



Centro de Competências de Ciências da Educação

Departamento de Ciências da Educação

Fátima Marlene Rodrigues de Andrade

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, fevereiro de 2015.

Agradecimentos

Este percurso não seria possível e tão enriquecedor sem a colaboração, compreensão e amizade de todos aqueles que me acompanharam.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências da Educação, à Escola EB1/PE de São Martinho e à Escola EB1/PE da Ribeira Brava pelos contributos no meu percurso académico.

Ao orientador científico de estágio na valência de 1º Ciclo e do relatório, Professor Doutor Paulo Brazão, pelo apoio, disponibilidade, partilha de conhecimentos e incentivo.

À profª. Doutora Maria Gorete Pereira, orientadora de estágio na valência da Educação Pré-Escolar, pela compreensão e apoio manifestado durante toda a prática pedagógica.

À educadora cooperante Carmina Berimbau e à professora cooperante Madalena Betencourt Pereira pelo apoio incondicional, pelas críticas construtivas e, principalmente, pela maneira afetuosa com que me receberam, proporcionando-me uma experiência inesquecível.

Às crianças da sala Pré III e aos alunos do 2º ano A pela partilha de conhecimentos, pelos sorrisos e pelo carinho com que me presentearam ao longo do estágio.

Ao diretor e diretora e a toda a comunidade escolar das Escolas Básicas do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho e da Ribeira Brava pela simpatia e apoio.

Às colegas de curso com quem trabalhei, principalmente, à Andreia Garcês, à Carla Romão e à Paula Teixeira, pelo constante companheirismo, apoio, entajuda e incentivo.

À Ivone Lira porque em tantos momentos partilhou angústias e alegrias, pela confiança e amizade.

Ao Hélder Garcês pela calma e serenidade transmitidas, pelo carinho, compreensão e incentivo. Por me apoiar em todos os momentos, especialmente nos mais críticos. Por tudo o que representa e que não precisa de traduzir-se em palavras.

À Carolina Martins e à Cristina Abreu, fiéis companheiras nos momentos de angústia e de felicidade, pela ajuda, pelo carinho e, principalmente, por terem contribuído para a pessoa que sou hoje.

Por fim, um agradecimento muito especial, aos meus pais, por todo o amor, pelas palavras de incentivo, pela paciência, pela compreensão e porque sem eles nada seria possível e à minha irmã, Joana Andrade, por todo o carinho e palavras de apoio, por estar sempre disponível para me ouvir e pela colaboração na revisão de alguns textos.

Obrigada!

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório de estágio de mestrado foi elaborado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Reflete todo o caminho percorrido no desenrolar da intervenção pedagógica quer na valência de Pré-Escolar, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com o grupo de crianças da sala Pré III, quer na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava, com a turma do 2º ano A.

O *corpus* deste relatório congrega um conjunto de pressupostos teóricos que sustentaram toda a ação pedagógica e que contribuíram, de certa forma, para a construção de uma identidade profissional. Salienta-se, também, o enquadramento metodológico presente neste trabalho, norteado pela investigação-ação, que orientou toda a *praxis*.

Posteriormente expõe-se informações relativas aos contextos e características das crianças e apresenta-se todo o percurso de ação pedagógica, que visou responder às questões investigativas, que formam o cerne deste estudo.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica, Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Identidade profissional.

Abstract

This master's probation report was elaborated/designed to obtain a master's degree in Preschool Education on the 1st cycle of basic education. Reflects all the path in developing the pedagogical intervention whether in the valence Preschool, Basic School 1st cycle of São Martinho, with the group of children from Pre III room, whether in the valence 1st cycle of Basic Education in the elementary school of the 1st cycle of Preschool of Ribeira Brava, with the class of 2nd year A.

The *corpus* of this report brings together a set of theoretical assumptions underlying any pedagogical action and contributed in some way to the construction of a professional identity. It should be noted also the methodological Framework presente in this work, guided by research-action, which guided the *praxis*.

Later sets up informations on the contexto and characteristics of children and presents all the pedagogical action path, which aimed to answer the questions for investigation, which form the focus of this study.

Key-words: Pedagogical Intervention, Preshcool, 1st Cycle of Basic Education, Professional Identity.

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

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

EE - Encarregados de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

STADP – Serviço Técnico de Apoio à Deficiência Profunda

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de siglas	VI
Sumário	VII
Índice de apêndices – Conteúdo do CD-Rom.....	X
Índice de figuras	XI
Índice de quadros	XIV
Índice de gráficos.....	XV
Índice de tabelas	XVI
Introdução	1
Capítulo I Enquadramento teórico	4
1.1 Construção da Identidade Profissional Docente.....	5
1.2 O Docente reflexivo e investigador	6
1.3 O docente construtor e gestor do currículo	7
1.4 Contributos para a pedagogia	9
1.4.1 Piaget.....	10
1.4.2 Vygotsky.....	12
1.4.3 Bruner.....	13
1.4.4 Ausubel	14
1.5 Em síntese	14
Capítulo II Enquadramento Metodológico	16
2.1 Metodologia da Investigação	17
2.1.1 A investigação-ação	17
2.1.2 Fases da investigação-ação.....	20
2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	23

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.1.4 Validade da investigação	26
2.1.5 Limites da investigação	27
2.2 Em síntese	28
Capítulo III Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica.....	30
3.1 Aprendizagem significativa	31
3.2 Diferenciação Pedagógica.....	32
3.3 A Aprendizagem Cooperativa	34
3.4 Aprendizagem pela ação	35
3.4.1 A organização do espaço e dos materiais.....	36
3.5 A Inclusão em contexto escolar.....	37
3.5.1 Educação Inclusiva - Uma Escola Para Todos	40
3.6 Em síntese	42
Capítulo IV Intervenção pedagógica na sala Pré III da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho	43
4.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	44
4.1.1 O meio envolvente.....	45
4.1.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.....	46
4.1.3 A sala Pré III	47
4.1.4 As crianças da Pré III.....	52
4.2 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação.....	57
4.3 Intervenção Pedagógica na sala Pré III	59
4.3.1 A Alimentação	62
4.3.2 Da integração à inclusão escolar	69
4.3.3 Efemérides.....	76
4.4 Resposta às questões de Investigação-Ação	86
4.5 A avaliação no Pré-Escolar	87
4.5.1 Avaliação de grupo.....	89

4.6 Interação com a comunidade educativa.....	91
4.6.1 Participação na reunião com a equipa pedagógica do Pré-Escolar.....	91
4.6.2 Ação de sensibilização “Para uma alimentação saudável”	92
4.7 Em síntese	94
Capítulo V Intervenção pedagógica na turma do 2º ano da Escola Básica do 1º	
Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava	96
5.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	97
5.1.1 O meio envolvente.....	97
5.1.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava	98
5.1.3 A sala do 2º ano A.....	100
5.1.4 A turma do 2º ano.....	102
5.2 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação.....	105
5.3 Intervenção Pedagógica na turma do 2º ano A.....	106
5.3.1 Práticas de planificação cooperada	107
5.3.2 Aprendizagem cooperativa.....	108
5.4 Resposta à questão de Investigação-Ação	126
5.5 A avaliação no 1º Ciclo	127
5.5.1 Avaliação da turma do 2º ano A	129
5.6 Interação com a comunidade educativa.....	133
5.6.1 Projeto “O Capuchinho Vermelho”	133
5.6.2 Ação de sensibilização “Gestão de comportamentos na escola”	135
5.7 Em síntese	137
Considerações Finais	139
Referências	141

Índice de apêndices – Conteúdo do CD-Rom

Apêndice A – Diários de Bordo.

Apêndice B – Primeira planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice C – Segunda planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice D – Terceira planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice E – Quarta planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice F – Quinta planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice G – Sexta planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice H – Sétima planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice I - Oitava planificação semanal (Pré-Escolar).

Apêndice J – Atas de reunião.

Apêndice K – Avaliação geral do grupo – fichas 1g do SAC.

Apêndice L – Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto 2g do SAC.

Apêndice M – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo e contexto educativo – ficha 3g do SAC.

Apêndice N – Convite: Ação de sensibilização *Para uma Alimentação Saudável*.

Apêndice O – Primeira planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice P – Segunda planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice Q – Terceira planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice R – Quarta planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice S – Quinta planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice T – Sexta planificação semanal (1º Ciclo).

Apêndice U – Sétima planificação semanal (1º Ciclo).

Índice de figuras

Figura 1 – Etapas operacionais do processo de investigação-ação	20
Figura 2 – Esquema leweniano em espiral autorreflexiva da investigação-ação	22
Figura 3 – Esquema que evidencia as três construções teóricas	46
Figura 4 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho	48
Figura 5 – Planta da sala Pré III em 3D	63
Figura 6 – Desenhos elaborados pelas crianças	63
Figura 7 – Desenhos elaborados pelas crianças	64
Figura 8 – <i>Roda dos Alimentos</i>	64
Figura 9 – Colagem de alimentos reais	64
Figura 10 – Colagem de imagens de alimentos.....	64
Figura 11 – Visita à Padaria	67
Figura 12 – Visita à Padaria	67
Figura 13 – Visita à Padaria	67
Figura 14 – Visita à Padaria	67
Figura 15 – Organização do espaço destinado à criança com PEA	70
Figura 16 – Organização do espaço destinado à criança com PEA	70
Figura 17 – Organização do espaço destinado à criança com PEA	70
Figura 18 – Progressos da criança com PEA.....	70
Figura 19 – Progressos da criança com PEA.....	70
Figura 20 – Progressos da criança com PEA.....	70
Figura 21 – Progressos da criança com PEA.....	70
Figura 22 – Progressos da criança com PEA.....	70
Figura 23 – Agrupamento dos diferentes objetos.....	72
Figura 24 – Agrupamento dos diferentes objetos.....	72

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 25 – As parcerias pedagógicas	73
Figura 26 – As parcerias pedagógicas	73
Figura 27 – Chapéus vencedores	76
Figura 28 – Construção das máscaras de Halloween	77
Figura 29 – Construção das máscaras de Halloween	77
Figura 30 – Jogo de mimica e movimento	77
Figura 31 – Dramatização da Lenda de São Martinho	78
Figura 32 – Exploração e manuseio de sombras	79
Figura 33 – Exploração e manuseio de sombras	79
Figura 34 – Visita à Igreja de São Martinho	80
Figura 35 – Visita à Igreja de São Martinho	80
Figura 36 – Partilha das castanhas.....	80
Figura 37 – Decoração dos vasos	81
Figura 38 – Decoração dos vasos	81
Figura 39 – Decoração dos vasos	81
Figura 40 – Confeção das broas de mel.....	83
Figura 41 – Confeção das broas de mel.....	83
Figura 42 – Ação de sensibilização <i>Para uma Alimentação Saudável.</i>	91
Figura 43 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava.	97
Figura 44 – Planta da sala do 2º ano A em 3D.	99
Figura 45 – Resolução cooperativa de situações problemáticas envolvendo o dinheiro	108
Figura 46 – Resolução cooperativa de situações problemáticas envolvendo o dinheiro	108
Figura 47 – Medições realizadas pelos alunos	110
Figura 48 – Medições realizadas pelos alunos	110

Figura 49 – Medições realizadas pelos alunos	110
Figura 50 – Exploração e utilização do metro articulado.....	111
Figura 51 – Exploração e utilização do metro articulado.....	111
Figura 52 – Momentos de leitura de obras literárias	114
Figura 53 – Construção do texto informativo sobre o leão	115
Figura 54 – Escrita das notícias na aula de TIC	116
Figura 55 – Escrita das notícias na aula de TIC	116
Figura 56 – Experiência: “O ar tem peso?”	119
Figura 57 – Experiência: “O ar tem peso?”	119
Figura 58 – À procura de seres vivos e de seres não vivos	120
Figura 59 – À procura de seres vivos e de seres não vivos	120
Figura 60 – Construção dos cartazes	121
Figura 61 – Observação de alguns animais	122
Figura 62 – Observação de alguns animais	122
Figura 63 – Atividade de leitura e escrita.....	122
Figura 64 – Atividade de leitura e escrita.....	122
Figura 65 – Projeto: “O Capuchinho Vermelho”	133
Figura 66 – Projeto: “O Capuchinho Vermelho”	133
Figura 67 – Projeto: “O Capuchinho Vermelho”	133
Figura 68 – Projeto: “O Capuchinho Vermelho”	133
Figura 69 – Ação de sensibilização <i>Gestão de Comportamentos na Escola</i>	135
Figura 70 – Ação de sensibilização <i>Gestão de Comportamentos na Escola</i>	135

Índice de quadros

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget	11
Quadro 2 – Áreas que compõem a sala Pré III.....	49
Quadro 3 – Rotina diária da sala Pré III.....	51
Quadro 4 – Horário das atividade de enriquecimento curricular	51
Quadro 5 – Interesses e Necessidades das crianças da sala Pré III	56
Quadro 6 – Fichas SAC dirigidas ao grupo de crianças da sala Pré III	87
Quadro 7 – Horário da turma do 2º ano A	99
Quadro 8 – Avaliação das aprendizagens da Matemática da turma do 2º ano A.....	127
Quadro 9 – Avaliação das aprendizagens do Português da turma do 2º ano A	128
Quadro 10 – Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio da turma do 2º ano A	130

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Habilitações Acadêmicas dos Encarregados de Educação da sala Pré III...	55
Gráfico 2 – Avaliação diagnóstica de bem-estar emocional e implicação	88
Gráfico 3 – Avaliação final de bem-estar emocional e implicação	88
Gráfico 4 – Habilitações Acadêmicas dos Encarregados de Educação da sala do 2º ano A	101

Índice de tabelas

Tabela 1 – Condição dos Encarregados de Educação da sala Pré III perante o trabalho	55
Tabela 2 – Condição dos Encarregados de Educação da sala do 2º ano A perante o trabalho	101

Introdução

O estágio pedagógico é, sem sombra de dúvidas, um período importante e significativo no percurso acadêmico de um principiante na profissão docente. É neste momento que se colocam em prática todas as competências e conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, sustentados em valores e crenças sobre a profissão, que moldam e conduzem toda a ação. Sendo ativo e desafiante pretende proporcionar, ainda, “uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p.105). Este confronto dialético entre crenças, aprendizagens, representações pessoais e a realidade concreta do contexto educativo permite a ampliação dos conhecimentos e competências, mas também a construção da identidade profissional, por intermédio de experiências, de trocas, de aprendizagens e de interações sociais.

Na sequência do estágio pedagógico elaborou-se o presente relatório que surge após a conclusão do estágio pedagógico, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com um grupo de crianças de 4 e 5 anos, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava, numa turma do 2º ano de escolaridade.

O percurso de atuação pedagógica foi desenvolvido nas duas valências, de Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico e é, neste relatório, apresentado através de um conjunto de evidências e reflexões. A intervenção pedagógica teve como objetivos a construção de um percurso de ação pedagógica com as crianças das duas valências e a interação com a comunidade educativa, pretendendo capacitar, sempre, uma atitude reflexiva, investigativa e crítica.

Em termos estruturais, o relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, que compreendem o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico, as teorias que sustentaram a intervenção pedagógica e, por fim, a narração e reflexões dos momentos vivenciados no estágio pedagógico, primeiramente, na valência de Pré-Escolar, e posteriormente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo, também, evidenciar as respostas às indagações que formam o âmago desta investigação.

O primeiro capítulo destina-se a um enquadramento teórico que explana algumas considerações referentes à construção da identidade profissional, indissociável da

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

dimensão pessoal, alicerçada, por sua vez, numa atitude reflexiva e investigativa na profissão docente. Trata, também, do papel de orientador e mediador do docente na gestão e construção do currículo. E, por fim, subjaz o pensamento de alguns teóricos que, de certa forma, sustentaram a intervenção pedagógica no decorrer do estágio.

Num segundo capítulo, o enfoque recaí sobre a metodologia de investigação privilegiada ao longo da prática pedagógica, a investigação-ação, bem como as técnicas e os instrumentos que lhe conferiram validade. Inerente à investigação-ação, evoca-se, ainda, os seus limites.

O terceiro capítulo comporta pressupostos e fundamentos que sustentaram a prática pedagógica em contexto de estágio, em que se salienta a aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem pela ação e a diferenciação pedagógica, e faz referência à inclusão educativa como processo interativo e cooperativo, no qual a comunidade e a escola têm como objetivo primordial a exploração contínua de novas formas de desenvolver respostas e soluções que valorizem a diferença, a diversidade.

O quarto capítulo reflete todo o percurso de ação realizado com o grupo de crianças da sala Pré III da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) de São Martinho. Contextualiza-se, num primeiro momento, o ambiente educativo em que o grupo de crianças se encontra envolvido, nomeadamente, o meio, a escola e a sala. De forma breve, caracteriza-se, ainda, o grupo de crianças, com especial ênfase para os interesses e necessidades das crianças. De seguida, esclarece-se a questão orientadora da investigação-ação e evidencia-se, conseqüentemente, todo o percurso de reflexão, investigação e ação para dar resposta à problemática. Apresenta-se, também, neste capítulo, a avaliação realizada, tendo em consideração a promoção do bem-estar emocional e de níveis de implicação, recorrendo-se ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). Salienta-se, por fim, o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa.

O quinto e último capítulo compreende, por sua vez, a intervenção pedagógica realizada na valência de 1º Ciclo, com a turma do 2º ano A da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava. Procede-se, de igual forma, neste capítulo às caracterizações do meio, da escola, da sala e da turma, ao esclarecimento da questão orientadora da investigação-ação e ao percurso realizado para responder à mesma. Neste capítulo, são, ainda, expostas a avaliação realizada à turma do 2º ano A e as atividades desenvolvidas com a comunidade educativa.

No desfecho deste relatório encontram-se as considerações finais que resultam de uma reflexão sobre todo o percurso da prática pedagógica, onde salienta-se a relevância do estágio na formação inicial, a importância da reflexão na prática e a construção da identidade profissional. Posto isto, finaliza-se com a apresentação das referências bibliográficas que sustentaram toda a fundamentação teórica da intervenção e investigação desenvolvida e com os apêndices que refletem os momentos de investigação, reflexão e planificação ao longo da intervenção pedagógica.

Conclui-se, que este é um trabalho rigoroso e exigente, mas muito gratificante, através do qual é possível constatar a complexidade de se ser docente.

Capítulo I

Enquadramento teórico

“Em processos promotores de cidadania os professores são artesãos de uma pedagogia participativa, mas o mais importante é a partilha do sentimento que pertencemos a um mundo” (Sarmiento, 2009, p.67).

Capítulo I - Enquadramento teórico

A construção da identidade profissional pressupõe um processo complexo, gradual e moroso, baseado e edificado pelo sentido da história pessoal e profissional de cada um de nós. É um processo que exige tempo para assimilar mudanças e inovações. (Nóvoa, 1995; Diamond citado por Nóvoa, 1995). É, neste sentido, que neste capítulo é enaltecida, segundo pressupostos teóricos, a importância da construção da identidade profissional associada à reflexividade docente e à dimensão pessoal.

O presente capítulo enaltece, também, o desenvolvimento, construção e gestão do currículo nas duas valências, indicando algumas das suas especificidades e esclarecendo algumas ambiguidades subjacentes.

Considerando, ainda, que o contributo para a pedagogia é fundamental e imprescindível, apresenta-se sucintamente o pensamento de alguns teóricos que, de certa forma, sustentaram a intervenção pedagógica ao longo do estágio.

1.1 Construção da Identidade Profissional Docente

O docente, como agente educativo, representa uma peça essencial na ação educativa. A sua identidade profissional encontra-se, inevitavelmente, ligada à intervenção pedagógica que desenvolve, uma vez que é em contexto pedagógico que se entrecruzam, articulam e mobilizam saberes. Este processo promove e possibilita o sentido concetual, permitindo ao docente se tornar orientador da sua ação educativa (Alarcão & Roldão, 2009).

A identidade docente, não sendo um processo estático, (re)constrói-se e desenvolve-se de forma contínua. Por outras palavras, para se ser professor é preciso arquitetar-se, construir-se. Esta edificação da identidade profissional é dinâmica e representa “a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1995, p.16).

Nesta perspetiva, a construção da identidade não tem características fixas e estáticas, pressupõe sim uma negociação social constante. Dubar citado por António (2004) afirma que

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende dos

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições (p. 65).

De facto, a identidade não é uma propriedade, mas sim um processo feito de lutas e conflitos, no qual se formam maneiras diferentes de estar na profissão e na vida (Nóvoa, 1995). Assume-se que é algo que está em constante transformação, é fruto dos conhecimentos, saberes, valores, cultura, crenças, aspirações pessoais e profissionais e da forma como cada um experiencia a sua vida.

Entende-se, então, que a identidade constrói-se e sustenta-se num constante trabalho reflexivo e crítico sobre a ação. E é nesta perspetiva que os docentes necessitam de “se assumir como produtores da sua profissão” (Nóvoa, 1995, p. 28).

Ao longo do processo de construção da identidade profissional, a dimensão pessoal do docente surge intimamente ligada à dimensão profissional, uma vez que segundo Kelchtermans, et al citado por Sarmiento (2009, p. 305) “o pensar, o sentir, a voz de cada professor serão com certeza elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros e promove a sua ação educativa”.

A construção da identidade profissional é um processo pessoal e característico da própria pessoa, sustentado nas suas experiências e vivências.

1.2 O Docente reflexivo e investigador

O docente reflexivo é aquele que realiza uma retrospectiva da sua ação. Esta ação reflexiva pode desencadear mudanças no desenvolvimento profissional do docente, dado que encontra no pensamento o sentido para a sua prática (Alarcão, 1996). Dewey citado por Lalanda & Abrantes (1996) define, assim, o pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 45).

Para refletir é fundamental ter um olhar crítico sobre a intervenção. Um trabalho crítico pressupõe, essencialmente, um processo contínuo de ação e reflexão, de pesquisa e análise teórica sobre a prática. Neste sentido, o docente precisa, também, de assumir o papel de investigador. Deste modo, no processo reflexivo pretende-se que a reflexão represente uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da ação (Garcia, 1995).

Segundo Alarcão (2010) um docente reflexivo é aquele que possui “capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Um docente reflexivo está implicado na sua *praxis*, concebe ideias, (re)penha sobre a sua ação e considera o contexto educacional, analisando-o, interpretando-o e (re)ajustando-o perante os problemas e as necessidades. A necessidade de questionar, de modificar, de inovar e de procurar os percursos mais adequados para a transformação do ambiente educativo constitui o cerne de uma aprendizagem profissional através da ação. (Nóvoa, 1995).

O desenvolvimento profissional aliado a atitudes reflexivas pode contribuir para a tomada de consciência da identidade profissional do docente, tornando-o num ser pensante, apto para gerir e orientar a sua ação profissional. Contudo, para que o processo resulte, este deverá ser sistemático (Alarcão, 2010).

Goméz (1995) salienta, ainda, que um docente reflexivo, conhecendo a estrutura em que trabalha, “não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à situação singular do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada” (p. 106).

É nesta perspetiva que a reflexão sobre a ação se converte em investigação contextual, em contexto educativo. Desta forma, a investigação revela-se fundamental e essencial no trabalho docente, dado que reflete criticamente sobre a sua ação, procurando sempre o aperfeiçoamento (Moreira & Alarcão, 1997).

Importa ainda salientar que para ser professor-investigador é necessário partir da reflexão, do questionamento e da criticidade, de forma a investigar a sua ação e o seu contexto, aumentando, conseqüentemente, a qualidade na educação.

1.3 O docente construtor e gestor do currículo

O currículo continua a ser um conceito ambíguo, associado a uma pluralidade de interpretações e teorizações que oscilam entre os saberes académicos e os interesses das crianças. No entanto, no vocabulário pedagógico português, em termos de linguagem educativa, este tem vindo a vulgarizar-se (Morgado, 2000).

Bobbit (2005) define o currículo como uma “série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

aspectos, o que os adultos devem ser” (p. 72). Como tal, pode-se dizer que o currículo é um leque de aprendizagens que se quer propiciar às crianças. A sua construção depende das necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças, como também da intencionalidade educativa presente no mesmo. Esta perspetiva consolida-se com o pensamento de Tyler, representando a determinação de uma teoria curricular associada à linearidade e à instrução (Pacheco, 2005).

Porém, as teorias críticas conjecturam, por sua vez, questionamento, desconfiança e profundas transformações, sendo importante mencionar que essas transformações estão intimamente relacionadas com as transformações da sociedade, dado que o currículo espelha as aprendizagens que se consideram necessárias e fundamentais para determinado grupo de crianças, em determinado período (Serra, 2004; Roldão, 2000). Torna-se, assim, importante desenvolver conceitos para que se possa compreender o que é que o currículo *faz*, ao invés de desenvolver técnicas de como *fazer* o currículo (T.T. da Silva, 2000).

A contestação dos modelos mais tradicionais, preconizada por críticos como Apple, Giroux e Pinar, baseou-se num movimento que tinha em vista a reconceptualização curricular (T.T. da Silva, 2000).

Para Apple uma das formas de desvendar o conhecimento transmitido pelo currículo passa por compreender as formas de estruturação e distribuição da cultura difundidas na sociedade. Apple salienta, ainda, a relação entre o currículo e o poder, dado que para entendermos o currículo temos de compreender a relação que ele cria com o poder. Desta forma, o currículo tem um carácter social e económico e baseia-se num processo mediado pela ação humana (T.T. da Silva, 2000).

Tal como Apple, Giroux procurou encontrar no conceito de resistência os alicerces para desenvolver a sua teoria crítica sobre a pedagogia e o currículo. Com vista a reconceptualização do currículo, a sua linha de pensamento é sustentada na reflexão crítica sobre o carácter político indicado no currículo e na preconização da autonomia e emancipação das escolas (T.T. da Silva, 2000).

Acerca do currículo, numa perspetiva fenomenológica, Pinar considera que este:

é um local onde os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O

currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (T.T da Silva, 2000, p. 40).

Pressupondo que cabe ao professor executar o currículo já construído, torna-se urgente transformar este modelo teórico num currículo identificado com as necessidades reais, considerando a cultura de cada aluno e resistindo à reprodução (Silva, 1990).

Partindo do conceito em análise, é necessário olhar para o currículo e repensá-lo. O currículo é uma concepção construída pela sociedade, é “tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar (...) aquilo que socialmente se pretende fazer aprender, especificadamente na instituição escolar” (Roldão, 2001, p. 61). E é neste sentido que o currículo deverá adequar-se às necessidades reais, através de processos de observação e reflexão. Por um lado, cabe ao docente e à instituição garantir as aprendizagens socialmente necessárias aos alunos e, por outro, adequá-las às características e necessidades do grupo.

1.4 Contributos para a pedagogia

A pedagogia assume-se como um produto do cruzamento entre os saberes teóricos e as crenças e princípios de quem a pratica, como Formosinho refere (2012) "A práxis pedagógica (...) é uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos" (p.15). As possíveis transformações destes fatores, ao longo do tempo, alteram as maneiras de pensar e de agir dos pedagogos, fazendo com que surjam mudanças também nas suas teorias. Alguns modelos pedagógicos apresentam-se como vínculo entre a teoria e uma prática fundamentada e, de acordo com as suas crenças, se podem definir como transmissivos ou participativos. Para categorizar os vários modelos como transmissivos ou participativos é necessário considerar o papel passivo ou ativo que a criança desempenha no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, salientando-se que no primeiro o fundamental é o ensino, enquanto que no segundo é a aprendizagem (Formosinho, 2013).

Ao longo do século passado a instituição escolar passou por diversas transformações, tanto quantitativas como também qualitativas, o que acabou por expor a ineficácia da sua estrutura organizacional. Incapacitada de resolver e solucionar novos problemas, a escola não conseguiu responder às novas finalidades que lhe foram

atribuídas, deixando a descoberto a sua incompetência ao continuar numa pedagogia transmissiva, individualista e elitista (Formosinho & Machado, 2008).

A escola elege a pedagogia transmissiva como o seu modelo de fazer pedagogia. Centraliza-se nos conteúdos, nos saberes, na erudição do docente e no treino da criança. Freire (1996) intitula esta pedagogia de *ensino bancário*, que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p.40). Porém, ensinar não é transferir conhecimentos, é sim proporcionar ambientes motivadores para a sua construção. É nesta perspetiva inovadora que se pretende orientar a ação, com uma pedagogia participativa e democrática, sendo o seu princípio assente numa aprendizagem baseada na realização de tarefas, articuladas com conteúdos, em que a criança tenha um papel criativo e ativo.

Os modos de fazer pedagogia são sustentados por estudos elaborados por diversos teóricos ao longo do tempo. Posto isto, importa referir o modo de fazer pedagogia centrada na criança e baseada em estudos sobre o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem, apoiados por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel que contribuíram com teorias construtivistas e sócio-construtivistas. A pedagogia participativa e as teorias construtivistas e sócio-construtivistas apresentaram-se como pressupostos que influenciaram a minha intervenção pedagógica durante os estágios.

1.4.1 Piaget

Jean Piaget, epistemólogo de referência na psicologia e compreensão do desenvolvimento da criança, nasceu na Suíça, na última década do século XIX. A maioria dos seus estudos foram realizados através de observações persistentes e sistemáticas a crianças, com o intuito de construir um modelo para o desenvolvimento humano que esclarecesse a origem, organização e modificações dos processos cognitivos (Gloce, 2005; Tavares & Alarcão, 2002). Piaget, com estes estudos, não pretendia testar hipóteses, mas sim procurar explicar a forma de como a criança entende tudo aquilo que a rodeia (Smith, Cowie & Blades, 2001). Como tal, define mecanismos de organização, adaptação e equilíbrio que acompanham o desenvolvimento de todos os processos cognitivos. Nos mecanismos de organização, com objetivo de conferir sentido aos contextos, está implícita a inclusão de um conhecimento. A adaptação corresponde a um processo mental e comportamental, cujo objetivo é responder às exigências do

contexto. Neste processo estão implícitos dois conceitos, a assimilação e a acomodação, que permitem, respetivamente, aplicar o que já se conhece e modificar as estruturas cognitivas tendo por base o conhecimento mais recente. Por equilíbrio entende-se a harmonização das estruturas cognitivas com o meio envolvente. (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A teoria de Piaget constata que o desenvolvimento cognitivo do ser humano acontece segundo um processo gradual e descontínuo, assinalado por uma sequência de etapas, que designou por estádios. Cada estádio de desenvolvimento tem características próprias, numa sucessão inalterável (ver quadro 1).

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Estádio	Idade	Caraterísticas
Sensório-motor	0-2	A criança conhece o mundo através das ações e das informações sensoriais e aprende a diferenciar-se do seu meio. Surge, neste estádio, a capacidade de representações mentais interna
Pré-operatório	2-7	A criança começa a compreender a classificação dos objetos, através do uso simbólico da linguagem e da resolução intuitiva de problemas, O pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo. No final desta fase, a criança já aceita outras perspetivas e compreende a conservação ou invariância do número.
Operações concretas	7-12	A criança compreende a conservação da massa, do comprimento, do peso e do volume. Apesar de ainda se encontrar presa à experiência imediata, a criança dentro das suas limitações consegue desempenhar operações mentais lógicas
Operações formais	12	Inicia-se a fase do raciocínio abstrato. A criança consegue manipular mentalmente conceitos, bem como objetos reais e pessoas e consegue lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades

Fonte: Adaptado de Smith, Cowie & Blades (2001, p. 388).

Para este autor, para aprender é necessário estar ativamente envolvido e por isso chama a atenção para a emergência de pedagogias participativas nas escolas, em

detrimento de pedagogias transmissivas. O ensino deve de estar, então, em concordância com os interesses da criança, deve fazer sentido para ela, ser motivador e se traduzir num desejo de aprender (Tavares & Alarcão, 2002).

1.4.2 Vygotsky

Vygotsky nasceu na Bielorrússia, em 1896. Partiu do princípio que a ação é indissociável do processo de desenvolvimento, ou seja, que os indivíduos aprendem uns com os outros. A sua teoria construtivista, de carácter social, questionou teorias, como a de Piaget, que estudam a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Enquanto Piaget define o desenvolvimento cognitivo do individuo como um processo individual, Vygotsky entende o crescimento intelectual da criança como um processo social (Smith, Cowie & Blades, 2001), uma vez que é a partir da interação do individuo com o meio e com a linguagem que o pensamento é organizado (Fontes & Freixo, 2004).

Para Vygotsky o desenvolvimento precede a aprendizagem, o que faz com que esta última deixe de ser um processo individual e passe a ser social e facilitador das aprendizagens dos outros (Fontes & Freixo, 2004).

Assim, acreditando a aprendizagem pela ação promove desenvolvimento, Vygotsky procurou conhecer funções ainda em desenvolvimento. Deste modo, os seus estudos centraram-se também no desenvolvimento potencial (Fonte & Freixo, 2004). É nesta perspetiva que se introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) - realização independente de problemas - e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Vygotsky verificou também, ao analisar a relação entre a linguagem e o pensamento, que o desenvolvimento do pensamento lógico encontra-se ligado ao desenvolvimento da linguagem. Desta forma, cabe ao professor, a partir de uma abordagem interativa, promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando progressos positivos na ZDP.

1.4.3 Bruner

Jerome Bruner nasceu na cidade de Nova Iorque na primeira década do século passado. O seu pensamento surgiu como uma extensão da teoria de Vygotsky, e dessa forma, relacionando sempre com a aprendizagem, pôs em prática a teoria do desenvolvimento cognitivo (Tavares & Alarcão, 2002).

Para Bruner a aprendizagem ocorre segundo um processo de apreensão, organização e assimilação da informação recolhida. Para organizar o processo de aprendizagem destaca duas concepções, a aprendizagem pela descoberta e a organização do currículo em espiral. Tais concepções fazem com que o sujeito construa, progressivamente, o seu conhecimento sobre o mundo e a sua noção de realidade (Bruner, 1998; Tavares & Alarcão, 2002).

O conhecimento surge através de tentativas de resolver problemas, confirmando ou refutando hipóteses formuladas. Produto deste processo, o novo conhecimento é organizado em categorias e comparado com conhecimentos que já foram assimilados pelo cérebro. Assim, a partir de momentos de investigação, exploração, reflexão, constatação e incorporação dos saberes novos nos já adquiridos, a criança aprende pela descoberta (Tavares & Alarcão, 2002). Nesta perspetiva, o professor deverá ter um papel essencial ao propor e desenvolver atividades, ao levantar questões e ao promover o interesse e a curiosidade das crianças com o intuito de desenvolver o seu pensamento.

No que concerne à organização curricular, Bruner defende um currículo em espiral, em que “o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos” (Tavares & Alarcão, 2002, p.103). A construção deste conceito de currículo em espiral deveria ser feita segundo questões e valores sociais relevantes, com o destaque para a aprendizagem como processo dinâmico e ativo na resolução de problemas.

Analogamente à concepção de ZDP de Vygotsky, Bruner apresenta o conceito de scaffolding ou de suporte, em que um adulto ou um par com mais experiência ajuda a criança a alcançar os objetivos que, de alguma forma, seriam mais difíceis e complexos para atingir sozinha. Esta é, assim, uma estratégia de apoio flexível que centraliza a criança e a ajuda a aprender e desenvolver novos saberes em simultâneo, tornando-a, de certo modo, mais independente nesta nova habilidade (Smith, Cowie & Blades, 2001). Com este processo de incorporação dos novos conhecimentos aos já apreendidos e

assimilados, a criança parte à descoberta, desenvolve e utiliza estratégias pessoais e cria condições propícias a aprendizagens significativas para ela (Tavares & Alarcão, 2004).

1.4.4 Ausubel

Influenciada pela teoria de Piaget, a investigação de Ausubel centrou-se na relevância do significado na aprendizagem. Para Ausubel a aprendizagem construía-se através de mecanismos de receção. No decorrer a sua investigação identificou quatro tipos de aprendizagem: a *aprendizagem por receção significativa ou compreendida*, a *aprendizagem por receção mecânica ou memorizada*, a *aprendizagem pela descoberta significativa ou compreendida* e a *aprendizagem pela descoberta mecânica ou memorizada* (Tavares & Alarcão, 2004). Ao opor o conceito de *aprendizagem por receção significativa* ao *conceito de aprendizagem memorizada ou mecânica*, este autor destaca o facto de o segundo ser um processo ativo, apoiado por uma cautelosa organização dos conteúdos e pelas experiências de ensino (Ausubel, 2003).

Para Ausubel, a aprendizagem ocorre através de um processo interativo entre os novos significados e as concepções relevantes na estrutura cognitiva da criança, o que origina, posteriormente, significados verdadeiros (Ausubel, 2003). É, deste modo, importante ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças, para que a aprendizagem tenha significado para ela. Em contraposição, a aprendizagem mecânica ocorre quando um novo saber é introduzido, sem que haja interação com as estruturas já assimiladas, provocando o seu esquecimento.

1.5 Em síntese

No decorrer deste primeiro capítulo, através dos fundamentos tecidos, evidencia-se o processo de construção da identidade profissional docente como resultado de um processo complexo, moroso e dinâmico, que implica a construção e reconstrução da vida pessoal e profissional do docente, ao longo da sua vida, e pressupõe um trabalho crítico, reflexivo e investigativo constante. Este processo de edificação da identidade profissional está, obviamente, relacionado com a dimensão pessoal do docente, dado que esta construção é um processo íntimo apoiado nas vivências, valores, crenças, atitudes e aspirações de cada um.

Assim, atribui-se, neste capítulo, um particular ênfase ao papel reflexivo e investigativo do docente, representado por um trabalho sistemático, contínuo, crítico e

reflexivo sobre a praxis. Com este trabalho, no contexto da sua intervenção, o docente consegue gerir e melhorar a sua ação. Ao assumir este trabalho reflexivo, este agente educativo transforma-se, conseqüentemente, num professor investigador e proporciona mais qualidade à educação.

Neste primeiro capítulo, torna-se fundamental falar do currículo e da sua gestão quando se fala de educação, atribui-se valor ao docente como construtor e gestor do currículo. De forma a destacar a encruzilhada em que alguns docentes se encontram, isto é, de consumir o currículo ou de criticá-lo, caracteriza-se o currículo sob uma visão tradicional e, ainda, numa perspetiva crítica. Salienta-se, então, o docente crítico que, através de um constante questionamento, procura gerir o currículo segundo as necessidades das crianças.

Por último, mas não menos importante, neste primeiro capítulo, referiu-se o contributo de autores, como Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, que influenciaram a intervenção pedagógica no seu todo. Da teoria piagetiana, destaca-se o desenvolvimento e aprendizagem da criança como produto de processos interativos com o mundo exterior. Este desenvolvimento cognitivo decorre segundo estádios evolutivos, numa sequência invariável. Se para Piaget o desenvolvimento da criança era um processo fundamentalmente individual, para Vygotsky a interação social era um fator essencial na aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que uns aprendem com os outros. Vygotsky afirma, ainda, que o desenvolvimento e a aprendizagem decorrem da interação com um par mais competente, que atua na ZDP. Bruner acrescenta a aprendizagem por descoberta, onde a criança constrói o seu próprio conhecimento. Por fim, Ausubel, contrapondo a aprendizagem mecânica, salienta que o aprendiz aprende melhor quando se incorporam conteúdos e conceitos que lhe são significativos. Conclui-se, assim, que as teorias dos autores supracitados contribuíram para o desenvolvimento da teoria construtivista e sócio-construtivista, uma vez que possibilitaram compreender a forma de como a aprendizagem se desenrola na criança.

Capítulo II

Enquadramento Metodológico

“A realidade social e educacional está prenante de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 9).

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Desde sempre, o homem procura conhecer o ambiente que o rodeia, no sentido de encontrar respostas para diversos fenómenos. A esta procura incessante de informação, com objetivo de ampliar o conhecimento, designamos de investigação. (Sousa, 2005, p. 11).

Na educação, a investigação apresenta-se como uma ferramenta crucial para encontrar respostas e soluções aos diversos problemas. Com a investigação surgem a mudança, o progresso e a inovação do processo educativo. Como tal, neste segundo capítulo, são esclarecidas as interrogações e desafios encontrados ao longo do estágio. Privilegiou-se, como metodologia de investigação, a investigação-ação, com intenção de compreender e melhorar a “qualidade da acção que nela decorre” (Elliot, 1991 citado por Máximo - Esteves, 2008, p. 18). De cariz qualitativo, esta metodologia de investigação procura, tendo em consideração os acontecimentos e factos vivenciados em contexto educacional, desenvolver e potenciar competências, através de um processo cíclico autorreflexivo, de planificação, ação, observação e reflexão (Moreira, 2001).

Assim, ao longo deste capítulo, esclarece-se o conceito de investigação-ação, recorrendo a teorias, conceitos, métodos, instrumentos e técnicas, características de uma investigação, com o intuito de responder às indagações propostas, que suscitaram preocupações no contexto de aprendizagem das crianças.

2.1 Metodologia da Investigação

2.1.1 A investigação-ação

A investigação-ação aplica-se a todas as áreas das ciências sociais e, por essa mesma razão, é considerada como uma forma de investigação social. Porém, quanto às suas conceções permanece alguma controvérsia e confusão nos domínios metodológicos e epistemológicos, evidentes nas variadas perspetivas de abordagem existentes.

Deste modo, para definir investigação-ação, destaco a definição de John Elliott, uma das mais referidas, citada por Máximo-Esteves (2008, p.18) “Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre.” Com esta metodologia temos a oportunidade de melhorar o que ocorre numa situação específica e a necessidade de investigar para que essa melhoria possa acontecer.

Considerando que a investigação-ação tem como objetivo promover e fomentar a mudança social, Bodgan & Biklen (1994, p.19) salienta, ainda, que “ A investigação acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Para que esta mudança se efetive, é fundamental, por um lado, compreender o modo como os individuo envolvidos vivem e reagem à sua situação e, por outro, incluí-los nessa mesma mudança.

Um dos grandes desafios da educação atual é promover uma mudança que ambicione e gere uma educação inclusiva, uma vez que atribui à escola a responsabilidade de incluir e de educar os seus alunos para a diferença, sempre numa perspectiva de sucesso. Para isso, todos os intervenientes têm de estar implicados em todo o processo, principalmente na tomada de decisões sobre as mudanças a praticar e na sua operacionalização. Neste processo de ação deve estar sempre intrínseca a reflexão sobre a ação.

Posto isto, a reflexão apresenta-se como um elemento de extrema importância para qualquer processo de investigação. Segundo James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008, p.18), “ (...) a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”. Esta investigação é orientada pela prática, inicialmente, para delinear e especificar o problema e, num segundo momento, para definir um plano de ação, “ (...) incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema.” A avaliação é realizada para apurar e comprovar a eficácia da ação efetuada. No que concerne aos participantes, estes refletem, clarificam novos acontecimentos e transmitem os resultados à comunidade de investigadores-ação. Desta forma, McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008, p.18), afirma, em modo de conclusão, que a “Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”.

A investigação-ação, paralelamente à investigação qualitativa, apresenta-se como um processo dinâmico, aberto e interativo. De acordo com Fisher (2001), citado por Máximo-Esteves (2008, p.82) este processo desenrola-se segundo operações, nomeadamente, *Planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e dialogar. Planear com flexibilidade* de forma a refletir constantemente sobre a observação e a avaliação das suas práticas, ou seja, gerar um processo cíclico sustentado com as seguintes operações: observação, formulação, reflexão e reformulação, caso seja necessário. Relativamente à operação *Agir*, esta pressupõe todas as ações de pesquisa,

que surgem da observação e do registo do processo de ensino-aprendizagem. *Refletir*, por sua vez, envolve a análise crítica da informação apreendida na observação. *Avaliar/validar*, implica a análise dos dados, segundo avaliações sucessivas das decisões e, conseqüentemente, da observação dos respetivos efeitos. Por último, o *diálogo* baseia-se na partilha de opiniões com os colegas para chegar, com qualidade e sucesso, à conclusão do projeto.

Recorrendo a esta metodologia e tendo como base a prática em situação real, procurei alcançar os objetivos a que me propus, nomeadamente, agir para gerar mudança numa comunidade de alunos e educadores/professores e investigar com intuito de aumentar e melhorar a compreensão por parte de todos os intervenientes do processo. Sendo estes de carácter duplo, isto é, de ação e de investigação.

No que concerne à parte prática deste projeto, baseado e implementado em contexto de estágio, considero imperativo ter como linha de orientação e, conseqüentemente, de aplicação uma metodologia de carácter qualitativo, uma vez que esta provém de uma necessidade de utilizar uma observação participante e pressupõe a descrição e interpretação dos dados de forma minimizar ou resolver o problema.

O termo investigação qualitativa surge, genericamente, para denominar um grupo de estratégias de investigação que se assemelham entre si em determinadas características.

Neste tipo de investigação, os dados recolhidos são designados por qualitativos, uma vez que estes possuem pormenores descritivos fulcrais, de difícil análise e tratamento estatístico, relativos “ (...) a pessoas, locais e conversas (...)” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16). Deste modo, as questões que são investigadas não se determinam segundo a operacionalização de variáveis, mas sim formuladas com o propósito de investigar os fenómenos, em contexto natural e considerando toda a sua complexidade.

A abordagem à investigação não é realizada com o intuito de responder a questões ou testar hipóteses, o seu objetivo prende-se fundamentalmente com a compreensão da conduta e dos comportamentos, partindo particularmente da perspetiva dos sujeitos da investigação. Estes recorrem, geralmente, a um contacto mais profundo com os indivíduos, nos seus contextos naturais, para a recolha dos dados. Em segundo plano, ou seja, com importância secundária, surgem as causas exteriores.

De acordo com Bodgan & Biklen (1994:47), as características deste tipo de investigação de cariz qualitativo são as seguintes:

- *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*
- *A investigação qualitativa é descritiva.*
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.*
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”*

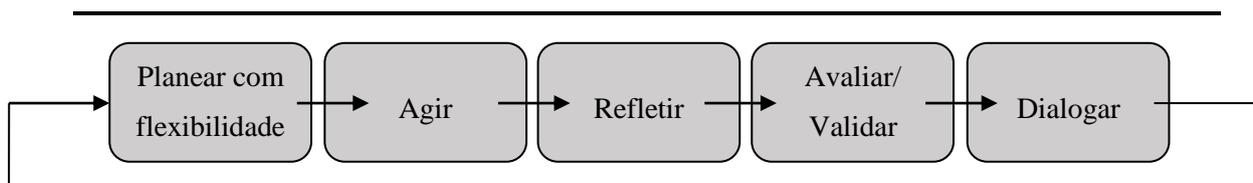
Importa salientar que nem todos os estudos qualitativos evidenciam estas cinco características, porém a investigação qualitativa não é determinada por uma questão de quantidade de características, mas sim por uma questão de grau.

Relativamente às estratégias, segundo Bodgan & Biklen (1994), as que mais representam a investigação qualitativa e que ilustram as características deste tipo de investigação são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Assim, segundo uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa, todo o processo de observação participante permitiu-me consciencializar sobre a importância da investigação-ação no contexto educativo e operacionalizar todo o trabalho de forma ativa, dinâmica e cooperativa.

2.1.2 Fases da investigação-ação

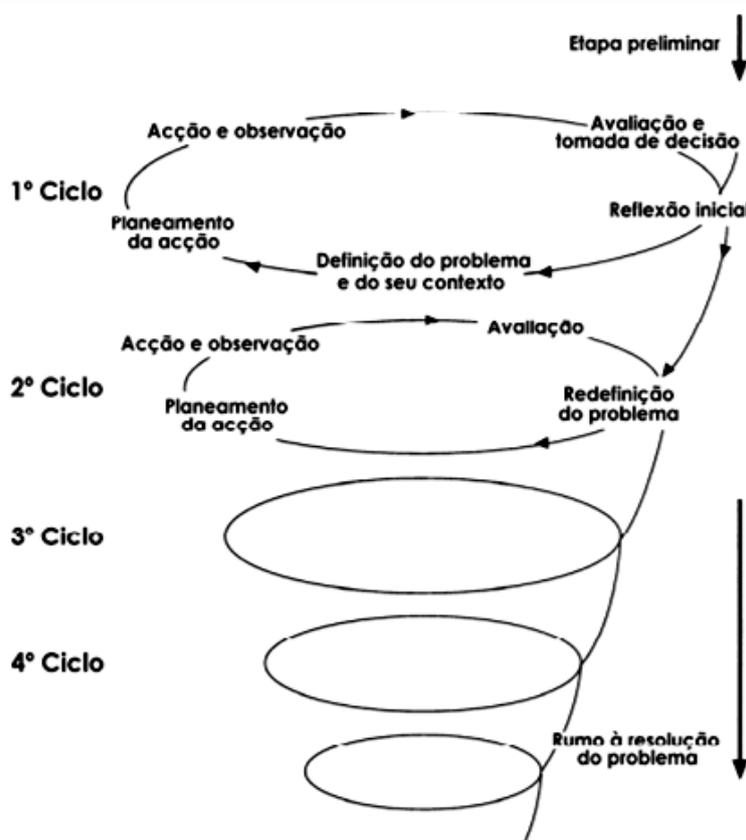
Enquadrada nos estudos de natureza qualitativa, a investigação-ação é um processo “dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Assim, tornou-se fundamental avaliar não só o próprio processo, como também as mudanças verificadas com a intervenção pedagógica. Todo este processo dinâmico desenrola-se segundo uma sequência de etapas (Fischer citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82) (ver figura 1).

Figura 1 – Etapas operacionais do processo de investigação-ação

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

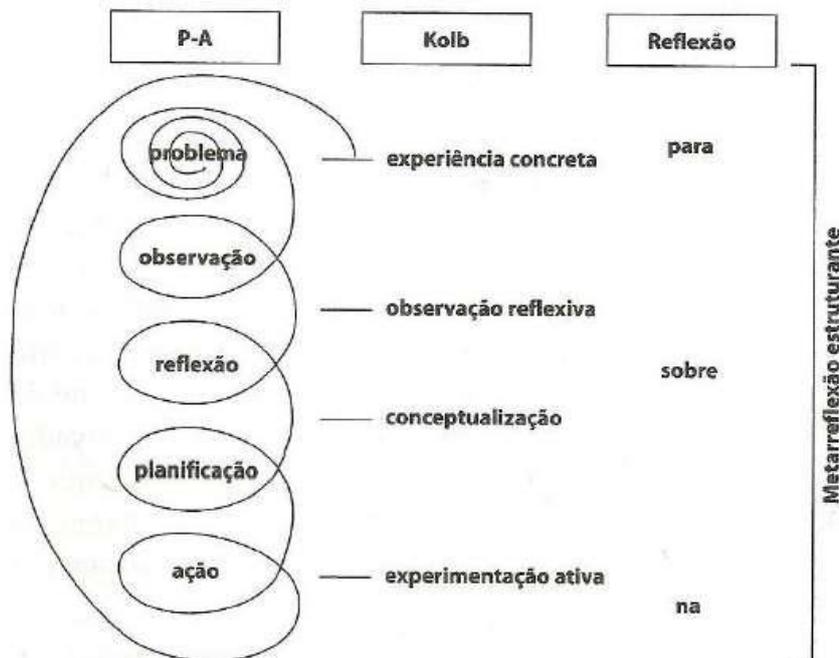
A primeira etapa – planear com flexibilidade – refere-se à reflexão do docente, sobre a sua experiência e a experiência dos outros, às observações que fez às crianças, à forma como avaliou a sua prática e à consideração dos aspetos a manter ou modificar. É neste momento que se formulam questões implícitas à investigação, ocupando, a indagação, um lugar importante nesta fase. A segunda etapa – *agir* – destina-se à operacionalização no terreno, onde é colocada em prática toda a pesquisa realizada pelo docente-investigador. Baseia-se nas observações e registos das aprendizagens das crianças e das estratégias privilegiadas. Na operação – *refletir* – o docente-investigador reflete sobre a sua ação, analisando-a criticamente. É nesta operação que se evidenciam os instrumentos necessários para o registo e análise das observações realizadas. A *avaliação* e *validação* dos dados compreende a avaliação das decisões tomadas e a observação dos efeitos que delas resultam. Por fim, a operação – *dialogar* – pressupõe a comunicação e partilha constante de estratégias com os diversos intervenientes. Nesta fase é de salientar o papel essencial que a colaboração assume no sucesso da investigação. Importa referir que, por vezes, o projeto não decorre da forma como se idealiza, pode sofrer reajustamentos e constituir-se, conseqüentemente, como matéria para “reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Por outro lado, Kurt Lewin descobriu uma forma de representar o ciclo de investigação-ação em espiral. Este processo decorre segundo ciclos sequenciais de reflexão, planeamento, ação e observação, com a intenção de solucionar problemas encontrados em contexto escolar (ver figura 2).

Figura 2 – Esquema leweniano da espiral autorreflexiva da investigação-ação

Fonte: Santos, Morais, & Paiva (2004, p. 340).

Para Alarcão (2010), os docentes dispõem de diversas estratégias para analisarem as indagações que surgem no seu dia-a-dia. A *reflexão* assume um papel de destaque para esta autora, que salienta que para esta “ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes delas resultantes” (Alarcão, 2010, p. 50). Nesta perspetiva, destaca o facto de só conhecimento resultante da sua compreensão e interpretação possibilita a sabedoria e a perspetiva necessárias para alterar e transformar a qualidade na educação. Alarcão (2010) salienta, assim, três construções teóricas, que apoiam o desenvolvimento dos docentes no que concerne à compreensão do conceito pesquisa-ação, nomeadamente a pesquisa-ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva (ver figura 3).

Figura 3 – Esquema que evidencia as três construções teóricas.

Fonte: Alarcão (2010, p.52).

Este modelo, proposto por Alarcão (2010), relaciona o processo de aprendizagem com a pesquisa-ação. Primeiramente, deteta-se um problema decorrente da prática pedagógica e procura-se compreendê-lo. De seguida, analisa-se a problemática, recorrendo-se à observação e à reflexão. Concluídos estes processos, torna-se necessário planificar e, seguidamente, colocar em prática de forma a “se observar o que resulta da experiência, se conceptualizarem resultados e problemas emergentes, se planificar ou replanificar, entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação” (Alarcão, 2010, p.53).

2.1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na realização de uma investigação é necessário proceder a uma recolha de dados que permitam aos investigadores obter informações empíricas que permitam responder às questões da respetiva pesquisa. Independentemente do método utilizado, os dados recolhidos pelo investigador são imprescindíveis e compõem a base da investigação. A sua recolha deve ser realizada de forma rigorosa, uma vez que estes contêm os

componentes fundamentais acerca da pesquisa. A recolha de dados é a fase mais extensa e demorada, que exige por parte do investigador um nível elevado de dedicação, cuidado e ponderação. A seleção das técnicas e do seu procedimento apresenta-se como um fator essencial e importante para evitar possíveis erros e, conseqüentemente, uma investigação desacertada.

Segundo Latorre (2003), para realizar uma investigação-ação é essencial recorrer a um conjunto de técnicas para a recolha de informações. De acordo com o mesmo autor, estas apresentam-se divididas em três tipos: *Técnicas sustentadas na observação* – o investigador observa o acontecimento ou fenómeno no momento, em direto (exemplos: observação participante, diário de bordo, notas de campo, escalas de medida); *Técnicas sustentadas na conversação* – baseiam-se na perspectiva dos participantes e derivam de ambientes de comunicação e de interação (exemplos: questionário, entrevista, grupos de discussão); *Análise de documentos* – Implica a análise e pesquisa de variados documentos escritos fundamentais para a compreensão do estudo (exemplos: documentos pessoais e documentos oficiais).

Desta forma, ao realizar este trabalho de investigação-ação, necessitei de proceder a uma recolha de dados e informações prévias a fim de analisar e compreender a problemática do estudo. Uma vez que, para o meu estudo, optei pelo método qualitativo, as técnicas e instrumentos escolhidos foram as mais adequadas ao mesmo. Como técnica decidi utilizar a observação participante e como instrumentos optei por notas de campo, entrevistas etnográficas, análise de documentos e registo fotográfico.

Por último, a análise de documentos implica a pesquisa e leitura de documentos escritos, que se constituem como uma eficaz fonte de informação, e baseia-se na perspectiva do investigador.

2.1.3.1 Observação

Relativamente à observação, esta possibilita a recolha direta de dados tal como aconteceram num determinado contexto. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a observação participante é, sem dúvida, a melhor técnica para proceder à recolha de dados para este tipo de estudos. Com esta técnica o investigador procura descobrir meios para assinalar e determinar a informação essencial para a resolução do problema em estudo. Considero, assim, importante e pertinente que a observação seja uma observação participante para este estudo e uma vez que o objetivo do mesmo é

promover a inclusão e cooperação entre as crianças. O facto de esta observação ser realizada no ambiente natural e em condições naturais contribui para uma compreensão mais pormenorizada e aprofundada das ações. Neste sentido, a minha atuação no contexto de sala tem como base as posturas, atitudes e reações das crianças durante a implementação das estratégias e, conseqüentemente, das atividades desenvolvidas. Assim, esta observação, ao ser realizada, no decorrer do estágio permitirá verificar os progressos conquistados nesta sala de pré-escolar.

Para Adler e Adler (1987), existem três tipos de observação participante, a periférica, a ativa e a completa, que dependem do grau de envolvimento e implicação do investigador no contexto e na vida do grupo a ser estudado.

Neste estudo, salienta-se a observação participante completa, que é caracterizada por duas subcategorias, designadamente, a oportunidade e a conversação.

2.1.3.2 Diários de bordo

As notas de campo surgem, geralmente, associadas à observação e são utilizadas como um instrumento descritivo e orientador da informação observada. Os diários reflexivos são incluídos neste tipo de instrumento para demonstrar ações e conseqüentes resoluções de problemas, que surgiram no decorrer da observação, em contexto educativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), citado por Máximo-Esteves (2008, p.88), é através das notas de campo que “ (...) o professor vê, ouve, experiencia e medita sobre o que acontece à sua volta”.

Os diários de bordo foram elaborados e arquivados em suporte digital, organizados em semanas (ver apêndice A).

2.1.3.3 Entrevistas não estruturadas

A entrevista, segundo Máximo-Esteves (2008), é uma das técnicas mais utilizadas na Investigação em Educação. De acordo com Bogdan & Biklen (1994) as entrevistas variam segundo o seu grau de estruturação, apresentando-se, assim, como estruturadas ou não estruturadas. Para o meu projeto optei pela entrevista não estruturada, também designada por etnográfica, por considerar a mais apropriada ao contexto do meu estudo. Apresentando-se como um complemento à observação, a entrevista etnográfica permite a recolha profunda de determinadas informações e possibilita, por conseguinte, a aquisição de conhecimentos prévios que complementem

os dados recolhidos da observação sobre acontecimentos e “ (...) sobre a perspectiva que os participantes têm de algo, de si próprios e dos seus contextos.” (Máximo-Esteves, 2008, p.94). Permitindo, assim, a descrição e interpretação dos dados relevantes e possibilitando a aquisição de elementos para a definição do problema.

Para este estudo foi realizada uma entrevista às Educadoras da sala onde realizei o estágio, através da qual foi possível obter informações sobre o grupo, da criança com a Perturbação do Espectro do Autismo, e das interações estabelecidas entre elas. Para complementar toda a informação, procedi também à recolha da opinião das crianças sobre temas relacionados com a diferença. Nesta recolha houve um cuidado especial quanto à abordagem destas questões. Todo o trabalho foi complementado, no decorrer do estudo, por reuniões com as Educadoras da Educação Especial e com conversas informais com as educadoras e com a restante comunidade educativa que se encontra ligada a esta problemática. Outros dados importantes foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, que me permitiu construir uma base científica para sustentar o trabalho a ser desenvolvido.

2.1.3.4 Registos fotográficos

No que concerne aos registos fotográficos, estes são entendidos como um instrumento de investigação, uma vez que permitem uma visualização mais concreta e pormenorizada de uma ação ou acontecimento determinado e possibilitam, por conseguinte, a reanálise mais profunda sempre que for necessário.

2.1.4 Validade da investigação

No decorrer do processo investigativo, é fundamental e necessário certificar se os dados recolhidos cumpriram o plano de investigação inicialmente definido, visto que não é só o produto final que certifica a validade de um estudo. Para manter a autenticidade do estudo e certificar que as conclusões são as mais verdadeiras possíveis é crucial assegurar o rigor no que toca aos instrumentos e processo utilizados no mesmo (Máximo-Esteves, 2008). Importa, ainda, referir que os dados recolhidos estão sujeitos à subjetividade, uma vez que são constituídos por opiniões e juízos pessoais, o que dificulta todo o processo de análise e de interpretação. Porém, o investigador deve ser o mais objetivo e honesto possível no relato dos acontecimentos, recorrendo a descrições detalhadas e evitando alterações do que é referido ou observado (Rodrigues, 2008).

A validade metodológica de uma investigação assenta, então, em dois princípios, a *validade interna* e a *validade externa*. Segundo Tuckman (2000) a validade interna pressupõe a “construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica” (p.8). Este autor considera, por outro lado, que uma investigação apresenta validade externa “os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens singulares” (Tuckman, 2000, p.8). A validade externa provoca a nossa desconfiança face aos resultados da investigação, uma vez que são generalizados (Tuckman, 2000).

A presente investigação, realizada no estágio e apresentada neste relatório, tem, apenas, validade interna, uma vez que toda a investigação aplicou-se a uma pequena escala. Saliente-se que este é um aspeto característico da metodologia investigação-ação. Uma vez que nem os problemas nem as soluções encontradas são passíveis de generalizações, depreende-se que a investigação realizada não apresenta validade externa. Destaque-se que o facto de não ser generalizável, não implica que as soluções encontradas não possam ser consideradas e testadas em contextos semelhantes.

2.1.5 Limites da investigação

Considerando que a investigação-ação pode assumir um papel crucial na construção de uma ciência na educação, torna-se evidente que esta só pode ser realizada por quem pratica a ação, isto é, pelo docente. Atendendo a este facto, pode-se afirmar que a investigação arrisca-se a se tornar “auto-justificativa”, uma vez que não existe o distanciamento necessário do docente em relação á sua praxis, existindo, então, uma dificuldade em articular os valores com os fundamentos teóricos (Silva, 1996).

Todo o processo de investigação, efetivado em contexto de estágio, desenrolou-se tendo em conta limites de natureza ética, ontológica e epistémica. As limitações éticas estão relacionadas com questões pessoais e humanas, de confidencialidade e anonimato. Pressupõe respeito por quem intervém na investigação. Por parte do investigador, existe o compromisso de informar os objetivos e finalidades do seu estudo e a garantia de confidencialidade dos dados recolhidos. Cabe, ainda, ao investigador garantir a sua honestidade, integridade e neutralidade face à investigação. Em contexto educativo, surge a necessidade de salvaguardar os interesses, direitos e a segurança das crianças, como também dos restantes intervenientes educativos. O investigador deve,

também, defender a dignidade dos mesmos, não ocultando ou falsificando intencionalmente os dados (Tuckman, 2000).

Os limites de natureza epistémica relacionam-se com a própria metodologia aplicada, neste caso com a investigação-ação. A investigação-ação aplica-se a uma escala mais reduzida, num determinado contexto, no qual a não generalização dos dados é um dos seus limites, existindo a possibilidade de erros e falácias na sua interpretação.

Os limites ontológicos estão associados à subjetividade do investigador. É o entendimento que o investigador tem da realidade, contudo a realidade é diferente da verdade. Assim, os resultados da investigação não se assumem como verdade, mas sim como próximos da verdade.

2.2 Em síntese

No decorrer do segundo capítulo, esclarece-se a metodologia de investigação utilizada no estágio. A metodologia investigação-ação apresentou-se como a metodologia mais adequada para o estudo, dado que permite o reconhecimento e definição de estratégias de ação planeada, que são implementadas e desenvolvidas em contexto educativo e, posteriormente, submetidas à observação, reflexão e à alteração, sempre com a intenção de melhorar o processo de ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Diversos autores apresentam as suas perspetivas quanto às diferentes fases desta metodologia investigação-ação. Neste capítulo, Lewin salienta o carácter cíclico da investigação-ação, representado por uma espiral autorreflexiva. Alarcão (2010), por sua vez, destaca três construções teóricas, a *pesquisa-ação*, a *aprendizagem experiencial* e a *abordagem reflexiva*, fundamentais para a compreensão da pesquisa-ação no progresso dos docentes.

Evidencia-se, também neste capítulo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados, com o intuito de registar as observações resultantes do estudo e de facilitar o seu tratamento. Para este estudo, recorreu-se a técnicas documentais (análise documental) e a técnicas não documentais, como a observação, os diários de bordo, as entrevistas não estruturadas e os registos fotográficos.

O presente capítulo esclarece, ainda, a validade metodológica e os limites da investigação. No que concerne à validade metodológica, o facto de o problema e as soluções não poderem ser generalizados a outros contextos determinou o tipo de validade do estudo, ou seja, que este possui apenas validade interna. Quanto aos limites

da investigação, evidenciam-se e definem-se, neste capítulo, os limites éticos, epistemológicos e ontológicos.

Importa, assim, afirmar que a metodologia investigação-ação constitui-se fundamental para a qualidade do ensino, isto é, para a melhoria e aperfeiçoamento das práticas educativas (Máximo-Esteves, 2008).

Capítulo III

Pressupostos teóricos que fundamentam a prática pedagógica

“Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia. A pedagogia sustenta-se assim numa práxis, isto, é numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 98).

Capítulo III - Pressupostos Teóricos que fundamentam a Prática Pedagógica

O presente capítulo tem como objetivo esclarecer os pressupostos teóricos que fundamentam as opções metodológicas e que sustentam a construção da intencionalidade educativa. Como tal, enfatizar-se-á, numa perspetiva de inovação e centrada na participação ativa da criança, os referenciais pedagógicos adotados na intervenção pedagógica, “fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5). Com este capítulo, pretende-se, então, um maior entendimento do valor e sentido destes referenciais na prática pedagógica, em contexto de estágio, ambicionando sempre a qualidade no ambiente educativo, a participação ativa e significativa e o envolvimento de todos, crianças e adultos, na edificação do saber.

3.1 Aprendizagem significativa

Concebida por Ausubel, a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria psicológica centrada na aprendizagem dos seres humanos, mais precisamente, nos mecanismos de aquisição e de retenção de significados (Ausubel, 2003).

A aprendizagem significativa caracteriza-se por processos interativos entre o conhecimento novo e o conhecimento já existente. É, através destes processos, que o novo conhecimento ganha significado, ao mesmo tempo que o conhecimento pré existente se enriquece e se torna mais organizado e sólido (Moreira, 2005). Porém, se o novo conceito a ser aprendido não se interliga a um conhecimento já assimilado, a aprendizagem realizada é mecânica, uma vez que os conhecimentos adquiridos, por não adquirirem significado, acabam por ser esquecidos (Ausubel, 2003). Estes processos são substantivos – é a substância/conhecimento que a criança relaciona – e ocorrem de forma não literal e não arbitrária – não ocorrem por acaso – (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Valadares e Moreira (2009) salientam que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender”, logo, a aprendizagem torna-se mais eficaz se forem tidos em conta os conhecimentos já assimilados na estrutura cognitiva, isto significa, então, que o conhecimento pré existente influencia e determina a aprendizagem (p.29). Neste sentido, o docente desempenha um papel de “facilitador,

mediador e orientador”, uma vez que a aprendizagem para além de ser pessoal, é um processo social (Valadares & Moreira, 2009, p. 33).

A aprendizagem significativa ocorre quando se modifica, nas estruturas cognitivas, o conhecimento que já se tem sobre determinado conteúdo. É, desta forma, fundamental reconhecer a importância dos processos mentais. Por outro lado, para que se atribua significado a esse novo conceito são essenciais duas condições. A primeira está relacionada com a predisposição de cada um para aprender. A segunda condição diz respeito ao conteúdo a ser aprendido, uma vez que este tem de ser significativo, motivador e interessante para cada criança, tendo em conta experiência pessoal de cada uma (Ausubel, 2003).

A interação cognitiva, que caracteriza a aprendizagem significativa, é facilitada, assim, por interações estabelecidas entre as crianças e entre a criança e o docente, através de momentos de colaboração, cooperação e partilha de significados. Neste sentido, torna-se fulcral criar oportunidades de exploração dos conhecimentos já existentes das crianças e proporcionar momentos e situações diferenciadas, nas quais possam aprender significativamente.

3.2 Diferenciação Pedagógica

O ato pedagógico, atualmente, é um processo cada vez mais complexo. Ensinar tudo a todas as crianças, recorrendo a regras, espaços e tonalidades de voz iguais apresenta-se como uma ambição que representa, em contexto educacional, um pensamento que em momento algum pode ser partilhado (Morgado e Pacheco, 2011).

Torna-se claro, então, que cada criança tem necessidades, interesses, pontos fortes e ritmos de aprendizagem distintos. Considera-se que estas aprendem melhor quando o docente desenvolve a sua praxis atendendo às suas especificidades particulares (Grave-Resendes & Soares, 2002). É, nesta perspetiva, que surge a diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica, segundo Gouveia (2012), procura responder às necessidades de aprendizagem de um pequeno grupo ou de uma só criança, opondo-se à conceção “de ensinar todos os elementos de uma turma como se fossem todos iguais” (p. 104). Diferenciar significa, assim, saber adequar o currículo, selecionar métodos que respondam às necessidades das crianças e encontrar e definir estratégias de aprendizagem, o que pressupõe, então, uma conceção distinta do processo educativo e

da gestão e organização da sala. Nesta perspectiva, a diferenciação pedagógica visa “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, para que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 22).

De acordo com Madureira e Leite (2003) diferenciar “significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (p.98). Desta diferenciação resulta a criação de mecanismos diferenciados, por parte do docente, que possibilitem responder às necessidades de aprendizagem manifestadas, proporcionando à criança mais autonomia e a oportunidade de progredir ao seu próprio ritmo.

Salienta-se o papel do docente como agente educativo organizador de propostas que possibilitem e efetivem a aprendizagem da criança. Este processo não pressupõe excluir ou individualizar, mas sim orientar e regular os percursos individuais de cada criança, numa conceção cooperativa entre docente e alunos. É, neste sentido, que a heterogeneidade apresenta-se como um recurso essencial à aprendizagem, dado que são incorporadas formas de tutoria entre crianças e práticas colaborativas (Gomes, 2011). Niza (1996) evidencia, ainda, que:

só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, numa escola para todos (p. 228).

É com a valorização do sentido social das aprendizagens que é aceite o pluralismo e a diversidade. Neste contexto são criadas situações que permitam dar a conhecer e partilhar o que cada um tem, a partir do seu saber. Este processo não implica apenas o papel ativo da criança, interessa também que o docente seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (p. 122).

Com uma *práxis* assente numa pedagogia diferenciada e num processo cooperativo, pretende-se que todas as crianças sejam aceites e respeitadas tal como são, que desenvolvam a sua autoestima e que lhe sejam facultados espaços de participação ativa, nos quais possam aprender significativamente, almejando o seu crescimento e sucesso individual.

3.3 A Aprendizagem Cooperativa

A escola é, por excelência, um lugar propício para o “desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de uma vida comunitária” (Dewey, 2002, p.25). A participação direta e ativa das crianças é, então, um pressuposto essencial para aprender, dado que estas quando se organizam num sistema cooperativo aprendem melhor. Na cooperação, as crianças trabalham em conjunto para alcançar objetivos comuns, o que faz, conseqüentemente, que cada uma das crianças só atinja o seu objetivo se cada um das outras também o atingir (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Niza, 1998).

Vygotsky apresenta uma visão sócio-construtivista da aprendizagem cooperativa e da pertinência e importância do docente e dos colegas, dado que através da aprendizagem cooperativa a criança desenvolve a ZDP, na medida em que todas as suas capacidades cognitivas atingem um maior desenvolvimento quando são realizadas atividades em cooperação com os pares (Fontes & Freixo, 2004; Tugde, 1996). Por sua vez, Johnson, Johnson & Holubec (1999) refere que a aprendizagem cooperativa é o “emprego didático de grupos reduzidos nos quais os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais” (p. 14). Deste modo, a heterogeneidade como característica nos vários níveis de ensino apresenta-se como uma mais-valia para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com a aprendizagem partilhada são desenvolvidas competências cognitivas e sociais, de autonomia, responsabilidade, respeito mútuo e de interdependência, que contribuem para interações específicas que de outra forma não são realizadas. A aprendizagem cooperativa contraria, desta forma, a aprendizagem individualista ou competitiva, uma vez que valoriza o diálogo, a opinião, a crítica e a negociação (Lopes & Silva, 2008).

Contudo, importa saber que trabalhar em grupo não é sinónimo de trabalho ou aprendizagem cooperativa. Quando nos referimos de trabalhos em grupo, muitas vezes a ideia que temos está relacionada com a conceção tradicional, na qual há a possibilidade de não existir interação e participação ativa. Ora, no trabalho cooperativo a participação ativa de cada criança é necessária e essencial para a concretização da tarefa solicitada. Cada membro do grupo deve se responsabilizar por alguma etapa ou tarefa do trabalho, uma vez que é importante que as crianças compreendam que a contribuição de todos é fundamental para um bom resultado, tanto a nível escolar como social, considerando-se que todos os papéis são importantes e que, a seu tempo, todos terão a oportunidade de

desempenhar diferentes papéis. Com o tempo, estas competências tornam-se mais consistentes e incitam nas próprias crianças a necessidade de trabalhar em cooperação para aprender, conseguindo, deste modo, avaliar o decorrer do trabalho e definir objetivos e metas a alcançar por todos (Lopes & Silva, 2008).

A cooperação é, então, distinta de outros métodos de ensino e constitui-se como uma ferramenta importante e indispensável para o sucesso das crianças. A aprendizagem cooperativa representa, assim, uma mudança básica na estrutura e organização do ambiente escolar (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Salienta-se, ainda, que o trabalho cooperativo procura, na diferenciação pedagógica, novos desafios, possibilita o surgimento de novas ideias e soluções e valoriza a aprendizagem ativa como instrumento de partilha, solidariedade e de relação.

3.4 Aprendizagem pela ação

A aprendizagem pela ação é crucial e determinante para que as crianças construam e efetivem saberes significativos (Hohmann, Banet & Weikart, 1987). As crianças aprendem ativamente desde que nascem, através das interações que estabelecem com pessoas, ideias e acontecimentos, explorando diversos materiais e criando ligações com o meio que as envolve (Post & Hohmann, 2007).

A envolvimento ativo na realização das tarefas é fundamental para a criança se constituir como ser ativo na construção do seu conhecimento, opondo-se a papéis passivos, isto é, meramente recetores de conhecimento. É neste sentido que atuam as pedagogias participativas, dado que possibilitam o envolvimento ativo da criança. Contrapondo-se a esta pedagogia, a pedagogia tradicional só cria obstáculos e barreiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) é na pedagogia participativa que a criança é reconhecida como “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (p.100).

Segundo Hohmann e Weikart (2004), existem quatro elementos fundamentais na aprendizagem pela ação, nomeadamente, a *ação direta sobre os objetos*, uma vez que são nas brincadeiras que a criança manipula diferentes objetos, descobrindo sempre algo novo sobre eles, a *reflexão sobre as ações*, pois é através das ações que a criança procura responder a questões que a preocupam e essas respostas só surgem quando esta reflete sobre a sua ação e interpreta os seus efeitos, a *motivação intrínseca, invenção e*

produções, dado que é do interior da criança que surge a necessidade de exploração do ambiente e dos objetos, exploração essa que conduz à descoberta do mundo que a rodeia, a *resolução de problemas*, porque a criança aprende ao tentar resolver problemas provenientes de brincadeira e de momentos de exploração de objetos e materiais, e por último, é com a *tentativa e o erro* que a criança adquire conhecimento, pois é errando e tentando que a criança aprende.

Nos dias que correm, verifica-se a preocupação do docente em planear a sua prática tendo, sempre, em atenção as necessidades e interesses de cada criança. O docente deve estar, então, consciente de que a criança se desenvolve através de uma aprendizagem pela ação (Hohman & Weikart, 2007). Neste processo de aprendizagem pela ação, este agente deve apoiar e encorajar a criança, facultando-lhe aquilo que precisa para descobrir tudo o que lhe rodeia, numa interação e reflexão constante (Hohmann & Weikart, 2004).

3.4.1 A organização do espaço e dos materiais

Para proporcionar um espaço educativo facilitador de aprendizagens ativas é fundamental organizar todo o ambiente de aprendizagem, atendendo às necessidades, interesses e motivações das crianças, visto que " (...) a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento"(Hohmann & Weikart, 2004, p.19).

A organização do espaço e dos materiais da sala deve ser, então, flexível e deve ser realizada de acordo com as necessidades, interesses e evolução do grupo de crianças, o que pode levar a alterações ao longo do tempo. Para esta organização é necessário ter em conta a dinâmica do grupo, a intencionalidade educativa e os objetivos educativos dos materiais.

A oportunidade de realizar escolhas é essencial e necessário para a criança, no seu quotidiano. De forma a facilitar este processo, a sala onde se desenrolam atividades deve estar dividida em diferentes áreas de interesse. Cada área deve dispor de vários objetos e materiais, apelativos e atrativos para as crianças.

Numa perspetiva construtivista, para que a criança se torne independente do adulto e construa e desenvolva a sua autonomia intelectual, defendida por Piaget, é essencial delimitar bem as áreas e dispor intencionalmente os materiais para que esta

possa escolher com o que quer brincar sem necessitar do apoio do docente (Oliveira-Formosinho, 2013).

Os ajustes e modificações necessárias surgem conforme as necessidades do grupo e, por conseguinte, da reflexão do docente sobre a adequação desta organização ao respetivo grupo, atendendo também às suas sugestões de forma a manter o seu interesse e curiosidade. Importa, então, que a sala de atividades se apresente como um espaço motivador, estimulador e desafiante para a criança, onde tenham a oportunidade de explorar e realizar as suas descobertas (Ministério da Educação, 1997).

3.5 A Inclusão em contexto escolar

A educação de crianças com Necessidades Educativa Especiais sofreu, no decorrer do século passado, mudanças significativas. Passou-se de uma filosofia exclusiva, para uma ideologia de integração, marcadamente inclusiva.

As transformações que ocorreram nas décadas de sessenta e setenta apresentaram-se muito importantes para uma evolução significativa da Educação Especial, uma vez que se avançou de um modelo de segregação para um de integração.

Segundo Wolfensberger (1997), citado por Ferreira (2006, p.11), a “integração é o oposto da segregação”. Keith E. Beeny (1975) citado por Bautista (1997, p.28), conclui o mesmo pensamento afirmando que a “(...) integração como filosofia, significa uma valorização das diferenças humanas”.

De acordo com Correia (1997, p.19),

“ O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meios menos restritivos possível que se usa em sentido lato para referir a prática de integração – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a crianças com NEE na escola regular”.

A integração, ao ser realizada num contexto o menos restrito possível, deverá corresponder às necessidades educativas do meio, de forma a proporcionar o apoio educativo necessário à superação dos problemas encontrados. Para Bautista (1997), integrar não consiste simplesmente na colocação física num meio menos restrito, mas sim na participação ativa e efetiva da criança nas tarefas escolares, de forma a garantir uma educação diferenciada.

Segundo Correia (1997), com a noção de integração era prevista a inserção de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares, de modo a refletir o princípio de normalização e proporcionar às mesmas uma proximidade temporal, física e curricular com os seus colegas. Porém, para estas, não bastava a sua colocação física e o reconhecimento do seu direito de ingressar numa escola regular. A inserção destas crianças, devido às suas diferenças consideráveis, teria de ser articulada, necessariamente, com a integração académica e social. Desta forma, caminhou-se de uma escola integradora para uma escola inclusiva.

Pode dizer-se que a palavra *inclusão* atualmente pretende definir igualdade, direitos humanos e até mesmo democracia (Wilson, 2000). A inclusão escolar é um dos grandes movimentos contra a exclusão social, pois a sua origem centrou-se nas pessoas em situações de deficiência. Desta forma, tem como princípio a justiça social, enaltecendo a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Apesar de muitos pensarem que a inclusão é unicamente para pessoas em situação de deficiência, esta deve contemplar todos aqueles com necessidades educativas.

Com a inclusão, segundo Bautista (1997, p.30-31),

“ (...) não se pretende converter em normal um indivíduo com deficiência, mas sim aceitá-lo como ele é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos demais e oferecendo-lhes as condições necessárias para que ele possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida o mais normal possível”.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca propõe que a educação aconteça em contextos escolares regulares, inclusivos, com recurso a meios mais eficientes para combater toda e qualquer atitude discriminatória, edificando uma sociedade inclusiva e proclamando uma educação para todos. Deste modo é proporcionada uma educação ajustada à maioria das crianças e é promovida a eficiência, numa notável relação custo-qualidade de todo o sistema educativo.

De acordo com vários autores uma das ideias chave da escola inclusiva é precisamente que a escola deve ser para *todos*, independentemente da sua origem, sexo, cor, religião, condição física, intelectual ou social. Desta forma, surge a necessidade de gerir a diferença, encarando-a como uma força e um alicerce de trabalho (Ainscow, 1995 Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001). É segundo esta perspetiva que César (2003) afirma que a “escola inclusiva é uma escola onde se

celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar” (119).

A escola inclusiva proporciona a *todos* os alunos a oportunidade de *aprender participando*. Neste sentido, não é apenas importante a presença física, mas também a pertença à escola, ao grupo, o que leva a uma relação de responsabilidade entre todos os intervenientes (Rodrigues, 2003). À escola cabe desenvolver uma pedagogia potencializadora do sucesso de todas as crianças, incluindo não só aquelas que apresentam deficiências graves, mas também as mais desfavorecidas, visando um ensino adaptado às necessidades de todos (Soriano, 1999).

Segundo Ainscow (2000) para que as escolas se tornem mais inclusivas é fundamental que valorizem os seus conhecimentos e práticas, que vejam na diferença uma oportunidade para criar e desenvolver novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de identificar todos os tipos de problemas, que utilizem os recursos disponíveis e originem outros, que empreguem uma linguagem que seja acessível a todos e, por fim, que tenham a audácia de arriscar.

Relativamente a Portugal, o nosso país tem, ao longo do tempo, tomado várias medidas de forma a acompanhar as políticas de inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Tal como noutros países, o atendimento destas crianças iniciou-se por iniciativa privada, com objetivos particularmente assistenciais.

À semelhança de outros países e sob a orientação de Ainscow, o Instituto de Inovação Educacional colocou em prática, em 1995, o *Projeto Escolas Inclusivas* em escolas portuguesas do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Este projeto tinha uma duração inicial de um ano, porém, foi alargado devido a avaliação positiva, promovendo ele próprio reflexões teórico-práticas e colocar em prática soluções inovadoras nas escolas (Costa, 1998).

Pode-se, assim, dizer que a intervenção deverá acontecer o mais cedo possível, quer seja no domicílio quer seja em contexto de Jardim-de-Infância, e ser realizada por docentes da Educação Especial. Estes, por sua vez, devem desenvolver um trabalho de colaboração, cooperação e articulação com os Educadores de Infância ou Professores do ensino regular. A cooperação entre as equipas técnicas da segurança social e os serviços de saúde apresentam-se também como aspetos essenciais na intervenção precoce, para que se obtenham resultados e progressos, uma vez que estes são casos que exigem materiais especializados e mais recursos humanos.

3.5.1 Educação Inclusiva - Uma Escola Para Todos

Segundo Correia (2003) a edificação de uma escola democrática leva-nos à criação de uma escola para todos, a qual não terá como intuito segregar e integrar, mas sim analisar e estudar os apoios essenciais para que todos os indivíduos possam desempenhar o seu papel como cidadãos.

Para este autor, a educação deverá promover o sucesso de todos e de cada um, isto é, deverá ser uma *educação para todos*, uma *educação inclusiva*, cujos princípios assentem nos direitos e não na caridade e na igualdade de oportunidades e não na discriminação.

Para Sebba & Ainscow (1996), citado por Rodrigues (2001),

“A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar” (p.112).

Quando se fala em educação inclusiva é inevitável falar das aprendizagens ocorridas dentro da sala de aula, no grupo e com grupos heterogéneos. É neste sentido que Sanchez (2003) afirma que nas escolas inclusivas qualquer apoio que o aluno necessite é recebido dentro da sala e não fora dela. Para Ainscow (1997) existem três fatores determinantes para a criação de salas de aulas mais inclusivas, designadamente, a “*planificação para a classe, como um todo*”, a “*utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos*” e a “*improvisação*” (p.16).

Outros autores como Mitter et al (1995), citados por Rodrigues (2001), defendem que a inclusão deveria ser entendida como processo interativo e cooperativo, através do qual a comunidade e a escola tinham como objetivo primordial a exploração contínua de novas formas de desenvolver respostas e soluções que valorizem a diferença, a diversidade.

O compromisso, as políticas que operacionalizam os recursos humanos e materiais e a mudança de mentalidades dependem, em grande parte, do empenho e luta de todos os intervenientes para a sua concretização. Num sentido mais vasto, a educação é aquela que promove a sensibilização dos cidadãos face aos outros e que desenvolve um conceito de responsabilidade relativamente aos direitos e liberdades.

De acordo com o Relatório da Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996) da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, a educação para todos ao longo da vida deve ter como base os quatro pilares do conhecimento, nomeadamente, *aprender a conhecer* – de forma a obter os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* – para poder agir sobre o contexto e meio envolvente; *aprender a viver junto* – com objetivo de cooperar e participar com os outros em todas as suas atividades; *aprender a ser* – pilar essencial que integra os outros três precedentes.

Neste relatório, o papel dos professores surgem com grande ênfase e importância, uma vez que estes são considerados agentes de mudança e formadores de novas e futuras gerações. Nesta perspetiva e como resposta ao desafio de um mundo que se encontra em constante mudança, a educação é entendida como um dos meios de aceder ao século XXI.

Neste sentido, Delors (2000, p.100) defende que,

“Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamentos, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino”

Segundo Gamelas (2003), os educadores têm um papel fundamental na avaliação das necessidades e competências das crianças com Necessidades Educativas Especiais. São estes que promovem o desenvolvimento de áreas deficitárias destas crianças e apoiam e encorajam-nas nas suas interações sociais.

Acredita-se, assim, que o acesso das crianças com Necessidades Educativas Especiais à Educação Pré-Escolar permitir-lhes-á usufruir do seu direito de serem crianças junto dos seus pares. O século XXI exigirá discernimento, autonomia e responsabilidade individual para concretizar um projeto coletivo e explorar os talentos das pessoas que constituem, segundo Delors (2000, p.98), “tesouros escondidos no interior de cada ser humano”.

3.6 Em síntese

Uma vez que a ação do docente depende daquilo em que acredita, dos seus valores e experiências, este terceiro capítulo apresenta os pressupostos que sustentam a *práxis* de um docente investigador.

Neste capítulo, salienta-se as aprendizagens significativas. Partindo da teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa depende da predisposição para aprender, do conhecimento pré existente e da relevância do conhecimento novo. Desta forma, a criança aprende significativamente se os conceitos a serem incorporados na sua estrutura cognitiva se enquadram numa experiência anterior, atribuindo-lhe, assim, um significado.

Sabe-se que existem diferenças entre as crianças, nos seus ritmos, necessidades e percursos de aprendizagem. Como tal, é dada uma especial atenção às práticas pedagógicas diferenciadas. Neste processo de diferenciação, o docente desempenha um papel importante como agente educativo organizador de propostas que possibilitem e efetivem a aprendizagem da criança, atendendo às suas necessidades e interesses.

Evidencia-se a aprendizagem através interação e cooperação entre docente e crianças. Com a aprendizagem cooperativa, em que todos trabalham para alcançar objetivos comuns, são desenvolvidas competências sociais e são construídas estratégias e novos saberes.

No decorrer deste terceiro capítulo salienta-se a aprendizagem pela ação como processo fundamental e determinante para a construção de saberes significativos. Ao atender aos interesses, motivações e necessidades das crianças, planeando a ação educativa, torna-se indispensável organizar a sala de atividades, isto é, o espaço e os materiais.

O presente capítulo apresenta, ainda, a importância de uma escola democrática, uma escola para todos, que analisa e estuda os apoios essenciais para que todos os indivíduos possam desempenhar o seu papel como cidadãos. Para sucesso de todos e de cada um, a educação deverá ser uma *educação para todos*, uma *educação inclusiva*, cujos princípios assentem nos direitos e na igualdade de oportunidades (Correia, 2003).

Capítulo IV

Intervenção pedagógica na sala Pré III da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar de São Martinho

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e porque me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p.29).

Capítulo IV – Intervenção pedagógica na sala Pré III da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho

Neste capítulo destaca-se essencialmente a intervenção pedagógica *in loco*, desenvolvida em contexto de Pré-Escolar, fundamentada epistemologicamente e sustentada na metodologia de investigação-ação.

Para facilitar a leitura e compreensão deste capítulo, optou-se por subdividi-lo em quatro partes distintas, cada uma relativa a cada dimensão específica da prática pedagógica. Contextualiza-se, primeiramente, o ambiente educativo, cuja análise considera-se essencial para configurar e adequar a intervenção pedagógica, a partir dos dados recolhidos através do Projeto Educativo de Escola (PEE) da Escola EB1/PE de São Martinho, de conversas informais com os docentes da escola e da observação. Realiza-se, também, uma caracterização da sala de atividades e do grupo de crianças da sala Pré III, destacando as suas necessidades, interesses e potencialidades. Numa segunda parte, apresentam-se as questões orientadoras da investigação-ação, sinalizadas a partir de situações observadas ao longo da prática pedagógica, como também expõe-se e reflete-se sobre algumas atividades orientadas por mim e realizadas pelo grupo de crianças, procurando responder às questões. Para encerrar este ponto do capítulo, é apresentado a resposta às questões de investigação-ação. A terceira parte é alusiva à avaliação, elemento fundamental e sempre presente na minha ação educativa, concretizada por intermédio da componente emocional das crianças, ou seja, do bem-estar emocional e da implicação das mesmas nas atividades. Por fim, a quarta e última parte, igualmente importante, é preconizada pela intervenção com a comunidade educativa.

4.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Considerando a intervenção pedagógica, na valência Pré-Escolar, que se realizou na Escola EB1/PE de São Martinho e reconhecendo a importância da identificação e definição de objetivos e estratégias que respondam às necessidades e interesses das crianças, tornou-se essencial caracterizar o contexto educativo.

De acordo com Alarcão (2010), a prática do educador acontece “em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspetos singulares e únicos” (p.45). Sendo por isso, fundamental conhecer o contexto educativo, atendendo às suas acessibilidades e aos seus recursos.

Neste sentido, importa identificar e caracterizar os diferentes contextos de interação, nomeadamente, o meio envolvente, a instituição educativa, a sala de atividades, o grupo de crianças e os contextos familiares.

4.1.1 O meio envolvente

A Escola EB1/PE de São Martinho situa-se na freguesia de São Martinho, zona suburbana do concelho do Funchal, com 810 hectares de área e faz fronteira, a norte com a freguesia de Santo António, a este com as freguesias de São Pedro e Sé, a oeste com o concelho de Câmara de Lobos e a sul com o Oceano Atlântico. Em 2006, nesta freguesia, residiam 26.540 indivíduos, cujas faixas etárias variam entre os 20 e os 40 anos. Com o aumento do parque habitacional e da construção de diversos complexos públicos e privados, nos últimos anos assistiu-se a um acréscimo significativo da sua população. Devido às necessidades atuais, a freguesia tem vindo a alterar-se com o passar dos anos, substituindo terrenos agrícolas por estruturas urbanas. Posto isto, a população que tinha como principal atividade o setor primário, passou a exercer outros serviços, prevalecendo, assim, o setor terciário como atividade económica principal. A Escola EB1/PE de São Martinho conta com o apoio dos órgãos autárquicos, designadamente, a Câmara Municipal do Funchal e a Junta de Freguesia de São Martinho.

No que concerne às estruturas educativas, a freguesia de São Martinho dispõe de duas Creches e Jardins de Infância, sete Escolas do 1º Ciclo e uma Escola Básica e Secundária. É dotada, ainda, de variados recursos desportivos e recreativos, nomeadamente, um estádio de futebol (Estádio dos Barreiros), dois campos polivalentes e quatro associações desportivas.

Relativamente à atividade económica e industrial, a freguesia encontra-se provida de bares, restaurantes, hotéis, supermercados, bancos, stands e oficinas de automóveis, padarias, mercearias, cabeleireiro, lojas de pronto a vestir, farmácias, posto de abastecimento de combustível, escola de condução, florista, centros comerciais e várias empresas na área da construção civil. Em São Martinho, pode-se encontrar o CAPA - Centro de Abastecimento de Produtos Agrícolas, o Regimento de Guarnição n.º3; a Cooperativa Agrícola do Funchal, o Serviço de Proteção Civil, a Central Eléctrica da Vitória, o Laboratório Regional de Engenharia Civil, o Centro de

Fruticultura das Quebradas e o Laboratório de Controlo de Qualidade de Água, que permitiu uma melhoria na qualidade da água desta freguesia.

Do seu património histórico destacam-se as Igrejas de São Martinho, de Nossa Senhora do Rosário de Santa Rita, e, ainda, oito Capelas nomeadamente, a Capela de Santa Rita, a Capela de Nossa Senhora da Vitória, a Capela de Nossa Senhora da Ajuda, a Capela do Pilar, a Capela da Fundação Zino, a Capela das Virtudes (Santana), a Capela da Nazaré e a Capela do Amparo.

4.1.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho foi inaugurada em dezembro de 1968 e o autor do seu plano urbanístico foi o arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira. Entre 2006 e 2007 esta escola sofreu obras de melhoramento, apresentando atualmente um aspeto mais moderno (ver figura 4).

Figura 4 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.



É um dos vários estabelecimentos de ensino público pertencentes à Freguesia de São Martinho e oferece duas valências, pré-escolar e 1º ciclo, funcionando em regime de tempo inteiro, com um horário entre as oito horas e quinze minutos e as dezoito horas e quinze minutos.

No que concerne à sua estrutura física, esta escola é constituída por três edifícios ligados por dois corredores, com salas distribuídas em ambos os lados. Em 2003 foi construído um anexo que integra três salas. A instituição dispõe, assim, oito salas de

aulas curriculares, três salas para o pré-escolar, uma sala de TIC, uma sala de expressão plástica, uma sala de expressão musical, uma divisão adaptada para apoio do ensino especial, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores, um gabinete de apoio, um gabinete de direção, uma pequena divisão para a fotocopadora, duas arrecadações para o material de educação física, uma arrecadação geral, duas dispensas, uma cozinha, um refeitório, quatro casas de banho para alunos, duas casas de banho para docentes e não docentes, um recinto desportivo semicoberto, um recinto exterior descoberto para recreios, uma área de estacionamento e áreas ajardinadas.

Relativamente aos seus recursos humanos, o corpo docente deste estabelecimento educativo é constituído por seis educadoras e vinte e quatro professores, perfazendo um total de trinta docentes.

Quanto ao corpo não docente, este é composto na sua totalidade por dezassete funcionárias, entre as quais dez assistentes operacionais, quatro assistentes operacionais de apoio educativo à valência de pré-escolar, duas assistentes técnicas e uma técnica superior de biblioteca.

A população escolar é constituída por duzentos e setenta e oito alunos, distribuídos pelas salas do pré-escolar e do 1º Ciclo. Em média, cada turma é constituída por vinte e três alunos.

4.1.3 A sala Pré III

De acordo com o Ministério da Educação (1997), a organização do espaço é espelho da dinâmica do grupo e da intencionalidade educativa, sendo imprescindível que o educador, de forma a planear essa organização, se indague sobre a funcionalidade e finalidade dos materiais.

Sendo a independência da criança em relação ao adulto um caminho de autonomia, a sala deve ser um espaço privilegiado de ação, organizada de forma a permitir o fácil acesso aos materiais e a estimular o processo de desenvolvimento da criança. A sala de atividades onde desenvolvi a minha prática pedagógica denomina-se *Pré III*. É uma sala que se encontra organizada segundo as características, interesses e necessidades do grupo (ver figura 5). Considerando o total de vinte e seis crianças albergadas nesta sala, pode-se dizer que as suas dimensões são satisfatórias. A grande quantidade de luz natural que, recebida através das portas de vidro, dá vivacidade à sala é um aspeto a relevar, visto que acrescenta qualidade ao ambiente educativo.

Figura 5 – Planta da sala Pré III em 3D.

A sala possui inúmeros equipamentos, como armários, que facilitam a arrumação de todos materiais. Deparamo-nos, também, neste espaço, com um rádio, uma televisão e vários tapetes e mantas que são utilizadas no momento do descanso. Nas paredes existem diversos placares onde são afixados os trabalhos realizados pelas crianças. Destacam-se, também, outros materiais que procuram facilitar a organização diária do grupo, como por exemplo o mapa de presenças e o quadro de comportamento. Estão, ainda, dispostos pela sala cacifos, onde cada criança guarda os seus pertences. A sala contempla, ainda, uma pequena área estruturada, de modo a promover a concentração e organização das atividades da criança com Necessidades Educativas Especiais, mais precisamente, com Perturbações do Espectro do Autismo.

A sala de atividades *Pré III*, relativamente à organização do espaço e dos materiais, tem por base as linhas orientadoras do modelo pedagógico High Scope. O espaço está organizado em seis áreas de atividades distintas e flexíveis, apetrechado com diversos materiais pedagógicos atrativos, estimulantes e promotores de diferentes atividades e brincadeiras, sendo elas: a *área de acolhimento*, a *área da biblioteca*, a *área da garagem*, a *área dos jogos e construções*, a *área do faz de conta* (ou da casinha) e a *área da expressão plástica* (ver quadro 2).

Quadro 2 – Áreas que compõem o espaço da sala Pré III.

Áreas de atividades da sala Pré III	Descrição
<p data-bbox="395 338 687 376">Área de Acolhimento</p> 	<p data-bbox="807 338 1292 539">Área de reunião do grande grupo. Local onde se planifica, se fazem construções e jogos e se contam histórias.</p>
<p data-bbox="411 589 671 627">Área da Biblioteca</p> 	<p data-bbox="807 589 1292 840">Dispõe de uma estante com diversos livros e um pequeno sofá destinado para as leituras. Área de partilha de livros e histórias, alguns trazidos de casa pelas crianças.</p>
<p data-bbox="416 866 667 904">Área da Garagem</p> 	<p data-bbox="807 866 1292 1068">Possui uma mini pista e diversos meios de transporte de vários tamanhos. Esta é uma área muito procurada, sobretudo pelos rapazes.</p>
<p data-bbox="336 1198 746 1236">Área dos Jogos e Construções</p> 	<p data-bbox="807 1198 1292 1449">Área destinada à realização de diversos jogos e construções, com vários objetivos, onde as crianças podem brincar sozinhas, a pares ou em grupo.</p>
<p data-bbox="389 1476 694 1514">Área do Faz de Conta</p> 	<p data-bbox="807 1476 1292 2009">Na área do faz de conta encontra-se a cozinha e o quarto das bonecas. Está equipada com diversos materiais, como cadeiras, mesas, um armário, uma cama, um telefone, utensílios de cozinha, entre outros. É um local onde as crianças, de forma lúdica, experienciam e revivem o quotidiano, sendo por essa razão uma das áreas mais requisitadas pelo</p>

	<u>grupo.</u>
<p style="text-align: center;">Área da Expressão Plástica</p> 	<p>Composta por três mesas redondas e cadeiras suficientes para todas as crianças, esta área destina-se à realização de diversas atividades, em pequeno ou grande grupo, livres ou orientadas.</p>

As áreas de atividades estão bem delimitadas e identificadas. Para uma melhor organização, cada uma delas tem número que limita a quantidade de crianças que podem usufruir do espaço e materiais. Os materiais estão visíveis e ao alcance das crianças, possibilitando a exploração autónoma e, conseqüentemente, a descoberta. Por sua vez, a arrumação dos materiais por parte da criança promove a sua responsabilidade e autonomia, num ciclo de *escolha-uso-arrumação* (Hohmann & Weikart, 2003). Ao serem flexíveis, estas áreas podem sofrer modificações consoante os interesses e necessidades das crianças.

Esta sala de atividades apresenta, porém, dois aspetos negativos. O primeiro está relacionado com a inexistência de um lavatório, indispensável, sobretudo, em atividades de expressão plástica. O segundo aspeto negativo prende-se com o facto de não existir, na sala, um computador com ligação à internet, o que impossibilita pesquisas sobre os mais diversos assuntos que possam emergir no contexto educativo.

A sala *Pré III*, no geral, tem um espaço pedagógico estimulante e desafiador. Impulsionador de aprendizagens ativas e significativas, no qual, através de brincadeiras e diversas atividades, as crianças desenvolvem capacidades de cooperação e autonomia.

A rotina diária da sala tem um determinado ritmo e contempla diversas atividades, que permitem à criança aprender ativa e significativamente. Relativamente à sua gestão, certos momentos podem ser mais flexíveis, enquanto que outros têm de ser cumpridos todos os dias. Os momentos menos flexíveis são aqueles dedicados à higiene pessoal, ao descanso e à alimentação. As restantes atividades, livres ou orientadas, podem ser negociadas ou alteradas de acordo com os interesses e necessidades das crianças. A rotina diária da sala Pré III é clara e contempla momentos pedagógicos que vão desde o acolhimento, o planeamento das atividades até às atividades pedagógicas, em pequeno ou grande grupo (ver quadro 3).

Quadro 3 – Rotina diária da sala Pré III.

Horário	Atividades
8h15/9h00	Receção das crianças (Atividades pedagógicas livre/orientadas)
9h00/9h35	Reunião no tapete/planeamento das atividades diárias
9h35/9h45	Higiene
9h.45/10h.15	Lanche
10h.40h/10.45	Higiene/Recreio
10h45/11h30	Atividades pedagógicas
11h35/11h.45	Higiene para o almoço
11h.45/12h15	Almoço
12h.15/12h.35	Recreio
12h.35/12h45	Higiene
12h.45/13h.30	Preparação e período de relaxamento/repouso
13h.30/14h30	Atividades pedagógicas
14h.30/14h.40	Higiene
14h.40/15h.00	Exploração oral/visual de temáticas (contos, histórias, poesias)
15h.00/15h.15	Lanche
15h.15/15h45m	Recreio e higiene
15h45m/18h15m	Atividades pedagógicas (livres e orientadas)
18h15m	Encerramento da sala

No que concerne às atividades de enriquecimento curricular, como o Inglês, as TIC e as Expressões Físico-Motora e Musical, estas são planificadas pelos respetivos docentes, atendendo às planificações mensais da sala (ver quadro 4):

Quadro 4 – Horário das atividades de enriquecimento curricular.

Dia da semana	Atividade	Hora
2ª Feira	TIC	8h45/9h45
	Inglês	10h30/11h15
4ª Feira	Expressão Musical	8h45/9h45
6ª Feira	Expressão Físico Motora	14h00/15h00

A equipa pedagógica da sala Pré III é constituída por três educadoras de infância, uma professora da Educação Especial e duas ajudantes de ação sócio educativa de educação de infância. Duas educadoras têm horário rotativo semanal e a terceira horário fixo no turno da manhã, de modo a prestar o apoio necessário à criança com necessidades educativas especiais. As assistentes de apoio educativo usufruem de horário fixo. As educadoras têm, diariamente, um período de trinta minutos para a mudança de turno. Neste período dialogam sobre as atividades desenvolvidas durante o turno, de forma a existir uma sequência lógica e intencional das atividades.

Nas atividades de enriquecimento curricular, as educadoras estão sempre presentes, colaborando nas mesmas, procurando a sequencialidade educativa e o trabalho em equipa.

4.1.4 As crianças da Pré III

A caracterização realizada do grupo de crianças da sala Pré III da Escola EB1/PE de São Martinho é resultado do cruzamento de dados, obtidos através do Projeto Curricular de Grupo, de conversas informais com a educadora cooperante e com as crianças e da observação realizada na sala. Saliente-se que as OCEPE, mais precisamente as áreas de conteúdo lá descritas, apresentaram-se fundamentais para o levantamento de dados relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O grupo da sala Pré III é composto por vinte e seis crianças, dez do género feminino e dezasseis do género masculino, todas nascidas em 2008, entre janeiro e outubro. Neste grupo existe uma criança com necessidades educativas especiais e cinco que frequentam a terapia da fala. É de referir que nove crianças já frequentavam esta sala, quatro pertenciam à sala da Pré II, doze frequentavam outros estabelecimentos de ensino e uma nunca tinha frequentado um estabelecimento de ensino.

Sendo o desenvolvimento e a aprendizagem elementos indissociáveis do processo educativo (Ministério da Educação, 1997), optou-se por fazer uma análise geral do desenvolvimento do grupo nas diferentes áreas de conteúdo.

Na *Área de Formação Pessoal e Social*, considera-se que as crianças interagem espontaneamente e são no geral participativas, apesar de algumas necessitarem de estímulo acrescido ou mesmo da presença do adulto para respeitarem os colegas e controlarem os impulsos. Evidenciam curiosidade em relação ao meio que as rodeia, demonstrando interesse em realizar novas descobertas. São vivenciados, por vezes, conflitos causados pela partilha de determinados brinquedos e materiais, ou por tentativas de liderança em brincadeiras livres, carecendo da intervenção do adulto para solucionar estas situações. Releva-se, ainda, a existência de um pequeno grupo que possui um comportamento menos positivo, que se traduz numa menor implicação nas atividades e cooperação com os colegas. Relativamente à relação que mantêm com o adulto, em geral, todas as crianças relacionam-se bem com a equipa pedagógica da sala. As dificuldades do grupo estão relacionadas com a aceitação e cumprimento das regras, principalmente em saber esperar pela sua vez e agir de forma adequada nos variados contextos. No que concerne à sua autonomia, este grupo demonstra alguma facilidade na realização das rotinas, mais precisamente na higiene e alimentação, embora algumas crianças careçam de algum apoio do adulto. É de salientar que, neste grupo, existem crianças que necessitam de uma maior atenção e vigilância por parte dos adultos, devido às suas dificuldades, especialmente a nível do comportamento e da linguagem oral.

Relativamente *Área do Conhecimento do Mundo*, o grupo, na sua maioria, revela interesse em realizar experiências práticas e, conseqüentemente, novas descobertas. Evidenciam, assim, curiosidade em relação ao meio que as envolve. São capazes de nomear diversos instrumentos. Todos sabem o seu primeiro e último nome, a sua idade e o primeiro nome dos pais e dos irmãos. No entanto, algumas crianças revelam pouco interesse e dificuldades em estar atentas, o que limita a aquisição de novos conhecimentos.

No que concerne à *Área da Expressão e Comunicação* esta integra os domínios das Expressões *Plástica, Motora, Dramática e Musical*, o domínio da *Matemática* e o domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*. O domínio que compreende as diferentes formas de expressão é aquele que desperta maior interesse e motivação por parte das crianças.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Plástica*, todas as crianças gostam de experienciar novas situações, com diferentes materiais e técnicas. O grupo revela um maior interesse pela colagem e pintura, em detrimento do desenho. No que diz respeito ao desenho, as crianças manifestam uma maior motivação e interesse em desenhar momentos e/ou pessoas foram ou são importantes. Neste domínio persistem, ainda, algumas dificuldades no manuseio dos instrumentos de trabalho, por exemplo dos pincéis e dos lápis.

No *Domínio da Expressão Motora*, apresentam um desenvolvimento motor global adequado à faixa etária. Demonstram entusiasmo e interesse em participar em jogos que envolvam movimento. Por outro lado, na motricidade fina, verificam-se algumas dificuldades no manuseio de materiais e na coordenação óculo manual existindo, assim, a necessidade de melhorar o movimento de pinça no segurar do lápis e a precisão no recorte, bem como a manipulação de materiais diversos.

Quanto ao *Domínio da Expressão Dramática*, em geral, as crianças demonstram gosto pelo jogo simbólico, representando diversos papéis nas diferentes áreas da sala. Revelam interesse pela dramatização de histórias e manipulação de fantoches.

No *Domínio da Expressão Musical*, todas as crianças manifestam interesse pelas atividades musicais. No geral, gostam de aprender novas canções, de cantar, mimar e dançar.

No *Domínio da Matemática*, as crianças, na sua maioria, evidenciam um raciocínio lógico-matemático adequado para a respetiva faixa etária. Estabelecem a relação entre quantidade e número e gostam de participar em atividades que envolvam a classificação e seriação de objetos. Apresentam dificuldades nas noções espaço-temporais.

Por fim, no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, o grupo de crianças, em momentos de diálogo em grande grupo, manifesta interesse em comunicar oralmente perante os colegas, embora algumas necessitem do incentivo do adulto para participar. As crianças expressam-se de forma perceptível, porém algumas evidenciam dificuldades na dicção das palavras, articulação (omissão de sons e até de sílabas nalgumas palavras) e construção frásica, especialmente aquelas que frequentam a terapia da fala. Apresentam também um vocabulário ainda limitado. Relativamente à abordagem à escrita, o grupo, na sua maioria, compreende as funções da escrita. Reconhecem algumas letras, sobretudo as que estão presentes nos seus nomes, e os

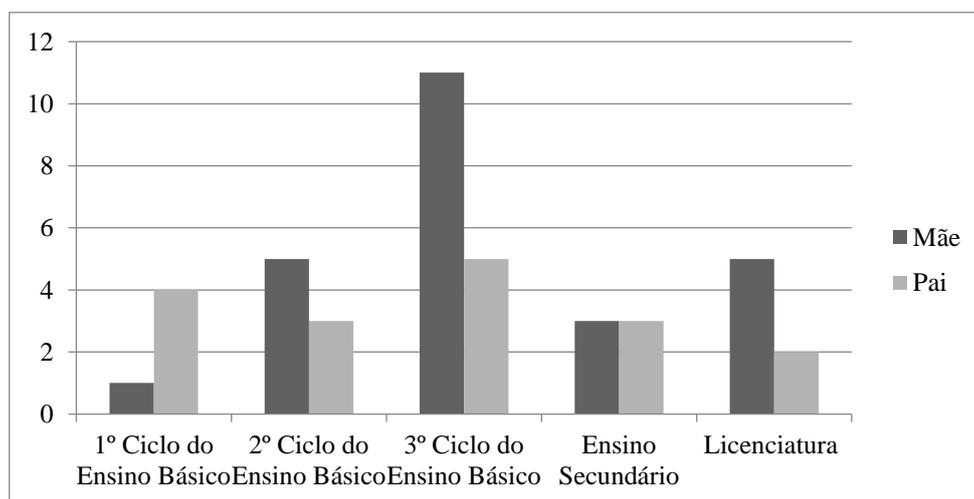
números até à dezena. Estas crianças já são capazes de escrever os seus nomes, algumas com o apoio do seu cartão de identificação.

Pode-se, assim, dizer que este é um grupo marcado pela homogeneidade no que concerne aos interesses, mas pela heterogeneidade em relação ao comportamento e às necessidades.

Relativamente às famílias, a maioria das crianças provêm de famílias com baixos rendimentos e, conseqüentemente, de um nível socioeconómico médio/baixo, o que as levam a beneficiar de escalão social. Algumas famílias são disfuncionais e destruturadas, o que, por vezes, acaba por afetar o processo educativo das crianças. As famílias das crianças da Sala Pré III, na sua maioria, são participativas, gostam de colaborar nas atividades desenvolvidas e demonstram interesse em acompanhar o progresso dos seus educandos. Diariamente, dialogam com a equipa pedagógica para obter e partilhar informações sobre a criança.

Tornou-se necessário e pertinente caracterizar socialmente as famílias do grupo de crianças, analisando as habilitações académicas e a condição perante o trabalho. O nível de escolaridade dos encarregados de educação alterna entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e a Licenciatura. A maioria dos pais têm o 3º CEB (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Habilitações académicas dos Encarregados de Educação da sala Pré III.



Relativamente á condição perante o trabalho, sabe-se que a maioria encontra-se empregada (ver tabela 1).

Tabela 1 – Condição dos Encarregados de Educação perante o trabalho.

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Número	Percentagem
Empregado	24	57,1%
Desempregado	13	31%
Doméstico	5	11,9%
Total	42	100%

4.1.4.1 Interesses e necessidades das crianças da Pré III

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o adulto deve proporcionar momentos desafiadores que provoquem na criança conflitos cognitivos. Para tal, é fundamental que o educador conheça não só os interesses do seu grupo de crianças, como também as suas necessidades.

Tornou-se, então, necessário fazer um breve levantamento dos interesses e necessidades do grupo, recorrendo à observação direta e a conversas informais com a equipa pedagógica da sala (ver quadro 5). Pretende-se, assim, de acordo com estes dados, desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, estimulante e significativa.

Quadro 5 – Interesses e Necessidades das crianças da sala Pré III.

	Interesses	Necessidades
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> – Interagir com os colegas de forma espontânea. – Brincar a pares ou em pequenos grupos. – Desejo de liderança. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aceitar e cumprir as regras de convivência. – Desenvolver a capacidade de escutar e de respeitar os outros. – Aceitar as diferenças (religiosas, sociais...)
Expressão e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> – Atividades livres nas áreas da sala. – Atividades de expressão físico-motora (jogos, saídas, recreio...). – Ouvir contos/histórias. – Jogos simbólicos livres. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver a capacidade de realizar atividades que impliquem atenção/concentração. – Desenvolver a linguagem oral: enriquecer a linguagem e melhorar a dicção das palavras. – Desenvolver a psicomotricidade, sobretudo a fina.
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> – Curiosidade e interesse por novas atividades/experiências e vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> – Conseguir ficar atento o tempo ajustado às atividades/ experiências/ vivências. – Controlar a impetuosidade e a capacidade de esperar, visando aprendizagens cooperadas e significativas.

4.2 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

O estágio pedagógico realizou-se na Escola EB1/PE de São Martinho, na sala Pré III. Esta intervenção superou o total de horas inicialmente estipuladas para a prática pedagógica, às quais foram adicionadas horas de seminário reflexivo e diversas atividades com a comunidade educativa. O planeamento das atividades foi efetivado segundo os interesses e necessidades das crianças, sob a supervisão da educadora cooperante (ver apêndices B – D).

Para se proceder a um processo investigativo é essencial formular questões de investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), as questões de partida permitem ao investigador prever decisões em relação ao trajeto a seguir.

Neste sentido, ao longo da primeira semana de estágio, destinada apenas à observação participante, procurei, através da observação, das conversas com as educadoras e da análise do PEE e do PCG, fazer o levantamento de algumas características do ambiente vivido na sala e, sobretudo, do grupo de crianças, de forma a encontrar questões que precisassem de ser trabalhadas, sobre as quais pudesse desenvolver a minha intervenção, considerando o desenvolvimento integral das crianças.

Posto isto, deparei-me com duas problemáticas distintas mas atuais da nossa sociedade, que afetam tanto as crianças, como as suas famílias, nomeadamente, a ausência de bons hábitos alimentares e a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas escolas.

Relativamente à primeira problemática, verifiquei que as crianças apresentavam maus hábitos alimentares e que, na sua maioria, durante as refeições, rejeitavam comer fruta, legumes e peixe. Ao refletir sobre esta problemática, ponderei a possibilidade das famílias não estarem suficientemente sensibilizadas para a importância de uma alimentação saudável e, conseqüentemente, despenderem pouco tempo para esta questão no seio familiar.

Por conseguinte, a minha intervenção pedagógica desenrolou-se num processo de investigação-ação, no qual tornou-se imprescindível evidenciar a importância de uma alimentação saudável, salientando que o potencial de aprendizagem aumenta com hábitos alimentares saudáveis, o que não acontece quando esses hábitos são maus, pois condicionam o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças (World Health Organization, 1998).

Deste primeiro cenário, emergiu uma questão orientadora da investigação-ação, a qual procurei responder ao longo de toda a prática pedagógica:

- Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, como fator condicionante do seu crescimento e saúde, promovendo aprendizagens significativas e transversais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social?

De modo, para poder responder a esta questão, defini objetivos para a minha intervenção, nomeadamente, sensibilizar as crianças e famílias para hábitos de alimentação saudáveis e promover a experimentação de diversos tipos de alimentos.

A segunda problemática surgiu ao deparar-me com uma criança com Necessidades Educativas Especiais, mais precisamente com Perturbação do Espectro do Autismo, que não participava nas atividades e parecia distante do grupo, existindo pouca interação entre os mesmos. O grupo tinha a noção de que este era um colega especial que precisava de mais cuidados e afirmavam que “*O Cris não gosta de brincar conosco e sempre que se irrita grita muito alto*”. Através destes factos e das conversas informais com as educadoras e auxiliares e atendendo aos esforços das mesmas para ajudar esta criança a integrar-se no grupo, percebi que este seria um problema que teria que ser trabalhado e solucionado, dado que estava, de certa forma, em causa a dinâmica e bem-estar do grupo.

Como tal, considerando a importância da inclusão em contexto educativo, esta investigação centrou-se não só no desenvolvimento e progresso desta criança, mas principalmente nos comportamentos do grupo face a mesma.

Deste segundo cenário, emergiu uma questão orientadora da investigação-ação, a qual procurei responder no decorrer de toda a prática pedagógica:

- Como promover, na sala Pré III, a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo pelas restantes crianças do grupo e nas atividades pedagógicas?

De forma a responder às questões acima enunciadas, procurei planificar a minha intervenção de acordo com as necessidades e interesses das crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e ambicionando alguma mudança e resultados positivos relativamente às questões orientadoras. Porém, é de salientar que, não desprezando as respetivas questões e problemáticas, existiu a necessidade de todas as planificações se adaptarem também à planificação anual/mensal da sala, concebida pelas educadoras titulares, respeitando, assim, os temas a abordar.

4.3 Intervenção Pedagógica na sala Pré III

Uma práxis sustentada na igualdade de oportunidades apresentou-se como uma necessidade imperativa, que implicou uma organização sistemática e intencional do processo educativo. Deste modo, a interligação contínua de fases de observação,

planificação, ação, reflexão, avaliação e articulação tornou-se essencial para a edificação da intencionalidade educativa.

Com efeito, a primeira semana de estágio, reservada para a observação do tipo participante, destinou-se à recolha de informações passíveis de análise, o que possibilitou a aquisição de dados pertinentes e determinantes para uma práxis suportada na intencionalidade do processo educativo. Nas seguintes semanas assumi o papel de educadora e intervim para um desenvolvimento integral das crianças, contudo, não descurei a observação, pois como refere Fino (2008), a observação participante inicia-se deste o primeiro dia de estágio e só termina no momento que se abandona esse mesmo contexto.

Ao longo do estágio, a planificação revelou-se como um instrumento deveras importante e decisivo para o sucesso educativo, uma vez que se sustenta na reflexão e na antecipação da ação. Permitiu-me, assim, organizar e orientar a minha ação, sendo que em cada semana de estágio foram planificadas diversas atividades, atendendo não só às temáticas a serem trabalhadas ao longo do ano, mas principalmente às necessidades e interesses das crianças. Nem todas as atividades planeadas pretenderam responder diretamente às questões de investigação. Foi também privilegiado o desenvolvimento de outras competências, derivadas de outras necessidades verificadas, porém todas elas tiveram por base a aprendizagem pela ação, as interações, a diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa. É de salientar, também, a flexibilidade atribuída à planificação, reconhecendo a importância das situações imprevistas emergidas do desenvolvimento de momentos de aprendizagem.

As planificações foram colocadas em prática através da ação, isto é, intervenção em contexto real com o respetivo grupo de crianças, sob a supervisão da educadora cooperante. Intrínseca à ação, surgiu uma prática reflexiva, através da realização de reflexões semanais, presentes nos diários de bordo, sobre a ação. A reflexão permitiu-me realizar uma retrospectiva da minha ação, tornando-se, assim, num elemento constante da minha prática pedagógica, uma vez que, segundo Zeichner (1993), o processo reflexivo “ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (p. 52).

Após a realização das atividades, tornou-se necessário proceder à avaliação das mesmas, analisando-se e verificando-se o efeito da ação no desenvolvimento das crianças nas distintas áreas de conteúdo. A avaliação permitiu, assim, interpretar,

refletir, adequar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Foram realizadas avaliações semanais consoante as áreas de conteúdo e os objetivos definidos nas Competências para a EPE e nas Metas de Aprendizagem (MA) para as atividades desenvolvidas. Avaliou-se também o grupo, no geral, utilizando o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). A avaliação constituiu-se, assim, como um elemento fundamental para a minha *práxis*, visto que permite a regulação da pertinência e adequação das decisões tomadas, tanto no campo curricular, como organizacional (Alonso, 2002).

Reconhecendo a importância do papel ativo da criança no processo educativo, no decorrer deste estágio procurei valorizar os seus saberes e conhecimentos para assim sustentar e fundamentar, com significação, as novas aprendizagens. Desta forma, inerente à ação desenvolvida surgiu uma pedagogia diferenciada, baseada na cooperação e na construção de conhecimentos. Foram, então, privilegiados momentos de aprendizagem estimulantes que incentivassem as crianças a aprender através de experiências ativas e significativas (Portugal & Leavers, 2010).

A articulação e comunicação foram, também, elementos indispensáveis para a qualidade da ação pedagógica desenvolvida. Ocorreram com a equipa pedagógica da sala, com a colega que também se encontrava em estágio noutra sala, com Orientadora Científica da Universidade da Madeira (UMa) e, ainda, com os pais que contribuíram para a concretização e melhoria da prática pedagógica, visando, sempre, um processo educativo ativo e significativo para as crianças.

Seguidamente serão evidenciadas, para além das atividades de rotina e dos momentos de atividades livres, as atividades desenvolvidas, que se encontram agrupadas por três grandes temas, designadamente: “A Alimentação”, “Da integração à inclusão escolar” e as “Efemérides”, que se dividem em subtemas relativos às estratégias e atividades desenvolvidas nesses âmbitos.

Estas atividades desenvolvidas com o grupo de crianças visaram não só responder às questões de investigação ação, mas também atender à planificação mensal da sala e, principalmente, às necessidades e interesses das crianças.

Saliente-se que a seguinte explanação das atividades é realizada de forma reflexiva e fundamentada, confrontando-se a teoria com a prática.

4.3.1 A Alimentação

De forma a responder às questões de investigação e, conseqüentemente, às necessidades das crianças, foram desenvolvidas algumas atividades no âmbito da alimentação.

Pretendendo despertar nas crianças a importância de uma alimentação saudável e dando continuidade à celebração do *Dia Mundial da Alimentação*, as atividades, que serão de seguida apresentadas, foram realizadas de forma progressiva e articulada, através de uma abordagem transversal, recorrendo a estratégias promotoras do desenvolvimento de competências nas distintas áreas de conteúdo.

Considerando a importância desta temática, iniciei a abordagem da mesma com a leitura e exploração da história *Sopa Verde* e de seguida com um desenho realizado pelas crianças que, mais tarde, foi transformado num puzzle. Posteriormente foi realizada uma abordagem sobre os alimentos, saudáveis e menos saudáveis, e com os materiais recolhidos em casa com os pais as crianças construíram uma *roda dos alimentos*. Após a construção da roda dos alimentos foi realizada, também, uma prova dos sabores, em pequenos grupos, para assim se diferenciar os alimentos doces, salgados, amargos e ácidos, sendo indispensável o registo da experiência. Como consolidação, as crianças com a ajuda das educadoras elaboraram um pequeno quadro com os alimentos saudáveis, que devem comer, e os menos saudáveis, que devem evitar ou então comer com moderação.

Ainda, no âmbito desta temática foi desenvolvida uma sequência de atividades, recorrendo a um livro pertencente ao Plano Nacional de Leitura – *Ciclo do Pão* –. Estas atividades foram desenvolvidas em três momentos distintos, nomeadamente: a exploração do livro/história, a realização de atividades e jogos lúdico-pedagógicos e a visita à padaria mais próxima da escola.

4.3.1.1 A sopa verde

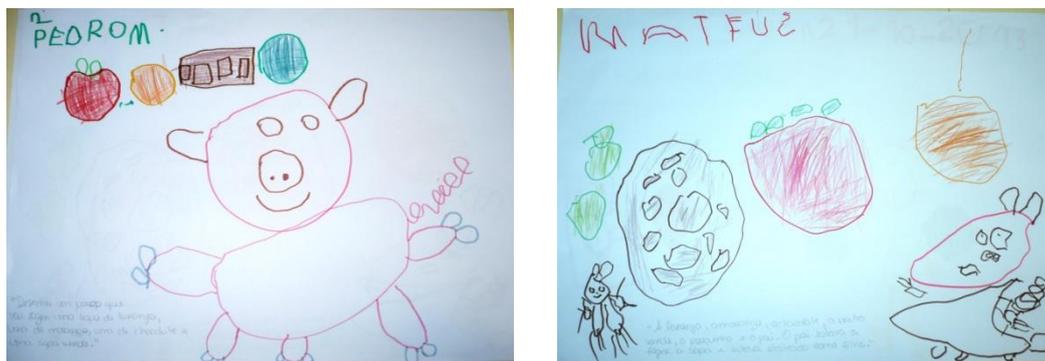
Uma vez que o tema *Alimentação* já tinha sido abordado, muito brevemente, na aula de TIC, através da leitura e exploração da história *A lagartinha comilona*, de Eric Carle, decidi aprofundá-lo recorrendo a diversas atividades, sendo a primeira a leitura e exploração da história *A sopa verde*.

No decorrer da primeira semana de observação, do tipo participante, na qual surgiram diversas conversas informais com a educadora cooperante, apercebi-me que as

crianças gostavam, particularmente, de ouvir histórias. Assim, para iniciar a intervenção prática protagonizou-se um diálogo sobre o tema em questão, que despertou de imediato o interesse nas crianças, pois todas elas queriam dar o seu testemunho e opinião, sugerindo e exemplificando os alimentos que devemos comer. Durante este diálogo, surgiram também sugestões de atividades que poderiam ser realizadas no âmbito da *Alimentação*, o que originou uma relação de cooperação entre as crianças e entre adulto-crianças. Esta relação potencia, deste modo, uma pedagogia participativa, na qual as crianças escutam-se a si próprias e aos outros, delineando objetivos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Após a leitura da história prosseguiu-se para a sua exploração, identificando as personagens principais e os acontecimentos. Posto isto, as crianças expressaram as suas opiniões sobre a história, algumas delas afirmando que não gostavam muito de sopa verde, mas que não iriam gostar mesmo nada era de sopa feita com frutas, e sugeriam, ainda, outros alimentos que, certamente, ficariam bem numa sopa. Aproveitei, também, o facto da história ter palavras que rimavam, no seu texto, para explorá-las com o grupo. Para isso lembrei o conceito de palavras que rimam, que a educadora cooperante já tinha abordado muito brevemente, e li algumas partes da história para que as crianças conseguissem identificar as palavras que rimavam, como por exemplo *mal* e *sal*. É de destacar que depois de explorada a história algumas crianças, durante o recreio e também nas brincadeiras livres na área da casinha, dramatizaram-na espontânea e livremente.

Considerando que uma das necessidades, também, observada ao longo da primeira semana de estágio estava relacionada com o desenho, optei por complementar esta atividade com uma ilustração (ver figura 6 e 7) da parte da história que cada criança mais tinha gostado. Para esta ilustração não foi limitada a imaginação e criatividade das crianças, podendo estas representarem o momento escolhido da forma que imaginavam e não exatamente como estava ilustrado nas imagens observadas. É de referir que este grupo não demonstrava interesse pelo desenho, evitando-o ao máximo, no entanto, nesta atividade, provavelmente por ter sido significativa, mostrou-se motivado para o desenho. Pode-se, assim, dizer que o desenho para além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas das crianças, encontra-se relacionado com as dimensões afetivas e socioculturais de cada criança (Sousa, 2003).

Figura 6 e 7 – Desenhos elaborados pelas crianças.

Considero que esta foi uma atividade muito produtiva e enriquecedora, que permitiu não só satisfazer os interesses e necessidades das crianças, como também motivar e estimular a sua concentração, visto que para além de ser uma história que não conheciam, foi apresentada recorrendo às novas tecnologias (formato power point). Saliento, assim, a importância da integração das tecnologias no contexto educacional, uma vez que esta “permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (Amante, 2007, p. 56),

4.3.1.2 A Roda dos Alimentos

Ainda nas comemorações do *Dia Mundial da Alimentação*, construiu-se uma *Roda dos Alimentos*. Dadas as circunstâncias, esta atividade apresentou-se necessária e imprescindível a realizar no contexto em questão.

A *Roda dos Alimentos* foi abordada recorrendo-se à visualização de um vídeo que conta a história da junção das proporções dos alimentos que constituem a mesma. Após a visualização do vídeo propôs-se um debate sobre os alimentos que devem estar representados em cada parte, as respetivas quantidades e o porquê das mesmas. Posto isto, o grupo em geral já tinha algum conhecimento dos alimentos que devemos comer regularmente e os que só devemos comer às vezes, chegando à conclusão que “Devemos comer mais hortaliças que arroz” (Francisca) e que “A água é muito importante” (Guilherme). Porém, verificou-se algum desconhecimento acerca da *Roda dos Alimentos*, apresentando-se importante esta abordagem para a aprendizagem da sua função e constituição.

Uma vez que a interação com a família foi um elemento constante e fundamental no decorrer da prática pedagógica, para esta atividade informou-se os pais do tema que estava a ser tratado na sala, para que estes, em casa, abordassem-no novamente, de forma breve, já que seria pedido às crianças que trouxessem alguns alimentos e embalagens que tivessem em casa para serem utilizados na construção da *Roda dos Alimentos*.

A construção da *Roda dos alimentos* (ver figura 8) realizou-se em pequenos grupos, para uma maior organização e acompanhamento das crianças. Deste modo, algumas crianças ficaram responsáveis por colar os alimentos reais (ver figura 9) ou embalagens na roda (e.g. grãos de arroz, garrafa de água, pacote de leite), enquanto outras encarregaram-se de recortar e colar as imagens de alimentos (ver figura 10), retiradas de revistas ou jornais.

Figura 8 –*Roda dos Alimentos*. **Figura 9** –Colagem de alimentos reais.



Figura 10 – Colagem de imagens de alimentos.



A articulação entre as áreas de conteúdo, do *Conhecimento do Mundo* e da *Expressão Plástica e Motora*, mostrou-se imprescindível para desenvolver as necessidades do grupo, quer a nível da aquisição e assimilação de conhecimentos, quer da motricidade fina (Ministério da Educação, 2009).

O resultado desta atividade foi positivo, visto que, para além de ir ao encontro das necessidades do grupo, permitiu um ambiente de interação e partilha de conhecimentos, no qual as crianças participaram ativamente. É de salientar que esta *Roda dos Alimentos* foi utilizada ao longo do estágio para assimilação progressiva de conhecimentos.

4.3.1.3 O Ciclo do Pão

A partir da leitura e análise de diversos documentos relativos ao ensino no Pré-Escolar, desenvolveu-se um conjunto de etapas no âmbito da Área da Expressão e Comunicação. Quanto aos domínios que foram trabalhados nesta área de conteúdo, o conhecimento explícito da língua centrou-se em atividades relativas à consciência fonológica, sendo esta “ (...) entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral.” (Costa *et al*, 2007, p.8)

Reconhecendo a importância da literatura infanto-juvenil tornou-se pertinente incentivar e promover hábitos de leitura nesta faixa etária, uma vez que são nestas idades que todos os hábitos se formam. Como tal, o livro, pertencente ao Plano Nacional de Leitura, *Ciclo do Pão*, de Quental e Magalhães, apresentou-se não só adequado à respetiva faixa etária, como também um importante e interessante complemento para continuar a abordagem e exploração da temática *A Alimentação*.

Desta forma, o primeiro momento destinado à *exploração do livro/história*, teve como objetivo, numa primeira etapa, através da imaginação e da observação da capa do livro e depois das imagens da respetiva história, que as crianças mobilizassem, na expressão oral, o vocabulário adequado ao tema para reproduzir um discurso adequado para descrever a história imaginada e, numa segunda fase, que as crianças ouvissem atentamente o educador a contar a história (compreensão do oral) e desta forma, verificassem se a mesma se enquadrava no que foi imaginado na etapa anterior.

Neste momento evidenciou-se, num pequeno grupo, dificuldades na expressão oral, sendo visível que sabiam o que queriam dizer, contudo, vagueavam, não sabendo que discurso e, mais precisamente, que palavras

deveriam utilizar. Foi, então, necessário ajudá-las, de forma sutil, no seu discurso, para que estas pudessem se sentir mais à-vontade e seguras. No entanto, é de salientar que foi respeitada a vontade das crianças, sendo que uma delas estava muito envergonhada e não quis continuar e, para não tornar a situação mas desconfortável para a mesma, não insisti muito e decidi deixá-la ir se sentar. Salienta-se que, apesar de não ter insistido naquele momento, irei trabalhar com esta criança a sua expressão oral e o seu à-vontade e segurança, primeiro individualmente e depois, quando estiver preparada, incentivá-la-ei a expressar-se oralmente para o grupo a pretexto de alguma atividade (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2013).

Desta forma, e atendendo que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é complexo, apesar de ser, ao mesmo tempo, fascinante, visto que a criança, através de interações estabelecidas com os indivíduos do seu meio envolvente, ativa e melhora as suas capacidades verbais, considero que esta foi uma atividade necessária para promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e incentivá-las a expressar-se à-vontade, sem receios e com segurança.

Relativamente ao segundo momento reservado para a *realização de atividades e jogos lúdico-pedagógicos*, este centrou-se em atividades que trabalhassem e desenvolvessem a consciência fonológica. A atividade *Vamos descobrir as palavras que rimam* teve como objetivo que as crianças identificassem através do som (discriminação auditiva e sensibilização à rima) as palavras que combinam, ou seja, rimam, presentes na lengalenga *O Pão* e na música *Vou comprar pão*.

A discriminação auditiva e a sensibilização à rima são temas que já tinham começado a ser trabalhados pela educadora cooperante, muito brevemente, e por essa razão algumas crianças já tinham alguma noção do que se estava a tratar. Inicialmente, um pequeno grupo por, provavelmente, já não se lembrar das atividades desenvolvidas pela educadora cooperante, mostrou mais dificuldades a identificar através do som as palavras que combinavam, ou seja, rimavam, mas com o desenrolar da atividade e com alguma ajuda conseguiram atingir o objetivo da mesma (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2013).

Um dos jogos realizados com as crianças foi o jogo do loto adaptado, o qual pretendeu trabalhar a discriminação silábica. Neste jogo as crianças tiveram que reconhecer as imagens distribuídas e, de seguida, identificar as que se iniciam pela

mesma sílaba (formar trios). Como apoio, para fazer a divisão silábica, utilizaram o ritmo palmar ou então a plasticina. Assim, apesar de algumas dificuldades, as crianças conseguiram diferenciar pelo som as sílabas iniciais da imagem/palavra, como por exemplo **fa**-ri-nha – **fa**-ca, iniciando, deste modo, um processo contínuo e progressivo da consciência fonológica e, neste caso específico, silábica

Por último, foi realizada uma visita à padaria mais próxima da instituição educativa (ver figura 11, 12, 13 e 14). Esta saída teve como objetivo, por um lado, desenvolver competências sociais, atendendo também ao cumprimento de regras pertinentes numa saída de campo, como os cuidados no percurso até à padaria, e por outro lado, dar mais significado a todo o trabalho desenvolvido nos dias anteriores, pois as crianças ao observarem e vivenciarem a confeção do pão atribuem sentido à história ouvida. É de salientar que no final da visita, o senhor Padeiro ofereceu às crianças um saco com a massa do pão crua, para em casa amassarem com a ajuda dos pais, experienciando e sentindo a sua textura e cheiro, e ainda outro saco com o papo-seco, para o lanche.

Esta foi uma experiência única para estas crianças, visível através das suas expressões e dos seus comentários. Mostraram-se muito interessadas e entusiasmadas em todo o processo de confeção, surgindo várias questões como: “Como se faz o pão?” (Guilherme), “Para que serve esta máquina, senhor Padeiro?” (Dinis), “Onde coze estes pães todos, senhor Padeiro?” (Francisca). Foi, assim, uma atividade muito gratificante para mim, pois pude proporcionar a este grupo a oportunidade de observarem todas as fases de confeção do pão realizadas numa padaria e de poder ocasionar novas experiências e vivências (Diário de Bordo, 30 de outubro de 2013).

Figura 11, 12, 13 e 14 – Visita à Padaria.





Considero, assim, que esta sequência atividades compreendeu um grau de complexidade que foi do mais simples para o mais complexo, onde importa ressaltar a articulação e interdisciplinaridade entre a Área da Expressão e Comunicação e as outras áreas de conteúdo.

Nestas atividades desenvolvidas, a interdisciplinaridade teve como objetivo agregar e integrar os conhecimentos, representando, desta forma, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da criança e permitindo que a mesma coloque em prática o que aprendeu em variadas situações reais.

É de salientar, também, a importância da utilização de um discurso pedagógico-didático adequado e compreensível para as crianças, de forma a estimular a sua curiosidade e o seu espírito de análise de situações da vida e de descoberta, ao invés de aplicar métodos de ensino, onde o papel da criança é meramente passivo e recetor.

4.3.2 Da integração à inclusão escolar

A maneira como se encara e se cuida das crianças com necessidades educativas especiais nas nossas escolas tem se alterado ao longo dos anos. Atualmente a sociedade, através de várias leis, defende os seus direitos e dignidade. Contudo, na prática ainda são precisos mais esforços para que a inclusão seja efetivada sem limitações nem medos.

Posto isto, no decorrer da minha intervenção pedagógica na sala Pré III apercebi-me de uma problemática relacionada com a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e com a interação entres os seus pares.

Como esta é uma problemática que abrange tudo o que ocorre no contexto educativo, desde as rotinas diárias até as atividades desenvolvidas nas diferentes áreas, todo o trabalho desenvolvido para minimizar e se possível solucionar este problema foi realizado de forma global e não com atividades específicas, isto é, todas as rotinas e

todas as atividades que foram realizadas com as crianças tiveram como objetivo a inclusão.

Para tal foram colocadas em prática diversas estratégias quer para a criança em questão quer para o grupo da sala Pré III. É de salientar que esta já era uma preocupação das educadoras da sala, que ao longo do ano tinham já iniciado alguma pesquisa sobre este assunto, porém, mais centradas na criança e não no grupo em geral.

A criança apresenta uma PEA que se repercute na sua autonomia para a realização de tarefas, na área da linguagem e da comunicação e na interação social, emocional e cognitiva e, particularmente, no seu défice de atenção. Desta forma, para esta criança, em conjunto com a equipa pedagógica da sala incluindo a docente de educação especial e a psicóloga da escola, foram delineadas um conjunto de estratégias derivadas do Programa Teacch Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação, criado em 1971 por Eric Schopler na Carolina do Norte. Sobre este assunto, como mais-valia para todo o estudo e intervenção e atendendo também que o Programa Teacch já tinha captado a atenção de todos docentes, a equipa da Educação Especial da escola organizou uma ação de esclarecimento sobre o respetivo programa, dinamizada pela equipa do CAP (Centro de Apoio Psicopedagógico) do Funchal. De forma sucinta pode-se dizer que este é um programa especial de educação direcionado para as necessidades individuais das crianças autistas sustentado no desenvolvimento do quotidiano, com foco no design do ambiente físico, social e na comunicação (Schopler et al., 1980). Considero que esta ação permitiu-me conhecer melhor o programa, os seus princípios, as suas componentes e respetivas estratégias. Por outro lado, a partilha de resultados, experiências e vivências possibilitou um maior envolvimento e, ainda, uma perceção mais aprofundada e fundamentada do respetivo programa.

Posto isto, foram realizadas reuniões para determinar quais os passos a seguir quanto à criança com PEA (ver apêndice J). Nas reuniões, de forma a objetivar e estruturar a intervenção educativa, estabeleceu-se objetivos, planeou-se tarefas mais apropriadas para a criança e avaliou-se as competências adquiridas. Foram, assim, desenvolvidas na sala Pré III as quatro componentes principais do ensino estruturado, nomeadamente, a *Estruturação Física*, a *Informação Visual*, o *Plano de Trabalho* e as *Pistas Facilitadoras do Desempenho* (Schopler et al., 1980) (ver figuras 15, 16 e 17).

Figuras 15, 16 e 17 – Organização do espaço destinado à criança com PEA.

Colocadas em prática todas as estratégias inicialmente definidas foram surgindo resultados e progressos, como é o caso do cumprimento das rotinas diárias. Esta criança anteriormente não as realizava e quando era incentivada mostrava agressividade e resistência, atualmente, com as estratégias utilizadas, como o *plano de trabalho*, já é capaz, até mesmo antes do tempo, de se preparar para cumprir as rotinas. Este progresso fez com que esta criança se apresentasse mais calma, mais atenta e com mais motivação para realizar todas as tarefas e rotinas que estão diariamente explanadas no *plano de trabalho*. Foram, desta forma, verificadas mudanças de comportamento durante a fila para o refeitório ou para o recreio, na realização das atividades propostas, como nas atividades de desenho livre, na digitinta ou até mesmo na leitura de textos (ver figuras 18, 19, 20, 21 e 22). Assim, é possível afirmar que em todo este processo foram notórias as mudanças no comportamento e desenvolvimento cognitivo, intelectual e físico da criança com PEA.

Figuras 18, 19, 20, 21 e 22 – Progressos da criança com PEA.



Quanto ao desenvolvimento social da criança com PEA, este foi trabalhado e desenvolvido em paralelo com a problemática da inclusão educativa. Deste modo, para esta problemática procedeu-se também à implementação de estratégias no trabalho desenvolvido em contexto de sala, com o grupo de crianças. Estas tornaram-se pertinentes e necessárias para alcançar o objetivo da investigação-ação. Assim, atendendo aos pressupostos teóricos acerca da inclusão educativa, as seguintes estratégias (o *trabalho cooperativo*, a *intervenção em parceria*, a *aprendizagem com os pares* e a *criação de grupos heterogêneos*), propostas pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, pretenderam promover a inclusão da criança com PEA e tiveram como objetivo primordial contribuir para a construção de grupos inclusivos. Assim, pode-se afirmar que todo o trabalho desenvolvido ambicionou uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*.

Promover o Trabalho cooperativo

De acordo com Arends (1995), os principais ingredientes para uma aprendizagem cooperativa baseiam-se no estímulo cooperativo, isto é, na concretização de tarefas em cooperação, e na heterogeneidade do grupo.

Desta forma, ao longo de toda a intervenção pedagógica, privilegiou-se tarefas de carácter cooperativo, pretendendo a interação entre as crianças e a criança com PEA e, conseqüentemente, a inclusão da mesma por parte dos seus colegas (ver figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24 – Agrupamento dos diferentes objetos.

Verificou-se, em todo o processo, que, com o trabalho cooperativo, toda a competição se transformou em cooperação, priorizando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, promovendo um maior desempenho escolar, um aumento da interação entre as crianças e desenvolvendo as suas competências sociais, particularmente da criança com PEA.

Construiu-se, também, um ambiente favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades quer para todos, no geral, quer para cada um dentro do grupo, através da co-responsabilização de todos os elementos de cada grupo e da diversidade das tarefas e, também, dos materiais a utilizar.

Durante as atividades, “constatou-se que o facto de os vários elementos do grupo dependerem uns dos outros para realizarem a tarefa com sucesso, fez com que todos se empenhassem no seu trabalho, cooperando e colaborando” (DB).

Assim, sucintamente, pode-se dizer que promoveu-se momentos dinâmicos de interação, de responsabilidade e de inclusão, uma vez que, relativamente ao último aspeto, foram verificadas algumas atitudes inclusivas por parte das crianças face à criança com PEA, como por exemplo, a iniciativa em formar grupo com esta criança e a procura de algum tipo de interação com a mesma.

Intervir em parcerias pedagógicas

A sala é um espaço, de certa forma, “sagrado” quer para o educador quer para as crianças, o que causa um isolamento natural. Porém, este isolamento priva o educador de discutir com os seus pares o seu ato pedagógico, limitando todo apoio e partilha.

Neste sentido, a partilha, com um colega, do espaço, do tempo e do poder dentro da sala apresentou-se fundamental, durante toda a ação pedagógica desenvolvida, pois

permitiu apoiar e orientar melhor o grupo de crianças e discutir e partilhar os seus problemas com os colegas, partindo das atividades e de um contexto partilhado por todos.

Salienta-se que esta é, também, uma estratégia útil para os alunos e, por essa razão, ao longo da intervenção, promoveu-se o trabalho em pequenos grupos, com vista à inclusão da criança de NEE (ver figuras 25 e 26).

A sua integração foi iniciada num pequeno grupo, de um ou dois pares. Com este trabalho favoreceu-se a auto-estima desta criança e desenvolveu-se atitudes positivas dos seus colegas para com ela (Diário de Bordo, 22 de outubro de 2013).

Figuras 25 e 26 – *As parcerias pedagógicas.*



Inicialmente esta não foi uma estratégia fácil de desenvolver com esta criança, pois esta demonstrava ter muitas dificuldades em partilhar e em conviver com os seus colegas, mas com apoio e orientação, até mesmo dos próprios colegas, aos poucos, foi demonstrando estar mais à vontade com eles, conseguindo realizar as tarefas com interesse e motivação. Os colegas deixaram, assim, de ser estranhos e passaram a ser seus amigos.

Desenvolver e promover a aprendizagem com os pares

De acordo com Vygotsky citado por Fontes e Freixo (2004) é na interação com os seus pares que as crianças não só aprendem, mas também se desenvolvem. Daí o conceito de “zona proximal de desenvolvimento” já referido neste relatório. Contudo, estudos mais recentes demonstram que a interação entre pares é muito mais do que aquilo que previu Vygotsky, isto porque o desenvolvimento alcançado não é verificado apenas no domínio cognitivo, mas também na socialização, na mudança de atitudes académicas e, ainda, no domínio dos afetos (César, 2003).

Atendendo a estes pressupostos, ao longo do estágio, procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem com os pares, orientado e apoiando sempre as crianças, reforçando a interação social com os pares, particularmente no que se refere à criança com PEA, e, promovendo, assim, o desenvolvimento nas diferentes áreas.

Durante a atividade procurou-se formar diferentes pares, para que, de forma gradual, as crianças pudessem interagir e criar uma ligação com a criança com PEE, isto porque verificou-se que, no início do estágio pedagógico, esta era uma criança que não interagira de forma alguma com os seus colegas (Diário de Bordo, 4 de novembro de 2013).

Com esta estratégia foi possível apurar que a aprendizagem com os pares, se for bem conduzida, revela-se imprescindível numa escola, espaço que se quer de todos e para todos, uma vez que, com os instrumentos que se têm, se promovem aprendizagens, potencializam capacidades e se estimula o desejo de ultrapassar todos os limites, utilizando o perfil de aprendizagem de cada um, que pode ser igual ou não do dos seus colegas e até mesmo do educador.

Criar grupos heterogéneos

Nesta estratégia o grande desafio foi alcançar uma educação incitadora da heterogeneidade em detrimento da homogeneidade. Para se cumprir esse objetivo foi indispensável saber-se gerir toda a diversidade existente no grupo.

Segundo Meijer (2003, p.5), “objectivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” são aspetos fundamentais para conseguir gerir a diferença e, ainda, ajudar no processo de aprendizagem dos mais e menos capazes.

Desta forma, durante a ação pedagógica, procurou-se, sempre que possível, formar grupos heterogéneos, pretendendo o respeito pelas diferenças dos outros e o reconhecimento das suas. Em todo o processo foi possível atestar que

as crianças procuraram ajudar-se umas às outras, consoante as suas capacidades, principalmente no que dizia respeito à criança com PEA, pois foram compreendendo que era sim um colega diferente mas que o importante era tentar interagir com ele e ajudá-lo nas suas tarefas (Diário de Bordo, 13 de novembro de 2013).

Foi, deste modo, que o grupo apercebeu-se que apesar de não serem todos iguais, através da interação, diálogo, cooperação, são capazes de ajudar os outros e também serem ajudados, descobrindo o que há de melhor na diferença.

Este foi, claramente, um desafio para mim como futura docente, pois esta não é uma problemática fácil de se lidar e, com os resultados que consegui em conjunto com a equipa pedagógica da sala, sinto-me mais bem preparada para lidar com este tipo de situações no futuro.

Todas estas estratégias tiveram por base uma *diferenciação pedagógica inclusiva*. A gestão da diferença dentro das salas apresenta-se como um grande desafio a ser conquistado pelos educadores, professores e crianças. Todos nós teremos que aceitar e assumir as nossas diferenças e respeitar também as dos outros.

4.3.3 Efemérides

Aqui serão apresentadas as atividades desenvolvidas acerca das festividades decorridas ao longo da intervenção pedagógica, designadamente, o Dia das Bruxas, o dia de São Martinho e o Natal. Salienta-se que, apesar destas atividades não integrarem os pontos anteriores, as mesmas foram abordadas atendendo aos bons hábitos alimentares e sempre numa perspetiva inclusiva, existindo sempre a preocupação de proporcionar momentos onde sejam trabalhadas atitudes inclusivas face à criança com PEA. Desta forma, articulou-se as diferentes áreas de conteúdo e favoreceu-se a transversalidade de aprendizagens.

Estas temáticas emergiram da planificação anual da sala Pré III, todavia, estas foram desenvolvidas considerando as necessidades e pretensões das crianças, já que, algumas das atividades foram sugeridas pelas próprias em situações de diálogo. Esta exploração apresentou-se fundamental, dado que, segundo o *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, o educador deve despertar e estimular o interesse das crianças pelas tradições da comunidade, planeando e organizando atividades.

4.3.3.1 Dia das Bruxas

O *Dia das Bruxas* é uma festividade muito atrativa para as crianças, que as transporta para o mundo da imaginação, magia e fantasia. Deste modo, as atividades

desenvolvidas em torno deste tema foram baseadas nos interesses das crianças evidenciados nas atividades alusivas a esta festividade na área extra curricular de Inglês.

E porque a cooperação entre docentes e a articulação entre as áreas curriculares é fundamental para uma harmonia e uma melhoria qualidade educativa, considerou-se pertinente trabalhar esta temática em conjunto com o professor de Inglês. Como tal, e pretendendo uma maior participação dos pais no processo educativo dos seus educandos, de acordo com as OCEPE (1997,p.43), a família e a instituição “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” o que implica uma relação entre si, foi sugerido um concurso de chapéus do *Dia das Bruxas/Halloween*, no qual as crianças com a ajuda dos pais tinham de criar o seu assustador e arrepiante chapéu (ver figura 27).

Figura 27 – Chapéus vencedores do concurso.



Esta foi uma atividade que cativou o interesse das crianças, pois, para além de estar relacionada com um tema que tanto gostam, promoveu momentos únicos de cooperação e interação com as suas famílias, sendo que, durante este concurso as crianças comentavam umas com as outras o progresso dos seus chapéus, isto é, as cores que tinham, os adereços e entre outros aspetos, afirmando “O meu chapéu está assustador, cheio de abóboras e fantasmas” (Dinis), “Ontem eu e a minha mãe estivemos a pintar o meu chapéu” (Francisca).

De forma a trazer até à sala um pouco da animação e do espírito que caracterizam esta festividade, propôs-se às crianças a construção de máscaras alusivas ao *Dia das Bruxas*. Estas máscaras, com forma de morcego ou de abóbora, foram elaboradas através do desenho ou da digitinta – decalque, trabalhando-se, assim, a motricidade (ver figuras 28 e 29).

Figuras 28 e 29 – Construção das máscaras *Halloween*.



Durante todo o processo foi notório o interesse e entusiasmo das crianças, uma vez que:

Estiveram muito atentas, respeitaram os trabalhos dos colegas e procuraram ter cuidado e precisão, por exemplo no momento do decalque, pois isso poderia afetar o resultado do trabalho, ou seja, da máscara. (Diário de Bordo, 28 de outubro de 2013)

Finalizadas as máscaras, sugeriu-se um jogo de mímica e de movimentos, no qual as crianças inicialmente teriam que estar atentas ao que o adulto mimava (caretas e gestos assustadores) para, de seguida, imitarem e, numa segunda fase, era dada a oportunidade de se movimentarem livre e espontaneamente ao som da música “A festa do Halloween” (ver figura 30).

Figura 30 – Jogo de mímica e de movimentos.



Neste momento foi evidente o à-vontade e o entusiasmo do grupo em participar no jogo, sugerindo, até, novos gestos e movimentos.

Concluindo, é possível afirmar que todas as atividades desenvolvidas em torno deste tema foram importantes e pertinentes, uma vez que promoveram o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que possibilitou a ocorrência de situações em que a criança usufrísse de um papel ativo na construção do seu conhecimento e pudesse, assim, “participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas e apoiando a criança nos seus contactos sociais” (Portugal & Leavers, 2010, p. 124) e incentivaram, de certa forma, atitudes inclusivas.

4.3.3.2 Dia de São Martinho

No dia 11 de novembro, data comemorativa da Freguesia de São Martinho, festejou-se na sala Pré III o dia de São Martinho, com intuito de proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciar e celebrar as datas festivas do seu meio, como também de conhecer as tradições culturais da sua comunidade.

De forma a iniciar a abordagem desta temática, foi representada a lenda de São Martinho, através de um teatro de sombras (ver figura 31).

Figura 31 – Dramatização da lenda de São Martinho.



Esta dramatização foi bem-sucedida, uma vez que:

As crianças gostaram muito da representação, tendo sido este, para algumas delas, o primeiro contacto que tiveram com este tipo de suporte para atividades de dramatização. Estiveram atentas no decorrer de toda a peça e no final mostraram-se curiosas e interessadas para experimentar esta técnica (Diário de Bordo, 12 de novembro de 2013).

Após a dramatização, numa perspetiva de formação pessoal e social e de educação para a cidadania, procedeu-se à exploração da lenda com as crianças, salientando a tradição de São Martinho, o Verão de São Martinho e a importância e significado da partilha. Surgiram, então, afirmações como “S. Martinho era um senhor muito bom e ajudou o pobre” (Dinis), “Devemos ser amigos e ajudar os outros” (Catarina). Esta exploração foi importante para a assimilação de conhecimentos e valores e muito dinâmica, uma vez que contou com uma grande intervenção e participação por parte das crianças. Como tal, proporcionou-se momentos de exploração e manuseio das sombras por detrás da tela, dado que, de acordo com as OCEPE (1997), a exploração e domínio das diversas formas de expressão pressupõe a diversidade de situações, momentos e experiências de aprendizagem, “de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (p. 57). Para uma melhor organização, esta exploração foi realizada em pequenos grupos, sendo que cada criança escolhia uma sombra para manusear e improvisava diálogos com o seu grupo para os espetadores (ver figuras 32 e 33).

Figuras 32 e 33 – Exploração e manuseio das sombras.



Atendendo que a instituição encontra-se na Freguesia de São Martinho e dado que as atividades comemorativas se realizam na igreja da respetiva freguesia, considerou-se importante visitar a mesma para observar o quadro alusivo à Lenda de São Martinho – Imagem de São Martinho. Esta saída teve também como objetivo observação de elementos que assinalam uma celebração, um arraial (barracas, efeitos,

etc.) (ver figuras 34 e 35). Decidiu-se juntar todas salas do pré-escolar, que estivessem disponíveis, para partilhar esta vivência.

Figuras 34 e 35 – Visita à Igreja de São Martinho.



Esta foi, sem dúvida, uma atividade significativa para as crianças, visto que estas puderam vivenciar as tradições culturais da sua comunidade, mostrando-se muito atentas e entusiasmadas. É de salientar a importância deste tipo de atividades, pois permite, por um lado, a interação com o meio exterior à escola, onde são trabalhadas regras de comportamento e de convivência, em grupo e em sociedade, e por outro lado, o reconhecimento da identidade cultural da sua comunidade, através “ (...) de novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (ME, 1997, p. 79).

E como no dia de São Martinho se festeja, também, o magusto, após a visita realizou-se um lanche no recreio, no qual se partilhou castanhas assadas (ver figura 36), incentivando para a prova de novos alimentos, e se promoveu momentos de brincadeira, vivenciando a tradição.

Figura 36 – Partilha das castanhas.



Desta forma, com a prova, para algumas crianças, de um novo alimento – *a castanha* – tornou-se possível, de certo modo, interligar esta atividade com a intencionalidade inerente à problemática sobre a alimentação trabalhada no decorrer do estágio. Este momento de convivência e partilha entre as crianças das salas do pré-escolar é importante e deve ser promovido, uma vez que, segundo as OCEPE (1997), as relações e interação que a criança cria com os outros é efetivada no contexto social em que vive e, por conseguinte, é através destas que constrói interiormente referências que lhe possibilitam desenvolver a nível pessoal e social.

Inerentes a este tema desenvolveram-se outras atividades provenientes dos interesses do grupo, como por exemplo a aprendizagem de uma canção.

4.3.3.3 Natal

Atendendo ao plano mensal da sala, que prevê a abordagem de tradições culturais, as últimas semanas de estágio foram reservadas para atividades relativas à temática do *Natal*. Para além do interesse sobre esta temática evidenciado pelas crianças e espelhado nos seus comentários sobre a visita do Pai Natal ao Fórum Madeira, tornou-se pertinente desenvolver valores de partilha e de amizade, próprios desta festividade.

Desta forma, iniciou-se a motivação para esta temática com a *saquinha das surpresas*, onde se encontravam elementos característicos do *Natal*, como por exemplo: bolas natalícias, luzes, barrete do pai natal, postais de natal, entre outros. Nesta atividade:

as crianças, ao verem o primeiro objeto a ser retirado da saquinha perceberam, de imediato, o tema que se iria tratar. Notou-se, então, o entusiasmo e interesse do grupo em participar na atividade, emergindo comentários como: “O Natal está a chegar!” (Alice), “São as bolinhas que se colocam na árvore de natal” (Guilherme) (Diário de Bordo, 18 de novembro de 2013).

Com intuito de trabalhar a área da expressão plástica, propôs-se uma atividade, cujo objetivo era decorar com adornos alusivos ao natal um vaso de barro com a técnica do guardanapo, para posteriormente ser utilizado para plantar searinhas (ver figuras 37, 38 e 39).

Figuras 37, 38 e 39 – Decoração dos vasos.

Tratando-se de uma festividade que desperta o interesse no grupo, todas as crianças empenharam-se e foram criativas na decoração dos vasos. Para além disso, o facto de que, para algumas crianças, esta era uma técnica nova que nunca tinham experimentado levou a que solicitassem para repetir.

Ainda, acerca desta temática, explorou-se a história “O Natal da Peppa”, personagem muito acarinhada por este grupo, surgindo comentários como: “Oh é a Peppa!” (Vitória), “O natal da Peppa foi muito feliz” (Maria).

Após esta exploração e porque era visível o gosto em cantar por parte destas crianças, promoveu-se a aprendizagem de uma canção denominada “Broas de Mel”, relacionada com a gastronomia e, inevitavelmente, com o Natal, e que conduziu, posteriormente, à confeção de broas de mel. Visto que o grupo não conhecia esta canção, esta “foi uma novidade para todos, o que favoreceu para a sua motivação e entusiasmo em aprender” (Diário de Bordo, 3 de dezembro de 2013). Considerando que, de acordo com as OCEPE (1997), o EI deve proporcionar às crianças diversas situações de aprendizagem, de forma a que esta possa utilizar e dominar o seu corpo, foram ocasionados momentos de música e dança ao longo de todo o estágio, visto ser essencial

promover uma atitude musical ligada ao movimento, isto porque crianças que tenham beneficiado de:

uma boa educação rítmica e auditiva se revelam, em geral, melhor preparadas para o cálculo, para a escrita e para a leitura, pois que, em todas estas matérias, se trata de reproduzir ritmos, observar sonoridades, de agrupar ou separar sinais, tal como na música (Legaud & Legaud, 1971, p. 46).

“Broas de Mel” é uma canção animada, com ritmo e com um seguimento de movimentos que formam uma simples coreografia, que cativou logo o interesse e atenção das crianças.

Todas as crianças gostaram de aprender e participar nesta canção, assimilaram, com alguma facilidade, a canção e os movimentos associados à mesma e envolveram-se ativamente na atividade com motivação e alegria, o que tornou aquela situação de aprendizagem num momento agradável e, evidentemente, natalício (Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2013).

No que concerne à confeção das broas de mel, esta atividade teve como objetivo, por um lado, dar continuidade à intencionalidade educativa e, por outro, proporcionar às crianças momentos de experimentação, uma vez que nunca tinham tido a oportunidade de o fazer, emergindo comentários como “A minha mãe compra no supermercado, porque ela não sabe fazer” (André). Com esta atividade pretendeu-se, novamente, dar ênfase ao papel ativo das crianças no seu processo de aprendizagem, fazendo com que participassem em todo o processo de confeção, desde colocar e misturar os ingredientes até fazer as broas com as próprias mãos e colocar no tabuleiro (ver figuras 40 e 41). Protagonizou-se, deste modo, uma perspetiva de aprendizagem pela ação.

Figuras 40 e 41 – Confeção das broas de mel.



Desta forma, a confecção das broas de mel foi um momento de múltiplas aprendizagens, aprendizagens estas relacionadas com a área de Expressão e Comunicação, mais precisamente com o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral.

Proporcionou-se, então, experiências matemáticas de acordo com nível de compreensão das crianças e através de atividades que fossem do seu agrado (Hannibal, 1991), como por exemplo, momentos de contagem, contando as cadeiras necessárias para o número de crianças existentes na sala, número de embalagens de manteiga a utilizar e de ovos, entre outros, de medição de quantidades, comparando a quantidade de mel, de farinha e de açúcar, e entre outros aspetos. Neste sentido, ao possibilitarmos a utilização de utensílios presentes no dia-a-dia da criança, esta consegue criar e estabelecer conexões entre as tarefas do quotidiano com a matemática (Ministério da Educação, 1997). Assim, pode-se afirmar que, através de atividades deste tipo, proporcionamos uma aprendizagem matemática informal, onde as crianças adquirem conhecimentos matemáticos espontaneamente.

Por outro lado, foi também possível desenvolver capacidades linguísticas, através de momentos de diálogo e comunicação ocorridos aquando da confecção. Desta forma, estimulou-se as crianças a falar "(...) empregando as suas próprias palavras (...)", sobre o que estavam a fazer, sobre os seus sentimentos em relação à atividade (p. 64). Destaca-se que é fundamental que o Educador de Infância considere a importância da linguagem e do seu desenvolvimento, dado que esta "irrompe de maneira muito irregular. Isso fica claro na educação infantil onde se constata como muitas crianças chegam rapidamente ao mundo da linguagem oral sem nenhum tipo de dificuldade, enquanto outras apresentam sérios problemas em sua aprendizagem" (Acosta, 2003, p. 221).

É de salientar que o momento que as crianças mais gostaram e que despertou mais o seu interesse foi a moldagem das broas com as próprias mãos. Todo o grupo participou nesta atividade, sendo que, verificou-se em algumas crianças dificuldades a nível da motricidade, mais precisamente, no movimento circular com as mãos, evidenciando um fraco domínio e precisão no movimento.

No dia seguinte, no recreio, as crianças comeram as broas que tinham feito com tanta dedicação, surgindo, neste momento, diversos comentários "Estão deliciosas"

(Catarina), “Vou dizer à minha mãe para fazermos em casa” (Vítor), “Cheiram bem e têm gosto a mel” (Tiago).

Em suma, estas atividades respeitaram as necessidades e interesses das crianças e permitiram o manuseio de diversos materiais que fazem parte do quotidiano das mesmas, promovendo, assim, experiências e vivências significativas relacionadas com a dimensão pessoal e social e tornando, ainda, a minha intervenção pedagógica e as aprendizagens do grupo mais ricas e significativas.

4.4 Resposta às questões de Investigação-Ação

Atendendo que o processo de investigação-ação pressupõe mudanças e, conseqüentemente, resultados no contexto onde é efetivado, neste ponto pretende-se tratar, de forma clara e objetiva, as respostas às questões orientadoras da investigação-ação no respetivo contexto de estágio.

A resolução das problemáticas identificadas pressupôs um conjunto de estratégias que possibilitassem, por um lado, encontrar a solução do problema e, por outro, a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, assim como os seus domínios, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Deste modo, procurou-se alcançar os objetivos implícitos numa intencionalidade e continuidade educativa e, por conseguinte, fazer com que estas se apresentem de forma significativa para as crianças através de “atividades e projetos que lhes permitem desenvolver a atenção ao mundo, a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, a narração significativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Com efeito, Gambôa (2011) refere que “aprender cada assunto significa estabelecer múltiplas conexões significativas, pois só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos” (p. 71).

Assim, passo a apresentar a resposta às questões inicialmente definidas, decorrentes da prática pedagógica.

- *Como sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, como fator condicionante do seu crescimento e saúde, promovendo aprendizagens significativas e transversais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social?*

Quanto a esta questão, os resultados foram positivos, uma vez que a partir de uma intervenção estruturada e direcionada para as necessidades e interesses das crianças e da realização de várias atividades foi possível proporcionar a aprendizagem e o entendimento da importância de uma alimentação saudável, enfatizando o facto de que comer de tudo um pouco é bom para o nosso bem-estar físico e psicológico, como exemplo disso, uma grande parte do grupo de crianças durante as refeições começou a alterar os seus hábitos, introduzindo, aos poucos, mais legumes e, também, algumas frutas que gostavam menos nas suas refeições. Assim, as atividades desenvolvidas além de despertarem as crianças para esta problemática, evidenciaram ser oportunidades educativas adequadas, pertinentes e significativas que contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, físico e social das crianças.

- Como promover, na sala Pré III, a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo pelas restantes crianças do grupo e nas atividades pedagógicas?

Relativamente à questão da inclusão educativa, os resultados também foram positivos. Partindo das necessidades e interesses das crianças foi possível criar um ambiente não só propício a novas aprendizagens, mas principalmente, impulsionador de atitudes inclusivas. Todas as crianças foram despertadas, de forma direta e indireta, para esta problemática. Desenvolveu-se, assim, durante toda a *praxis*, competências sociais, de interação e, de certa forma, de aceitação do outro e de nós mesmos.

4.5 A avaliação no Pré-Escolar

A avaliação é um dos instrumentos que integra e regula a prática educativa. Avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança, ainda que seja difícil, é uma das tarefas mais importantes no processo educativo, uma vez que permite ao educador ter a perceção do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, das suas maiores dificuldades. Por outro lado, possibilita, por parte do educador, uma maior consciência da sua prática, para assim melhorá-la.

O *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, relativamente à avaliação, destaca a ideia de que o currículo é concebido e desenvolvido, pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como também das atividades desenvolvidas, que visem a construção de aprendizagens ativas e

integradas. Avaliar pressupõe, então, a consciencialização da ação de forma a adequar o processo educativo às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Destaca-se que na EPE a avaliação assume um caráter formativo, que focaliza mais os processos do que, propriamente, os resultados e que procura que a criança construa ativamente os seus conhecimentos, cabendo ao educador saber se as crianças, em determinado momento, “dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem” (Gouveia, 2007, p. 131).

Para este processo são essenciais técnicas e instrumentos de registo, documentação e avaliação que possibilitem responder às necessidades e particularidades do ambiente educativo e do grupo de crianças.

Recorreu-se ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), preconizado por Portugal e Laevers, para se avaliar os níveis de bem-estar emocional e de implicação do grupo e de uma criança em particular. O SAC apresenta-se como um “instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Entenda-se por bem-estar emocional como o estado de sentimentos reconhecido pela “satisfação e prazer”, expresso pela criança quando está relaxada e “sente a sua energia e vitalidade” que é avaliado de acordo com os indicadores de abertura e recetividade, assertividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade, vitalidade, alegria e ligação consigo próprio. (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Já o grau de implicação é determinado pela particularidade e qualidade da atividade humana, perceptível através da concentração e persistência, e caracteriza-se pela “motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). É avaliada segundo indicadores de expressão facial e postura, expressão verbal, energia, complexidade e criatividade, persistência, precisão, tempo de reação e satisfação.

Desta forma, atendendo aos indicadores processuais, de bem-estar emocional e de implicação, realizou-se a avaliação seguindo as três fases (ver quadro 6) propostas por Portugal e Laevers (2010).

Quadro 6 – Fichas SAC dirigidas ao grupo de crianças da sala Pré III.

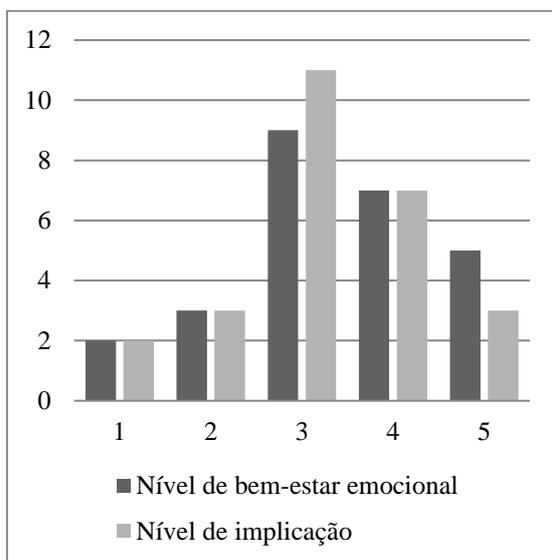
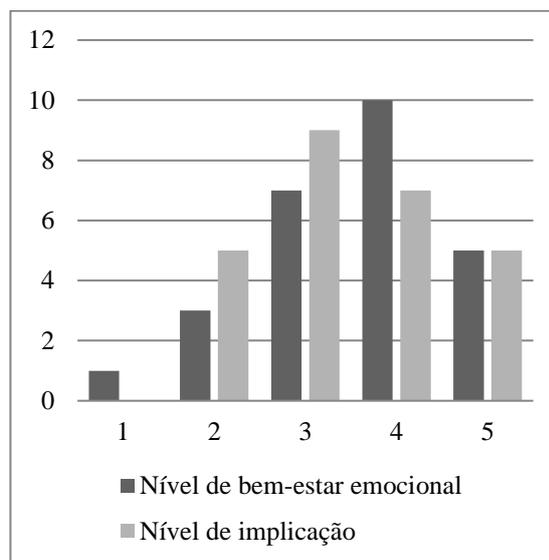
Ficha de avaliação dirigida ao grupo	Data de preenchimento
Avaliação geral de grupo (Ficha 1g) – Diagnóstica	09/10/2013
Análise e reflexão do contexto educativo (Ficha 2g)	15/10/2013
Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto educativo (Ficha 3g)	16/10/2013
Avaliação geral do grupo (Ficha 1g) – Final	04/12/2013

Segue-se, assim, a avaliação de grupo, no que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio.

4.5.1 Avaliação de grupo

Considerando que para se avaliar o processo educativo e os seus efeitos é fundamental tomar consciência da ação de forma a adequá-la às necessidades e evolução das crianças e do grupo (Ministério da Educação, 1997), no decorrer do estágio existiu esta necessidade de tomada consciência da prática desenvolvida e de reflexão sobre os seus efeitos, no que concerne ao bem-estar emocional e implicação do grupo.

A avaliação do grupo iniciou-se, então, com o preenchimento de uma ficha diagnóstica (1g), na qual foi possível constatar como é que as crianças se sentiam em relação ao contexto educativo. O preenchimento desta ficha realizou-se no início e no término do estágio, considerando os 5 níveis, sendo o 1 muito baixo e o 5 muito alto, de forma a verificar-se, através da comparação, se as estratégias utilizadas surtiram efeito (ver gráfico 2 e 3).

Gráfico 2 – Avaliação diagnóstica do bem-estar emocional e implicação.**Gráfico 3** – Avaliação final do bem-estar emocional e implicação.

A partir dos dados obtidos, na avaliação diagnóstica, verifica-se que, em geral, as crianças apresentaram um nível médio/alto de bem-estar emocional e de implicação, encontrando-se, na sua maioria, nos níveis 3 e 4. Porém, cinco crianças encontravam-se entre os níveis 1 e 2 (muito baixo e baixo), dado que não se apresentavam implicadas nas atividades e não conseguiam se concentrar sendo, por vezes, agressivas e evidenciando sinais de desconforto. É de salientar que uma das crianças que se encontra no nível 1 é a criança com NEE, mais precisamente com Perturbação do Espectro do Autismo, tendo, contudo, ao longo da prática evoluído para o próximo nível. Desta forma, na avaliação final, verifica-se uma evolução do grupo para os níveis superiores de bem-estar emocional e de implicação, manifestada pelo sentimento de pertença ao grupo e ao contexto educativo e pelo entusiasmo expressado.

Os dados obtidos na ficha 1g (diagnóstica) conduziram ao preenchimento das fichas 2g, onde se procurou obter mais informações sobre o contexto educativo, analisando e refletindo sobre aspetos positivos e negativos. Desta análise surgiu a necessidade de definir estratégias e ações a desenvolver no sentido de um melhoramento da qualidade educativa e, conseqüentemente, de níveis de bem-estar e implicação superiores. Assim sendo, no preenchimento da ficha 3g, foram definidas várias estratégias considerando a oferta educativa, o clima do grupo, a organização e o espaço para iniciativa (Portugal & Laevers, 2010). As respetivas fichas de avaliação do grupo,

correspondentes às três fases, encontram-se disponíveis nos apêndices (ver apêndices K – M).

Conclui-se, assim, que no decorrer da intervenção pedagógica, o grupo evidenciou uma evolução positiva ao nível do bem-estar emocional e da implicação, permitindo-lhes sentirem-se à vontade e confiantes, serem genuínas e satisfazerem as suas necessidades no contexto educativo.

4.6 Interação com a comunidade educativa

Para que a educação e a aprendizagem se efetivem positivamente na vida dos educandos é fundamental que exista um trabalho de cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo das crianças.

Reconhece-se que as primeiras experiências das crianças, que influenciam determinantemente o seu desenvolvimento pessoal e social, ocorrem no seio familiar, na escola e na comunidade, pois, segundo as OCEPE (1997) estes são contextos sociais e, concludentemente, interativos que contribuem decisivamente para a educação das mesmas.

Deste modo, a intervenção pedagógica abarcou momentos de interação com a comunidade educativa, nomeadamente, a participação na reunião de final de mês com a equipa pedagógica do Pré-Escolar a organização de uma ação de sensibilização para toda a comunidade educativa, intitulada “Para uma alimentação saudável”.

4.6.1 Participação na reunião com a equipa pedagógica do Pré-Escolar

É na instituição educativa que a comunidade trabalha valores comuns e partilhados por todos. A cada elemento da comunidade educativa cabe ter consciência não só da identidade particular, como também dos objetivos comuns da instituição (Costa, 1996). Daí advêm algumas tarefas dos Educadores de Infância, essenciais para a qualidade educativas, como o planeamento, organização e coordenação da ação educativa.

Atendendo exigência e importância destas tarefas, é necessário realizar reuniões semanais, onde se reúnem as educadoras da sala de atividades da Pré III, e mensais, que contam com a presença das educadoras das três salas do pré-escolar, para fazer a avaliação e balanço da semana ou mês e planificar a/o próxima/o.

Uma vez que no decorrer da minha prática pedagógica passei a integrar a equipa pedagógica da sala, tornou-se necessário e importante participar nas reuniões, quer semanais quer mensais. Com esta participação foi valorizada a minha opinião e ideias e foi reconhecido o meu papel no contexto educativo em questão.

Em suma, estes foram momentos importantes de debate e planificação conjunta, os quais privilegiaram não só a continuidade e intencionalidade educativa, como também o trabalho cooperativo, possibilitando, assim, por um lado, a organização das temáticas e conteúdos a trabalhar e desenvolver com as crianças e, por outro, a adequação da intervenção, quando necessário.

4.6.2 Ação de sensibilização “Para uma alimentação saudável”

Sendo a *alimentação saudável* uma problemática atual e inerente a toda a comunidade escolar, nós, alunas estagiárias na EB1/PE de São Martinho, propusemos a realização de uma ação de sensibilização intitulada “Para uma alimentação saudável”, com o objetivo de alertar toda a comunidade educativa, incluindo as famílias, para a sua importância e, de algum modo, contribuir para bons hábitos alimentares. A realização da mesma proveio de algumas evidências constatadas ao longo do período de estágio, mais precisamente, aquando da abordagem da temática Alimentação e, ainda, dos momentos vivenciados no refeitório.

A organização e divulgação deste evento foram da nossa responsabilidade e contámos, também, com o apoio do corpo docente e não docente da instituição. É de salientar a importância do trabalho desenvolvido com a colega estagiária da outra sala da EPE, apresentando-se significativo para a nossa evolução enquanto futuras agentes educativas, visto que “a colaboração é um elemento fundamental da reestruturação educativa” (Hargreaves, 1998, p. 280).

Como tal, convidámos Professora Mestre Ana Jardim, da área da saúde, que se disponibilizou de imediato para dinamizar a ação de sensibilização no dia 13 de novembro entre as 18h15m e as 19h15m (ver figura 42).

Figura 42 – Ação de sensibilização *Para uma alimentação saudável*.



Atendendo à possibilidade de haver pouca afluência por parte famílias, devido às suas rotinas diárias, para esta ação de sensibilização existiu um trabalho prévio de forte divulgação para que usufríssem desta oportunidade para esclarecer algumas questões sobre esta temática e, assim, proporcionar aos seus educandos bons hábitos alimentares. Para tal, realizámos convites (ver apêndice N) a entregar a todos os pais, como também a todos os docentes e funcionários, e afixamos, ainda, cartazes de divulgação nas portas das salas.

Apesar da divulgação realizada e do cuidado em agendar esta ação de sensibilização num horário acessível a toda a comunidade, a afluência não foi a esperada, comparecendo apenas alguns pais, educadoras e funcionárias. É de salientar que, em contrapartida, o objetivo desta ação de sensibilização foi alcançado, uma vez que não só foram apresentadas estratégias para que os pais e docentes combatam a neofobia alimentar, como também se proporcionou momentos dinâmicos, nos quais os elementos da comunidade expuseram a sua opinião e esclareceram as suas dúvidas.

Em suma, a ação de sensibilização “Para uma alimentação saudável” foi fundamental, pois permitiu a interação entre todos os participantes, a tomada de consciência da importância de uma alimentação saudável, sobretudo durante a infância, e, conseqüentemente, o contributo da mesma para um desenvolvimento físico e cognitivo e intelectual saudáveis, isto porque, de acordo com o World Health Organization (1998), uma alimentação saudável aumenta o potencial de aprendizagem, ao contrário de maus hábitos alimentares, que afetam a capacidade de aprendizagem e, naturalmente, o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

4.7 Em síntese

A prática pedagógica realizada na EB1/PE de São Martinho, mais precisamente, na sala *Pré III*, verificou-se uma intervenção muito enriquecedora, que permitiu não só a aquisição de novos conhecimentos e experiências mas também a construção de um processo educativo objetivo, claro e intencional em contexto de educação de infância. Realce-se a importância do envolvimento de toda a equipa pedagógica, do pessoal docente e não docente, das famílias e, particularmente, de todas as crianças ao longo de toda a *praxis*.

As crianças assumiram um papel preponderante em todo o processo, uma vez que toda a ação pedagógica desenrolou-se segundo os seus interesses, necessidades e potencialidades, quer em grupo quer individualmente, isto quer, assim, dizer que a planificação da ação realizou-se sempre em diálogo e negociação com o grupo de crianças.

Com a exposição das atividades desenvolvidas clarifica-se todo processo educativo, decorrido segundo ciclos de *planificação, ação e reflexão*, que de acordo com Portugal e Laevers (2010) fortificam toda a ação pedagógica desenvolvida pelo educador. Deste modo, conferiu-se que todo o percurso educativo desenvolvido ao longo da prática pedagógica baseou-se em práticas reflexivas diárias, a partir da observação e de conversas informais com toda a equipa educativa, pretendendo proporcionar às crianças situações de aprendizagem, relacionamento, investigação, construção de conhecimentos e, essencialmente, de desenvolvimento.

Toda a intervenção pedagógica centrou-se numa *pedagogia-em-participação*, onde foram as próprias crianças, que por *ação*, construíram o seu conhecimento através da participação nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, procurou-se proporcionar às crianças um vasto leque de experiências que lhes permitissem adquirir e desenvolver competências, atendendo sempre aos seus interesses, necessidades e potencialidades. Por outro lado e sabendo que a escola é um lugar privilegiado de interações, promoveu-se momentos de interação e relação com a comunidade educativa, na tentativa de envolvê-la em todo o processo de aprendizagem das crianças (Teixeira, 1995).

De forma a responder às indagações inicialmente colocadas procurou-se, por um lado, sensibilizar as crianças para *hábitos alimentares saudáveis* e, por outro lado, despertar no grupo atitudes inclusivas, criando condições favoráveis para uma educação

inclusiva. Em ambas a problemáticas existiu, inicialmente, alguns obstáculos por parte do grupo de crianças, no entanto, com o decorrer da *praxis*, foi evidente o resultado positivo de toda a intervenção, constatado pela participação e implicação de todas as crianças nas atividades realizadas.

Capítulo V

Intervenção pedagógica na turma do 2º ano da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava

“... a sala de aula situada numa cultura mais ampla. É ali que, pelo menos nas culturas desenvolvidas, professores e alunos se encontram para efetuar esse crucial mas misterioso intercâmbio a que chamamos tão ligeiramente, ‘educação’” (Bruner, 1996, p. 71).

Capítulo V – Intervenção pedagógica na turma do 2º ano da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava

Neste último capítulo, relativo à intervenção pedagógica realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico, é apresentada a questão de investigação, sinalizada a partir de momentos de observação realizados durante todo o estágio. De forma a responder a esta questão, é realizada uma contextualização do ambiente educativo, a partir de informações recolhidas do Projeto Educativo de Escola (PEE) da Escola EB1/PE da Ribeira Brava, de conversas informais com os docentes e da observação. Faz-se, também, uma caracterização da sala e da turma do 2º ano A, destacando os interesses, necessidades e potencialidades do grupo.

Neste capítulo são, também, explanadas e, conseqüentemente, refletidas as atividades desenvolvidas com a turma, nas diferentes áreas curriculares, procurando responder à indagação que sustenta toda a investigação. Recorre-se, ainda, à avaliação, elemento indispensável e sempre presente na minha ação pedagógica.

Por fim, a última parte deste capítulo é alusiva às atividades realizadas no âmbito da interação com a comunidade educativa.

5.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Considerando que a intervenção pedagógica, na valência do 1º Ciclo, realizou-se na Escola Básica e Secundária da Ribeira Brava, tornou-se fundamental caracterizar o contexto educativo, visto que este apresentou-se como ““(…) um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

Neste sentido, para conhecer o contexto educativo, as suas acessibilidades e recursos, identificou-se e caracterizou-se os distintos contextos de interação, designadamente, o meio envolvente, a instituição educativa, a sala do 2º ano A, a turma do 2º ano A e os contextos familiares.

5.1.1 O meio envolvente

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava situa-se no concelho da Ribeira Brava. Este concelho tem uma área de 65,40 km² e é limitado pelos municípios de São Vicente, a norte, de Câmara de Lobos, a leste, da Ponta do Sol, a

oeste, e pelo Oceano Atlântico, a sul. Atualmente, são residentes na Ribeira Brava 13 375 indivíduos, de vários estratos sociais, económicos, políticos e culturais, distribuídos pelas quatro freguesias que compõe este concelho, designadamente, Campanário, Ribeira Brava, Serra de Água e Tabua. A Escola EB1/PE da Ribeira Brava conta com o apoio dos órgãos autárquicos, nomeadamente, da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia da Ribeira Brava.

Este concelho dispõe de boas vias de comunicação que facilitam o acesso às diversas infraestruturas. São de destacar, entre estas infraestruturas, os variados serviços de ensino, cultura, saúde, desporto, etc., que a população dispõe nesta localidade.

Relativamente às estruturas educativas, o concelho da Ribeira Brava dispõe de uma Creche e Jardim de Infância, nove Escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar e uma Escola Básica e Secundária. É dotado, ainda, de diversos recursos desportivos e recreativos, como o Centro Desportivo da Madeira, as piscinas e várias associações desportivas.

No que concerne à atividade económica e industrial, o concelho encontra-se provido de supermercados, restaurantes, bares, hotéis, bancos, mercearias, padarias, cabeleireiros, stands e oficinas de automóveis, farmácias, lojas de pronto a vestir, postos de abastecimento de combustível, florista, escolas de condução e diversas empresas. Os rendimentos dos indivíduos que habitam e trabalham neste concelho, na sua maioria, são retirados de atividades económicas ligadas ao setor do comércio e da indústria.

Do seu património histórico destacam-se a Igreja Matriz de Ribeira Brava / Igreja de São Bento, as Igrejas de Campanário, da Tabua e da Serra de Água, o Museu Etnográfico da Madeira, antigo Convento Franciscano, o Solar dos Herédias e o Forte de São Bento.

5.1.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava tem uma arquitetura recente, inaugurada em abril de 2008 (ver figura 43). É um estabelecimento de ensino que oferece duas valências de ensino, pré-escolar e 1º ciclo, e funciona em regime de tempo inteiro, com um horário entre as oito horas e trinta minutos e as dezoito horas e trinta minutos. Considerando a quantidade de alunos, o 1º ciclo funciona em horário duplo cruzado para as atividades curriculares e de enriquecimento, o que significa que os alunos que frequentam, no período da manhã, atividades curriculares,

no período da tarde têm a oportunidade de frequentar atividades de enriquecimento e vice-versa.

Figura 43 – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava.



A estrutura física deste edifício está organizada de forma a facilitar a circulação de todos os seus utentes. Este estabelecimento possui, assim, quatro pisos.

No piso -1 existe um ginásio dois balneários, duas salas de sessões, uma sala de arquivo, três arrecadações, uma sala de Apoio ao Estudo, uma sala para pessoal auxiliar, duas casas de banho para adultos, uma sala de arrumos e dois vestiários para o pessoal auxiliar. Este piso possui, ainda, um estacionamento interno com, aproximadamente, cinquenta lugares.

No piso 0 podemos encontrar dois gabinetes administrativos, uma sala de professores, um gabinete de apoio, uma cozinha com dispensa, um refeitório e quatro casas de banho, duas infantis e as outras duas adaptadas para pessoas portadoras de deficiência. Na ala sul funciona a Unidade de Apoio, o Centro de Apoio Psicopedagógico e, temporariamente, o Centro de Atividades Ocupacionais da Tabua (CAO).

No piso 1 situam-se as quatro salas curriculares para as crianças do 1ºciclo do Ensino Básico e as três salas de atividades destinadas às crianças do Pré-Escolar. Existem, também, quatro casas de banho, duas infantis e as outras duas adaptadas para pessoas portadoras de deficiência, uma sala de apoio e um parque infantil coberto. Na ala norte podemos encontrar, ainda, o conservatório de música e a delegação escolar. No

corredor deste piso, atendendo às suas amplas dimensões, foram criados dois espaços destinados a algumas aulas de apoio.

No último piso – piso 2 – existem quatro salas de atividades de enriquecimento, um pátio exterior e um amplo corredor que funciona como polivalente.

Na parte exterior do edifício podemos encontrar um espaçoso pátio destinado ao recreio dos alunos e um campo de jogos.

A população escolar é constituída por, aproximadamente, por duzentos e sessenta alunos distribuídos pelas salas do pré-escolar e do 1º ciclo. Em termos de corpo docente, estão integrados nesta escola vinte e dois professores do 1º ciclo, cinco educadoras, duas professoras da Educação Especial e uma diretora. Quanto ao corpo não docente, este é constituído por uma técnica superior de biblioteca, duas assistentes técnicas, seis ajudantes de ação socioeducativa de educação pré-escolar e dez assistentes operacionais.

5.1.3 A sala do 2º ano A

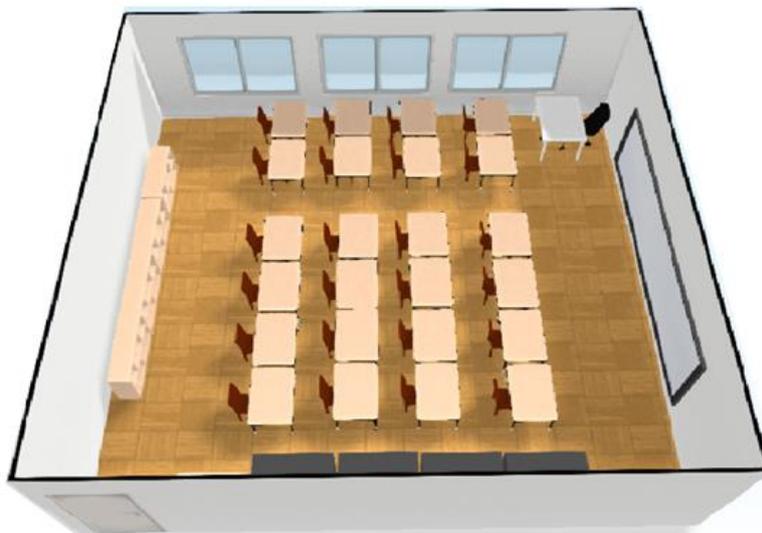
A sala do 2º ano A caracteriza-se por ser um espaço amplo, com várias janelas que permitem a entrada de muita luz natural e o arejamento. Encontra-se posicionada no piso 1 do edifício assim como as restantes salas de aula do 1º Ciclo. Esta sala é utilizada pelos alunos do 2º ano A no período da tarde, entre as treze horas e trinta minutos e as dezoito horas e trinta minutos.

Relativamente à disposição das mesas e cadeiras dos alunos, estas estão agregadas duas a duas, de quatro em quatro ou de cinco em cinco, o que possibilita alguma interação entre as crianças. Refira-se que, no decorrer da intervenção pedagógica, esta distribuição sofreu algumas alterações, que pretenderam facilitar a comunicação e interação entre alunos e promover o trabalho cooperativo.

Na ala norte da sala encontra-se um quadro de ardósia preto e ao lado uma secretária para a professora. No fundo da sala e existem quatro placares, dois deles destinados à exposição de produções dos alunos. Os restantes dedicam-se à realização das atividades de rotina – presenças, tarefas e tempo – e às tabelas de registo de leitura e tabuada e às regras da sala de aula. Nas paredes da sala observam-se cartazes relacionados com os conteúdos que as crianças estão a trabalhar. Pela sala estão distribuídos quatro armários, no lado direito e no fundo da sala, que servem para guardar os materiais de desgaste, os manuais escolares e os cadernos diários dos alunos. Existe, ainda, neste

espaço, uma pequena mesa de apoio, onde são colocados alguns manuais e as capas com trabalhos arquivados das crianças. Esta organização dos materiais na sala do 2º ano A reflete-se através da seguinte planta (ver figura 44).

Figura 44 – Planta da sala do 2º ano A em 3D.



A equipa pedagógica desta sala é constituída por uma professora titular, que leciona as áreas curriculares, e por outros professores, que lecionam as áreas de enriquecimento curricular.

No que concerne à organização do tempo, os alunos do 2º ano A durante a parte da manhã usufruem de atividades de enriquecimento curricular, enquanto que na parte da tarde o horário é constituído por atividades curriculares (ver quadro 7). O horário das atividades curriculares desta turma obedece às orientações sugeridas pelo Ministério da Educação e Ciência, contudo, durante a intervenção pedagógica as atividades decorreram com um horário flexível, que fosse ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

Quadro 7 – Horário da turma do 2º ano A.

Atividades de enriquecimento curricular					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30/09:00					
09:00/09:30	Natação	Inglês	Expressão Musical e Dramática	Expressão Plástica	Inglês
09:30/10:00					
10:00/10:30	Lanche e Recreio				
10:30/11:00	Expressão Plástica	Estudos	TIC	Biblioteca	Estudos
11:00/11:30					
11:30/12:00	Estudos	Clube	Estudos	Inglês	Clube/ Biblioteca
12:00/12:30					
12:30/13:30	Almoço e Recreio				
Atividades curriculares					
13:30/14:00	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
14:00/14:30					
14:30/15:00		Expressão Musical e Dramática			
15:00/15:30					
15:30/16:00					
16:00/16:30	Lanche e Recreio				
16:30/17:00	Matemática	Estudo do Meio	Português	Português	Estudo do Meio
17:00/17:30					
17:30/18:00		TIC			Educação Físico-Motora
18:00/18:30					

5.1.4 A turma do 2º ano

A caracterização realizada da turma do 2º ano A é resultado do cruzamento de dados, adquiridos a partir do PAT (Plano Anual de Turma), de conversas informais com a docente cooperante e da observação participante realizada no decorrer do estágio.

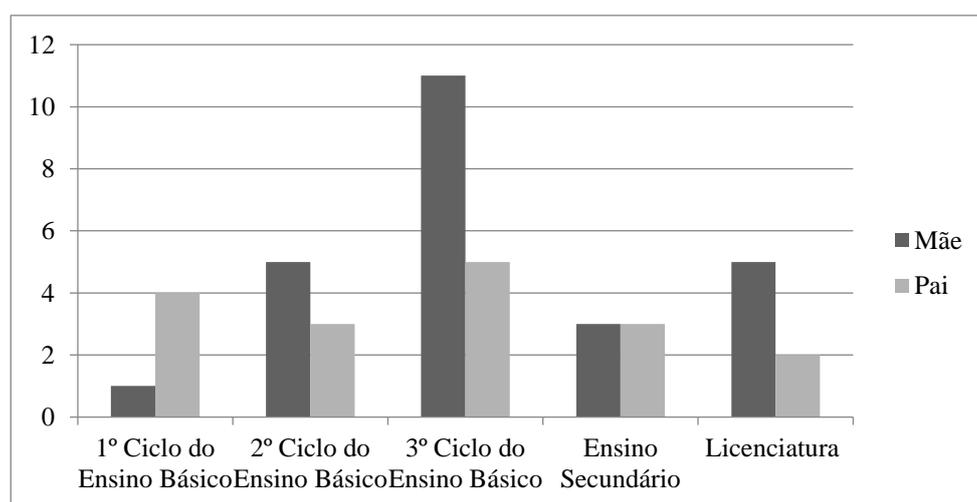
A turma é constituída por catorze alunos do género masculino e onze do género feminino, perfazendo um total de vinte e cinco alunos. Estes alunos apresentam idades

compreendidas entre os sete e os nove anos. Neste grupo existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e quatro alunos que necessitam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Devido aos fracos recursos económicos, oito alunos usufruem de escalão social.

Este é um grupo que a nível de comportamento, tem uma conduta socialmente aceitável. São alunos ambiciosos, com aspirações e desejos em relação à sua vida futura. A grande lacuna deste grupo é apresentar dificuldades e pouca experiência relativamente ao trabalho em cooperação. Em contrapartida, na sua maioria, são alunos autónomos na realização de tarefas. Um pequeno grupo de alunos revela possuir muitos conhecimentos e competências nas diversas áreas curriculares, evidenciando uma grande motivação para aprender. Os restantes alunos, pelo contrário, apresentam mais dificuldades, quer na aprendizagem quer no cumprimento das tarefas.

Tornou-se, também, necessário caracterizar socialmente as famílias dos alunos do 2º ano A, analisando as habilitações académicas e a condição perante o trabalho. Quanto ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, verifica-se que a maioria dos pais tem o 3º CEB. Em contrapartida, uma minoria de pais possui um grau académico mais elevado (ver gráfico 4).

Gráfico 4 – Habilitações académicas dos Encarregados de Educação turma do 2º ano A.



Já no que diz respeito à condição perante o trabalho, sabe-se que a maioria encontra-se empregada (ver tabela 2).

Tabela 2 – Condição dos Encarregados de Educação perante o trabalho.

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Número	Percentagem
Empregado	40	85,1 %
Desempregado	4	8,5 %
Doméstico	3	6,4 %
Total	47	100%

5.1.4.1 Interesses e necessidades dos alunos do 2º ano A

A identificação dos interesses e necessidades dos alunos do 2º ano A surgiu da triangulação de dados retirados a partir da observação, das conversas informais com a docente titular e das notas de campo, que conduziram à escrita de diários de bordo ao longo da prática pedagógica.

Relativamente à área curricular da Matemática, grande parte dos alunos apresenta particularmente um gosto pela resolução de problemas e, conseqüentemente, pela procura e descoberta, inventando estratégias e criando ideias, contudo, embora esta seja uma preferência deste grupo, existem alguns alunos com dificuldades no que respeita ao raciocínio lógico e à comunicação matemática, visto que a compreensão dos problemas e a explicação das ideias e raciocínio traduzem-se como obstáculos.

Na área do Português, a maioria dos alunos tem níveis bons de leitura de textos para o respetivo nível de escolaridade, no entanto, um pequeno grupo apresenta dificuldades no reconhecimento de palavras e, conseqüentemente, na compreensão daquilo que reconheceu. Reconhecendo que as dificuldades apresentadas na leitura estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento de habilidades na escrita, este grupo apresenta, também, lacunas na produção escrita, evidenciando problemas na organização de ideias e na construção frásica. Por outro lado, existem alunos que apresentam gosto pela escrita, escrevendo textos claros, organizados e muito criativos. Na expressão oral, apesar de este ser um grupo muito participativo e comunicativo, constata-se o pouco à-vontade dos alunos na apresentação dos seus trabalhos, demonstrando dificuldades em planificar e expor oralmente os mais variados temas. Considerando as capacidades comunicativas destes alunos, é fundamental valorizar e potenciar não só a expressão oral, como também a expressão escrita, uma vez que através da língua ou linguagem oral o conhecimento se constrói, porém, “é sobretudo no

modo escrito da língua que ele se expande, complexifica e desenvolve” (Niza, 2004a, p. 468).

No que concerne ao Estudo do Meio, esta é a área curricular que, no geral, desperta mais interesse e motivação por parte dos alunos, principalmente na descoberta do mundo físico e tecnológico. Dominam alguns conceitos e apresentam uma grande motivação para experimentar e investigar. Esta é, assim, a área que, para estes alunos, impulsiona novas aprendizagens nas outras áreas.

O aluno com NEE beneficia de um PEI (Programa Educativo Individual), que evidencia medidas de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. Este aluno apresenta muitas dificuldades na aprendizagem, mais precisamente, na área curricular do Português, tanto ao nível da expressão oral, como na escrita, e na Matemática, em situações que compreendam números e operações.

Em traços gerais, são alunos comunicativos, participativos e interessados para a aprendizagem e pelo trabalho realizado. Nas atividades gostam de participar e dar sugestões para as mesmas, contudo, ainda apresentam dificuldades no que respeita à gestão dos tempos de trabalho.

5.2 Identificação da problemática e questões orientadoras da investigação-ação

A intervenção pedagógica realizou-se na Escola EB1/PE da Ribeira Brava, na turma do 2º ano A, sob a orientação da professora cooperante.

Atendendo que são as questões de partida que “permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80) num processo investigativo, no decorrer do estágio procurou-se formular questões de investigação que orientassem um processo de investigação-ação.

Neste sentido, na primeira semana de intervenção pedagógica verificou-se a pouca e quase inexistente experiência que os alunos tinham em realizar atividades em cooperação com os seus colegas. Na sala de aula, constatou-se o predomínio de metodologias, sobretudo, transmissivas, sendo, por vezes, atribuído um papel passivo ao aluno, ao invés de um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Devido ao elevado número de alunos, verificou-se, também, uma necessidade extra de apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades, atendendo às suas necessidades e experiências.

Desta forma, a intervenção pedagógica desenrolou-se segundo um processo de investigação-ação, com o objetivo de melhorar o contexto e promover aprendizagens ativas e significativas nos alunos. Assim sendo, deste cenário, emergiu a seguinte questão:

Como é que, pelo trabalho cooperativo, as crianças progridem no sentido de uma plena participação e co-construção do conhecimento?

Para responder a esta questão, optou-se por desenvolver atividades centradas na cooperação e interação entre pares e entre alunos e professor, valorizando, ao mesmo tempo, os contributos e necessidades individuais dos alunos.

É de salientar, ainda, que todo o processo de investigação-ação centrou-se também numa pedagogia diferenciada, promovida a partir do apoio individual, direto e diferenciado aos alunos e da diversificação e acessibilidade de recursos.

5.3 Intervenção Pedagógica na turma do 2º ano A

A intervenção pedagógica com a turma do 2º ano A desenrolou-se visando a promoção de uma aprendizagem cooperada, na qual se privilegiou a comunicação e expressão livre e espontânea, atendendo a uma gestão e regulação cooperada das atividades. Reconheceu-se a aprendizagem como um processo social, no qual os alunos estabelecem relações entre si e com os outros, recorrendo a materiais e ambientes para, em grupo, construírem conhecimentos e significados, numa evolução cultural partilhada (Niza, 1996).

E porque toda prática pedagógica tem de ser fundamentada para se efetivar significativamente no percurso educativo dos alunos, a intervenção realizada na turma do 2º ano A apoiou-se em três aspetos essenciais, nomeadamente, os interesses e necessidades das crianças, a organização curricular e os programas para o 1º ciclo do ensino básico e importância da interação com a comunidade educativa, que se interligaram e se sustentaram num trabalho cooperativo.

Desta forma, as atividades decorreram segundo a organização curricular definida para o 1º CEB, através das três grandes áreas curriculares, designadamente, a Matemática, o Português e o Estudo do Meio. Relativamente a estas áreas, atribuiu-se uma particular relevância ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, através de exercícios de resolução de problemas e do fomento à comunicação matemática, ao

desenvolvimento da literacia, por intermédio da exploração de obras literárias e escrita coletiva de textos, e ao incentivo e promoção do conhecimento do mundo e da literacia científica, incitando à observação, curiosidade e pensamento crítico. Em todo este percurso educativo privilegiou-se os interesses e necessidades das crianças, proporcionando às mesmas aprendizagens significativas e desenvolvendo uma pedagógica diferenciada.

5.3.1 Práticas de planificação cooperada

A escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência para o desenvolvimento do currículo:

Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática essas previsões...Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas (Zabalza, 2000, p. 46).

Considerando esta perspectiva de Zabalza (2000), importa mencionar que a planificação da ação educativa centrou-se em práticas construtivistas, que pressupôs a participação ativa dos alunos. Desta forma, tornou-se importante delinear um plano de ação com atividades atrativas e significativas para as crianças, que provocassem conflitos cognitivos, permitindo a construção de competências.

As planificações compreenderam, assim, a ação do docente e a possível atuação dos alunos, uma vez que é difícil prever as suas ações e, por conseguinte, os recursos materiais necessários (ver apêndices O – U). Planificou-se, assim, de forma progressiva e cumprindo as rotinas diárias da sala, atividades para as diferentes áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), considerando, sempre, os interesses, necessidades e experiências dos alunos. Importa referir o contributo do plano diário para a efetivação de uma planificação cooperada, visto que desencadeou momentos de debate acerca das atividades diárias, possibilitando, assim, o envolvimento e participação dos alunos.

5.3.1.1 Plano diário

O plano diário baseou-se numa listagem de tarefas a realizar durante o dia. Este deveria ocorrer segundo uma agenda semanal, contudo e atendendo que o estágio decorria nos três primeiros dias da semana, sendo os restantes dias da responsabilidade da professora cooperante, não foi possível proceder de tal forma, mas sim com planos diários.

Este era escrito todos os dias no quadro para que todas as crianças pudessem visualizar todas as atividades a cumprir ao longo do dia. Por outro lado, o plano diário era também transcrito para o caderno diário para que os alunos tivessem o registo das atividades realizadas de forma a ter consciência dos processos praticados e aprendizagens adquiridas.

5.3.2 Aprendizagem cooperativa

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio tiveram como objetivo promover um processo educativo que privilegiasse uma aprendizagem cooperativa, em que os participantes ajudassem e confiassem uns nos outros para alcançar um objetivo comum.

A aprendizagem cooperativa assumiu, no decorrer da prática pedagógica, um papel importante, visto que os alunos ao cooperarem uns com os outros constroem saberes. Nesta perspetiva Serralha (2009) refere que no momento em que os alunos ensinam aos outros tudo o que aprenderam, a:

ciência e ética adquirem, exactamente, o mesmo significado. Tais processos científicos mobilizam várias vontades, que interagem entre si, discutindo pontos de vista diferentes que, por meio da reflexão, os conduzem a um entendimento mútuo, que potencia, entre eles, o conhecer. Essa dinâmica socioconstrutivista das aprendizagens requer uma regulação comunitário. É aí que a transformação acontece, pela força dialógica das interações comunicativas que ali se movimentam, formando ética e moralmente aquelas crianças e também o(a) professor(a) (p. 33).

Numa fase inicial da *praxis*, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos, em momentos de trabalho cooperativo, apresentou-se como um processo um pouco complexo, uma vez que:

Durante a realização do trabalho em grupo denotou-se a agitação e, até um certo ponto, confusão. Falavam alto, não respeitavam a vez de falar do colega e estavam sempre a ver o que os outros grupos estavam a fazer. Atendendo que esta capacidade de trabalhar em grupo melhora e desenvolve-se progressivamente, pretendo continuar a proporcionar momentos de aprendizagem cooperativa aos meus alunos (Diário de Bordo, 20 de maio de 2014).

De forma a melhorar situações, em que os alunos não escutavam as opiniões dos colegas e, conseqüentemente, não chegavam a um consenso, procurou-se proporcionar algumas atividades que visassem o trabalho cooperativo entre os alunos.

5.3.2.1 Matemática: Raciocínio lógico-matemático e comunicação matemática

Considerando as concepções, atitudes e crenças negativas existentes em relação à Matemática, o professor, com a sua prática, terá que provar que, através de uma atitude positiva, da qualidade das experiências proporcionadas, da valorização do desejo inato de aprender das crianças e da promoção de aprendizagens baseadas na cooperação, é possível encarar para as atividades matemáticas com otimismo, confiança e determinação.

Sendo a Matemática importante na compreensão de outras áreas do conhecimento, uma vez que é uma ferramenta essencial para a concretização e resolução de situações problemáticas do quotidiano, todas as atividades desenvolvidas pretenderam trabalhá-la atendendo à sua mobilidade, funcionalidade e racionalidade.

Neste sentido, articulando os programas de Matemática para o 1º CEB e de forma a desenvolver-se capacidades transversais, partiu-se para a exploração de situações problemáticas e suas estratégias de resolução e a exploração de situações aleatórias. Como tal, de todas as atividades desenvolvidas que pretenderam desenvolver o raciocínio lógico-matemático e a comunicação matemática, destacam-se, neste ponto, aquelas que estão relacionadas com a noção de grandeza e respetivos processos de medida.

Dinheiro: notas e moedas

Quando os alunos ingressam na escola já possuem conhecimentos relativos às grandezas adquiridos intuitivamente. De tal forma, estes conhecimentos devem ser valorizados e devem servir como ponto de partida para diversas aprendizagens. No estudo das grandezas, o dinheiro deve ser abordado a partir de situações do cotidiano, contexto a explorar na resolução de problemas.

Como tal, a abordagem deste conteúdo foi iniciada através de um diálogo com os alunos sobre a existência do dinheiro e sobre a sua importância no cotidiano. Neste sentido, “os alunos participaram ativamente no diálogo, referindo não só a importância do dinheiro, como também dando exemplos da sua utilização” (Diário de Bordo, 5 de maio de 2014).

Posteriormente, proporcionou-se momentos de exploração (notas e moedas de papel) e realizou-se uma pequena feira, com diversos objetos, dividindo a turma em pequenos grupos. Partindo de uma organização cooperativa, desafiou-se os alunos a assumirem diferentes papéis (vendedores/comerciantes e compradores/clientes) para, assim, criar e sugerir diversas situações de venda e compra em que tivessem que comunicar e realizar tentativas de resolução, como por exemplo, na soma dos valores dos objetos e no troco. De acordo com Niza (1998), estas sessões de matemática coletiva “destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas actividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa” (p. 18). Verificou-se que as crianças trabalharam de forma a compreender os problemas e procuraram resolvê-los, recorrendo a estratégias que consideraram mais adequadas. Este momento contribuiu, assim, para promover o pensamento matemático dos alunos (ver figuras 45 e 46).

Figuras 45 e 46 – Resolução cooperativa de situações problemáticas envolvendo o dinheiro.



Na aprendizagem da Matemática, a resolução de problemas é uma atividade essencial, que está relacionada com a interação e sistematização do conhecimento e do pensamento. Com efeito, proporcionou-se a esta turma vários instrumentos e suportes para que, gradualmente, construam os seus conhecimentos matemáticos.

Deu-se, ainda, a oportunidade às crianças de comunicarem e refletirem sobre a pertinência e adequação das suas estratégias. Foi, desta forma, possível verificar que a maior dificuldade dos alunos estava relacionada com a comunicação das estratégias utilizadas. Verificou-se que:

grande parte dos alunos apresenta dificuldades em expor e apresentar os processos e estratégias utilizadas, excetuando quatro crianças que apresentam uma boa comunicação matemática. Este é um aspeto importante a trabalhar e desenvolver, uma vez que é sabido que a criança ao comunicar as estratégias e os seus conhecimentos aos seus colegas adquire um poder incontestável, o que conduz ao desenvolvimento da sua metacognição e conseqüente controlo sobre a sua própria aprendizagem (Diário de Bordo, 5 de maio de 2014).

Importa salientar o constante apoio dos alunos em relação aos seus companheiros que evidenciavam maiores dificuldades, pois ao ensinarem o que sabiam promoveram a suas aprendizagens.

Medidas de comprimento: o metro e o centímetro

Medir significa comparar duas grandezas da mesma espécie, sendo que para se realizar essa medida é necessário:

1º - Estabelecer um estalão único de comparação para todas as grandezas da mesma espécie; esse estalão chama-se unidade de medida da grandeza que se trata (...). 2º - responder à pergunta – quantas vezes? –, o que se faz dando um número que exprima o resultado da comparação com a unidade. (Caraça, 1989, p.30)

Desta forma e considerando o paradigma socioconstrutivista, em que o aluno aprende melhor quando age e interage com o contexto em que está inserido, criando relações com os seus pares (Fontes & Freixo, 2004), as atividades propostas para este conteúdo pretenderam, por um lado, proporcionar aprendizagens significativas acerca do mesmo e, por outro, promover o trabalho cooperativo entre os alunos. É de realçar, que esta cooperação, segundo Serralha (2007), pode consistir num aspeto extremamente positivo para as crianças, uma vez que, em conjunto podem fazer mais e melhor do que individualmente.

Propôs-se, assim, várias atividades que possibilitaram a exploração de propriedades mensuráveis em objetos e, conseqüentemente, a invariância de dado atributo num determinado conjunto de objetos e a utilização de unidades de medida não convencionais, como por exemplo, passos, palmos, pés e objetos (manuais, estojos, etc.) para medir comprimentos (ver figuras 47, 48 e 49).

Figuras 47, 48 e 49 – Medições realizadas pelos alunos.



Durante a realização desta atividade, denotou-se um grande envolvimento por parte dos alunos, visto que no momento de medir a sala e os seus objetos com unidades

de medidas não convencionais estes evidenciaram entusiasmo e motivação face às tarefas que estavam a realizar, surgindo, ainda, outras sugestões de objetos a medir e também de outras unidades de medida.

Posteriormente, propôs-se aos alunos que relacionassem as diferentes unidades de medida utilizadas com os resultados das medições. Este foi um momento em que os alunos, a pares, analisaram os seus dados e refletiram sobre os mesmos, chegando à conclusão que quanto menor for a unidade mais vezes será necessário repeti-la. Contudo “um pequeno grupo de alunos evidenciou algumas dificuldades nesta tarefa, não conseguindo chegar à sua conclusão” (Diário de Bordo, 12 de maio de 2014).

Posto isto, promoveu-se um debate sobre a importância de existir uma unidade de medida padrão, isto é, uma medida ou quantidade específica de determinada grandeza física que serve de padrão para outras medidas e para eventuais comparações. Emergiram, então, várias afirmações: “Na régua existem os números que servem para medir” (Sebastião), “Existe também uma régua que se chama metro. O meu pai usa em casa para medir várias coisas.” (Pedro M.). Foi, desta forma, através dos comentários dos alunos que se chegou à unidade de medida padrão do comprimento: o metro e, por conseguinte, o centímetro, unidade de medida que “serve para medir objetos mais pequenos” (Joana). Proporcionou-se, assim, momentos de exploração e de utilização do metro articulado (ver figura 50 e 51)

Figura 50 e 51 – Exploração e utilização do metro articulado.



Esta aprendizagem a partir da experimentação e do diálogo permitiu que os alunos expusessem as suas ideias, ouvissem as dos outros e comprovassem-nas. Promoveu-se, assim, mas uma vez, um trabalho cooperativo, centrado nos alunos, que, para além das aprendizagens, proporcionou um maior entendimento sobre a maneira de relacionar aquilo que se conhece com o que se aprende. Nesta situação, o grupo de

alunos encarregou-se de fazer este trabalho, “sob o olhar atento e mediador do professor, sobretudo quando se trata de uma comunidade de aprendizagem” (Almeida, 2013).

5.3.2.2 Português: Desenvolvimento de competências em literacia

É no 1º ciclo que muitos alunos têm o seu primeiro contacto com um modelo de educação formal determinante em todo o seu percurso escolar. Desta forma, o Português, pelo seu carácter transversal,

constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Ministério da Educação, 2009, p.21).

Desde o início da escolaridade, as aprendizagens que devem ser privilegiadas prendem-se com a compreensão da linguagem oral e escrita e com a descoberta das particularidades dessa mesma linguagem. Contudo, tanto a teoria como a prática comprovam que, desde muito cedo, as crianças desenvolvem capacidades de leitura e de linguagem escrita. Isto acontece devido à comunicação e interação das crianças em diferentes contextos, não só com adultos mas também com outras crianças que utilizam livros ou outros documentos escritos. Por outro lado, as crianças enquanto exploram o ambiente que as envolve e refletem sobre as suas descobertas revelam-se como agentes ativos da sua aprendizagem e, conseqüentemente, constroem os seus conhecimentos acerca do mundo (Mata, 1998). No decorrer deste processo, desenvolvem as suas competências ao nível da literacia, principalmente, através da aprendizagem da linguagem oral e escrita. Contudo, os contextos e as oportunidades poderão não ser os mesmos. Considerando a disposição dos alunos em relação à linguagem, que poderá ser positiva ou negativa, cabe à escola incorporar formas de trabalho que favoreçam a aprendizagem, de forma a que os alunos lhe possam conceder um sentido, sendo função do professor facilitar a aprendizagem de competências de escrita e de leitura e mobilizar conhecimentos científicos sobre os processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas múltiplas relações com a comunicação oral (Pereira, 2003).

A prática pedagógica na área curricular do Português pretendeu dinamizar momentos de exploração de obras literárias, proporcionar o contacto com outros tipos de textos, como a notícia, e, ainda, ocasionar a produção e melhoramento de textos. Com a intervenção pedagógica desenvolvida promoveu-se atividades ativas, significativas e cooperativas, procurando sempre valorizar os interesses, necessidades e ritmos dos alunos.

Exploração de obras literárias

Ouvir histórias ao longo da infância permite a interiorização e compreensão de um mundo de enredos, situações, personagens, problemas e soluções, que, por sua vez, promovem o enriquecimento pessoal das crianças, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de estruturas intelectuais que lhes possibilitarão compreender melhor não só as histórias escritas, mas sobretudo os acontecimentos do seu quotidiano (Ministério da Educação, s.d.).

Atualmente, no meio familiar, muitas crianças não têm muitas oportunidades de ouvir contar histórias e por essa mesma razão cabe à escola e aos professores assegurar momentos destes tão enriquecedores e, conseqüentemente, propiciadores da leitura. Desta forma, as atividades desenvolvidas com a turma do 2º ano A pretenderam, através da leitura de obras, não só recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, mas também algumas delas escolhidas pelos alunos, propiciar o desenvolvimento de competências em literacia.

Ao longo da intervenção pedagógica explorou-se diversas obras literárias, das quais destacam-se “Bichos, bichinhos e bicharocos” de Sidónio Muralha e “A Menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos, pelo interesse e motivação evidenciados pela turma.

Para a exploração das obras literárias foi fundamental realizar atividades de pré-leitura no sentido de motivar os alunos para a leitura do texto. Exemplo disso foi a exploração e leitura iconográfica da imagem da capa de uma das obras, na qual se promoveu

momentos de cooperação, de diálogo entre as crianças, partindo das suas opiniões e de comparação de ideias, estimulando, assim, a curiosidade para a leitura do livro. Este foi um momento que contou com a participação e interesse das crianças, em geral, visto que puderam explorar os elementos paratextuais, recorrendo à sua criatividade e imaginação, procurando

adivinhar que história estaria no livro e quem eram as personagens (Diário de Bordo, 14 de maio de 2014).

Por sua vez, nas atividades de leitura, atendendo que as crianças precisam de um modelo de leitura e, por outro lado, gostam de ouvir ler, optei por ser eu própria a ler os textos. Para exploração da obra “A Menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos utilizei, também, como recurso sistemas de multimídia como apoio (ver figura 52). É de salientar que esta obra foi explorada em simultâneo com a turma do 2º ano B, sendo que existiu um constante trabalho de colaboração e cooperação com a docente da respetiva turma.

O trabalho realizado com a docente da turma do 2º ano B foi crucial, na medida que, para além de contribuir para o meu desenvolvimento como profissional, apresentou várias vantagens ao nível do desenvolvimento dos alunos, dos respetivos professores e indiretamente da própria escola. Este foi um processo cooperativo contínuo que teve como objetivo partilhar uma conceção conjunta e que implicou a interação entre mim, professora estagiária da turma do 2º ano A, e a professora do 2º ano B, passando pela partilha de ideias, interesses e vivências de forma a encontrar as melhores estratégias para, neste caso, abordar de forma dinâmica, atrativa e significativa a obra de Papiniano Carlos, “A Menina Gotinha de Água”, atendendo sempre aos interesses, necessidades e experiências de ambas as turmas do 2º ano (Diário de Bordo, 14 de maio de 2013).

Figura 52 – Momentos de leitura de obras literárias.



Após a exploração das respetivas obras literárias procedeu-se a atividades de pós-leitura, nas quais as crianças dialogaram sobre as obras, partilharam ideias, opiniões e críticas com os colegas e expuseram os trabalhos realizados sobre a mesma.

O texto informativo: a notícia

À medida que desenvolvem as principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, as crianças aprendem novas concepções acerca do modo de organização do texto escrito, adquirindo, assim, mecanismos de compreensão e interpretação dos diferentes tipos de texto (Reis et al, 2009). Desta forma, é certo que a leitura e interpretação de diferentes tipos de textos é um fator determinante para o sucesso individual.

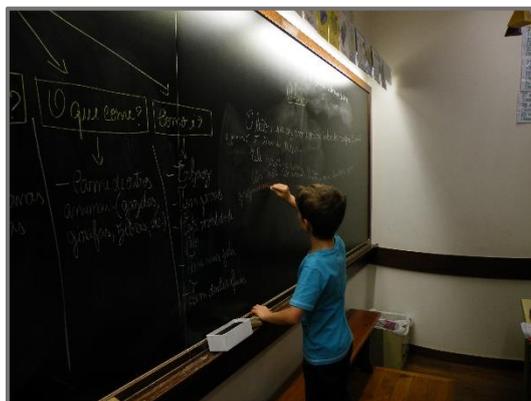
Partindo deste pressuposto, tornou-se fundamental trabalhar, de forma dinâmica, o texto informativo, especialmente a notícia, com a turma do 2º ano A, atendendo sempre aos interesses, necessidades e à importância do papel ativo dos alunos. Tendo em conta que os textos informativos têm como principal função transmitir informação de diversos assuntos da vida natural ou social ao leitor, propôs-se aos alunos a exploração de textos informativos e a elaboração de uma notícia.

Deste modo e considerando que nas primeiras semanas de intervenção pedagógica tornou-se evidente que muitos dos textos produzidos pelas crianças apresentavam algumas lacunas na construção frásica, na utilização de pontuação e na exposição de ideias, após um diálogo onde se questionou o que era um texto informativo e quais eram as suas características, sugeriu-se aos alunos que em conjunto construíssem um texto sobre um animal. A escolha, da maioria dos alunos, recaiu sobre o rei dos animais, o leão. Para tal, iniciou-se a atividade com um levantamento de ideias/conhecimentos sobre o leão, respondendo de seguida às questões *O que é?*, *Onde vive?*, *O que come?* e *Como é?*. É de salientar que todos os dados foram registados por três alunos, cada um à sua vez, no quadro e pelos restantes no caderno diário. Após a recolha de informações sobre o animal em questão, iniciou-se a produção do texto informativo coletivo sobre o leão (ver figura 53).

Esta foi uma atividade que despertou o interesse e motivação por parte das crianças, sendo evidente a vontade de participar quer no levantamento de ideias, quer na produção do texto sobre o leão. Durante a produção escrita foi notável o esforço da maioria dos alunos em organizar as ideias e colocar corretamente a pontuação. Nesta atividades os alunos trabalharam cooperativamente no sentido de, em conjunto, atingirem um objetivo, que, neste caso, era produzir um texto informativo organizado e coeso. Esta foi, assim, uma forma dinâmica de corrigir de lacunas e melhorar produções

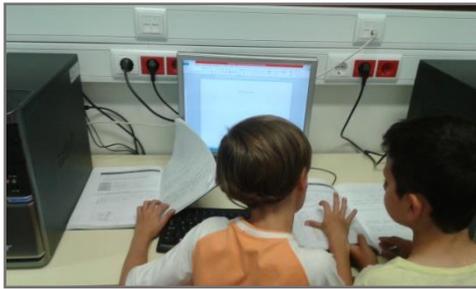
textuais futuras, através do trabalho cooperativo (Diário de Bordo, 5 de maio de 2014).

Figura 53 – Construção do texto informativo sobre o leão.



Relativamente à notícia, promoveu-se um diálogo sobre a mesma, à medida que se relembrou, também, o texto informativo e as suas características, visto a notícia ser um tipo de texto informativo. Distribuí-se jornais e revistas e sugeriu-se que os alunos explorassem os textos que lá estavam e lessem para os colegas uma notícia que lhes tivesse despertado mais o interesse. Posteriormente, foi proposto que os alunos construíssem, a pares, uma notícia, recorrendo à sua imaginação ou então a acontecimentos decorridos do seu quotidiano. “A interação constante e o trabalho desenvolvido em prol de um objetivo comum foram aspetos verificados durante esta atividade. Todos os alunos participaram de forma dinâmica e ativa, partilhando, no final, as notícias produzidas com a turma” (Diário de Bordo, 5 de maio de 2014).

Considerando a importância de uma aprendizagem significativa, isto é, que tenha sentido para as crianças que a recebem, onde se encontram pontos de ligação entre as diferentes áreas curriculares, tornou-se essencial articular a área curricular do Português com as TIC (Roldão, 1999). Com efeito, na aula de TIC deu-se continuidade à exploração do texto informativo e à notícia. Os alunos puderam pesquisar, com supervisão, algumas notícias e, numa fase posterior, escreveram a notícia que tinham construído anteriormente (ver figuras 54 e 55).

Figuras 54 e 55 – Escrita das notícias na aula de TIC.

5.3.2.3 Estudo do Meio: O conhecimento do mundo

Todas as crianças, ao longo da sua vida, foram acumulando um conjunto de experiências e saberes, adquiridos no contacto com o meio que as envolve. Neste sentido, numa sociedade democrática é fundamental desenvolver nas crianças capacidades para questionar, para examinar criticamente os problemas de natureza natural ou social e para atuar, de forma a solucioná-los ou ultrapassá-los.

Desta forma, cabe à escola o importante papel de apoiar a construção de saberes relativos a conteúdos de carácter científico para que cada indivíduo, face a situações do quotidiano, beneficie de ferramentas mentais essenciais na tomada de atitudes conscientes e fundamentadas (Martins et al, 2006). A atividade científica desempenha, assim, um papel crucial na sociedade e os seus conceitos básicos devem ser edificados o mais cedo possível para permitir o seu entendimento e relação com o quotidiano.

As crianças são por natureza curiosas sobre o mundo que as rodeia, o que as leva a questionar e investigar sobre acontecimentos e fenómenos. Contudo, para que essa curiosidade não esmoreça é fundamental que seja constantemente estimulada. Para tal, é importante que os professores tenham a

oportunidade de conhecer e discutir razões justificativas da importância da Educação em Ciências nos primeiros anos de escolaridade, em sociedades actuais de cariz acentuadamente científico e tecnológico, defendendo-se a orientação por ideais humanistas integrando os saberes científicos na cultura (Martins et al, 2006, p. 16).

Aos professores cabe, assim, proporcionar condições para que os alunos desenvolvam competências em literacia científica, definida como uma “ampla compreensão das ideias-chave da Ciência, evidenciada pela capacidade de aplicar essas

ideias aos acontecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da actividade científica e da natureza do conhecimento científico” (Harlen citado por Martins et al, 2006, p. 19).

Pode-se assumir que, através da área curricular do Estudo do Meio, as crianças, ao se confrontarem com problemas concretos do meio que as rodeiam, adquirem a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura de que fazem parte e, assim, se tornam cidadãos informados, responsáveis e com sentido crítico, capazes de resolver problemas sociais cooperativamente.

Durante a intervenção pedagógica foram privilegiados momentos que propiciassem a compreensão da linguagem científica e, em concordância com os programas de Estudo do Meio, realizou-se diversas atividades das quais serão destacadas algumas de seguida, nomeadamente, a experiência *O ar tem peso* no âmbito do ensino experimental das ciências e os seres vivos e não vivos. Deste modo, incentivou-se os alunos a questionar e a desenvolver uma atitude crítica e científica, onde não seja tudo aceite como válido, sem haver dúvida e procura (Alves, 2013).

Ensino experimental das ciências: O ar tem peso?

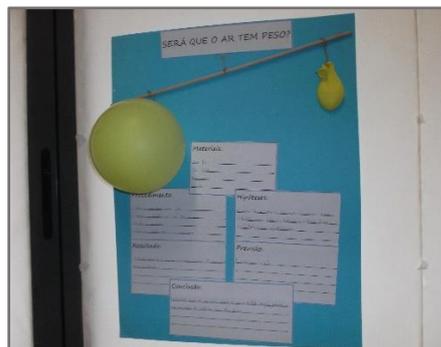
As metodologias de ensino sustentadas na experimentação e na investigação constituem um meio eficaz para a promoção da literacia científica, particularmente no desenvolvimento da confiança e segurança das crianças para lidarem com questões científicas e tecnológicas do seu quotidiano. Neste contexto, o professor tem um papel determinante antes, durante e após o trabalho experimental para o sucesso do mesmo. Com efeito, tem a responsabilidade de criar um ambiente que estimule e motive os alunos através de atividades contextualizadas e do interesse dos mesmos, que promovam o questionamento, a observação, a interpretação dos dados, a elaboração de hipóteses, a reflexão, o desenho de experiências, o registo e a comunicação de resultados (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002).

Nesta perspetiva e tendo em consideração que a maioria dos alunos do 2º ano A nunca tinha tido contacto com este tipo de atividades, tornou-se pertinente desenvolver uma atividade experimental que, para além de possibilitar o desenvolvimento de diversas competências científicas, despertasse o gosto e o interesse por este tipo de atividades, que, neste caso, eram uma novidade para esta turma.

Atendendo aos conteúdos programáticos para o 2º ano de escolaridade, a atividade proposta pretendeu, inicialmente, através de um debate, verificar os conhecimentos que os alunos tinham sobre a existência do ar. Neste momento existiu uma grande participação dos alunos, surgindo vários comentários como “O ar existe porque precisamos dele para respirar” (Leandro), porém, quando questionados sobre a existência do ar no espaço, neste caso na sala, todos responderam que não pois “o ar só existe dentro do nosso corpo” (Sérgio). Foi, então, que se questionou sobre o vento, as correntes de ar, entre outros, o que levou que os alunos compreendessem que o ar existe, contudo, “só na rua” (Lara). Com isto, colocou-se a questão da seguinte forma: *Se na sala não existe ar, ao inspiramos, isto é, inserimos ar nos nossos pulmões, de onde vem esse ar?* Foi com esta questão que as crianças chegaram à conclusão que o ar existe em todo o lado. Posto isto, levantou-se a seguinte questão *Será que o ar tem peso?* Surgiram de imediato respostas como “Claro que não” (Joana), “ Como é que o ar pode pesar se quase nem o sentimos?” (Afonso). Sem responder à questão, sugeriu-se a realização de uma experiência que nos permitisse descobrir a resposta correta para esta questão.

O entusiasmo e motivação dos alunos para realizar a atividade experimental, que para eles era uma novidade, foi imensa. Todos, de alguma forma, participaram ativamente em todo o processo experimental com o meu apoio. Esta participação foi fundamental, pois permitiu um maior envolvimento e, consequentemente, aprendizagens mais significativa (Diário de Bordo, 1 de abril de 2014).

Desta forma, foram dadas algumas pistas aos alunos sobre as atividades experimentais, como algumas regras e passos a seguir. Para se iniciar a experiência, após o registo dos materiais e procedimentos, sugeriu-se aos alunos que, de acordo com o que se iria medir (o peso do balão) e mudar (balão com ar e balão sem ar), formulassem uma questão-problema, definissem hipóteses e previssem o resultado. Este foi um trabalho realizado em grande grupo, sempre perspetivando o trabalho cooperativo. Realizados estes passos, iniciou-se a experiência, primeiramente com ambos os balões vazios e, de seguida, com um dos balões cheio de ar. Com esta experiência os alunos puderam verificar que o ar tem peso, registando todos os passos num cartaz, inclusive o seu resultado e conclusão (ver figuras 56 e 57).

Figuras 56 e 57 – Experiência: “O ar tem peso?”

Esta foi, assim, uma atividade que, atendendo às necessidades e interesses dos alunos, proporcionou momentos diferentes de aprendizagem e, por conseguinte, aprendizagens ativas e significativas, sendo a própria criança a construir o seu conhecimento.

Os seres vivos: As plantas e os animais

A curiosidade é uma ferramenta importante para a construção do conhecimento e como tal deve ser estimulada. Neste caso em particular, esse estímulo deve ser direcionado para os fenómenos naturais, encorajando os alunos a levantar questões e, por conseguinte, procurar respostas através de pesquisas e/ou experiências. Estes estudos a realizar pelas crianças devem ter por base a observação direta, a recolha de amostras e a experimentação. Ao professor cabe apoiar e orientar os alunos nas suas tarefas e de fomentar atitudes de respeito pela vida e pela Natureza (Ministério da Educação, 2004).

No âmbito do *Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural*, abordou-se os seres vivos e não vivos. Para esta abordagem, inicialmente, fez-se um levantamento dos conhecimentos que os alunos já tinham acerca desta temática através de um diálogo e, posteriormente, recorreu-se a vários espaços interiores e a um espaço exterior da escola, mais precisamente, ao jardim para promover momentos de exploração, experimentação e de descoberta. Este segundo momento foi realizado em pequenos grupos, sendo o objetivo da atividade identificar os seres vivos e não vivos presentes tanto no espaço interior como exterior da escola (ver figuras 58 e 59).

Figuras 58 e 59 – À procura de seres vivos e de seres não vivos.



Em pequenos grupos, os alunos procuraram identificar pelos espaços seres vivos e seres não vivos. Para registo, tiraram fotografias para, num momento seguinte, elaborarem um cartaz com as suas descobertas. No decorrer desta atividade foi notório o entusiasmo e, por outro lado, atenção e respeito pelas regras de comportamento. Pode-se dizer que o facto de serem as próprias crianças a irem à procura de seres vivos e não vivos presentes na escola fez com que construíssem, segundo um trabalho cooperativo e de forma significativa, o seu próprio conhecimento acerca desta temática (Diário de Bordo, 22 de abril de 2014).

Ao reconhecerem as plantas e os animais como seres vivos, prosseguiu-se para o seu estudo, respetivamente. Desta forma, relativamente às plantas todas as atividades pretenderam que os alunos, em pequenos grupos, identificassem as diferenças entre as plantas espontâneas e as plantas cultivadas, o habitat das plantas, as suas partes constituintes e, por fim, as diferenças entre as plantas de folha caduca e de folha persistente. Para todos estes conteúdos foram dados exemplos reais, maioritariamente, pelos alunos, pois é fundamental que o conhecimento esteja sempre interligado com a realidade de cada um, assumindo-se que todo o conhecimento vai além dos conteúdos (Freire, 2005). No final das atividades foram realizados cartazes para expor na sala (ver figura 60). Niza (1998), sobre este assunto ressalta que “a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 24).

Figura 60 – Construção dos cartazes.

Os animais, por sua vez, desempenham um papel importante na vida das crianças, pois estão, em grande parte, presentes no seu quotidiano, quer seja em desenhos animados, histórias, músicas e jogos, quer seja pelo lado afetivo que despertam. Porém, são criadas fantasias e estereótipos que não correspondem às verdadeiras características e comportamentos dos diferentes animais. Deste modo, a partir desta temática, muito apreciada pelos alunos, foi possível desenvolver algumas atividades que proporcionassem a aquisição de conhecimentos e habilidades relacionados com as características morfológicas e fisiológicas dos animais, recorrendo-se a comparações e classificações, e com os cuidados a ter com estes seres vivos.

Em detrimento de aulas expositivas e da passividade dos alunos e de forma a, assim, criar a dinâmica alternativa que procurei estabelecer durante todo o período de estágio, sugeri aos alunos que trouxessem alguns dos seus animais de estimação, tendo sempre em atenção os cuidados a ter para os transportar.

Todo o envolvimento e motivação por parte dos alunos foi muito importante para a dinâmica da aula e, por outro lado, também muito gratificante para os próprios. O facto de os alunos poderem trazer alguns dos animais que tinham em casa fez com que o ambiente da sala fosse invadido de curiosidade e entusiasmo por aqueles que não tinham contacto diário com animais (Diário de Bordo, 20 de maio de 2014).

Partiu-se, assim, para a observação dos diferentes animais trazidos pelos alunos. Durante a observação foram levantadas questões para que os alunos, por si sós, identificassem as características de cada um dos animais. Todo este diálogo realizado em torno dos animais e das suas características permitiu que os alunos conseguissem identificar e distinguir os animais selvagens dos animais domésticos, reconhecessem os

diferentes ambientes onde vivem, identificassem as suas características externas e, ainda, o modo de vida de alguns animais (ver figuras 61 e 62).

Figuras 61 e 62 – Observação de alguns animais.



Posto isto, ao verificar-se o constante entusiasmo dos alunos acerca desta temática, sugeriu-se a escrita de um texto sobre um animal à escolha, recorrendo às informações presentes nos livros.

Esta atividade foi realizada a pares, perspetivando, sempre, o trabalho cooperativo. Cada par escolheu o animal que queria descrever e, recorrendo a diversos livros, partiu-se para a escrita de um texto. O esforço para realizar esta tarefa com sucesso e a interajuda existente entre os pares foi evidente, isto porque o facto dos grupos serem heterogéneos fez com que existisse um ensino mútuo, no qual os alunos com menos dificuldades ao se mostrarem disponíveis incentivaram e facilitaram a aprendizagem dos seus colegas (Diário de Bordo, 20 de maio de 2014).

Por outro lado, foi também fomentado, com esta atividade de leitura e escrita, o contacto com diversos livros. Neste sentido, permitiu-se a aquisição e desenvolvimento de capacidades relacionadas com a seleção de informações pertinentes e com a organização das informações no texto (ver figuras 63 e 64).

Figuras 63 e 64 – Atividade de leitura e escrita.



5.4 Resposta à questão de Investigação-Ação

Inerente a um processo de investigação ação surge um conjunto de mudanças e, naturalmente, resultados no contexto em questão. Desta forma, neste ponto é tratada, de forma clara e objetiva, a resposta à questão orientadora da investigação-ação.

Para resolver as problemáticas identificadas colocou-se em prática um conjunto de estratégias que possibilitassem não só encontrar a solução do problema como também permitissem a articulação entre as diferentes áreas curriculares de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Assim e atendendo às três áreas curriculares referidas no ponto anterior deste relatório, passo a apresentar a resposta à questão inicialmente definida, decorrente da prática pedagógica:

Como é que, pelo trabalho cooperativo, as crianças progredem no sentido de uma plena participação e co-construção do conhecimento?

Na área curricular de Matemática promoveu-se contextos coletivos que fomentaram o raciocínio matemático e, particularmente, a comunicação matemática, através de exercícios que implicaram não só a resolução de situações problemáticas, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Na área do Português, atendendo às dificuldades dos alunos na utilização de vocabulário adequado e de construção frásica, promoveu-se momentos de aperfeiçoamento coletivo de textos indispensáveis para o desenvolvimento de capacidades linguísticas, comunicativas e criativas das crianças da turma. Foram

também desenvolvidos tempos de leitura de obras literárias que propiciaram momentos de prazer.

Relativamente ao Estudo do Meio, esta foi a área que cativou mais interesse por parte dos alunos e por essa mesma razão serviu como motor para as outras áreas curriculares. Foram assim valorizados os trabalhos em grupo, como também a articulação com as TIC.

Pode-se, assim, dizer que os resultados foram positivos, visto que a partir de uma prática estruturada e direcionada para as necessidades e interesses dos alunos e, principalmente, do trabalho cooperativo foi possível proporcionar aprendizagens nas diversas áreas curriculares. Por outro lado, o trabalho cooperativo possibilitou também um maior envolvimento e participação dos alunos nas tarefas propostas. Em todo o processo, foram valorizados os contributos individuais de cada criança. Privilegiou-se, ainda, a diferenciação no atendimento e apoio das crianças da turma, procurando individualizar cada percurso de aprendizagem, por intermédio da cooperação e do ensino interativo.

5.5 A avaliação no 1º Ciclo

O sucesso escolar depende da avaliação feita pelos professores e determina, de certa forma, a vida futura dos alunos. Neste sentido, a relação estabelecida poderá ser de poder ou, então, de apoio à aprendizagem, dependendo da forma como cada professor concebe e utiliza a avaliação. Existem, assim, vários tipos de avaliação, que podem desempenhar diferentes funções e que, por conseguinte, necessitam de técnicas e procedimentos igualmente distintos (Coll & Martín, 2010). Zabalza (1991), sobre este assunto, salienta que limitar a avaliação a uma única técnica simboliza “um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico” (p. 226).

Porém, a avaliação vai para além da avaliação dos alunos, pois é cada vez mais importante avaliar as práticas dos professores e as atividades planeadas por eles. Apesar das contribuições de vários teóricos acerca da avaliação, continua a existir contradições e controvérsias em torno deste tema, principalmente quando é relacionado com perspectivas construtivistas.

Quando a relação entre o professor e os alunos assenta numa relação de apoio e de entajuda à aprendizagem, a forma como se reúne a informação sobre a

aprendizagem é vista de outra perspectiva. Este é um tipo de avaliação para a aprendizagem que, por outras palavras, é designado por avaliação formativa. Este tipo de avaliação assenta num processo de orientação, onde os professores podem recolher dados importantes para regular e melhorar as aprendizagens dos alunos (Cortesão, 2001). Nesta perspectiva, os alunos aprendem para melhorar os seus conhecimentos e competências, conseguindo-o de diferentes formas, alguns com mais esforço que outros, mas sendo sempre possível o progresso (Lopes & Silva, 2012).

Na avaliação formativa, a avaliação é encarada como um processo regulador e orientador das aprendizagens, realizado em cooperação com os alunos e cujo propósito não é classificar, mas sim partilhar com o grupo as necessidades e potencialidades de cada um para que, conjuntamente, se tracem estratégias que possibilitem superar dificuldades. Neste contexto, pode também existir uma autoavaliação, em que é dada a oportunidade a cada aluno de refletir sobre o seu percurso educativo e de apurar quais os conhecimentos que tem dos diferentes programas curriculares (Liberal, 2010; Serralha, 1999). Na realidade, estamos perante um sistema baseado na regulação das aprendizagens, consoante o desenvolvimento de atividades, quer autonomamente quer cooperativamente: autorregulação e co-regulação. Desta forma, torna-se possível aos alunos expandir a capacidade de utilizarem os conhecimentos já adquiridos e de assimilarem novos conhecimentos, recorrendo à autorregulação e co-regulação como um instrumento de construção de significados (Coll & Martín, 2010). Nesta perspectiva, é encarada como uma avaliação *como* aprendizagem, na qual os alunos refletem sobre a forma como devem controlar as suas evoluções para, assim, sustentarem os seus futuros objetivos de aprendizagem. É atribuída responsabilidade ao aluno, que utiliza os dados retirados deste processo para adaptá-lo e reajustá-lo visando o seu sucesso escolar. Percebe-se, assim, que a avaliação, para além de ser um instrumento de suporte à aprendizagem, é parte integrante do ato de aprender (Lopes & Silva, 2012; Fidalgo, 2006).

Por outro lado, a avaliação pretende, também, facilitar e melhorar a comunicação entre os elementos do grupo e apoiar no desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem, funcionando, assim, como instrumento de comunicação. Procurou-se, então, ao longo da intervenção pedagógica, utilizar estratégias e instrumentos que incorporassem a componente formativa e comunicativa do processo de avaliação, visando a posição ativa e intencional dos alunos e a promoção de uma melhoria do sucesso escolar.

5.5.1 Avaliação da turma do 2º ano A

A avaliação da turma do 2º ano A realizou-se a partir da análise das notas de campo e, por conseguinte, dos diários de bordo, das produções dos alunos, dos registos fotográficos e das conversas informais com os alunos e com a professora cooperante. Foram utilizados diversos instrumentos característicos de uma investigação qualitativa, como as observações, as notas de campo, os diários de bordo e as entrevistas informais, no sentido de obter informações sobre o respetivo contexto educativo. O recurso a uma diversidade de instrumentos possibilita ao professor ter uma perspetiva da criança “sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Ministério da Educação, 2011, p.5).

Para além dos instrumentos enunciados, foram privilegiados momentos de autoavaliação por parte dos alunos. As autoavaliações foram realizadas oralmente aquando do balanço do dia e permitiram aos alunos a consciencialização e reflexão da sua prestação, ou seja, do trabalho concretizado e, conseqüentemente, das suas aprendizagens. De forma a estimular o espírito crítico, possibilitou-se aos alunos opinar sobre as prestações dos colegas, mas sempre num sentido construtivista.

Neste sentido, salienta-se que a avaliação realizada ao longo da prática pedagógica caracterizou-se por ser formativa e pretendeu a consciencialização do percurso educativo por parte dos alunos, garantindo, assim, que cada um se apercebesse do seu nível de implicação na criação e/ou alteração de estratégias.

Foi, assim, realizada uma avaliação contínua das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas curriculares, recorrendo-se à utilização dos diversos instrumentos supramencionados. A avaliação concretizada com a turma do 2º ano A assentou numa relação de apoio e de entajuda à aprendizagem, reunindo dados numa perspetiva de uma avaliação para a aprendizagem.

Relativamente à avaliação da área curricular de Matemática, esta baseou-se nos princípios definidos no Novo Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013) em consonância com as metas traçadas. No quadro abaixo apresentado encontra-se a avaliação do desempenho dos alunos, no decorrer das atividades desenvolvidas, segundo um processo partilhado, contínuo e formativo (ver quadro 8).

Quadro 8 – Avaliação das aprendizagens da Matemática da turma do 2º ano A.

Área curricular	Bloco	Avaliação dos Alunos
Matemática	Números e Operações	<p>No que concerne ao raciocínio lógico-matemático, um pequeno grupo demonstrou ser capaz de utilizar os algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão e cálculo mental com alguma facilidade, recorrendo aos processos mais adequados para cada situação. Porém, os restantes alunos manifestam grandes dificuldades neste tipo de tarefas.</p> <p>A resolução de problemas relacionados com situações do quotidiano atraiu a atenção e empenho dos alunos. Contudo, é na comunicação matemática que os alunos, em geral, necessitam de mais apoio, visto que demonstram um discurso pouco coerente, evidenciando dificuldades na explicação de raciocínios.</p> <p>O aluno com NEE, por outro lado, apresenta grandes dificuldades no que diz respeito à utilização dos algoritmos, conseguindo apenas utilizar o da adição e da subtração. Revela também dificuldades na comunicação e explicação de raciocínios.</p> <p>No geral, a turma tem vindo a desenvolver de forma gradual o seu conhecimento matemático.</p>
	Grandezas e Medidas	<p>Relativamente ao dinheiro, a turma reconheceu a importância do mesmo no quotidiano. Os alunos, na sua maioria, são capazes de relacionar as moedas e notas do euro, bem como de realizar contagens de dinheiro, representando valores monetários, realizando estimativas e resolvendo problemas.</p> <p>No que concerne às medidas, os alunos compreenderam a noção comprimento, como também de unidade de medida e de medir.</p> <p>São capazes de comparar e ordenar comprimentos e realizar medições utilizando unidades de medida não convencionais (mãos, pés, lápis, caderno, estojo), como também unidades de medida convencionais (centímetro, metro) com alguma facilidade.</p> <p>No que diz respeito ao aluno com NEE, este evidenciou alguma dificuldade em lidar com o dinheiro, com a sua relação e contagem. A grande dificuldade prendeu-se com a resolução de problemas. Em contrapartida, compreendeu as noções de comprimento, de unidade de medida e de medir com alguma facilidade. No decorrer das atividades contou com o apoio dos colegas nas tarefas propostas e no seu registo.</p>

Em relação à área curricular de Português, em conformidade com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), avaliou-se os alunos da turma do 2º ano A, através do seu desempenho, dos seus registos e apreciações sobre a organização do trabalho.

Importa referir que se procedeu, novamente, a uma avaliação formativa, contínua e construtiva (ver quadro 9).

Quadro 9 – Avaliação das aprendizagens do Português da turma do 2º ano A.

Área curricular	Bloco	Avaliação dos Alunos
Português	Compreensão e expressão do oral	<p>No decorrer das atividades, notou-se que, em geral, o grupo apresentava dificuldades em exprimir-se oralmente, contudo, os alunos progrediram no seu discurso, manifestando mais autonomia, coerência e clareza.</p> <p>Da mesma forma, existiu uma evolução nas capacidades argumentativas, críticas e de justificação das opiniões dos alunos.</p> <p>Por outro lado, persiste a dificuldade em ouvir e aceitar as opiniões dos outros colegas.</p> <p>Um pequeno grupo é capaz de realizar comentários e sugestões relativamente ao trabalho dos colegas, num sentido construtivo.</p> <p>Relativamente à apresentação e comunicação de produções próprias, é necessário proporcionar a alguns alunos mais situações deste tipo.</p> <p>No geral, o grupo é capaz de relatar acontecimentos vividos ou imaginados, histórias e ambições. Do mesmo modo, persiste uma participação ativa por parte dos alunos na produção de relatos e histórias.</p> <p>No que diz respeito ao aluno com NEE, este evidencia dificuldades em exprimir-se oralmente, confundindo, por vezes, ideias e não conseguindo criar um discurso claro e coerente.</p>
	Leitura e escrita	<p>No que concerne à leitura, o grupo lê diferentes tipos de textos e em suportes diversificados para obter informações e organizar todo o conhecimento.</p> <p>Na leitura expressiva, os alunos são capazes de colocar entoação nas frases, respeitando os sinais de pontuação.</p> <p>No que diz respeito à escrita, alguns alunos apresentam, ainda, erros ortográficos, de sintaxe e de pontuação.</p> <p>O aluno com NEE evidencia facilidade na escrita de palavras com sílabas simples, no entanto, apresenta dificuldades na escrita de frases simples livres ou associadas a algum tema ou imagem e, conseqüentemente, na produção de textos. A organização do pensamento também se apresentou como uma dificuldade para este aluno.</p>

	Conhecimento Explícito da Língua	<p>No que concerne ao emprego dos sinais de pontuação, os alunos, na maioria, evidenciaram alguma dificuldade, utilizando-os incorretamente.</p> <p>Os alunos, no geral, são capazes de distinguir nomes, verbos e adjetivos.</p> <p>Relativamente aos diferentes tipos de textos, os alunos mostraram-se capazes de distingui-los, porém, com alguma dificuldade.</p> <p>O aluno com NEE é capaz de decompor com alguma facilidade palavras em sílabas, no entanto, relativamente ao emprego dos sinais de pontuação, evidencia, ainda, lacunas.</p>
--	---	---

Tal como se realizou para as anteriores áreas curriculares, em consonância com a Organização Curricular e Programas para o 1º CEB, procedeu-se à avaliação dos alunos na área curricular do Estudo do Meio, por intermédio da observação, dos registos coletivos e individuais, das comunicações e das ocorrências significativas. A avaliação concretizou-se sob uma perspetiva formativa e continuada, incorporada na ação e nas aprendizagens (ver quadro 10).

Quadro 10 – Avaliação das aprendizagens do Estudo do Meio da turma do 2º ano A.

Área curricular	Conteúdo	Avaliação dos Alunos
Estudo do Meio	Os seres vivos do seu ambiente	<p>Na temática “Os seres vivos do seu ambiente”, a turma identificou as plantas (cultivadas e espontâneas) mais comuns presentes no seu ambiente, bem como os diferentes ambientes onde podem viver. Os alunos, na maioria, são capazes, ainda, de identificar as partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e reconhecer as variações do seu aspeto ao longo do ano.</p> <p>No que diz respeito aos animais, os alunos, de um modo geral, são capazes de distinguir os animais selvagens dos animais domésticos, bem como reconhecer os diferentes ambientes onde vivem (terra, ar, água). Relativamente às características externas dos animais e do seu modo de vida, a turma é capaz de identificar, com alguma facilidade, esses mesmos aspetos.</p> <p>O aluno com NEE contou com o apoio dos colegas na realização dos trabalhos, conseguindo acompanhar o ritmo das atividades, evidenciando particular interesse pelas temáticas exploradas no respetivo bloco. Relativamente ao registo, este aluno necessitou de apoio individualizado, dadas as dificuldades na escrita.</p>

	Os aspetos físicos do meio local	<p>Os alunos reconheceram a existência do ar, bem como do seu movimento no espaço (vento, correntes de ar, etc.).</p> <p>Demonstram interesse e motivação pelo ensino experimental das ciências.</p> <p>O aluno com NEE contou com o apoio dos colegas durante a experiência “O ar tem peso?”, demonstrando grande dedicação ao longo de todo o processo. Contudo, no registo da experiência contou com apoio individualizado dadas as dificuldades evidenciadas na escrita.</p>
--	---	--

Importa referir que o aluno com NEE acompanhou os conteúdos programáticos trabalhados pelos restantes alunos ao seu ritmo e com algumas adaptações, contando sempre com apoio individualizado.

5.6 Interação com a comunidade educativa

Durante a intervenção pedagógica desenvolvida com a turma do 2º ano A realizaram-se algumas atividades de incentivo à participação da comunidade, que pretenderam fortalecer os mecanismos de interação e aproximação. Segundo Reinhardt (2008), a comunidade desempenha um papel importante para a educação e crescimento dos alunos, pois “quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção” (p.91).

Entre as atividades desenvolvidas, que contaram com a participação da comunidade, destaca-se no presente relatório o projeto “O Capuchinho Vermelho” desenvolvido pelo núcleo de estagiários, que visou, por um lado, a realização de atividades que englobassem as quatro áreas de expressão e, por outro, a promoção de valores, e, no âmbito do Projeto Educativo, a ação de sensibilização, dinamizada pela psicóloga Dr.^a Isabel Rocha, sobre a importância da formação pessoal e social no 1º ciclo e, conseqüentemente, da gestão dos comportamentos e do incentivo e promoção do *saber estar*, com sugestões de diferentes estratégias para distintos casos.

5.6.1 Projeto “O Capuchinho Vermelho”

O projeto “O Capuchinho Vermelho” surgiu de dúvidas dos alunos sobre a moral e os valores presentes na respetiva história e teve como objetivo esclarecer essas mesmas dúvidas, num ambiente que envolvesse ativamente os alunos e que, por outro

lado, no âmbito da unidade curricular de Didática das Expressões, englobasse as quatro áreas de expressão, nomeadamente, a expressão dramática, motora, musical e plástica.

Desde o início, este projeto revelou-se ser ambicioso, especialmente ao nível da sua operacionalidade, contudo prontificámo-nos desde o princípio a cumprir o objetivo definido e, assim, apesar de toda a dificuldade logística, espacial e temporal, pô-lo em prática nos quatro núcleos de estágio e não num apenas.

Este projeto desenvolveu-se em três fases distintas, designadamente, a *Fase Inicial*, que privilegiou o diálogo com os alunos nos diferentes centros de estágio no sentido de motivar os mesmos, a *Fase de Desenvolvimento/Execução*, dividida em duas etapas, sendo a primeira reservada para a abordagem e exploração de todas as expressões de forma semelhante, porém personalizada, e a segunda destinada ao estudo mais aprofundado de uma expressão em cada escola, e a *Fase de Avaliação/Reflexão*, que permitiu a reflexão e avaliação de todo o projeto, apontando aspetos positivos, dificuldades sentidas e as contribuições do projeto não só para o nosso futuro profissional, como também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Ao longo de todo o projeto foi notório o interesse e motivação dos alunos, quer nas tarefas propostas quer na divulgação do seu trabalho na escola e para os alunos das outras escolas. No caso da turma do 2º ano A, a expressão que foi trabalhada de forma mais aprofundada foi a expressão motora. No decorrer do trabalho desenvolvido foram sugeridas diversas atividades motoras, como movimentos livres, movimentos controlados e danças. Posteriormente propôs-se aos alunos que criassem uma coreografia para a música “Pela estrada fora...”. Neste momento apelou-se à criatividade e imaginação das crianças, sendo que o papel desempenhado por mim, professora estagiária, foi de apoiar, orientar e mediar todo o processo de criação dos alunos. É de salientar a originalidade da respetiva turma e o envolvimento e motivação em todo o projeto.

O resultado deste projeto foi apresentado nos dias 13 e 15 do mês de maio nas quatro escolas. A tarde do dia 13 de maio foi reservada para a escola EB1/PE da Ribeira Brava. A história “O Capuchinho Vermelho” foi dramatizada por nós, professores estagiários, para todos os alunos, professores e funcionários da escola e para alguns pais que compareceram. No caso da escola supramencionada, após a dramatização, os alunos do 2º ano A dirigiram-se ao palco e partilharam com a comunidade escolar todo o trabalho desenvolvido em torno deste projeto. É de salientar, assim, que o contributo

dos alunos das quatro escolas, presente nos cenários e também em formato digital, isto é, em vídeo, foi divulgado e partilhado no final de todas as dramatizações em todas as escolas (ver figuras 65, 66, 67 e 68).

Figuras 65, 66, 67 e 68 – Projeto: “O Capuchinho Vermelho”.



Pode-se dizer que, com este projeto, se promoveu a interligação e articulação das diferentes expressões, atendendo à especificidade de cada uma delas, mas principalmente, escutando e direcionando o papel principal e determinante para os alunos, tendo os professores estagiários a tarefa de orientar, fomentar e auxiliar as ideias, opiniões e sugestões de cada criança.

Foi, assim, que nos apercebemo-nos que “no contexto de uma educação artística generalista, pelo menos, nos Jardins-de-Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, é necessário promover a integração entre todas as Expressões Artísticas.” (Melo, 2005, p.15).

5.6.2 Ação de sensibilização “Gestão de comportamentos na escola”

Ao ter conhecimento do tema do Projeto Educativo da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ribeira Brava, mais precisamente, “ Saber estar e aprender a conhecer”, e também da preocupação dos professores e dos pais acerca do mesmo,

tornou-se pertinente e importante organizar uma ação de sensibilização que respondesse às inquietações e necessidades da comunidade escolar supramencionadas.

A ação de sensibilização *Gestão de comportamentos na escola* realizou-se no dia 24 de junho, entre as 18h30m e as 19h30m e foi dinamizada pela psicóloga Dr.^a Isabel Rocha. Apesar de toda a divulgação, foram poucos os encarregados de educação que compareceram a esta ação de sensibilização. Por outro lado, contou-se com a presença de todos os docentes e de alguns funcionários da respetiva escola.

Na ação de sensibilização foram abordados os estados de desenvolvimento, os comportamentos em idade pré-escolar e escolar, o défice de atenção e hiperatividade e o papel preponderante da família e dos docentes (ver figuras 68 e 69).

Figuras 69 e 70 – Ação de sensibilização *Gestão de Comportamentos na Escola*



Esta foi uma ação de sensibilização muito clara e útil relativamente a diversos aspetos referentes ao comportamento das crianças, na qual se enfatizou a importância da história dos alunos e do ambiente que os envolve.

Por outro lado, foi possível criar um ambiente menos formal em que todos os participantes podiam dar a sua opinião, testemunho e até tirar possíveis dúvidas quanto ao assunto que estava a ser tratado com exemplos reais, no sentido de alcançar melhorias nas práticas pedagógicas.

Considero que a ação de sensibilização *Gestão de Comportamentos na escola* permitiu aos pais mas principalmente aos professores adquirirem mais conhecimentos acerca de como gerir situações que envolvam o comportamento das crianças na escola, possibilitando a adequação e melhoria contínuas das suas práticas, pois, de acordo com Veiga (1991), a formação do professor “ (...) só terá impacto na qualidade da educação que acontece nas escolas se um grande investimento for feito na formação contínua.” (p.212). Por outro lado, todo o processo organização desta ação de sensibilização apresentou-se como uma experiência importante e valiosa para a minha formação e,

consequentemente, para o meu futuro como professora, uma vez que permitiu-me desenvolver outro tipo de capacidades.

5.7 Em síntese

A intervenção pedagógica realizada na EB1/PE da Ribeira Brava, com a turma do 2º ano A, verificou-se enriquecedora e muito vantajosa, uma vez que permitiu iniciar um processo de construção da intencionalidade educativa no 1º CEB. A ação educativa centrou-se nos princípios orientadores da perspetiva construtivista. A implementação de atividades diversificadas, estimulantes e desafiantes apresentou-se como fator imprescindível para a construção de aprendizagens por parte das crianças da turma nas diferentes áreas curriculares. Considerou-se os seus conhecimentos prévios e os seus interesses e necessidades, contribuindo, assim, para aprendizagens ativas e significativas.

Com a apresentação das atividades desenvolvidas, esclarece-se todo o processo de ação educativa, decorrido de forma espiral em ciclos de *planificação, ação e reflexão*. Pretendeu-se, durante toda a intervenção, a aquisição de competências de forma a desenvolver um trabalho pedagógico social centrado nas crianças, incrementando uma organização cooperativa e, consequentemente, possibilitando aos alunos construir e ampliar, de um modo interativo, o seu conhecimento e o dos outros colegas. Em todas as áreas curriculares, as atividades desencadeadas visaram o trabalho em conjunto, para que através da cooperação e do diálogo se promovesse novas aprendizagens, porém, atendendo sempre aos conhecimentos prévios dos alunos.

Toda a ação pedagógica pressupôs também uma prática diferenciada de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades não só de cada aluno mas também da turma. Neste sentido, foram valorizados os seus progressos, conquistas e capacidades, considerando sempre que “a busca de sucesso deve assentar na tentativa de dar resposta às necessidades individuais e coletivas dentro da turma, operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada” (Morgado, 2004, p. 26).

Destaque-se que a adoção de metodologias e estratégias direcionadas à construção de aprendizagens ativas e significativas, que patentearam o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica, permitiu atribuir aos alunos um papel participativo e determinante na sua aprendizagem. Recorreu-se a tarefas de carácter mais prático, fomentando o interesse e motivação dos alunos. Por outro lado, a

utilização de materiais ricos e diversificados ao longo de toda a ação educativa apresentou-se crucial na construção do conhecimento por parte das crianças.

De forma a responder à questão de investigação-ação inicialmente colocada procurou-se criar condições propícias à realização do trabalho em grupo, fomentando-se nos alunos o espírito cooperativo e, conseqüentemente, de interajuda. Inicialmente a gestão de tarefas e comportamentos no seio do próprio grupo foi uma das dificuldades mais evidenciadas pelos alunos, contudo, no decorrer da intervenção pedagógica, foi notório o resultado positivo de todo processo, comprovado pela forte participação e implicação das crianças na realização de atividades em grupo.

Considerações Finais

Neste último ponto, são tecidas algumas considerações finais que remetem, de certa forma, aos aspetos que são a razão de existir deste relatório, processados segundo uma organização dinâmica de aprendizagens e de relações. Todo este processo é característico da construção da identidade profissional, alicerçada no desenvolvimento da dimensão pessoal, social, investigativa, reflexiva e ética. No decorrer deste processo de edificação de um percurso de vida e de formação, a pessoa “permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da história, se forma, se transforma, em interação” (Moita, 1995, p. 115).

Partindo de uma análise retrospectiva de toda a ação educativa por mim concretizada posso afirmar, com toda a certeza, que este foi um período que envolveu uma enorme dedicação, coragem, esforço e, principalmente, perseverança, enquanto docente estagiária em ambas as valências. Apelou-se, em todo o processo, à reflexão sobre a prática, não descurando a reflexão sobre o meu percurso académico e sobre a perspectiva, concebida através de vivências e experiências práticas, da verdadeira essência do profissional docente.

Neste percurso de contantes transformações, alicerçou-se conhecimentos científicos e pedagógicos, por intermédio das experiências, das opções escolhidas, das práticas desenvolvidas, das construções e das continuidades efetivadas. Por outro lado, denota-se, também, as dúvidas e as fragilidades, impulsionadoras de interrogações e, conseqüentemente, de práticas reflexivas. Assim, atesta-se, também, o recurso à investigação, à pesquisa, pretendendo sempre o aperfeiçoamento das práticas, no modo de estar, ser e pensar.

Em toda a *praxis*, encarou-se a escola como um espaço repleto de oportunidades e aberto às aprendizagens e à construção de valores, que tornarão as crianças em seres conscientes, autónomos, críticos e reflexivos, aptos para desempenhar um papel participativo na sociedade. O docente, por sua vez, tem a função de orientar e mediar as aprendizagens e de proporcionar condições para que, em conjunto, através de uma relação interativa e dialógica, possam aprender. Estas interações sociais, trocas de experiências, de conhecimentos, foram imprescindíveis para a construção da dimensão pessoal e profissional, enriquecendo, de igual modo, os trajetos de aprendizagem dos principais intervenientes desta investigação, as crianças.

Durante a intervenção pedagógica na valência de educação de infância, olhou-se para a *praxis* como ponto de partida, para encontrar alternativas, face a resistências constatadas, de forma proporcionar, por um lado, um ensino diferenciado e inclusivo e, por outro, uma perspectiva diferente e mais saudável dos hábitos alimentares. No 1º CEB, atendendo às diferentes necessidades encontradas, toda a ação educativa pretendeu transformar um currículo individualizado e uniformizado, num ensino cooperado e, também, diferenciado. Garantiu-se, assim, em todo o percurso realizado, a melhoria e aperfeiçoamento das aprendizagens de todas as crianças, em geral, mas, também, de cada um em particular, reconhecendo as suas potencialidades.

Contudo nada seria possível sem os constantes questionamentos, reflexões e escolhas, próprios desta profissão docente, que impulsionam o desenvolvimento da *praxis* e, particularmente, as aprendizagens dos alunos.

Através da investigação-ação concretizada promoveu-se todo um trabalho com as crianças ambicionando progressos no sentido da participação e co-construção dos saberes entre as crianças, por intermédio de uma organização cooperada do trabalho, reconhecendo os contributos de todos, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social e incitando progressos nas aprendizagens. Por outro lado, com a valorização dos contributos de cada criança, procurou-se desenvolver estratégias para respeitar a diversidade das próprias e dos seus trajetos de aprendizagem, individualizando cada percurso e promovendo uma plena participação no grupo, enquanto comunidade.

Resta-me salientar que, finda esta etapa da minha vida académica, estou cada vez mais ciente de que fiz a opção correta para a minha vida profissional e que conseguirei proporcionar aos meus futuros educandos uma educação de qualidade, rica em aprendizagens, independentemente do caminho árduo e exigente com que me possa defrontar. Convicta das minhas capacidades finalizo este capítulo da minha vida com a esperança de um futuro profissional promissor, repleto de aventuras e desafios. E, assim, proponho-me a prosseguir na busca de novos sonhos e a lutar, sempre, pelo que acredito, admitindo que “mesmo desacreditado e ignorado por todos, não posso desistir, pois para mim vencer é nunca desistir” (Einstein).

Referências

- Acosta, V. (2003). *Transtorno específico da linguagem*. In M. Puyuelo & J. Rondal. Manual do desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto. (pp. 221-238). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Adler, P. e Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. New York: Sage.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Texto Revisto. 1ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Almeida, V. (2013). *O trabalho participado pela turma: apresentação e discussão de problemas*. Escola Moderna, 1, (6), 59-63.
- Alonso, L. (2002). *Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?* In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração*. Universidade Aberta. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 03, (pp. 51-64). Retirado de: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho – Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições.

- Ausubel, D., Novak, D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana Editora.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro;
- Bobbit, J. F. (2005). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caraça, J. (1989). *Conceitos fundamentais da matemática*. 9º Ed. Lisboa: Sá da Costa Editores.
- Correia, L. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora;
- Correia, L. (1997). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora;
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Declaração de Salamanca (1994). *A Ciência e a Cultura*. Salamanca: e Ciência em Espanha e Organização das Nações Unidas para a Educação.
- Delors, Jacques (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. (4 edição). São Paulo, Cortez – Brasília;
- Dixe, M. A. e Marques, M. H. (2010). *Famílias com e sem filhos autistas: Funcionalidade, Estratégias de Coping Familiar e Bem-estar Pessoal*. In International Journal of Developmental and Educational Psychology, Abril 2010, pp. 863-869 (consultado em 17/03/2012, in <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/337/1/FAM%20COM%20SEM%20FILHOS%20AUTISTAS%20FUNCIONALIDADE%20ESTRATEGIAS%20DE%20COPING%20FAMILIAR%20BEM-ESTAR%20PESSOAL.pdf>).

- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Eric Schopler; Robert J. Reichler; Margaret D. Lansing. *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*. University Park Press, 1980
- Ferreira, S. (2006). *Necessidades Educativas Especiais - uma abordagem funcional*. Mangualde: Edições Pegado. Lda;
- Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fischer, J. (2001). *Action research rationale and planning: Developing a Framework for teacher*. In G. Burnaford., J. Fischer & D. Hobson (Eds). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem colaborativa*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e Organização – As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *A educação de infância em Portugal: Visão panorâmica e evolução da política educativa*. In Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 25-60). (1.ª ed.) Viseu: Psicosoma.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia Da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Gamelas, Ana Madalena. (2003). *Contributos para o Estudo da Ecologia de Contextos Pré Escolares Inclusivos*. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Editorial ;
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. OliveiraFormosinho & R. Gambôa (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-emParticipação*. (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopsy.
- Gloce, B. (2005). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gouveia, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga: Expoente.
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área do Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hannibal, S. (1991). *Tornar a aprendizagem da matemática um processo natural*. In Brickman, N. A., & Taylor, L. S. *Aprendizagem ativa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*, (pp. 87-95) (E. F. Rocha, Trad.).. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Editora Mc GrawHill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey*. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

- Legaud, M., & Legaud, J. (1971). *A criança e a música*. Sintra: Publicações Europa-América.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2008). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meijer, J. W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério de Educação.
- Moita, M. C. (1995). *Percursos de formação e de trans-formação*. In: Nóvoa, António (Org). *Vidas de professores*. (2.ª ed.). Porto:Porto Editora.
- Monteiro, I. (2008). *A socialização da criança com autismo – A realidade das escolas de Vila Nova de Gaia*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Projeto final da Pós-graduação em Educação Especial).
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In I. Sá-Chaves *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J., & Pacheco, J. (2011). *Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica*. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. In Nóvoa, A., Marcelino, F. & Do Ó, J. R. (Coords.). *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (1998). *O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). *Configuração dos discursos didáticos desenvolvidos pelo MEM*. In Nóvoa, A., Marcelino, F. & Do Ó, J. R. (Coords.). *Sérgio Niza – Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-101), (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gâmbua, R. (2009). *Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares – Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Brasil: McGraw Hill

- Pereira, M. (2006). *Autismo: uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantário* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, David (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento em Educação na especialidade de Currículo. Funchal: Universidade da Madeira.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (2001). *Currículo e Políticas Educativas*. In Freitas, C. et al (orgs.). *Gestão Flexível do Currículo - contributos para uma reflexão crítica* (pp.59-68). Lisboa: Texto editora.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Retirado de:
<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09Publicacoes/0905ArtigosConfIntern/090518Formprofintegraticmat&f=9ee77>
- Sarmiento, T. (2009). *Contextos de vida e aprendizagem da profissão*. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré – Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. *Escola Moderna*, 5 (35), 5-48.

- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes - metodologias de investigação ação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Silva, I. L. (1990). *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância*. In A. Estrela (Org.). *Formação de professores por competências – Projecto FOCO. Uma experiência de formação contínua* (pp. 47-77). Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes de Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudge, J. (1996). *Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática na sala de aula*. In Moll, Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da sociologia sócio-histórica (pp. 151-168). Porto Alegre: Artes Médicas
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Wing, L. & Gould, J. (1979), *Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11–29.
- World Health Organization (1998). *Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School*. Geneva: WHO. Retirado de https://archive.org/details/richard_428

Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Organizações.