações que promovam a assertividade; - Reconhecer a importância do respeito no convívio com outros; - Proporcionar desafios que levem o aluno a pensar; - Promover a capacidade da expressão oral, escrita e as diferentes formas de comunicação; - Fomentar o gosto pela leitura e pela escrita; - Incentivar a participação dos alunos no seu processo escolar; - Desenvolver competências pessoais e sociais; - Fomentar a capacidade crítica reflexiva e autónoma dos alunos

Fonte: PEE Tanque, Santo António (2010-2014. p. 13-14)

Tendo em conta o meio envolvente e as problemáticas inerentes ao mesmo, o conselho escolar definiu como tema do PEE, “Porque eu quero aprender... saber e crescer”. Este será desenvolvido ao longo de um intervalo de 4 anos, compreendido entre 2010 e 2014. Conscientemente, o conselho escolar desta instituição considera que a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos, fazendo com que sejam cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis, solidários, críticos e empenhados na construção de uma sociedade melhor.

O PEE pressupõe uma matriz de suporte, a qual será concretizada no Projeto Curricular de Escola (PCE), no Plano Anual de Atividades (PAA), nos Projeto Curricular de Grupo (PCG) do Pré-Escolar e Projeto Anual de Turma (PAT) do 1.º Ciclo. De salientar que o sucesso deste PEE depende da ação conjunta de toda a comunidade educativa, pois todos estes elementos desempenham um papel específico, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento do mesmo.

O sistema educativo assume o PEE como veículo que adapta o currículo nacional à especificidade de cada escola e dos seus alunos. Integra a componente de reflexão que permite a reconstrução do mesmo, tendo em conta as opções e intenções escolhidas, com base na situação real da comunidade em que está inserida. Desta forma pretende-se promover o sucesso educativo, aumentar a qualidade e fomentar na comunidade educativa o trabalho colaborativo/cooperativo, tendo como base, reuniões onde possam ser discutidas estratégias e instrumentos mais adequados para o ensino/aprendizagem.

A partir do tema do PEE e considerando todas as problemáticas supracitadas, foram formuladas determinadas metas que se encontram posteriormente elencadas.

Quadro 3 - Definição de metas do PEE

Aprender para crescer	
<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com os alunos para que após cumprirem a escolaridade obrigatória, tenham adquirido as ferramentas essenciais (aprendizagem, competências, atitudes e valores) que lhes viabilize a oportunidade de futuramente construir um percurso de vida digna e autónoma. - Promover o domínio de técnicas de informação, as quais constituem uma condição fundamental numa sociedade em evolução, com especial recurso às TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover na escola um quotidiano com direitos e deveres de cidadania para todos os que dela usufruem (alunos, professores, pessoal não docente e pais). - Enaltecer a função socializadora da escola, onde através de permanente diálogo com a família se procura respostas adequadas às diferentes crianças.

Fonte: Adaptado do Projeto Educativo de Escola (2010-2014. p 12)

A avaliação do PEE é realizada à medida que o mesmo vai sendo desenvolvido e implementado. É de salientar que todas as atividades e estratégias que constituem os projetos e planos anuais da escola são avaliadas com rigor mediante os critérios e instrumentos de avaliação previamente definidos. Importa referir que os resultados ao nível de desempenho dos alunos são da responsabilidade dos professores intervenientes no processo do ensino/aprendizagem.

No fim de cada ano letivo é realizada uma reflexão relativamente ao trabalho efetuado, onde são analisadas novas sugestões para futuras alterações.

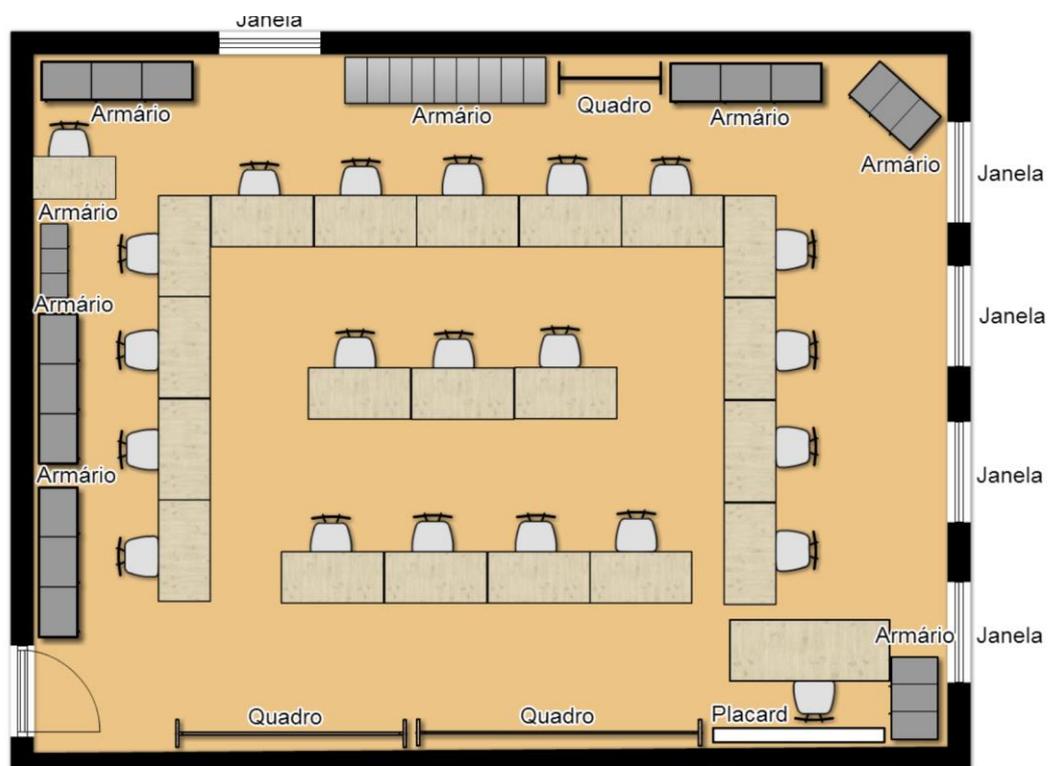
5.2.3 A sala do 2.º ano A

O ambiente pedagógico “actua, exerce influência sobre os alunos” (Zabalza, 2003, p. 146). Essas influências podem ser *diretas*, quando o aluno está sentado distante do professor e por esse motivo sente dificuldade em ouvi-lo ou *simbólica*, onde o aluno pode interpretar essa distância como recusa do professor (Proshansky e Wolf, citados por Zabalza, 2003). Por este motivo, o ambiente deve ser estruturado de forma a promover oportunidades a todos os alunos. Esta organização retrata aquilo que o professor espera dos alunos, quer a nível de aprendizagens, quer a nível de comunicação (Zabalza, 2003).

No que diz respeito ao espaço da sala do 2.º ano, esta tem um tamanho razoável, onde se encontram distribuídas 20 secretárias. Relativamente à gestão de espaço, as secretárias estão distribuídas pela sala, sendo que a fila exterior é composta por 13 secretárias que se encontram distribuídas em semicírculo e as restantes encontram-se distribuídas em duas filas no seu interior (ver figura 2).

É caracterizada por ser uma sala dotada de muita luminosidade natural e bem arejada. Existem dois quadros, um preto e outro branco e existe outro mais pequeno, igualmente branco, no fundo da sala. Em volta da sala encontram-se distribuídos armários que têm como finalidade guardar material didático. Na sala, existe apenas um pequeno placard que se situa ao lado dos quadros. Por esse motivo, quando existem trabalhos ou outro tipo de materiais para expor, estes são expostos nas paredes da sala.

Figura 2 - A sala do 2.º ano A



Foi esta a organização da sala que encontrei quando cheguei à escola, a qual se manteve sem grandes alterações durante a minha prática, pois além de oferecer aos alunos uma boa visibilidade, promove a entreaajuda e permite ao professor circular pela sala de forma a apoiar os alunos nas suas dificuldades. Quando se pretendia realizar uma atividade no âmbito da aprendizagem cooperativa, juntavam-se quatro mesas para facilitar a interação entre os alunos. Salienta-se ainda a preocupação em colocar os alunos com mais dificuldades a ocuparem lugares de fácil acesso ao docente, procurando alternar alunos com diferentes ritmos de forma a promover a colaboração, a entreaajuda e partilha de saberes, proporcionando a todos a oportunidade de realização escolar. Refere-se que o espaço desta sala é partilhado por duas turmas distintas, o 2.ºA que tem a componente curricular da parte da manhã e o 3.º A, que tem a componente curricular da parte da tarde. Neste sentido é necessário haver uma dupla organização, tendo em conta que todo o espaço e mobiliário é partilhado pelas duas turmas. Os armários referentes à turma do 2.º A encontram-se ocupados com manuais escolares, dicionários, capas, livros didáticos e materiais de expressão plástica.

A rotina diária dos alunos inicia-se com a chegada à sala. Cada aluno dirige-se ao armário onde se encontra o material a fim de ir buscar os seus cadernos e manuais necessários. O restante material é facultado pelo docente consoante as atividades a realizar.

Relativamente à organização do tempo, este é gerido maioritariamente pelo docente e tem como base a planificação previamente realizada, contudo esta gestão de tempo é flexível tendo em conta que respeitar o ritmo de cada criança é uma ação elementar. Evidencia-se ainda que esta planificação é realizada com o suporte do horário da turma (ver quadro 6). Entenda-se que o horário estabelecido para cada área curricular é flexível uma vez que cabe ao professor (re)organizar o mesmo, atendendo aos interesses e necessidades dos alunos. Assim, a parte da manhã é dedicada às atividades curriculares que são lecionadas pela professora titular da turma e na parte da tarde, os alunos usufruem das atividades de enriquecimento curricular, as quais são orientadas pelos respetivos docentes.

Tabela 1 - Horário escolar da turma do 2.º ano A

Atividades Curriculares					
Horas	Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
8h00m 8h30m	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares		Aulas Curriculares	Aulas Curriculares
8h30m 9h30m			Informática		
9h30m 10h30m					
Lanche					
11h00m 12h00m		Expressão Físico Motora	Aulas Curriculares	Expressão Musical	Aulas Curriculares
12h00m 13h00m		Aulas Curriculares			
13h00m 13h45m	Almoço				
Atividades de Enriquecimento do Curricular					
13h45m 14h45m	Informática	Informática	Expressão Plástica	Projeto	Estudo
14h45m 15h45m	Inglês	Estudo	Expressão Plástica	Inglês	Expressão Físico Motora
15h45m 16h15m	Lanche				
16h15m 17h15m		Expressão Plástica	Estudo	Biblioteca	

Fonte: Adaptado do PAT (2013/2014).

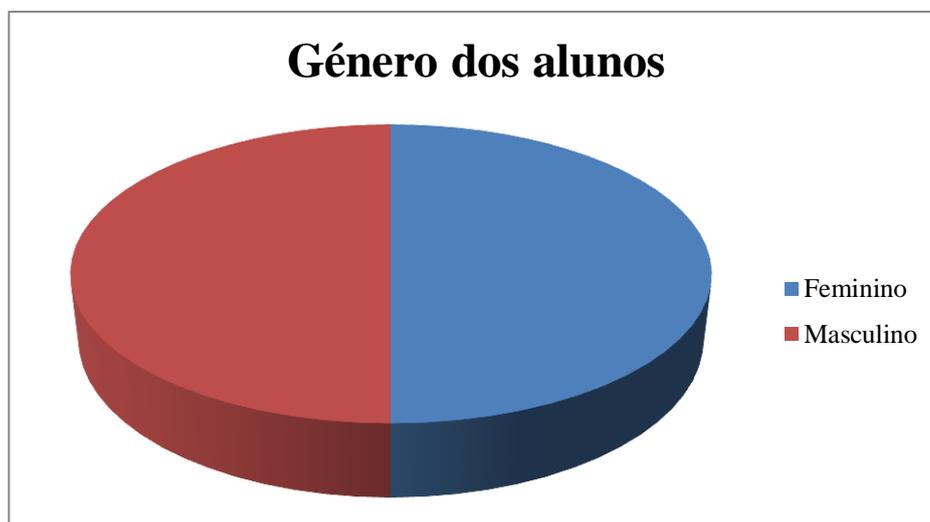
A carga horária semanal referente a cada área disciplinar e não disciplinar, é pré-estabelecida pelo Ministério da Educação (ME) com base no Decreto-Lei n.º 139/2012. Contudo, a carga horária estabelecida neste Decreto-Lei é gerida de acordo com os interesses, necessidades e motivações da turma.

5.2.4 A turma do 2.º ano A

Efetuar a caracterização da turma do 2.º ano A da Escola EB1/PE do Tanque, S. António, emerge da necessidade não apenas de conhecer melhor os alunos e os seus interesses, como também de identificar as suas potencialidades e necessidades com o objetivo de desenvolver atividades promotoras de aprendizagens, auxiliando os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido, tornou-se essencial a recolha de informação, a qual foi suportada em conversas informais com a professora cooperante, com os alunos, a utilização de registos realizados a partir da observação, consulta do PAT e cruzamento de dados.

Esta turma é formada por 20 alunos dos quais, 10 pertencem ao género feminino e 10 ao género masculino com idades que compreendem os sete anos à exceção de uma criança com nove anos (ver figura 3). Este é o único aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na turma, beneficiando de apoio de uma docente do Ensino Especial assim como de acompanhamento psicológico que é feito pela psicóloga da escola. Existem ainda na turma três alunos que necessitam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Salienta-se ainda que dos 20 alunos, 12 beneficiam de apoio da Ação Social o que deixa transparecer que na sua maioria, as famílias pertencem a um nível económico baixo.

Figura 3 - Gráfico do género dos alunos da turma 2.º ano A

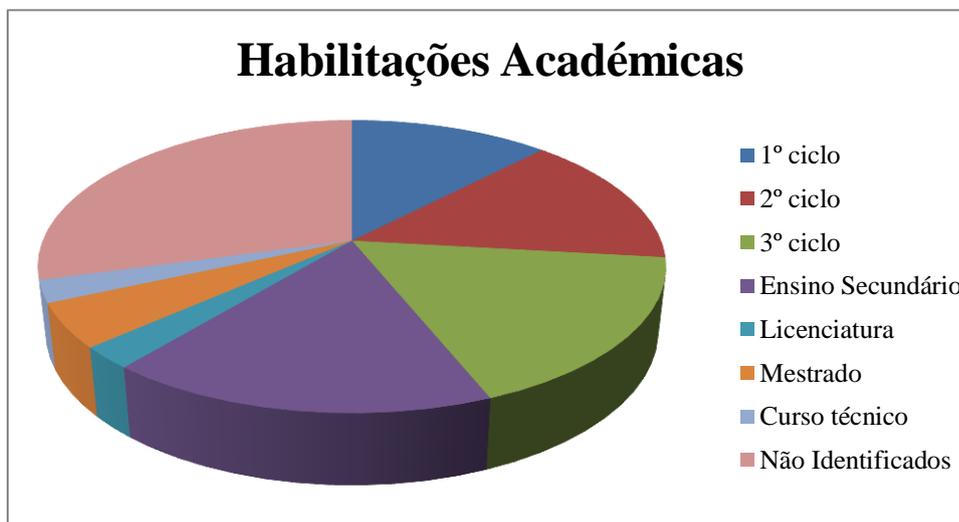


Grande parte da turma reside na freguesia de Santo António e São Martinho, à exceção de dois alunos que residem no Caniço. Como foi anteriormente referido, a maior parte dos alunos provém de famílias com baixos rendimentos e com um nível socioeconómico médio/baixo. De referir que algumas das famílias são desestruturadas, condição que se reflete no rendimento escolar dos alunos. Assim, faz-se notar que apenas metade dos encarregados de educação, apresentam um bom envolvimento na vida escolar dos seus educandos, sendo dada por estas famílias muita relevância às atividades desenvolvidas na escola.

Esta turma mantém-se com os mesmos alunos desde o 1.º ano, à exceção de um aluno que foi transferido para outra escola. Da mesma forma, este é o segundo ano que a turma é acompanhada pela mesma docente. São observáveis, na turma, comportamentos diversificados, sendo que, na sua maioria são aceitáveis, contudo, três alunos demonstram comportamentos pouco aceitáveis e apropriados para uma sala de aula, demonstrando lacunas ao nível da socialização, respeito mútuo e cumprimento de regras. Os alunos do 2.º A manifestam alguns desejos e aspirações relativamente ao futuro. Apenas cinco alunos da turma frequentam atividades extraescolares, nomeadamente futebol, música, natação e escuteiros.

Relativamente às Habilitações Académicas dos encarregados de educação, a maior parte não se encontram identificados, contudo, os restantes, na sua maioria possuem 2.º e 3.º CEB e ensino secundário. Salienta-se ainda um pequeno número que possui formação ao nível de cursos técnicos, licenciaturas e mestrados (ver figura 4).

Figura 4 - Gráfico das Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação



No que concerne à empregabilidade das famílias dos alunos desta turma, mais de metade encontram-se profissionalmente ativos, no entanto, salientam-se alguns casos em situação de desemprego, o que se reflete no baixo nível socioeconómico dos mesmos (ver figura 5). Visualiza-se ainda quatro encarregadas de educação que se encontram na situação de domésticas.

Figura 5 – Indicadores Profissionais dos Encarregados de Educação



5.2.4.1 Interesses, necessidades, aptidões e aspirações da turma

Considerando o aluno como o cerne da “ação educativa”, torna-se essencial que o professor procure conhecer o aluno e as suas “caraterísticas” (Alarcão 2010). É imprescindível ter em conta as especificidades do grupo e de cada aluno individualmente, com o objetivo de ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, potenciando as suas aptidões.

Relativamente às aspirações da turma, grande parte dos rapazes desejam ser futebolistas destacando-se um médico, um ator e um padeiro. As raparigas, na sua maioria ambicionam ser professoras, à exceção de uma que ambiciona ser massagista, outra, veterinária e duas modelos.

Para reunir estas informações, apelou-se à técnica de observação e outras já referidas anteriormente que permitiram realizar a caraterização dos alunos da turma. No entanto, as informações partilhadas pela professora cooperante foram fundamentais.

5.3 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

A identificação da problemática a estudar faz parte da fase conceptual do processo de investigação. Aqui torna-se necessário formular e organizar, de uma forma clara, o tema que será objeto de estudo. As questões colocadas tiveram origem aquando da observação em contexto de sala de aula e prendem-se com preocupações educativas. O processo de investigação-ação realizado no decorrer do estágio pedagógico, visa responder às questões colocadas inicialmente (Freixo, 2010).

5.3.1 Enquadramento do problema

A primeira intervenção pedagógica foi realizada na Escola EB1/PE do Tanque, na turma do 2.º ano A, que se estendeu por um período de 120 horas. Ao longo do estágio foi realizado o planeamento semanal das atividades a promover, contando sempre com a supervisão da professora cooperante. Importa igualmente salientar que, oportunamente, foram partilhadas ideias e saberes com as duas colegas que realizavam a sua prática em turmas do mesmo ano e na mesma escola.

A formulação das questões desencadeou todo o processo de investigação. Os tópicos assinalados para a investigação-ação, advêm da observação efetuada pelo professor, onde as questões de partida permitem delinear de uma forma clara, o caminho a percorrer (Máximo-Esteves, 2008).

Foram notórias determinadas dificuldades dos alunos da turma que se prendiam com questões relacionadas com a escrita de textos. Neste sentido, tornou-se importante refletir sobre este assunto pois, os professores devem caracterizar-se como “seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional” (Alarcão, 2003, p. 50). Porém, esta permanente atitude reflexiva não é vinculada apenas aos professores, ela é igualmente inerente à escola, viabilizando a resolução de problemas inerentes à mesma (Alarcão, 2003).

5.3.2 Questões orientadoras da investigação-ação

Abraçando uma atitude reflexiva, tornou-se elementar avaliar as necessidades, interesses e dificuldades da turma, procurando estratégias que promovessem competências e ao mesmo tempo, que ampliassem conhecimentos dos alunos de uma forma cooperada. Durante o período de observação, foi dada especial atenção à pedagogia proferida pela

professora cooperante que apesar de ser baseada na participação dos alunos, ainda se nota traços da pedagogia transmissiva. Desta forma, coloquei as questões abaixo referidas, as quais deram o mote para iniciar a investigação. Privilegiou-se esta metodologia em virtude da mesma ser caracterizada como cíclica, que promove a reflexão sobre a ação e os efeitos dessa ação, avalia os resultados e por fim, ocasiona a reformulação da ação.

De que forma, o trabalho cooperativo pode promover o gosto pela escrita?

De que forma o trabalho cooperativo pode influenciar as aprendizagens dos alunos?

Tendo como base esta linha de pensamento, todo o processo desenvolvido e sustentado pela investigação-ação centrou-se na aprendizagem cooperativa como forma de beneficiar os alunos nas suas aprendizagens, colmatar algumas dificuldades existentes e em simultâneo, ocasionar momentos importantes de interações sociais.

5.3.3 Revisão da literatura para este estudo

Investigações a partir da década de setenta relacionadas com a escrita, demonstram haver uma grande evolução do ponto de vista pedagógico. Esta evolução reflete a renúncia às metodologias tradicionais que davam ênfase à quantificação. As investigações realçam uma nova perspetiva da escrita, cuja atenção deixa de ser o produto final passando a ser a ação da escrita, ou seja, a elaboração do texto em si (Carvalho, 1999).

Para compreender o sistema da escrita, é necessário que a criança tenha determinados padrões de raciocínio que só são adquiridos, segundo Piaget, no estágio operacional-concreto o qual tem início por volta dos seis ou sete anos (Carvalho, 1999).

A Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia utilizada pelo professor que considera a multiplicidade de alunos pertencentes a uma turma, na qual se dá prioridade a uma aprendizagem personalizada que só se concretiza se os alunos cooperarem na mesma. Por este motivo, Fontes e Freixo (2004), vêem esta aprendizagem como “uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Com o objetivo de motivar os alunos para a escrita e desenvolver competências nesse âmbito, foi adotado o procedimento de Johnson e Johnson denominado “Aprendendo juntos (Learning Together)”, no qual os alunos trabalham em pequenos grupos diversificados (Díaz-Agudo, 2003, p. 128). Prosseguindo com o mesmo raciocínio, é conferida uma tarefa a cada grupo que, posteriormente é dividida em atividades diferentes e atribuídas aos diferentes

alunos que constituem o grupo, sendo que, essas atividades depois de concluídas têm que estar interligadas.

Segundo Barbeito (2003), a escrita está incluída em diferentes contextos, os quais estão ligados a diferentes dimensões. Esses contextos têm como parte essencial a escrita, contudo, importa também ter em conta o que é atingido através do resultado escrito. Nesta linha de pensamentos, a escrita é transversal a todas as áreas curriculares tendo em conta que os resultados obtidos nas mesmas estão articulados com as potencialidades da escrita.

A aprendizagem cooperativa, ao contrário da tradicional que incentiva a competição e individualismos, conduz a estratégias onde só se alcançam metas pessoais se se alcançarem metas de equipa. Isto leva a que o esforço dedicado à aprendizagem tenha muito mais valor para todos os colegas, diligenciando uma progressão de todo o grupo (Slavim, 1992, citado por Díaz-Agudo, 2003). Portanto, o trabalho cooperativo aumenta a motivação dos alunos na medida em que, no mesmo grupo há alunos que se situam em níveis de aprendizagem diferentes e com ritmos diferentes no qual se pretende promover a entreaajuda.

5.4 Intervenção pedagógica

Podemos dizer que a pedagogia é construída pelo professor e utilizada como guia da sua ação, no entanto, ela é modificada pela “reflexão crítica” de modo a melhorar o acompanhamento dos contextos e ideias (Niza, 1998).

A intervenção pedagógica na turma do 2.º A desenvolveu-se com o principal fundamento de promover competências ao nível da escrita, através de uma aprendizagem cooperada, determinada pela liberdade de comunicação e expressão, assim como por uma gestão cooperada das atividades. Contrariamente às práticas individualistas e competitivas que fazem parte do plano de trabalho na escola, a cooperação tem demonstrado ser uma “estrutura social para aquisição de competências” (Niza, 1998, p. 4).

Com a mesma perspetiva, Johnson e Johnson (1999), afirma que “a cooperação consiste no trabalho conjunto com a finalidade de alcançarem objetivos comuns” (p. 14) e desta forma, maximizarem a sua aprendizagem assim como a dos colegas. Segundo os mesmos autores, este método contraria o individualismo e a competição, onde cada um trabalha para alcançar o seu melhor resultado.

No desenrolar da intervenção pedagógica foram considerados algumas componentes pertinentes, nomeadamente, as experiências, os interesses e necessidades dos alunos sem descorar a importância da organização curricular e o programa do 1.º ciclo do ensino básico.

Com base na organização curricular para o 1.º CEB, foram desenvolvidas atividades inerentes às três maiores áreas curriculares, designadamente a Matemática, o Português e o Estudo do Meio. Dentro destas áreas, foi dada primazia à capacidade de raciocínio e de comunicação focada na resolução de problemas; ao melhoramento de textos promovendo oportunidades de leitura e de escrita assim como intercâmbio com outros grupos de outras escolas; à valorização das suas experiências, promovendo contacto direto com o meio envolvente, favorecendo o conhecimento do mundo, estimulando a curiosidade e a observação. Deste modo, importa ressaltar o “processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem” (M.E., 2004, p.135).

5.4.1 Português: Promover capacidades para a literacia

Efetivamente, durante o período de observação, foi possível aferir que os alunos apresentavam lacunas na escrita, notando igualmente que era uma área de menos interesse por parte dos alunos. As referidas lacunas estão associadas à organização de ideias assim como à construção frásica e alguns erros ortográficos. Atendendo a estas dificuldades dos alunos, procurei promover atividades motivadoras que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, onde os alunos pudessem “(...) por meio da escrita, explicitar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados (ME, 2007, p. 7). Neste sentido, no decorrer da praxis, tornou-se imprescindível utilizar estratégias planeadas que foram alvo de reflexão e que tiveram como objetivo principal, dar resposta às questões inicialmente colocadas.

Contudo, importa proporcionar experiências motivadoras, pois a motivação é aquilo que nos leva a fazer algo e que está associado a um motivo. Através da motivação o aluno é capaz de encontrar estímulo para aprender, para aperfeiçoar a sua aprendizagem e para “rentabilizar as suas capacidades” (Balacho & Coelho, 2001, p. 17). No entanto, a motivação só atinge a sua plenitude quando o aluno se autovaloriza e se apercebe que o seu esforço o levou à realização do que ele pretendia (Balacho & Coelho, 2001).

Refletindo sobre a problemática com que me deparei e para que pudesse conduzir a minha ação de forma mais adequada às questões sinalizadas, privilegiou-se a metodologia de

investigação-ação. Nesta linha de pensamento, foi promovido o trabalho cooperativo, onde os alunos em pequeno grupo trabalharam num ambiente de entreatajuda com o objetivo de conseguirem resultados positivos para o grupo. Importa salientar que a implementação deste tipo de trabalho não foi muito fácil uma vez que os alunos não tinham estes hábitos de trabalho. Contudo, aos poucos os novos hábitos de trabalho foram-se enraizando e os alunos foram progressivamente colaborando, tendo como benefício a sua realização escolar.

A língua portuguesa é um saber transversal e indispensável a todas as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, contribuindo desta forma para o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, afirma-se que a mesma é fundamental na aprendizagem e progresso de conhecimentos ao longo da vida (M.E., 2009).

Os contos tradicionais fazem parte do Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, portanto, iniciei promovendo uma atividade lúdica, contando a história do Capuchinho Vermelho, com recurso a umas imagens. Esta teve como finalidade captar a atenção dos alunos a fim de desenvolver a compreensão do oral assim como a expressão oral. Segundo as Metas Curriculares de Português datadas de Agosto de 2012, a compreensão do oral e a expressão oral estão englobadas no domínio da oralidade, pois estes mantêm uma relação de simbiose, muito embora se contemple a especificidade de cada uma através dos objetivos e respetivos descritores de desempenho. Por este mesmo motivo considerei que os devia colocar no mesmo domínio uma vez que em determinadas situações, ambos estão implícitos e torna-se impossível separá-los. Prossegui a atividade com a exploração oral em grande grupo, relativamente às personagens, espaço e ação, sem esquecer a importância da mensagem transmitida pela história.

Os contos tradicionais têm uma influência muito positiva na formação da personalidade da criança, na medida em que ao ouvir a história, ela retém a mensagem transmitida e entende que é possível transpor os obstáculos encontrados ao longo do caminho e sobretudo, vencer. Os sentimentos das crianças também são influenciados pelos contos, nomeadamente quando esta se sente injustiçada pelos adultos e sonha que um dia os adultos irão descobrir que ela é muito melhor do que a julgam ser. Neste sentido, os contos de fada promovem a autoestima que desempenha um papel fundamental para a formação da personalidade. Por outro lado, reforça-se ainda que a linguagem simbólica e metafórica utilizada nos contos fortalece a imaginação da criança, auxiliando na resolução de problemas ligados ao seu processo de crescimento (Mesquita, 2013).

Contrariamente à linguagem oral, “A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a oralidade, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (Sim-Sim, 2001, p. 1). Nesta linha de pensamento, atendendo à motivação dos alunos, a qual pode ser observada através da participação deles no diálogo que se desenvolveu na sala,

promoveu-se o trabalho cooperativo, no sentido de realizarem um pequeno texto, a pares, relacionado com a história acompanhado da ilustração. À medida iam terminando de escrever, solicitavam a minha presença para corrigir e assim fui confirmando a minha ideia de que no geral, a turma tem algumas dificuldades na construção frásica (DB - dia 14 de outubro de 2013).

As reflexões realizadas sobre situações que ocorreram em contexto de sala de aula, forneceram indicadores que confirmaram as minhas inquietações relativamente às lacunas dos alunos, salientando-se que o processo de investigação-ação teve como eixo estratégico, a ação e a posterior reflexão.

No entanto e com base na observação, constatei que o trabalho realizado na sala de aula era um trabalho mais individual. Assim, procurei alterar a dinâmica das aulas com o objetivo de desenvolver competências ao nível da escrita. Contudo, sempre que se propôs a organização dos alunos por grupos a fim de trabalharem, era notória

a azáfama que este método de trabalho desencadeou que do meu ponto de vista está associado ao facto de não haver na turma, este tipo de hábitos de trabalho. No entanto, dando continuidade a este método, os alunos acabarão por perceber o que é realmente o espírito da cooperação e as vantagens inerentes ao mesmo no que diz respeito às aprendizagens (DB - dia 14 de outubro de 2013).

No entanto, as condições iniciais de trabalho foram melhorando à medida que esta metodologia se foi enraizando nos alunos. Para que o trabalho de cooperação resulte, torna-se importante desde o início esclarecer todo o processo subjacente a este método de trabalho, fazendo referência a todos os itens que o mesmo pressupõe, nomeadamente objetivos, tarefa de cada aluno e resultados que estão estritamente ligados ao grupo em geral. Contudo, é fundamental antes da implementação, proporcionar um diálogo com os alunos sobre cooperação. Posteriormente, foi essencial esclarecer os alunos relativamente aos benefícios da cooperação sem descorar a ajuda mútua, a atenção dedicada aos colegas e a motivação que se pode transmitir (Díaz-Aguado, 2000).

Assim, e como objetivo de incentivar a produção da escrita, que “ não se limita às horas dedicadas à Língua Portuguesa”, ela deve ser igualmente articulada com as restantes áreas curriculares (ME, 2007, p. 12), sendo essa a orientação seguida para desenvolver diferentes conteúdos. Assim, visando a interdisciplinaridade, organizou-se em colaboração com a professora cooperante, uma visita de estudo (ver figura 6) integrada na área curricular

de Estudo do Meio, com o objetivo de abordar os itinerários. Ao longo dessa visita de estudo com os alunos foi possível observar

o sentido de responsabilidade dos mesmos, pois combinamos que cada um tinha que ir tirando notas muito específicas. Uns tiravam notas referentes às direções do percurso, outros às instituições e estabelecimentos comerciais, outros ao tipo de vegetação encontrada, outros aos sinais de trânsito que encontraram por onde íamos passando. Fizemos várias paragens ao longo do percurso, a pedido dos alunos, para que os mesmos conseguissem tomar as suas notas. Os registos realizados pelos alunos, proporcionaram a elaboração de um pequeno texto com ilustração que posteriormente foi apresentado pelo grupo, à turma (DB – Dia 15 de outubro de 2013).

Figura 6- Visita de estudo



Figura 7- Apresentação do trabalho à turma



A transcrição do Diário de Bordo (DB) evidencia o envolvimento e motivação dos alunos na atividade realizada. Foi notório o empenho de cada grupo em concretizar a tarefa a que se propuseram.

No regresso à sala, os grupos organizaram-se em grupos para procederem à apresentação dos seus trabalhos à turma (ver figura 7). Perfazendo um total de quatro grupos formados por cinco alunos cada um, todos elaboraram os seus registos com base na escrita, à exceção de um aluno que se destacou dos restantes, pelo facto de ter realizado os seus registos com recurso à escrita icónica (ver figura 8). Acresce ainda dizer que este aluno soube identificar e apresentou à turma todos os seus registos. Era um aluno com um comportamento diferente, pois normalmente não acompanhava os colegas nas atividades, realizando os trabalhos propostos quando lhe apetecia, contudo, era muito dotado de muitas potencialidades.

Figura 6 – Escrita icónica



Ainda no mesmo âmbito, procedemos à escrita de um acróstico com o intuito de desenvolver o processo de escrita, pois professor deverá propor atividades facilitadoras do mesmo. Deste modo, a colaboração pode ser transformada num instrumento de aprendizagem para a escrita, uma vez que o processo de interação promove a apresentação de propostas e a tomada de decisões em conjunto. Assim, importa ainda fazer jus à cooperação, que em momentos diferentes pode ser desenvolvida através de uma modalidade da escrita colaborativa (ME, 2007). Acresce ainda referir que para a realização de atividades na área da Língua Portuguesa, a turma necessita de uma motivação mais forte, no entanto, como foi um

trabalho realizado em grande grupo, toda a turma colaborou, muito embora, tenham surgido algumas ideias repetidas. Foi um exercício produtivo pois as frases escritas pelas crianças no quadro foram trabalhadas, procedendo desta forma ao melhoramento das mesmas no que diz respeito à construção frásica. Como foi a primeira vez que realizei este tipo de trabalho com os alunos, gostaria que o mesmo ficasse registado e por isso passo a citar o resultado:

Vamos ao parque de diversões
 E o vento sopra as folhas,
 Numa manhã ouvi o vento vruuuuuu
 Todas as manhãs está frio.
 O outono traz castanhas. (DB – Dia 28 de outubro de 2013).

Sublinha-se ainda que aprendizagem cooperativa, não tem que implicar inevitavelmente aprender em grupo, pois o que está implícito à mesma é poder contar com a ajuda das outras pessoas com o propósito de auxiliar a sua aprendizagem (Lopes e Silva, 2009).

5.4.1.1 Avaliação das aprendizagens

A avaliação pode ter vários significados que dependem do contexto onde a palavra está inserida. Em contexto educativo, a avaliação consiste num indicador que permite verificar e regular os processos do ensino-aprendizagem, permitindo por conseguinte a avaliação do professor ao seu próprio trabalho, refletindo sobre o mesmo, realizando melhorias, se necessário, com o objetivo de melhorar a sua ação (Lopes e Silva, 2012).

Muito embora a avaliação esteja diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem, ela só tem significado se for feita uma planificação, através da qual se identifica “o que se pretende atingir (os objetivos da aprendizagem)” e quais os métodos e meios para lá chegar (Ribeiro, 1997, p. 21).

Da mesma forma, foi criada uma tabela para que cada aluno registasse diariamente o que tinha gostado mais de fazer. Este tipo de registos fornecem dados importantes e que podem auxiliar na avaliação dos alunos na medida em que permitem verificar as suas dificuldades. Da mesma forma, oportunamente os alunos devem refletir sobre os seus registos, a fim de verificarem que áreas curriculares necessitam de mais empenho. Por outro lado, para o professor, é essencialmente uma forma de avaliar o seu trabalho, fazendo com que ele reflita sobre a sua ação de forma a (re)organizá-la.

Ao longo da intervenção pedagógica em contexto de 1.º ciclo, teve lugar a realização da avaliação formativa que segundo Ribeiro (1997), tem como objetivo verificar se a aprendizagem está a ser feita como previsto, principalmente no que diz respeito aos conteúdos. Como salienta Perrenoud, citado por Estrela e Nóvoa (1993), este tipo de avaliação facilita a aprendizagem do aluno e auxilia o professor a ensinar. Segundo este mesmo autor, a avaliação formativa prevê uma vasta compreensão da observação e da intervenção por parte do professor, assim como na intervenção dos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, ao longo da prática pedagógica os registos das aprendizagens dos alunos foram feitos com base numa observação sistemática realizada diariamente.

Em suma, a avaliação formativa está direcionada para a aprendizagem e tem como objetivo aumentar a produtividade do aluno uma vez que os alunos conhecem os objetivos a atingir e sabem como os podem atingir. Por este motivo, ela deve ser realizada em contexto de sala de aula. Os reflexos desta avaliação são facilmente visíveis, na medida em que ela funciona como um incentivo para que os alunos participem ativamente na sua aprendizagem, aumentando os seus níveis de autoestima (Lopes e Silva, 2012).

Quadro 4 - Avaliação das aprendizagens da Língua Portuguesa da turma do 2.º ano A

Área Curricular	Bloco	Inferências
Português	Compreensão e expressão do oral	<p>Ao longo da intervenção pedagógica, foi notória certa dificuldade por parte de cinco alunos em apresentar um discurso fluido e coerente, contudo, gradualmente é salientada mais fluência e clareza no que concerne à expressão do oral.</p> <p>No mesmo sentido, notou-se melhoria na capacidade de argumentação relativamente ao seu ponto de vista. Referente à apresentação das suas produções, notou-se alguma timidez por parte de 13 alunos. No entanto, se forem desenvolvidas mais atividades neste sentido, certamente que a fluência do discurso melhorará e a timidez será ultrapassada.</p>
	Leitura e escrita	<p>No que concerne à leitura, é de salientar o gosto que a turma manifesta pela mesma, no entanto, três alunos leem com menos fluência do que outros, conseguindo contudo reter a informação pertinente.</p> <p>Relativamente à escrita, tendo em conta que ainda estamos no 1.º período do 2.º ano, 12 alunos apresentam uma escrita com erros ortográficos.</p> <p>Apenas oito alunos revelam interesse e muita criatividade na escrita de textos, sendo que os restantes limitam-se a escrever o essencial.</p>

5.4.2 Matemática: Desenvolvendo o raciocínio matemático

A Organização Curricular e Programas do 1.º CEB evidencia a resolução de problemas como sendo a atividade central da Matemática, a qual pretende desenvolver o raciocínio e a comunicação matemática (ME, 2004). Tendo em conta este princípio, desenvolveram-se situações problemáticas cujo objetivo foi promover a discussão e as possibilidades de resolução das mesmas. No entanto, é necessário que cada aluno saiba justificar as suas opções. Importa referir que a aprendizagem dos algoritmos é resultante do trabalho realizado com base em números e operações, em função do progresso do cálculo mental (ME, 2004). Uma das características mais relevantes do cálculo mental é promover na

criança diferentes formas no modo como operam para solucionar um problema. Quanto mais amplo for o desenvolvimento nas estratégias de cálculo mental, mais facilidade terá o aluno na resolução dos algoritmos.

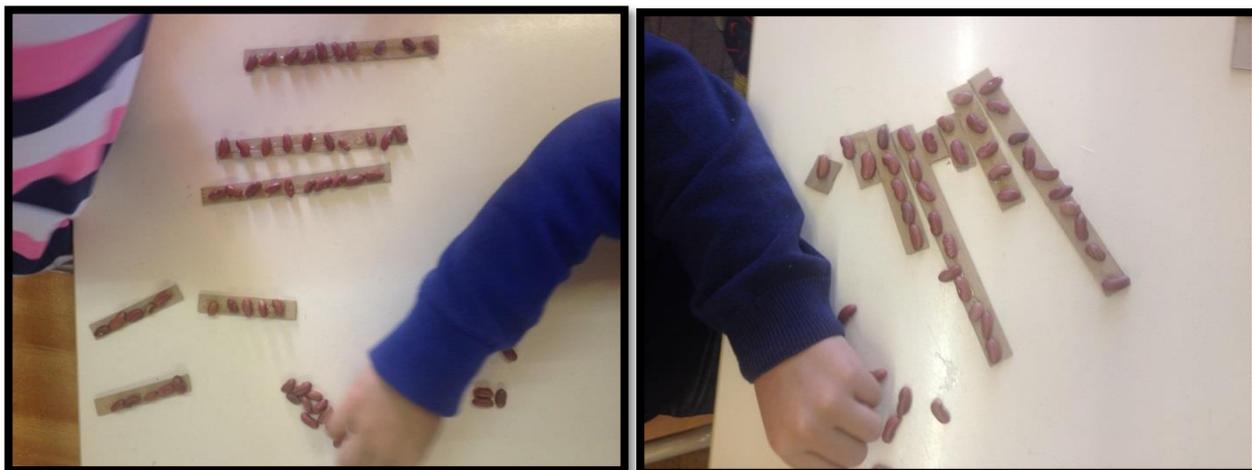
Tendo este pressuposto como ponto de partida, tornou-se imprescindível trabalhar estes conteúdos recorrendo à utilização de material manipulável, apelando no mesmo sentido colaboração dos alunos para a construção de barras de feijão. Todos os materiais utilizados como forma de promover o desenvolvimento do processo cognitivo, são considerados recursos didáticos pois, constituem um auxílio à construção do conhecimento.

Segundo as Organização Curriculares e Programas para o 1º Ciclo os alunos devem ter oportunidade de vivenciar situações estimulantes relacionadas com o trabalho escolar, nas quais estão incluídas a manipulação de objetos assim como o recurso aos meios didáticos. As atividades exploratórias deverão ser proporcionadas frequentemente, pois desenvolvem aprendizagens ativas. Da mesma forma, a utilização de materiais manipuláveis é indispensável ao ensino-aprendizagem, sendo que a Matemática não é exceção. Esta estratégia favorece o envolvimento dos alunos na atividade, beneficiando o ritmo particular de aprendizagem de cada criança (ver figura 7).

Como o objetivo de construir um auxiliar para o raciocínio na decomposição de números e posteriormente o cálculo mental, procedeu-se

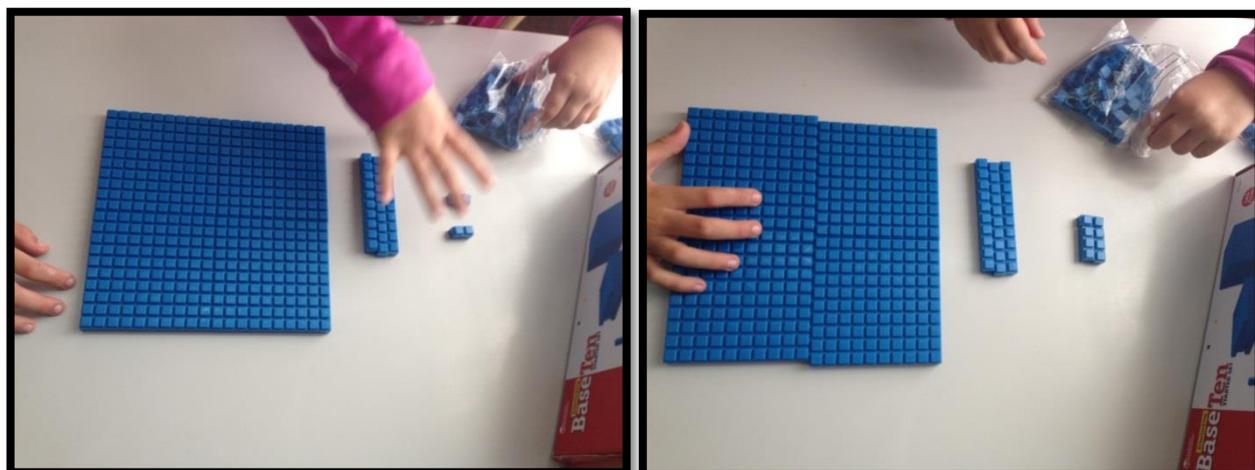
à construção de umas barras com feijões, com a finalidade de envolver os alunos na aprendizagem, promovendo este recurso (material manipulável) como auxiliar no processo de desenvolvimento das aprendizagens (DB – Dia 14 de outubro de 2013).

O trabalho foi organizado para que cada aluno desempenhasse a sua função ao longo da atividade, sendo objetivo comum do grupo, a construção de barras de feijão que tiveram como finalidade auxiliar os alunos nos cálculos. Considerando que o grande enfoque do trabalho cooperativo é o benefício da aprendizagem, no entanto, não podem ser esquecidas outras variáveis psicológicas, igualmente positivas, nomeadamente a autoestima e o autoconceito (Slavin, 1991b), a crescente motivação para a realização (Webb, 1982; Nelson-Le Gall, 1995; Nichols, 1996), as posturas dos alunos em relação à aprendizagem (Johnson e Ahlgren, 1976; Johnson, Johnson e Anderson, 1976), tendo em conta que todas estas variáveis irão influenciar a performance do aluno na realização escolar (Bessa & Fontaine, 2002).

Figura 7 – Construção de material auxiliar do cálculo

Importa referir que a organização dos grupos foi negociada com os alunos, contudo foram considerados os diferentes ritmos de trabalho assim como o desempenho de cada um, de forma a serem equacionados grupos equilibrados, dando primazia à entreajuda, pretendendo motivar aqueles alunos menos atentos e interessados.

Ainda no mesmo âmbito de desenvolver competências no domínio da decomposição de números, foi igualmente desenvolvido um jogo que consistiu na definição de um número por grupo com 2 ou mais algarismos que depois foi trabalhado e representado com o auxílio do material Multibásico (MAB) (ver figura 8).

Figura 8 – Trabalhando com o Multibásico

Nesta fase, a criança necessita explorar e manipular diferentes materiais a fim de conseguir responder às suas necessidades. Estes materiais servem essencialmente para representar o abstrato através de um suporte físico. Destaca-se a importância de possibilitar a utilização de material manipulável, que além de facilitar a compreensão e construção de conceitos, contribui para a interpretação de “modelos abstratos” melhorando esses conceitos (M.E., 2004).

Promovendo uma aprendizagem com base na exploração e manipulação de material

procedeu-se à realização de um jogo. Cada grupo de alunos tinha que dizer um número e todos os grupos tentavam decompor esse número com a ajuda do material Multibásico. Todos tinham que trabalhar para o mesmo objetivo. O interesse não era conseguir chegar ao resultado primeiro mas sim conseguir chegar ao resultado de forma correta. Para a composição de números, a estratégia foi a mesma. Os resultados foram positivos de tal forma que eles queriam prosseguir com o jogo. Até diziam: *Professora só mais uma vez* (DB – dia 13 de janeiro de 2013).

O ambiente e os materiais existentes têm influência nas aprendizagens realizadas pelas crianças. A “necessidade de exploração, experimentação e manipulação” que a criança sente, é satisfeita através dos materiais que são colocados à sua disposição. (ME, 2004, p. 168). Tendo em conta que a Matemática possui, de certa forma, um caráter abstrato, faz todo o sentido que os “conceitos e relações a construir” possam usufruir de algo físico visando promover o raciocínio abstrato (M.E., 2004, p. 169). Aquando desta atividade tornou-se visível a motivação dos alunos ao nível de desempenho assim como também foi possível verificar que a utilização destes materiais facilita o raciocínio e por conseguinte as aprendizagens dos alunos.

Importa da mesma forma fazer referência às conquistas realizadas pelos alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos em ambiente de cooperação, visto que gradualmente formam sido assumidos pelos mesmos, os pressupostos inerentes à metodologia do trabalho cooperativo.

5.4.2.1 Avaliação das aprendizagens

Quadro 5 - Avaliação das aprendizagens de Matemática da turma do 2.º ano A

Área Curricular	Bloco	Inferências
Matemática	Números e Operações	<p>Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, à exceção de seis alunos os quais têm dificuldade na decomposição dos números, os restantes 14 alunos demonstram facilidade no algoritmo da adição. Quanto ao algoritmo da subtração é precisamente ao contrário, 14 alunos revelam dificuldades. No que diz respeito ao cálculo mental, este é dominado por quinze alunos da turma.</p> <p>Denota-se facilidade por parte de 15 alunos da turma, na contagem de números por sequência de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.</p> <p>No que concerne à resolução de problemas que envolvam situações simples, a turma revela muito interesse e facilidade na resolução, contudo, há alunos que chegam ao mesmo resultado através de cálculos diferentes, demonstrando no entanto, alguma dificuldade em explicar o seu raciocínio. Salienta-se que quatro alunos sentem dificuldade em explicar o raciocínio que os levou a chegar aos resultados.</p> <p>Relativamente às tabuadas, os alunos já conhecem a do 2, 3, 4 e 5. No entanto só recorrem ao algoritmo da multiplicação para verificarem que a soma de algarismos repetidos várias vezes, pode ser substituídos pelo algoritmo da multiplicação.</p>
	Tempo	<p>Reconhecem instrumentos de medida de tempo.</p> <p>Dez alunos identificam os ponteiros das horas e dos minutos e sabem ver a hora e meias horas.</p>

5.4.3 Outras atividades desenvolvidas ao longo da *praxis*

No decorrer da prática foram desenvolvidas atividades nas diferentes áreas curriculares, salientando que mesmo as que não foram diretamente direcionadas para o ensino do Português, encontram-se estreitamente ligados ao mesmo. Nesta linha de pensamento, evidencia-se que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (ME, 2009, p. 6).

5.4.3.1 Área curricular de Estudo do Meio

Tendo em conta que na entrada para o 1.º ciclo, todas as crianças possuem um leque de saberes e experiências adquiridas até então, através do meio que as rodeia, A escola tem o papel de valorizar e ampliar essas experiências com o objetivo de promover aprendizagens mais complexas ao longo da vida. Neste sentido, o meio local deverá ser um espaço privilegiado para essa valorização (M.E., 2004). No âmbito desta área curricular, uma das atividades propostas esteve diretamente relacionada com o estudo dos itinerários. Este tema foi dinamizado de forma a promover a interdisciplinaridade, tendo em conta que os itinerários estão igualmente contemplados no Programa e Metas Curriculares de Matemática, Ensino Básico (2013) no “Domínio da geometria e medida, localização e orientação no espaço” (p. 9). Desta forma e para o 2.º ano de escolaridade importa fomentar a prática do desenho de itinerários assim como realizar “representações no plano, plantas e mapas (da sala de aula, da escola, da rua, de percursos seguidos em passeios...) sem exigência de rigor ou realismo” (M.E., 2004, p. 182). Após reunião com a professora cooperante sobre este tema, concordamos que seria uma atividade promotora de aprendizagens se a promovêssemos de uma forma diferente, organizando uma visita de estudo em volta do meio envolvente da escola. Sugeri que posteriormente fossemos trabalhando o tema transversalmente com as restantes áreas curriculares, nomeadamente a Língua Portuguesa, a Matemática e a Expressão Plástica.

No que concerne à Matemática ainda são evidentes dificuldades nas localizações e de orientações e principalmente em indicar direções. Assim, o sentido de orientação é um elemento essencial à localização e que conduz à perceção do espaço (Heuvel-Panhuizen e Buys, 2005, citado por M.E., 2008).

Este trabalho foi desenvolvido ao longo de 2 semanas, sensivelmente, sendo que culminou na construção da maquete representativa da escola inserida no seu meio envolvente. Foi uma experiência muito positiva, do ponto de vista pessoal, na qual foi possível verificar a motivação e empenho dos alunos neste projeto, de tal forma que todos os dias me falavam sobre o mesmo. Inicialmente combinamos elaborar uns cartazes (ver figura 9)

com a identificação de cada elemento dos respetivos grupos. Fiquei surpreendida pois a maioria dos alunos, por livre vontade, fez em casa um pequeno texto relacionado com a visita e ilustraram-no. Esta atitude demonstrou alguma autonomia por parte dos alunos. Todos eles fizeram questão de mostrar à turma o seu trabalho que foi exposto. Notei alguma ansiedade por parte dos alunos para iniciarem o trabalho da maquete, provavelmente por ser um trabalho de Expressão Plástica (DB – dia 16 de outubro de 2013).

Segundo o M.E. (2004), cabe à escola alargar as capacidades e os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças, através da interação com o meio.

Na mesma linha de pensamento, Morgado (1999), citado por Morgado (2004), afirma que tendo em conta o sistema educativo português, subjacente ao qual está o "objetivo de promover a qualidade e o progresso de todos os alunos" é importante que as atividades propostas sejam integram um conjunto de características que fazem toda a diferença no que concerne às aprendizagens realizadas (Morgado, 2004, p. 89). Assim, as atividades devem ser ativas, com um caráter prático na medida em que os alunos possam experimentar ou descobrir novos conceitos; significativas tendo em conta que quanto mais motivadoras e interessantes forem, maior será o nível de empenho e desempenho; integradas de forma a serem articuladas nas diferentes áreas; diversificadas devendo envolver diferentes estratégias de realização e de materiais e por fim, devem ser de caráter social com a finalidade de promover a partilha de informações e colaboração (Morgado, 2004). Sempre que possível, foi dada continuidade a esta atividade de forma integrada com outras áreas disciplinares.

Figura 9 - Identificação e registos dos grupos



Tornou-se visível o empenho dos alunos à medida que a temática se foi desencadeando, de tal forma que chegaram a fazer em casa um desenho e um pequeno texto referente à visita de estudo realizada. Importa ainda referir que os alunos fizeram questão de apresentar os trabalhos à turma (ver figura 10).

Figura 10 - Trabalho autónomo



A reflexão decorrente das condutas da minha prática foi indiscutivelmente positiva, pois a turma surpreendeu-me com a sua atitude. A escrita no âmbito escolar tem diversas finalidades que são inerentes à própria “vida escolar”. Sabe-se que acima de tudo ela tem como fundamento principal, corresponder às exigências do professor, contudo ela também assume outras finalidades nomeadamente escrever para aprender, para refletir, para registar conteúdos importantes e para comunicar informações aos colegas (Barbeito, 2003). Assim, importa frisar a importância que a escrita tem e sempre terá ao longo da vida de um indivíduo. Refletindo sobre a questão sinalizada inicialmente, considero que os alunos conseguiram realizar alguns progressos na escrita, demonstrando-se menos reticentes relativamente às propostas relacionadas com a mesma.

Figura 11 - Representação do itinerário

Dando continuidade à atividade, procedeu-se então ao desenho do percurso realizado no dia da visita de estudo. Recorrendo a uma ação cooperada, tornou-se importante verificar se posteriormente à visita de estudo houve por parte dos alunos, alguma orientação no espaço relativamente às direções e ao local que irão assinalar os diferentes estabelecimentos observados, sem se esquecerem que o enfoque principal era o de localizar a escola. Neste sentido e com a finalidade de obtermos o desenho do itinerário realizado, cada aluno teve que desenhar aquilo que observou e que registou. Como resultado deste trabalho, conseguimos uma planta pormenorizada do meio envolvente da escola (ver figura 11). Porém, antes de iniciarem o desenho do itinerário, senti alguma insegurança por parte dos alunos, hesitando antes de agirem. Como forma de ultrapassarem esta dificuldade, optaram por dizer o que iam fazer e qual a direção a seguir, o que manifestou capacidade de resolução de problemas por parte dos mesmos.

A última tarefa realizada para finalizar esta atividade foi a estruturação da maqueta. Para tal, precisámos de algum material. Nos diálogos realizados em contexto de sala de aula, questionei os alunos relativamente ao tipo de material a utilizar para a mesma. Após ouvir as várias opiniões, decidimos que iríamos utilizar

material reciclável, o qual os alunos se prontificaram logo a trazer e passo a citar: “Professora, eu posso trazer caixas de cereais”. Estes alunos estavam mesmo implicados na atividade, se não vejamos, sem eu ter solicitado nada, por iniciativa dos próprios, foram para casa e pediram aos pais que os ajudassem a construir alguns elementos representativos do que tinham observado na visita. Temos como exemplo dragoeiros, palmeiras, até um autocarro. A realização de toda esta atividade pressupôs trabalho cooperativo que do meu ponto de vista teve resultados positivos (DB – 16 de outubro de 2013).

Depois de termos todo o material necessário para a construção da maquete, combinamos dar início à mesma de forma organizada. Inicialmente foi colocado visivelmente sobre uma mesa todo o material trazido pelos alunos, visando, através de uma ação refletida, realizar a seleção do material necessário, tendo em conta os diferentes tamanhos e formas do que pretendiam representar. Antes de iniciarmos o trabalho propriamente dito, foi necessário fazer uma pausa para refletir um pouco sobre a maneira como iríamos arquitetar a maquete, tendo em conta que ela não poderia ser elaborada à escala real. A partir daí, surgiu um debate muito interessante onde foram dadas diferentes opiniões com argumentos válidos. Após esta troca de ideias e tendo em conta

a planta que desenharam, os alunos foram selecionando das caixas e relacionando com os edifícios e instituições encontradas, sem descorar a importância das dimensões dos mesmos. Foi um trabalho muito gratificante, onde se pode observar a motivação e o envolvimento dos alunos, além disso eles sentiam-se muito orgulhosos por terem trazido alguns materiais realizados em casa com a colaboração dos pais. Do ponto de vista das interações, o próprio trabalho cooperativo desenvolve competências sociais. O trabalho, depois de concluído, além de ter ficado muito bonito, demonstrou ter um grande significado para os alunos uma vez que foi realizado por eles, tendo em simultâneo, mobilizado determinados conceitos, fomentando a aquisição de novas aprendizagens. Notou-se claramente que eles estavam tão orgulhosos de todo o trabalho realizado (DB – 28 de outubro de 2013).

Este foi o resultado de trabalho realizado pelos alunos do 2.º ano, onde assumi apenas um papel orientador (ver figura 12 e 13). Neste sentido, o professor é “facilitador de aprendizagens” tendo em consideração que é ele que cria um ambiente promotor da curiosidade, do pensamento crítico, da autonomia intelectual assim como da autoconfiança dos alunos (Teixeira, 1995).

Figura 12 - Seleção de materiais para a maquete



Figura 13 - Produto final da maquete



Importa salientar que este trabalho teve a colaboração das famílias, engrandecendo assim que a “relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas” (Sarmiento e Marques, 2006, p. 61). Os alunos demonstraram satisfação e orgulho no trabalho realizado, acima de tudo, porque muitos deles contaram com a colaboração dos pais na elaboração deste projeto. Engrandece-se assim o envolvimento dos pais na educação dos filhos pois o mesmo leva a que os seus educandos alcancem resultados mais positivos (Henderson citado por Marques, 1993). Quanto mais interesse e colaboração tiverem os pais na educação dos seus filhos, mais motivados estarão os filhos para se empenharem nas aprendizagens, fortalecendo da mesma forma a sua autoestima.

5.4.3.2 Avaliação das aprendizagens

Quadro 6 - Avaliação das aprendizagens de Estudo do Meio da turma do 2.º ano A

Área Curricular	Conteúdo	Inferências
Estudo do Meio	Os seus itinerários	<p>Relativamente aos itinerários, todos os alunos são capazes de identificar pontos de partida e de chegada.</p> <p>Todos os alunos demonstram interesse pelas atividades realizadas, no entanto surgiram algumas dificuldades na representação da planta do bairro em papel. Contudo, conseguiram identificar as instituições observadas.</p> <p>A turma demonstrou ter conhecimento em relação às regras da segurança rodoviária, reconhecem determinados sinais de trânsito o que se refletiu nos cuidados que têm quando andam na rua.</p> <p>Ao nível da construção de conhecimento, os alunos reforçaram os conhecimentos referentes a localizar espaços tendo como referência, um ponto de partida. Ampliaram os seus conhecimentos no que diz respeito às instituições e aos serviços prestados pelas mesmas.</p> <p>No que concerne à construção da maquete, todos demonstraram interesse e participaram, sendo que 12 alunos demonstraram mais criatividade e empenho.</p>

5.5 Promovendo uma atividade de jogos tradicionais

Não obstante o facto de ter interrompido o estágio nesta altura, foi com todo o gosto que participei na atividade preparada por mim e pelas outras duas colegas que se encontravam a estagiar na mesma escola, em turmas do mesmo ano. Organizamos uma serie de jogos tradicionais para serem postos em prática com as 3 turmas (ver apêndice E), sendo esta uma das surpresas preparadas para os nossos alunos. Com base em alguns domínios da Expressão Físico-Motora, (ver figura 14) promovemos uma atividade que teve como principal objetivo promover interações sociais, o espírito de equipa e privilegiar de

um momento lúdico com aqueles alunos, uma vez que se aproximavam as férias de Natal. Desta forma promovemos um convívio entre as turmas e oportunamente foram desenvolvidas questões de respeito e de partilha (DB – 6 de dezembro de 2013).

Figura 14 - Jogos tradicionais



Além dos jogos, estava preparada outra surpresa para os alunos. Contudo, para viabilizar a mesma, foi necessário entregar aos alunos, antecipadamente, uma estrela pedindo-lhes que a decorassem e escrevessem uma mensagem de Natal (ver figura 15). O que os alunos não sabiam era qual a finalidade das estrelas. Importa referir que

estas mensagens foram escritas em casa com a colaboração das famílias, pois a relação escola-família deve existir em todas as escolas. As estrelas estavam todas decoradas e com mensagens de Natal lindíssimas. A nossa surpresa para os alunos é que tínhamos balões de hélio, aos quais íamos prender as estrelas para depois todos reunidos no campo, lançarem os balões. Foi um momento emocionante para nós e para os alunos. Eles não conseguiam parar de seguir os balões com os olhos. E faziam perguntas como: “Onde será que vai ter?”, “Se calhar vão ficar presos em algum fio de eletricidade” (DB – 6 de dezembro de 2013).

Figura 15 – Preparação dos balões e a largada dos mesmos

5.6 Promover um “mercadinho” no âmbito de desenvolver o sentido do número

No âmbito da abordagem ao domínio, *Números e Operações*, e estabelecendo conexão com o cotidiano, promoveu-se um “mercadinho” cujo objetivo foi otimizar o cálculo mental através dos pagamentos e recebimentos realizados pelas crianças nas compras (M.E., 2008). Ao longo do 1.º CEB torna-se imprescindível promover atividades no sentido de potencializar a “fluência de cálculo e destreza na aplicação dos 4 algoritmos” (M.E., 2013, p. 6). Esta atividade teve como base o interesse dos alunos indo ao encontro das suas necessidades, sabendo que alguns alunos ainda sentem dificuldades neste tipo de resolução de problemas (ver figura 16). Procedeu-se então à organização e

realizármos um mercadinho, com o objetivo de trabalharmos a unidade monetária e desenvolver o cálculo mental. Todos os alunos trouxeram de casa um objeto para colocar no mercadinho à venda. Cada aluno teve que atribuir um valor ao seu objeto e escrevê-lo num papel de forma a identificar o preço de venda do mesmo. No entanto, a confusão instalou-se. Todos queriam assumir o papel de vendedor. Desta forma, foi preciso combinar com a turma e organizar os grupos de alunos para que todos assumissem o papel de vendedor e de comprador. Embora tivesse sido uma atividade lúdica, alguns alunos demonstraram dificuldade nos cálculos mentais inerentes aos pagamentos realizados pelos compradores e por outro lado, nos trocos que tiveram que devolver aos mesmos (DB – 22 de janeiro 2014).

Figura 16 - Atividade do mercadinho

Segundo o M.E. (2004), ao longo do 1.º Ciclo, a construção gradual do conceito de número, integra um dos aspetos importantes da aprendizagem da Matemática. Neste sentido, devem ser promovidas “situações” que reflitam o gosto das crianças pelas atividades lúdicas, nas quais se possa integrar o cálculo mental de forma significativa.

Parafraseando Ausubel, quanto mais os alunos estiverem envolvidos, mais participativos e mais descobertas fizerem ao longo das atividades, sejam elas lúdicas ou não, tornando mais positivos e significativos os seus resultados ao nível das aprendizagens.

5.7 Intervenção com a comunidade educativa

No âmbito da intervenção com a comunidade educativa, foi organizada uma ação de sensibilização orientada pela Terapeuta da Escola, Dra. Marta Perestrelo subordinada ao tema: “15 minutos com o seu filho” e teve lugar no dia 23 de janeiro de 2014, na Escola EB1/PE do Tanque, Santo António (ver apêndice I). Pretendeu-se com este Ciclo de Diálogo, sensibilizar os pais para a importância e significado do tempo que devem dedicar aos seus filhos, valorizando essencialmente a qualidade desse tempo, sem descorar a relevância da sua participação na vida escolar dos seus educandos.

5.7.1 Ação de sensibilização “Quinze minutos com o seu filho”

A nossa sociedade é marcada por valores instituídos pela mesma, tendo em conta o desempenho dos adultos junto das crianças. Nesta linha de pensamento, Magalhães salienta a influência que a organização das famílias exerce sobre a socialização das mesmas. Como se pode inferir, as alterações familiares bem como a sua constituição tem influência na educação das crianças. Citando estudos realizados por investigadores, o envolvimento precoce das famílias na educação, reverte em favor de benefícios sólidos. Importa por isso salientar que dentro dos fatores considerados como importantes para o sucesso escolar, está o nível de envolvimento dos pais na educação da criança. (Magalhães, G.M., 2007)

Nesta linha de pensamento, em reunião com a Terapeuta Familiar da escola e com as professoras cooperantes, concordamos que este seria um tema pertinente a ser abordado, uma vez que dentro desta pequena comunidade educativa de alunos, de uma forma geral, esta lacuna é observável. A Ação de Sensibilização foi realizada com base no livro de Joaquim Quintino Aires, cujo título é mesmo “15 Minutos com o Seu Filho – Tudo o que o seu filho precisa é de tempo de qualidade”.

O Ciclo de Diálogo, como lhe chamou a terapeuta Dra. Marta, foi dirigido aos pais, solicitando aos pais que as crianças não estivessem presentes. O mesmo teve lugar na referida escola, pelas 18h:15m. Nesse sentido, tornou-se necessário organizar um grupo de pessoas que ficaram responsáveis pelas crianças e por fazer atividades lúdicas com as mesmas enquanto a sensibilização decorria. Para tal, foi solicitada à Sra. Diretora da escola, uma sala que estivesse disponível para o efeito (ver figura 18). Esta iniciativa surgiu da necessidade manifestada por parte de alguns pais, pelo facto de não ser possível irem a casa por os filhos e regressarem.

Este momento de escuta teve um peso muito importante e benéfico na medida em que se promoveu a reflexão por parte dos pais relativamente à qualidade de tempo que despendem com os seus filhos, motivando-os por outro lado, a melhorarem essa qualidade de forma a beneficiarem os seus educandos. Por outro lado, foi positiva pois a terapeuta dinamizou a ação de sensibilização, fomentando o diálogo com os pais, deixando espaço para que estes colocassem as suas questões e partilhassem situações pertinentes (ver figura 17).

Figura 17 - Ação de sensibilização**Figura 18** - Sala de atividades lúdicas

Perante um ambiente onde foram promovidas atividades lúdicas torna-se visível a colaboração das crianças, enquanto participantes das mesmas. No final, fomos ter com as crianças e segundo o que nos disseram, foram momentos divertidos nos quais tiveram oportunidade de participar em diferentes jogos, interagindo com os restantes colegas.

5.8 Reflexão global da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB

A prática pedagógica no 1.ºCEB revelou-se uma experiência única e enriquecedora enquanto componente da minha formação, assumindo um contributo benéfico para a estrutura da minha identidade pessoal e profissional.

Torna-se importante salientar que as atividades desenvolvidas ao longo da *praxis* foram alvo de todo um processo cíclico, baseado fundamentalmente na planificação-ação-reflexão. Com base numa ação planeada e refletida, foi possível desenvolver uma ação pedagógica adequada às necessidades dos alunos. Assim sendo, as atividades foram sustentadas na colaboração, na cooperação e no construtivismo, onde os alunos, através de uma ação cooperada, progrediram na realização escolar. A promoção de tarefas diversificadas nas diferentes áreas curriculares e com recurso a diferentes estratégias, teve como propósito potencializar competências e ampliar os conhecimentos dos alunos.

Inicialmente, senti algumas dificuldades na gestão do tempo e de comportamentos, contudo, essa situação transitória e normal ocorreu pelo facto da minha presença na sala, existindo, por parte dos alunos, uma tendência natural de quererem testar a minha reação. Contudo, foi uma situação que com a colaboração da professora cooperante, rapidamente foi ultrapassada.

Como referido anteriormente, privilegiou-se a cooperação para desenvolver as atividades nas diferentes áreas curriculares que além de promover o trabalho em grupo, trabalham todos para o mesmo fim no que diz respeito às tarefas de aprendizagem. Da mesma forma, reforça as relações entre os alunos e influencia o sucesso escolar (Santana, 2007). Isto pode ser verificado nas atividades desenvolvidas ao longo da intervenção onde os alunos tiveram uma atitude de cooperação e de colaboração. As aprendizagens significativas que os alunos tiveram oportunidade de vivenciar contaram com predisposição dos mesmos para a aprendizagem onde os conteúdos abordados tiveram um significado lógico para eles (Ausubel, 2001-2002).

Deste modo, relativamente à Língua Portuguesa, foram promovidos momentos de diálogo e de discussão cooperados que tiveram como objetivo, desenvolver o gosto pela escrita. Na mesma sequência, tendo em conta as necessidades da turma em geral, partindo de estratégias variadas e motivadoras, pretendeu-se desenvolver, de forma menos dirigida, esse mesmo gosto. Nesse âmbito foram desenvolvidas atividades direcionadas para a escrita livre e cooperada, com recurso aos contos, passando pela escrita de acrósticos e de uma carta que promoveu o intercâmbio entre escolas, além das atividades realizadas nas restantes áreas curriculares, sem esquecer a importância da escrita enquanto competência necessária e transversal a todas as áreas.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, tornou-se imprescindível valorizar as experiências adquiridas pelas crianças até ao momento, para garantir a aquisição de posteriores aprendizagens mais complexas. Salienta-se um especial interesse e predisposição dos alunos por esta área curricular, de tal forma que são os próprios a solicitar atividades nesse âmbito. As aprendizagens realizadas foram propostas através de situações diversificadas, nomeadamente da visita de estudo, onde. A partir da mesma, foi proporcionado aos alunos o contacto direto com o meio envolvente. Tomando esta atividade como ponto de partida, desencadearam-se estratégias no campo de ação, da pesquisa e recolha de informação pertinente para dar continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido. Já na sala de aula houve necessidade de auxiliar os alunos a serem seletivos no

sentido de “organizar a informação e a estrutura-la de forma que ela se constitua conhecimento” (ME, 2004, p. 102).

Relativamente à Matemática, que se mostrou ser a área curricular favorita da turma, foram igualmente promovidas atividades através de uma ação cooperada, contudo, importa referir que estas atividades tiveram grande incidência na decomposição de números uma vez que 80% da turma manifestava dificuldades na realização da mesma. Para tal, foi privilegiado o recurso à utilização de material manipulável com o intuito de beneficiar a compreensão e aquisição de conhecimentos. Deste modo pretendeu-se desenvolver a capacidade de raciocínio e competências para a resolução de problemas. Importa fazer referência a um grupo de seis alunos que terminavam as atividades antes da restante turma e como tal, para eles eram propostos alguns desafios em forma de problemas, promovendo no aluno uma “atitude activa de aprendizagem” (ME, 2004, p. 164). De referir que estes desafios eram, por norma, solicitados pelos alunos.

Tendo em conta a importância que o desenvolvimento do cálculo mental tem na aquisição de novas aprendizagens e competências, considerei pertinente promover a concretização de um “mercadinho” onde oportunamente surgiram os cálculos mentais quer ao nível da adição de valores nas compras, quer da subtração proveniente dos trocos a efetuar. Assim e atendendo ao facto dos alunos, diariamente, trazerem de casa um brinquedo para brincarem no intervalo, estes sugeriram colocar à venda no “mercadinho” os seus brinquedos. Desta forma, cada um aplicou no seu brinquedo a etiqueta com o valor referente ao custo do seu brinquedo, promovendo-se assim uma atividade lúdica onde os alunos foram recorrendo ao cálculo mental para efetuarem as suas compras.

As áreas das Expressões são pouco exploradas no 1.ºCEB e por esse motivo, as potencialidades das crianças intrínsecas às mesmas, não são muito desenvolvidas. Assim, no âmbito da Expressão Plástica decorou-se o placard dedicado à presente estação do ano, procedeu-se à elaboração e decoração de elementos alusivos ao inverno. A segunda atividade desenvolvida no campo de ação da mesma área curricular foi direcionada para a construção da maquete que surgiu na sequência da visita de estudo relacionada com o meio envolvente da escola. Faz todo o sentido realçar que estes tipos de trabalhos não só promovem o desenvolvimento da destreza manual, como aumentam a criatividade e principalmente, auxiliam na resolução de problemas (ME, 2004). A construção da maquete foi um trabalho muito estimulante que permitiu verificar o interesse e empenho dos alunos em reproduzir fisicamente uma representação mental das infraestruturas observadas.

De referir que embora esta tenha sido a minha primeira intervenção pedagógica individual enquanto agente de educação em contexto do 1.º CEB, foi uma experiência muito única e enriquecedora do ponto de vista do contacto com realidade de uma sala de aula, aumentando a minha experiência, a qual se refletiu no campo de ação. Da mesma forma alarguei o meu leque de crenças, e valores com a professora cooperante que se demonstrou sempre disponível para me apoiar, por ser dotada de muita experiência e sabedoria, partilhou sempre comigo os seus conhecimentos, saberes e experiências. A turma de alunos do 2.º ano A, no geral, demonstrou ser uma turma de alunos interessados que manifestaram continuamente muita curiosidade em querer saber mais.

Para finalizar, todos os momentos da *praxis*, desde os mais simples aos mais complexos, contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, A importância de refletir sobre a própria ação, permite ao docente beneficiar de todo um processo que visa melhorar a sua prática, em virtude de ajustá-la às características e necessidades dos alunos, afinal a aprendizagem é também caracterizada por ser cíclica. Nesta sequência de ideias, Alarcão (2003) salienta que o “professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo” (p. 44). A criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano que só se desenvolve se lhe for proporcionada a oportunidade para. A essência da criatividade do professor reside na melhoria que o mesmo pode fazer em relação à sua ação de forma a promover nos alunos aprendizagens significativas.

Capítulo VI

Intervenção pedagógica em contexto Pré-Escolar

“A pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinnaza. 2008, p. VII).

Capítulo VI - Intervenção Pedagógica em contexto Pré-Escolar

6.1 Contextualização

O presente capítulo expõe inicialmente toda a contextualização da intervenção pedagógica em contexto Pré-Escola. Da mesma forma que no 1.º CEB, tornou-se imprescindível realizar a caracterização do meio, da escola, do PEE, da sala da pré 1 onde é salientada a organização do espaço e do tempo educativo, assim como da equipa pedagógica. A referência efetuada ao projeto educativo, advém da importância que este instrumento assume, uma vez que ele monitoriza toda a ação educativa da escola. Esta ação educativa é desenvolvida, tendo em conta as necessidades dos alunos.

É igualmente ao longo deste capítulo que se patenteia a questão levantada durante a observação, a qual favoreceu a metodologia de investigação-ação como forma de responder a algumas inquietações que surgiram. É neste sentido que ao elencar as atividades promovidas ao longo da ação educativa, começo por realçar as que foram desenvolvidas no âmbito da problemática levantada. Importa ainda advogar que todos os dados aqui descritos foram suportados pelos instrumentos inerentes à investigação qualitativa.

6.1.1 Contextualização da intervenção pedagógica em contexto Pré-escolar

Ao longo deste capítulo são referidos todos os aspetos intrínsecos à prática pedagógica em contexto Pré-Escolar, a qual teve lugar na EB1/PE de São Filipe nos meses de março, abril e maio, mais precisamente entre o dia 17 de março e o dia 28 de maio, perfazendo um total de 120 horas. De salientar que para o efeito, não foram contabilizadas as horas de trabalho inerente à prática pedagógica, nomeadamente a investigação, a elaboração das planificações, a reflexão, avaliação e preparação de materiais subjacentes às atividades realizadas. A intervenção pedagógica foi realizada de acordo com o horário da educadora cooperante e por esse mesmo motivo, a mesma decorreu continuamente no turno da manhã, com a duração de cinco horas diárias.

Toda a informação adquirida foi reunida aquando dos diálogos informais com a diretora da instituição educativa, com a equipa pedagógica da sala, na consulta do PEE, no PCE e nas fichas biográficas das crianças. Importa referir que a observação realizada e registada ao longo do estágio, assumiram igualmente um papel preponderante na recolha de

informações, que contribuíram para agilizar uma intervenção alicerçada nos interesses e necessidades deste grupo de crianças, proferindo assim, uma prática adequada ao mesmo.

6.2 Caraterização

Como referido anteriormente em relação ao 1.º CEB, toda a caraterização realizada ao longo deste capítulo, assume um papel fundamental relativamente à forma como a prática pedagógica é delineada e desenvolvida.

6.2.1 O meio

De acordo com a análise realizada ao PEE, a EB1/PE de São Filipe, esta localiza-se no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de Santa Maria Maior, citada à Rua de São Filipe n.º 33. A referida freguesia é tida como o berço da cidade do Funchal por ter sido nela que se formou o primeiro núcleo populacional, dando posteriormente origem à cidade do Funchal.

Com uma área total de 4,88 km² e segundo os dados provisórios dos Censos de 2011 divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), possui uma densidade populacional de 13.352 habitantes.

A supracitada freguesia possui um leque de infraestruturas culturais, religiosas, desportivas, educativas e outros serviços. No que diz respeito aos monumentos, salientam-se as fortalezas de S. Tiago e a de Gonçalo Aires, que foram construídas com a finalidade de proteger a cidade contra ataques dos piratas e corsários que vinham em busca do património económico da ilha. Atualmente a Fortaleza de S. Tiago tem sido alvo de um programa de dinamização sociocultural. Para tal, foram montados o museu de Arte Contemporânea, o Museu Militar e um restaurante. Santa Maria Maior é igualmente dotada de vários edifícios escolares destinados ao 1º CEB assim como a Escola Secundária Jaime Moniz e a Escola de Artes e Ofícios.

É uma zona que possui um grande número de estabelecimentos comerciais na sua maioria reservados à restauração, cafés e bares.

Atualmente a atividade comercial está direcionada para o turismo onde são abundantes restaurantes com animação, lojas de artesanato, algumas com as suas oficinas abertas ao público e a Fábrica de bordados e chapéus de palhinha. Destaca-se ainda que é

nesta zona que se encontra o Mercado dos Lavradores, o qual é tido como uma referência histórica importante no comércio da Região. Aqui situa-se igualmente a sede da Empresa de Eletricidade da Madeira, da qual faz parte um núcleo museológico, três unidades hoteleiras e ainda o Teleférico que faz ligação com a freguesia do Monte.

No que diz respeito aos serviços públicos, destacam-se a Secretaria Regional do Equipamento Social, a Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Administração Educativa (Edifício Oudinot), a Junta de Freguesia, a Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, o Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicoddependência, a EMIR, o Gabinete de Proteção e Segurança Nuclear, os Serviços Meteorológicos e o Centro Cívico de Santa Maria Maior onde está inserida a sede da Junta de Freguesia, assim como o Centro de Dia das Murteiras da Associação Comunitária do Funchal.

No que concerne às infraestruturas desportivas da freguesia, fazem parte o Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal, o Estádio do Nacional, o Campo do Pomar, o Campo Adelino Rodrigues e o Ginásio da Barreirinha.

Fazem ainda parte desta freguesia um total de 19 estabelecimentos de educação privados e públicos.

6.2.2 A instituição educativa

A EB1/PE de S. Filipe é composta por três edifícios (ver tabela 2). O edifício principal foi construído segundo as diretrizes do “Plano dos Centenários” nos anos cinquenta e é composto por dois andares. É no edifício anexo, que foi inaugurado posteriormente pelo Sr. Marechal Carmona, que funcionam as duas salas de pré-escolar. Inicialmente esta escola funcionou com dois edifícios distintos (uma escola feminina e outra masculina), constituindo assim um núcleo escolar, o qual no ano letivo de 2005/2006, com o redimensionamento dos edifícios de S. Filipe, se tornou *Escola Básica com Pré-Escolar de São Filipe* a qual se encontra integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI).

Tabela 2 - Estrutura física da EB1/PE de S. Filipe

Edifício principal R/C 1º Piso	2 Sala de aulas 1 Sala para Expressão Plástica 1 Átrio 2 Salas de aulas 1 Biblioteca 1 Sala de TIC 2 Gabinetes administrativos
Pequeno anexo na traseira da escola	1 Gabinete de apoio à Educação Especial 3 Casas de banho
Edifício anexo	2 Salas de Pré-Escolar 3 Casas de banho 1 Cozinha 1 Refeitório
Espaços exteriores	1 Campo polivalente 1 Parque infantil Jardins Espaços livres

Salienta-se que as atividades e brincadeiras no exterior são organizadas de acordo com o horário dos alunos do 1.º CEB para que as crianças e alunos possam usufruir do espaço da melhor forma.

A referida instituição educativa é gerida pela Diretora, Maria Manuela Pereira de Oliveira, pela Subdiretora, Natércia Maria Velosa Gomes Lemos e pelo restante Conselho Escolar.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com 27 funcionários que trabalham em colaboração para o bom funcionamento da escola, com vista a responder aos desafios que lhe são apresentados (ver tabela 3).

Tabela 3 - Recursos humanos da EB1/PE de S. Filipe

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
6 Educadoras de Infância	1 Psicólogo
4 Professoras do 1º CEB	1 Assistente técnico
1 Professora de Expressão Musical e Dramática	2 Ajudantes de ação socioeducativa de Educação Pré-Escolar
1 Professora de Expressão Plástica	1 Encarregada de pessoal auxiliar
1 Professor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	7 Assistentes operacionais
1 Professor de Expressão Físico-Motora	
1 Técnico Superior de Biblioteca	

Fonte: PEE (2010/2014, p.19).

No que diz respeito às crianças que frequentam esta escola, a mesma compreende dois grupos que frequentam o Pré-Escolar e quatro turmas do 1º CEB. Por ser uma escola que abrange estas duas valências, a sua população escolar situa-se numa faixa etária compreendida ente os três e os 11 anos de idade.

De acordo com as informações do PEE e PCE, este estabelecimento de ensino compreende um horário de funcionamento entre as 8h 15m e as 18h e 30m. No que concerne à organização do 1º CEB, o turno da manhã é dedicado às curriculares do 1º e 2º ano de escolaridade, sendo que as curriculares do 3º e 4º ano decorrem na parte da tarde. Salienta-se as aulas de enriquecimento curricular funciona em horário contrário com o das curriculares. Já o Pré-escolar funciona a tempo inteiro, com o horário compreendido entre as 08h e as 18h.

6.2.2.1 O Projeto Educativo de Escola

O PEE que tem como tema “Uma escola para o futuro”, entrou em vigor em 2010 com um período de vigência de 4 anos, devendo ser reformulado em 2014. Tendo como principal função promover o sucesso escolar, melhorando assim os resultados educativos, visa oferecer à escola a possibilidade de responder aos desafios que lhe são propostos, ou seja, formar cidadãos críticos e autónomos. É neste sentido que após auscultação dos vários intervenientes no processo educativo, foram apresentados os seguintes problemas, os quais foram colocados como um desafio a ser ultrapassado (ver quadro 7).

Quadro 7 - Identificação dos problemas e metas

- Indisciplina - Envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo educativo - Heterogeneidade da população escolar - Transformações sociais/culturais
Metas/Objetivos - Promover o sucesso educativo numa perspetiva holística - Capacitar a escola para responder aos desafios que se lhe apresentam numa sociedade em constante mudança - Apostar numa corresponsabilização baseada numa perspetiva transversal, horizontal e vertical

Fonte: PEE (2010/2014, p. 25 - 26).

Considerando as metas e objetivos acima elencados, o PEE será desenvolvido com principal atuação em três campos considerados fundamentais, designadamente caráter pedagógico-curricular, caráter funcional e na área da formação contínua.

No que concerne à avaliação do PEE, esta deverá contemplar duas dimensões: o desenvolvimento do próprio projeto e os resultados alcançados. Esta avaliação promove a análise dos objetivos definidos e consequentes resultados obtidos, possibilitando posteriormente a alteração de estratégias e formas de atuação em virtude de eventuais insucessos.

6.2.3 A sala da Pré 1: organização do espaço educativo

Os espaços educativos podem ser diversificados, contudo, todo o material utilizado assim como a sua organização pode condicionar as aprendizagens das crianças. Como defende Oliveira-Formosinho (2008), “Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais” (p. 11). Nesta linha de pensamento, é fundamental organizar o espaço de forma a promover experiências diversificadas, oferecendo um ambiente rico e estimulante que corresponda as necessidades e interesses das crianças. No entanto, Zabalza (1998) acrescenta ainda que além da conceção de espaço físico, este espaço também

considera as relações que nele se estabelecem. Corroborando as concepções dos autores supracitados, o espaço da sala da Pré 1 é caracterizado por ser amplo e dotado de boa luminosidade natural e arejamento. Importa referir que existe um espaço conectado à sala que é destinado à higiene pessoal do grupo e arrumações. Assim, este espaço é composto por duas casas de banho, uma para cada género de crianças, um poliban, duas arrecadações que têm como finalidade guardar material, os colchões das crianças e ainda cabides onde estas penduram as suas mochilas. Toda esta descrição pode ser verificada na planta da sala (ver figura 19).

Tendo em conta que a equipa pedagógica segue algumas linhas orientadoras do modelo High/Scope, o espaço da sala da Pré 1 está organizada por áreas de atividades seriamente distintas, harmonizadas pela sala, onde “(...) esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance da criança (...)” oferecendo “(...) muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (Zabalza, 1998, p. 173).

Figura 19 - Planta da sala da Pré 1



6.2.4 Organização do tempo educativo: a rotina diária da sala

O tempo educativo na sala da Pré 1 está organizado de forma dinâmica e flexível. De acordo com as OCEPE (1997), o tempo educativo deve, geralmente, obedecer a uma organização flexível, no entanto existem momentos que se repetem com alguma regularidade. Neste sentido, a estruturação da rotina educativa deste grupo foi traçada de acordo com a faixa etária das crianças, o seu bem-estar, os interesses e necessidades das mesmas, sem descorar os diferentes ritmos de cada criança em particular. Importa ainda salientar que esta organização é flexível, podendo ser ajustada sempre que seja necessário.

Por outro lado e de acordo com Hohmann e Weikart (2011), a rotina diária proporciona à criança uma noção sucessiva dos acontecimentos ao longo do dia, contribuindo para a construção da conceção de tempo. Desta forma, os mesmos autores salientam ainda a importância da rotina diária como forma de promover na criança o sentido de controlo relativamente ao que fazem nos diferentes momentos do dia, permitindo-lhes assim, agir antecipadamente.

Assim, a vertente do Pré-Escolar funciona a tempo inteiro com uma rotina diária estruturada da forma como está representada na tabela seguinte, contudo, não invalida que a mesma seja flexível (ver tabela 4).

Tabela 4 A - Rotina diária da Pré 1

Horas	Rotina
08h - 09h 15m	Acolhimento Atividades livres Arrumação das áreas
09h 15m - 09h 30m	Reunião em grande grupo Realização de atividades orientadas
09h 30m - 09h 45m	Higiene
09h 45m - 10h 45m	Lanche/Recreio Brincadeira no exterior ou atividades livres
10h 45m - 11h 00m	Higiene Beber água
11h 00m - 11h 45m	Atividades orientadas
11h 45m - 12h 00m	Higiene

Tabela 4 B - Rotina diária da Pré 1

12h 00m - 13h 00m	Almoço Preparação para o descanso
13h 00m - 15h 30m	Repouso
15h 30m - 15h 50m	Atividades
15h 50m - 16h 00m	Higiene
16h 00m - 17h 00m	Lanche da tarde Brincadeira no pátio exterior
17h 00m - 18h 00m	Atividades livres Saída das crianças/Diálogo com os pais

6.2.5 A equipa pedagógica

A equipa pedagógica da sala da Pré 1 integra três educadoras com horários rotativos, estando sempre presente uma educadora, ao longo do dia e uma assistente operacional.

A partir da observação realizada no período de estágio, assim como nos diálogos informais realizados com a equipa pedagógica, foi possível aferir que esta equipa trabalha em função de um bom ambiente, onde predomina a cooperação e a entajuda, salientando o cuidado por parte da mesma em fazer passar informações importantes relativamente às crianças aquando da passagem de turno. Importa igualmente referir que esta equipa se reúne frequentemente com o objetivo de elaborarem planificações, de refletirem, de avaliarem o seu trabalho e de reformularem a sua ação, se assim for necessário.

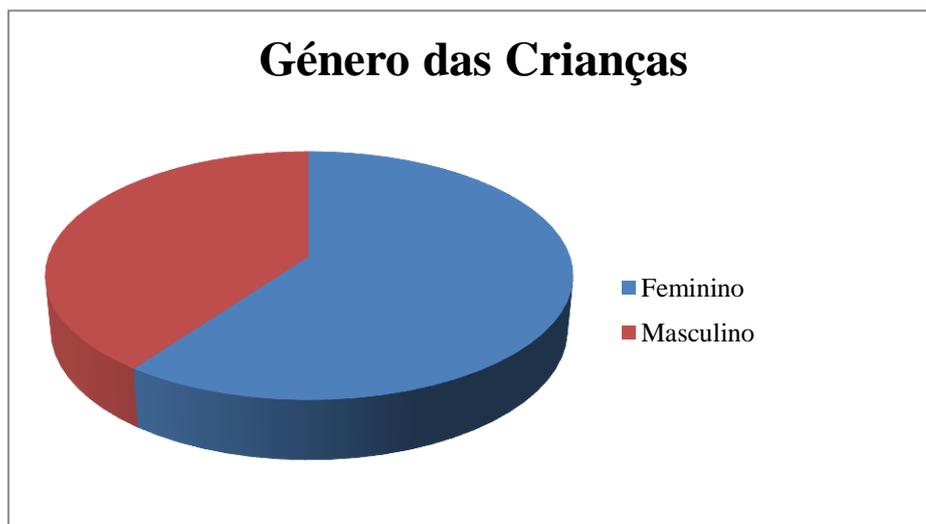
No que concerne ao trabalho pedagógico das educadoras, salienta-se que este não assenta num único modelo, apoiando-se assim em diferentes linhas orientadoras de vários modelos, com os quais as educadoras se identificam mais. Desta forma, o ambiente educativo encontra-se organizado e estruturado com algumas *nuances* do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM) e do High Scope. Contudo no que diz respeito ao aspeto didático/pedagógico, este assenta no princípio básico da aprendizagem pela ação, onde a criança, com grande liberdade de escolha e por iniciativa própria, vai construindo o seu próprio conhecimento. Assume-se que o ambiente educativo deve ser estimulante e

diversificado, pois segundo Gambôa () “ Para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, incitando a uma atividade de procura” (p. 56). No que concerne aos aspetos relacionais é utilizada como suporte de trabalho, a teoria socioconstrutivista, incitada por Lev Vygotsky onde o processo de desenvolvimento é otimizado pela aprendizagem, sendo que a colaboração de uma pessoa mais capaz, facilita esse processo.

6.2.6 O grupo de crianças da Pré 1

O grupo de crianças que frequenta a sala da Pré 1 é constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, sendo que seis pertencem ao género masculino e nove, ao género feminino (ver figura 22).

Figura 20 - Gráfico do género das crianças da sala da Pré 1



A partir da leitura do gráfico, verifica-se a predominância do género feminino no grupo com uma percentagem de 60%, sendo que apenas 40% das crianças do grupo pertencem ao género masculino.

A partir de conversas informais com a educadora cooperante, foi possível adquirir algumas informações importantes relativamente a este grupo de crianças que desempenharam um papel fundamental ao longo da minha prática pedagógica. Desta forma, importa referir que, apenas duas crianças frequentam o Pré-Escolar pela primeira vez e que não existe

nenhuma criança sinalizada pela Educação Especial. Segundo informações fornecidas, assegura-se que a adaptação do grupo decorreu sem grandes adversidades à exceção de uma criança que necessitou de mais algum tempo para se adaptar ao ambiente escolar. Esta dificuldade pode ter surgido na eminência da sua adaptação ter decorrido num período destinto do restante grupo. No início do ano letivo, como é normal, as crianças demonstraram mais interesse em explorar todas as áreas da sala, notando-se uma predileção pelas atividades livres em prol da realização de atividade orientadas.

No que diz respeito à área de residência das crianças, seis residem na freguesia de Santa Maria Maior, quatro vivem em outras freguesias pertencentes ao concelho do Funchal, três vivem no Caniço, uma em Camara de Lobos e uma vive em Machico.

Segundo a educadora cooperante, o grupo caracteriza-se por ser curioso, observador, ativo, participativo e demonstra grande interesse em realizar novas descobertas.

A caracterização do grupo é um instrumento elementar que orienta o educador relativamente à sua prática com aquelas crianças específicas. Nesse sentido e tendo em conta determinados elementos, nomeadamente a observação participante realizada ao longo da prática pedagógica, todos os momentos de reflexão e conversações informais tidas com a educadora cooperante, assim como a consulta do PCG e das fichas biográficas das crianças, foi possível realizar uma caracterização do grupo tendo em conta as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE, a qual será patenteada em seguida.

Assim, no que se refere à Formação Pessoal e Social, constatou-se que o grupo em geral possui alguma autonomia de acordo com a faixa etária a que pertence. Demonstra estar familiarizado com as rotinas da sala e realiza uma boa gestão dos materiais, havendo, contudo, alguma dificuldade na gestão do espaço físico. As crianças deste grupo sabem identificar e satisfazer as suas necessidades. Saliente-se, no entanto, que algumas crianças revelam dificuldade relativamente ao procedimento de arrumação dos materiais, à partilha dos brinquedos, ao respeito pelas regras básicas da comunicação, surgindo por estes motivos, alguns conflitos relacionados com os diferentes interesses, sendo necessário, em alguns casos, a intervenção do adulto para auxiliar na gestão dos mesmos. Relativamente às horas das refeições, algumas crianças ainda necessitam de apoio do adulto para terminar a mesma.

Considerando a área da Expressão e Comunicação, importa mencionar que o grupo é muito ativo e que exhibe grande gosto pela execução de atividades relacionadas com o domínio da expressão motora.

No que diz respeito ao domínio da Expressão Dramática, estas crianças têm a área do faz de conta como predileta, vivendo o jogo do faz-de-conta muito imensamente e demonstrando um gosto especial pela concretização de dramatizações. Eles adaptam toda e qualquer brincadeira ao jogo dramático.

Quanto ao domínio da Expressão Musical, é notável o gosto e a motivação destas crianças pela música assim como a facilidade com que as aprendem e as reproduzem, não descurando os jogos rítmicos e a danças que fazem igualmente parte do leque de interesses do grupo.

Relativamente à Expressão Plástica, é de referir que o grupo demonstra interesse em participar em todas as atividades plásticas propostas, evidenciando especial curiosidade em explorar novos materiais assim como novas técnicas. É de salientar o gosto que têm pela pintura livre, dando azos a sua imaginação e criatividade.

Fazendo agora referência ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é de realçar que o grupo apresenta grande interesse em ouvir histórias, sendo o seu discurso adequado à faixa etária a que pertence. Porém, existem algumas crianças que ainda utilizam um discurso infantilizado e outras que manifestam dificuldade na verbalização de diversas situações, emoções e desejos. No entanto, há cinco crianças com quatro anos de idade que evidenciam do restante grupo por já se validar a tentativa de imitar a escrita, sendo que estas já escrevem o seu nome nos trabalhos realizados. É de sublinhar que no geral, todo o grupo participa nos diálogos, embora se verifique dificuldade de expressão por parte de 5 crianças.

No que concerne ao domínio da Matemática, já se observa a capacidade de realizar uma contagem sequenciada dos números e de identificar figuras geométricas, nomeadamente, o quadrado, o retângulo, o círculo e o triângulo. Procedem à exploração de objetos, realizando uma descrição que lhes permite seriar e classificar os mesmos através das suas características e propriedades.

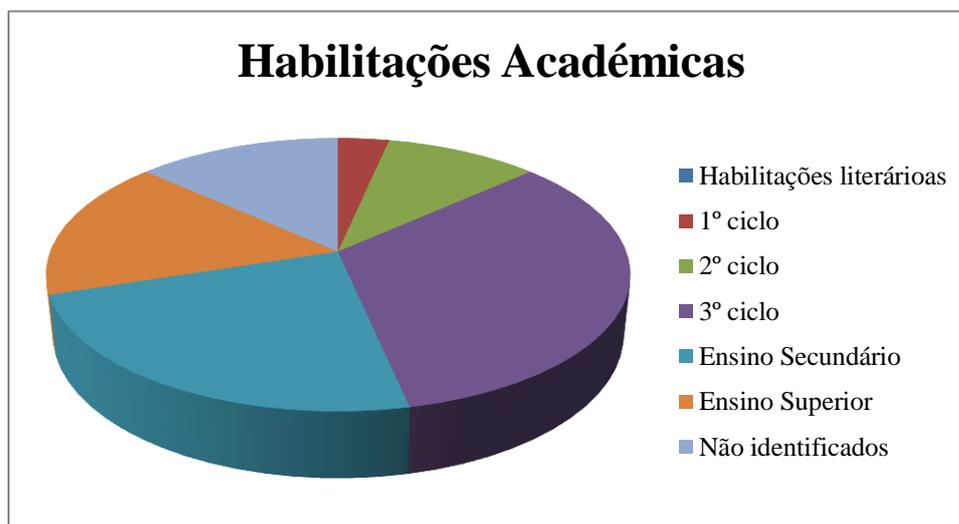
Finalmente, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, considerando que é um grupo curioso e que demonstra elevados níveis de interesse e curiosidade, sendo notório o gosto pelas atividades ao ar livre. Contudo e segundo informações obtidas junto da educadora cooperante, as suas experiências em casa, de contacto com a natureza são muito limitadas.

Advogando as OCEPE (1997) como um conjunto de princípios que visam apoiar o educador ao longo de todo o seu processo educativo, torna-se fundamental conhecer o grupo de crianças, assim como as suas famílias uma vez que eles são os seus principais educadores

(ME, 1997). Nesta linha de pensamento, e tendo em conta que a educação pré-escolar funciona em articulação com as famílias, torna-se imprescindível proceder à caracterização das mesmas, confinando uma prática adequada às individualidades de cada criança, atentando como fundamental, as suas necessidades e interesses. O conhecimento da condição social familiar está associado aos indicadores socioeducacionais e socioprofissionais que se encontram explanados nos gráficos abaixo apresentados. Para reunir todas as informações necessárias que possibilitaram a elaboração destes gráficos, foram imprescindíveis reuniões com a educadora cooperante, nas quais foram promovidas troca de informações, assim como a possibilidade de consulta das fichas biográficas individuais de cada criança.

Relativamente aos dados socioeducacionais verifica-se que as habilitações académicas de mais de metade dos encarregados de educação se situam entre o 3.º ciclo e o ensino secundário, sendo que logo em seguida verificam-se os encarregados de educação com formação superior. Podemos ainda validar que apenas um pequeno número de pais possuem o 1.º e o 2.º CEB, existindo igualmente um pequeno número que não revela qualquer informação referente às habilitações académicas (ver figura 21).

Figura 21 - Gráfico das Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação



No que concerne aos indicadores socioprofissionais que revelam a condição profissional dos encarregados de educação, a situação demonstra um quadro muito satisfatório na medida em que se pode verificar que a maioria dos pais/encarregados de educação beneficiam de uma situação privilegiada, tendo em conta que se encontram

empregados. Salienta-se ainda o facto de se registar apenas um encarregada de educação que se encontra na situação de doméstica (ver figura 22).

Figura 22 - Indicadores Profissionais dos Encarregados de Educação



6.3 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

As duas semanas dedicadas à observação assumiram um papel preponderante na medida em que permitiram observar determinados comportamentos deste grupo de crianças. Estes momentos de observação são igualmente promotores de reflexão aquando da escrita dos diários de bordo. Associada às reflexões realizadas estão as informações partilhadas pela educadora cooperante, a partir das quais foi possível aferir uma pequena lacuna na expressão oral deste grupo. Contudo, esta situação pode não ser considerada uma problemática mas sim uma situação inerente à idade, pois segundo Papalia et al, (2001), as crianças no pré-escolar “demonstram sinais de imaturidade linguística” (p. 322). Todavia, segundo estes mesmos autores, a demora no desenvolvimento da linguagem pode trazer consequências a nível cognitivo, social e emocional.

6.3.1 Enquadramento do problema

A prática pedagógica, teve lugar na sala da Pré 1 da Escola de São filipe, num grupo composto por 15 crianças cuja faixa etária se situava entre os 3 e 4 anos de idade. A

adaptação é um ponto substancial para desencadear um trabalho com qualidade e acima de tudo, adequado ao grupo de crianças, Nesse sentido, tornou-se fundamental conhecer a instituição e o seu funcionamento, a educadora cooperante e restante equipa pedagógica da sala e posteriormente o grupo de crianças e suas características individuais assim como as respetivas famílias a fim de me harmonizar, colaborando de forma dinâmica com toda a comunidade educativa.

Os momentos de observação geriram uma intervenção adequada, baseada na planificação, ação, avaliação e reflexão da mesma. Todas as atividades realizadas tiveram como fundamento proporcionar aprendizagens significativas de modo a promover qualidade nas aprendizagens das crianças. Importa referir que a problemática considerada como objeto de estudo foi igualmente sentida pela educadora cooperante como sendo uma dificuldade geral do grupo. A linguagem é uma competência que necessita ser adquirida e desenvolvida desde tenra idade pois ela assume um papel imprescindível em futuras aquisições, salientando ainda que a mesma se encontra implícita em todo o percurso de aprendizagem. Este processo de aprendizagem, como qualquer outro, é complexo e requer uma atenção especial no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Se observamos uma criança que não fala, mas que demonstra interesse e curiosidade relativamente ao mundo que a rodeia e que se consegue exprimir ainda que seja através de gestos ou atitudes, balbuciando sons, certamente iniciará o desenvolvimento da linguagem brevemente. Assim, atendendo a todos estes pressupostos, tomei esta questão como pertinente, procurando estratégias para melhorar aquela que era a minha maior inquietação em relação a este grupo de crianças.

Como definem as OCEPE (1997) “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (p. 66). Argumentando esta premissa, o educador assume um papel primordial no desenvolvimento da linguagem, promovendo uma igualdade de oportunidades a todas as crianças.

A responsabilidade do educador no desenvolvimento curricular, implica a organização intencional de todo o processo pedagógico, onde a sua prática deverá assentar na intencionalidade educativa, que partindo de um processo reflexivo de observação, ação e posterior avaliação, considere as necessidades do grupo em geral e as de cada criança em particular. Assim, após a recolha de informações relativamente ao contexto familiar de cada criança, torna-se necessário observar o grupo em geral e cada uma em particular, a fim de conhecer os seus interesses, potencialidades e necessidades.

O desenvolvimento da linguagem é influenciado pela qualidade e multiplicidade de intervenções realizadas com as crianças. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico no qual a criança está inserida e mais ricas forem as vivências experienciadas pela mesma, mais possibilidades lhe são oferecidas para desencadear um desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

6.3.2 Questão orientadora da investigação-ação

Como resultado da minha reflexão, considerei pertinente que o objeto de estudo incidisse no desenvolvimento da expressão oral deste grupo de crianças. Esta problemática adveio da observação realizada na sala de pré-escolar onde presenciei e oportunamente participei nas interações das crianças com os adultos e destas com os seus pares. Como menciona Sim-Sim (2008), adquirir e desenvolver a linguagem “É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e individualmente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua *língua materna*.” (p.11).

Tendo em conta as circunstâncias acima mencionadas, coloquei a seguinte questão:

De que forma as crianças deste grupo podem desenvolver a expressão oral?

Nesta sequência, as atividades desenvolvidas em torno desta questão, tiveram como principal objetivo, promover a expressão oral do grupo, visando progressos na competência comunicativa. Importa referir que as estratégias utilizadas foram alvo de uma criteriosa seleção uma vez que elas são determinantes para atingir os objetivos desejados.

6.3.3 Revisão preliminar para o estudo

Como saliente Bruner (1999), o ensino é facultado pela linguagem que, não sendo apenas um meio de intercâmbio, é também uma ferramenta utilizada “para estabelecer ordem no ambiente”. Desta forma, a linguagem e as funções que ela desempenha estão intimamente ligadas a qualquer teoria do “desenvolvimento cognitivo” (p. 23). Contudo, a fase da infância constitui um período crítico no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa (Katz & Chard, 2009). Grande parte das crianças que frequentam o pré-escolar ainda se encontra numa fase de desenvolvimento das competências relacionadas com a conversação. No entanto, segundo Clark e Wade (1983), citado por Katz & Chard (2009), as

conversas das crianças desenvolvem-se com mais facilidade quando o assunto se traduz interessante ou importante para elas.

Segundo afirma Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças adquirem a língua materna e desenvolvem competências através das iterações com outros falantes. Seguindo esta linha de pensamento, o adulto deve escutar as crianças sendo que o enfoque principal prende-se com aquilo que estas têm para dizer e de algum modo, tentar clarificar os seus enunciados. Logo, o adulto assume um papel determinante no seu desenvolvimento, funcionando como alicerce às suas aprendizagens.

A interação das crianças com o educador oferece-lhes um leque de estímulos, onde as palavras proferidas pelos educadores e ouvidas pelas crianças funcionam como um modelo. Assim importa reforçar que quanto mais estimulante for o meio, mais ricas são as experiências de interação. Da mesma forma, a qualidade e quantidade de interações produzem reflexos ao nível do vocabulário, das regras do uso da língua proporcionando a utilização de estruturas cada vez mais complexas. Portanto, a criança enriquece e diversifica o seu vocabulário através de interações com outras e com os adultos, através da expressão de sentimentos, desejos e afetos, descrevendo situações por elas vivenciadas

Ao entrarem no jardim de infância, as crianças já têm experiências e atitudes relativamente à vida, assim como à aprendizagem e à sua própria autoestima, as quais estão relacionadas com as origens sociais e culturais a que estão afetas. No entanto a entrada destas no pré-escolar oferece-lhe a exposição a um novo meio linguístico quer do ponto de vista qualitativo como quantitativo. É um novo meio onde contactam com diferentes modelos linguísticos produzidos por outras crianças e adultos, onde contemplam novas experiências e manipulações, surgindo situações que exigem e oferecem um vocabulário diferente e gradualmente mais rico. A linguagem vai assim convertendo-se no instrumento principal de aquisição da cultura.

Halliday (1993), diz que a linguagem é a condição essencial para conhecer o processo pelo qual a experiência se converte em conhecimento.

Segundo investigações realizadas, durante o processo de desenvolvimento da linguagem, existem períodos em que as crianças tiram maior vantagem das experiências linguísticas oferecidas pelo meio externo, os quais são denominados de períodos críticos. Durante estes períodos existe uma grande potencialidade em assimilar novas conceções que se revertem em aprendizagens.

6.4 Intervenção pedagógica no âmbito do desenvolvimento da expressão oral

Após conhecer o grupo de crianças, as suas necessidades assim como os seus interesses, procedeu-se a uma reunião com vista à reflexão conjunta com a educadora cooperante, a qual teve como fundamento balizar atividades e momentos que fossem estratégicos e abrangentes com o objetivo de “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997 p. 15).

Neste sentido, torna-se significativo gerar um clima de comunicação, tendo em conta que a forma como o educador se exprime, se converterá num modelo de interação e aprendizagem das crianças. As interações que surgem nos grupos de crianças, são ocasiões de comunicação diferentes que passam por contar histórias, narrar acontecimentos e planear oralmente as atividades. Todas as situações onde a comunicação quer verbal, quer gestual esteja presente, têm como objetivo principal, o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de novo vocabulário.

No decorrer da prática foram postas em prática estratégias de intervenção que se basearam em diálogos, leituras, dramatizações, canções, jogos de linguagem e mimica assim como as planificações em grupo.

De acordo com o Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-escolar, os diálogos com as crianças promovem o desenvolvimento da linguagem uma vez que elas, ainda que à sua maneira e com o seu próprio ritmo, expressam-se dialogando sobre as suas experiências. Outra estratégia utilizada foi o conto de histórias e a leitura de poemas onde, foram promovidas estratégias de reconto da história, assim como a exploração da história ou poema. A dramatização é igualmente uma excelente estratégia de desenvolvimento da linguagem onde as crianças recorrem à sua imaginação a fim de se expressarem de diferentes formas. No que concerne à expressão musical, cantar é uma atividade muito própria do pré-escolar, através da qual se trabalham as letras das canções que passa muito pela exploração e reprodução das mesmas, promovendo assim o domínio da linguagem (OCEPE, 1997). Os jogos de linguagem dos quais fazem parte as lengalengas, as rimas e os jogos de mimica são utilizados para “desenvolver a sensibilidade em relação à estrutura das palavras” (p. 40). Contudo, importa referir que muitos educadores sentem dificuldades em estimular as crianças para o diálogo em grupo (Katz & Chard, 2009).

Da mesma forma, a prática assentou no desenvolvimento de Trabalho por Projeto, onde através da pesquisa e de diferentes atividades foram desenvolvidas questões no âmbito da curiosidade das crianças.

Assim, importa salientar que as atividades delineadas foram desenvolvidas com o objetivo de otimizar a competência da comunicação. Pois, apesar do desenvolvimento da linguagem se iniciar à nascença, ele é caracterizado por ser um processo interativo onde as crianças aprendem a falar, quando falam livremente sobre as suas experiências com significado pessoal ou assuntos sobre os quais manifestem curiosidade e pretendem colocar questões (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha de pensamento e segundo os mesmos autores, “O processo de desenvolvimento da linguagem não é um processo silencioso mas, ao invés, barulhento, cheio de actividades, conversas, risos, pensar em voz alta, diálogo e descoberta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 527).

As crianças da sala da Pré 1, como referido anteriormente, encontram-se na faixa etária compreendida entre os três e os quatro anos, sendo que algumas já se encontram perto de completar os cinco anos. Podemos portanto, partir do pressuposto que existem diferentes níveis de linguagem tendo em conta as diferentes idades, todavia, à medida que o processo de maturação da criança se vai desenvolvendo e em conjugação com o seu desejo de comunicar, a sua linguagem vai evoluindo para um nível mais complexo. Partindo deste pressuposto, cabe ao educador encorajá-las e criar um ambiente no qual se sintam motivadas e confortáveis para dialogar com pessoas que as escutem (Hohmann & Weikart, 2011). Assim torna-se necessário promover o diálogo entre as crianças e os seus pares e entre elas e os adultos, onde este último esteja disponível para as ouvir. Uma das estratégias utilizadas passa por contar histórias às crianças, utilizando a linguagem de forma divertida, onde se podem fazer variações da voz, fazer gestos, utilizar acessórios ou mesmo fantoches, permitindo às criança utilizar a sua imaginação e transpô-la para a expressão oral.

6.4.1 Desenvolvendo atividades no âmbito da questão de investigação

A *praxis* educativa explanada ao longo do relatório reflete todo o percurso prático e reflexivo associado à metodologia de investigação utilizada. Atendendo a que esta metodologia é de cariz descritiva, privilegia a sua interpretação ao longo da recolha de dados. Porém, para desenvolver uma prática promotora de igualdade de oportunidades para todas as crianças, foi fundamental adotar uma pedagogia estruturada que compreendesse a

intencionalidade do processo educativo. Considerando esta linha de pensamento, a intencionalidade educativa antevê um conjunto de pressupostos que devem partir da observação a fim de analisar as necessidades e interesses das crianças, a planificação, a ação e posterior reflexão da mesma.

O processo de observação torna-se cada vez mais relevante, na medida em que permite inferir determinados interesses e necessidades da criança, nomeadamente, aquilo que ela é capaz de fazer, o que não gosta de fazer e o que necessita de apoio para fazer (Oliveira-Formosinho, 1998). Assim, o tempo de observação no decorrer da prática assumiu um papel complementar na identificação das características do grupo de crianças em geral e de cada uma delas em particular, estabelecendo a oportunidade de organizar uma planificação educativa adequada aos interesses e necessidades das mesmas. Destaca-se que a planificação assume um papel meramente referencial para o educador considerando que por vezes as atividades planificadas não chegam a ser concretizadas, pois nos diálogos desencadeados com o grupo surgem curiosidades e interesses por parte do mesmo. Todas estas curiosidades suscitadas pelas crianças devem ser tidas em conta e sempre que possível, devem ser desenvolvidas com o objetivo de obter respostas. Neste sentido, ao promover este tipo de situações, o educador encoraja as crianças a expressarem-se. Uma das conceções de planificação, segundo Clark e Peterson citados por Zabalza (2003), supõe ser um “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações” (p. 48). Contudo e segundo o ME (2000), a raiz da palavra planear é plano, o qual nos leva para várias direções e nos permite uma flexibilidade o que não acontece nas planificações tradicionais que nos possibilitam apenas seguir um caminho unidirecional (ME, 2000). Seguindo esta linha de raciocínio, ao delinear uma planificação, sendo a mesma caracterizada por ser flexível, após o levantamento das necessidades e potencialidades do grupo, é elaborada uma previsão das atividades a serem desenvolvidas.

Ao longo do estágio pedagógico, todas as planificações realizadas tiveram como principal objetivo desenvolver competências e promover aprendizagens significativas, dando primazia à aprendizagem pela ação e o trabalho de projeto, tendo como base as questões de investigação. Importa igualmente referir que foi sempre dada oportunidade às crianças para que expressassem os seus interesses, visando pô-los em prática, incitando desta forma, a colaboração destas na planificação das atividades. Evidencia-se o gosto que este grupo revela em ouvir histórias, manifestando da mesma forma muito gosto pela expressão plástica.

Contudo a sua área de predileção é assumidamente a do faz de conta, pois eles adoram dramatizações e são realmente crianças muito expressivas.

Relativamente ao trabalho de projeto, este só é tido como uma situação educativa quando desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, surgindo com uma questão problema que dê origem a dúvidas díspares por parte das crianças. Segundo Dewey citado por Oliveira-Formosinho (2011), é indispensável haver experiência, sendo que esta deverá traduzir-se numa nova situação sem que ela faça parte da rotina da criança, porém, a criança deverá estar implicitamente envolvida. No decorrer do estágio, entre várias situações aliciantes que surgiram naturalmente, um dos dias logo pela manhã, chovia e enquanto fazia o acolhimento das crianças que iam chegando, estas com um olhar sempre muito atento a tudo, olhando através da janela da sala viram um arco-íris (ver figura 23). A existência daquele arco-íris no céu foi motivo de várias questões e dúvidas colocadas pelas crianças. A curiosidade existente em torno deste fenómeno natural que no momento de reunião em grande grupo voltamos a falar sobre o assunto onde diversas dúvidas permaneciam e inúmeras questões foram levantadas. Tendo em conta esta

curiosidade do grupo, considerei pertinente desenvolvermos um trabalho de projeto, onde poderíamos realizar diversas atividades inerentes ao mesmo, nas quais as crianças seriam o centro da aprendizagem e teriam um nível de implicação muito elevado. E foi assim que nasceu o nosso trabalho de projeto, cujo título dado pelas crianças foi “O arco-íris”, no qual as crianças tinham muitas expectativas (DB, 29 de abril de 2014).

O trabalho de projeto tem a sua raiz num problema que desencadeia um trabalho reflexivo onde o centro da aprendizagem é balizado pelos autores e as pesquisas são desenvolvidas em torno do mesmo (Oliveira-Formosinho, 2011). Neste sentido esta primeira fase do trabalho foi dedicada ao desenho do mesmo. Assim, começámos por lhe dar o nome de “O arco-íris”, o qual foi eleito pelas crianças por unanimidade. Sublinha-se que quando se inicia uma atividade é sempre indispensável que todos os conhecimentos prévios das crianças sejam tidos em conta e simultaneamente valorizados (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski, 2001-2002). No desenrolar do diálogo, tornou-se importante partilhar e registar os saberes existentes sobre o assunto. Desta forma procedemos ao diálogo no sentido de conhecer o que pensam saber sobre o arco-íris:

- No fim do arco-íris há um tesouro. L
- Depois da chuva aparece o arco-íris. A
- Vamos olhar para o arco-íris e ver a cor do sol. A
- O arco-íris é vermelho, laranja, amarelo verde, roxo, azul e violeta. B. (DB, 29 de abril de 2014).

Figura 23 - O arco-íris visto da sala da Pré 1



Em torno deste trabalho foram desenvolvidas uma multiplicidade de atividades nas diferentes áreas de conteúdo, tendo sempre em conta as propostas que as crianças definiram inicialmente. Assim, oportunamente foram promovidas atividades relacionadas com as cores, uma vez que ainda se verifica haver crianças com dificuldades em identificar as cores. Como refere Katz e Chard citado por Vasconcelos et al. (2012), a metodologia do trabalho de projeto em contexto de sala de atividades “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8).

O momento de diálogo seguinte foi dedicado às curiosidades do grupo, pretendendo reunir informação sobre o que queremos saber:

- O caminho do arco-íris. L
- Quando é que aparece o arco-íris. Todos
- Que cor tem o sol. C
- Quais as cores do arco-íris. B
- Porque aparece o arco-íris. Todos
- No fim do arco-íris há um tesouro. L (DB – 29 de abril de 20014).

Neste momento as crianças expressaram-se espontaneamente e com grande entusiasmo. Elas pretendiam saber inúmeras coisas. Todo este interesse e curiosidade demonstrado pelo grupo, assim como a vontade de querer saber mais, desenvolveu uma ação de procura, assumindo-se como uma situação educativa (Gambôa, 2011). Desta forma, todo este projeto que vai crescendo e enriquecendo com sugestões dadas pelas crianças, resultou num trabalho de cooperação ao invés de ser uma atividade imposta pelo educador (Dewey, citado por Gambôa, 2011).

Dando continuidade ao foco de interesse das crianças, continuamos a planificar o nosso trabalho, desta vez para sabermos onde iríamos pesquisar informação necessária:

- Na internet, o meu pai vai procurar e eu vou pedir á minha mãe para escrever. B
- No DVD da mana. C
- Vou ver se tem um livro em casa para trazer. A
- Vou procurar na escoa. B. E (DB – 29 de abril de 2014).

Desta forma, reforça-se a importância de ouvir o que as crianças têm para nos dizer, senão vejamos a intervenção da primeira criança que fez uma proposta muito interessante de pesquisar na internet, contando com o envolvimento e colaboração de toda a família. Mais uma vez se verifica que a pedagogia subjacente ao trabalho de projeto, segundo Gambôa (2011), “visa a formação de comportamentos, competências, atitudes e valores” (p. 61). Constatar que as crianças estavam envolvidas neste projeto é garantir que lhes foi proporcionada uma situação educativa, pois como afirma Laevers (2008), “se houver envolvimento em qualquer que seja a atividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento” (p. 4) e isto pode ser verificado através da sua participação ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

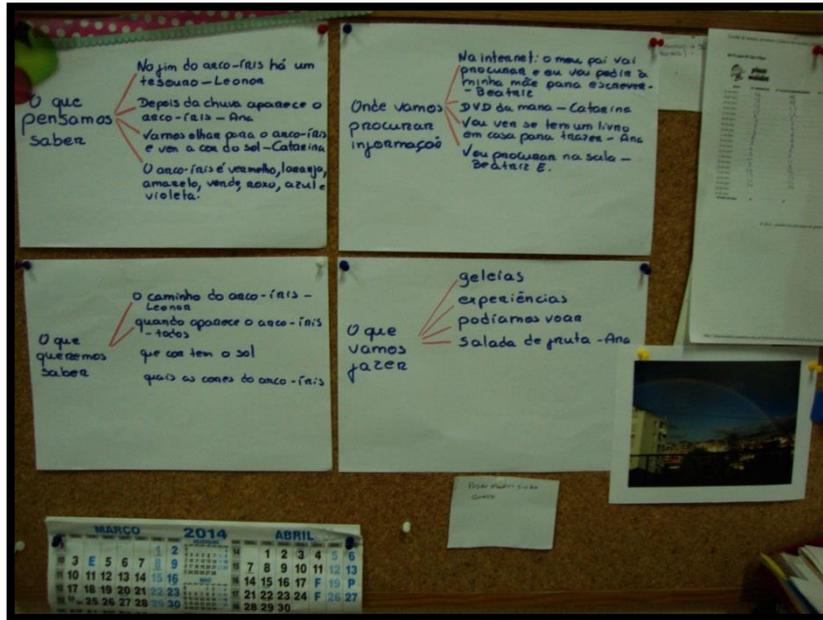
Em seguida, e dando continuidade à planificação das atividades com as crianças, foi realizada uma reflexão em grande grupo a fim de ouvir e organizar as sugestões das atividades dadas pelas crianças, selecionando as mais viáveis e em simultâneo, relacionadas com o tema em estudo. A dimensão desta organização teve como fundamento estruturar o encadeamento das atividades. Importa ainda sublinhar que um dos contributos para o desenvolvimento pessoal e social da criança passa por escutá-la e valorizá-la, aumentando os seus níveis de bem-estar e autoestima (ME. 1997). Após a nossa reflexão, procedeu-se ao registo referente às atividades sugeridas:

- Geleia. T
- Experiências. E
- Podíamos voar. L
- Salada de fruta. A (DB – 29 de abril de 2014).

Nesta fase, o educador em conjunto com as crianças, selecionam as tarefas a realizar, no entanto, podem ser as próprias crianças a fazerem as escolhas uma vez que sejam adequadas. Importa referir que algumas crianças se encontram mais aptas a fazer as escolhas do que outras, pois esta é uma competência que se desenvolve ao longo da vida e necessita para tal do apoio do educador (Katz e Chard, 2009).

Revela-se igualmente o papel marcante do educador enquanto gerador de oportunidades, permitindo desta forma que a criança faça propostas de atividades, possibilitando momentos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 1998). Desta forma o nosso trabalho foi trilhando caminhos que visassem o objetivo principal de satisfazer as curiosidades das crianças e de aprenderem novas realidades em relação ao Arco-íris.

Figura 24 - Planificação do trabalho de projeto



O esquema geral do trabalho estava, desta forma traçado, no entanto, todos os dias foi reservado um tempo de diálogo com as crianças para promoção do projeto, a fim de ser realizada uma planificação mais pormenorizada das atividades (ver figura 24). Estes momentos de planificação com as crianças são sempre importantes, tendo em conta que elas expressam as suas intenções que passam posteriormente a ações (Hohmann e Weikart, 2011). Importa ainda aludir que o processo de planificação com as crianças promove igualmente o desenvolvimento da linguagem, ou como diz Katz e Chard (2009), o desenvolvimento da “competência comunicativa” (p.49), da reflexão, da autonomia e sociomoral.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a planificação é sustentado por uma ação cooperada entre a criança e o adulto. Esta cooperação é fundamental para que haja sucesso nesta experiência. A criança propõe as suas ideias e objetivos e o adulto encoraja-a a pensar e a expor os seus planos numa perspetiva de aumentar o seu envolvimento em tarefas que foram escolhidas por ela. Neste sentido, torna-se relevante dizer que

“Ser capaz de decidir aquilo que pretende atingir, e depois conseguir concretizá-lo, são acções vitais para a manutenção da saúde mental e da estabilidade da personalidade. É o ponto de partida da confiança baseada na realidade, uma das fontes mais importantes de auto-encorajamento” (Jordan, 1976, citado por Hohmann e Weikart, 2011, p. 253).

Segundo Jordan (1976), os benefícios supracitados resultam da ação de planificar em conjunto com a criança.

Ao fomentar o trabalho de projeto, o educador está a promover oportunidades para que as crianças apliquem as suas competências, maximizando desta forma, as suas capacidades. Como referido anteriormente, atendendo a que este tipo de trabalho parte do interesse do grupo, o seu envolvimento é maior e a sua motivação em relação ao mesmo é intrínseca (Katz e Chard, 2009).

A fase seguinte do trabalho de projeto foi dedicada ao desenvolvimento do mesmo. Esta teve como objetivo, oferecer oportunidades às crianças de “adquirirem novas informações e conhecimentos” (Katz e Chard, 2009, p. 104). Iniciou-se, pondo em prática as atividades propostas pelas crianças. A primeira a ser desenvolvida foi a das geleias que além de ser o mote para procurarmos desmistificar quais as verdadeiras cores do arco-íris, ocasionou a oportunidade de fazermos outras atividades relacionadas com as cores, uma vez que quatro crianças ainda confundiam o vermelho, o azul e o verde. Podemos verificar o envolvimento e inquietação das crianças através das questões que colocadas, pois

Logo de manhã à medida que iam chegando, iam questionando sobre a hora de fazer as geleias. As crianças estavam entusiasmadas com esta atividade. Chegada a hora de fazer as geleias, todos juntos numa mesa, cada um participou de forma diferente na confeção das mesmas, uns deitaram a geleia na taça, outros acrescentaram a água e os outros mexeram a geleia (DB – dia 30 de abril de 2014).

As atividades desenvolvidas foram simples, pois a complexidade das mesmas vai aumentando gradualmente à medida que as crianças vão adquirindo maturidade. Segundo Piaget, as crianças que se encontra no estágio pré-operatório beneficiam de um sentido lógico pouco desenvolvido, dominando essencialmente o pensamento criativo. Tendo em conta a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado à exploração espontânea da criança (Piaget citado por Mendonça, 1994). É neste sentido que importa salientar os métodos propostos por Dewey (citado por Mendonça, 1994) que dão ênfase à pedagogia por e pela ação. Assim, para que a criança satisfaça as suas necessidades importa que ela tenha atividade.

Figura 25 - Preparação das geleias



A atividade desenvolvida por sugestão das crianças foi de cariz participativa, embora com alguma dificuldade no respeito pelos outros, pois nesta idade é visível a falta de controlo relativamente aos seus desejos e por esse motivo queriam participar constantemente e todos ao mesmo tempo (ver figura 25). Aqui, o educador assume um papel importante perante as crianças, realçando a relevância da sua participação, no entanto, e não menos importante, alerta para o respeito pelos outros. É neste contexto pré-escolar, onde a criança interage com outros adultos e crianças providos de diferentes valores, os quais não se ensinam mas são vividos nas relações mantidas com outros, aprendendo-se assim a valorizar determinados comportamentos seus e dos outros. Neste sentido, pode-se dizer que a educação para os valores é decorrente dos processos de interação (OCEPE, 1997).

Muito embora não constassem da planificação do projeto, foram desenvolvidas outras atividades consideradas pertinentes uma vez que se encontravam interligadas abrangendo outras áreas de conteúdo. Assim, na sequência de uma aula de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), onde o professor proporcionou a visualização do filme do Elmer, um elefante diferente de todos os outros pois é multicolor, proporcionando posteriormente a oportunidade de exploração de um programa informático que consistia na escolher um elefante para colorir (ver figura 26). Dando continuidade à atividade realizada, surgiu a ideia da construção de um elefante a fim de ser pintado pelas crianças (ver fig. 27). Quando levei o elefante

relembramos a história do Elmer, mostrando o que eu construí assim como as fotografias que elucidam as diferentes fases da sua construção. As crianças ficaram todas contentes e já queriam começar a pintar (DB – 5 de maio de 2014).

Com a proposta de colorirem o elefante, foi oportuno promover a realização da experiência da mistura de cores com a finalidade de se obter diferentes cores a partir da mistura das mesmas. Com as cores resultantes das misturas foi possível pintar o elefante à semelhanças do elefante da história.

Figura 26 - Pintura do Elmer na aula de TIC



Figura 27 - Construção do Elmer



No decorrer da planificação deste trabalho, apenas quatro crianças se expressaram relativamente à iniciativa da procura de informação que seria recolhida pelas mesmas com o objetivo de responder às questões que desencadearam este trabalho. Contudo, importa salientar que ao longo do mesmo, todas as crianças colaboraram, uns com a pesquisa de informação, outros com trabalhos que realizaram em casa, os quais contaram com a colaboração das famílias. É sempre benéfico para os alunos quando estes são apoiados e encorajados pelos pais nas atividades escolares. A atitude de colaboração por parte dos pais, aplica-se a qualquer nível de ensino (Marques, 1993a, citado por Teixeira, 2003). Segundo refere Katz e Chard (2009), os pais podem envolver-se no trabalho de projeto, contando as suas experiências pessoais, questionando os filhos relativamente à evolução do trabalho, facultando informações ou livros e podem ir igualmente acompanhando o trabalho que está a ser desenvolvido pelas crianças através dos registos realizados.

Assim, foi dado início à atividade propriamente dita, que não foi realizada no mesmo dia em que se dialogou sobre a mesma, por questões de rotinas que por vezes se tornam limitadoras. Desta forma,

passamos à tarefa a que nos propusemos. Este trabalho foi realizado em pequeno grupo, apenas com 3 crianças de cada vez. As crianças procederam à mistura de duas cores, mas antes disso, pintavam com um pouco de cada tinta num papel para posteriormente visualizarem a transformação que houve. Depois da mistura feita, cada um pintou uns quadrados do Elmer com a sua cor obtida. À medida que iam pintando, o elefante foi ganhando vida, pois começava a ficar colorido (DB - & de maio de 2014).

Embora esta atividade não tenha sido concluída no mesmo dia, o essencial foi ter proporcionado às crianças a oportunidade de realizarem a experiência através da mistura de cores básicas, a fim de observarem que se obtém assim outras cores (ver fig. 28 e 29). A

identificação das cores e a mistura das mesmas são aspectos que estão diretamente associados à Linguagem e ao Conhecimento do Mundo (M.E., 1997). Por natureza, a criança é dotada de muita curiosidade e desejo pela descoberta. É aqui que a escola intervém, aproveitando esse estímulo natural para promover na criança a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de pensar. Como enaltecem Chauvel e Michel (2006),

“A criança, por meio de várias atividades, desenvolve a capacidade de sentir, de agir, de falar, de reflectir e de imaginar, ao mesmo tempo que alarga a sua experiência, explora o mundo e estende os seus conhecimentos: a escola também responde à sua ânsia de aprender e estimula-a continuamente” (p. 5).

A mistura das cores foi proposta por mim com a finalidade de obtermos as cores desejadas para pintar o elefante. Esta experiência de misturar cores, tem como objetivo consolidar as descobertas realizadas pelas crianças (Chauvel e Michel 2006).

Figura 28 - Experiência da mistura de



Como se pode verificar, é grande o envolvimento das crianças nesta atividade. Salienta-se que este grupo além de manifestar predileção pela expressão dramática, apresenta igualmente muita motivação e gosto pela expressão plástica. Um dos objetivos do pré-escolar é promover momentos que beneficiem o desenvolvimento da criança, possibilitando desta forma a construção da sua personalidade, proporcionando-lhe boas oportunidades de sucesso. As atividades no domínio da expressão plástica têm por base oferecerem à criança o prazer de tocar, manipular, e de fazer. Através da expressão plástica, a criança comunica com o exterior e manifesta as suas emoções. As atividades de expressão plástica, quando não dirigidas, fortalecem a criatividade.

No entanto, os fatores sociais também influenciam a criatividade. Diferentes estudos realizados em torno das famílias revelam que crianças com mais criatividade têm um ambiente familiar no qual predomina a independência e a flexibilidade. Portanto, verifica-se

que estes ambientes familiares promovem a independência da criança e a sua autoconfiança estimulando e encorajando os seus interesses. O encorajamento por parte da família relativamente aos interesses das crianças, permite-lhes desenvolver determinadas capacidades (Bloom, 1985; Getzels & Jackson, 1962; Miller & Gerard, 1979, citados por Alencar (2001).

Outro fator social apontado diz respeito ao ambiente escolar onde o indivíduo sofre influências por parte dos comportamentos dos professores, dos colegas, dos objetivos educacionais, dos métodos de ensino propostos assim como do ambiente na sala de pré.

Estabelecendo este pensamento como fio condutor, torna-se importante criar na sala de pré um ambiente que seja estimulante e encorajador para novas experiências. Neste sentido foi indispensável criar-se oportunidades onde as crianças desenvolvessem aprendizagens significativas.

Figura 29 - Experiência da mistura de cores



Após a realização da mistura de cores, procedeu-se à pintura do elefante que teve como objetivo ficar tão colorido como o da história (ver figura 30). As artes enquanto promotoras de contextos de aprendizagens desenvolvem a expressão de sentimentos e emoções, oferecem à criança oportunidades de explorar novas ideias e formas de interagir com o contexto social e cultural. Como forma de apreender o Mundo, oferece oportunidade de desenvolver a criatividade, a interação coletiva, o conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas, a expressão e a cultura. Podemos então dizer que as artes são componentes fundamentais para o desenvolvimento social e cultural da criança. Neste sentido e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), esta área

disciplinar que abrange os vários níveis de ensino, incluindo o pré-escolar, passa a ser integrada no currículo como área disciplinar, que tem como objetivo “desenvolver as capacidades de expressão;... a imaginação criativa;...a atividade lúdica;...promover a Educação Artística; ...as diversas formas de Expressão Estética” (Sousa, 2003,p 32).

Por outro lado salienta-se ainda a importância da expressão plástica como forma de desenvolver a motricidade fina, relacionando-a assim com a expressão motora (OCEPE, 1997).

Figura 30 - O Elmer pintado pelas crianças



Eis o resultado da experiência da mistura das cores com as quais, as crianças deram uma imagem muito colorida ao elefante que, inicialmente, chegou a esta sala todo branco.

A pesquisa e seleção de informação pertinente relacionada com o tema a desenvolver no trabalho de projeto, são imprescindíveis para o desenrolar do mesmo. Assim, nos momentos de planificação, assumiu-se o compromisso de efetuar a recolha de informação referente ao arco-íris. Neste sentido e como no fim de semana os pais dispõem de mais disponibilidade para os seus filhos, o início desta semana foi pautada pela chegada das crianças à sala com os trabalhos realizados em casa que contaram com a colaboração dos pais, em prol do nosso projeto. Estes trabalhos não compreendiam apenas informação, mas também desenhos, pinturas, imagens e até livros feitos pelas crianças em colaboração com os pais e outros familiares. Como forma de se verificar o envolvimento destas crianças no trabalho, importa enaltecer o

orgulho com que as crianças entraram na sala com o seu trabalho na mão. Foram reservados uns momentos para cada um apresentar o seu trabalho aos colegas e posteriormente para o exporem no placard. Senti que as crianças estavam mesmo felizes e orgulhosas com os trabalhos realizados:

- Eu trouxe uma camisola que a minha mãe pintou um arco-íris. B
- Eu trouxe um arco-íris, uma nuvem com chuva e o sol. F
- A minha família fez este livro (a minha mãe e o meu pai, a minha avó e o meu avô e eu). M (DB – 5 de maio de 2014).

Conforme se pode confirmar, as crianças apresentam os trabalhos realizados à turma (ver figura 31). Esta ação ocasiona a partilha e a “socialização do saber”, onde a criança aprende e por conseguinte se desenvolve, cooperando desta forma para a aprendizagem e desenvolvimento das outras. À medida que o projeto se foi desencadeando, foram sendo realizadas avaliações referentes à informação recolhida e ao trabalho realizado pelos membros do grupo. Estes momentos assumiram um papel importante na medida em que nos permitiram comparar as informações obtidas com “aquilo que pensamos saber” e verificar quais as competências adquiridas.

Figura 31 - Apresentação dos trabalhos ao grupo



Após as reflexões feita em grupo e com base na informação recolhida, foi possível concluirmos que alguns conceitos que as crianças já possuíam, não estavam corretos. Desta forma tornou-se importante lermos a informação e através do diálogo, descortinar essa informação.

Posteriormente à apresentação dos trabalhos ao grupo, organizaram-se os mesmos para que todos ficassem expostos no placard da sala, possibilitando assim o fácil acesso das crianças a toda a informação concretizada (ver figura 33). Assumir a criança como sujeito do processo educativo é assumir que ela desempenha “um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 1997, p. 19). Por outro lado, permite incentivar a participação das famílias no processo educativo, uma vez que “educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família” (p. 7) como realça Oliveira-Formosinho (1998). Este é um meio de promover as conquistas e aprendizagens realizadas pelo grupo de crianças ao longo do projeto (Vasconcelos et al., 2012)

Figura 33 - Exposição dos trabalhos realizados



Esta exposição reflete a dedicação e a pesquisa realizada pelas crianças desta sala e respetivas famílias. Como já foi referido, à medida que a informação foi surgindo, foi-se verificando se as coisas que se pensava saber sobre o arco-íris correspondiam à realidade, corroborando assim, novas conquistas.

Cabe ao educador refletir e realizar uma avaliação constante a todo este processo com o objetivo de constatar se as oportunidades educativas oferecidas foram promotoras de

desenvolvimento nas crianças, motivando o seu interesse e curiosidade que manifesta os seus reflexos no desejo de aprender cada vez mais.

É fundamental que as crianças tenham níveis de autoestima elevados, contudo, para que isso aconteça, os agentes educativos devem ser responsáveis por estimulá-las para tal. Nesse sentido, de forma de frisar o que diz Katz (2006), devemos ver as crianças como seres sensíveis e “envolve-las em investigações significativas” como é o caso dos projetos (p. 10-11).

Como o objetivo de concluir o nosso trabalho de projeto, após terem sido concretizadas diversas atividades e experiências, procedeu-se à realização da última experiência do arco-íris (ver figura 34). Por sugestão das crianças para última atividade, realizou-se a salada de fruta que pretendeu equiparar o arco-íris o mais aproximado possível à sua forma original, assim como das suas cores.

Para que fosse possível fazer projetar um arco-íris na parede foi necessário recorrer a alguns materiais nomeadamente:

uma taça de vidro com água, um espelho colocado em posição para que o raio de sol refletisse nele e fizesse aparecer o arco-íris na parede. As crianças ficaram admiradas e curiosas e levantaram-se todas para tentarem agarrar o arco-íris. Depois desta brincadeira, foi a vez de cada uma delas fazer a experiência. Após esta atividade, sentamo-nos em grupo para dialogar sobre a atividade realizada e foi nesse momento que tentei de uma forma muito simples e sintética explicar às crianças o aparecimento do arco-íris. Desta forma, disse que *O arco-íris aparece quando o sol brilha sobre gotinhas pequeninas de água* (DB – 12 de maio de 2014).

Figura 34 - Experiência do arco-íris



Estas fotografias refletem o interesse e ao mesmo tempo o envolvimento das crianças na atividade realizada (ver figura 35). Torna-se da mesma forma visível que apesar de toda a informação adquirida e de tudo o que se preferiu sobre o arco-íris com vista a esclarecer as

dúvidas das crianças, estas ainda tentam através do toque, agarrar no arco-íris. Contudo, importa referir que é perfeitamente natural que alguns conceitos, principalmente os abstratos, sejam de difícil compreensão para estas crianças de tenra idade.

Aproveitando a oportunidade, considerou-se curioso e pertinente conceber uma brincadeira através da qual as crianças puderam igualmente contemplar um arco-íris. Esta atividade realizou-se ao ar livre e consistiu em fazer bolas de sabão. Comprova-se que foi uma atividade deveras divertida, livre e que envolveu muito movimento e simultaneamente admiração pois, no momento em duas crianças se aperceberam que podiam ver o arco-íris nas bolas de sabão ficaram radiantes. Todas elas encontravam-se muito entusiasmadas, querendo

fazer as bolas de sabão e enquanto umas faziam, as outras felizes corriam atrás das bolas para as apanharem (DB – 12 de maio de 2014).

Como se pode verificar, as brincadeiras ou atividades praticadas ao ar livre ocasionam uma forma diferente de expressão das crianças, que habitualmente não o fazem nas brincadeiras de interior (ver figura 35). Enfatiza-se o facto predominante das crianças se sentirem mais livres no exterior e por vezes até se verifica modificações de comportamentos, sendo muitas vezes notável que até as mais tímidas, se tornam mais conversadoras assim como as mais extrovertidas se libertam ainda mais (Hohmann e Weikart, 2011).

Figura 35 - Brincadeira com bolas de sabão



Todas as atividades desenvolvidas em torno do trabalho de projeto tiveram um cariz lúdico, sem descorar a importância da aquisição de conhecimentos. Desta forma salienta-se que associada a todos os momentos e estratégias utilizadas para desenvolver o trabalho de projeto, está o novo conceito de “aprender” inerente a esta metodologia. Ela promove vontade de agir, uma relação constante com a aprendizagem, com a procura do novo saber, com o saber fazer e com o saber responder/questionar (Leite, Malpique e Santos, 1989). Por outro lado, importa ainda fazer referência à teoria de desenvolvimento infantil fröbeliana, onde o mesmo reforça o lugar fundamental que as brincadeiras ocupam no quotidiano da criança, sendo mesmo consideradas pelo mesmo, como primeiro recurso para a aprendizagem, caracterizada então, como a fase mais significativa no desenvolvimento da mesma (Fröebel, citado por Kishimoto, Pinazza, 2007). Neste sentido, o mesmo autor sublinha ainda a relevância do bem-estar das crianças, pois o “Relaxamento, alegria e sorrisos indicam nos sentimentos da criança que está adaptada ao puro, não perturbando desenvolvimento de sua natureza humana, da vida da criança, a vida humana na criança (...)” (Fröebel citado por Kishimoto, Pinazza, 2007, 49).

A última atividade desenvolvida em prol do nosso projeto e como forma de conclusão do mesmo, realizou-se uma salada de frutas que contou com a colaboração das crianças e dos adultos para a obtenção dos frutos. Nesta situação foi proporcionado às crianças o contacto com a variedade de frutos e a exploração dos mesmos. Oportunamente e à medida que se foi descascando e partindo a fruta, as crianças foram provando, identificando e enunciando as características individuais de cada uma. Foi um momento diferente que do ponto de vista da Formação Pessoal e Social que em contextos sociais, a criança usufruiu de relações e interações com os outros, aumentando e construindo, desta forma, referências no que diz respeito aos direitos e deveres que necessita ter para consigo e para com os outros (OCEPE, 1997).

Finalmente chegou o

dia tão ansiado pelas crianças, o dia da realização da salada de fruta. Quando estavam todas as crianças sentadas em volta da mesa, fui mostrando os frutos e elas foram identificando-os. Depois à medida que os fui descascando, elas foram cortando aos bocadinhos para colocarmos num prato a fim de obtermos um arco-íris. As crianças deliraram com a atividade e à medida que iam partindo a fruta, iam provando e comentando se era doce e de qual gostavam mais. A salada resultou num lindo e colorido arco-íris.
(DB – 14 de maio de 2014).

Figura 36 – Atividade da salada de fruta arco-íris

Presente nestas fotografias encontrar-se todo o trabalho realizado por estas pequenas crianças que, como todo o gosto fizeram questão de partir estes frutos em bocadinhos pequeninos para a salada de fruta, concretizando desta forma o desejo manifestado por elas desde o início do projeto (ver figura 36).

É igualmente na última parte do trabalho de projeto que se concretizam as conclusões onde são verificadas as novas informações adquiridas pelas crianças ao longo das situações de aprendizagem promovidas. Nesta fase, espera-se que elas tenham um conhecimento amplo do tema desenvolvido no projeto. Parte-se do princípio que quando as crianças aplicam os conhecimentos adquiridos, elas são detentoras desses saberes (Katz e Chard, 2009). Este é o momento propício para uma discussão sobre o trabalho onde oportunamente se faz um balanço do trabalho através da avaliação final do mesmo, das estratégias utilizadas, assim como das situações de aprendizagem diligenciadas que visaram ampliar os conhecimentos das crianças sobre o tema em estudo.

Neste sentido, o grupo reuniu-se e iniciou o diálogo a fim de realizar à

avaliação final do projeto. Algumas crianças concluíram que:

- O arco-íris tem 7 cores. B.
- O arco-íris aparece no céu. T.
- Para o arco-íris aparecer, é preciso num bocadinho de chuva e um bocadinho de sol. B.
- As cores do arco-íris são vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e roxo. B.
- Elas aparecem por ordem, 1.º é o vermelho e o último é o roxo. B.

Concluimos também que embora a luz do sol pareça branca, ela é na realidade uma mistura de cores. Quando essa luz branca que nós vemos atravessa as gotas de água, reflete todas as cores e faz com que apareça o arco-íris.

Tendo em conta que foi a primeira experiência realizada em Trabalho de Projeto, considerou-se ter sido um trabalho que apresentou resultados positivos, contudo para que o mesmo chegasse ao fim, foi imprescindível manter o interesse, a motivação e o envolvimento das crianças na investigação. A importância de promover este tipo de trabalho, centra-se em desenvolver nas crianças competências de pesquisa, de seleção e de autonomia nas escolhas assim como visa alargar o leque de conhecimentos das mesmas e aumentar as suas potencialidades. Tudo isto foi visível aquando dos momentos de reunião para planificação das atividades e posterior para reflexão sobre as mesmas, muito embora, como é natural, a participação tornou-se mais evidente numas crianças do que noutras uma vez que o envolvimento e interesse não são similares em todas as crianças.

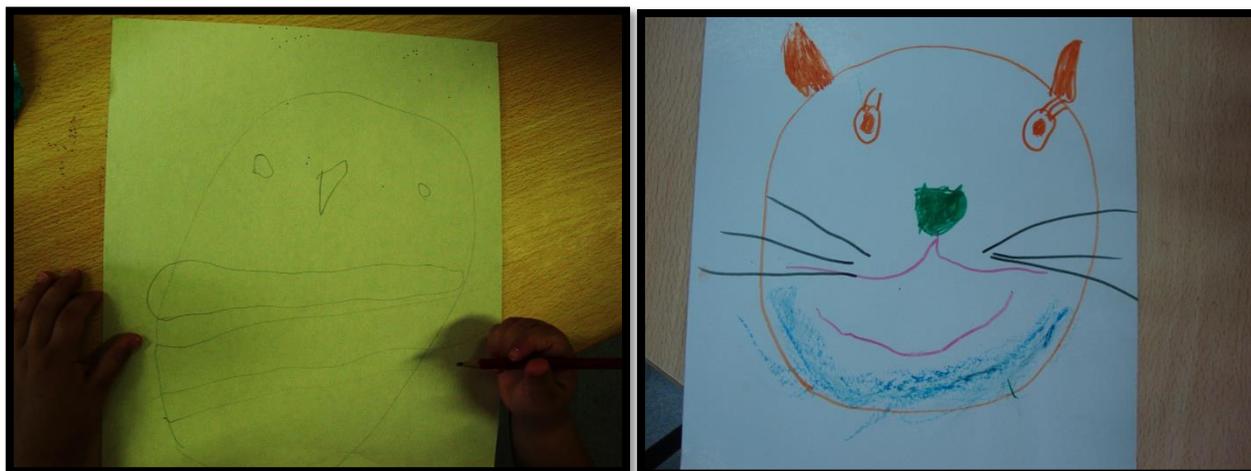
6.4.2 Outras atividades desenvolvidas ao longo da *praxis*

Como já referido, embora este grupo demonstre muito interesse e curiosidade por todas as áreas, manifesta uma apetência especial pela área das expressões nomeadamente a expressão plástica e dramática. Neste sentido e por sugestão das crianças, organizou-se todos os preparativos necessários para a realização de uma dramatização. Contudo para a concretização desta, foi necessário escolher um tema. Em virtude da primavera ser um tema muito vasto e que estava a ser igualmente aprimorado nas aulas de expressão musical, optou-se por escolher um tema correlacionado com a mesma.

Assim, após dialogarmos sobre vários temas,

decidimos em grupo e o tema eleito foi o dos animais. Ficou igualmente decidido que cada um escolhia o animal que gostaria de representar e que de acordo com o escolhido, fazia a máscara e pintava-a a seu gosto (DB – 13 de maio de 2014).

Por conseguinte, e segundo destacam as OCEPE, as áreas de conteúdo não devem ser vistas como compartimentos estanques a serem abordados separadamente, pois a educação pré-escolar é entendida como um todo, ou seja, globalizante. Assim, para se chegar à expressão dramática, passou-se anteriormente pela atividade da expressão plástica (ME, 1997), onde cada criança desenhou a sua máscara de acordo com o animal escolhido e de forma livre, transpôs para o papel o animal escolhido, utilizando toda a sua criatividade (ver figura 37).

Figura 37 – A desenhar as máscaras para a dramatização

O clima educacional presente nas salas de pré, assim como as atitudes e as metodologias utilizadas pelo educador, influenciam a criatividade das crianças. Os métodos utilizados que levam a criança a pensar de forma autónoma e que lhe permite por em prática as suas ideias, promovem a curiosidade e beneficiam a criatividade Alencar (2001).

Depois de terem desenhado a sua máscara, as crianças decoraram-na a seu gosto. A predisposição do grupo para o jogo do faz de conta é tão grande que por vezes eles

juntavam-se em pequenos grupos e com um pequeno diálogo, desenvolviam logo uma história dizendo que iam todos juntos brincar para a floresta e chegando lá, um escondia-se e os outros tinham que procurar. As crianças têm muita imaginação e criatividade e o nosso papel enquanto agentes educativos devemos promover momentos destes (DB – 19 de maio de 2014).

Este tipo de brincadeiras realizadas pelas crianças são totalmente espontâneas e livres, sem qualquer intervenção do educador. Por esse motivo é que pode ser referido como sendo o verdadeiro jogo dramático (ver figura 38).

Figura 38 – Brincadeira com as máscaras pintadas pelas crianças

Esta conceção de jogo realizado pela criança desde tenra idade, desenvolve-se de acordo com a sua imaginação e manifesta-se nos momentos em que ela fantasia ser outra pessoa, animal ou mesmo um objeto ao qual lhe dá vida, voz e movimento. Piaget, citado por Sousa (2003) designa esta brincadeira de jogo simbólico e sublinha a importância que ele assume relativamente ao desenvolvimento da imaginação e criatividade na criança.

Este jogo simbólico onde a criança desempenha papéis imaginários, tem origem no desenrolar da sua atividade lúdica. Quando ela se dedica a esta atividade, muito cuidadosamente comporta-se e age como acha que agiria essa mesma personagem que ela finge ser. Por outro lado, durante a brincadeira, ela expressa-se e imagina criando assim o seu próprio discurso porque sente necessidade de o fazer ao mesmo tempo que lhe dá prazer (Sousa 2003).

É nesta sequência que o estudo de Jean Piaget (citado por Sousa, 2003) faz referência ao jogo simbólico como uma atividade espontânea da criança, a partir da qual, ela desenvolve as suas capacidades intelectuais.

Em suma, com o término de todo o processo investigativo, revela-se imprescindível fazer uma avaliação e reflexão mais pormenorizada e por conseguinte, obter uma resposta mais coerente relativamente ao objeto de estudo.

Tendo em conta a curta duração da intervenção pedagógica, não é exequível falar em conclusões relativamente ao problema que desencadeou o processo de investigação. Contudo, realça-se que foi promovido um ambiente afetivo e de bem-estar emocional que desencadeou laços afetivos, impactos positivos no que diz respeito às interações entre adulto/criança e mesmo com os seus pares. As crianças mais tímidas do grupo revelaram algumas *nuances* positivas, relativamente à motivação e interesse na participar dos diálogos em grande grupo. À medida que os diálogos foram surgindo, foi-se verificando que o grupo se tornou mais participativo, facto que se deveu à valorização do seu contributo por parte do adulto. Esta atitude participativa das crianças nos diálogos reforça as suas potencialidades e facilita gradualmente o desenvolvimento da linguagem oral, contribuindo da mesma forma para ampliar o seu leque de vocabulário.

Verificou-se que a metodologia do trabalho de projeto assumiu um papel promissor nas suas aprendizagens, permitindo que as crianças participassem de uma forma ativa nas suas aprendizagens, co-construindo o seu conhecimento.

6.5 Avaliação e progressos nas aprendizagens

Nos últimos anos, a importância das experiências precoces, têm sido alvo de interesse e nesse sentido tem surgido a necessidade de procura de conhecimentos referentes às mesmas. Assim, todo o desenvolvimento inerente à primeira infância e ao meio envolvente ganhou outra dimensão no sentido de valorizar o trabalho desenvolvido nesta fase da vida das crianças, a qual é assumida como o pilar que suporta todas as futuras aprendizagens. Nesta linha de pensamento, faz todo o sentido que o educador avalie a sua ação pedagógica com o objetivo de a adequar ao grupo de crianças em geral e a cada criança em particular. A observação é a principal estratégia utilizada que recai sobre o ambiente educativo, as crianças e efetivamente sobre os resultados provenientes das atividades que se vão realizando. É nesta sequência que as OCEPE destacam a importância da reflexão que é realizada com base na observação e que permite ao educador verificar até que ponto a sua ação educativa reflete progressos nas aprendizagens do grupo e de cada criança individualmente (ME, 1997). Desta forma, a reflexão é igualmente um instrumento regulador da prática, do qual faz parte todo um processo de análise e que remete para a projeção do que foi feito e do que falta fazer com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das crianças.

6.5.1 Avaliação geral do grupo nas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios

Área de Formação Pessoal e Social

Ao longo do período de observação, verificou-se que o grupo de crianças possui um nível de autonomia adequado à faixa etária em que se encontram. Neste sentido, estas crianças são capazes de satisfazer as suas necessidades pessoais nomeadamente, despir-se, lavar-se, comer e proceder à higiene pessoal de forma autónoma. São igualmente capazes de utilizar os materiais de que necessitam, tendo em conta os locais onde os podem utilizar assim como os tempos de utilização dos mesmos. Contudo foram observadas algumas situações a melhorar particularmente a persistência na utilização das áreas por mais crianças do que o aconselhado para que estas possam usufruir adequadamente dos materiais e do espaço em si. Importa referir que ainda persiste no grupo o desrespeito pelas regras de comunicação, falando mais do que uma criança ao mesmo tempo e num tom elevado,

demonstrando alguma dificuldade em aguardar a sua vez, o que revela falta de respeito pelos colegas. É igualmente notória certa intolerância à frustração.

Salienta-se uma certa independência no que concerne às tomadas de decisões e escolhas realizadas, sendo capazes de selecionar critérios para proferir essas tomadas de decisão e escolhas.

Ao longo do estágio e com o objetivo de minimizar estas situações onde o grupo manifesta mais dificuldades, foram selecionadas algumas estratégias, nomeadamente os diálogos, que visaram incentivar o respeito pelas regras da sala assim como o respeito pelos colegas. Com o mesmo propósito, foram desenvolvidos jogos cujo objetivo principal consistiu em promover o autocontrolo de forma a respeitar a sua vez de falar. Dos jogos propostos, salienta-se o jogo “Encontra o par” onde só podia falar quem tivesse o cartão com um animal igual ao do amigo que procurava o seu par. Outra estratégia utilizada foram as histórias que incitavam as crianças para o interesse de comportamentos mais adequados. Como forma de aprenderem a lidar com as frustrações, foram fortalecidas estratégias recorrendo a jogos, nomeadamente “Coelhos às tocas” que a cada volta que os coelhos davam, havia uma toca que se fechava e um coelho ficava sem toca. Importa referir que inicialmente, senti alguma dificuldade em implementar este tipo de jogos uma vez que as crianças não aceitavam muito bem o facto de perderem, contudo o essencial foi demonstrar que se tratava de uma brincadeira e que o importante era participar. Outra estratégia utilizada com o objetivo de apelar ao respeito foi manter o silêncio da minha parte, esperando que elas se apercebessem que algo estava errado e que agissem como eu. Da mesma forma que quando o adulto fala num tom mais baixo consegue persuadir as crianças a fazerem o mesmo. A aplicação destas estratégias revelou resultados positivos uma vez que aos poucos foram-se tornando visíveis as alterações de comportamento relativamente ao respeito pelo outro. Relativamente às frustrações, as alterações de comportamentos não foram significativas, uma vez que este é intrínseco a esta faixa etária e que mais uma vez o curto tempo de prática condiciona o alcance de todos os objetivos inicialmente propostos.

Área de Expressão e Comunicação

- Domínio da expressão motora

É visível o interesse destas crianças em realizar jogos de movimento, pois é um grupo dotado de muita energia. Neste sentido, torna-se fácil propor a realização de exercícios inerentes à motricidade global que favorece o domínio do seu corpo. A motivação apresentada por esta área simplifica a realização de atividades de expressão motora, nas quais, através de diferentes formas as crianças podem utilizar o seu próprio corpo nomeadamente correr, saltar com os pés juntos ou saltar só com um pé. A este nível, foram realizados alguns jogos onde não se verificou qualquer dificuldade. No que diz respeito à motricidade fina, o grupo manipula com facilidade objetos assim como os lápis e os pinceis. Relativamente a jogos que exijam projetar ou receber bolas, é de salientar que o grupo, à exceção de duas crianças, fá-lo a um nível satisfatório de acordo com a faixa etária em que se encontram.

As dificuldades do grupo mais visíveis no campo da motricidade, prendem-se com a manipulação da tesoura e nos momentos de reunião que apelam à calma e ao relaxamento por parte das crianças. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades promotoras da utilização adequada e manipulação da tesoura, contudo é importante dar continuidade a este trabalho de forma a ajudar as crianças a ultrapassarem esta dificuldade, uma vez que algumas ainda solicitam ajuda para o recorte. No que concerne ao respeito por momentos de serenidade, foram promovidos alguns jogos com regras de controlo motor, com variações de ritmos visando desenvolver competências ao nível do domínio do seu próprio corpo. No entanto, a dificuldade em retomar os momentos mais calmos e de relaxamento mantiveram-se. Salienta-se que por vezes houve necessidade de recorrer à fantasia, através da utilização da Rosinha (um fantoche criado para estes momentos) para conseguir que se acalmassem e se mantivessem um pouco mais relaxados.

- Domínio da expressão dramática

Como já foi referido anteriormente, este grupo demonstra predileção pela expressão dramática. Neste sentido, importa salientar que os mesmos não expressam dificuldades visíveis. Isso foi notório diariamente, aquando de situações de jogo simbólico e mesmo dos

jogos dramáticos que foram promovidos. É notória a facilidade, por parte das crianças, em criar situações verbais e mesmo não verbais, proferindo assim o jogo simbólico. Portanto, a pedido das crianças, foram desenvolvidas duas situações de jogo dramático, sendo que uma incidiu sobre a dramatização da história da “Galinha ruiva” que implicou o encadeamento de ações e outra onde foram os próprios a realizarem as máscaras e posteriormente desenvolveram a ação livremente e espontânea.

- Domínio da expressão plástica

Este domínio, tal como a expressão dramática, é uma área pela qual as crianças demonstram muito interesse. Manifestam facilidade em explorar diferentes materiais e instrumentos de expressão plástica. Cabe ao educador fomentar a criatividade nas crianças, promovendo atividades de expressão livre quer seja através do desenho, da pintura ou da digitinta, assim como dar espaço à criança para se expressar sobre o seu trabalho. Importa salientar que ao contrário das atividades orientadas, as atividades livres fortalecem a criatividade, dando lugar à imaginação da criança.

- Domínio da expressão musical

No que concerne à expressão musical, verifica-se que as crianças gostam de cantar, reconhecem diferentes ritmos assim como sons curtos e sons longos. Nas canções de roda que foram promovidas ao longo do estágio, verificou-se que o grupo tem gosto em acompanhar a canção e facilmente conseguem associar gestos à mesma com grande ânimo. É com facilidade que o grupo identifica e reproduz sons da natureza e do dia a dia. Em alguns momentos foi proporcionado às crianças a manipulação de instrumentos musicais, ao que elas reagiram com entusiasmo, acompanhando a música com os mesmos e apresentando ritmo.

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Embora as crianças deste grupo sejam capazes de se expressar através de frases simples, existe alguma dificuldade em estabelecerem um diálogo fluido. Importa referir que algumas destas dificuldades estão intimamente ligadas à tenra idade das mesmas. Contudo, há

três crianças que utilizam um discurso um pouco infantil para a idade. Cabe ao educador criar um clima de comunicação que promova o domínio da linguagem por parte das crianças.

Para tentar colmatar estas dificuldades sentidas pelas crianças, foram promovidos diversos momentos de diálogo em grande grupo assim como individualmente com cada criança. Foram, igualmente, muito incentivadas a partilha de vivências com todo o grupo. Da mesma forma, os momentos dedicados ao conto de histórias, são sempre geradoras de diálogo, contribuindo desta forma para a criança alargar o vocabulário e ir progredindo na construção de frases mais complexas.

- Domínio da matemática

No seu quotidiano, as crianças demonstram ter algumas noções matemáticas, as quais vão sendo adquiridas ao longo das suas vivências, designadamente as noções de em cima e em baixo, aberto e fechado, dentro e fora, perto e longe. A partir do seu quotidiano que é formado por rotinas, estas crianças transparecem noções de tempo o que lhes permite tomar consciência do desenrolar do dia.

A classificação baseia-se em agrupar objetos de acordo com critérios que podem ser determinados pela cor ou a forma. Por outro lado, a seriação consiste em identificar as propriedades que possibilitam realizar uma classificação que pode ser dada pelo tamanho ou espessura. Verificou-se que em relação à classificação de objetos e seriação, as crianças revelam alguma dificuldade em agrupar objetos de acordo com alguns critérios, assim como relacionar as suas qualidades opostas.

Apresentam ainda capacidade de contar até 30 e relacionam o número de objetos com o número apresentado.

Conhecimento do mundo

O grupo de crianças da sala da pré 1 apresenta-se como sendo muito curioso e com muita “sede” em saber mais sobre inúmeros temas. Segundo informações adquiridas, são poucas as saídas de casa que proporcionam o contacto com a natureza.

No decorrer do estágio foram realizadas várias atividades relacionadas com esta área nomeadamente histórias que falavam sobre animais domésticos e selvagens e respetivos habitats; as texturas associadas aos revestimentos dos animais; experiências do paladar, tato e

olfato. Importa ainda acrescentar que as atividades desenvolvidas no trabalho de projeto foram promotoras de saberes designadamente as experiências realizadas, as pesquisas desenvolvidas e todos os conhecimentos que foram adquiridos.

Diariamente foi reservado um tempo para observar a evolução dos vegetais plantados na horta da escola e no último dia de estágio, foi organizado um passeio ao miradouro no qual se proporcionou o contacto direto com a natureza e as plantas, surgindo algumas curiosidades.

6.6 Intervenção com a Comunidade Educativa

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio na valência Pré-escolar foram direcionadas ao grupo de crianças da sala da Pré 1 de S. Filipe, contudo, sempre que foi possível, procurou-se envolver a comunidade educativa de forma a enriquecer o processo educativo, colaborando para um desenvolvimento integral das crianças. A prática de intervenções com a comunidade educativa, não só enfatiza a importância da colaboração entre os intervenientes educativos, como assumem um papel significativo para as crianças.

Deste modo, ao longo do estágio foram promovidos dois momentos de intervenção com a comunidade educativa, designadamente um jogo realizado no decorrer do Trabalho de Projeto, intitulado “*À procura do tesouro do arco-íris*” e a organização de uma ação de sensibilização intitulada de “*A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança*”. Importa salientar que a ação de sensibilização contou com a colaboração de uma psicóloga como oradora que preparou toda a sensibilização com o objetivo de esclarecer, respondendo às questões dos encarregados de educação.

6.6.1 Jogo “À procura do tesouro do arco-íris”

Aquando da prática pedagógica, ao longo de todas as atividades e oportunidades educativa decorrentes do Trabalho de Projeto, surgiu a ideia da realização de uma atividade relacionada com o nosso tema de trabalho e que, oportunamente, envolveu outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente os alunos e professores do 1º CEB assim como a mãe e o avô de uma das crianças da sala da Pré 1. O envolvimento desta mãe na atividade, advém do facto de ter sido a própria a lançar o desafio, o que por sua vez provocou um impacto muito mais significativo e benéfico para as todas crianças participantes, tendo em

conta que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (OCEPE, 1997. P. 43).

A ideia surgiu a partir da intervenção de uma criança da sala que, no início do trabalho, num momento de diálogo, afirmou que “No fim do arco-íris há um tesouro”. Perante uma declaração tão ingénua, considerou-se significativa a realização do jogo que além de estar contextualizado na temática desenvolvida, serviria para desmistificar a ideia da existência do tesouro no fim do arco-íris. Neste sentido, tornou-se imprescindível combinar e organizar os detalhes para que o jogo. A atividade foi proposta pela mãe da criança da sala e contou com a minha colaboração e da educadora cooperante para a sua organização. Desta forma, a atividade consistiu na realização de um jogo, onde as crianças tinham que seguir as pistas indicadas, as quais os levavam ao objetivo principal de encontrar as moedas escondidas. Estas moedas deviam ser todas recolhidas e posteriormente colocadas no baú que se encontrava perto do arco-íris. É aqui que a participação dos alunos do 1.º CEB se torna imprescindível, estando estes incumbidos da tarefa de ler as pistas além de colaborarem na procura das moedas. Assim, as crianças da pré 1 e os alunos do 1.º CEB foram organizados em sete equipas, sendo que cada equipa representava uma das cores do arco-íris (ver figura 39).

Figura 39 - Organização das equipas



O principal objetivo do jogo consistiu na procura das pistas que davam indicações para a posterior localização das moedas que por sua vez tiveram que ser recolhidas com vista a encher o baú (ver figura 40).

À medida que iam encontrando as moedas, um membro do grupo ficou responsável por juntá-las e guardá-las para no fim, em grupo, coloca-las no baú. As crianças mais pequenas estiveram recetivas ao jogo e colaboraram no que puderam, auxiliando assim na procurando as moedas (ver figura 40).

Figura 40 – À procura das pistas para encontrarem as moedas



Por esta atividade em prática, exigiu todo um trabalho prévio que passou pela organização da mesma, elaboração de materiais, constituição das pistas e principalmente o dialogo com as acrianças que teve como fundamento explicar a sequência do jogo, expor as regras e patentear o objetivo do mesmo, incentivando simultaneamente ao trabalho em equipa para que tudo corresse da melhor forma. No fim do jogo, juntaram-se todas as equipas para comemorarem o sucesso do mesmo, comendo as moedas de ouro conquistadas que se encontravam no baú (ver figura 41). Este foi o momento oportuno para explicar às crianças que o tesouro no fim do arco-íris não faz parte da realidade, mas sim da fantasia dos desenhos animados.

Figura 41 - O baú e o arco-íris**Figura 42 - Comemoração do jogo**

A atividade de cariz lúdico foi bem sucedida pois, partiu do interesse das crianças onde foi possível observar o entusiasmo e envolvimento demonstrado ao longo da mesma. Oportunamente foi feito um agradecimento à mãe que sugeriu esta ideia e que se disponibilizou para que em parceria conosco, se proporcionassem a estas crianças, momentos de convívio e de interações com outros membros da comunidade educativa. Foi portanto promovida a Formação Pessoal e Social, onde as crianças se relacionaram e interagiram com as outras mais velhas e com o mundo, desenvolvendo assim, atitudes e valores.

6.6.2 Ação de sensibilização: “A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança”.

Tendo em conta que na instituição educativa onde realizei o estágio pedagógico encontrava-se outra colega a estagiar na sala da pré 2, consideramos pertinente organizar a intervenção com a comunidade para que a mesma fosse comum às duas salas. Neste sentido, após reunião com as educadoras cooperantes das duas salas de pré, ficou convencionado que a intervenção com a comunidade seria direcionada para uma ação de sensibilização. Importa sublinhar que da mesma forma, o tema a ser desenvolvido na ação de sensibilização foi sugerido pelas educadoras cooperantes. Neste sentido, a escolha do tema recaiu sobre “A importância do exemplo dos pais na construção da identidade da criança” por considerarmos um tema interessante para debate, pois como refere Marques e Sarmento (2006), ser amigo

dos filhos e discipliná-los em simultâneo, são duas ações mal geridas nas quais os pais demonstram problemas de gestão. Cada vez mais se verifica por parte dos pais uma responsabilização à escola pela educação dos seus filhos. Contudo, é sempre importante frisar que os filhos seguem os exemplos dos adultos e principalmente dos pais. Não faz qualquer sentido o adulto incentivar a criança a não fazer determinadas coisas e ter determinados comportamentos se no momento seguinte, esse adulto é o primeiro a fazê-lo. Este tipo de situações são pouco corretas e só confunde a criança. Pretendeu-se, da mesma forma, apelar a reflexão por parte dos pais sobre os comportamentos e atitudes tomadas em relação às crianças que não sendo, por vezes, as mais corretas, apenas minimizam o problema no momento, mas não o solucionam. A pertinência de escutar as crianças é cada vez mais um assunto defendido por vários investigadores, o qual merece toda a consideração. Para se entender a infância, as crianças devem ser envolvidas nos diálogos (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

A ação de sensibilização foi dirigida a toda a comunidade educativa em geral (ver anexo J). No entanto, o número de encarregados de educação e de docentes da escola presentes na sensibilização foi pouco significativo. Já era do nosso conhecimento que os encarregados de educação dos alunos e crianças que frequentam esta escola não colaboram em reuniões ou este tipo de projetos. No entanto, a relação escola-família está presente em todas as escolas, muito embora a participação e o envolvimento não se confirme numa percentagem muito grande (Sarmento e Marques 2006).

Para a concretização deste momento, convidou-se uma psicóloga para oradora da sensibilização. A Dr^a. Esmeralda Gouveia, licenciada em Psicologia da Educação e Desenvolvimento da Criança pela Universidade do Porto e Mestre em Psicologia do Desporto pela Universidade Técnica de Lisboa desenvolveu assim a mesma, por um período aproximado de uma hora, reservando no fim, um tempo para debate e questões que os encarregados de educação pretendessem colocar (ver figura 43).

Figura 43 - Ação de sensibilização



iniciativa teve como objetivo fazer uma estimativa das pessoas que estariam presentes a fim de organizarmos a sala e o lanche que se preparou, em conformidade com o número de pessoas presentes. Não obstante, o número de pais que confirmaram a comparência não correspondeu aos que na realidade compareceram (ver figura 44).

Considerações Finais

Neste momento final torna-se fundamental fazer uma retrospectiva de todas as situações que foram vividas intensamente ao longo da prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB e EPE. Evidencia-se que a formação dos educadores e professores deve integrar qualidade nas componentes teóricas que a complementam, nomeadamente “a do saber ou saberes científicos correspondentes aos conteúdos a ensinar pelo futuro professor, a dos saberes científicos em educação e a da prática profissional acompanhada” (Esteves, 2001, p.219). Todos os conhecimentos metodológicos e científicos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado, assumiram um papel fundamental na medida em que proporcionaram uma prática muito mais consistente e por sua vez, consciente.

Importa salientar que o docente enquanto agente reflexivo foi preconizado ao longo de toda a intervenção pedagógica, tendo em conta que o processo de reflexão é também um processo de aprendizagem. Assim, aquando da *praxis*, surgiram algumas dificuldades que se traduziram em desafios, os quais foram ultrapassados. Realçar que a aquisição de conhecimentos científicos e metodológicos ao longo da licenciatura e mestrado assumiram um papel preponderante, contribuindo de forma veemente para transpor essas dificuldades. No decorrer da prática pedagógica emergiu a necessidade do professor/educador assumir um papel investigativo, onde “a ação e a reflexão foram o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Esteves, 2008, p. 21). Assim, apelou-se à metodologia de investigação-ação, com a finalidade de preconizar uma ação centrada na aprendizagem cooperativa e no trabalho de projeto, enquanto facilitadores da construção do conhecimento e impulsionadores de aprendizagens significativas para os alunos/crianças.

Começo, inevitavelmente, por realçar a importância que a *praxis* em duas valências diferentes teve enquanto contributo para a minha edificação pessoal e profissional, baseada num processo dinâmico de aprendizagens. As instituições educativas são espaços promotores de oportunidades de aprendizagem e aquisição de valores, proporcionando um desenvolvimento global das crianças visando a sua inclusão na sociedade como ser integrante da mesma, autónomo, livre, crítico e solidário (ME, 1997). Neste sentido e com o intuito de clarificar algumas questões geradas na fase de observação da prática, tornou-se relevante recorrer à metodologia de investigação-ação para garantir uma ação pedagógica adequada e centrada nas crianças e alunos. No entanto, sublinha-se que foi impossível apurar respostas

conclusivas a estas inquietações uma vez que o tempo de estágio revelou-se curto, sendo contudo possível verificar progressos ao nível dos conhecimentos dos alunos.

A prática pedagógica no 1.º CEB teve como base os benefícios da aprendizagem cooperativa, promovendo desta forma a igualdade de direitos sendo que todos os elementos do grupo trabalham para o mesmo fim. Dewey, diz que a escola deve oferecer um “ambiente de vida e de trabalho”, no qual, quer os professores, quer os alunos, com base na partilha, aprendam e em simultâneo, ensinam (Dewey citado por Lopes e Silva, 2009). Desta forma, o docente promove situações de aprendizagem, assumindo um papel orientador e mediador das mesmas.

Em contexto pré-escolar foi adotada uma postura que visou incentivar a criança à aprendizagem pela ação, privilegiando-se portanto, uma ação pedagógica centrada na criança, partindo do pressuposto que as experiências ricas e diversificadas promovem o desenvolvimento cognitivo. Nesta sequência, as atividades desenvolvidas foram sustentadas na partilha, quer por parte dos adultos, quer por parte das crianças (Serra, 2004). O trabalho de projeto foi a metodologia adotada para trabalhar com estas crianças, uma vez que ele tem como fundamento responder a um problema inicial que advém do seu interesse. Em simultâneo, fomenta a construção de valores e de saberes, incentiva a partilha e desenvolve o gosto pela pesquisa.

Este percurso esteve sujeito a diversas transformações que resultaram do processo de reflexão onde se foram erguendo saberes com base nas experiências vividas. Da mesma forma, salienta-se uma pedagogia estruturada que pressupõe que o docente planeie o seu trabalho e avalie todo os procedimentos verificando os resultados refletidos na aprendizagem e progresso das crianças (ME, OCEPE, 1997).

As planificações realizadas pretenderam estruturar e orientar todo o processo pedagógico de uma forma organizada, intencional e sistemática. Por outro lado, importa salientar que nessas mesmas planificações constam os papéis do professor/educador por ter recebido orientações para tal, no entanto, algumas vezes esses papéis não foram observados pois, no que concerne ao papel das crianças, ele constitui apenas uma previsão. Por outro lado, como a planificação compreende apenas numa orientação para o docente, ela encontra-se muitas vezes sujeita a alterações que habitualmente surgem por parte das crianças.

Desta forma posso concluir que após todas as vivências e experiências, o estágio assumiu um papel importante na minha formação, proporcionando-me uma visão integral do desempenho do docente. Contribuiu igualmente para a minha edificação pessoal e

profissional, através da construção e reconstrução de estratégias e práticas de intervenção centradas na criança, da partilha de saberes e da interação ocasionada entre alunos e crianças.

Para finalizar, importa referir que, conscientemente, proporcionei aos meus alunos e crianças experiências diversificadas, ricas e potenciadoras de aprendizagens, ambicionando que estes, através de todo o seu potencial, assimilem todas as experiências que contribuíram para otimizar as suas competências e conhecimentos.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores.- Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (p.21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Amado, J. & Vieira, C. (2013) A validade da Investigação Qualitativa. In J. Amado (org.) *Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 360- 361). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Balancho, M., J., Coelho, F., M. (2001). *Motivar ao Alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeito, L. (2003). O processo da escrita. In L. Barbeito (org.), *Escrita – Construir a aprendizagem*. (pp. 47 - 48). Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbeito, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. (1.^o ed.). Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 18 (pp. 123 - 147). Retirado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC18/18-7.pdf>
- Bivar, A., Grosso; C., Oliveira, F. e Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Valle, I. e Pimentel, T. (2008). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. (pp. 35-58). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º, e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bruner, J., S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. 1. (pp. 19 - 23). Lisboa: Relógio D'Água editores.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. (tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Chauvel, D. e Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto editora
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. (pp. 9 - 32). Porto Alegre: Artmed editora.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as Famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Retirado de:
<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=6XLL4Q24rK8%3D&tabid=2921>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Retirado de:
http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240_2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico. Retirado de:

http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240_2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2007 – Aprova a habilitação generalista para a docência. Retirado de:

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Decreto-Lei Regional n.º 21/2006/M – Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira. Retirado de:

<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=iRPZhvGQ7cY%3D&tabid=2921>

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. (pp.153 - 198). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2001). *Investigação como Estratégia de Formação de Professores: Perspectivas e Realidades*. Máthesis 217 – 233. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retirado de http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat10/mathesis10_217.pdf

Fino, C.,N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. 14. N.º2. (pp.273-291). Retirado de

<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

Fino, C., N. (2004). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) local*. Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Fontes, A e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. – Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Formosinho, J. Prefácio. In Oliveira – Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* (2013). (pp.9 - 24). Porto: Poro editora.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47 - 77). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1995). A Formação dos Professores. Novas Perspetivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In L., Chantaine-Demilly, C., Garcia, A. Gómez, A., Nóvoa, T., Popkewitz, D., Schon e K., Zeichner. *Os professores e a Sua Formação.* (2.^a ed., pp. 51 - 76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, A. C. (2013). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia.* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *A criança em ação.* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., e Weikart, D. (1987). *A criança em acção.* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: concepções e práticas de orientação.* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de educação Básica.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperative en el aula.* Barcelona: Editorial Paidós SAICF
- Katz, L.G. Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância.* Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kishimoto, T. Pinazza, M. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In J., Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto, e M., Pinazza. (org.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp.37 – 64). São Paulo: Artmed.
- Kishimoto, T. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia de infância. In J., Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto, e M., Pinazza. (org.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp.249 – 276). São Paulo: Artmed.
- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*.84, pp. 4 – 9.
- Leite, E., Malpique, M., e Santos, M. (1989). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa – Porto: Lidel – Edições técnicas.
- Lopes, J., e Silva, H.S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Porto: Lidel – Edições técnicas.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*.(pp. 4 9-55) Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. 1998. *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Medeiros, M. Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. In. Oliveira, L., Pereira, A., e Santiago, R. (org.). (2004). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. (pp. 39 - 46). Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M., (1994). *A Educadora de Infância – Traços entre a Teoria e a Prática*. Porto: Eduções Asa.
- Mesquita, A. (2013). O conto de fadas de tradição popular. In Sardinha, M e Azevedo, F. (org.). *Didática e Práticas – A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Edição Opera Omnia.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Os Modelos em educação de Infância: Currículos e Contextos. In C. Mesquita-Pires. *Educador de infância – Teorias e práticas*. (pp. 47 - 73). Porto: Editora Profedições.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. (s.d.). *Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença
- Niza, S. (1998b). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11 (1), 1-26 (77-98). Retirado de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_0_rg_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J. et al. (1992). *Vidas de Professores*. In A. Nóvoa (org.), *Os Professores e as Histórias da sua Vida*. (pp. 13 - 17). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 51 - 92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., M., Pinazza, M., A. *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp.13 – 37). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J e Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J., Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 31 – 54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., e Santiago, R.(2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A., Pereira, e R. Santiago. (Org.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 13 - 38). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosino, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J., Oliveira-Formosinho e R. Gambôa. (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 13-15). Porto: Porto Editora
- Onrubia, J. Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C., Cool, E., Martin, T., Maurin, M., Miras, J., Onrubia, I., Solé, e A., Zabalza. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspetivas para a ação pedagógica. (1.^a ed., pp. 120 - 147). Porto: Asa Editores.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., Feldan, R.D. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed., pp. 309-347). Amadora: Editora McCraw-Hill de Portugal.
- Pelizzari, A., Kriegel, M., Baron, M., Finck, N. e Dorocinski, S. (2001 - 2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. PEC, Curitiba, v.2, n.1, 37 - 42
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação – Pespectivas Sociológicas*. (1.^a ed.). Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa. (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp. 171 - 188). Porto: Porto Editora.
- Projeto Curricular de Escola – *Educar para os valores*. (2010/2014). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de São Filipe.
- Projeto Educativo de Escola – *Uma escola para o futuro*. (2010/2014). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Veigas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. (6.ª ed., pp. 21 - 70). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (1995). *Cadernos de Projecto Museológico sobre Educação e Infância – O Currículo Escolar em Perspectiva Histórica*. Escola Superior de Educação de Santarém – Complexo Andaluz.
- Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. – Perpectivas e Práticas em Análise*. Porto. Porto Editora
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T & Marques, J. (2006). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. Revista *Interacções*. N.º2, pp. 59-86. Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. In Silva. P., *Escolas, famílias e lares* (pp. 67 - 90). Porto: Profedições.

- Serra, C. (2004). Currículo e Articulação Curricular. In, Serra, C. *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês (2001). *A formação para o ensino da leitura*. (org.), A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores. Porto Editora
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 2º Volume. Lisboa: Stória Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2005). *Métodos de Investigação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste GulbenKian.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1985). *Psicologia da Aprendizagem – Tarefas a propor e a sua estruturação*. In J. Tavares e I. Alarcão. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. (pp. 102 – 106). Coimbra: Livraria Almeida.
- Teixeira, M. (1995). As componentes organizacionais da escola. In M. Teixeira. *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. (pp. 87 - 126). Amadora: Editora McGraw – Hill de Portugal.
- Teixeira, M. A Participação dos pais na escola: Perspectivas de Pais e Professores. In Pinto, C. e Teixeira, M., Davies, D., Guedes, L., Musitu, G., Almeida, V., et al. (2003). *Pais e Escolas: Parcerias para o sucesso*. Porto: Editor ISET.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 443-446.
- Vasconcelos, T. Rocha, C., Hortas, M., Ramos, M. Ferreira, N., Melo, N., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Zabalza, M. (2003). Currículo, Programa e Programação. In M. Zabalza. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (7.^a ed., pp. 11 – 24). Lisboa: Asa Editores.

Zabalza, M. (2003). Organização das Estratégias de Ensino. In M. Zabalza. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (7.^a ed., pp. 137 – 218). Lisboa: Asa Editores.

