

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eva Cácia Rodrigues Alves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2016

T/14
34
ALV Rel.
TED-R
EX.1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eva Cácia Rodrigues Alves

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo: 2015/2016

Eva Cácia Rodrigues Alves

**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 2016

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



¹ Fonte: Osório, 2011. Retirado de <https://catiaosorio.wordpress.com/2011/09/15/reflexao-3/>.

Agradecimentos

Ao longo de todo o percurso académico, muitas foram as pessoas que acompanharam, de forma indireta ou direta, todos os objetivos alcançados, todo o esforço, dedicação, cansaço e motivação que foram necessários para um dia ouvir aquelas palavras que tanta alegria transmitem: “Bom dia Professora!”.

Como é óbvio, sem o apoio e incentivo constante de determinadas pessoas, este percurso não teria sido possível. Assim sendo, agradeço do fundo do coração a todos os que acreditaram em mim.

Primeiramente, e porque elas tiveram o maior contributo para a realização deste relatório, agradeço a todas as crianças da turma B do 3.º ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e às crianças da Sala Laranja da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada por toda a alegria, ternura, partilha e aprendizagem proporcionada e desejo-vos as maiores felicidades do mundo. Agradeço particularmente à criança que não tive o privilégio de acompanhar durante todo o estágio devido a problemas pessoais, por aquele momento no 1.º dia de intervenção pedagógica em que olhou para mim com os olhos brilhantes e disse: “Professora, não fique nervosa, vai correr tudo bem!”. Espero sinceramente que a força que me transmitiste naquele dia esteja também sempre contigo e que consigas encontrar o caminho da felicidade.

À educadora Ana Luísa e ao Professor Luís Araújo, um especial agradecimento por tudo o que fizeram por mim e por me fazerem crescer. Obrigada pelos conselhos, pelas frases de incentivo, pelas críticas construtivas, por todos os cafés, por me terem aceitado como colega e por me ouvirem durante os meus desabafos. São sem dúvida profissionais assim que fazem a educação ser um mundo repleto de possibilidades.

À Doutora Gorete Pereira e à Doutora Fernanda Gouveia, um muito obrigado por toda a orientação recebida ao longo da prática pedagógica que sem a qual, o caminho iria ter muitos mais obstáculos.

Ao Doutor Professor Paulo Brazão, orientador do presente relatório, agradeço pela sua disponibilidade, apoio, preocupação e acima de tudo, pela alegria que transmitiu em todos os nossos diálogos que me faziam acreditar que tudo valeria a pena.

Agradeço à Professora Luísa Paolinelli por ter sido, sem a menor dúvida, das melhores docentes com quem tive o privilégio de aprender e conviver pela sua enorme bondade e alegria de viver. Desejo-lhe tudo o que há de melhor nesta vida.

À Professora Aline Bazenga, ao Professor Rui Caetano e ao Doutor António Castro um enorme agradecimento por toda a disponibilidade e apoio ao longo da prática pedagógica.

Ao Professor Néilson Veríssimo um especial agradecimento por me cativar em todas as suas aulas, pela sua dedicação à área e à docência e pelo seu humor característico. Levo-o no meu pensamento como um modelo a seguir.

À Lisandrinha, obrigada por toda a alegria que transmites diariamente e por muitas vezes, me acalmares em momentos em que parece que o Mundo vai acabar.

À Cláudia, obrigada pela tua amizade, por todos os momentos de trabalho e descontração, por tudo o que passamos nos últimos anos.

À Vânia, obrigada por todas as gargalhadas, por todo o companheirismo principalmente durante a redação deste relatório, obrigada por teres demonstrado ser uma verdadeira amiga.

À Sara, obrigada por estares comigo desde o início, por sermos tão parecidas a nível académico e por todos os momentos altos que passamos ao longo destes cinco anos.

À Nicole, obrigada pelas gargalhadas que se ouvem nos outros planetas, pela amizade e acima de tudo, por seres como és.

Às minhas duas famílias, agradeço por todo o esforço que fizeram que me possibilitou chegar a este patamar, por todo o apoio e acima de tudo pelo interesse que demonstraram todos os dias em saber como estava a correr a Licenciatura e o Mestrado.

À minha irmã por me tratar como uma princesa. À minha mãe por me tratar como uma adulta. À minha avó por me tratar como um bebé. Tudo isto tornou-me a pessoa que sou.

À Yasmin por ser um doce de bebé que alegra qualquer pessoa.

Por fim, agradeço ao meu noivo pelos quase dez anos de companheirismo, amor, compreensão e por me ter tornado uma pessoa feliz. Obrigada ainda, pela constante motivação facultada e a paciência que tiveste para que eu pudesse concluir esta etapa. Amo-te daqui até à Lua.

A todos e a cada um, **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

A elaboração do presente relatório representa o culminar de uma etapa em que se visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório pretende assim, revelar um aglomerado de experiências e desafios vivenciados ao longo de um determinado período de tempo em duas instituições educativas.

O percurso pedagógico de formação inicial docente, relatado ao longo do presente relatório, teve como auge os estágios decorridos na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada. As práticas pedagógicas supramencionadas desenvolveram-se na turma do 3.º ano B, entre outubro e novembro de 2014, e na Sala Laranja, com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, entre abril e junho de 2015.

O Relatório de Estágio abarca diversos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram e orientaram a *práxis* desenvolvida em contextos que apresentavam particularidades económicas e socioculturais. Estes pressupostos são fundamentais a todo o profissional da educação, na medida em que este deve deter um conjunto de saberes teóricos e práticos que são indissociáveis e que se complementam.

Em ambas as valências foram desenvolvidos projetos de investigação-ação, que se caracterizam pelo seu carácter cíclico e contínuo, com o objetivo de se constatarem aspetos que influenciavam o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Surgiram, então, as seguintes questões: *Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?* e *Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?*, na valência do 1.º CEB e do Pré-Escolar respetivamente.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo das práticas pedagógicas tiveram como base uma reflexão constante, com o intuito de estimular as potencialidades de ambos os grupos.

Palavras- chave: Percurso pedagógico; Práticas pedagógicas; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada; Pressupostos teóricos e metodológicos; investigação-ação.

Abstract

The making of this report represents the culminate of a phase that intends the achievement for the degree of Master of Pre-School Education and First Cycle of Basic Education. This report proposes to reveal an agglomerate of experiences and challenges lived throughout a certain amount of time at two educational institutions.

The pedagogical course of teacher's initial formation sated through the present report had its peak on the internship at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada and at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada. The pedagogical practices mentioned above were developed at the class of 3.º B through the months of October and November of 2014 and at the Orange Room with children that are between three and six years old during the months of April and June of 2015.

This report includes several theoretical and methodological assumptions that supported and guided the *praxis* developed in specific contexts with economic and sociocultural particularities. These assumptions are essential to all the teachers, in the way that he should detain a gathering of theoretical and practical knowledges due to the fact that they are inseparable.

In both contexts were developed projects of action-research that are known for its cyclic and continuous caliber, with the purpose to verify which aspects influenced the children's learnings processes. Therefore, emerged the following questions: *How to develop writing skills on children of the third grade?* and *How to develop social and moral skills in children between the ages of three and six years old?*. These investigations occurred at First Cycle of Basic Education and at Pre-School Education, respectively.

All the work developed throughout both internships were based on permanent reflection, with the goal to stimulate the children's potentialities.

Key-words: Pedagogical course; Pedagogical practices; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada; Theoretical and methodological assumptions; Action-Research.

Sumário

| | |
|---|-------|
| Agradecimentos | V |
| Resumo | VII |
| Abstract..... | IX |
| Sumário..... | XI |
| Índice de Figuras..... | XV |
| Índice de Gráficos | XIX |
| Índice de Quadros | XXI |
| Apêndices- Conteúdo do CD-ROM..... | XXIII |
| Lista de Siglas | XXV |
| Introdução | 1 |
| PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO..... | 5 |
| Capítulo 1- Identidade Docente | 7 |
| 1.1- A construção da Identidade Docente: Um processo contínuo | 7 |
| 1.2- Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 9 |
| 1.3- A perspetiva reflexiva e investigadora do docente na educação..... | 11 |
| 1.4- A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico- as estratégias e obstáculos inerentes à sua realização | 13 |
| Capítulo 2- Dimensão Curricular..... | 17 |
| 2.1- Documentos orientadores da Prática Pedagógica | 17 |
| 2.2- O papel do docente como construtor e gestor do currículo..... | 19 |
| 2.2.1- A Importância da Planificação como instrumento de apoio e flexibilização do currículo..... | 23 |
| Capítulo 3- Metodologia de Investigação | 27 |
| 3.1- <i>Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?</i> | 27 |
| 3.1.1- Revisão preliminar para este estudo- Abordagem às competências de escrita na turma do 3.ºB..... | 28 |
| 3.2- <i>Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?</i> | 32 |
| 3.2.1- Revisão preliminar para este estudo- Abordagem às competências sociais e morais da Sala Laranja | 33 |
| 3.3- O Método e as Fases de Investigação-Ação | 36 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.1- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | 41 |
| 3.3.2- Limites e Validade da Investigação | 43 |
| Capítulo 4- Pressupostos metodológicos que asseguraram a Prática Pedagógica | 47 |
| 4.1- Aprendizagem cooperativa | 47 |
| 4.2- Aprendizagem ativa | 51 |
| 4.3- Aprendizagem significativa | 54 |
| 4.4- Diferenciação Pedagógica..... | 56 |
| 4.5- A avaliação como instrumento indispensável à docência..... | 59 |
| 4.5.1- Avaliação formativa | 61 |
| 4.5.2- Sistema de Acompanhamento das Crianças..... | 63 |
| PARTE II- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 65 |
| Capítulo 5- Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 67 |
| 5.1- Contextualização do ambiente educativo..... | 67 |
| 5.1.1- A Freguesia de São Roque | 68 |
| 5.1.2- A EB1/PE da Achada | 69 |
| 5.1.3- A sala do 3.ºB..... | 72 |
| 5.1.4- A turma do 3.ºB..... | 74 |
| 5.1.4.1- Organização do tempo..... | 76 |
| 5.1.5- A família dos alunos do 3.ºB..... | 78 |
| 5.2- Intervenção Pedagógica na sala do 3.ºB- atividades desenvolvidas | 83 |
| 5.2.1- Português | 84 |
| 5.2.1.1- <i>Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?</i> | 85 |
| 5.2.1.2- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação | 85 |
| 5.2.2- Matemática | 93 |
| 5.2.3- Estudo do Meio | 100 |
| 5.2.4- Tecnologias de Informação e Comunicação | 106 |
| 5.3- Intervenção com a Comunidade Educativa..... | 110 |
| 5.4- Avaliação do grupo de alunos..... | 114 |
| 5.5- Reflexão final do Estágio em contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico | 122 |
| Capítulo 6- Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar | 125 |
| 6.1- Contextualização do ambiente educativo..... | 125 |
| 6.1.1- A Freguesia de São Martinho..... | 126 |
| 6.1.2- A EB1/PE da Lombada | 127 |

| | |
|---|-----|
| 6.1.3- A Sala Laranja..... | 130 |
| 6.1.4- A Rotina Diária | 133 |
| 6.1.5- A Equipa Pedagógica | 135 |
| 6.1.6- O grupo de crianças da Sala Laranja..... | 136 |
| 6.1.7- A família das crianças da Sala Laranja | 138 |
| 6.2- Intervenção Pedagógica na Sala Laranja- Atividades desenvolvidas | 143 |
| 6.2.1- Áreas de conteúdo | 144 |
| 6.2.2- O ser criança..... | 146 |
| 6.2.2.1- <i>Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?</i> | 149 |
| 6.2.2.1.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação | 150 |
| 6.2.3- A Primavera..... | 157 |
| 6.2.4- O Dia da Mãe | 162 |
| 6.2.5- A Natureza..... | 166 |
| 6.3- Intervenção com a Comunidade Educativa..... | 173 |
| 6.4- Avaliação do grupo de crianças | 178 |
| 6.4.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças | 180 |
| 6.5- Reflexão final do Estágio em contexto do Pré-Escolar | 183 |
| Considerações finais | 185 |
| Referências..... | 187 |
| Referências Normativas | 193 |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Critérios de avaliação de distúrbios de comportamento_____ | 34 |
| Figura 2. Processo cíclico das etapas de uma investigação-Ação _____ | 37 |
| Figura 3. Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946) _____ | 38 |
| Figura 4. Representação do ciclo básico da investigação-Ação_____ | 39 |
| Figura 5. Objetivos da avaliação formativa_____ | 62 |
| Figura 6. Freguesias do concelho do Funchal_____ | 69 |
| Figura 7. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada_____ | 71 |
| Figura 8. Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada_____ | 71 |
| Figura 9. Planta da Sala do 3.º ano B durante a Prática Pedagógica_____ | 72 |
| Figura 10. Planta da Sala do 3.º ano B durante a Prática Pedagógica_____ | 73 |
| Figura 11. Poema “A cor das vogais” de Vergílio Vieira_____ | 87 |
| Figura 12. Ficha “A galinha dos ovos de ouro” _____ | 88 |
| Figura 13. Banda desenhada sobre a Lenda de São Martinho_____ | 89 |
| Figura 14. Cartazes “Formação de Palavras por Derivação” _____ | 90 |
| Figura 15. Elaboração de um texto narrativo através de uma Banda desenhada_____ | 90 |
| Figura 16. Elaboração do postal de Natal_____ | 91 |
| Figura 17. Elaboração da carta ao Pai Natal_____ | 92 |
| Figura 18. Ficha sobre a Numeração Romana_____ | 95 |
| Figura 19. Jogos virtuais sobre a Numeração Romana_____ | 96 |
| Figura 20. Jogo do loto sobre a Numeração Romana_____ | 97 |
| Figura 21. Figuras a serem distribuídas aos alunos e afixação do <i>poster</i> após a realização da atividade _____ | 99 |
| Figura 22. Ficha sobre a Simetria_____ | 100 |
| Figura 23. Friso cronológico após a atividade_____ | 103 |
| Figura 24. Parte do friso com inserção da pesquisa dos alunos_____ | 103 |
| Figura 25. Imagens que despoletaram a motivação para a experiência a realizar_____ | 104 |
| Figura 26. Experiência mecânica de um dos grupos_____ | 106 |
| Figura 27. Jogo <i>online</i> sobre a subtração de números naturais_____ | 107 |
| Figura 28. Jogo <i>online</i> sobre a classe dos milhões_____ | 108 |
| Figura 29. Jogos <i>online</i> sobre o género feminino e masculino_____ | 109 |

| | |
|--|-----|
| Figura 30. <i>Poster</i> acerca do reconto da obra “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua” | 111 |
| Figura 31. Reconto da história e realização das ilustrações das crianças | 112 |
| Figura 32. Apresentação oficial da obra “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua” | 113 |
| Figura 33. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada | 129 |
| Figura 34. Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada | 129 |
| Figura 35. Planta da Sala Laranja durante a Prática Pedagógica | 131 |
| Figura 36. Geoplano | 146 |
| Figura 37. Obra “Posso esperar para crescer!” de Jennifer Moore-Mallinos | 147 |
| Figura 38. Execução dos fantoches e fantocheiro | 148 |
| Figura 39. Apresentação da peça de teatro com fantoches | 148 |
| Figura 40. Visualização do vídeo “Ser criança” da Turminha da Graça | 149 |
| Figura 41. Estrutura física das boas-ações | 152 |
| Figura 42. Dicionário do Respeito | 153 |
| Figura 43. Atividade no exterior | 153 |
| Figura 44. Atividade no exterior, cartaz das atitudes e brincadeira livre com as bolas | 154 |
| Figura 45. Gincana “A Sala Laranja” | 155 |
| Figura 46. Prémio da gincana | 155 |
| Figura 47. Algumas fotos retiradas pelas crianças | 156 |
| Figura 48. Momento da visualização do dvd | 156 |
| Figura 49. Obra “O livro verde da Primavera” | 158 |
| Figura 50. Obra “O livro verde da Primavera” | 158 |
| Figura 51. Atividade “Caça às letras de palavras alusivas á primavera” | 159 |
| Figura 52. Atividade “Encontra as formas” | 159 |
| Figura 53. Atividade “Encontra as formas” | 160 |
| Figura 54. Jogo da Memória sobre a primavera e respetiva execução | 161 |
| Figura 55. “Dominó da primavera” e respetiva execução | 161 |
| Figura 56. Atividade “A minha mãe é...” | 163 |
| Figura 57. Inserção das missangas e colar após o seu acabamento | 164 |
| Figura 58. Execução da caraterização da mãe no postal | 165 |
| Figura 59. Postal de uma criança finalizado | 166 |

| | |
|---|-----|
| Figura 60. Execução das castanholas e das baquetas respetivamente | 168 |
| Figura 61. Técnicas de pintura utilizadas para os tambores | 169 |
| Figura 62. Instrumentos finalizados | 169 |
| Figura 63. Atuação final | 170 |
| Figura 64. Execução dos puzzles | 171 |
| Figura 65. Exemplos de adereços e cenários realizados | 172 |
| Figura 66. Atuação final | 173 |
| Figura 67. <i>Poster</i> acerca do reconto da obra “ O Reino dos Penteados” | 175 |
| Figura 68. Atividade realizada pelas crianças e sua família | 176 |
| Figura 69. Momento do reconto da obra “O Reino dos Penteados” e da entrega dos presentes | 176 |
| Figura 70. Momento da realização dos desenhos da Escola da Lombada para as crianças do Infantário “O Carrocel” e livro realizado pelas crianças do Infantário “O Carrocel” | 177 |
| Figura 71. Etapas e respetivas fases do processo SAC | 181 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Género dos alunos da Sala do 3.º ano B | 74 |
| Gráfico 2. Faixas etárias da turma do 3.º ano B | 74 |
| Gráfico 3. Género dos alunos da Sala do 3.º ano B após a saída de um aluno | 75 |
| Gráfico 4. Faixas etárias da turma do 3.º ano B após a saída de um aluno | 75 |
| Gráfico 5. Nível de escolaridade dos encarregados de educação | 79 |
| Gráfico 6. Caraterísticas do Agregado Familiar | 80 |
| Gráfico 7. Indicador Socioprofissional Individual | 81 |
| Gráfico 8. Indicador Socioprofissional Familiar | 82 |
| Gráfico 9. Género das crianças da Sala Laranja | 136 |
| Gráfico 10. Faixas etárias da Sala Laranja | 137 |
| Gráfico 11. Nível de escolaridade dos encarregados de educação | 139 |
| Gráfico 12. Caraterísticas do Agregado Familiar | 140 |
| Gráfico 13. Indicador Socioprofissional Individual | 140 |
| Gráfico 14. Indicador Socioprofissional Familiar | 142 |
| Gráficos 15 e 16. Nível de bem-estar e implicação das crianças | 181 |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Técnicas e Instrumentos de Investigação- Ação_____ | 42 |
| Quadro 2. Caraterísticas que inibem e caraterísticas que favorecem a Aprendizagem Cooperativa_____ | 49 |
| Quadro 3. Organização do tempo na sala do 3.ºano B_____ | 77 |
| Quadro 4. Área curricular de Português e respetiva avaliação _____ | 114 |
| Quadro 5. Área curricular de Matemática e respetiva avaliação_____ | 117 |
| Quadro 6. Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação _____ | 120 |
| Quadro 7. Rotina diária da Sala Laranja _____ | 134 |
| Quadro 8. Atividades de enriquecimento curricular da Sala Laranja_____ | 135 |
| Quadro 9. Síntese dos níveis de bem-estar emocional ou implicação_____ | 179 |

Apêndices- Conteúdo do CD-ROM

Apêndices I – Projetos de Investigação-Ação

Apêndices II- 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice A - Diários de Bordo

Apêndice B - Dados dos Encarregados de Educação

Apêndice C - Autorização dos Encarregados de Educação

Apêndice D - 1.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice E - 2.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice F - 3.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice G - 4.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice H - 5.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice I - 6.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice J - 7.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice K – Projeto para a Comunidade

Apêndice L- Vídeo das atividades

Apêndices III- Educação Pré-Escolar

Apêndice M – Dados dos Encarregados de Educação

Apêndice N - 1.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice O - 2.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice P - 3.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice Q - 4.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice R - 5.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice S - 6.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice T - 7.ª Semana de Intervenção Pedagógica

Apêndice U – Projeto para a Comunidade

Apêndice V- Fichas SAC

Apêndice W- Vídeos das atividades e da Sala Laranja

Lista de Siglas

| Sigla | Significado |
|--------------|--|
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EB1/PE | Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar |
| ME | Ministério da Educação |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PAT | Projeto Anual de Turma |
| PEE | Projeto Educativo de Escola |
| SAC | Sistema de Acompanhamento das Crianças |
| CPP | Classificação Portuguesa das Profissões |
| PCG | Projeto Curricular de Grupo |

Introdução

O presente relatório de estágio representa o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico, cujo objetivo é a obtenção do grau de Mestre. Os estágios, em conjunto com o relatório final, surgiram no âmbito da Unidade Curricular “Prática Pedagógica” e da Unidade Curricular designada por “Relatório da Prática Pedagógica”, que enaltecem os estágios como momentos de aprendizagem com vista à entrada no mundo profissional, onde serão colocados em prática os diversos conhecimentos teóricos e práticos apreendidos ao longo da Licenciatura e do Mestrado, embora a formação seja contínua ao longo de toda a exercício profissional.

Face ao exposto, é fundamental que os docentes que se encontram no início da sua formação tenham um contacto evolutivo com diversas instituições educativas, na medida em que adquirem conhecimentos sobre a gestão do currículo em conformidade com o contexto específico em que se realiza a intervenção pedagógica.

A prática pedagógica nas duas vertentes realizou-se durante um período total de dezoito semanas. No que alude à valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a prática pedagógica ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, na freguesia de São Roque, numa turma do 3.º ano de escolaridade. No que concerne à valência da Educação de Infância, a intervenção pedagógica realizou-se na EB1/PE da Lombada, na freguesia de São Martinho, na Sala Laranja em que o grupo tinha idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes, sendo elas o Enquadramento Teórico e Metodológico e o Enquadramento da Prática Pedagógica. É fundamental a inserção destas duas partes pelo facto da intervenção pedagógica implicar uma fundamentação e análise meticulosa dos aspetos implícitos nessa mesma intervenção e para tal, é primordial ocorrer uma contextualização teórica. Desta maneira, o docente deve ter em consideração o grupo a que se destina as estratégias e metodologias adotadas para que estas sejam as mais adequadas.

A Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico encontra-se estruturada em quatro capítulos que serão os alicerces da Prática Pedagógica explanada na Parte II deste relatório de estágio. O Capítulo 1- A Identidade Docente, aborda diversos aspetos fundamentais para que o docente realize uma ação pedagógica com qualidade e objetividade. Deste modo, salientam-se pressupostos teóricos no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, bem como a dimensão reflexiva e investigativa

destes profissionais, em que se esclarece o questionamento constante que deve surgir no docente e a ação que deve ser realizada para uma atualização do saber. Aborda, de igual forma, o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB através dos documentos legislativos em vigor numa perspetiva de prática colaborativa. Posteriormente, evidencia-se a transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB em que é explicitada a articulação que deve ocorrer. O Capítulo 2- Dimensão Curricular, enfatiza os Documentos orientadores da Prática Pedagógica que regulam e conduzem a ação educativa, o Docente como construtor e gestor do currículo numa perspetiva de autonomizar a Escola e o próprio agente educativo e por fim, a importância da planificação como instrumento regulador, partilhado e flexível da prática pedagógica. O Capítulo 3- Metodologia de Investigação coloca em evidência o processo de Investigação-Ação como um método inovador que apresenta ferramentas indispensáveis como a observação, a reflexão, a ação e a avaliação num processo em que o foco principal são as crianças a que se destina. O Capítulo 4- Pressupostos Metodológicos que asseguraram a Prática Pedagógica, abordam os diversos Princípios de Ação Pedagógica a que os docentes podem recorrer para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma e com vista para o sucesso. Neste capítulo surgem informações relevantes no que diz respeito à Aprendizagem Cooperativa, Significativa e pela Ação, assim como a importância da Diferenciação Pedagógica. É ainda apresentada a avaliação referente a cada valência no que concerne à prática pedagógica concretizada.

É de salientar que os quatro capítulos abordam aspetos teóricos anteriormente desenvolvidos ao longo da formação docente, mas devido ao facto deste profissional estar em constante desenvolvimento e reflexão, estes aspetos são aprofundados no presente relatório em contexto de intervenção pedagógica.

A Parte II- Enquadramento da Prática Pedagógica encontra-se organizada em dois capítulos, referentes às duas valências em que se realizaram a prática pedagógica. Em ambos os capítulos expõe-se a caracterização das instituições educativas e respetivos meios envolventes, do mesmo modo que descreve a caracterização dos espaços físicos, dos grupos de crianças e respetivas famílias e a organização do tempo. No capítulo 5, apresenta-se a intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB salientando-se, de modo claro e objetivo, os diversos momentos de aprendizagem ocorridos ao longo do estágio, estruturados por áreas disciplinares, em que se pretendia o desenvolvimento de competências nas crianças de forma contínua e fluída. Relativamente ao capítulo 6, este contém a intervenção pedagógica em contexto de Pré-Escolar, mais especificamente, as atividades elaboradas com o grupo da Sala Laranja acerca de diversas temáticas com o objetivo das crianças obterem o melhor desenvolvimento físico,

social e psicológico possível. É de enfatizar que ambos os capítulos apresentam a avaliação final dos dois grupos, tendo em consideração a evolução manifestada ao longo dos estágios e tendo como ferramentas essenciais as planificações e reflexões realizadas em contexto de prática pedagógica.

Em ambos os capítulos, são analisadas as duas questões-problema que originaram a metodologia de investigação-ação e que conduziram à utilização de diversas estratégias com o objetivo de implementar mudanças e promover aprendizagens diversificadas, ricas e significativas. Desta forma, na valência do 1.º CEB, com o intuito de estimular as crianças no domínio da leitura e da escrita, emergiu a seguinte questão: *Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?* Por sua vez, na valência do Pré-Escolar, com a intenção de promover valores sociais e morais, surgiu a seguinte questão: *Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?* Os dados presentes são o resultado de diversos instrumentos de investigação utilizados, sendo estes os diários de bordo semanais, as notas de campo, os registos fotográficos e acima de tudo, a observação participante e o diálogo, que permitiram uma melhor compreensão das dificuldades e interesses das crianças. Não obstante, ambos os capítulos apresentam a intervenção com a comunidade educativa e a reflexão final do estágio em cada valência.

É de realçar que todos os conteúdos programáticos abordados ao longo da prática pedagógica no 1.º CEB foram traçados pelo professor cooperante e correspondiam a conteúdos sugeridos pelo Ministério da Educação (ME) para o 3.º ano de escolaridade. No que compete às atividades previstas a nível da educação de infância, estas foram planeadas tendo em conta as festividades que se aproximavam e as dificuldades ou interesses manifestados pelas crianças, sendo que a variedade de materiais e a faixa etária a que se destinavam foram sempre fatores tidos em consideração.

Salienta-se que as fotos apresentadas ao longo do relatório obtiveram numa fase inicial a autorização dos encarregados de educação para este mesmo efeito², exceto na valência de educação pré-escolar, pois a educadora informou que tal teria sido feito no início do ano letivo e já abrangia a obtenção de fotos para fins académicos. O relatório foi redigido tendo em consideração o novo acordo ortográfico, exceto na situação das citações diretas que foram redigidas de acordo com a sua ortografia de origem. A nível das referências e das citações, segue as normas presentes na 6.ª edição do American Psychological Association (APA).

² Vide Apêndice II- C.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1- Identidade Docente

O primeiro capítulo salienta o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB como agente crítico e reflexivo, que estrutura um ambiente educativo adequado às necessidades, experiências e vontades das suas crianças. Esta perspetiva não pode ser alheia ao pensamento objetivo acerca do Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB consignando-se numa identidade pessoal e natural em constante evolução em que os deveres e os valores estão sempre ativos.

A articulação entre as etapas de desenvolvimento das crianças é um aspeto mencionado e de igual importância, pois é necessário combater a resistência que nos dias de hoje ainda ocorre de modo a proporcionar uma educação inovadora e eficiente.

Desta maneira, neste capítulo, explicitam-se assuntos relevantes acerca da dimensão pessoal dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, que contribuem, de igual modo, para uma educação de qualidade.

1.1-A construção da Identidade Docente: Um processo contínuo

Segundo Sarmiento (2012), a formação de professores é essencial para a construção da identidade de cada docente. Dubar (1991, citado por Sarmiento, 2012) refere que a construção da identidade de cada ser humano inicia-se no momento do nosso nascimento, mas que ao longo da vida, esta vai sendo reconstruída devido às diversas situações que vão ocorrendo diariamente.

De acordo com Nóvoa (1992, citado por Sarmiento, 2012, p.28), “a formação dos professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, visto que determina o momento em que o estudante começa a estudar com um objetivo específico, o de ser professor de um nível etário característico.

A identidade do professor forma-se através de diversos fatores externos e internos. Contudo, o professor exerce o papel principal da construção de uma identidade que resulta da junção de referenciais éticos, técnicos e da integração social num grupo. Sarmiento (2012) afirma que a identidade profissional é um conjunto de elementos que combinados aperfeiçoam uma forma própria de ser e de agir, sendo estes: a história de vida pessoal, a história de vida do grupo profissional em que se encontra inserido, as crianças, as comunidades e os contextos em que decorrem a ação educativa.

Roldão (1999) afirma que a melhor prática é uma boa teoria e vice-versa, estabelecendo uma relação de simbiose entre ambos. Schön (citado por Roldão, 1999) esclarece que o saber dos docentes é um campo de saber e de ação de muita complexidade, em que a reflexão sobre e na ação deve estar sempre presente como método de aquisição de saber em constante reconstrução dialética. Deste modo, o docente será capaz de agir, analisar e avaliar a sua ação e se necessário modificá-la, tornando-se num saber reflexivo e renovado.

O autor supramencionado enfatiza a relevância de capacitar os profissionais com meios que lhes permitam encontrar os saberes que necessitam ao longo seu percurso e a partir daí, os modifiquem e adaptem às situações de que são responsáveis. A formação deve ser desenvolvida, procurada e articulada pelos profissionais no decorrer da sua carreira, sendo nesta fase que a identidade, cultura e qualidade da profissão é construída.

Jacinto (2003) refere que a construção do professor como pessoa, reflexivo, criativo, autónomo e realizado profissionalmente, advém da união do seu “eu pessoal” e do seu “eu profissional”, ou seja, das relações e importâncias entre as experiências e os contextos profissionais, tornando assim o professor no modelo de si próprio, com o seu próprio método de ensino.

No que concerne à dimensão pessoal do professor, esta abrange uma concetualização de Si e uma concetualização do Outro (Sousa, 2000). Segundo a autora, a concetualização de Si abarca a Realização, a Autonomia e a Inovação. A concetualização do Outro, por sua vez, contém a Dedicção, o Respeito pela autonomia do outro e a Empatia. O aluno em formação é um indivíduo em desenvolvimento e a formação permiti-lhe um crescimento pessoal, e quanto mais elevada for a estrutura cognitiva utilizada pelo aluno, mais capacidade o aluno-formando tem de se adaptar a obstáculos que surgem no seu percurso, além de que as estratégias utilizadas são mais diversas e criativas. Quanto maior for o nível de desenvolvimento sociomoral do aluno-formando, maior é a probabilidade da sua autonomia e participação ser distinguida. A cognitização é também destacada, pois permite ao ser humano desenvolver-se através da ação que realiza no mundo e atribuir um significado a essa mesma ação. A cognitização possibilita a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade, a participação e a inovação.

Conforme Alarcão e Roldão (2008), o envolvimento pessoal é imprescindível na construção e desenvolvimento da identidade profissional, manifestando-se numa partilha de saberes e experiências que ocorrem na formação inicial e contínua. Segundo os autores, a capacidade de analisar e refletir é um apoio da construção da identidade profissional e envolve a observação de si e dos outros que contribui para a análise; a reflexão que através do constante

questionamento permite autoavaliação da ação pedagógica; o *feedback* que ajuda o docente a compreender melhor a sua prática e adquirir incentivo e apoio no delineamento do percurso a realizar e por fim, a construção de mapas mentais que colaboram na estruturação dos saberes.

A construção da identidade engloba o passado, o presente e o futuro. Os antigos professores influenciam a prática profissional do docente devido aos métodos que lhe foram inculcados por estes, enquanto a formação inicial e as experiências aí vividas permitem uma reflexão e introspeção acerca da importância da profissão ambicionada, ao mesmo tempo que ocorre o desenvolvimento de visões e conceções acerca de conhecimentos anteriormente adquiridos (Alarcão & Roldão, 2008).

A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um “processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p.34). Os autores mencionam que este processo abrange diversos elementos para que possa ser de qualidade, sendo estes: atividades variadas, observação crítica, a experiencição de diversos papéis, a problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjunto. É de salientar que nesta perspetiva de pesquisa, o trabalho em equipa em que o diálogo, a interajuda, a cooperação e a reflexão a pares estão presentes, promove positivamente o desenvolvimento profissional de cada professor (Morgado, 2004). O autor alega que a reflexão e posteriores ajustamentos à prática pedagógica nem sempre é um processo simples, pois o docente embora tenha a necessidade de inovar, não sente a segurança fundamental para desenvolver a práxis nesse sentido e é nestes momentos que os pares funcionam como ferramenta de suporte e apoio.

Em suma, é crucial salientar que a vida de docente é repleta de descobertas diárias não só acerca do outro e si mesmo, como também de diversos obstáculos, mas através do esforço e iniciativa, o professor vai alterando a sua identidade e evoluindo, aprendendo e ensinando.

1.2-Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quando se refere o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, é fundamental realçar a importância dos futuros docentes consciencializarem-se que a infância é uma etapa de enorme crescimento cognitivo, emocional e social.

Através de uma análise legislativa, é possível denotar que o Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, estabelece o perfil de desempenho comum dos educadores de infância e professores

dos ensinos básico e secundário tendo em conta o regime jurídico designado pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Perfil geral de desempenho profissional salienta a importância da Dimensão profissional, social e ética do docente, na qual consta o facto de o professor ser um agente que incentiva as aprendizagens curriculares através de diversos saberes que têm em conta as ações concretas que decorrem da prática profissional em causa. Para que tal aconteça, o saber próprio da profissão deve estar sempre interligado com a investigação e a reflexão partilhada.

A Dimensão profissional, social e ética evidencia a necessidade do professor garantir que a instituição educativa tem uma perspetiva de escola inclusiva porque só assim, providencia uma educação para todos com os mesmos direitos e oportunidades.

O professor tem o dever de estimular atitudes nas suas crianças, tais como a autonomia, o respeito pelo outro e o saber viver em sociedade respeitando todas as culturas e diversos saberes, além de que deve proporcionar meios que salvaguardem o bem-estar e o correto desenvolvimento das suas crianças.

O documento salienta outras dimensões, designadamente a importância de uma relação pedagógica de qualidade através de um rigor científico e metodológico, a participação ativa da escola, a relação que deve existir com a comunidade educativa e por fim, o desenvolvimento profissional que o docente deve ter ao longo da vida em que se evoca a necessidade do professor refletir sobre as suas práticas, partilhar conhecimentos e experiências e recorrer à investigação para desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais.

O Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, define o perfil específico de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB. No que concerne ao perfil do educador de infância, este deve ser construtor de um currículo utilizando como ferramentas a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares que proporcionam aprendizagens integradas. O educador de infância tem o dever de mediar o conhecimento e as aptidões indispensáveis ao desenvolvimento de um currículo integrado, no campo de ação da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

No que alude ao professor do 1.º CEB, este fomenta o currículo não só numa conceção de escola inclusiva através da mobilização e integração dos saberes científicos das diversas áreas que a alicerçam, como também a nível de competências fundamentais na sociedade para promover uma cidadania ativa e responsável, que por sua vez, encontram-se integradas nas preferências de política educativa que comportam nas variadas dimensões do currículo do 1.º CEB.

É importante salientar que ambos os Decretos-Lei supracitados apresentam-se como uma orientação à organização dos cursos de formação inicial dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, à certificação da equivalente qualificação profissional para a docência e à acreditação desses mesmos cursos.

Para concluir, é crucial evidenciar que o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB vai-se modificando ao longo da carreira profissional, pois adquire novas competências e reflete constantemente com uma atitude crítica e investigadora acerca da sua prática de maneira a proporcionar às crianças os meios necessários para que adquiram conhecimentos, autonomia, bem-estar e valores morais e sociais.

1.3-A perspetiva reflexiva e investigadora do docente na educação

Os docentes possuem uma função laboral que lhes remete imensa responsabilidade e dedicação. Deste modo, são diversos os aspetos que devem ser alvo de reflexão e investigação para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade. Alarcão (1996) diz que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175).

Segundo Nunes (2000) o processo de ensino-aprendizagem era assente na instrução, sendo denominado por Kemmis, em 1988, por teoria técnica do currículo. Esta teoria determinava que o professor era o possuidor do conhecimento e da experiência e o aluno seria apenas uma cópia desse conhecimento, ou seja, o professor era a essência do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Alarcão (2010), a reflexão é inata no ser humano, mas os ambientes que permitem a liberdade e a responsabilidade ajudam a desenvolver a capacidade de reflexão. A investigação-ação, da mesma forma, tem sido uma ferramenta fundamental no desenvolvimento desta capacidade.

Alarcão (2001) menciona que a partir dos anos 30 diversas opiniões irromperam-se para defender o professor como investigador da sua intervenção, como ser inovador e autónomo e como observador participante. Esta visão, atualmente, é adequada visto que se defende que o professor não deve ser apenas o executor de currículos, anteriormente estabelecidos ao pormenor, mas também um decisor, um gestor e um intérprete crítico. O professor deve instaurar o currículo dando-lhe vida e produzindo-o em conjunto com os colegas e crianças, honrando os objetivos e princípios nacionais. Deste modo, o professor deve garantir a qualidade do ensino e aprendizagem através de uma motivação própria para pesquisar. A pesquisa

contribui para a evolução dos docentes, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento das escolas que têm como dever tornarem-se reflexivas.

Alarcão (2001, citado por Alarcão, 2010) define a escola reflexiva como “Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.90). Neste sentido, o objetivo da escola é educar, sendo necessário refletir acerca da missão e estruturá-la num determinado meio temporal e sociocultural. Para verificar o sucesso da missão, a escola investiga e avalia o percurso realizado em diversos momentos.

Alarcão (2001) refere que qualquer professor, sem exceção, é um investigador e ambas as funções complementam-se. Isto deve-se ao facto de qualquer professor duvidar das suas decisões ou das decisões da instituição; refletir constantemente sobre os atos que podem ter provocado as dificuldades das crianças, ou porque tem uma postura crítica relativamente aos manuais ou ideias didáticas que lhe são pedidas. Neste seguimento de ideias “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6).

A formação para ser professor-investigador implica a obtenção de habilidades para investigar na e acerca da ação e para partilhar resultados e métodos com os colegas (Alarcão, 2001). Conforme Nóvoa (1997), a formação deve incentivar uma visão crítica-reflexiva que conceda aos docentes os instrumentos para uma reflexão autónoma e que permita a autoformação participada. Surge assim, a esperança de que a reflexão irá ser uma ferramenta indispensável na evolução do pensamento e da ação (García, 1997).

Gómez (1997) salienta que o professor quando reflete na e sobre a ação, torna-se num investigador que não se encontra subordinado a técnicas, regras e instruções provenientes de uma teoria externa, nem das ordens curriculares determinadas pela administração ou pelos manuais. O professor executa uma teoria moldada à situação do seu meio e planifica uma estratégia de ação apropriada.

É possível concluir que devido à reflexão, espírito crítico e constante questionamento, o docente investiga a ação educativa e tais ações permitem, conseqüentemente, a implementação de estratégias para solucionar problemas relacionados com o processo educativo. Deste modo, a investigação e a reflexão são essenciais como métodos para nutrir o desenvolvimento da qualidade educacional.

1.4-A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico- as estratégias e obstáculos inerentes à sua realização

A Articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1.º CEB pode ser entendida como os “pontos” de união entre os ciclos, possibilitando assim, uma transição facilitadora e adaptada (Serra, 2004).

A articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB envolve uma sequência lógica e evolutiva que concede a cada etapa o dever de acabar, enraizar e expandir a sua etapa antecessora, numa visão de continuidade e unidade global de educação/ ensino (Lei Bases do Sistema Educativo).

Esta sequência lógica e evolutiva implica uma atitude proativa do educador de infância e do professor do 1.º CEB, pois devem criar meios que proporcionem uma articulação baseada em determinadas particularidades da faixa etária a que se destina e tendo em consideração a voz dos encarregados de educação, dos profissionais e das crianças e seus pontos de vista. É importante salientar que o número de anos de frequência da Educação Pré-Escolar e a situação em que a criança se encontra são bastante pertinentes e devem ser fatores ponderados (Circular 17/2007).

No que diz respeito à planificação, esta deve ser realizada em conjunto entre o educador e o professor do 1.º CEB para que a transição seja contínua e contribua para o sucesso da criança na sua integração na escolaridade obrigatória. Deve ocorrer um reconhecimento das competências adquiridas pela criança durante o período do jardim-de-infância e um contato com as aprendizagens escolares formais (Circular 17/2007).

A Circular supracitada refere algumas estratégias que influenciam positivamente a articulação, tais como os momentos de diálogo e a planificação de atividades/projetos que envolvem os docentes, encarregados de educação e as crianças, e por último, a organização de visitas guiadas à instituição educativa do 1.º CEB e ao jardim-de-infância pelos docentes e crianças. No final do ano letivo, as reuniões entre o educador e o professor são fundamentais para a comunicação do desenvolvimento e características das crianças de maneira a que a sequência lógica e evolutiva anteriormente referida seja tangível.

O Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, regulamentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e sendo assim, referem que é função do educador suscitar a continuidade educativa no ingresso na educação pré-escolar e na transição para a escolaridade obrigatória. A adaptação da criança é mais adequada quando ocorre a comunicação aberta e

constante entre o educador e os encarregados de educação. Nas OCEPE (ME, 1997) é esclarecido que as crianças, ao serem inseridas num novo meio social, enfrentam diversos obstáculos, pois existe o desconhecimento do meio, tornando-se imprescindível ter em conta, ao longo de cada etapa do sistema educativo, as aprendizagens adquiridas anteriormente e os ritmos diferentes de aprendizagem de cada criança.

Conforme Serra (2004), as famílias, por norma, recebem a entrada dos seus educandos no jardim-de-infância e posteriormente no ingresso na escolaridade obrigatória, sendo que tal receio deve-se à adaptação que deve ocorrer, ou seja: “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (Portugal, 1998, citado por Serra, 2004, p.74). Sendo assim, pode-se constatar que uma adaptação propícia ao jardim-de-infância e ao 1.º CEB permite a construção de um suporte mais perdurável e estável para o sucesso educativo.

Para que a continuidade educativa ocorra de maneira favorável à criança, é fulcral que cada etapa do sistema educativo tenha um relacionamento, um elo de ligação à etapa antecessora e sucessora, mas que também contenha alguma autonomia. É primordial encarar a educação pré-escolar e o ensino básico como dois campos diferenciados (o primeiro vocaciona-se para a educação e o segundo direciona-se para o ensino), mas estes devem estar em constante ligação, sendo vital que o ensino básico tenha como alicerce os saberes e experiências que as crianças obtiveram no jardim-de-infância e conjuntamente, proporcionar um crescimento apoiado a partir de atividades lúdicas e criativas da educação de infância até às aprendizagens mais estruturadas do ensino básico (Serra, 2004).

Portugal (2002) afirma que as crianças ao ingressarem na educação de infância devem usufruir em pleno da sua presença neste ambiente. O dever dos pais e educadores é garantir que as experiências e rotinas diárias concedam às crianças confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo e a capacidade de estabelecer relações, comunicar e cooperar. Estes fatores influenciarão as transições inevitáveis e contextuais.

Os educadores de infância realçam a importância da continuidade educativa através de uma articulação apropriada e de um saber específico entre os educadores e os professores acerca das suas práticas. Alguns educadores sugerem estratégias fundamentais para o correto decorrer da articulação, sendo estas: reuniões periódicas, projetos comuns, formação conjunta e maior articulação curricular (Martins, 1997).

Atualmente, nas OCEPE (ME, 1997) estão previstas condições favoráveis (o comportamento da criança no grupo, as aquisições indispensáveis para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes) para que cada criança possa iniciar o 1.º CEB com probabilidade de sucesso. Estas condições favoráveis são vistas como pouco objetivas por alguns e propiciadoras de insucesso escolar precoce por outros. É de referir, igualmente, que alguns educadores têm vindo a se opor ao facto de não estarem à disposição normas que regulem as metas a cumprir, delineando assim o início do percurso do professor, embora este processo fosse um obstáculo ao respeito pelo percurso individual de cada criança.

Em síntese, é essencial que os educadores e professores do 1.º CEB apliquem estratégias interligadas e adequadas às necessidades das crianças e que sirvam de apoio às aquisições posteriores. Salienta-se que a articulação curricular permite facilitar a transição entre os ciclos promovendo uma educação de sucesso.

Capítulo 2- Dimensão Curricular

O segundo capítulo inicia-se pela identificação e respetivos objetivos dos diversos documentos que fundamentam e orientam as ações dos docentes e das escolas, que estão constantemente a serem revistos e atualizados para elevarem a qualidade da educação da geração atual.

Similarmente, o capítulo incide sobre as especificidades da dimensão curricular, mais especificamente, as características do desenvolvimento, gestão e construção do currículo, evidenciando algumas das ambiguidades que lhe estão implícitas. É fundamental realizar uma análise teórica acerca do currículo, na medida em que o mesmo é o alicerce do trabalho docente e relaciona-se diretamente com os intervenientes da ação educativa e a autonomia das escolas. Sendo assim, a execução do currículo deve ser coesa e propiciadora de aprendizagem para as crianças.

O capítulo finaliza-se com os aspetos que aludem à planificação que é um instrumento primordial no processo educativo do docente e que deve respeitar o nível de desenvolvimento das crianças, realizando o planeamento de conteúdos, objetivos e estratégias adequadas e motivadoras.

2.1- Documentos orientadores da Prática Pedagógica

A prática pedagógica do educador de infância e do professor do 1.º CEB tem como base diversos documentos que legitimam e guiam a intervenção pedagógica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é essencial, pois define o quadro geral do Sistema Educativo que se caracteriza por ser um aglomerado de ferramentas que possibilitam o direito à educação e sendo assim, fomenta o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

No que diz respeito aos documentos oficiais acerca do Perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, salienta-se o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que aprovam, respetivamente, o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. É de ressaltar que o perfil geral de desempenho enfatiza aspetos idênticos à prática dos docentes dos diversos níveis de ensino e diversas dimensões intrínsecas, sendo estas, a Dimensão profissional, social e ética; a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, é de evidenciar a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que se dedica ao ordenamento jurídico da educação de infância, e as OCEPE (ME, 1997) que abarcam diversos princípios que orientam o educador nas suas escolhas sobre a ação educativa. As OCEPE estão centradas no educador de infância e permitem uma liberdade nas opções educativas, tendo como objetivo estimular um aumento de qualidade na educação pré-escolar. Do mesmo modo, as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar pretendem clarificar e explanar as circunstâncias benéficas para o sucesso escolar previstas nas OCEPE. Sendo assim, o documento apresenta os objetivos, as metas conjecturadas para promover “o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante” (p.1) das diversas áreas: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação.

O Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio é, de igual forma, relevante porque estabelece o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar, mais especificamente, as condições, características e normas de funcionamento destas instituições educativas. No que se refere à avaliação na educação de infância, destaca-se a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que define a avaliação numa dimensão formativa, traduzindo-se num trajeto contínuo em que a criança é o centro da aprendizagem e ainda, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 que refere diversos aspetos imprescindíveis acerca da organização curricular, avaliação, apoio à família e a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.

No que alude ao 1.º CEB enfatiza-se o documento denominado Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, que apresenta os propósitos, a estrutura curricular, os princípios regentes e as componentes dos domínios disciplinares do Ensino Básico além de que, constam neste documento, os programas das disciplinas lecionadas. Similarmente, as Metas Curriculares definem os conteúdos a serem abordados, a disposição sequencial e hierárquica desses mesmos conteúdos nos diversos anos de escolaridade, o estabelecimento dos saberes e aptidões a serem obtidos e aperfeiçoados pelos alunos, e a determinação dos descritores de desempenho que vão permitir a avaliação dos objetivos.

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho que altera o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho é igualmente relevante, pois define os princípios que regem a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, a avaliação dos saberes e aptidões que se pretende

que os alunos alcancem, e do processo de desenvolvimento do currículo. No seguimento deste Decreto- Lei, destaca-se o Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho em que são mencionados aspetos fulcrais da avaliação.

Importa, ainda, referir alguns documentos que apoiam diariamente a escola, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), que é um documento pedagógico executado pela escola em cooperação com a comunidade educativa, que determina a identidade da escola, pois o quadro legal em vigor é adaptado à escola e seu respetivo meio. Este documento exprime a organização e os objetivos ambicionados pela instituição e além disso, orienta a ação educativa de forma coesa (Costa, 1991). Do mesmo modo, o PEE possui as suas diretrizes estratégicas de maneira mais normativa no Regulamento Interno, no Plano Anual de Atividades e no Projeto Curricular de Grupo/Turma. O Projeto Curricular de Escola, incluído no PEE, é um documento que indica os métodos de desenvolvimento do currículo para que este seja o mais apropriado à escola.

O Plano Anual de Atividades contém a planificação das atividades do ano letivo vigente, baseando-se num parecer acerca dos objetivos que se pretende alcançar e no prognóstico e estruturação de estratégias, métodos e recursos para cumprir os objetivos (Costa, 1991).

O Regulamento Interno estabelece as regras de comportamentos, as obrigações e as responsabilidades dos participantes no processo educativo (Costa, 1991).

Relativamente ao Projeto Curricular de Grupo/Turma, este é o documento que assinala as estratégias adaptadas ao meio e características de cada grupo/turma (Circular 17/DSDC/DEPEB/2007).

Assim sendo, é possível denotar a importância dos diversos documentos que alicerçam e orientam a rotina das escolas e a ação pedagógica, de maneira a que a instituição escolar tenha em consideração as necessidades das crianças, o meio envolvente e a diversidade existente na Instituição, resultando numa escola inclusiva.

2.2-O papel do docente como construtor e gestor do currículo

O currículo, como área especializada de conhecimento educativo, surgiu no século XIX devido à sociedade industrial que determinou que era relevante a escola atingir objetivos específicos. Desta maneira, a escolarização é modificada para uma atividade estruturada para satisfazer conveniências sociais, económicas, culturais e políticas (Pacheco, 2001).

O currículo, cada vez mais tem sido abordado pela sua importância no campo da educação. O *curriculum* significa um percurso a seguir, apresenta “ uma sequência ordenada de estudos

ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos” (Morgado, 2000, p.15). Roldão (1999), por outro lado, define currículo como “aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto “ (p.47). O currículo não contém uma definição linear, concreta e tal deve-se aos diversos significados ou definições existentes acerca do mesmo.

Pires (2003) salienta que a partir dos anos 90 o currículo inclui, além dos conteúdos, as capacidades e valores. A autora destaca que é comum o currículo ser observado como algo “pronto-a-vestir” em que não se pode intervir, mas tal visão é incorreta. Na perspetiva de Roldão (1999), os currículos pronto-a-vestir são denominados assim porque os docentes apenas executam os programas cedidos pelo ME, não existindo a gestão do currículo para as situações e contextos reais dos docentes e das suas escolas. Este cenário provoca a privação de tomada de decisão ou reflexão do docente acerca do currículo. A massificação do ensino só piorou a situação, pois a rigidez dos programas e a desvalorização da diferenciação curricular não garante que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades.

Os docentes são personagens essenciais no desenvolvimento do currículo, pois têm a função de serem os criadores do mesmo, sendo necessário que interpretem um papel reflexivo e prático acerca desta ferramenta e que tenham uma visão crítica do seu trabalho além de que, devem ter em consideração as necessidades das crianças. Os docentes, ao serem os criadores do currículo, desfrutam dos saberes e independência para obterem respostas excecionais para cada ação pedagógica (Pires, 2003).

O currículo e a função do docente no mesmo podem ser interpretados de diferentes ângulos: (Pires, 2003)

-O currículo como produto (o docente é apenas um mediador de uma sequência de aprendizagens previamente planeadas de forma burocrática e racional);

-O currículo como prática (o currículo é um processo em fase de construção com diversas funcionalidades, é uma prática incessantemente em deliberação, podendo desvalorizar as disposições curriculares devido à sobrevalorização da deliberação);

-O currículo como *práxis* (é um processo de ação e reflexão em que impera a autonomia entre o docente e as crianças para, em conjunto, definirem os conteúdos curriculares. O docente é crítico e ativo relativamente ao currículo e à sua prática e as escolas estão direcionadas para a aprendizagem reflexiva).

O currículo atualmente carece de uma nova visão, deve abranger o que se quer fazer aprender, pois a escola, numa perspetiva de escola para todos, necessita que seja adequada a

crianças que apresentam diferenças, sejam estas culturais, sociais, físicas ou psicológicas. Se tiver estes aspetos em consideração, extingue-se o currículo uniforme e rígido em que os conhecimentos que eram transmitidos pretendiam apenas atingir os objetivos delineados pela escola.

De acordo com Freitas et al. (2001), um aspeto relevante na sociedade atual é o facto de vivermos numa geração diferente a nível tecnológico em que a informação está apenas à distância de um *click*, tornando-se fundamental que a escola aceite as tecnologias e que estimule nas crianças os *skills* que já lhe são próprios. Outro aspeto é que os docentes têm demonstrado o desejo de serem os autores do currículo, sendo necessário que adquiram a sua autonomia e para tal, têm que a experimentar. Importante também, é o facto das crianças terem uma capacidade de adaptação incrível e tal comprova-se através da circulação das mesmas por todo o mundo em que facilmente se adaptam a novas escolas e os resultados são favoráveis. Se assim é, o currículo uniforme não faz sentido, pois o sucesso das crianças é atingido com a vivência em escolas de diversos países com currículos diferentes. Desta forma, o autor esclarece que um currículo flexível é a solução para que a escola esteja apta a proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças.

Lopes (2003) afirma que o docente como construtor e gestor do currículo deve garantir às crianças competências a nível da iniciativa, consciência, interajuda e colaboração, visto serem as competências que não se extinguem ou desatualizam-se (como acontece com os conhecimentos) e que permitem ao ser humano viver na sociedade de forma ativa e crítica, demonstrando vontade em atingir os seus objetivos.

O autor supracitado salienta a importância da comunicação entre as famílias e a escola para que se compreendam e se ajudem com um único objetivo- potenciar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem das crianças. É notório que é função da escola e corpo docente definirem o que deve ser ensinado e os seus motivos através de uma autonomia no que alude à gestão, organização e gestão do currículo. A gestão flexível do currículo permite a delimitação de caminhos para atingir os objetivos previstos no currículo nacional, proporciona o estabelecimento de conteúdos e atividades cruciais a um determinado grupo inserido numa comunidade, e esses conteúdos são organizados a nível de tempo e metodologias.

Neste seguimento de ideias, Serrazina (1999) caracteriza a gestão flexível do currículo como

a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (p.40).

O autor realça que o docente só desempenhará a função de construtor e gestor do currículo corretamente se compreender e interiorizar o seu papel para o desenvolvimento da criança.

Os artigos n.º 2 e n.º3 do Decreto-Lei n.º 139/2012 salientam que as estratégias a desempenhar tendo em conta o currículo são alvo da formulação de planos de atividades e programas próprios pelos docentes em colaboração com o conselho de docentes, respeitando as características e necessidades das crianças, a articulação entre as várias etapas de ensino, e promovendo a qualidade no ensino, a autonomia pedagógica e organizativa da comunidade educativa e a articulação entre o currículo e a avaliação.

Roldão (1999) enfatiza que o desenvolvimento curricular realizado pelo docente para estabelecer a transição do currículo formal ao currículo real apresenta duas etapas. A 1.ª etapa é a conceção do currículo, é o momento em que ocorre a análise da situação, a determinação de objetivos e a escolha/estruturação dos conteúdos. A 2.ª fase é a implementação que se resume à escolha e emprego de estratégias ou atividades de aprendizagem, seguindo-se uma avaliação.

Em modo de resumo, o currículo é uma ferramenta indispensável a toda a atividade docente. Por assim ser, é fulcral que o docente desempenhe um papel dinâmico ao longo de toda a sua elaboração. Deste modo, o agente educativo deve ser visto como um construtor e gestor do currículo e não apenas como o indivíduo que o coloca em prática. De maneira a que estas funções sejam realizadas da melhor forma, é essencial que ao longo de todo o processo curricular, o docente tenha em atenção as características das crianças, o meio envolvente e a parceria indispensável com a comunidade educativa.

2.2.1- A Importância da Planificação como instrumento de apoio e flexibilização do currículo

A planificação é uma ferramenta utilizada pelo docente durante todo o seu percurso profissional. Esta ferramenta tem o objetivo de apoiar o docente na gestão da sua ação educativa, pois proporciona o poder de refletir e decidir aspetos cruciais para o correto desenvolvimento da criança.

A planificação caracteriza-se por ser uma ferramenta de apoio ao docente que abrange os conteúdos a serem abordados, os objetivos de ensino e suas especificidades e as estratégias a serem implementadas para alcançar os objetivos tendo em consideração o grupo a que se destina (Arends, 1995).

Roldão (2009) menciona que

planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura *estratégica*, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos (p.58).

Nas OCEPE (ME, 1997) é salientado que a observação é o alicerce da planificação, pois permite a visualização das aptidões, curiosidades e obstáculos das crianças inseridas num determinado meio social, familiar e educativo. Através da observação, é possível adequar o processo de ensino-aprendizagem ao grupo. Desta forma, a planificação,

de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997, p.26).

O educador ao planear deve, de igual forma, refletir sobre a sua ação pedagógica para que esta se adeque ao grupo, além de que deve organizar os recursos humanos e físicos necessários nos momentos de aprendizagem. A planificação realizada em colaboração com as crianças é benéfica, visto que privilegia o desenvolvimento de cada criança tendo em conta a diversidade do grupo, as suas diferentes capacidades e competências e as suas sugestões para a exploração de conteúdos.

Clark e Yinger (1979, citados por Braga, 2001) referem que a planificação abrange componentes de pensamento, juízos e tomada de decisões, ou seja, a planificação é alvo de

reflexão. Pacheco (2001) destaca que é tarefa do docente desenvolver o currículo de um modo próprio, pessoal, através do seu estilo de ensino, embora a colaboração com os outros docentes seja crucial e exista uma estrutura invariante da prática letiva. É importante referir que a planificação para ser considerada apropriada, deve ser realizada com antecedência ao invés de ser improvisada para que o docente não sinta insegurança e nervosismo na realização da mesma (Mayor Ruiz, 1990 & Bullough, 1989, citados por Braga, 2001).

Santana (2007) refere que a planificação tem vindo a ser realizada em conjunto por colegas de trabalho do mesmo ano de escolaridade, ou seja, todas as turmas de um determinado ano têm os mesmos conteúdos abordados na mesma semana e realizam as mesmas atividades ou projetos. Por um lado, defende-se o trabalho colaborativo entre toda a comunidade educativa, mas por outro lado, a planificação uniforme e rígida para todas as crianças é uma mais-valia? A autora esclarece que a planificação nestes moldes faz perpetuar a falta de iniciativa dos docentes e o desinteresse pelas opiniões e vontades das crianças. A realização da planificação em conjunto pode e deve ocorrer, mas numa perspetiva de orientação em que os docentes contam situações vividas, analisam o programa, partilham tarefas e materiais, debatem a organização das salas e das metas e as estratégias que devem ser executadas e assim, elaboram os seus documentos orientadores da prática pedagógica. Deste modo, os docentes com as suas crianças conseguem ter um papel ativo e a liberdade necessária para estabelecerem o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Lopes e Silva (2008) abordam os objetivos que são elementos integrantes da planificação. Sendo assim, os objetivos podem ser de aprendizagem para as crianças e de ensino para o professor. Os objetivos estabelecidos possibilitam ao docente e ao aluno a compreensão dos resultados pretendidos, a direção que deve ser seguida para atingir esses resultados e as crianças. Através dos objetivos do docente, adquirem mais responsabilidade e autonomia pela sua aprendizagem e determinam os seus próprios objetivos. É importante salientar que a definição dos objetivos é um apoio à seleção de estratégias e recursos e à adequação dos conceitos consoante o nível etário e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por último, mas não menos relevante, os objetivos orientam os docentes e as crianças no processo da avaliação através da relação entre a aprendizagem obtida e os objetivos estabelecidos, possibilitando se necessário, a alteração de estratégias ou aspetos referentes à motivação.

Existem diversos tipos de planificação de acordo com os objetivos, sendo estes: a planificação anual, a planificação trimestral, a planificação por unidade, a planificação semanal e a planificação diária (Pacheco, 2001). Ao longo da minha prática pedagógica privilegiei a

planificação semanal que continha as atividades diárias. Esta planificação era realizada após um diálogo com o/a professor/educador cooperante e com as crianças, realçando-se que no decorrer da semana, sofria alterações necessárias à eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a planificação é um instrumento pessoal de apoio à ação pedagógica e destina-se à explicitação dos objetivos e estratégias pretendidos na obtenção da aprendizagem. A planificação não deve ser encarada como algo rígido e inflexível de modo a consentir as alterações necessárias consoante as situações vivenciadas e os obstáculos encontrados no decorrer do processo, devendo ser adequada ao grupo a que se destina.

Capítulo 3- Metodologia de Investigação

O presente capítulo evidencia os pressupostos metodológicos referentes à Investigação realizada em ambas as valências da Prática Pedagógica³.

O reconhecimento de problemáticas na *práxis* e a motivação para a pesquisa e implementação de estratégias que visem combater essas mesmas problemáticas, tornou-se no alicerce para a efetivação da metodologia de investigação-ação, sendo esta uma metodologia de cariz qualitativo. Esta metodologia apresenta como objetivo principal, estimular uma ação que modifique um determinado contexto, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e promovendo uma educação diferenciada através da observação, planificação, ação e reflexão.

Deste modo, ao longo do capítulo, destaca-se o enquadramento teórico das duas problemáticas evidentes na valência da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, inserindo as questões-problema formuladas em ambas as valências. Por fim, esclarecem-se as fases e técnicas de recolha de dados empregues, bem como, os limites éticos, ônticos e epistemológicos e a validade da investigação-ação.

3.1-Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?

Ao longo das duas semanas de observação e da primeira semana de intervenção com os alunos do 3.º ano de escolaridade, foi possível observar que a problemática comum a todas as crianças prendia-se com o facto de existir uma deficiência nas competências de escrita (Fonética, Sintaxe e Semântica), salientando-se os erros ortográficos num número considerável e uma construção frásica muitas vezes sem sentido e com incumprimento de regras da Língua Portuguesa. Após diversos diálogos com o professor titular, também foi possível confirmar que esta problemática era a que mais se manifestava na turma e havia uma necessidade urgente de evolução e respetiva melhoria. Desta forma, a questão encontrada para o desenvolvimento desta Investigação-Ação foi: Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?

É necessário ressaltar que as competências da escrita desenvolvem-se gradualmente e sendo assim, considereei indispensável estimular a escrita através de estratégias variadas para

³ Vide Apêndice I.

que os alunos desenvolvessem competências em todos os campos da Língua Portuguesa, mesmo sabendo que as melhorias não seriam logo manifestadas de forma substancial.

3.1.1- Revisão preliminar para este estudo- Abordagem às competências de escrita na turma do 3.ºB

Nas duas primeiras semanas de observação, constatei que a turma do 3.º ano de escolaridade da Escola da Achada apresentava enormes dificuldades na escrita, manifestando diversos problemas na construção frásica e muitos erros ortográficos. Sendo assim, decidi desenvolver o projeto de investigação-ação neste campo, pois a escrita é um acessório fundamental para o desenvolvimento social e intelectual de todas as pessoas, além de que permite que todos nós exponhamos as nossas ideias e possibilita a obtenção de conhecimentos já adquiridos por outras pessoas. Durante o decorrer do projeto, esperava que este me ajudasse a perceber as causas que levavam às dificuldades sentidas na escrita e a adquirir estratégias através do método da investigação-ação que estimulassem a aprendizagem da escrita nos alunos de forma dinâmica até porque, cabe ao professor ensinar a escrever e a Escola não pode, nem deve, ser alheia aos défices que ocorrem na área.

Segundo Ajuriaguerra (1988), é possível diferenciar a escrita de uma criança da escrita de um adulto formado. Sendo assim, é notório que a escrita sofre alterações consoante a idade, há um desenvolvimento gradual que acompanha o desenvolvimento geral da criança.

Conforme Scardamalia e Bereiter (1986, citados por Carvalho, 1999), a investigação sobre a escrita e a escrita a nível pedagógico progrediu nos anos 70 devido à necessidade existente de intervir para combater as dificuldades dos alunos e a falta de formação dos professores para essa mesma intervenção. No ponto de vista de Humes (1983, citado por Carvalho, 1999), esta progressão causou o uso de novos métodos, como por exemplo, a análise do processo a partir da observação de sujeitos escrevendo em meios como a sala de aula. Desta forma, a análise da escrita deixa de ocorrer apenas através do produto, passando a considerar o ato da escrita no seu todo, ou seja, o processo de construção do texto.

De acordo com Sousa (1999), o estudo da competência ortográfica deve ter em conta a natureza da linguagem no seu aspeto fónico e gráfico, o nível da elaboração mental do indivíduo e os processos que ocorrem na mudança de estímulos sonoros/visuais em representações e, de seguida, em conhecimento útil. As pessoas para elaborarem um texto

escrito e utilizarem a sua habilidade ortográfica, têm ao seu dispor duas formas de informação, sendo estas, a linguagem oral e a linguagem escrita.

Embora a leitura e a escrita estejam interligadas, visto que ocorre uma leitura do que é escrito e a escrita é feita com o pensamento de que vai ser lido, isto não implica que um bom leitor tenha as mesmas competências na ortografia ou vice-versa. Frith (1984), Ellis (1984) e Goodman e Caramazza (1986, citados por Sousa, 1999), referem que a leitura e a escrita são atividades divergentes que apelam a mecanismos cognitivos diferentes.

Segundo Sá (2004), o sistema de ensino sempre teve como um dos principais focos de preocupação, o ensino e respetiva aprendizagem da Língua Materna. Tal é evidente nas Metas Curriculares de Português do 1.º, 2.º e 3.º CEB do Ensino Básico que indicam como metas fundamentais na Leitura e Escrita do 1.º CEB: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas; Conhecer o alfabeto e os grafemas; Ler textos diversos; Apropriar-se de novos vocábulos; Relacionar o texto com conhecimentos anteriores; Monitorizar a compreensão; Mobilizar o conhecimento da pontuação e da representação gráfica; Transcrever e escrever textos; Desenvolver o conhecimento da ortografia; Planificar a escrita de textos; Redigir corretamente; e Escrever textos narrativos, informativos, dialogais e diversos. (Ministério da Educação, 2012).

De acordo com Sá (2004), é imprescindível que os professores de 1.º CEB tenham noção da responsabilidade que lhes é incumbida no que diz respeito ao ensino do campo da Literacia. Sanches (2000, citado por Sá, 2004), caracteriza a Literacia como a habilidade de perceber e utilizar informação escrita no dia-a-dia e como uma ferramenta que permite expandir conhecimentos e alcançar metas. Sá evidencia que o 1.º CEB permite ao indivíduo dar os primeiros passos num percurso escolar que é extenso e o grau de dificuldade vai aumentando com o passar dos anos.

Segundo Pereira e Azevedo (2005), o “saber escrever” abrange o indivíduo a diversos níveis, sejam estes físicos, sensórios-motores, cognitivos, psicoafectivos, entre outros. Sendo assim, existem posturas e características da escrita que são cruciais para o êxito da escrita. Para que ocorram alterações no ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º CEB, é crucial que os docentes percebam que as competências não se ensinam, o que deve acontecer é desenvolver condições para que os alunos tracem as suas competências.

Conforme Rebelo (1993), saber ler e escrever é fundamental para os indivíduos viverem em sociedade, serem aceites e participarem na mesma, além de que conseguem conhecer o mundo em que habitam.

Na perspetiva de Pereira e Azevedo (2005), a iniciação à escrita implica que a criança utilize o que já conhece. Nesta iniciação, a criança tem como maior obstáculo o facto de não saber qual é a aprendizagem em que se deve apoiar. Na iniciação à escrita é preciso ter em conta três factores, sendo estes: a língua portuguesa escrita é uma representação da língua falada, o indivíduo parte da oralidade para a escrita nas suas aprendizagens linguísticas e uma nova aprendizagem deriva de uma aprendizagem anterior. Desta forma, a aprendizagem da língua escrita não deve ser independente da linguagem oral, pois a criança coloca a escrita em prática utilizando o que aprendeu oralmente, o que também provoca uma das grandes dificuldades que os alunos demonstram que é o facto dos alunos escreverem tal como falam. Esta dificuldade causa imensos erros ortográficos nas produções escritas pelos alunos e a sua correção é demorada. Um aspeto fundamental no ensino da escrita é que esta deve ser ensinada ao mesmo tempo que a leitura para que não haja consequências graves na aprendizagem das mesmas.

De acordo com Klerk, Allard e Sundblad e Dehn (1987, citados por Rebelo, 1993), a escrita é codificar a linguagem através de sinais gráficos e cada vez mais, tem sido vista como uma forma de expressar o pensamento. Segundo o autor, a aprendizagem da escrita requer capacidades motoras já com um certo grau de desenvolvimento, principalmente a motricidade fina devido ao movimento que é necessário fazer num objeto. A memorização das letras e o saber distingui-las é igualmente fundamental nos primeiros passos da aprendizagem da escrita, ocorrendo de seguida as etapas semelhantes às da leitura mas com recurso a movimentos físicos: ordenamento e união de letras para compor palavras, atenção à acentuação e pontuação e o conhecimento das regras ortográficas. É após a obtenção dos mecanismos da escrita que esta se torna uma ferramenta para comunicar mensagens. Para tal, é necessário que haja uma representação mental da mensagem, um planeamento e composição das ideias, uma reflexão sobre as finalidades da escrita, saber quem irá ler em princípio e adequar ao estilo literário pretendido.

Lerner (1989, citado por Rebelo, 1993) divide a aprendizagem da escrita em cinco estádios: Desenvolvimento da escrita pré-fonética-1 a 7 anos (não existe grande preocupação em corresponder os grafismos aos fonemas); Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas- 5 a 9 anos (há uma tentativa de representar fonemas através das letras e de escrever palavras à sua maneira); Utilização de palavras escritas-6 a 12 anos (as letras são utilizadas para a escrita de palavras e há um esforço para torná-las legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis, além de um notório uso de regras ortográficas); Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas-8 a 18 anos (existência de palavras longas e complexas e conhecimento da

separação de sílabas e de regras ortográficas);Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura- 10 anos à idade adulta (ocorre a aquisição da competência para escrever tudo o que é pretendido e com raros erros de ortografia, além de que a construção sintática torna-se cada vez melhor).

Segundo Carvalho (1999), o processo da escrita abrange três subprocessos: a planificação que abrange a ordenação de ideias e recolha de dados tendo em conta os possíveis leitores, a redação em que ordena a mensagem com lógica e clareza e por fim, a revisão em que há lugar para alterações que melhorem o texto. Estes três subprocessos ocorrem em diversos momentos com diferentes intensidades e em distintos níveis textuais. Após isto, ocorre a publicação que vai permitir a receção do *feedback* dos leitores para que o escritor realize uma autoavaliação que lhe permita melhorar as suas competências na escrita.

De acordo com Rebelo (1993), a aprendizagem da leitura e da escrita necessita de várias condições que se não forem satisfeitas podem causar o insucesso dos alunos nestas aprendizagens. Por volta dos seis anos de idade, é essencial o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor que a criança já detém e que costuma ocorrer naturalmente. Conforme Dumont (1984), Dongen (1984), Taylor e Taylor (1983) e Vellutino (1980), citados por Rebelo (1993), a linguagem já adquirida é um aspeto fundamental, mais respetivamente a compreensão e expressão que contêm a posse e uso do vocabulário, pois permitem operações com um certo nível de abstração e o entendimento e comunicação da informação. A atenção e concentração são também cruciais em qualquer aprendizagem porque permitem a receção dos estímulos, uma correta memorização e as características de execução (Gagné,1977, citado por Rebelo, 1993). As funções perceptivo-cognitivas estão sempre presentes no processo da aprendizagem da leitura e da escrita visto que as crianças ao se depararem com letras, sons ou palavras e ao realizarem a respetiva interpretação e escrita, aprendem a identificar-lhes a forma, a agrupá-las e a diferenciá-las. A perceção sensorial é o que vai permitir aos alunos distinguir estímulos visuais e auditivos e um controlo da realização correta de grafismos e palavras. A partir do momento em que a morfologia obteve significância na aprendizagem, a liderança do processo torna-se responsabilidade das funções cognitivas. (Rebelo,1993).

A memória é extremamente importante em qualquer aprendizagem e é a forma que o indivíduo tem de registar e reproduzir no seu cérebro toda a informação necessária (Gagné, 1977, citado por Rebelo, 1993). O desenvolvimento intelectual está incluído nos aspetos anteriormente referidos porque o factor inteligência influencia os resultados das aprendizagens (Bloom, 1991, citado por Rebelo, 1993). É importante salientar o desenvolvimento motor, com

especial destaque para a motricidade fina, pois esta ajuda na cópia e execução dos grafismos e na composição manuscrita dos textos. (Rebelo, 1993).

Por fim, os professores, os currículos escolares, os métodos didáticos, os materiais e a organização escolar influenciam as aprendizagens de maneira significativa, tal como a motivação e os comportamentos dos próprios alunos (Bloom, 1981, citado por Rebelo, 1993).

3.2-Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

Ao longo das semanas de observação durante o estágio na Escola da Lombada na Sala Laranja, foi notório que a problemática comum a todas as crianças estava associada aos valores morais e sociais. Após um diálogo com a Educadora Cooperante, foi perceptível que uma das causas para que as crianças manifestassem imensas dificuldades em aceitar opiniões, socializar e partilhar objetos ou materiais, relacionava-se com o facto do grupo ser bastante heterogéneo (as 24 crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos) e das crianças pertencerem a duas salas distintas que foram unidas apenas no ano letivo de 2014/2015, ano em que se realizou a prática pedagógica. Contudo, as consequências das dificuldades apresentadas pelas crianças eram preocupantes, pois as agressões verbais e físicas ocorriam constantemente e, por vezes, a intervenção do adulto não era suficiente para que a ação fosse interrompida. Sendo assim, decidi que a questão da Investigação-Ação seria: Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

Durante o decorrer do estágio, considerei crucial compreender, através da observação e do diálogo, as causas que provocavam as ações negativas e implementar estratégias em conjunto com as crianças que lhes permitissem conhecerem-se melhor e consequentemente, adquirirem uma relação interpessoal positiva e benéfica em que a compreensão de que somos todos diferentes estivesse sempre presente. Por fim, pretendia que fosse possível obterem conhecimentos do que é aceite socialmente, embora tal não implique que não tenham a sua própria individualidade e visão do mundo.

3.2.1- Revisão preliminar para este estudo- Abordagem às competências sociais e morais da Sala Laranja

Durante o período de observação na valência de Educação de Infância, foi possível constatar que as crianças da Sala Laranja da Escola da Lombada apresentavam dificuldades em interagir com os colegas, mais especificamente, dificuldades em aceitar a opinião, o espaço e os pertences pessoais do outro. É de salientar que nos momentos em que ocorriam as dificuldades anteriormente mencionadas, as consequências eram críticas, surgindo agressões verbais e físicas. Desta maneira, decidi desenvolver o projeto de investigação-ação na área dos valores morais e sociais, pois a interação com membros da comunidade é crucial para um bom desenvolvimento psicológico e social contribuindo para um bem-estar diário. Durante o decorrer do projeto, os meus objetivos foram compreender as melhores estratégias a adotar tendo em conta o grupo de crianças a que se destinava, e permitir, durante todo o percurso, uma interação que possibilitasse às crianças transmitirem os seus pontos de vista e avaliarem o sucesso das estratégias implementadas.

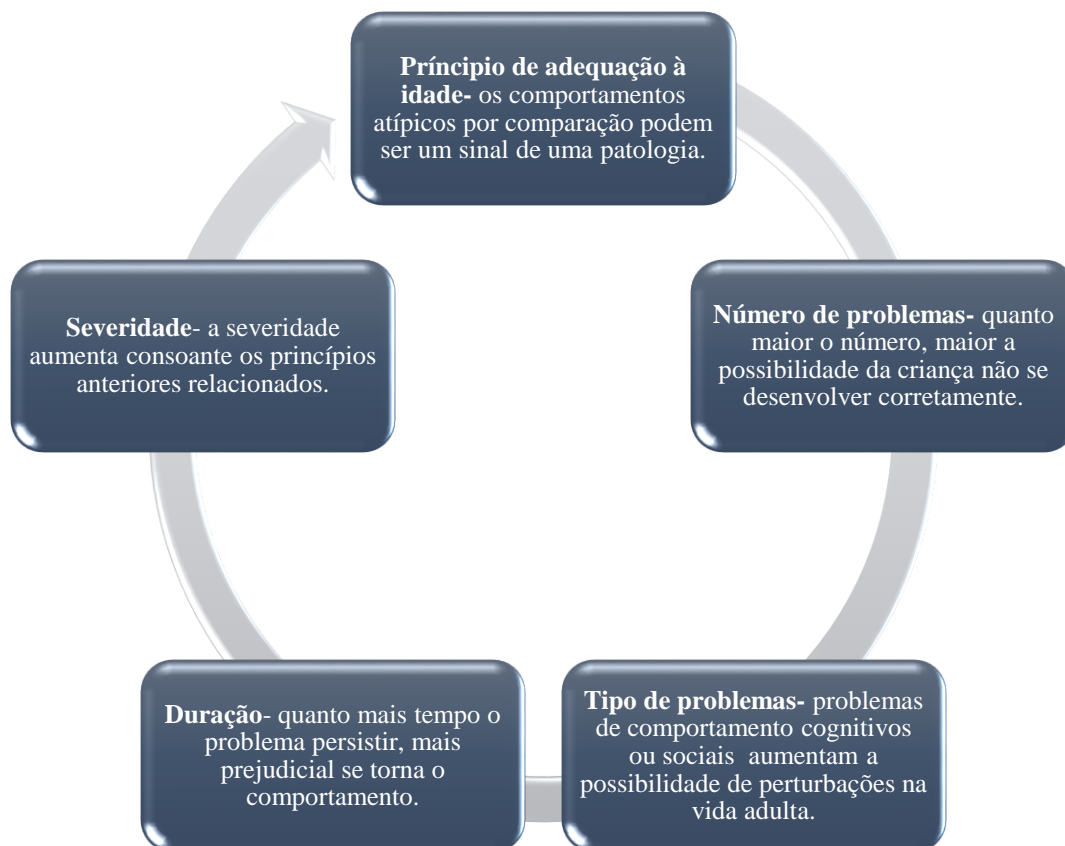
Segundo Noronha (1996), o saber ser e estar de cada pessoa depende do meio e daqueles que a rodeiam. Por outro lado, a interiorização das regras, normas e técnicas que guiam e orientam o comportamento humano é igualmente fundamental para o bom funcionamento da sociedade. O autor realça que é através da prática que o ser humano consegue desenvolver as suas competências, consolidar os conhecimentos previamente adquiridos e adquirir novas competências. Desta forma, todo o comportamento irá influenciar o meio ambiente, tal como o meio ambiente recompensa ou penaliza as nossas ações. O autor transmite a ideia de que se a ação for recompensada, surge o reforço positivo levando a uma repetição da ação, mas se a ação for penalizada, surge uma necessidade de evitar a punição, provocando a mudança da ação. Por último, quando a punição é evitada mas devia ocorrer, o reforço é negativo e sendo assim, a ação tende a reaparecer.

De acordo com Marinheiro e Lopes (1999), reconhecer problemas de comportamento em crianças é algo complexo, porque estas crescem de forma célere, o que pode alterar os comportamentos observados anteriormente, além de que, a tarefa de recolha de informação a partir das crianças é complicada devido às suas tenras idades. Tendo isto em conta, é essencial a recolha de informação a partir das pessoas que rodeiam as crianças na sua vida diária, e o diagnóstico deve ter em consideração se o comportamento foi isolado ou é constante, se é próprio da idade e se resulta de alguma situação específica da vida da criança. Tendo estes

fatores anteriores em conta, é necessário abranger diversos critérios de avaliação do distúrbio de comportamento que constam na Figura 1:

Figura 1.

Critérios de avaliação de distúrbios de comportamento



Fonte: Adaptado de Marinheiro e Lopes, 1999.

Marinheiro e Lopes (1999) defendem que a classificação dos distúrbios de comportamento a adotar para que o prognóstico e a intervenção sejam os mais adequados, é a classificação definida por Achenbach e Edelbrock (1991) em que os comportamentos são agrupados em distúrbios exteriorizados (ocorre o hipocontrolo e provoca perturbações nos outros, tais como, agressão, não colaboração e problemas de atenção) e os distúrbios interiorizados (ocorre o hipercontrolo e causa perturbações na criança, tais como, depressão, tristeza e ansiedade). É de salientar que diversos estudos defendem que os distúrbios exteriorizados podem persistir e agravar-se com o decorrer do tempo e tal, depende do estágio de desenvolvimento da criança e do meio que a rodeia.

Conforme Brazelton (2002), a disciplina é fundamental e existem preocupações e receios sobre como transmiti-la às crianças. É essencial que as crianças tenham limites impostos pelos pais e pela comunidade educativa, tendo por base a compreensão. Disciplinar as crianças não deve ser sinónimo de castigo mas, sinónimo de ensinamento de valores e atitudes corretos, sendo crucial ter em conta que a autodisciplina advém da exploração dos limites e provocação, culminando na interiorização dos limites. O castigo ao surgir, deve ser logo após a ação, deve ter em conta a sensibilidade das crianças e o diálogo deve estar sempre presente de maneira a que não seja interpretado como algo negativo. Relativamente ao castigo físico, este não deve surgir porque transmite a mensagem às crianças que a agressão física é algo positivo e um método de resolução de problemas. Por outro lado, o elogio deve ocorrer quando a criança age corretamente num determinado momento, permitindo que ela se sinta segura de si mesma e como consequência, as atitudes incorretas são amenizadas porque a criança sente-se valorizada.

As crianças dos três aos seis anos demonstram perder o controlo em diversas ocasiões, podendo surgir arremesso ou destruição de objetos e após o ato agressivo, surge a ansiedade. É dever do adulto proporcionar meios que permitam à criança recuperar o controlo e diálogos que as levem a compreender que os atos agressivos são incorretos. É importante que os adultos se questionem constantemente se as regras estão adequadas e de acordo com a personalidade e opiniões da criança, e acima de tudo, se o desenvolvimento da criança está a ser respeitado.

De acordo com Brazelton (2002), as boas maneiras revelam os valores de cada pessoa, permitem a inserção em todas as situações sociais, contribuem para a autoestima e mostram o respeito pelo outro. As boas maneiras surgem em tenra idade e isto é possível constatar nas brincadeiras de escorrega em que as crianças aguardam a sua vez, pacientemente. As regras também são de extrema importância e definem os comportamentos que devem ocorrer na sociedade, sendo de extrema relevância que os adultos transmitam às crianças o modelo que devem seguir relativamente às regras e às boas maneiras e para tal, necessitam de dar o exemplo.

Brazelton (2002) salienta que a criança testa todas as regras para que possa aprender quais são os limites existentes e só por volta dos quatro anos, é que a criança começa a imitar os comportamentos observados e reage de forma negativa a ordens pois quer aprender à sua maneira, ganhar a sua individualidade. No que diz respeito às regras sociais, é importante que seja transmitido oralmente pelo adulto o comportamento desejado numa determinada situação, mas sem colocar demasiada pressão porque só assim, as boas maneiras serão manifestadas de forma natural e a criança irá controlá-las e interiorizá-las, dando-lhe segurança no seu dia-a-dia. Por volta dos quatro ou cinco anos, as crianças já não devem manifestar comportamentos

rudes constantes e caso ocorram, devem ser alvo de acompanhamento para evitar a exclusão ou a ansiedade na criança. As crianças nestas faixas etárias passam por uma fase em que escolhem e transmitem as palavras mais rudes que conhecem, são momentos de provocação natural nessa faixa etária. A melhor estratégia a adotar é os adultos reagirem sem exagero no momento e depois dialogarem com as crianças sobre os motivos que fazem essas palavras serem consideradas negativas perante a sociedade.

Conforme Campos, Lapa, Nogueira e Fernandes (2006), as crianças em idade pré-escolar vivem diariamente divididas entre a busca pela autonomia e a dependência dos adultos que as rodeiam, o que pode provocar sentimentos negativos nas crianças. Desta forma, os comportamentos impulsivos e agressivos surgem como evidências das frustrações pessoais das crianças. É dever dos pais e profissionais de educação, realizar estratégias de intervenção com o objetivo de modificar esses comportamentos. Para que isto aconteça eficazmente, as regras e a estrutura pedagógica devem ser firmes e coerentes.

Os autores realçam que é durante o período da Educação de Infância que áreas como a linguagem e relações interpessoais adquirem maior relevo. É nesta fase que as birras, as recusas e o constante “não” devem ser substituídas pela interiorização de regras e noções fundamentadas da vida em sociedade. A ligação afetiva com os amigos e com a escola começa também a adquirir uma maior importância nestas faixas etárias. É durante este crescimento e desenvolvimento que começam a surgir problemas no que diz respeito à disciplina, mais especificamente, problemas de agressividade, negativismo e timidez.

Disciplinar as crianças é assim, extremamente importante para inculcar-lhes valores de responsabilidade, autoestima e preocupação pelos outros. As estratégias a implementar devem ser planeadas tendo em conta as crianças a que se destinam e tendo sempre como alicerces, uma boa relação familiar, um incentivo a comportamentos corretos através do reforço positivo e modelos de comportamento, e a redução de comportamentos incorretos através da cessação do reforço positivo ou da inserção da punição (Campos, Lapa, Nogueira & Fernandes, 2006).

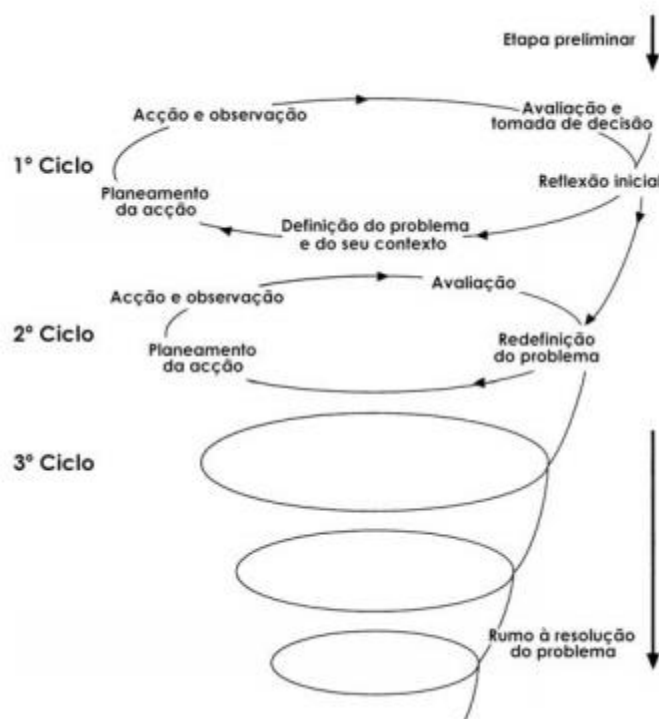
3.3- O Método e as Fases de Investigação-Ação

Segundo Corey (1953) e Kemmis e McTaggart (1988), citados por Filipe (2004), a investigação-ação é uma forma de resolver problemas práticos ou uma maneira de melhorar conhecimentos, o ensino e a aprendizagem, e sendo assim, a investigação é a ação na qual o investigador age, participa e projeta-se. Os investigadores desenvolvem a ação num contexto

social específico e realizam as pesquisas, e os professores, por sua vez, devem usar a sua prática como objeto de reflexão ao invés de utilizar os conhecimentos outrora divulgados. O modelo sequencial e cíclico de Lewin considera fundamental a presença de todos os elementos de um determinado grupo social em todas as fases do processo para garantir um desenvolvimento eficaz (Filipe, 2004). Kurt Lewin expõe o ciclo de investigação-ação em espiral em que se pode observar diversos ciclos sequenciais de reflexão, definição, planeamento, ação/observação e avaliação, com o objetivo de resolver problemas em contexto escolar (Coutinho et al, 2009).

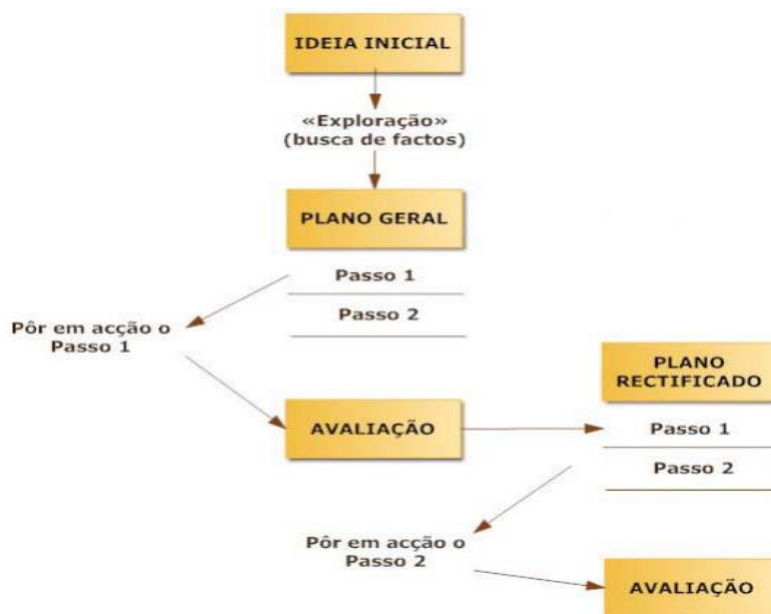
Figura 2.

Processo cíclico das etapas de uma investigação-Ação



Fonte: Retirado de Santos, Morais, e Paiva, 2004, p. 3.

Stephen Kemmis defende que a investigação inicia-se com uma “ideia geral” sobre um tema ou problema e assim, é traçado um plano de ação, devendo sempre ocorrer um reconhecimento e avaliação do potencial e limitação existente antes de surgir a ação que deve ser avaliada e revista antes de se iniciar uma nova ação. (Coutinho et al, 2009).

Figura 3.*Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946)*

Fonte: Retirado de Coutinho et al., 2009, p.368.

De acordo com Alarcão (1991, citada por Sá, 2004), o primeiro passo da investigação-ação é definir um problema e de seguida, deve ser recolhida informação sobre o tema tendo em conta o conhecimento que o investigador já detinha sobre o assunto. Após esta fase inicial, é preciso definir os objetivos e as perguntas às quais é desejado adquirir respostas e estabelecer como a investigação vai ser realizada respeitando as suas limitações, a organização de tarefas e o tempo existente. As estratégias a utilizar devem ser planeadas tendo em conta o público, os objetivos a atingir e deve haver uma preparação do material necessário. Os instrumentos essenciais também devem ser pensados porque são ferramentas que permitem obter respostas e a análise e a interpretação dos dados é um fator relevante porque é o meio que permite retirar conclusões da investigação-ação. Por fim, deve ser realizada a avaliação do projeto e do respetivo impacto e as alterações que devem ser realizadas. Segundo Tripp (2005), a investigação-ação permite um melhoramento na prática através de uma variação sistemática entre atuar no campo da prática e pesquisar a respeito da mesma. O diagrama abaixo demonstra o ciclo da investigação-ação segundo o autor, o que permite uma aprendizagem para o investigador sobre a prática e a investigação.

Figura 4.

Representação do ciclo básico da investigação-Ação



Fonte: Retirado de Tripp, 2005, p.446.

Segundo Sousa (2005), investigação significa pesquisar e ação é um determinado desempenho. Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2005), caracterizam a investigação-ação como um processo que tem como objetivo lidar com um problema específico num contexto imediato e sendo assim, o processo é sujeito a um controlo constante durante o período da sua realização e com recurso a diversos métodos de avaliação, tais como entrevistas e questionários. Os mesmos autores referem que os resultados são sempre flexíveis e submetidos a alterações de acordo com as necessidades, porque só assim a investigação-ação seguirá o rumo mais apropriado.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a fase inicial da investigação de uma ideia que seja possível e curiosa para o docente, é repleta de incertezas e algum desânimo. Desta forma, é fundamental refletir sobre as ações a realizar. De acordo com Sá (2004), o professor deve refletir sobre a sua prática pedagógica de forma a resolver os problemas manifestados pelos alunos nas suas aprendizagens e perceber as alterações que devem ser feitas às estratégias adotadas. Nesta reflexão, a cooperação com os outros docentes e a investigação na área lecionada ou no campo da Educação, são essenciais para alcançar os objetivos pretendidos.

Conforme Máximo-Esteves (2008), é necessário que o professor esteja focado, pois o estudo realiza-se num contexto natural e sendo assim, este torna-se complexo. O primeiro factor relevante é que o foco deve ser exclusivamente numa parte do que ocorre na sala de aula ou escola, que será o núcleo de toda a investigação e do que ocorre em simultâneo relacionado

com a mesma. Esta fase costuma ser a que apresenta mais obstáculos ao investigador, tornando-se crucial não desistir. O segundo factor de extrema relevância é que o investigador consiga refletir sobre ações que, por serem familiares, são realizadas de forma inconsciente e tornam-se invisíveis. Ao refletir sobre as mesmas, descobre o significado do mundo que o rodeia e das ações que executa. A pesquisa de outros investigadores também são um auxiliar valioso ao investigador, pois ajuda a focar e a perceber o que ainda não foi alvo de questionamento.

O diário é uma utensílio essencial, pois é o instrumento de registo das notas de campo advindas da observação, de ideias e dos pontos mais importantes da pesquisa efetuada de outros investigadores. Este instrumento ajuda a facilitar a compreensão e a formular as primeiras questões. O ser paciente, é também uma característica preciosa na fase inicial porque as primeiras ideias contém diversas ambiguidades e que só com o tempo, comunicação com os outros e desenvolvimento da investigação, é que se vão tornando mais consistentes. Por fim, o ser realista é indispensável porque o sistema de ensino não se altera de forma rápida, sendo necessário tempo e perseverança, bem como, a mudança deve iniciar-se gradualmente e pelo professor que influenciará o seu contexto de trabalho e não o inverso. (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação normalmente ocorre em contextos de sala de aula ou de escola. Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2005), indicam determinadas áreas em que a investigação-ação é adequada, sendo estas: no descobrimento de novos métodos de aprendizagem; na criação de novas estratégias de aprendizagem que não sigam a tradicional transmissão de conhecimentos; no ensaio de novos instrumentos de avaliação contínua; no melhoramento de atitudes e valores que contribuam para uma evolução positiva na vida das pessoas; na formação contínua de professores para que ocorra uma evolução nos seus métodos de ensino; no treino e controlo para que haja alterações comportamentais nos intervenientes; e na administração para que esta seja mais eficiente.

Conforme Sousa (2005), a investigação-ação ocorre através da observação de comportamentos e atitudes durante uma ação pedagógica em que existe a necessidade de lidar com problemas que ocorrem no momento. Para que a investigação-ação ocorra da melhor maneira, é necessário executar uma planificação de ações na qual consta as sessões, os conteúdos programáticos, a calendarização e as etapas fundamentais no processo. É necessário referir que deve ocorrer uma avaliação após cada etapa para averiguar evoluções ou necessidades de modificações.

A investigação-ação é participativa, pois todos os sujeitos participam ativamente durante a experimentação de novas situações e na pesquisa de soluções, e é auto-avaliativa

visto que ocorre uma avaliação contínua das situações. A investigação-ação caracteriza-se por ser um instrumento de resolução de problemas; um instrumento de formação dos docentes a nível das novas metodologias e técnicas; um instrumento de reformulação e inovação num sistema que tende a manter-se tradicional; um instrumento que proporciona ao professor o papel de investigador da ciência pedagógica; e um instrumento que origina alternativas aos professores e alunos aumentando o grau de motivação. No entanto, a investigação-ação apresenta desvantagens na medida em que a amostra é restrita, existe pouco controlo sobre as variáveis independentes e os resultados são limitados ao contexto em que se desenvolveram (Sousa, 2005).

Em modo de resumo, a metodologia de investigação-ação é fundamental para o docente investigar, refletir e agir sobre os aspetos a serem melhorados para beneficiar as aprendizagens dos seus alunos, pois pelo seu carácter qualitativo, torna o processo de ensino-aprendizagem alvo de maior qualidade.

3.3.1- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), numa investigação é imprescindível refletir sobre os métodos da recolha de informação advindas da mesma.

O investigador deve recolher informação sobre a sua intervenção para assim, refletir acerca das suas ações e aperceber-se, através de uma observação sistemática e intencional, quais devem ser os focos essenciais do estudo e análise. Através deste processo, é possível reduzi-lo de maneira a que seja mais fácil de analisar e consecutivamente de refletir (Latorre, 2003, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Latorre (2003, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009) divide o conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados em três categorias: Técnicas baseadas na observação que se assentam na observação direta e presencial do observador do facto em estudo; Técnicas baseadas na conversação que consiste nos pontos de vista dos participantes e nos momentos de diálogo e interação; e Análise de documentos que se referem às fontes de informação obtidas através da pesquisa e leitura de documentos por parte do investigador.

Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009), estas técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser divididas da seguinte forma:

Quadro 1.*Técnicas e Instrumentos de Investigação- Ação*

| Instrumentos (lápiz e papel) | Estratégias (interativas) | Meios Audio-Visuais |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Testes; ✓ Escalas; ✓ Questionários; ✓ Observação sistemática. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista; ✓ Observação participante; ✓ Análise documental. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vídeo; ✓ Fotografia; ✓ Gravação áudio; ✓ Diapositivos. |

Fonte: Adaptado de Latorre, 2003.

No que diz respeito à minha investigação em ambas as valências, foquei-me na observação direta dos participantes, mais respetivamente, na turma de 3.º ano de escolaridade e nas crianças da Sala Laranja, bem como na interação com as crianças durante a prática pedagógica. Com este método pretendia compreender mais pormenorizadamente as maiores dificuldades em ambas as problemáticas e assim, podia refletir e adotar estratégias que fossem ao encontro dos obstáculos encontrados pelas crianças para que estes fossem ultrapassados de forma gradual e eficaz.

Além dos recursos anteriormente referidos, realizei também notas de campo que permitiram o registo dos aspetos mais fulcrais e relevantes acerca das problemáticas e dos aspetos observados durante a prática pedagógica. Este registo tem como objetivo perceber melhor quais as estratégias a adotar ou as alterações que as estratégias devem sofrer quando não surtem o efeito pretendido.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo têm como objetivo: o registo de ideias, estratégias, reflexões e palpites. É o relato escrito do que o investigador vive durante a recolha de dados e são fundamentais como complemento de outros métodos de recolha de dados.

No que diz respeito aos alunos do 3.º ano de escolaridade, através da análise de documentos ou fotografia dos mesmos (ditados, composições, entre outros) tenho como principal interesse averiguar a evolução dos alunos no campo da escrita a nível semântico, sintático e fonético. Por outro lado, através do registo fotográfico dos momentos de interação das crianças da Sala Laranja, no espaço interior e exterior, pretendo observar e refletir em conjunto com as crianças as atitudes visíveis nas fotografias.

O diálogo com o professor titular e a educadora titular é também um método de recolha de dados, visto que através do mesmo é possível tomar conhecimento do contexto familiar das crianças e da evolução ou regressão que estas têm tido ao longo dos anos de permanência em ambas as salas.

Por fim, a utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), o manual de Portugal e Laevers (2001), na valência de Educação de Infância, permitiram-me uma avaliação do nível de implicação e bem-estar das crianças durante todo o percurso do meu estágio, sendo importante referir que se designa por nível de bem-estar, o grau que as crianças se sentem à vontade, agem naturalmente e de forma espontânea e a sua própria autoconfiança. O nível 1 (muito baixo) indica que a criança se sente triste, demonstra sinais de desconforto e o seu desenvolvimento global é afetado negativamente, e o nível 5 (muito alto) indica que a criança está confortável, autoconfiante e apresenta muita autoestima. Por nível de implicação, entende-se o envolvimento das crianças (concentração, motivação e persistência) no ambiente que lhes é proporcionado e indica ao educador o que é que deve ser mudado nas ofertas educativas ou condições ambientais. O nível 1 designa que a criança está mentalmente ausente e a sua atitude é passiva, e o nível 5 significa que a criança é muito concentrada, empenhada e fascinada pelas suas tarefas. Sendo assim, todas estas técnicas e instrumentos foram importantes durante a realização de estratégias com vista a melhorar as dificuldades sentidas nestas problemáticas.

3.3.2- Limites e Validade da Investigação

A metodologia de investigação não é infalível, e tendo isto em consideração, existem limites éticos, epistémicos e ontológicos.

Os limites éticos surgem devido à necessidade de respeitar a necessidade do anonimato e da confidencialidade, assim como a humildade que o investigador deve demonstrar. O investigador deve respeitar todos os indivíduos presentes na investigação, revelando honestidade, integridade e imparcialidade, valores estes que são fundamentais para o sucesso da investigação. Desta forma, é necessário que o investigador comunique os objetivos da investigação-ação e que não torne nada público sem a autorização dos participantes e do mesmo modo, deve recorrer a denominações fictícias que protejam a identidade dos participantes (Máximo-Esteves, 2008).

Os limites epistémicos da metodologia de investigação relacionam-se com o facto das soluções que foram descobertas para um determinado contexto específico podem não ser adequadas a outro contexto, não são passíveis de generalização.

Por fim, os limites ontológicos prendem-se ao aspeto da subjetividade do investigador, visto que a forma como o investigador observa e interpreta a realidade pode não corresponder à verdade.

Tendo em consideração os limites anteriormente referidos, no decorrer dos estágios ocorreu a análise e reflexão sobre as situações observadas de forma objetiva, honesta, humilde e respeitosa. É importante salientar que todo o processo da investigação foi alvo de apreciação e conhecimento do professor e educadora cooperante para que o processo de investigação favorecesse o desenvolvimento dos grupos.

Tal como referido anteriormente, quando são realizados projetos de investigação-ação, é crucial que o docente tenha a noção que a sua investigação é destinada a um pequeno grupo, ou seja, um contexto específico em que as estratégias implementadas e os desfechos advindos das mesmas, provavelmente seriam diferentes noutra contexto específico. Deste modo, é conveniente abordar a validade do campo de investigação-ação.

A validade da investigação relaciona-se com os conceitos de verdade e de conhecimento em que as investigações se apoiam e nos objetivos próprios de cada investigação. Ressalva-se que a validade do estudo não advém da verificação do estudo como produto, mas como processo, tornando possível a reflexão acerca da credibilidade e veracidade desse mesmo processo (Máximo-Esteves, 2008). A importância da validade surgiu durante um debate da comunidade científica convencional que contestavam a atribuição de estatuto científico às investigações em que “não fosse possível aplicar processos estatísticos de controlo e confirmação da validade das mesmas.” (Máximo-Esteves, 2008, p.113).

Segundo Tuckman (2000), a validade da metodologia de investigação alicerça-se em dois princípios: a validade interna e externa. A validade interna necessita obrigatoriamente de uma “construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica.” (Tuckman, 2000, p.8). No seguimento desta afirmação, realça-se que a validade interna surge quando os resultados obtidos derivam do programa ou abordagem efetuada. Relativamente à validade externa, esta ocorre quando os resultados podem ser aplicados a outros programas ou abordagens. É importante referir, que a validade externa pode causar a dúvida acerca dos resultados devido à sua generalização (Tuckman, 2000).

O investigador, ao regular e controlar as situações do processo de investigação, contribui para o aumento da probabilidade dos resultados serem os esperados, ocorrendo assim a

validade interna. Contudo, as manipulações realizadas dificultam a validade externa, pois na ausência destas, os resultados podem já não se verificar (Tuckman, 2000).

Na minha prática pedagógica, a validade interna das investigações realizadas foi assegurada, pois aplicaram-se a grupos restritos, ou seja, numa pequena escala. Contudo, partindo do princípio que as problemáticas e as estratégias implementadas não podem ser generalizadas, supõe-se que a validade externa não ocorre, o que não impossibilita que as estratégias não sejam experimentadas noutros contextos específicos com as necessárias alterações consoante os contextos a que se destinam.

Capítulo 4- Pressupostos metodológicos que asseguraram a Prática Pedagógica

O presente capítulo tem como finalidade clarificar os pressupostos metodológicos que apoiam a construção da intencionalidade educativa. Tendo isto em consideração, destaca-se, numa visão de progresso, as estratégias de ação pedagógica utilizadas para promover um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para a criança através da aprendizagem cooperativa, ativa e significativa e da diferenciação pedagógica. É de referir que todas estas estratégias implicam que sejam interdependentes, permitindo às crianças vivenciar experiências e extrair significados das mesmas, além de que as suas aprendizagens prévias e características são respeitadas e as suas competências sociais são estimuladas. O capítulo culmina com os instrumentos de avaliação utilizados como método de aquisição de um *feedback* acerca do desenvolvimento gradual das crianças.

4.1- Aprendizagem cooperativa

“Dois homens juntos são mais felizes que um isolado, porque obterão um bom salário do seu trabalho. Se um vem a cair, o outro levanta-o. Mas aí do homem solitário: se ele cair não há ninguém para levantá-lo!”. (Eclesiastes; 4, 9-11 Antigo Testamento)

Bessa e Fontaine (2002) enaltecem a existência de estratégias (alternativas à pedagogia transmissiva e normativa) de ensino-aprendizagem de maneira a que este seja benéfico. É nestas estratégias alternativas que se encontra a aprendizagem cooperativa, definida como “a divisão da turma em grupos de 4 ou 5 elementos, constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior. É no seio desses grupos heterogêneos que os alunos desenvolvem alguma forma de atividade conjunta” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44).

A aprendizagem cooperativa é uma

uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros- a diferença como um valor- e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem. (Leitão, 2006, p.8)

A aprendizagem cooperativa apresenta a vantagem de combater as metodologias de aprendizagem de carácter individualista e competitivo que ainda se mantém até aos dias de hoje nas nossas escolas (Leitão,2006).

A aprendizagem cooperativa significa que todos os elementos do grupo podem exercer diversas funções, tais como de aprendiz, professor e pesquisador, em diversas alturas consoante as necessidades (Kaye, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009).

Esta aprendizagem é um método que favorece a escola inclusiva. A escola para ser inclusiva necessita, obrigatoriamente, de uma alteração de materiais e metodologias e de um envolvimento dos órgãos de gestão a nível da Liderança alicerçada na coordenação e planificação cooperativas e na interajuda. O envolvimento de toda a comunidade educativa na elaboração, desenrolamento e aprofundamento da capacidade de interdependência positiva e construtiva é também fundamental na mudança da escola (Leitão, 2006).

Fontes e Freixo (2004) expressam que a aprendizagem cooperativa não é uma metodologia criada recentemente. Há muito tempo que é possível observar as crianças que apresentam menos dificuldades a ajudar, a colaborar com os restantes colegas. A aprendizagem cooperativa tem a sua origem na “tradição educacional que enfatiza o pensamento e a prática democrática, a aprendizagem activa e o respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais” (Arends, 1995, p,384). Fontes e Freixo (2004) defendem que é uma metodologia que permite às crianças desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Isto significa, que a criança ao colaborar na ZDP com algum colega ou docente que apresenta maior domínio dos conteúdos, dirige-se para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que esse colaborador é o objeto para o qual direciona-se o desenvolvimento.

Freitas e Freitas (2003) exaltam que na generalidade, os docentes tendem a dirigir-se ao grupo todo. Contudo, cada criança assimila os conteúdos das mensagens verbalizadas de maneira individualizada e desta forma, a criança é o único elemento presente na resolução dos seus problemas. Tal situação provoca a desmotivação e a dúvida constante que encaminha à baixa autoestima quando o objeto de estudo não é compreendido. Os autores referem que o trabalho em grupo pode alterar este cenário pessimista.

O trabalho cooperativo para que seja bem-sucedido necessita que todos os elementos aprendam a trabalhar em grupo com os princípios e regras sempre presentes e respeitados. A aprendizagem cooperativa contém cinco componentes fundamentais: a interdependência positiva; a interação face a face; a responsabilidade Individual e de Grupo; as competências sociais; e a avaliação do processo de Grupo (Freitas & Freitas, 2003).

-A interdependência positiva implica que as crianças se ajudem umas às outras para que todas aprendam “É a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o

trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p.16). Na interdependência positiva existe a partilha de recursos, o estabelecimento de objetivos comuns a todo o grupo, o apoio recíproco entre os elementos e a felicidade conjunta quando o sucesso foi atingido (Lopes & Silva, 2009).

-A interação face a face fortalece a relação dos membros do grupo, os seus resultados além de que, a sensação da responsabilidade é superior e o apoio social é mais notório (Lopes & Silva, 2009).

-A responsabilidade Individual e de Grupo refere-se à responsabilidade incumbida a cada elemento de executar eficazmente a sua parte do trabalho e a responsabilidade inerente a todo o grupo de atingirem os objetivos estipulados. Os objetivos devem ser explícitos e todo o grupo deve conseguir avaliar o desempenho do grupo com base nesses objetivos e no empenho de cada indivíduo. Esta componente permite que todos os elementos aprendam em grupo e realizem um desempenho melhor a nível individual (Lopes & Silva, 2009).

-As competências sociais devem ser trabalhadas com as crianças para que estas tenham as práticas interpessoais essenciais ao trabalho cooperativo. Estas práticas incluem os valores de partilha, respeito, paciência, empatia, humildade, aceitação e interajuda. A capacidade de comunicar e liderar é, de igual forma, imprescindível no trabalho cooperativo. É de salientar que devido às diferenças culturais ou conflitos que podem surgir, as competências sociais são uma mais-valia na resolução desses aspetos (Lopes & Silva, 2009).

-A avaliação do processo de Grupo tem a vantagem do grupo poder averiguar o patamar em que se encontram tendo em conta as metas e podem assim, decidir as alterações que devem ser feitas para melhorar os resultados, a cooperação e resolver os problemas (Lopes & Silva, 2009).

Lopes & Silva (2008) salientam, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, que existem características específicas das crianças que prejudicam ou favorecem a aprendizagem cooperativa. Estas características estão patentes no Quadro 2.

Quadro 2.

Caraterísticas que inibem e caraterísticas que favorecem a Aprendizagem Cooperativa

| As caraterísticas inibidoras | As caraterísticas favoráveis |
|--|--------------------------------|
| Egocentrismo | Poucas inibições |
| Competências sociais pouco desenvolvidas | Curiosidade |
| Atenção de curta duração | Necessidade de se movimentarem |
| Necessidade de gratificação imediata | Necessidade de socializarem |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Competências linguísticas limitadas | Fracas consciência da diferença entre rapazes e raparigas |
| Impulsividade | |
| Capacidade de leitura restrita | Poucas ideias preconcebidas sobre a escola |

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva, 2008.

Existem outros fatores relevantes que podem inibir a aprendizagem cooperativa, sendo estes: as expectativas baixas transmitidas pelas crianças e a divisão dos grupos por faixas etárias. Sendo assim, é fundamental implementar atividades cooperativas na Educação Pré-Escolar que sejam curtas, simples, concretas, dinâmicas, significativas, em pequenos grupos e divertidas. O ambiente deve permitir à criança que se integre e se sinta aceite e deve ser fornecido material ou momentos que impliquem a cooperação. É importante salientar que os papéis atribuídos às crianças devem ter todos a mesma importância e deve ser explicado às crianças que vão poder desempenhar todos os papéis para que aprendam todas as tarefas (Lopes & Silva, 2008).

Os métodos cooperativos se não forem utilizados corretamente, a aprendizagem pode ser comprometida devido a diversos fatores, tais como alguma criança depender exclusivamente dos colegas para a execução dos trabalhos; alguns elementos desprezarem as ideias ou partes do trabalho de colegas que consideram menos capazes; e as crianças apenas compreenderem os conteúdos da tarefa desempenhada. É necessário que todos os elementos se empenhem e aprendam os conteúdos de todo o trabalho de modo idêntico (Lopes & Silva, 2009).

A aprendizagem cooperativa apresenta três fases. A 1.^a fase, a pré-implementação, exige que o docente esclareça pormenorizadamente os objetivos da aprendizagem, decida a quantidade de elementos por grupo e quais os elementos, distribua os papéis aos constituintes do grupo, organize a sala de maneira funcional, planifique os materiais, distribua tarefas, defina os critérios de avaliação e os comportamentos adequados. Na 2.^a fase, a implementação, as crianças realizam o trabalho em conjunto, questionam, ouvem atentamente, registam o progresso do trabalho e assumem a sua responsabilidade individual e coletiva. O docente, por outro lado, controla o comportamento, apoia ou intervém quando for necessário e dá um elogio a cada aluno e a todo o grupo quando o trabalho é adequado ao que é pretendido e os valores sociais e morais demonstrados são positivos. A 3.^a fase, a pós-implementação, estabelece que as crianças devem apresentar o seu trabalho, realçando os aspetos cruciais para assim, o docente analisar o conhecimento das crianças, avaliar o trabalho e empenho de cada grupo e exprimir um *feedback* sobre o desenvolvimento do trabalho. Por fim, o docente deve refletir acerca do trabalho e do *feedback* das crianças para perceber se há aspetos que podem ser melhorados. As

crianças devem, igualmente, refletir sobre o modo como as tarefas foram desempenhadas e se há mudanças a realizar no futuro e comunicar ao docente essa reflexão (Lopes & Silva, 2009).

Em síntese, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que o docente é um orientador que apoia as suas crianças no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente às crianças, estas ajudam-se mutuamente em pequenos grupos no decurso da aprendizagem e são agentes avaliativos do seu próprio trabalho para que assim, atinjam melhores resultados e as aprendizagens sejam significativas, além de que as competências sociais são fomentadas.

4.2- Aprendizagem ativa

Desde que nascem, as crianças estão a realizar uma aprendizagem ativa. Através dos laços que são criados com os seres humanos e da análise e utilização de materiais, aprendem a deslocar-se, aprendem a segurar e a manusear objetos, a dialogar e a relacionar-se com as pessoas do seu meio. As crianças para realizarem aprendizagens ativas

observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. Escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam ações que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo. Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias. Através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações, escolhas e modos de comunicar” (Hohmann & Post, 2011, p.11).

Consoante as crianças exploram e brincam, estas adquirem a noção de que são seres únicos; criam relações sociais significativas; fazem representações criativas; percebem a importância e funcionalidades do movimento; inventam métodos de comunicação e linguagem perceptíveis; e adquirem noções de quantidade e número, espaço e tempo através da exploração de objetos (Hohmann & Post, 2011).

Atualmente, o ensino não se resume à transmissão de conhecimentos. Embora a transmissão seja necessária, esta não é o único elemento da aprendizagem, pois as crianças aprendem melhor quando pesquisam, partilham conhecimentos e participam ativamente nas atividades (Estanqueiro, 2011).

As crianças têm acesso a diversos meios de comunicação e é dever do docente apoiar as crianças não só na seleção e organização de todas as informações, como também na reflexão crítica acerca do mundo com o objetivo de estimular a autonomia no percurso da aprendizagem. O aluno aprende de forma mais célere e eficaz através da interação com os colegas, com o

docente e com o diálogo na sala de aula, que permite o desenvolvimento das capacidades de comunicação (Estanqueiro, 2011).

A aprendizagem ativa transmite a noção de que a aprendizagem é realizada pela pessoa que aprende, não lhe sendo simplesmente transmitida. Nas crianças em idade pré-escolar implica normalmente o movimento, a audição, a procura, o tato ou a manipulação (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Taylor e Brickman (1996) salientam que a aprendizagem ativa não ocorre apenas com o manuseamento de materiais pelas crianças. É necessário que elas tenham voz, decidam os materiais e atividades a realizar, tenham a liberdade de utilizar os materiais consoante os seus gostos, tenham a oportunidade de trabalhar e dialogar com os colegas e, por fim, que tenham acesso a materiais diversos que lhes incentivem a ser criativas e dinâmicas. Se a abordagem às atividades tiverem os aspetos referidos sempre presentes, as crianças conseguem usar as competências que estão a desenvolver na sua plenitude, além de que os docentes conseguem compreender melhor a personalidade, saberes e aptidões de cada criança nestas atividades. Ressalva-se ainda que a aprendizagem ativa permite que as crianças demonstrem interesse durante um período maior de tempo, adquirem autoconfiança porque não existe o certo e o errado, e que se tornem mais independentes porque são as próprias a tomar as decisões e a solucionar os problemas.

Existem diversas estratégias que permitem a aprendizagem ativa na Educação de Infância, tais como: Jogos dramáticos, a Construção e os Jogos de exploração. Para que o ambiente seja propício à aprendizagem ativa, deve ocorrer uma divisão da sala em áreas bem definidas através de limites e a pensar nas necessidades e interesses do grupo. Estas áreas devem ter designações fixas e simples, e os materiais contidos nestas devem ser escolhidos a pensar nos interesses, etapas de desenvolvimento e diversidade de culturas do grupo. Os materiais, de igual forma, devem corresponder ao tamanho real para que a experiência das crianças seja notória durante o Brincar e deve existir, além dos materiais com objetivos específicos, diversos materiais que possam ser manuseados de diversas formas e com finalidades diferentes, pois estimulam a criatividade e proporcionam soluções aos problemas das crianças. É fundamental referir que a observação do adulto permite a introdução de novos materiais, ou alterações nas áreas, de maneira a satisfazer as necessidades ou interesses das crianças que não foram verbalizadas pelas mesmas (Taylor & Brickman, 1996).

A aprendizagem ativa relaciona-se com a criatividade porque quem aprende constrói uma nova visão da realidade, a sua visão. A aprendizagem ativa implica que as crianças utilizem

todos os seus sentidos na exploração; descubram relações através da experiência direta; manuseiem, modifiquem e combinem diversos materiais; selecionem os materiais, atividades e respectivas finalidades; aprendam habilidades de utilização de instrumentos; tentem satisfazer as suas necessidades; e que empreguem os grandes músculos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

A qualidade do meio e a relação entre o docente e a criança favorece o desenvolvimento da mesma. Quando o ambiente é favorável para que o desenvolvimento ocorra, a criança tem iniciativa própria, procura satisfazer os seus interesses, é direta, independente, questionadora, criativa e dinâmica. O docente, ao fornecer material livremente, possibilita que as crianças coloquem as suas ideias em prática ao invés de impor os seus ideais. O docente deve evitar dar respostas, deve consentir que as crianças descubram-nas a partir dos objetos (Kamii, 1996).

Os adultos, ao proporcionarem a liberdade às crianças para que estas controlem a sua aprendizagem, e ao não dizer o quê e como aprender, tornam-se ativos, participantes, observadores e reflexivos, concebendo-se assim num adulto observador-participante consciente (Hohmann & Weikart, 2003).

É fundamental que as crianças tenham momentos de aprendizagem ativa que lhes permitam construir o seu próprio conhecimento e através dele, criem a sua visão do mundo. A iniciativa pessoal é inerente à aprendizagem ativa,

As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5).

Os autores supracitados apresentam cinco elementos essenciais à aprendizagem ativa, sendo estes: os materiais (deve existir diversos materiais que permitam atingir objetivos diferentes porque as aprendizagens ocorrem através das ações da criança nesses materiais), a manipulação (a criança deve manipular os materiais livremente), a tomada de decisão (a criança escolhe a atividade e respetivos materiais segundo os seus gostos e objetivos), a Linguagem da criança (a criança expressa a sua ação e reflete sobre a mesma), e o apoio do adulto (as crianças valorizam e incentivam o pensamento, a procura de soluções e a criatividade na criança) (Hohmann & Weikart, 2003).

Em suma, o adulto e a criança são o foco para que aprendizagem ativa ocorra com sucesso. A criança quando experencia vive as situações na sua plenitude, adquire conhecimentos, compreende-os e integra-os nos conhecimentos anteriormente obtidos. O adulto, atualmente,

compreende a necessidade de planificar a prática com base no respeito pelos interesses e necessidades das crianças. É o adulto que deve proporcionar um clima de apoio positivo, o trabalho em equipa, um ambiente e materiais adequados a que as crianças construam saberes significativos e reflitam sobre esses mesmos saberes.

4.3- Aprendizagem significativa

De acordo com Valadares e Moreira (2009), aprender é obter conhecimentos acerca de um assunto e gravá-lo na memória durante um período de tempo indeterminado. Isto depende se o conhecimento incorpora-se ou não na memória a longo prazo. A aprendizagem é um processo de conhecimento pessoal, influenciado por fatores sociais, em que as crianças se empenham num percurso de obtenção de novos significados sobre o mundo.

Ausubel (citado por Ferreira, 2002) caracteriza a aprendizagem em quatro tipos divergentes. O primeiro tipo, denominado por Aprendizagem por Receção ou Significativa, esclarece que o aluno só é capaz de apropriar-se dos conhecimentos se o docente estruturar os conteúdos e os transmitir de maneira coesa, para que o aluno consiga relacioná-los com conhecimentos anteriormente adquiridos. O segundo tipo, a Aprendizagem por Receção Mecânica ou Memorizada, baseia-se apenas na memorização dos conteúdos. O terceiro tipo, a Aprendizagem pela Descoberta Significativa ou Cooperativa, defende que o aluno é quem soluciona os problemas e desta maneira, obtém novos conhecimentos e relaciona-os com os conhecimentos obtidos anteriormente. O último tipo, designado por Aprendizagem pela Descoberta Mecânica ou Memorizada, alega que o aluno resolve os problemas por si próprio e decora as soluções, ou seja, não apreende os conhecimentos.

É importante que os docentes compreendam que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender” (Valadares & Moreira, 2009, p.30) e sendo assim, os conhecimentos prévios das crianças contribuem para o processo ensino-aprendizagem, pois os novos conhecimentos serão significativos para as crianças.

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria sobre a aprendizagem do indivíduo e está relacionada com os meios que estão em constante funcionamento para que o ser humano consiga captar e manter uma excecional quantidade de significados. Esta aprendizagem está intrínseca no processo educacional, mais especificamente, na aprendizagem escolar. É uma teoria construtivista, pois o seu foco é o modo como os indivíduos produzem o seu próprio conhecimento em momentos de ensino (Valadares & Moreira, 2009).

A aprendizagem significativa não representa apenas a assimilação de novos conhecimentos, mas também a concessão de significados à nova informação, progredindo e alterando os conhecimentos prévios que se transformam em conhecimentos mais fortes e argumentativos, possibilitando que sejam alicerces para as futuras aquisições. É importante salientar que o indivíduo quando não pode atribuir significados aos novos conhecimentos, porque não contém conhecimentos adquiridos anteriormente, ou não demonstra interesse em realizar essa atribuição, a aprendizagem tende a ser apenas mecânica ou automática (Valadares & Moreira, 2009).

A aprendizagem significativa necessita de diversos elementos para que seja bem-sucedida. Os conteúdos devem ser potencialmente significativos e a motivação da criança para aprender significativamente deve estar presente, mas tal só é possível através da utilização de um ensino crítico que permite uma aprendizagem crítica, isto é, o aluno está preparado para explorar e lidar com os materiais de aprendizagem que lhe são proporcionados em sentidos divergentes; a comunicar os seus pontos de vista com os seus parceiros e docentes; a questionar as suas certezas; a utilizar o erro como ferramenta de obtenção do sucesso; e a estruturar o seu conhecimento. Estes fatores permitem que o aluno seja ativo e crítico e que demonstre interesse em atribuir os significados certos aos conhecimentos adquiridos (Valadares & Moreira, 2009).

Moreira (2000) frisa que a aprendizagem significativa crítica necessita que o ser humano aprenda que o conhecimento advém de perguntas ao invés de respostas; aprenda que o conhecimento não se encontra apenas em livros, existem outros materiais educativos; perceba que consegue compreender o mundo e representá-lo; perceba que para assimilar um conhecimento, precisa de conhecer a sua linguagem, falar e pensar de maneira diferente acerca do mundo; compreenda que os significados estão intrínsecos nas pessoas, não nas palavras; perceba que o erro faz parte do processo e a aprendizagem ocorre através da correção do erro; denote que os conhecimentos prévios não devem impedir os novos conhecimentos e vice-versa, mas deve ocorrer uma seleção dos conhecimentos prévios relevantes e desaprender os irrelevantes; e por fim, compreenda que o conhecimento é incerto, advém de perguntas e que as definições e metáforas são ferramentas que apresentam a função de pensar.

A aprendizagem significativa pode ou não implicar a descoberta. O ser humano pode auferir o conhecimento através da receção, sem precisar de o descobrir, tem apenas de atribuir-lhe significado, incorporá-lo cognitivamente e renová-lo. Por outro lado, o conhecimento pode ter que ser descoberto primeiro e só após isto, é que ocorre a atribuição de significados. Contudo, realça-se que a aprendizagem pode não ser totalmente recetiva ou por descoberta (Valadares & Moreira, 2009).

A diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são processos inerentes à aprendizagem significativa e que funcionam em simultâneo. A diferenciação progressiva implica que o indivíduo tenha a necessidade de visualizar primeiramente o todo para conseguir atribuir significado aos pormenores. A reconciliação integradora pressupõe que o ser humano pretende diferenciar e integrar conhecimentos e assim, estrutura e equilibra os conhecimentos (Valadares & Moreira, 2009).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, considerei fundamental compreender os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças e os seus gostos, utilizando-os para a aquisição de novas aprendizagens. As atividades desenvolvidas durante os estágios tiveram, de igual maneira, o objetivo de estimular situações de aprendizagem significativa. É garantido que a aprendizagem significativa pode apresentar obstáculos, mas são momentos que o docente deve encarar com motivação e segurança, estabelecendo com as crianças uma relação de interajuda, trabalho em equipa, partilha de conhecimentos e ideias, para que a aprendizagem significativa surja de modo mais simplificado.

4.4- Diferenciação Pedagógica

Atualmente é vital que o docente compreenda e implemente diversas estratégias de diferenciação em contexto de sala de aula, pois as crianças aprendem de maneira mais célere e eficaz quando os docentes respeitam as suas características pessoais e as suas diferenças.

Em 1994, em Salamanca, na Conferência Mundial acerca das Necessidades Educativas Especiais sobre a Educação para Todos, aprovou-se uma Declaração que prevê que as escolas estejam recetivas a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, psicológicas, sociais e linguísticas. Esta Declaração assume que as crianças têm características, interesses, aptidões e necessidades de aprendizagem singulares, tornando-se essencial que todas as crianças recebam a mesma oportunidade de alcançar a aprendizagem.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro) apresenta como aspetos de relevo nos Princípios Gerais, o direito à educação e à cultura para todos os portugueses e a responsabilidade inerente ao Estado de assegurar aos cidadãos o direito a uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. É de salientar, de igual forma, o objetivo do Ensino Básico apresentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo este:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, é indispensável que os docentes adquiram os conhecimentos e a formação adequada para que consigam proporcionar às crianças uma escola para todos. Existem estratégias que os docentes devem utilizar para promover uma educação mais inclusiva: distinguir métodos e realizar momentos de aprendizagem variados; exprimir expectativas positivas; estimular a autonomia nas crianças; orientar o processo de ensino-aprendizagem; proporcionar a harmonia na sala de aula; estruturar o trabalho de maneira coesa e adequada ao grupo; valorizar o êxito e empenho das crianças; e incentivar as crianças para a realização de trabalho cooperativo (Morgado, 2004).

De acordo com Niza (2000, citado por Grave-Resendes & Soares 2002), a diferenciação pedagógica é um direito da criança, mas tal tem vindo a ser negligenciado, pois as crianças não são vistas como cidadãs. Entre os docentes, é comum a ideia de que a diferenciação pedagógica só é possível com grupos pequenos em que os problemas de disciplina não ocorrem, quando a escola dispõe de diversos meios e recursos e quando os docentes usufruem de flexibilidade curricular. Tal ideia gera um ensino igual para todos, resultando muitas vezes no abandono precoce da escolaridade e na exclusão de diversas crianças (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A introdução de diversas estratégias que privilegiem a diferenciação pedagógica deve depender de um conhecimento aprofundado acerca da criança, mais especificamente, dos seus pontos fortes e fracos e desta maneira, é importante denotar os estilos de aprendizagem das crianças, ou seja, “as marcas cognitivas, afetivas e fisiológicas, que servem como indicadores relativamente estáveis dos modos como os alunos percebem, interagem e respondem aos ambientes de aprendizagem” (Keefe, 1988 & Alonso, Gallego e Honey, 1997, citados por Grave-Resendes & Soares, 2002) além de que, o próprio estilo de aprendizagem do professor deve ser conhecido pelo mesmo porque este reflete-se na maneira como ensina (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Conforme Madureira e Leite (2003), a flexibilização curricular é uma mais-valia, pois permite às escolas estabelecerem as suas prioridades e opções no que diz respeito ao meio educativo e também, possibilita aos docentes a gestão das aprendizagens consoante as necessidades de cada criança.

A diversidade advém de múltiplas situações. Desta forma, a diversidade pode resultar de problemáticas específicas das crianças que suscitam Necessidades Educativas Especiais, ou

diversidade que ocorre em contexto de sala de aula, e que culmina em ritmos de aprendizagem discrepantes e respetivas consequências, ou ainda, a diversidade que ocorre devido aos diferentes desejos, interesses e aptidões das crianças (Madureira & Leite, 2003).

Os factos referidos anteriormente prova que não é correto nem adequado usar apenas um método de ensino ou as mesmas atividades, porque diferenciar significa implementar estratégias variadas e métodos de trabalho adequados para que cada aluno consiga construir a sua própria aprendizagem (Madureira & Leite, 2003). Cadima (1997) refere que é crucial que a criança se sinta segura no meio educativo e assim, fica recetiva à descoberta e à participação a nível cognitivo e social. Não obstante, devem ser geradas situações em que a partilha do saber está sempre presente.

Segundo Morgado (2001), a evolução das escolas inclusivas obriga a um estabelecimento da diferenciação a realizar em todos os contextos de intervenção e respetivos factos operativos. Contudo, o problema comum na identificação das dificuldades no método de ensino-aprendizagem é a incompreensão de que estas dificuldades não devem ser analisadas apenas com o indivíduo como ponto central. Desta forma, o cerne da análise das dificuldades deve ser toda a Relação Pedagógica. As crianças têm maiores probabilidades de sucesso escolar quando se verifica uma gestão diferenciada em todas as relações pedagógicas. O autor acentua diversas dimensões compreendidas na relação pedagógica e que podem influenciar o sucesso escolar, sendo estas: o aluno, o professor, o grupo, as metodologias adotadas, o currículo e a gestão escolar, as atividades, a escola e o meio familiar. É impreterível frisar que a Aprendizagem, a nível da construção de saberes e o comportamento, no que concerne à formação pessoal e social, são sempre alvo de reflexão.

Roldão (2009) caracteriza a estratégia como a implementação de uma ação eficiente em que todos os elementos estão encadeados, de maneira a ser mais provável ocorrer o sucesso do propósito que se pretende alcançar. É através das estratégias que o docente é capaz de antecipar, conceber e reorientar no sentido da aprendizagem pretendida sem ser necessário recorrer a uma apresentação do conhecimento.

Durante a minha prática pedagógica ocorreu a precaução de implementar os objetivos inerentes à Diferenciação Pedagógica tendo em consideração os saberes, gostos, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança. Apesar dos obstáculos que a Diferenciação Pedagógica pode acarretar, é fundamental que o docente crie meios que permitam às crianças usufruir de uma educação com a mesma igualdade de direitos e uma diversidade de atividades que respeitem as características únicas de cada criança.

4.5- A avaliação como instrumento indispensável à docência

É inquestionável que a avaliação é um instrumento indispensável para o docente. O conceito de avaliação varia conforme o contexto e a abordagem pretendida.

Avaliar é comparar os dados reais com o ideal, o previsto inicialmente através de normas, objetivos ou critérios de maneira a conferir um valor ou significado aos dados concretos (Lesne,1984; Guba e Lincoln,1985, citados por Rodrigues et al, 1999). A avaliação possibilita ao docente depreender os objetivos assimilados pelas crianças e deduzir as estratégias que podem ser realizadas na prática com a finalidade de apoiar as crianças nas suas dificuldades (Rodrigues et al, 1999).

De acordo com Stufflebeam (1971, citado por Rosales, 1992), a avaliação tem como finalidade melhorar o ensino. A avaliação inicia-se com a identificação das necessidades e após isto, ocorre a execução dos programas de avaliação que se devem focar no processo ao invés dos resultados. Todavia, uma avaliação acerca da própria avaliação é crucial. Stufflebeam (1971) refere que:

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados (citado por Rosales, 1992, p.24).

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, enfatiza a avaliação como método de regular o ensino, dirigir o percurso escolar e assegurar os conhecimentos obtidos e capacidades fomentadas pelas crianças. A avaliação apresenta como propósito o aperfeiçoamento do ensino tendo como meio a apuração dos conhecimentos obtidos e das capacidades fomentadas pelas crianças, assim como, da avaliação do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixado para os níveis de ensino básico. A avaliação expõe ainda como finalidade a compreensão do estado do ensino, a correção de procedimentos e a modificação do ensino das variadas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.

A avaliação da aprendizagem engloba a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica ocorre no início do ano letivo ou quando necessário e manifesta diversos objetivos, sendo estes: estabelecer as estratégias de intervenção pedagógica ou estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades das crianças, facilitar a integração escolar ou fornecer um suporte à orientação escolar e vocacional (Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

No que diz respeito à avaliação formativa, esta ocorre de forma regular e organizada, explora diversas ferramentas de recolha de informação ajustadas à aprendizagem e contextos e concede ao professor, aluno, encarregados de educação e a entidades legalmente autorizadas o direito aceder a informação sobre o decorrer da aprendizagem para que se realize a modificação de processos e estratégias (Decreto- Lei n.º139/2012, de 5 de julho). Rosales (1992) realça ainda o facto desta modalidade da avaliação focar-se no processo didático, ao invés dos resultados e por ser um ponto de apoio para o refinamento do ensino-aprendizagem.

A avaliação sumativa resulta na conceção de um juízo global acerca da aprendizagem efetuada pelas crianças, com a intenção de classificar e de certificar essa mesma aprendizagem (Decreto- Lei n.º139/2012, de 5 de julho).

Lopes e Silva (2012) salientam que a avaliação tem o papel de orientar o processo de ensino-aprendizagem e é imprescindível distinguir avaliar de classificar, pois a avaliação deve contribuir para a compreensão da evolução das crianças e para a realização de estratégias específicas para o êxito das metas estabelecidas, enquanto a classificação tem uma finalidade seletiva, atribui uma posição numa escala própria e que pode originar a exclusão das crianças. Os autores ressaltam que a avaliação tem sido utilizada para rotular as crianças em vez de lhes ceder apoios na compreensão das suas dificuldades e recursos para superá-las e tal situação, divide a avaliação em duas vertentes: a punitiva para os níveis negativos e a de premiação para os níveis positivos.

Desta forma, é perentório que os docentes tenham consciência que a avaliação não deve ter apenas como factor de relevo os resultados obtidos, mas sim todo o percurso realizado e para que tal aconteça, deve existir prudência nos momentos de avaliação de maneira a evitar que as crianças se sintam excluídas e sem identidade, pois são apenas um valor numérico numa escala que os caracteriza como seres sem os mesmos direitos e oportunidades.

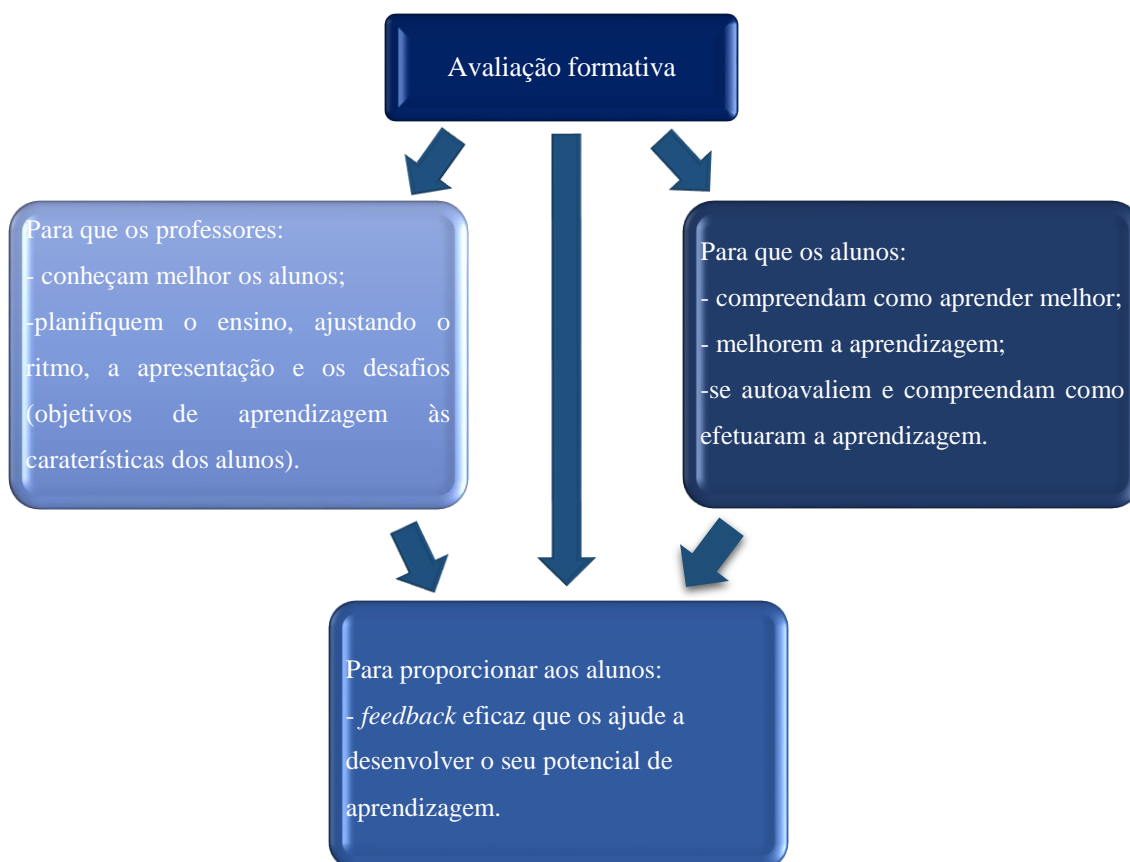
4.5.1- Avaliação formativa

A avaliação formativa é vista como uma avaliação para a aprendizagem (professor) e avaliação como aprendizagem (aluno), pois o relacionamento entre o professor e o aluno não só é dotado de apoio e entreaajuda, como também fornece ao docente as informações acerca do ensino da suas crianças e possíveis modificações, enquanto ainda é exequível alterar os resultados finais, ou seja, ocorre ao longo do percurso (Lopes & Silva, 2012).

Os autores supramencionados evidenciam que a avaliação formativa, ao ser uma prática recorrente em contexto de sala de aula, permitirá que o rendimento escolar seja baseado no crescimento mensurável do aluno. Além disso, as crianças têm a oportunidade de aprender para aprimorar os seus saberes e aptidões mesmo que seja necessário utilizar diversos métodos ou graus de esforço. O professor nesta vertente da avaliação, avalia não só os resultados observados, bem como os progressos constatados no desenvolvimento individual da criança. Esta, por sua vez, consegue assimilar o que aprendeu e como aprendeu.

A avaliação formativa quando ocorre antes, durante e depois do ensino e com um recorrente trabalho de equipa, as crianças sentem que atingiram mais objetivos e com menor esforço. É interessante destacar que a avaliação formativa quando utilizada de forma contínua e organizada, a aprendizagem será mais significativa. Existem diversas estratégias que colaboram para o sucesso da avaliação para a aprendizagem, sendo estas: comunicar as metas de aprendizagem às crianças, colaborar com as crianças na compreensão dessas metas, transmitir um *feedback* construtivo, confiar que os resultados da aprendizagem podem progredir, garantir que as crianças detém estratégias de autoavaliação e captar que a motivação e autoestima podem ser modificadas de maneira a contribuir para uma aprendizagem eficaz (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação para a aprendizagem permite que as crianças sejam mais ativas na sua participação e que adquiram mais autonomia (Earl, 2003, citado por Lopes & Silva, 2012). A figura 5 ilustra os objetivos principais da avaliação formativa:

Figura 5.*Objetivos da avaliação formativa***Fonte:** Adaptado de Lopes e Silva, 2012.

Em suma, Lopes e Silva (2012) caracterizam a avaliação formativa como um processo realizado no início, durante e fim da aprendizagem, com a finalidade de ajudar pedagogicamente uma criança ou grupo de crianças através de diversos instrumentos, tais como questionários, grelhas de observação, escalas de apreciação e fichas de autoavaliação. Este processo transmite ao professor e ao aluno o grau de domínio das competências presentes nos programas, e o decorrer do processo de aprendizagem do aluno, tornando possível a identificação das dificuldades do aluno e ajudando a decidir as alterações que podem ser realizadas nas planificações, estratégias, atitudes e ambiente.

4.5.2- Sistema de Acompanhamento das Crianças

As OCEPE (ME, 1997) constituem “pontos de referência” para a prática pedagógica dos educadores de infância, mas o educador é o construtor e gestor do currículo e sendo assim, implementa de forma contextualizada o método de avaliação pretendido. Tendo estes aspetos em consideração, o método utilizado na prática pedagógica na valência de Educação de Infância foi o SAC.

Portugal e Laevers (2010) caracterizam o SAC como um instrumento de apoio ao educador pois:

poderá apoiá-los na tarefa de construção curricular, fortalecendo as suas capacidades para desenvolverem práticas reflexivas e deliberantes, formularem, problematizarem e partilharem quadros de referências que sirvam de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (Portugal & Laevers, 2010, p.7).

O manual SAC enfatiza que a implicação e o bem-estar são fatores de relevo, pois tornam possível conferir a qualidade da ação educativa e permitem ao educador contemplar a maneira como as crianças se relacionam com o meio educativo e o efeito que este causa nas aprendizagens das crianças. A utilização do SAC permite ao educador melhorar as suas capacidades de reflexão sobre as especificidades de cada situação e aprender a lidar com a dubiedade e o inesperado dessas situações. Deste modo, o educador questiona-se acerca das suas práticas e altera aspetos da prática pedagógica com um estado de espírito renovado, colaborando ativamente na satisfação das necessidades de cada criança (Portugal e Laevers, 2010).

A avaliação da evolução da criança não deve ter como único fator de relevo a constatação das capacidades que foram ou não adquiridas. A avaliação deve ser dinâmica e contextualizada, permitindo o desenvolvimento e educação das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC encontra-se estruturado em redor da perspetiva que a avaliação deve ser um método de combater obstáculos e proporcionar a prosperidade de práticas orientadas a nível das aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças, bem como da qualidade de vida das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

O SAC apresenta o pensamento que os educadores de infância não devem apenas seguir o nível real de desenvolvimento das crianças. Devem, igualmente, aceder ao nível potencial de desenvolvimento (apurar o que a criança poderia fazer sozinha) através de interações

empreendidas num meio cativante e com recurso a atividades e relações interpessoais que vão originar a transformação do nível potencial em real (Portugal & Laevers, 2010).

O manual SAC está estruturado em quatro partes e tem como finalidade apoiar os educadores de infância na execução do currículo, numa evolução harmoniosa e respeitando o potencial e competências de cada criança. Na primeira e segunda parte do manual, encontra-se exposta uma visão geral do enquadramento concetual além dos conceitos de Implicação e Bem-Estar Emocional e dos seus métodos de avaliação e efeitos no processo de aprendizagem-ensino. Na terceira parte, explana-se as competências a expandir na criança que têm em consideração o desenvolvimento pessoal e social como objetivo do jardim-de-infância. Por último, a quarta parte, caracteriza os métodos de aplicação das fichas SAC (Portugal & Laevers, 2010).

Em síntese, o método de avaliação SAC destinado ao jardim-de-infância permite realizar uma metodologia inovadora que apoia o educador na construção curricular e respetiva ação pedagógica, além de que permite o desenvolvimento das aprendizagens, competências e qualidade de vida das crianças.

PARTE II- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5- Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino

Básico

5.1- Contextualização do ambiente educativo

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 1998, p.120).

A instituição educativa não é um espaço isolado e tendo isto em conta, a mesma é influenciada pelo meio ambiente que apresenta características sociais, culturais e económicas únicas. De acordo com Zabalza (1998), o meio ambiente pode exercer influências diretas ou simbólicas. As influências diretas ocorrem quando o meio facilita ou dificulta um determinado comportamento, enquanto as influências simbólicas referem-se à interpretação que o ser humano faz do ambiente, afetando de igual forma a sua conduta.

Tendo em consideração os aspetos supracitados, é de enfatizar a importância transmitida pelo ME (2004) acerca do conhecimento do meio envolvente para as aprendizagens significativas dos alunos. Esta entidade constata que as aprendizagens significativas estão relacionadas com as situações vivenciadas pelos alunos dentro e fora da escola e que advêm do seu percurso pessoal. Do mesmo modo, os saberes dos alunos são fundamentais para identificar os interesses e as necessidades dos alunos. Desta maneira, a cultura de origem de cada aluno é decisiva para que as temáticas abordadas sejam alvo de novos significados atribuídos pelas crianças, visto que estão adaptadas ao desenvolvimento de cada criança em particular.

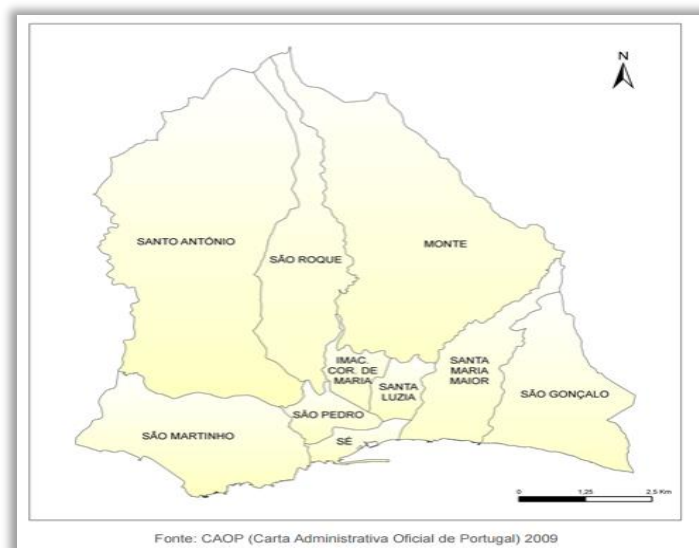
Deste modo, a contextualização do ambiente educativo foi fundamental durante a prática pedagógica para compreender o meio envolvente em que a instituição escolar e as crianças estavam inseridas, pois este influencia os saberes das crianças até mesmo antes do ingresso no 1.º CEB e proporciona-lhes diversas experiências. Consequentemente, através dessa contextualização do ambiente educativo, foi possível uma melhor perceção das particularidades e necessidades das crianças, originando um melhor planeamento das estratégias a implementar e os seus objetivos. Ao longo da prática pedagógica denotou-se ainda que a consulta e análise do PEE era essencial para assimilar aspetos relevantes no que diz respeito às informações da instituição e do meio envolvente. A nível de compreender as características das crianças e suas famílias, salientam-se os diálogos com o professor titular, com as crianças e a análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG).

5.1.1- A Freguesia de São Roque

A Câmara Municipal do Funchal, na sua página *online*, esclarece que a freguesia de São Roque situa-se no local de construção da ermida de São Roque, sendo este o padroeiro do concelho contra as doenças. Esta freguesia é organizada em 14 sítios, sendo eles a Achada, Muro da Coelha, Lombo Jamboeiro, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Galeão, Lombo Segundo, Santana, Água de Mel e Quinta, salientando-se ainda que localiza-se entre as freguesias do Monte e de Santo António. De acordo com o PEE, outorgado para o período trienal 2013-2016, a Escola da Achada do 1.º CEB com Pré-Escolar da Achada situa-se no meio urbano do concelho de São Roque e evidencia-se que de acordo com os dados dos censos de 2001, habitam nesta freguesia cerca de 9.300 residentes com 3130 famílias, sendo constituída maioritariamente por uma população ativa.

A freguesia de São Roque detém um Centro Cívico, onde se encontram a Junta de Freguesia e a Casa do Povo, além de que possui equipamentos de saúde (Centro de Saúde, Farmácia e o Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família), desporto (complexo desportivo/piscinas), cultura (grupos musicais, dança e recreio e Associações de cultura e recreio) e lazer (miradouros). A freguesia apresenta diversos organismos e instituições de solidariedade social que proporcionam diversas atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas. A nível do comércio e serviços, existem diversos recursos físicos de maneira a satisfazer as necessidades da população (Mercado e Centro de Lojas de comércio e restauração). No que diz respeito ao âmbito da educação, é possível constatar que o meio envolvente disponibiliza infantários e escolas da rede pública (EB1/PE do Lombo Segundo, EB1/PE da Achada, EB1/PE do Galeão, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque e Centro Socioeducativo de São Roque) e privada.

Por fim, salienta-se que na freguesia de São Roque é tradição celebrar-se a Festa da Vera Cruz no 1.º domingo de maio, o Arraial da freguesia de São Roque, em agosto, e a Festa da Nossa Senhora da Conceição, a 8 de dezembro.

Figura 6.*Freguesias do concelho do Funchal*

Fonte: Câmara Municipal do Funchal, 2015. Retirado de:

http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=817&Itemid=399

5.1.2- A EB1/PE da Achada

Segundo o PEE, a EB1/PE da Achada é um edifício de construção moderna visto ter sido construído em 2009. A Escola apresenta dois pisos rodeados por pátios e zonas verdes e é de realçar, que apresenta uma estrutura que permite uma favorável circulação a pessoas com deficiências físicas através de rampas e casas de banho adequadas. É uma instituição educativa que valoriza o ambiente e a poupança através de um sistema de energias renováveis, como por exemplo, painéis solares. No que diz respeito às zonas de circulação de veículos automóveis, não só existe uma zona que permite os encarregados de educação deixarem os alunos, como também é visível, no piso inferior um estacionamento para os profissionais que exercem funções na Escola.

A EB1/PE da Achada no rés-do-chão contém um Hall de entrada e receção, uma secretaria, um gabinete da Direção, uma Sala de Unidade Especializada, três salas de atividades da pré-escolar, uma arrecadação e gabinete de apoio à Unidade Especializada, uma cantina e espaço polivalente, uma casa de banho com chuveiro adaptado de apoio à Unidade Especializada, uma casa de banho adaptada a alunos com NEE, duas casas de banho para os alunos, seis casas de banho para os adultos (docentes/ não docentes), uma casa de banho para os alunos do pré-

escolar com chuveiro, uma área de lavatórios, uma cozinha, uma lavandaria, um pátio coberto e um recreio com parque infantil. No 1.º piso existem quatro salas de atividades curriculares, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de música, uma sala de expressão plástica, uma biblioteca, uma sala de professores, um campo polidesportivo, um recreio coberto, duas casas de banho para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, duas casas de banho para os alunos, duas casas de banho para os professores, dois balneários, três arrecadações e uma arrecadação de Expressão Físico-Motora. Por fim, no piso inferior encontram-se duas arrecadações, duas escadas de acesso à escola e uma área de estacionamento.

Os alunos que frequentam esta escola são, na sua maioria, provenientes de famílias de nível socioeconómico médio e têm famílias estruturadas. Apesar disto, algumas famílias são alvo de acompanhamento dos serviços competentes, sendo estes a Segurança Social, a Comissão de Proteção de Menores e o Tribunal de Menores, ressalvando-se ainda que a nível dos trabalhos escolares, na generalidade, as famílias não colaboram muito nesse aspeto.

Os alunos da EB1/PE da Achada não provêm todos da freguesia de São Roque e desta maneira, alguns alunos vivem nas freguesias da Sé, São Pedro, Santo António e do Caniço.

Esta escola apresenta a vantagem de conter uma vasta equipa docente no apoio aos seus alunos, sendo assim, encontra-se a exercer funções Docentes de Educação de Infância, Docentes das Atividades Curriculares, Docentes do Ensino Recorrente, Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular, Docentes Especializadas e um Docente de Apoio e Substituição. No que concerne ao pessoal não docente, destaca-se a presença de uma Técnica Superior de Animação de biblioteca escolar, uma Coordenadora administrativa, Assistentes técnicas da Educação Especial, Assistentes operacionais e Ajudantes de Ação educativa do pré-escolar. A Escola apresenta também uma Associação de Pais eleita anualmente através da seleção de representantes dos Encarregados de Educação.

No que alude à Estrutura Curricular, a instituição educativa, atualmente, abarca três grupos do nível pré-escolar (três a seis anos de idade) que funcionam no período entre as 08:15 horas e as 18:15 horas, de segunda-feira a sexta-feira. A nível do 1.º CEB (seis a treze anos de idade), a Escola contempla duas turmas do 1.ºano e três turmas do 2.ºano que realizam atividades curriculares no turno da manhã e atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde, duas turmas do 3.º ano e duas turmas do 4.º ano que concretizam atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã e atividades curriculares no turno da tarde e duas turmas de Ensino recorrente que realizam o seu percurso escolar no turno noturno.

Figura 7.

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

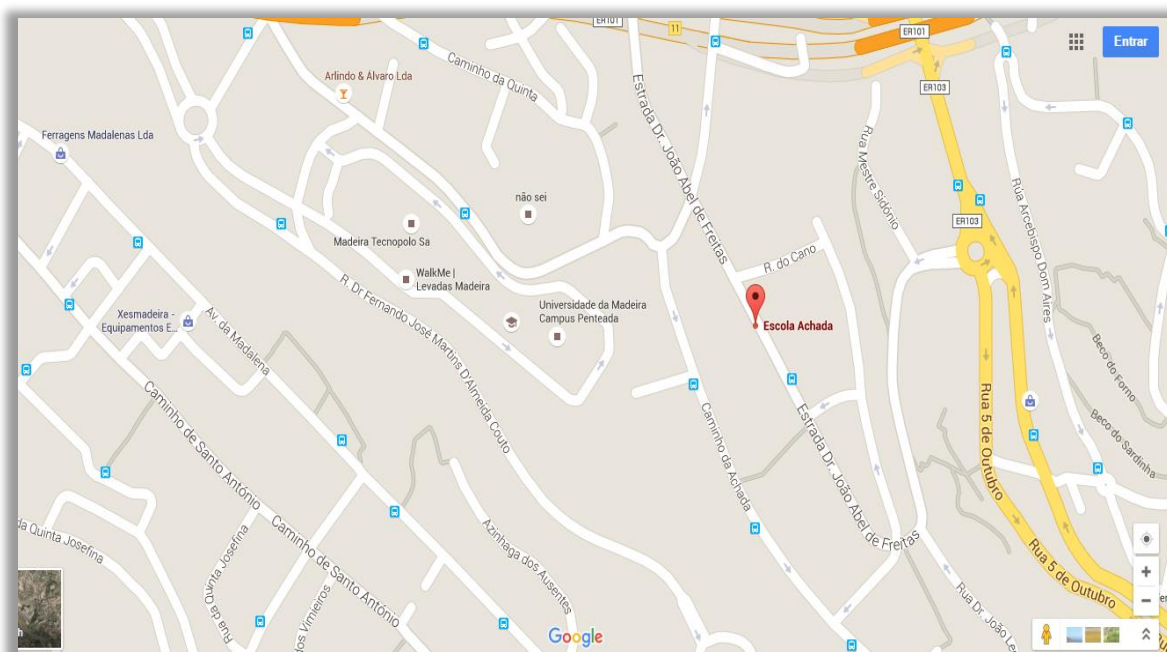


Fonte: escolas.madeira.edu, 2015. Retirado de:

<http://escolas.madeira-edu.pt/Admin/GoogleAnalytics/EB1PedaAchada/tabid/2345/Default.aspx>

Figura 8.

Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. (32°39'32.5"N 16°55'18.8"W)



Fonte: Google Maps, 2015. Retirado de:

<https://www.google.pt/maps/place/Escola+Achada,+9020-158+Funchal/@32.6590769,-16.9240893,17z/data=!4m7!1m4!3m3!1s0xc605fdce2b974cd:0xfae330c36ef2474f!2sEscola+Achada,+9020-158+Funchal!3b1!1s0xc605fdce2b974cd:0xfae330c36ef2474f>

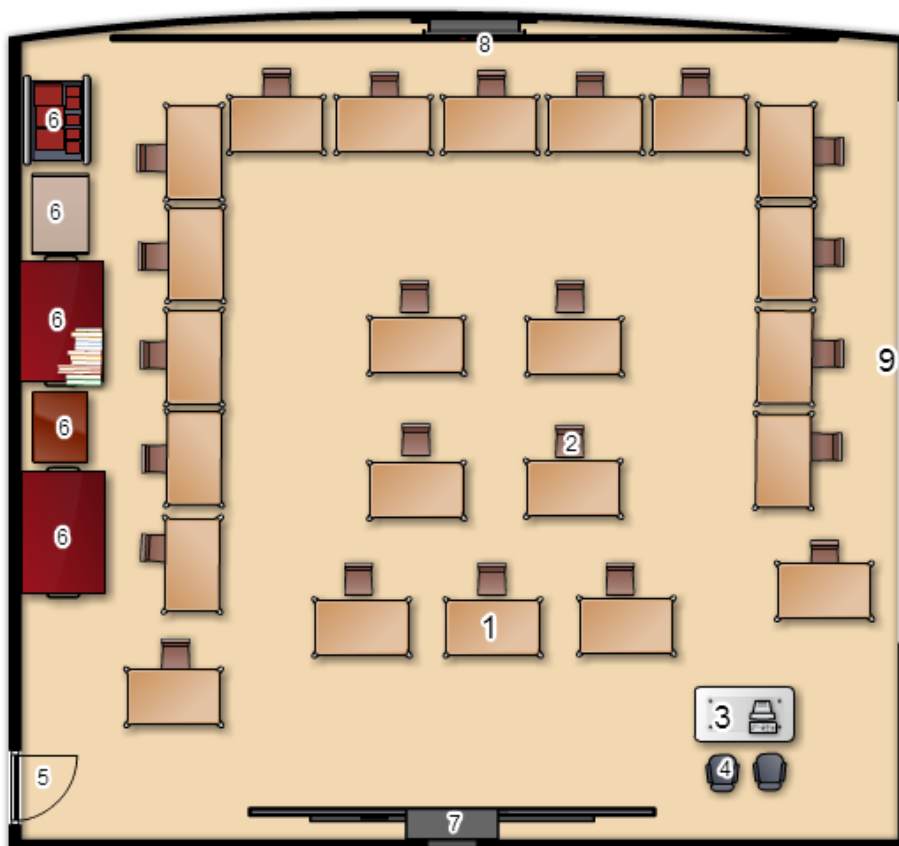
5.1.3- A sala do 3.ºB

“Outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem.” (Richardson, 1997, citada por Arends, 1997, p.79).

De acordo com Peterson (2012), a sala de aula deve ser um local acolhedor onde ocorre a interação entre o adulto e os alunos, com o propósito de ocorrer a aquisição e produção de conhecimentos e o desenvolvimento de aptidões e hábitos. Deste modo, a sala da turma do 3.ºB apresentava um espaço amplo, bem iluminado e com uma organização física estruturada e eficaz. Ao longo da prática pedagógica, as mesas de trabalho dos alunos encontravam-se organizadas de maneira a permitir uma circulação facilitada e uma correta visualização dos alunos e docente, tal como podemos observar nas Figura 9. É de destacar que os alunos estavam distribuídos consoante as suas dificuldades.

Figura 9.

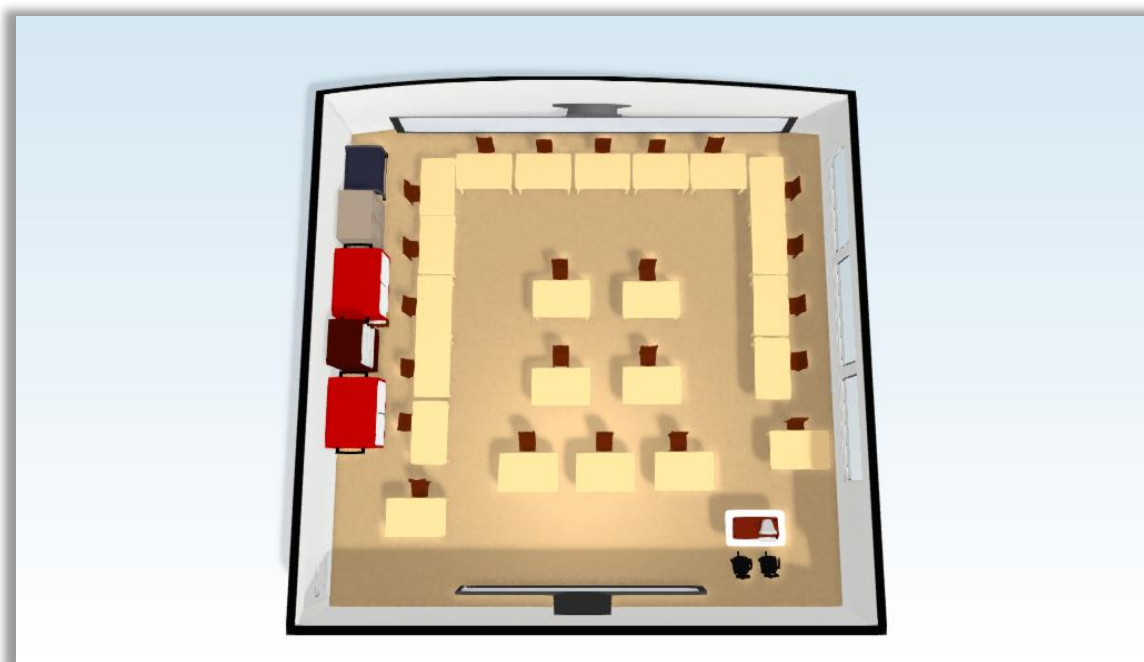
Planta da Sala do 3.º ano B durante a Prática Pedagógica



| Legenda | |
|--------------------------------------|---|
| 1- Mesas de trabalho; | 2- Cadeiras dos alunos; |
| 3- Secretária do docente/estagiária; | 4- Cadeira do docente/ estagiária; |
| 5- Porta; | 6- Armários de arrumação de material escolar; |
| 7- Quadro de giz; | 8- Placar; |
| 9- Janelas. | |

Figura 10.

Planta da Sala do 3.º ano B durante a Prática Pedagógica



Durante o estágio tornou-se crucial realizar alterações de lugar a certos alunos devido aos distúrbios que estes causavam durante o decorrer das aulas, mais concretamente, diálogos ruidosos e pequenos conflitos. Estas alterações contribuíram imenso para que as aulas decorressem de forma mais célere e para que os diálogos realizados fossem do interesse de todos os alunos, ocorrendo uma participação ativa e produtiva.

A organização da sala também permitia um espírito de entajuda e cooperação entre os alunos que conseguiam comunicar de forma audível e clara independentemente da distância, sendo comum os alunos ajudarem os colegas que apresentavam mais dificuldades numa determinada tarefa.

5.1.4- A turma do 3.ºB

A turma do 3.ºB era constituída por 23 alunos, sendo 10 do género feminino (43%) e 13 do género masculino (57%), tal como podemos constatar no Gráfico 1. A nível das faixas etárias presentes na turma do 3.º B, 20 crianças tinham oito anos enquanto três crianças tinham nove anos, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 1.

Género dos alunos da Sala do 3.º ano B

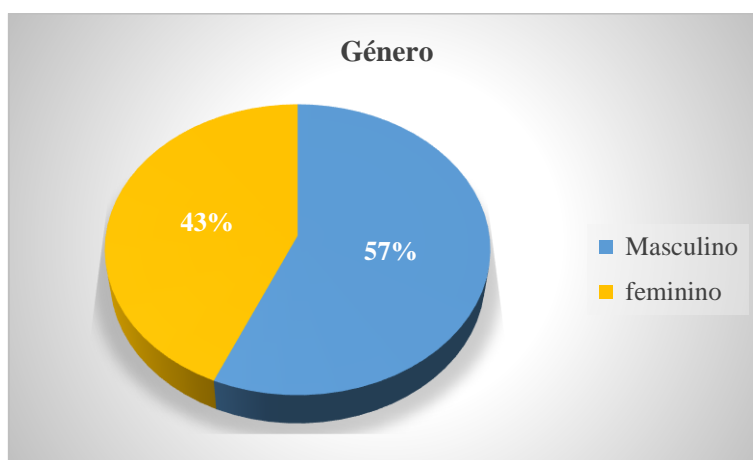
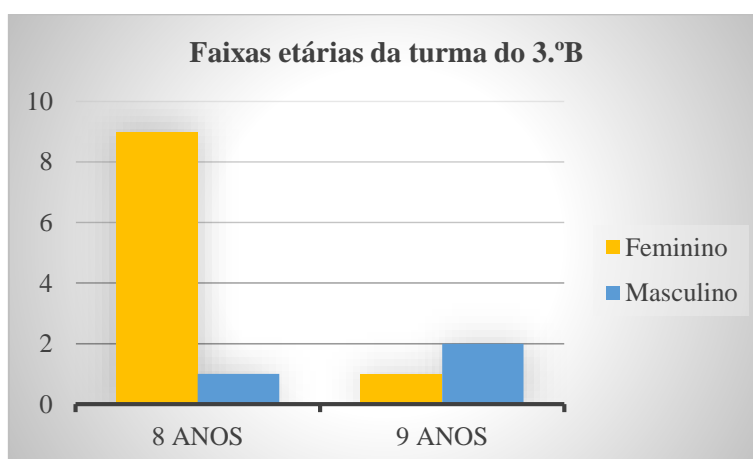


Gráfico 2.

Faixas etárias da turma do 3.º ano B



É de salientar que no início da prática pedagógica, esta turma era constituída por 23 alunos. Todavia, um dos alunos (género masculino) foi transferido. Desta maneira, o grupo ficou

formado por 10 alunos do género feminino (45%) e 12 alunos do género masculino (55%), tal como podemos constatar no Gráfico 3.

Gráfico 3.

Género dos alunos da Sala do 3.º ano B após a saída de um aluno

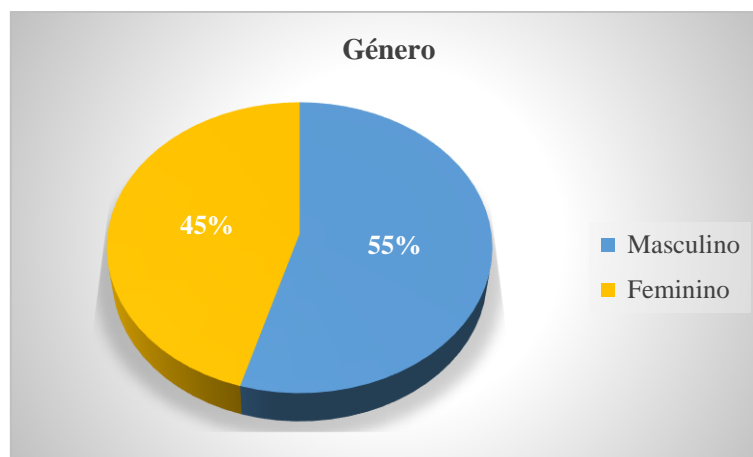
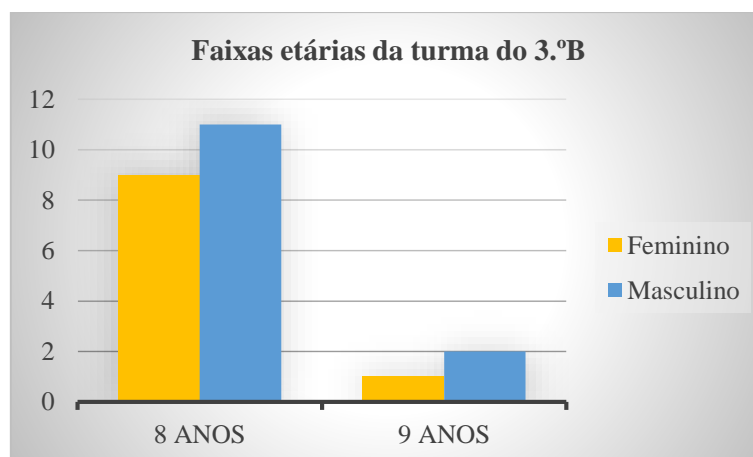


Gráfico 4.

Faixas etárias da turma do 3.º ano B após a saída de um aluno



É de destacar que três alunos deste grupo eram repetentes e nenhuma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais diagnosticadas. Do grupo de alunos, seis crianças possuíam apoio pedagógico acrescido nas áreas curriculares disciplinares (Português e Matemática) e todos os alunos assistiam às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Informática, Biblioteca, Estudo, Inglês e Educação Física).

Ao longo da intervenção pedagógica constatei que, na sua generalidade, os alunos eram participativos e demonstravam iniciativa e curiosidade por assuntos dos quais não haviam ainda obtido muitos conhecimentos. A relação entre os alunos e o docente da turma era uma relação de mútuo respeito e afeto e facilmente, o docente conseguia acalmar as crianças em momentos de maior ruído na sala de aula. Conforme consta no Projeto Anual de Turma (PAT), os alunos constituíam uma turma bastante heterogénea mas apoiavam-se mutuamente ao longo do dia para que os ritmos de trabalho fossem similares. Os alunos eram empenhados e manifestavam maior entusiasmo na área do Estudo do Meio, realizando imensas perguntas e revelando maior foco nas atividades dessa mesma área curricular. No que concerne à área do Português, alguns alunos apresentavam imensas dificuldades a nível da escrita, mais concretamente, na redação de narrativas em que se destacava diversos erros ortográficos e dificuldades nas construções frásicas. A nível da leitura, apesar da turma ler bastante bem e com boa articulação, revelavam dificuldades na projeção de voz. No que diz respeito à área da Matemática, as maiores dificuldades dos alunos era o raciocínio lógico-matemático e o cálculo mental, mas as suas dificuldades iam sendo ultrapassadas de forma célere e eficaz, pois demonstravam muita força de vontade e empenho para combater os obstáculos que encontravam nessa área.

5.1.4.1- Organização do tempo

“A gestão do tempo na sala de aula é extremamente complexa. Requer conhecimento do currículo, dos princípios de aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão. Acima de tudo requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender.” (Richardson, 1997, citada por Arends, 1997, p.79).

No 1.º CEB, surge a necessidade de executar um horário como apoio à organização dos alunos e docentes. Desta forma, a turma do 3.º ano B frequentava a componente letiva maioritariamente no turno da tarde, entre as 13:15h e as 18:15h, enquanto as atividades de enriquecimento curricular ocorriam no turno da manhã.

O horário escolar era definido no início de cada ano letivo, o que não invalidava que este sofresse alterações ao longo do tempo caso surgisse a necessidade de fazê-las.

A execução de um horário é assim, um método dos alunos estarem habituados a uma rotina semanal, o que lhes ajudava a se prepararem melhor no que diz respeito às tarefas que lhes eram incumbidas, transmitindo-lhes um maior sentimento de confiança e segurança.

Quadro 3.*Organização do tempo na sala do 3.º ano B*

| Horário | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira |
|----------------|---|---|--------------------|-------------------------|-------------------------|
| 08:15h-08:30h | Ocupação tempos livres | | | | |
| 08:30h -09:30h | TIC | Biblioteca | Expressão Plástica | Expressão Físico-Motora | Expressão Físico-Motora |
| 09:30h -10:30h | Estudo | Clube | Estudo | Expressão Musical | Estudo |
| 10:30h -11:00h | Intervalo | | | | |
| 11:00h-12:00h | Expressão Plástica | Clube | Expressão Musical | Biblioteca | Inglês |
| 12:00h-13:15h | Almoço e recreio | | | | |
| 13:15h-18:15h | Curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio) | 2.ª feira das 14h30 às 15h30 –Expressão Físico-Motora 3.ª feira das 13h30 às 14h30 – Expressão Musical 4.ª feira das 13h15 às 14h15 – TIC | | | |
| 15:30h-16:00h | Intervalo | | | | |
| 17:45h-18:15h | Ocupação tempos livres | | | | |

Como observável no quadro 3, não existia uma duração predefinida das atividades curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio) porque variava imenso consoante a planificação semanal para cada disciplina. Deste modo, apenas a ordem era predefinida, sendo esta Português, seguindo-se Matemática e por último, Estudo do Meio. O facto de não estar estipulado no horário a hora exata de finalização de cada disciplina, demonstra o carácter flexível do horário e permitia que a passagem de uma temática para outra ocorresse de forma subtil. Por outro lado, também não impossibilitava que os alunos respeitassem o tempo estipulado para as tarefas mas sim, permitia que os alunos não sentissem ansiedade quando achavam que as atividades eram complexas ou mais exigentes a nível de tempo ou compreensão.

Os intervalos previstos no horário eram momentos em que todos os alunos do 1.º CEB tinham a oportunidade de socializar e de realizar os seus jogos e brincadeiras de forma

autónoma e livre, o que era benéfico para as crianças porque as suas relações com a comunidade escolar eram estimuladas.

Tendo em conta os aspetos supracitados, é de enfatizar que todos os momentos de aprendizagem planeados, em contexto de prática pedagógica, respeitaram o horário escolar estipulado para a turma do 3.º ano B.

5.1.5- A família dos alunos do 3.ºB

Muñiz (1993) enfatiza que “A família, com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar. Estar consciente do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos ou negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar” (p.69). Sendo assim, a família é fundamental na estabilidade e desenvolvimento da criança a todos os níveis, sendo indispensável que a família esteja em constante processo de diálogo e partilha com a instituição pedagógica acerca do ambiente familiar e educativo da criança.

O papel dos pais, segundo Muñiz (1993), é proporcionar às crianças meios que lhes permitam adquirir a sua própria liberdade e para que se desenvolvam do melhor modo possível. Ao longo do processo, é fundamental que os pais sejam modelos concretos e claros para os filhos, demonstrando preocupação pelos avanços e recuos que a criança tem no seu crescimento, além de que devem compreender a importância das diversas atividades realizadas fora da dimensão escolar que estimulam as características da idade da criança, podendo ser atividades lúdicas ou sociais.

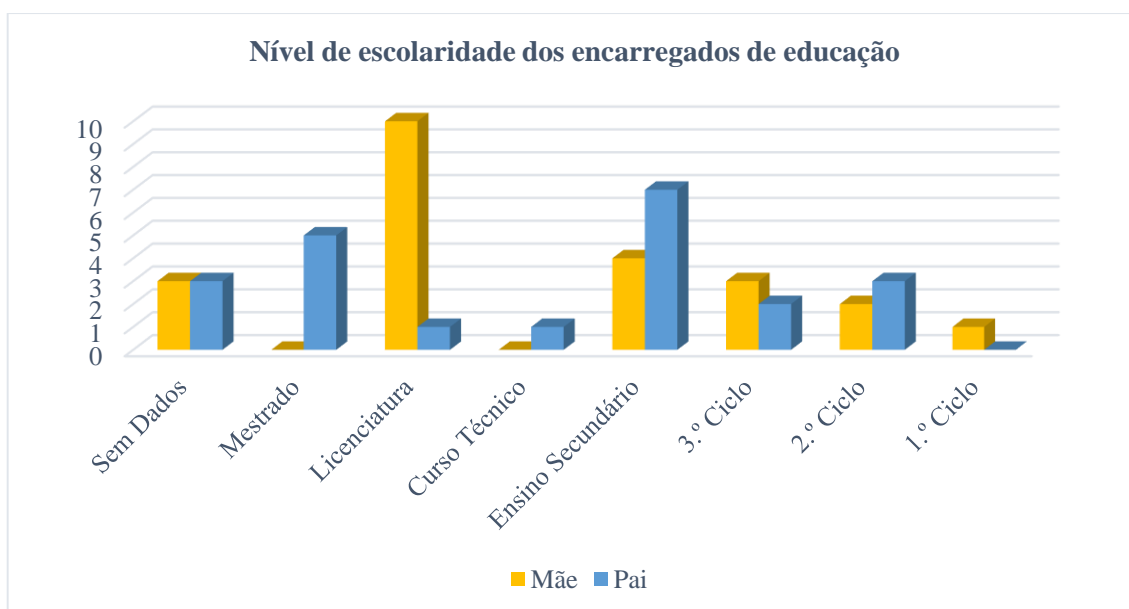
O autor supracitado salienta a existência de diversos aspetos sociológicos que influenciam o rendimento escolar e tendo em consideração esta afirmação, a atividade profissional dos pais é crucial, pois embora seja algo extrínseco ao campo de observação das crianças, os pais tendem a incentivar os filhos a estudar para que atinjam “níveis de eficácia produtiva e de bem-estar pessoal” (p.81). Constata-se nas afirmações do autor que os progenitores, consoante o seu nível socioprofissional, ambicionam que os filhos atinjam o mesmo sucesso escolar ou pretendem que os filhos alcancem objetivos que os mesmos não conseguiram alcançar no passado, e ainda, existem progenitores que encaram a escolaridade dos seus filhos como algo temporário que apenas ocorrerá até a idade que a lei obriga e, após isto, os filhos vão arranjar uma profissão de modo a colaborarem financeiramente para a estabilidade financeira da família. É necessário que os pais criem com os filhos um laço de aproximação “para que se

possam sentir como alguém concreto e próximo, com dimensão humana e real, como apoios que estimulem a esperança e o desejo de conquistas” (p.82).

Tendo isto em conta, o professor deve obter conhecimento acerca das habilitações literárias e funções profissionais da família⁴ de cada criança para conhecer melhor o seu ambiente e a contribuição dos encarregados de educação na sua formação global. As habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos do 3.º ano B podem, assim, ser visualizadas no gráfico 5 após consulta do PAT.

Gráfico 5.

Nível de escolaridade dos encarregados de educação



Através da visualização do gráfico 5, é possível constatar que a maioria das mães possuía licenciatura, mais concretamente, dez mães, seguido do ensino secundário em que se encontravam quatro mães. A nível do 3.º CEB, registavam-se três mães e no 2.º CEB, apenas duas mães. Para finalizar no que concerne às mães, somente uma havia frequentado apenas o 1.º CEB. Relativamente aos pais, é possível averiguar que a maioria possuía o ensino secundário, mais especificamente, sete elementos, seguido do mestrado no total de cinco elementos. No que concerne ao 2.º CEB, quatro pais detinham esse grau de habilitação, enquanto no 3.º CEB constavam apenas dois pais. Verifica-se também, que na licenciatura e

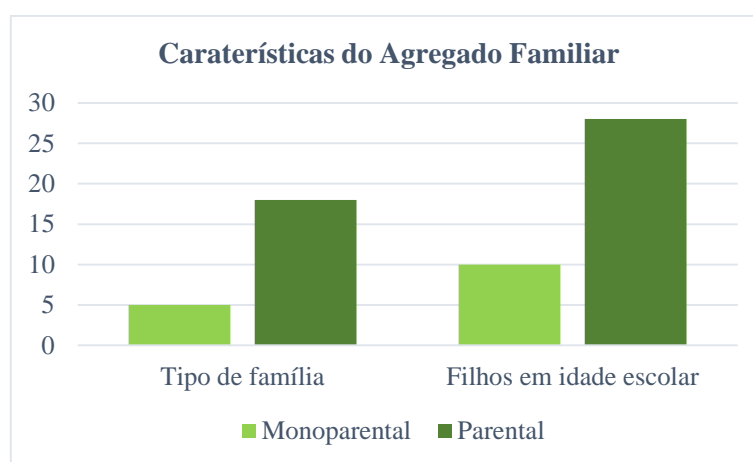
⁴ Vide Apêndices II- B.

no curso técnico surgia um pai em cada nível. É importante referir que não existem dados de três mães e três pais no PAT devido a motivos extrínsecos ao professor cooperante.

O facto das famílias serem monoparentais ou parentais e o número de filhos que lhes pertence, é algo extremamente relevante porque influencia a situação económica das famílias e as suas próprias identidades. Desta maneira, considerei relevante a realização do gráfico 6 acerca destes dados.

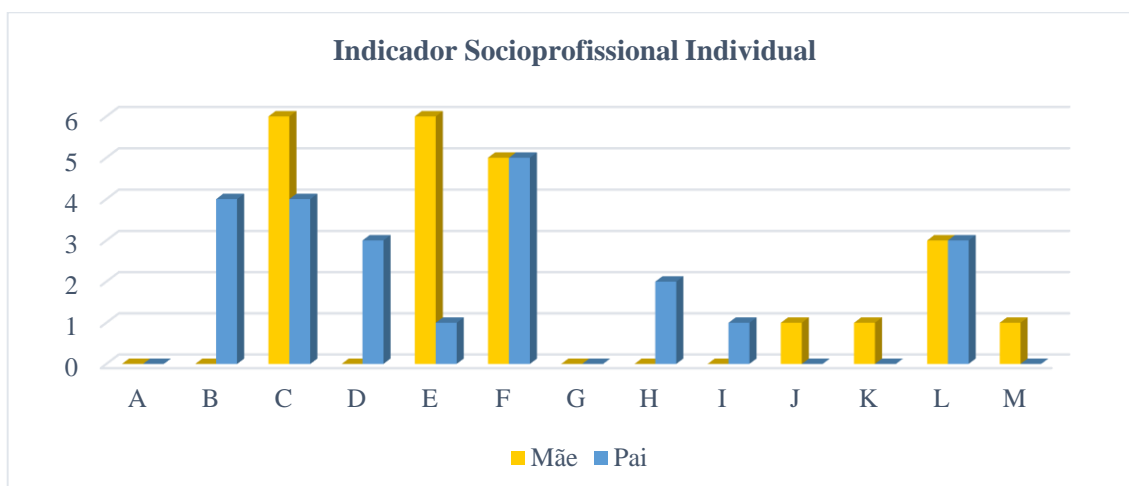
Gráfico 6.

Caraterísticas do Agregado Familiar



Tal como pode ser observado no gráfico 6, no que alude às caraterísticas do agregado familiar, existiam cinco famílias monoparentais e 18 famílias parentais na sala do 3.º ano B e um total de 38 filhos em idade escolar, sendo 28 pertencentes às famílias parentais e 18 pertencentes às famílias monoparentais.

Através da consulta do PAT, averigui as funções que os encarregados de educação se encontram a exercer no momento, e integrei essas mesmas funções nos Grandes Grupos definidos na Classificação Portuguesa das Profissões- CPP (2011), tal como se confirma no gráfico 7. É essencial destacar que aos nove grandes grupos presentes no CPP, acrescenta-se os encarregados de educação que se encontravam desempregados, os que não existiam dados e os que eram domésticos.

Gráfico 7.
Indicador Socioprofissional Individual

Legenda:

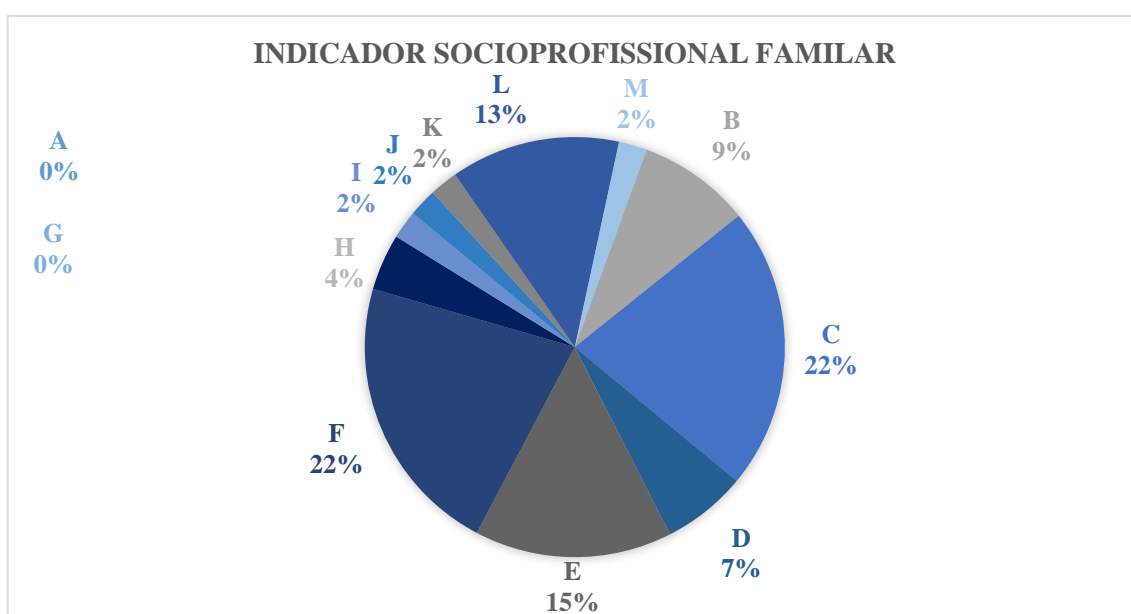
- A- Profissões das Forças Armadas;
- B- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;
- C- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;
- D- Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios;
- E- Pessoal Administrativo e Similares;
- F- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores;
- G- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta;
- H- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;
- I- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;
- J- Trabalhadores Não Qualificados;
- K- Desempregados;
- L- Sem Dados;
- M- Doméstico.

Como observável no gráfico 7, as mães na sua maioria exerciam funções pertencentes ao grupo de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas e ao grupo de Pessoal Administrativo e Similares, ambos os grupos com seis indivíduos cada. De seguida, o dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores adquiria maior destaque com cinco mães nesse grande grupo. Por fim, o grupo dos Trabalhadores Não Qualificados, os Desempregados e as Domésticas apresentavam o mesmo número, uma mãe em cada grande grupo. Relativamente aos pais, o grupo com o número mais elevado era o de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores, com cinco pais. O grupo dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes,

Diretores e Gestores Executivos apresentavam o mesmo número de elementos, quatro pais em cada. Seguidamente, o grupo de Técnicos e Profissões de Nível Intermédio apresentava três pais a exercer funções nesse sentido e a minoria encontrava-se no grupo de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices com dois pais e nos grupos de Pessoal Administrativo e Similares e Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, com um pai cada.

Gráfico 8.

Indicador Socioprofissional Familiar



Legenda:

- A- Profissões das Forças Armadas;
- B- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;
- C- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;
- D- Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios;
- E- Pessoal Administrativo e Similares;
- F- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores;
- G- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta;
- H- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;
- I- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;
- J- Trabalhadores Não Qualificados;
- K- Desempregados;
- L- Sem Dados;
- M- Doméstico.

O gráfico 8 foi realizado para demonstrar o indicador socioprofissional familiar e comprova-se que a incidência maior das famílias a nível de funções laborais era no grupo de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores e no grupo de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas com uma percentagem de 22% cada, equivalente a 20 indivíduos, enquanto eram raros os progenitores que exerciam funções no grupo de Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, de Trabalhadores Não Qualificados, estavam desempregados ou eram domésticos, existindo uma percentagem de 2% em cada grupo, equivalente a uma pessoa em cada.

Pode-se assim afirmar que quase todos os encarregados de educação encontravam-se a exercer funções laborais e tal devia-se, em parte, às habilitações literárias que possuíam, que eram elevadas na generalidade e correspondentes à função que exerciam. Contudo, é interessante destacar que devido à conjuntura atual do país, o único elemento que se encontrava desempregado possuía uma licenciatura.

Desta maneira, realça-se que a situação económica da família e respetivas formações escolares são fulcrais porque interferem nas oportunidades que os pais podem ceder aos filhos e no apoio às novas aprendizagens que estes vão adquirindo.

5.2- Intervenção Pedagógica na sala do 3.ºB- atividades desenvolvidas

A Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º CEB ocorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, mais especificamente, na turma B da EB1/PE da Achada com a orientação do professor titular e cooperante Luís Araújo. O estágio iniciou-se a 20 de outubro de 2015 e finalizou-se a 15 de dezembro de 2015, tendo uma duração de nove semanas, três dias por semana, mais especificamente segunda, terça e quarta-feira no turno da tarde.

No que diz respeito à calendarização, esta apresentava a desvantagem de ocorrer uma paragem obrigatória e que foi solucionada através do diálogo constante com o professor cooperante, de maneira a que tivesse conhecimento do progresso ocorrido nos dias em que não estava presente.

A turma de 3.º ano apresentava a vantagem do método utilizado pelo professor cooperante ser a aprendizagem cooperativa que permitia aos alunos construir o seu próprio conhecimento enquanto o docente era meramente orientador, e desta maneira, os alunos não apresentavam obstáculos em adaptar-se aos métodos utilizados pelo docente/estagiária. O facto do professor titular permitir-me estar presente em algumas reuniões que se realizaram com os

Encarregados de Educação foi extremamente benéfico, pois compreendi melhor todo o quotidiano de uma Escola e a responsabilidade inerente aos docentes para que a intervenção e relação com toda a comunidade educativa seja positiva, contribuindo para que os níveis de bem-estar e progresso dos alunos sejam os melhores possíveis, não só a nível escolar, mas igualmente a nível pessoal, psicológico, social e familiar.

5.2.1- Português

As Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012) evidenciam e clarificam, de forma organizada e objetiva, quatro domínios da língua no 1.º CEB, sendo estes a oralidade, a leitura e a escrita, a educação literária e a gramática que formam um todo, através do qual, as crianças adquirem e aperfeiçoam competências. Deste modo, as planificações realizadas ao longo da intervenção pedagógica estavam em consonância com as Metas Curriculares, mais especificamente, os seus domínios e respetivos descritores de desempenho.

O ensino da língua materna é imprescindível para as crianças visto que,

a aprendizagem do Português define-se como componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Reis et al, 2009, p.12).

De acordo com as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012), o domínio da Oralidade abrange a Compreensão e a Expressão Oral, indispensável para a comunicação das crianças com o mundo que as rodeia. Relativamente à Leitura e a Escrita, estas são aptidões essenciais que seguem os seres humanos ao longo da sua vida, sem nunca findar. Desta forma, é fundamental desenvolver estas competências distintas, mas que se apoiam mutuamente para o indivíduo conseguir ter uma melhor relação consigo mesmo e com a sociedade. No que concerne à Educação Literária, esta é benéfica para a formação plena do ser humano, pois a Literatura transmite tradições e valores e está integrada no património nacional. Salienta-se ainda que este domínio apresenta diversas obras literárias de cariz obrigatório. Por último, o domínio da gramática apresenta como objetivo proporcionar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de aptidões para “sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.” (p.6).

Como é do conhecimento comum, todos os domínios inseridos nas Metas Curriculares (2012) não são unicamente trabalhados na disciplina de Português, o que possibilita a interdisciplinaridade e conseqüentemente, o acesso a diversos saberes. O docente é responsável por planejar para os alunos atividades diversificadas e interligadas com as outras disciplinas, garantindo que as crianças aprendem de forma dinâmica e significativa e tendo isto em consideração, seguem-se a descrição de atividades realizadas durante a intervenção pedagógica no 1.º CEB no âmbito do projeto de Investigação-Ação. Não obstante, é possível visualizar as restantes atividades no Apêndice II- D, E, F, G, H, I e J.

5.2.1.1- Como desenvolver competências de escrita nas crianças do 3.º ano de escolaridade?

Como se encontra anteriormente referido na Parte I, a problemática de maior relevo na sala do 3.º ano B da Escola da Achada prendia-se com o facto das crianças apresentarem dificuldades no campo da escrita. Tendo em consideração que esta competência linguística é essencial à comunicação, é tarefa do docente proporcionar às crianças aprendizagens significativas e diversificadas para que estas possam usufruir de todas as vantagens da sua língua materna.

Durante a realização deste projeto de Investigação-Ação, realizei uma revisão da literatura aconselhada pelo docente da unidade curricular, além de que recorri a obras que julguei relevantes e essenciais para a fundamentação e recolha de informação e estratégias sobre as problemáticas encontradas na turma do 3.º ano de escolaridade da Escola da Achada. Os gostos e interesses dos alunos foram também fundamentais para a escolha das estratégias a implementar, pois era necessário cativá-los para que assim demonstrassem maior empenho e por conseguinte, obtivessem uma maior evolução.

5.2.1.2- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação

De acordo com Weaver (1980, citado por Sá, 2004), existem algumas estratégias que se adequam ao 1.º CEB do Ensino Básico e que têm como finalidade melhorar a competência da escrita a nível teórico-prático. A autora salienta que a interdisciplinaridade é importante pois permite desenvolver atividades de leitura e escrita em diversas áreas curriculares, tornando o processo da aprendizagem menos demoroso.

Cohen e Mauffrey (1994, citados por Sá, 2004) salientam as estratégias que permitem uma antecipação do sentido. Estas estratégias podem ser realizadas através da ilustração da capa ou outra imagem referente ao texto e que leva a que os alunos dialoguem sobre os conteúdos do texto sem o lerem. Estas estratégias também podem ser utilizadas através da construção de textos pelos alunos tendo em conta as frases cedidas pelo professor.

As perguntas que são feitas aos alunos permitem que estes desenvolvam a capacidade de saber localizar no texto a informação pretendida, melhora a compreensão do texto e estimula a memória dos alunos quando têm que responder às perguntas sem o auxílio do texto (Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne, 1991, citados por Sá, 2004).

Vieira e Moreira (1994, citadas por Sá, 2004) salientam aspetos que envolvem a leitura e a compreensão escrita e assim, ajudam os alunos na produção de textos. Estes aspetos envolvem a fase da pré-leitura, onde deve ocorrer a previsão de conteúdos através de elementos, como por exemplo, o título de uma obra. Nesta fase também é importante que os alunos tenham em conta os conhecimentos que já detêm sobre o texto e para compreenderem a informação que pretendem alcançar. Durante a leitura é importante que os alunos tenham a curiosidade e a motivação para tentar imaginar o texto por suas palavras e assim, conseguem aperceber-se do nível de compreensão que têm do texto. O contexto, a imaginação e dedução dos alunos também lhes deve permitir uma melhor compreensão do texto, além de que devem relacionar o que já sabiam acerca do texto com o conhecimento novo para poderem alcançar os seus objetivos na leitura. Por fim, após a leitura é importante que os alunos recontem a história em grande grupo, apliquem a informação absorvida do texto e que realizem uma crítica positiva e/ou negativa sobre o que leram.

No que alude à linguagem e compreensão dos textos lidos, tal pode ser estimulado através de atividades de lacunas no texto ou de substituição sintática, expansão e redução (Weaver, 1980, citado por Sá, 2004). Neste sentido, foi abordada a obra “A cor das vogais” de Vergílio Alberto Vieira de modo a atingir diversos objetivos. Inicialmente, foi transmitido apenas o título da obra para que os alunos através do mesmo, refletissem sobre o que a história poderia retratar e através disso, realizassem de forma criativa uma ilustração e uma quadra. É de salientar que todos os alunos tiveram a oportunidade de partilhar os seus poemas e ilustrações com os colegas. Na aula seguinte, recorreu-se aos elementos paratextuais da obra (constituída por diversos poemas e respetivas ilustrações) para motivar os alunos à sua leitura.

Figura 11.

Poema “A cor das vogais” de Vergílio Vieira



Contudo, a leitura realizada foi de apenas um poema que continha o mesmo título da obra “A cor das vogais”. Primeiramente, os alunos escutaram o poema através de uma narração ilustrada no computador e de seguida, o grupo leu o poema em voz alta e à vez. De modo a finalizar a compreensão e interpretação da obra, tal

como referido anteriormente, foi realizada uma atividade de lacunas no texto.

Segundo Bentolila, Chevalier e Falcoz-Vigne (1991, citados por Sá, 2004), as atividades de lacunas no texto são essenciais porque permitem melhorar a capacidade dos alunos compreenderem um texto ao colocarem nas lacunas as palavras lidas previamente no texto, ou palavras com o mesmo sentido das existentes no texto. Deste modo, foi entregue uma ficha aos alunos que continha o poema com lacunas, tarefa em que,

foi necessário apoiar mais alguns alunos que inventavam palavras para colocar nas lacunas, embora durante a realização da correção do exercício, todos os alunos participaram e mostraram-se atentos e entusiasmados (Diário de bordo, 4 de novembro, p.2).⁵

Salienta-se ainda que estas atividades também permitem aos alunos tentar preencher as lacunas sem uma leitura prévia do texto, fazendo assim uma previsão do texto e dando-lhe sentido. Por outro lado, estas atividades permitem melhorar o conhecimento da pontuação quando esta é retirada ou ganhar noção de certos aspetos da linguagem poética como por exemplo, quando é retirado do texto palavras que rimam e desta maneira, os alunos devem colocá-las de forma correta ou colocar palavras que conheçam e que vão respeitar a condição existente. Sendo assim, a atividade de lacunas no texto solicitava ainda que os alunos identificassem os versos que rimavam e os sinais de pontuação existentes no poema, tarefa que foi realizada sem dificuldades aparentes.

Como referido anteriormente, a substituição sintática, expansão e redução pode ser um método que estimula a linguagem e a compreensão do texto lido. Posto isto, numa aula de Português, foram colocadas no quadro diversas frases e as questões: “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “O quê?”, “Como?” e “Porquê?”. Estas questões tinham como finalidade despertar

⁵ Vide Apêndices II- E.

a criatividade das crianças, que por sua vez, respondiam às perguntas consoante cada frase, acabando por expandi-las. Ao longo da atividade,

os alunos sugeriram imensas ideias e nos seus cadernos expandiram as frases para além das questões solicitadas. Ao realizar a correção das frases, ocorreu um pequeno diálogo, no qual foi possível constatar que os alunos tinham percebido o propósito da expansão das frases, as questões que davam origem à mesma e como realizar a expansão das frases (Diário de bordo, 17 de novembro, p.1).⁶

Após esta fase inicial, os alunos denotaram que era possível realizar textos narrativos mais pormenorizados e aliciantes através da expansão das frases e que, através da redução, a tarefa de resumir um texto era de igual forma, simplificada. Assim sendo, foi realizado um diálogo e a leitura de um texto informativo acerca da introdução, desenvolvimento e conclusão para que as crianças compreendessem o que cada parte englobava. Para finalizar, cada aluno elaborou um pequeno texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, utilizando os dados fornecidos na ficha que é possível visualizar através da figura 12. (local, tempo, personagens, ações e conclusão).

Figura 12.

Ficha “A galinha dos ovos de ouro”

1. Elabora um pequeno texto narrativo que contenha introdução, desenvolvimento e conclusão utilizando os dados abaixo indicados:

Local- Onde?: Numa fazenda;

Tempo- Quando?: Numa manhã de Verão;

Personagens- Quem?: Fazendeiro, mulher do fazendeiro e galinha vaidosa;

Ações- O que?: A galinha vaidosa pôs um ovo de ouro;

Conclusão- Como acabou?: Fazendeiro matou a galinha porque achava que tinha uma riqueza no seu interior mas não tinha nada.



A galinha dos ovos de ouro

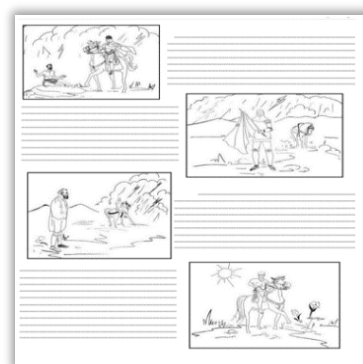
⁶ Vide Apêndices II- G.

Segundo Weaver (1980, citado por Sá, 2004), uma estratégia igualmente eficaz é o professor utilizar a leitura em exercícios que trabalhem o tratamento da língua, como por exemplo, os alunos escreverem um texto tendo em conta o que leram, dialogarem sobre o que leram ou realizar uma ilustração sobre o texto lido. Esta estratégia também deve ser utilizada através da escrita da continuação dos textos lidos.

Figura 13.

Banda desenhada sobre a Lenda de São Martinho

Tendo isto em consideração, numa aula de Português, foi realizado um diálogo com as crianças sobre as características de uma lenda. Desta maneira, foi abordada a Lenda de São Martinho através da leitura silenciosa e em voz alta da mesma. De seguida, foi entregue aos alunos uma banda desenhada que retratava a lenda em questão com o objetivo dos alunos recontarem a história que, posteriormente, foram lidas e alvo de diálogo pelo grupo. É de referir que a banda desenhada foi colorida pelas crianças, pois as cores permitiam uma melhor compreensão da mesma.



No que concerne à escrita da continuação dos textos lidos, no decorrer das aulas de português, realizou-se um diálogo sobre o mundo da fantasia e mais especificamente, sobre os anões. Este diálogo teve como propósito iniciar a leitura e a interpretação do texto narrativo “Isabel e o anão” de Sophia de Mello Breyner. Numa fase posterior, foi introduzida uma questão: “Imagina que a Isabel levava o anão à sua escola para apresentar-lhe à sua turma. O que aconteceria?”. Através da questão, foi solicitado aos alunos a escrita de uma possível continuação da história através de um pequeno texto que deveria conter diálogo e a correta utilização dos tipos de frase.

Weaver (1980, citado por Sá, 2004) salienta que a leitura silenciosa dos textos é crucial para que os alunos consigam ganhar habilidades de compreensão do texto sem ser necessário verbalizá-los e após isto, devem responder a questões ou dialogar sobre o texto para que o professor possa perceber se os alunos atingiram o objetivo. O professor também deve ter o cuidado de salientar a importância de elementos gramaticais na construção do texto, como por exemplo, os pronomes e os advérbios. Assim sendo, destaca-se ao longo do presente relatório a atividade realizada sobre a família de palavras e o radical, prefixos e sufixos.

Esta atividade tinha como objetivo permitir às crianças obter conhecimentos sobre as propriedades das palavras e como tal, a aula iniciou-se com a colocação de diversas palavras

da mesma família no quadro. Através deste exercício, cada criança teve a oportunidade de inserir uma família de palavras à sua escolha. Seguidamente, foi realizado um diálogo com as crianças sobre radicais, prefixos e sufixos através dos exemplos de famílias de palavras definidos pelos alunos. Ao longo do diálogo, os alunos demonstraram saber reconhecer o radical das palavras, mas surgiram dificuldades na identificação dos prefixos e sufixos.

Para combater as dificuldades sentidas nos exercícios anteriores, foi colocado no quadro dois cartazes que continham diversas palavras e foi distribuído pelos alunos os radicais, prefixos e sufixos e as restantes palavras pertencentes à mesma família que as que se encontravam no cartaz. Por conseguinte, ao abordar cada família individualmente, os alunos que continham as palavras da mesma família, o radical da família e os prefixos e sufixos das palavras deviam manifestar-se, dialogar com os colegas e colocar o elemento no cartaz respetivo através de velcro. É de salientar que devido à distração de alguns alunos, realizou-se no intervalo alguns exercícios exclusivamente para esses alunos e a pedido dos mesmos.

Figura 14.

Cartazes “Formação de Palavras por Derivação”

| Palavras por Formação de Derivação | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|---------|----------|---------------|
| | Palavras da mesma Família | Radical | Prefixo | Sufixo |
| Leal | Lealmente Desleal Lealdade | Leal | Des | mente dade |
| Feliz | Felizar o Infelizmente Infeliz | feliz | In In | mente dade |
| Igual | Igualdade Desigual Igualmente | Igual | Des | mente |

| Formação de Palavras por Derivação | | | | |
|------------------------------------|---|---------|---------|--------------------------|
| | Palavras da mesma Família | Radical | Prefixo | Sufixo |
| Triste | Tristezinha Entristeecer Tristeza | Triste | En | zinha cer za |
| Tempo | Temporário Intemporal Temporalidade | tempo | In | rário ral ralidade |
| Real | Realidade Irreal Realmente | Real | Ir | idade mente |

Figura 15.

Elaboração de um texto narrativo através de uma Banda desenhada

De igual importância, é imperativo destacar algumas atividades em que as crianças puderam exprimir livremente os seus pensamentos e criatividade ao mesmo tempo que, desenvolviam competências no âmbito da escrita. Neste sentido, numa aula de Português foi entregue às crianças uma banda desenhada. Cada aluno tinha a oportunidade de



interpretar a banda desenhada à sua maneira e após isto, transmitiram as suas interpretações num pequeno texto narrativo. Esta atividade foi bastante divertida porque surgiram imensas versões, o que demonstra que todos os seres humanos interpretam o meio que as rodeia de um modo diferente.

Não obstante, enfatizam-se ainda atividades alusivas ao Natal, sendo estas um postal e uma carta ao Pai Natal. Deste modo, foram entregues diversos moldes às crianças (Bota de Natal) em que tiveram a oportunidade de escrever uma mensagem às pessoas que eram do seu interesse. As mensagens eram escritas primeiramente na sebenta e após a passagem da mensagem para o postal, as crianças tiveram a oportunidade de decorá-lo à sua maneira, pois os materiais eram vastos (brilhantes, estrelas, algodão, tintas, lãs, entre outros).

Figura 16.

Elaboração do postal de Natal



No que se refere à carta, surgiu a necessidade de realizar um diálogo sobre o que era a carta e se os alunos já haviam recebido ou enviado alguma. É de salientar que

Os alunos corresponderam positivamente e salientaram que a carta permitia enviar mensagens para todas as pessoas independentemente da distância e que já tinham enviado ou recebido diversas de familiares que moravam noutros países, além de que mencionaram que a carta devia conter o destinatário e o remetente no envelope e que na execução da carta consta o local e data, a saudação inicial, a introdução, o desenvolvimento, a despedida e assinatura (Diário de bordo, 10 de dezembro, p.2).⁷

⁷ Vide Apêndices II- J.

De seguida, foi lido silenciosamente e em voz alta, uma carta presente no manual escolar “Querido pai” para que as crianças dialogassem sobre as razões que motivassem o envio da carta e os elementos formais da mesma. Os alunos rapidamente denotaram que a carta havia sido enviada ao Pai Natal para que este soubesse os presentes que o remetente pretendia receber na época natalícia, além de que referiram todos os elementos da carta e esclareceram as suas dúvidas sobre os mesmos. Na medida em que os alunos já haviam adquirido os conhecimentos necessários, os alunos escreveram a sua carta ao Pai Natal e colocaram no envelope os dados necessários para que a carta fosse para o Pólo Norte sem problemas. Realça-se ainda a iniciativa dos CTT, que possibilitou às crianças a resposta do Pai Natal a cada carta e um brinde a cada.

Figura 17.

Elaboração da carta ao Pai Natal



Todas as estratégias referidas anteriormente foram utilizadas na minha prática pedagógica e fazem parte das planificações semanais além de outras estratégias relevantes para melhorar as competências a nível da escrita, como por exemplo, a criação de poemas em grande grupo e a realização de ditados. É de salientar que algumas estratégias foram realizadas improvisadamente devido a pedidos dos alunos ou derivado a necessidades que ocorriam no momento e sendo assim, não constam das planificações. Na generalidade, as estratégias adotadas tiveram um impacto positivo, até porque eram estratégias que eram constantemente utilizadas pelo professor cooperante e os alunos gostavam e empenhavam-se. Contudo,

salienta-se que as atividades foram implementadas num curto espaço de tempo, não sendo possível observar uma evolução muito significativa.

5.2.2- Matemática

No que concerne à Matemática, é comum os alunos encontrarem muitos obstáculos nesta disciplina. Normalmente, as dificuldades sentidas são reflexo de um ensino que não proporcionou os recursos e as estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades. Como já foi anteriormente referido na Parte I do presente relatório, é importante que a criança construa o seu próprio conhecimento com o apoio do docente que, por sua vez, deve permitir que a criança consiga relacionar os conteúdos temáticos com a sua realidade, bem como proporcionar um ambiente motivacional para os alunos, um ambiente em que o erro não é alvo de desistência mas sim, de persistência.

No Programa e Metas Curriculares de Matemática (2013) é enfatizado que as aprendizagens na Matemática são progressivas, sendo que “a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente” (p.1) e, deve ainda ocorrer o respeito pelo ritmo próprio de cada aluno.

A abstração é, de igual forma, fundamental, pois possibilita “agregar e unificar objectos, conceitos e linhas de raciocínio, e adaptar métodos e resultados conhecidos a novos contextos” (Programa e Metas Curriculares de Matemática, 2013, p.1). Contudo, nos anos iniciais, é necessária a passagem do concreto para o abstrato através da interação com o meio e, após isto, através dos materiais, visto que estes possibilitam a conceção de conceitos matemáticos (Silva & Martins, 2000, p.1). É essencial referir que os materiais manipuláveis estimulam os sentidos das crianças e apoiam os alunos em momentos de aprendizagem (Silva & Martins, 2000, p.1).

No 1.º CEB os conteúdos programáticos encontram-se estruturados e organizados em três domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Sendo assim, no que alude à prática pedagógica, foram abordadas temáticas referentes a dois dos domínios e com recurso a diversos materiais que estimulassem a curiosidade, o empenho e a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Relativamente ao domínio dos Números e Operações, os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula foram a adição e subtração de números naturais, a multiplicação de números naturais (tabuadas do 7, 8 e 9 e problemas de multiplicação), a numeração romana e os números naturais até um milhão.

No que diz respeito ao domínio da Geometria e Medida, os conteúdos abordados incidiram na Localização e Orientação no Espaço e nas Figuras Geométricas.

Números e Operações

Como anteriormente referido, as aulas de Matemática incidiram em diversos conteúdos dos domínios da Matemática no 3.º ano de escolaridade. Contudo, como consta no regulamento do curso, o Relatório de Estágio apresenta limite de páginas e sendo assim, apenas será abordado um conteúdo de cada domínio, sendo que as restantes atividades e estratégias podem ser visualizadas no Apêndice II- D, E, F, G, H, I e J, através de uma compilação de planificações e fotografias.

Relativamente ao domínio dos números e Operações, o conteúdo escolhido para ser descrito no presente relatório foi a numeração romana⁸, visto que a atividade realizada sobre esta temática foi um jogo. De acordo com Silva e Martins (2000),

as actividades em grupo são extremamente importantes, uma vez que permitem ao aluno aprender a trabalhar com os colegas e, logicamente, a comunicar. O jogo pode revelar-se um óptimo aliado neste processo porque, enquanto jogam, os alunos vão percebendo a(s) finalidade(s) do jogo, compreendendo e partilhando significados e conceitos através do diálogo no grupo e com o professor (p.1).

Através da citação é possível comprovar que o jogo apresenta diversas vantagens para as aprendizagens dos alunos. No entanto, embora seja um facto que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança e proporciona momentos de imaginação e criatividade, este deve ser utilizado adequadamente em contexto de sala para que os alunos não se sintam desmotivados para a Matemática quando não ocorre a realização de jogos (Silva & Martins, 2000).

Roma foi o local em que residiram uma das mais importantes civilizações da antiguidade. O povo romano tal como outros povos necessitava de realizar contagens e, sendo assim, emergiu a necessidade de criarem o seu próprio sistema numérico. Este sistema numérico tinha a particularidade das letras do alfabeto terem sido utilizadas para representar os números. É do conhecimento geral que, atualmente, ainda é utilizada a numeração romana em datas, paginação de livros, mostradores de relógios ou até mesmo, no nome de reis, e devido a isto é fundamental abordar a numeração romana nas escolas.

⁸ Vide Apêndices II- H.

Para abordar a numeração romana na sala do 3.º B, foi iniciado um diálogo acerca do motivo pelo qual existe a numeração romana e como esta é ainda visível atualmente. Visto que os alunos da turma gostam imenso de ler livros infantis relacionados com História, o diálogo foi bastante interessante, pois surgiram conhecimentos acerca do vestuário e dos costumes do povo romano.

Após esta iniciação à numeração romana, foi colocado no quadro os símbolos principais e secundários da mesma seguido de um diálogo sobre cada símbolo numérico romano e respetiva tradução para símbolos indo-árabes. Os alunos demonstraram saber o significado de cada símbolo, até porque tal já havia sido realizado nas atividades de enriquecimento curricular. Como é óbvio, a numeração romana apresenta as suas próprias regras e desta forma, através do manual, foi lido em grande grupo as regras com recurso a diversos exemplos realizados pelas crianças no quadro.

Figura 18.

Ficha sobre a Numeração Romana

Como método de consolidação de conhecimentos, a aula de Matemática foi finalizada com a realização de exercícios do manual e de uma ficha de trabalho. No entanto, durante a realização da ficha de trabalho, foi evidente que uma aluna estava a apresentar imensas dificuldades porque estava desatenta devido a problemas pessoais. Para apoiar a aluna, os colegas explicaram novamente as regras da numeração romana e foram realizados diversos exercícios no quadro para os alunos que manifestavam mais dificuldades.

Nome: _____ Data: _____

| | | |
|---|---|------|
| I | → | 1 |
| V | → | 5 |
| X | → | 10 |
| L | → | 50 |
| C | → | 100 |
| D | → | 500 |
| M | → | 1000 |

Numeração Romana

Regras para a escrita da Numeração Romana:

- 1) As letras V, L e D não se repetem.
- 2) As letras I, X, C, M- podem escrever-se até três vezes seguidas.
- 3) Uma letra à esquerda de outra de maior valor, o valor da menor subtrai-se ao da maior.
- 4) As letras do mesmo valor, escritas a seguir, indicam que o seu valor se junta.

1) Escreve os números abaixo em numeração romana/numeração indo-árabe.

| | | | |
|-------|--|----------|--|
| 12- | | XVIII- | |
| 246- | | LX- | |
| 125- | | VII- | |
| 342- | | MMLL- | |
| 97- | | CCCLIII- | |
| 45- | | XXXII- | |
| 33- | | XD- | |
| 78- | | DC- | |
| 1332- | | VL- | |
| 2355- | | XXXIV- | |
| 784- | | MCL- | |
| 943- | | CMIII- | |
| 321- | | DLV- | |

No dia seguinte, é de salientar que os conteúdos abordados na véspera foram alvo de revisão através de dois jogos virtuais na aula de TIC. Silva e Martins (2000) referem que a sociedade atual encontra-se num ambiente em que as tecnologias de informação são imprescindíveis e deste modo,

o computador é um ótimo instrumento no desenvolvimento de experiências e no ensaio de estratégias de resolução de problemas. Mas, mais do que isso, ele é importante na construção da própria Matemática: na formulação, investigação e exploração de situações problemáticas, bem como no desenvolvimento do gosto pela disciplina (p.1).

Figura 19.

Jogos virtuais sobre a Numeração Romana



Já na sala de aula, foi realizado um diálogo sobre as atividades desenvolvidas na aula de TIC, mais especificamente, as dificuldades sentidas e os aspetos que mais gostaram. Para finalizar a abordagem a esta temática, foi explicado às crianças que iriam realizar o Jogo do Loto mas no âmbito da numeração romana e, para que tal se concretizasse, foi distribuído pelos alunos as regras do jogo que foram lidas em grande grupo. As regras do jogo destacavam que cada par de alunos teria um cartão com diversos números romanos e que deveriam assinalar no cartão, os números que este continha e que simultaneamente iriam sair no sorteio. Contudo, a atenção era fundamental, pois os números do sorteio seriam lidos em numeração indo-árabe e seria necessário realizar em conjunto com o parceiro, a tradução mental para numeração romana e assinalar rapidamente.

Durante a realização do jogo foi perceptível que as crianças estavam entusiasmadas com o jogo e comunicavam imenso com os colegas. Todavia,

O jogo do Loto teve que ser repetido, pois os alunos na primeira vez estavam constantemente a querer ver o cartão dos colegas e esqueceram-se de assinalar alguns números no seu cartão, embora os tivessem identificado anteriormente (Diário de bordo, 26 de novembro, p.4).⁹

Figura 20.

Jogo do loto sobre a Numeração Romana



Em suma, os objetivos delineados no Programa e Metas Curriculares de Matemática para o 3.º ano de escolaridade “Conhecer e utilizar corretamente os numerais romanos.” (p.15) foram atingidos com sucesso. As atividades realizadas em grande grupo demonstraram ser uma mais-valia, visto que a partir do trabalho cooperativo foi possível desenvolver competências sociais além de que, os alunos manifestaram empatia, motivação, atenção e pensamento crítico. Deste modo, a colaboração entre toda a turma e o recurso a jogos, possibilitam momentos de aprendizagem dinamizadores e significativos.

Figuras Geométricas

Como explicitado anteriormente, um dos conteúdos abordados e inserido no domínio da Geometria e Medida era as Figuras Geométricas. Este conteúdo cingiu-se à terceira semana de intervenção pedagógica e os objetivos pretendidos era que as crianças adquirissem o conceito de simetria e identificassem eixos de simetria em figuras planas¹⁰. É de salientar que no 2.º ano

⁹ Vide Apêndices II- H.

¹⁰ Vide Apêndices II- F.

de escolaridade, os alunos já haviam abordado esta temática através da construção de figuras com eixo de simetria, o que comprova que a aprendizagem da Matemática é progressiva e os conteúdos vão sendo aprofundados ao longo dos anos escolares, o que permite que as aprendizagens prévias sejam consolidadas ao mesmo tempo que, estas aprendizagens possibilitam novas aprendizagens, pois ocorre a aquisição de novos saberes através da relação e incorporação cognitiva que é realizada com os conhecimentos anteriores.

De acordo com Menezes (2011) a aprendizagem não advém da transmissão de conhecimentos pelo docente. A aprendizagem “é um processo adaptativo, simultaneamente individual e coletivo, baseado na ação e na reflexão, no qual a comunicação tem um papel fundamental, na medida que permite estabelecer ligação entre as pessoas. (p.67). Tendo isto em consideração, a abordagem relativa à simetria iniciou-se com um diálogo acerca do conceito de simetria com os alunos. Desta forma, os alunos conseguiram exprimir as suas opiniões e dúvidas. Por conseguinte e sabendo que é relevante os alunos experienciarem e relacionar os conceitos matemáticos com a sua realidade,

comuniquei com os alunos sobre o conceito de simetria através da divisão ao meio e na vertical do corpo humano. Os alunos foram bastante participativos e demonstraram ter adquirido o conceito. De seguida, coloquei algumas letras, números e figuras geométricas no quadro e à vez, cada aluno dirigiu-se ao quadro para realizar o eixo de simetria em um dos exemplos (Diário de bordo, 10 de novembro, p.1).

É necessário ressaltar que através destas atividades mais descontraídas em grande grupo, os alunos conseguem participar ativamente nos diálogos sem receios, o que contribui para os seus níveis de concentração. Como podemos verificar na citação acima, ocorreu a divisão imaginário do corpo humano através de um aluno apenas e sendo assim, é necessário salientar que no início da prática pedagógica, havia um aluno que gostava de colaborar na distribuição de material ou em outras tarefas e, quando tal não lhe era permitido, ocorria pequenos conflitos na sala de aula. Para combater estes conflitos, uma aluna sugeriu que todos os dias existisse um “Ajudante da Professora” que era escolhido consoante a participação e o comportamento do dia anterior. Esta estratégia foi aceite e revelou-se extremamente positiva, visto que a partir da sua implementação, os alunos adquiriram um novo estímulo extremamente benéfico para as suas aprendizagens.

Após esta fase inicial acerca da simetria, cada aluno teve a oportunidade de expor exemplos de elementos em que era possível executar um eixo de simetria. De seguida, e porque o contacto com materiais provoca o interesse e o envolvimento dos alunos para momentos de aprendizagem matemática, era fundamental que as crianças explorassem e manipulassem

materiais. No Programa e Metas Curriculares de Matemática (2013) é referido que as dobragens são um método no que alude ao conceito de simetria. Deste modo,

distribuí uma figura diferente a cada aluno e através da manipulação, cada aluno deveria descobrir quantos eixos de simetria a figura continha. Conforme cada aluno acabava de manipular a sua figura, este trocava a sua figura com algum colega. Para finalizar a atividade, os alunos vieram colocar as figuras numa cartolina e com um marcador, delinear o(s) eixo(s) de simetria existentes (Diário de bordo, 10 de novembro, p.1).¹¹

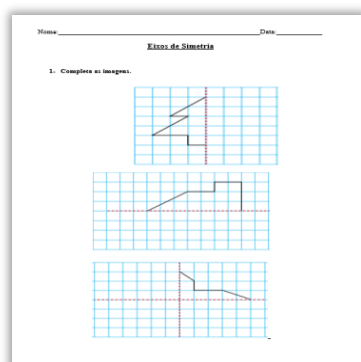
Figura 21.

Figuras a serem distribuídas aos alunos e afixação do poster após a realização da atividade



No dia seguinte e para finalizar os conteúdos abordados relativamente à simetria, foi realizado um diálogo como método de revisão e consolidação. De seguida, foi desenhado no quadro um fundo quadriculado com uma imagem incompleta que apresentava o respetivo eixo de simetria. Automaticamente, os alunos constataram que a imagem representava um barco e aleatoriamente, um aluno foi ao quadro completar a imagem. Este exercício serviu como iniciação aos exercícios a serem realizados de seguida.

¹¹ Vide Apêndices II- F.

Figura 22.*Ficha sobre a Simetria*

Desta forma, foi distribuída aos alunos uma ficha em que deveriam completar as figuras como no exercício anterior. A ficha foi realizada num ambiente sossegado em que era notório o empenho dos alunos. A correção, por sua vez, foi concretizada pelos alunos que haviam demonstrado maior dificuldade durante a realização.

Em síntese, a introdução dos conceitos ocorreu de modo fluído e salientou-se o constante diálogo e dedicação. A atividade realizada através da manipulação das figuras comprovou que a manipulação de materiais adequada ao conteúdo e ao ritmo de cada criança ajuda a alcançar determinadas finalidades didáticas.

5.2.3- Estudo do Meio

De acordo com o que está patente na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB do Ensino Básico (2004), todos os alunos detêm um aglomerado de experiências e conhecimentos que foram adquirindo ao longo da vida devido ao contacto com o meio em que estão inseridos. Por conseguinte, é função da escola apreciar, fortalecer, amplificar e iniciar a sistematização dessas experiências e conhecimentos para que os alunos consigam obter novas aprendizagens mais complexas.

O Estudo do Meio é uma disciplina interdisciplinar e intradisciplinar que permite às crianças a aquisição de conceitos e métodos de diversas áreas científicas como por exemplo, a História, a Geografia e as Ciências da Natureza. Posto isto, o Estudo do Meio contribui de forma significativa para a assimilação das inter-relações entre a Sociedade e a Natureza. (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004).

O programa de Estudo do Meio encontra-se estruturado em blocos com uma determinada sequência mas, tal não significa que este não seja flexível. O docente deve

recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004, p.102).

Como referido anteriormente, o programa de Estudo do Meio está organizado em blocos denominados de: Bloco 1- À Descoberta de Si Mesmo; Bloco 2- À Descoberta dos Outros e das Instituições; Bloco 3- À Descoberta do Ambiente Natural; Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços; Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos; e Bloco 6- À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade. No que respeita à minha Prática Pedagógica foram abordados conteúdos do Bloco 1, mais especificamente, a naturalidade e a nacionalidade. Relativamente ao Bloco 2, os conteúdos inseridos em contexto de sala de aula cingiram-se aos Símbolos Regionais dos Açores e da Madeira, ao Passado do Meio Local. É de salientar os Meios de Comunicação e o Comércio Local foram conteúdos inseridos na Intervenção Pedagógica e estes encontram-se inseridos no Bloco 4. No que alude ao Bloco 5, é possível destacar a realização de experiências de mecânica. É de salientar que todos os momentos decorridos no estágio no âmbito do Estudo do Meio podem ser visualizados no Apêndice II- D, E, F, G, H, I e J.

O Passado do Meio Local

Como referido anteriormente, o Passado do Meio Local é um conteúdo integrado no Bloco 2- À Descoberta dos Outros e das Instituições. Através da aprendizagem da História, os alunos adquirem capacidades de análise de situações sociais e de pensamento e sentido crítico (Proença, 1992). Através da descoberta do Passado do Meio Local, as crianças vão adquirindo a noção de que devem respeitar, valorizar e perpetuar a sua cultura, pois todos os seres humanos devem ter um papel ativo na sociedade.

Segundo Roldão (1987, citado por Proença, 1992),

a criança que aprende com entusiasmo factos ocorridos no passado, [...] tem oportunidade de alargar e diversificar as referências de que necessita para a sua socialização, para a estruturação gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença que são necessários à formação pessoal e constituem a base da futura sistematização de valores de cada indivíduo (p.92).

Aquando da minha *práxis*, as metodologias pedagógicas adotadas para a intervenção acerca do conteúdo acima referido, pretendiam que o aluno fosse o foco no processo de ensino/aprendizagem. Para iniciar a temática, realizou-se um diálogo do passado na Ilha da Madeira¹²,

¹² Vide Apêndices II- F.

ocorreu um diálogo inicial sobre o passado em que os alunos explicaram o que era o passado e o que tem vindo a mudar ao longo do tempo (as casas, as roupas, os meios de transporte e os saberes foram alguns dos exemplos que surgiram). De seguida, questionei os alunos sobre o que veem no dia-a-dia ou locais que representam o passado do meio local e os alunos participaram ativamente sugerindo livros, edifícios antigos e diversos instrumentos (Diário de bordo, 10 de novembro, p.1).

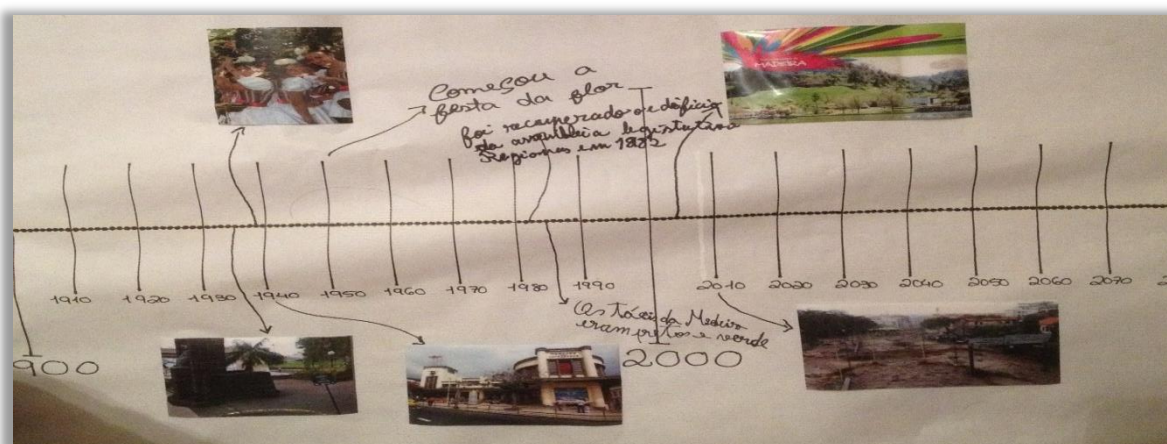
Após esta fase inicial, realizou-se uma conversa sobre o facto de que cada localidade detém a sua história e que existem acontecimentos que a marcam, como por exemplo, batalhas, lendas, documentos antigos, festas tradicionais ou inaugurações de edifícios. Devido à escassez do tempo, foi proposto às crianças que investigassem um elemento associado a uma determinada data e que fosse relevante para a história local (Património Histórico Local, Tradições, personalidades históricas, feriados municipais ou produtos gastronómicos).

No dia seguinte, a aula de Estudo do Meio iniciou-se com um diálogo de modo a rever os aspetos anteriormente referidos. Seguidamente, coloquei um friso cronológico no quadro. Este friso pelas suas grandes proporções cativou logo a atenção dos alunos que, começaram a questionar o que se iria suceder. Para garantir que não havia dúvidas, o grupo foi questionado sobre o que era um friso cronológico e, rapidamente responderam que um friso cronológico era uma ferramenta que permitia localizar no tempo determinados acontecimentos históricos através de uma linha do tempo em que, os acontecimentos eram ordenados do mais antigo para o mais recente.

Quando a turma concluiu a exposição dos seus conhecimentos acerca dos frisos cronológicos, o “Ajudante da Professora” distribuiu uma imagem a cada colega. Através da imagem, cada criança identificou o elemento contido na mesma e a sua importância para o passado local. No que diz respeito à data específica do elemento, as crianças demonstraram dificuldades mas, através da comunicação e o apoio mútuo, cada aluno colocou a sua imagem no local certo do friso cronológico.

Figura 23.*Friso cronológico após a atividade*

A atividade foi apenas finalizada no fim da semana de intervenção pedagógica para que as crianças realizassem, ao seu ritmo, a tarefa pedida anteriormente, mais especificamente, a pesquisa de um determinado elemento e respetiva data para inserirem no friso cronológico. Porém, nem todos os alunos realizaram a tarefa pretendida, mas é de salientar que os alunos que executaram a tarefa “pesquisaram a informação intensamente e, ao invés de apenas mencionarem o acontecimento ou personalidade e a respetiva data, haviam escrito uma composição sobre o mesmo que, após a lerem à turma, foi colocada no friso cronológico (Diário de bordo, 12 de novembro, p.4).¹³

Figura 24.*Parte do friso com inserção da pesquisa dos alunos*

¹³ Vide Apêndices II- F.

É possível concluir que a inserção dos conteúdos sobre o Passado do Meio Local através de um ambiente dinâmico, cativou a atenção dos alunos que conseguiram em todas as tarefas refletir, criticar construtivamente e adquirir conhecimentos sobre a sua cultura e respetiva importância. Destaca-se ainda a relevância das crianças terem sido as protagonistas da construção do friso cronológico, o que lhes permitiu sentirem-se motivadas para participar e aprender.

Experiências de Mecânica

A realização de experiências reais nas escolas é fundamental para os alunos apreenderem e incorporarem cognitivamente diversos conceitos. As atividades experimentais permitem “desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões.” (Organização Curricular e Programas para 1.º CEB, 2004, p.123). Deste modo, é pertinente a descrição das experiências realizadas em contexto de sala de aula no presente relatório¹⁴.

As atividades experimentais devem ser realizadas em grupo ou a pares para que, através da colaboração, as crianças consigam atingir melhores resultados e aprendizagens. Duarte (2012) realça ainda que as aprendizagens práticas experimentais são cruciais para estimular nos alunos a vontade de adquirir conhecimentos e permitem que o docente consiga dar resposta às dúvidas dos alunos de modo mais adequado. Os alunos conseguem, assim, uma melhor compreensão dos fenómenos do quotidiano e desenvolvem o seu pensamento crítico.

Figura 25.

Imagens que despoletaram a motivação para a experiência a realizar



As tarefas realizadas com os alunos devem conter uma fase inicial que lhes motive para a ação, ao mesmo tempo que o docente compreende as dificuldades sentidas pelos alunos e consegue direcionar as atividades de modo mais benéfico para o processo de

¹⁴ Vide Apêndices II- H.

ensino/aprendizagem. Tendo isto em consideração, a aula iniciou-se com a colocação de duas imagens no quadro. A primeira imagem era uma engrenagem de motor enquanto, a segunda imagem representava a engrenagem de motor de um relógio. Após a colocação das imagens, realizou-se a seguinte questão: O que têm estas duas imagens em comum? As crianças conseguiram associar facilmente que o relógio continha o mecanismo apresentado na outra foto, mas não sabiam identificar o nome. Porém, o grupo demonstrou-se bastante atento quando um dos colegas quis intervir e explicou o funcionamento das engrenagens de motor devido às bicicletas conterem este mecanismo.

De seguida, foi comunicado aos alunos que iriam executar uma experiência aos pares em que conseguiriam constatar o funcionamento das engrenagens e, posto isto, ocorreu a leitura do procedimentos e dos materiais necessários. A experiência continha duas questões-problema que deveriam ser respondidas antes e após a realização da experiência: As duas rodas dentadas dão o mesmo número de voltas ao ser realizada a rotação simultânea? As duas rodas dentadas giram na mesma direção? Estas questões foram assim respondidas pelas crianças através da previsão de resultados realizada no quadro. Desta forma, os alunos consideraram que as duas rodas por serem iguais, iriam girar no mesmo sentido, mas o número de voltas não seria o mesmo devido à diferença de tamanho das rodas.

Após a formação de grupos distribuiu-se as rodas de madeira, as tábuas, o papel canelado para colocar na borda e as tesouras e colas para que os alunos realizassem a experiência. Os alunos durante a realização da experiência recusaram o uso da régua para delinear o papel canelado e, devido a isto, foi necessário referir diversas vezes que isso iria influenciar os resultados da experiência para que os alunos compreendessem a importância de realizar o procedimento corretamente. É importante salientar que para garantir a segurança das crianças, a colocação dos parafusos foi realizada pelo Professor Cooperante e pela Estagiária.

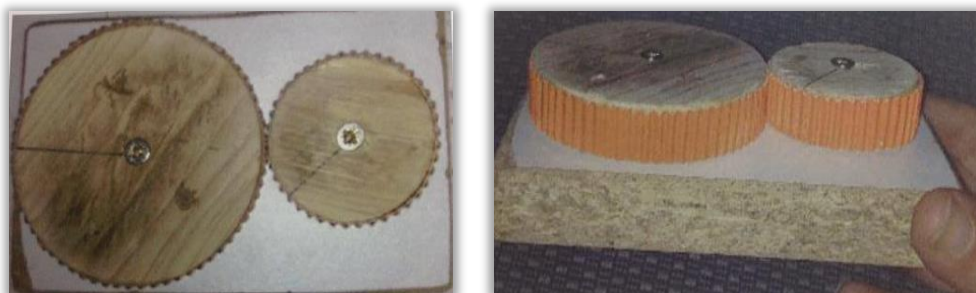
A experiência foi concluída com a apresentação de todos os grupos das suas engrenagens de motor e através do diálogo, os alunos manifestaram a mesma opinião:

Os alunos estiveram motivados e entusiasmados durante a realização da experiência e referiram que devido à diferença de tamanho das rodas, estas realmente não davam o mesmo número de voltas. Relativamente à segunda questão colocada, os alunos esclareceram que as rodas não giravam no mesmo sentido devido às duas rodas dentadas estarem encostadas (Diário de bordo, 25 de novembro, p.3).¹⁵

¹⁵ Vide Apêndices II- H.

Figura 26.

Experiência mecânica de um dos grupos



Em modo conclusivo, a realização de experiências no 1.º CEB é essencial para promover o contacto com a realidade através da manipulação, experimentação e dos sentidos, o que provoca a aquisição de novas aprendizagens ricas e diversificadas. É de enfatizar, que a realização da experiência possibilitou a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares pois, a atividade requeria competências do domínio da matemática, português e expressão plástica.

5.2.4- Tecnologias de Informação e Comunicação

“A sociedade actual é caracterizada por um desenvolvimento tecnológico sem paralelo, conduzindo a profundas mudanças na forma de trabalhar e de viver, e na própria natureza da sociedade. Desde o fabrico do primeiro computador, as Novas Tecnologias de Informação têm tido uma evolução constante e o seu papel na transformação do trabalho, da vida e da sociedade em geral, tem sido permanente” (Belchior et al, 1993, p.11).

Atualmente, as tecnologias fazem parte da vida diária das crianças. São algo que, por fazer parte da nova geração, apresentam vantagens ilimitadas independentemente da complexidade que por vezes abarcam. Contudo, as tecnologias de informação e comunicação apresentam os seus perigos, e sendo assim, é função das famílias e docentes transmitirem às crianças esses mesmos perigos e os cuidados que devem existir.

De acordo com Belchior et al (1993), salientam que o recurso aos computadores no 1.º CEB apresentam diversas potencialidades, mas é necessário cuidado por parte dos adultos para que os mesmos não intensifiquem o isolamento das crianças ou substituam vivências concretas fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. Neste sentido, o docente não deve recorrer apenas ao uso dos computadores, é necessário que ocorram diálogos e uma relação com outras atividades curriculares. Do mesmo modo, as experiências concretas, reais e de

manuseamento não devem ser renegadas em prol das novas tecnologias, devem funcionar como um todo essencial ao desenvolvimento.

O computador deve ser um instrumento que estimula a aprendizagem e, sendo assim, é fulcral que o docente em conjunto com os alunos defina um projeto global específico que englobe a utilização deste instrumento num caráter pluridisciplinar e apresentando uma ligação ao meio (Belchior et al, 1993).

Ao longo da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, foi-me pedido pelo professor cooperante que orientasse as aulas de TIC¹⁶. Na medida em que a permanência na sala que continha os computadores tinha apenas a duração de 60 minutos, as aulas tinham como objetivo a consolidação de conhecimentos dos conteúdos abordados nas áreas curriculares, mais especificamente, na área da Matemática e do Português. É importante salientar que as atividades eram realizadas em pequenos grupos devido ao número reduzido de computadores, mas tal situação favorecia os valores sociais e morais das crianças, evidenciando-se a interajuda, a compreensão e o respeito pelo outro.

No que concerne à área da Matemática e do Português, as atividades realizadas nas aulas de TIC tinham como objetivo serem um complemento didático através da utilização de jogos lúdicos e educativos, que possibilitavam o aperfeiçoamento das competências lógico-matemáticas.

Figura 27.

Jogo online sobre a subtração de números naturais

Subtração ... até 99. Ad. esc.

Com reagrupamento.

Na subtração **REAGRUPAR** significa pedir 10 "emprestados" à coluna à esquerda.

Subtrai as unidades e, depois, as dezenas.

Quando o n.º de cima é menor que o de baixo, tens de **REAGRUPAR**. Quando isso acontecer, subtrai dos números coloridos.

Resposta aqui.

Verifica

Resposta

com reagrupamento (e vai 1)

Digita a resposta na caixa.

Neste seguimento de ideias, é possível destacar o recurso a jogos acerca da subtração de números naturais através de diversas estratégias virtuais tais como, o ábaco e a reta numérica. A figura 27 apresenta as diversas opções disponíveis no jogo implementado na quarta semana de intervenção pedagógica para exercitar o conteúdo abordado, ajudando a que a

¹⁶ Vide Apêndices II- F, G, H, I e J.

criança estivesse sempre motivada para a realização do jogo, além de que as múltiplas estratégias permitiam que o aluno conseguisse utilizar a estratégia mais adequada às suas necessidades e dificuldades.

Figura 28.

Jogo online sobre a classe dos milhões

Outro conteúdo abordado na disciplina da Matemática está relacionado com os números naturais até um milhão. Neste sentido, ao longo da sétima semana de intervenção pedagógica, foram resolvidos problemas em grande grupo, atividades com recurso a materiais didáticos e exercícios do manual escolar sobre a classe dos milhões. Como método de consolidação de conhecimentos, os alunos realizaram na aula de TIC um jogo em que deveriam ler, escrever, decompor e ordenar números pertencentes à classe dos milhões. É crucial destacar que existem ainda outros fatores que cativam os alunos, sendo estes a diversidade de cores, o uso de figuras infantis animadas e o fácil acesso às regras nos vários jogos escolhidos.



Na sétima semana de intervenção pedagógica, as propriedades das palavras, mais especificamente, o género feminino e masculino, foi um conteúdo programático introduzido na sala do 3.º ano B através do diálogo sobre a importância dos artigos para conhecer o género dos substantivos e do facto de algumas palavras não deterem distinção de género. Posto isto, o recurso a diversos exercícios sobre o género feminino e masculino foram cruciais na compreensão da temática. Não obstante, a aula de TIC possibilitou a realização de dois jogos dinâmicos em que se denotou que os alunos haviam adquirido aprendizagens significativas acerca do conteúdo e, desta forma, não apresentavam dificuldades.

Figura 29.

Jogos online sobre o género feminino e masculino



É de salientar que as aulas de TIC beneficiaram a recolha de informação. Por conseguinte, a visualização e exploração de vídeos nas aulas foi um instrumento fundamental para os alunos obterem conhecimento de diversas estratégias para realizar exercícios relacionados com a adição com transporte, pois alguns alunos manifestavam dificuldades. Através da pesquisa e do quadro existente na sala, as crianças partilharam os seus conhecimentos e dúvidas para alcançarem o mesmo objetivo.

As tecnologias não devem cingir-se às aulas destinadas para esse efeito. É importante realizar um planeamento eficaz e adequada da utilização das mesmas nas outras disciplinas. Deste modo, as tecnologias proporcionou na disciplina de Português, momentos de descontração e aprendizagem através da leitura de um poema animado e narrado que cativou a atenção dos alunos e possibilitou um diálogo interessante e enriquecedor. No que alude à disciplina de matemática, é de salientar a escuta de canções sobre as tabuadas que, através da criatividade da letra e respetiva melodia, estimulavam a memorização das mesmas e a compreensão das respetivas estratégias.

Em síntese, as novas tecnologias de informação e comunicação devem proporcionar aprendizagens ativas, sendo que a cooperação e o envolvimento dos docentes é vital para alcançar os objetivos. A planificação das atividades em que os computadores se inserem, não devem ser descuradas para garantir que são apropriadas ao estágio de desenvolvimento de todas as crianças, bem como as atividades devem permitir às crianças desenvolverem o seu pensamento crítico e a sua própria elaboração e apreensão de conceitos.

5.3- Intervenção com a Comunidade Educativa

“A escola que se abre à comunidade tem espírito sensível e olhar atento às realidades de vida, construindo cidadania e solidariedade a partir do processo educativo da gestão. Esta é uma tarefa grandiosa, que exige muito esforço, dedicação e permanente ação-reflexão, sendo considerada categoria ética porque rompe a barreira dos preconceitos e das diferenças, tornando possível a convivência humana de forma mais fraterna.” (Reinhardt, 2008, p.90).

Teixeira (2011) salienta que “já ninguém concebe o sistema de trocas sociais que estrutura a realidade social que é a escola como apenas a relação individual e estreita professor-aluno, mas antes como sentidos partilhados e multidireccionais pelos que nela se movimentam” (p.26). Deste modo, o autor destaca que a escola deve estabelecer uma relação com o meio e realizar ações com os membros internos, mais especificamente, os indivíduos que se inserem na escola e os membros externos que, por outro lado, são os indivíduos que criam relações com a escola. Este processo permite assim a intervenção de todos os agentes do sistema de interação social.

Tendo em conta os aspetos supracitados, ao longo da prática relevante foi uma mais-valia desenvolver uma atividade com a comunidade educativa na valência do 1.º CEB¹⁷. O conceito da atividade surgiu após um diálogo com a estagiária da turma A do 4.º ano, uma vez que pretendíamos realizar o projeto com a comunidade educativa em conjunto e, desta forma, conseguíamos direcioná-la de melhor forma para todas as turmas de 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Ao longo do estágio denotei que a turma gostava muito de livros infantojuvenis, mais especificamente, livros de mistério e fantasia, pois os alunos traziam constantemente livros que liam em conjunto durante os intervalos. Além disto, a problemática de maior relevo na turma do 3.º ano B era as competências de leitura e escrita. Sendo assim, decidimos convidar a Doutora Luísa Antunes Paolinelli para realizar o reconto da sua obra infantojuvenil “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua” e executar algumas atividades no âmbito do reconto da obra. A escolha da obra recaiu não apenas no facto de ser um livro de mistério e fantasia, que tanto encanta as crianças e permite-lhes viajar num mundo imaginário onde tudo é possível, incentivando-lhes a tentar alcançar os seus objetivos reais, como também pelo facto de ser um livro que se encontra *online* em formato e-book e, desta forma, era de fácil acesso e económico a todas as famílias que pretendessem adquirir o livro.

¹⁷ Vide Apêndices II- J e K.

A ideia foi apresentada e bem aceite pela Diretora da Escola da Achada e pelos docentes titulares do 3.º e 4.º ano de escolaridade que ofereceram o seu apoio no que fosse necessário.

Deste modo, realizamos o convite formal à Doutora Luísa Paolinelli que de imediato o aceitou e reuniu-se connosco a fim de ajustar pormenores. Ficou assim delineado que o reconto seria realizado no dia 15 de dezembro de 2014, pois seria o último dia de estágio e poderíamos colmatar o reconto da obra e respetivas atividades, com um convívio em modo de despedida de uma etapa em que deixaria de lecionar na sala do 3.º ano B como estagiária, mas as visitas, as confidências, o carinho e os conselhos continuariam e continuam a ocorrer sempre que a saúde e a disponibilidade surge.

Tendo em consideração que a atividade se dirigia a toda a comunidade educativa, foi realizado um *poster* que, posteriormente, foi afixado nas salas do 3.º e 4.º ano de escolaridade e nas entradas principais da Escola da Achada.

Figura 30.

Poster acerca do reconto da obra “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua”



Na semana anterior à atividade, foi realizado com os alunos um diálogo acerca da visita da Doutora Luísa Paolinelli de maneira a que estes compreendessem os objetivos da atividade e para discutirmos em grande grupo as regras que as crianças achavam que deveriam cumprir durante o reconto da história.

No dia 15 de setembro, as crianças dirigiram-se para a biblioteca em dois momentos. O primeiro momento era direcionado para as crianças do 3.º ano de escolaridade e o segundo momento para as crianças do 4.º ano de escolaridade, visto que a autora iria realizar abordagens diferentes devido à idade das crianças que estava compreendida entre os 8 e os 10 anos. Deste modo, as crianças dirigiram-se para a biblioteca e

durante o reconto da história, os alunos estiveram sempre atentos e participavam sempre que era colocada uma questão ao grupo ou deviam dirigir-se à frente para ler um excerto da obra. Enquanto assistiam, os alunos já tinham ao seu dispor folhas brancas em que foram desenhando as personagens e escrevendo o seu próprio resumo da obra, ao invés do que estava inicialmente previsto que era criar uma banda desenhada sobre o livro (Diário de bordo, 15 de setembro, p.3).¹⁸

A atividade desenvolvida pelas crianças foi alterada a pedido destas, pois é fundamental que as crianças construam a sua própria aprendizagem e os seus gostos e interesses são fatores de extrema relevância para que tal ocorra, além de que permite que a motivação esteja sempre presente.

Figura 31.

Reconto da história e realização das ilustrações das crianças



¹⁸ Vide Apêndices II- J.

O reconto da obra culminou com um debate entre a Doutora Luísa Paolinelli e os alunos em que exprimiram, oralmente, a personagem que pensavam ter roubado a estátua utilizando os argumentos necessários para convencer os colegas. Este momento originou imenso o interesse das crianças porque era um momento de descontração e interação entre todos e conseguiam desenvolver competências sociais e cognitivas sem que se apercebessem.

Após o reconto da obra, as crianças dirigiram-se para a sala de aula e concluíram as suas ilustrações. É de salientar que cada criança apresentou o seu desenho aos colegas e explicou a sua visão. Após estas apresentações, decidiram oferecer os seus desenhos à autora convidada. O convívio planeado foi realizado ao fim do dia e, assim, pude despedir-me das crianças e entregar, a cada uma delas, uma lembrança, um caderno personalizado, para que elas continuassem a escrever ou a desenhar o que lhes fascinava ou percorria os seus pensamentos de forma livre e espontânea.

É de salientar que a obra da Doutora Luísa Paolinelli ainda não havia sido reeditada na versão e-book e, sendo assim, a turma do 3.º ano B e 4.º ano B foram convidadas a assistir à apresentação oficial do livro que iria conter uma exposição. Foi com enorme surpresa que nos apercebemos à chegada do local da apresentação que a exposição continha as ilustrações realizadas pelas crianças retratando de uma maneira simples e clara toda a história. Para as crianças foi uma alegria enorme, pois o seu trabalho tinha sido valorizado e diversas pessoas teriam a oportunidade de vislumbrar um pouco de cada uma delas.

Figura 32.

Apresentação oficial da obra “Piri-Piri e o caso do desaparecimento da estátua”



5.4- Avaliação do grupo de alunos

A avaliação é uma ferramenta fundamental durante a prática pedagógica, na medida em que permite avaliar todo o percurso do aluno consoante os objetivos inicialmente previstos e o desempenho em todos os momentos letivos. Não obstante, a avaliação possibilita ao docente a compreensão das potencialidades dos alunos e as estratégias a serem implementadas para combater as dificuldades dos mesmos. Do mesmo modo, é necessário que o docente estabeleça um clima de incentivo, apoio, confiança e respeito no decorrer das aulas para que as crianças que apresentam dificuldades numa determinada área participem nas aulas, transmitam as suas dúvidas e persistam para combater os obstáculos encontrados.

Ao longo da prática pedagógica no 3.º B, os instrumentos utilizados para a realização da avaliação foram: a observação, o diálogo com os alunos e professor cooperante, a análise e reflexão do trabalho realizado pelos alunos em contexto de sala de aula, os diários de bordo e as fichas de avaliação formativas dos alunos nas diferentes áreas curriculares.

Segue-se assim, a avaliação realizada nas áreas curriculares durante a intervenção pedagógica em 1.º CEB.

Avaliação formativa das competências a nível do Português

A avaliação da área curricular de Português apoiou-se nos domínios presentes no Programa de Português do Ensino Básico (2009).

Quadro 4.

Área curricular de Português e respetiva avaliação

| Parâmetros | Avaliação global |
|------------|---|
| Oralidade | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguiram compreender o significado de palavras através do seu contexto; • Identificavam a informação essencial; • Questionavam em caso de dúvida; • Três alunos manifestavam dificuldades em usar a voz de forma audível, articulada e com um ritmo adequado; • Manifestavam dificuldades em adquirir um vocabulário mais variado e uma construção frásica mais complexa; • Conseguiram recontar, contar e descrever de forma satisfatória. |

| | |
|--------------------|---|
| Leitura e escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Três alunos demonstravam dificuldades em ler em voz alta palavras e textos devido a uma incorreta articulação, entoação e velocidade de leitura; • Liam textos diversos ao seu ritmo; • Conseguiram organizar os conhecimentos do texto em poucas palavras ou salientar as informações do mesmo e relacioná-las; • Conseguiram relacionar o texto com conhecimentos ou textos anteriores e compreendê-lo; • Sublinhavam autonomamente as palavras desconhecidas e procuravam as mesmas no dicionário; • Expressavam opiniões críticas sobre diversos textos; • Ocorriam diversos erros nos ditados realizados; • Manifestavam conhecimentos a nível dos sinais de pontuação e da acentuação. Porém, surgiam dúvidas por diversas vezes; • Dois alunos não apresentavam uma caligrafia legível; • Quatro alunos não usavam vocabulário adequado na escrita; • Apresentavam dificuldades na escrita de narrativas e na introdução de diálogos em narrativas, surgindo diversos erros ortográficos e estruturas fráscas incorretas; • Manifestavam dificuldades a distinguir e a realizar a introdução, desenvolvimento e conclusão de textos; • Não tinham o cuidado de rever os textos escritos. |
| Gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Compreendiam e colocavam em prática a identificação de nomes próprios e comuns; quantificadores numerais; género feminino e masculino; frases/não frases; • Identificavam radicais de palavras e produziam palavras a partir de sufixos e prefixos; • Reconheciam e identificavam palavras da mesma família; • Distinguiam frases afirmativas de negativas; • Não demonstravam dificuldades na elaboração de frases singulares e na escrita de textos utilizando a expansão e redução de frases; • Identificavam relações de significado: sinónimos e antónimos; • Manifestavam dificuldades na identificação das frases declarativas e exclamativas. |
| Educação Literária | <ul style="list-style-type: none"> • Liam e ouviam com atenção e concentração diversos textos literários; • Praticavam constantemente a leitura silenciosa no momento que antecedia a leitura em voz alta; • Liam e escreviam poemas individualmente ou em grande grupo; • Reconheciam rimas em textos lidos e escutados; • Comparavam as suas ilações sobre um texto com o que haviam lido; • Identificavam as personagens; • Recontavam textos e proponham alterações aos mesmos; • Respondiam a questões sobre os textos; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Manifestavam sentimentos, ideias e pontos de vista; • Liam ou apresentavam à turma textos por sua iniciativa. |
|--|--|

Em suma e observando o quadro 4, é possível constatar que o domínio em que as crianças apresentavam mais dificuldades era o domínio da leitura e escrita, mais especificamente, ocorriam dificuldades em compreender e utilizar sinais de pontuação e acentos, bem como surgiam diversos erros ortográficos e lacunas na estruturação frásica.

Como anteriormente referido, foram assim implementadas estratégias que combatessem as dificuldades sentidas no domínio da leitura e da escrita, além de que ocorreu a abordagem a diversos conteúdos que permitiram evoluir nos restantes aspetos mencionados nos outros domínios.

Avaliação formativa das competências a nível da Matemática

No âmbito da área curricular de matemática, a avaliação dos alunos foi realizada a partir dos pressupostos no Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013).

Quadro 5.

Área curricular de Matemática e respetiva avaliação

| Parâmetros | | Avaliação global |
|---------------------|------------------|---|
| Números e operações | Números naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Exprimiam conhecimentos sobre o povo romano; • Identificavam sem dificuldades os símbolos da numeração romana e a sua correspondência à numeração indo-árabe; • Realizavam os exercícios sobre a numeração romana sem apresentar dificuldades, exceto uma aluna que estava constantemente distraída, necessitando de apoio individualizado; • Realizavam os jogos virtuais na aula de TIC sobre a numeração romana de forma empenhada; • Tiveram a necessidade de realizar o jogo do loto sobre a numeração romana uma segunda vez, devido a esquecerem-se de apontar os números tal era o empenho e a curiosidade de ver os cartões dos colegas. • Identificavam autonomamente a classe dos milhões através da resolução de um problema em que não apresentaram dificuldades; |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Cinco alunos apresentavam dificuldades na atividade sobre a classe dos milhões, mas todos os alunos demonstravam interesse e persistência para conseguirem realizar a representação de números através do material lúdico; • Demonstravam empenho nos diversos exercícios realizados sobre a classe dos milhões; • Durante o jogo virtual sobre a classe dos milhões, demonstravam ter ultrapassado as suas dificuldades e conseguiam ler, escrever, decompor e ordenar números pertencentes à classe dos milhões. |
| Números e operações | Adição e subtração de números naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Sabiam efetuar cálculos de adição com transporte com recurso a diversas estratégias; • Exploravam o material fornecido corretamente para a realização de cálculos de adição com transporte. Contudo, distraíam-se por diversas vezes; • Realizavam com empenho e facilidade a ficha de consolidação sobre a adição com transporte e o jogo na aula de TIC. • Demonstravam a prévia apreensão de métodos para realizar a subtração de números naturais com empréstimo; • Compreendiam as novas estratégias implementadas para a subtração de números naturais com empréstimo; • Realizavam o jogo virtual acerca da subtração com empréstimo sem dificuldades. Contudo, na generalidade, estavam desconcentrados num momento em que realizavam exercícios no quadro. |
| Números e operações | Multiplicação de números naturais | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstravam dificuldades na resolução de problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas, recorrendo-se a diversas estratégias ao longo das aulas. Assim sendo, colmatavam as suas dificuldades gradualmente. • Mostravam alegria e rápida memorização durante a escuta de uma canção sobre a tabuada do 7, 8 e 9; • Demonstravam conhecimentos sobre a propriedade comutativa da multiplicação de forma autónoma; • Três alunos recusavam-se a realizar os exercícios sobre a tabuada do 7 porque diziam já ter compreendido tudo; • Demonstravam dificuldades na resolução da ficha de trabalho (problemas de multiplicação relacionados com a tabuada do 7), sendo necessário apoiar os alunos; • Concentravam-se na leitura do poema sobre a tabuada do 8; • Compreendiam as estratégias que permitiam o conhecimento da tabuada do 8 e do 9 sem ser necessária a memorização; |

| | | |
|---------------------------|------------------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Realizavam exercícios sobre a tabuada do 8 sem dificuldades. Contudo, estavam bastante distraídos a falar com os colegas; • Demonstravam iniciativa ao apresentarem à turma estratégias da tabuada do 9 que já conheciam. |
| Geometria e Medida | Localização e Orientação no Espaço | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstravam ter interiorizado os conceitos sobre segmentos de retas paralelas e perpendiculares, bem como sobre as direções perpendiculares e os quartos de volta; • Realizavam as fichas de trabalho com empenho; • Demonstravam iniciativa na atividade com o corpo sobre os quartos de volta autonomamente. • Conseguiram identificar coordenadas em diversos exercícios; • Realizavam o jogo da batalha naval com empenho e concentração, mas manifestavam dificuldades em compreender as regras do jogo. |
| Geometria e Medida | Figuras geométricas | <ul style="list-style-type: none"> • Compreendiam o conceito de simetria e demonstravam vontade de participar na atividade de iniciação; • Identificavam o eixo de simetria em diversas figuras e completavam imagens através do seu eixo sem apresentarem dificuldades. |

Através da visualização do quadro 5, conclui-se portanto, que na generalidade os alunos do 3.º B apresentaram resultados positivos relativamente à Matemática, salientando-se a utilização de material auxiliar e os jogos virtuais como fatores influentes para que as aprendizagens se tornassem mais acessíveis, concretas e significativas. É de salientar ainda que os conteúdos em que os alunos demonstravam mais dificuldades, não desmotivavam os alunos que tentavam combatê-las com muito empenho e concentração, revelando que a turma apresentava imensas potencialidades na área da Matemática.

A nível comportamental, por vezes ocorriam comportamentos desapropriados e perturbadores. Porém, o diálogo normalmente era suficiente para que tais ações fossem interrompidas.

Avaliação formativa das competências a nível do Estudo do Meio

A avaliação da área curricular de Estudo do Meio foi executada tendo em consideração os blocos definidos na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB do Ensino Básico (2004).

Quadro 6.

Área curricular de Estudo do Meio e respetiva avaliação

| Parâmetros | | Avaliação global |
|---|--|---|
| Bloco 1- À descoberta de si mesmo | Naturalidade e nacionalidade | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguiam freguesia/concelho/distrito/país; • Identificavam todos os distritos de Portugal; • Compreendiam e identificavam a parte insular e a parte continental de Portugal; • Identificavam as ilhas pertencentes à Região Autónoma da Madeira e dos Açores; • Não conseguiam identificar todas as freguesias e concelhos da Ilha da Madeira, mas ultrapassavam essas dificuldades através de uma maquete da Ilha e de uma atividade âncora. |
| | Símbolos Regionais dos Açores e da Madeira | <ul style="list-style-type: none"> • Caraterizavam corretamente as bandeiras do país e dos arquipélagos; • Conheciam e sabiam cantar o hino de Portugal; • Desconheciam a existência do hino da Ilha da Madeira, e após a escuta do mesmo, não a assimilaram por completo; • Conseguiam transpor para uma folha branca o desenho da bandeira dos Açores e da Madeira (sem recorrer à pesquisa) e noutro dia, da sua freguesia e concelho (com recurso à pesquisa). |
| Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições | Passado do Meio Local | <ul style="list-style-type: none"> • Sabiam distinguir passado/presente/futuro; • Caraterizavam diversos aspetos que haviam mudado com o tempo; • Conheciam edifícios e estátuas que representavam o passado da Ilha da Madeira; • Conheciam factos e pessoas que contribuíram para a história da Ilha da Madeira; • Tinham dificuldades em associar datas a acontecimentos; • Demonstravam interesse durante a realização do friso cronológico, a partir do qual identificavam Património histórico local, tradições, personalidades históricas, feriados ou gastronomia tradicional; • Não assimilavam inicialmente a necessidade de conhecer o passado do meio local. |
| | | |

| | | |
|--|------------------------|--|
| Bloco 4- À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços | Meios de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> • Reconheciam diversas formas e meios de comunicar e quando é que se utilizava um determinado meio de comunicação; • Sabiam expressar a importância da comunicação e dos meios de comunicação; • Distinguiam emissor de receptor; • Conheciam meios de comunicação que atualmente não são usuais; • Manifestavam interesse em conhecer os inventores de diversos meios de comunicação. <ul style="list-style-type: none"> • Denotavam a importância dos meios de transporte e conheciam uma extensa diversidade; • Conheciam as desvantagens dos meios de transporte para o meio ambiente e salientavam possíveis soluções; • Demonstravam iniciativa e interesse pela temática ao trazer e explorar um livro sobre os transportes e sua evolução. |
| | Comércio Local | <ul style="list-style-type: none"> • Transmitiam pormenorizadamente o conceito de comércio; • Manifestavam dificuldades em referir o funcionamento do comércio no passado, sendo necessário a leitura de um texto, bem como o diálogo; • Sabiam identificar diversos produtos associados a diversos setores de comércio; • Conseguiram identificar as diferenças e exemplos de locais de comércio tradicional e de grande comércio; • Diferenciavam exportação de importação; • Transmitiam diversos locais de comércio que conheciam; • Realizavam com empenho um pequeno livro sobre diversos locais de comércio. |
| Bloco 5- À Descoberta dos Materiais e Objetos | Experiências mecânicas | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstravam interesse em realizar as experiências; • Compreendiam o procedimento das experiências; • Apresentavam dificuldades em realizar o procedimento da experiência das rodas dentadas, sendo necessário o diálogo e a interajuda entre grupos; • Manifestavam dificuldades em dizer o que era engrenagens de motor e em caracterizá-las, sendo necessário recorrer a imagens; • Conheciam o conceito de elasticidade e exemplos de objetos que continham elasticidade; • Compreendiam os objetivos das experiências e a sua importância. |

Em suma, a área do Estudo do Meio é algo que cativa imenso as crianças pelo facto de se relacionar com o meio que as rodeia e por ser uma forma de compreenderem muitas das suas curiosidades e, sendo assim, demonstraram muitos conhecimentos ao longo das aulas e vontade

de aprender todos os conteúdos. Tal como nas outras áreas curriculares, recorreu-se a materiais lúdicos que possibilitaram às crianças relacionar o abstrato com o concreto, promovendo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A nível comportamental, os alunos demonstravam muito empenho, concentração, interesse e iniciativa durante o decorrer das aulas, o que era bastante positivo para as atividades que realizavam individualmente ou em grupo.

5.5- Reflexão final do Estágio em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após o término da prática pedagógica na Escola EB1/PE da Achada na turma do 3.º ano B, é possível afirmar que foi uma experiência gratificante, salientando-se diversos aspetos positivos. Deste modo, durante as duas semanas de observação, de imediato foram estabelecidas ligações de afeto com os alunos, que se deveu ao facto das crianças estarem habituadas à presença de estagiárias na sala de aula. Assim sendo, a confiança e receptividade manifestadas pelas crianças, permitiu compreender melhor as dificuldades, características e potencialidades do grupo.

A relação estabelecida com o Professor Cooperante foi uma mais-valia, sendo que este foi incansável durante todo o percurso, auxiliando na elaboração das planificações, transmitindo diariamente o seu *feedback* num ambiente em que o à vontade imperava e partilhando diversas estratégias e metodologias. Não obstante, é de salientar a simpatia e o apoio manifestado por todo o pessoal docente e não docente, que facilitou imenso a integração na instituição educativa.

Após o decorrer das semanas destinadas à observação participante, iniciou-se a intervenção pedagógica que abrangeu diversos momentos de aprendizagem de acordo com o currículo homologado para o ano letivo 2014/2015. Do mesmo modo, era pretendido que o processo de ensino-aprendizagem fosse contínuo, ocorrendo momentos destinados à consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente.

Desde o início da intervenção pedagógica, sentiu-se a necessidade de alcançar metas específicas em determinados momentos, que, por sua vez, eram de curta duração. Porém, era imperativo respeitar o ritmo de cada criança e as suas necessidades. Tendo isto em consideração, foi necessária uma reflexão e flexibilidade constante durante e após a elaboração das planificações, de modo a que todos os momentos de aprendizagem planeados correspondessem às necessidades e interesses da criança e, ao mesmo tempo, cumprissem os objetivos delineados pelo Plano Anual do professor cooperante.

No que alude ao Português e como anteriormente referido, as maiores dificuldades das crianças ocorriam no domínio da leitura e da escrita. Estas dificuldades já haviam sido detetadas pelo professor cooperante e, assim, com o seu apoio e através da observação, reflexão, investigação e ação, foi possível implementar diversas estratégias que colmatassem essas mesmas dificuldades. É de salientar que o grupo era por norma, bastante empenhado e participativo, o que era fundamental para que as aprendizagens fossem significativas.

No que alude à Matemática e ao Estudo do Meio, eram disciplinas em que na generalidade as crianças demonstravam mais autonomia, iniciativa e interesse. Assim sendo, facilmente adquiriam conhecimentos ou demonstravam imensa persistência e trabalho de equipa quando surgiam obstáculos em determinados conteúdos.

Relativamente ao horário estipulado para a turma, um obstáculo sentido no início do estágio foi a gestão das três áreas curriculares pelo tempo definido para que nenhuma fosse desvalorizada em prol das restantes, mas com o decorrer das primeiras semanas de estágio, esta necessidade tornou-se mais intuitiva e compatível com o grupo de crianças.

A utilização de materiais diversificados e jogos interativos ao longo da intervenção pedagógica nas diversas áreas curriculares foi de extrema importância, visto que permitiam às crianças aprender não só através da exploração ou manipulação, bem como do brincar.

A abordagem inicial a novos conteúdos revelou-se ser de extrema relevância porque influenciava todo o percurso. Posto isto, partir das aprendizagens prévias das crianças, do meio que as rodeia e do seu quotidiano, tornou-se uma estratégia eficaz, pois assim as crianças construía o seu próprio conhecimento. É de referir ainda o constante diálogo em todos os momentos de trabalho que contribua para o desenvolvimento a nível cognitivo, emocional e social das crianças.

No que diz respeito à realização de tarefas a pares ou em grupos, tal denotou-se ser extremamente gratificante, pois possibilitava a aquisição de valores sociais, tais como o espírito de partilha, aceitação e entreajuda e ainda, permitia a aquisição de conhecimentos de um modo mais célere.

Em suma, a prática pedagógica realizada na turma do 3.º ano B da Escola da Achada foi bastante positiva, permitindo a interiorização da exigência e responsabilidade que está inerente à profissão e do quanto é importante planificar e diversificar as estratégias de acordo com o grupo a que se destina. Do mesmo modo, permitiu a aquisição de um maior sentimento de segurança e à vontade fundamentais para a prática docente.

Capítulo 6- Intervenção Pedagógica em contexto de Pré-Escolar

6.1- Contextualização do ambiente educativo

O conhecimento do meio envolvente de uma determinada instituição é extremamente relevante para os educadores de infância, tendo em consideração que possibilita a aquisição de diversos conhecimentos acerca das características individuais de cada criança. As OCEPE evidenciam esta mesma importância, pois “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p.31).

Conforme Teixeira (1995), a escola deve intervir no meio através da ação direta, da ação dos docentes e da formação facultada aos alunos. Deste modo, é incumbido aos educadores um papel importante na ecologia das relações com a comunidade em que a escola está inserida. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, destaca que é tarefa do sistema educativo formar cidadãos com espírito crítico e criativo para que consigam se integrar e promover mudanças no meio social em que estão inseridos. Teixeira (1995) salienta a necessidade das escolas abrirem as suas portas ao meio envolvente do mesmo modo que devem preparar as crianças para estabelecerem contactos com o exterior, realizarem experiências no meio envolvente que lhes permitam uma melhor preparação para o futuro e tal só é possível, se os educadores assumirem uma dimensão da sua atuação profissional em que as suas ações educativas abrangem o meio.

Segundo Zabalza (1998), a relação entre as pessoas e o seu meio ambiente é incontestável e intensa. Barker (1968, citado por Zabalza, 1998) enfatiza que “todo o meio ou contexto em que se produz a conduta possui as suas próprias estruturas (limites físicos, atributos funcionais, recursos disponíveis, etc) que facilitam, limitam e ordenam a conduta dos sujeitos” (p.119). Sendo assim, é possível verificar que os diferentes ambientes proporcionam diferentes condutas dos indivíduos e cabe ao educador de infância criar e dinamizar, de forma positiva, uma relação com o meio envolvente e direcionar o conhecimento que detém sobre o mesmo para um correto desenvolvimento da criança.

Deste modo, o presente relatório aborda a caracterização da freguesia de São Martinho e da Escola da Lombada para uma melhor compreensão do ambiente educativo da Sala Laranja. Para além disto, é possível visualizar a descrição da organização da Sala Laranja, a rotina diária e a caracterização da equipa pedagógica, do grupo de crianças e da família, uma vez que tal é

essencial para conhecer o grupo e contribui substancialmente para o planeamento de atividades, tornando-as mais adequadas e potenciadoras de aprendizagens.

6.1.1- A Freguesia de São Martinho

A Freguesia de São Martinho abrange o sítio da Lombada no limite oeste do Município do Funchal e é neste sítio que se situa a EB1/PE da Lombada que recebe crianças que residem, na sua generalidade, na zona da Lombada, Quebradas e Vitória. Segundo o PEE da EB1/PE da Lombada, residem 20 636 habitantes na freguesia de São Martinho que apresenta uma área de 8,06km² e situa-se a uma altitude de 240 metros. A freguesia de São Martinho faz fronteira com outras freguesias ou concelhos, nomeadamente, a freguesia de Santo António, a Norte, as freguesias de São Pedro e Sé, a Este, e o concelho de Câmara de Lobos, a Oeste, sendo ainda imprescindível referir que a Sul, realiza fronteira com o Oceano Atlântico.

A Freguesia de São Martinho foi estabelecida em 1579 através de um alvará do Cardeal-Rei D. Henrique, na época do Bispo D. Jerónimo, e encontra-se dividida em 16 sítios, sendo estes: Ajuda, Pico do Funcho, Amparo, Pilar, Areeiro, Piornais, Casa Branca, Poço Barral, Igreja, Quebradas, Lombada, Vargem, Nazaré, Virtudes, Pico de São Martinho e Vitória. Dos 16 sítios da freguesia, realça-se o sítio da Nazaré pela sua elevada população e os sítios da Casa Branca e Ajuda por conterem diversas unidades hoteleiras. Enfatiza-se ainda a Central Térmica do sítio de Vitória, pois é neste local que se gera a maior parte da energia elétrica consumida na Ilha da Madeira.

No que diz respeito a complexos balneares, esta freguesia é excepcional, podendo-se encontrar o Complexo Balnear da Ponta Gorda, a Praia Formosa e o Complexo Balnear do Lido.

No âmbito da educação, a freguesia contém diversos estabelecimentos de ensino que abrangem o Pré-Escolar através de Creches ou Jardins de Infância, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, além de que é nesta freguesia que se situa a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo, que é um sector fundamental à Ilha da Madeira na medida em que encontra, na indústria hoteleira, a fonte com mais peso na economia local.

A nível da agricultura, é facto que uma parte da população da freguesia depende da atividade agrícola, sendo a plantação de banana e uva predominante na freguesia de São Martinho além da cana-de-açúcar, que embora tenha perdido protagonismo, sempre teve uma grande influência, e para tal, as levadas, como por exemplo, a Levada dos Piornais têm uma grande

preponderância visto que fertilizam os canaviais existentes. Contudo, realça-se igualmente a atividade da Cimenteira, da Panificação, dos Laticínios, da Confeção de vestuário, da Pré-Fabricação de materiais de Construção Civil, assim como do Laboratório de Veterinária, do Laboratório Regional de Engenharia Civil e da Indústria de Alimentos e Bebidas.

Por fim, no que alude ao setor dos serviços, os estabelecimentos comerciais e de serviços são variados e, desta maneira, referencia-se os Bancos, os Postos de Abastecimento de Gás e Combustíveis, os Supermercados, as Ferragens, as Sapatarias, as Oficinas de reparação de Automóveis, as Peixarias, os Cabeleireiros, as Padarias e Pastelarias, as Floristas e os Correios.

6.1.2- A EB1/PE da Lombada

A EB1/PE da Lombada situa-se no caminho da Lombada pertencente à Freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. De acordo com o PEE, o terreno em que foi implementada a instituição educativa foi adquirido em 1961 e a sua abertura remonta ao ano letivo 1966/1967. Inicialmente, o edifício fazia parte do Plano dos Centenários e possuía dois pisos e apenas quatro salas de aula e instalações sanitárias. No que diz respeito ao espaço exterior, este consistia num pequeno espaço coberto devido aos dias com condições de clima adversos e um espaço amplo e descoberto que se encontrava vedado por uma rede.

A Educação Pré-Escolar na EB1/PE da Lombada iniciou-se em 1994/1995 após a transformação de uma das salas de aula do 1.º CEB do Ensino Básico para que fosse mais adequada às necessidades dessa faixa etária. Todavia, no ano letivo de 2001/2002, a Escola da Lombada deixou de estar em funcionamento e as crianças foram transferidos para a Escola das Quebradas, enquanto o Arquivo Intermédio da Secretaria Regional de Educação e Cultura mudou-se para as instalações da Escola da Lombada.

No ano letivo de 2008/2009 e devido ao encerramento da Escola das Quebradas, a EB1/PE da Lombada é sujeita a uma remodelação e conseqüente expansão para poder abarcar os alunos da Escola das Quebradas. Desta maneira, a escola passou a conter duas salas de pré-escolar no piso 0, duas salas de atividade curricular no piso 1 e três salas de atividades não curriculares no piso 1, sendo estas a expressão plástica, a expressão musical e a informática. Além disto, a cozinha e respetivo refeitório, que se situa no piso 0, foram igualmente alvo de melhorias e foram concebidas novas instalações sanitárias que começaram a estar adaptadas a indivíduos com mobilidade reduzida e um polidesportivo descoberto com balneários.

A EB1/PE da Lombada começa a sua atividade às 8:30h e termina às 18:30h, ou seja, funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro. A faixa etária das crianças inscritas nesta

instituição é entre os três e os dez anos. As atividades de enriquecimento curricular têm a duração de uma hora e são variadas, sendo estas o Inglês, a Expressão Plástica, a Ocupação dos Tempos Livres, a Biblioteca, a Expressão Musical e Dramática, a Expressão Físico-Motora e o Estudo.

No que diz respeito aos restantes recursos físicos, a escola possui atualmente no espaço exterior um recreio coberto, um parque infantil, uma sala polivalente, duas arrecadações, três balneários e três instalações sanitárias. O piso 0 abrange uma sala do pessoal docente, uma sala do pessoal não docente, seis instalações sanitárias e duas arrecadações. No piso 1 encontra-se o Gabinete de Direção, o Gabinete Administrativo e uma sala de Biblioteca. É de salientar que a instituição educativa possui um elevador que percorre o rés-do-chão até o piso 1.

Relativamente aos recursos materiais, a Escola da Lombada possui equipamentos que satisfazem as necessidades diárias, tais como material informático, fotocopiadora, impressora, meios multimédia e audiovisuais, livros, obras temáticas de natureza enciclopédica e diversos documentos em suporte de vídeo e áudio.

No ano letivo de 2011/2012 frequentavam 137 crianças na escola e mais especificamente, 52 crianças nas salas de educação pré-escolar. O Corpo Docente da EB1/PE da Lombada é composto por dezasseis pessoas, mais concretamente, uma Diretora, quatro Educadoras de Infância, quatro docentes das Atividades Curriculares, seis docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular e uma professora do Ensino Especial. A composição de Pessoal Não Docente da escola são onze pessoas na sua totalidade e, desta maneira, executam funções um Assistente de Administração Escolar, um Técnico Superior de 1.^a classe, seis Auxiliares de Ação Educativa e três cozinheiras. Ressalva-se que desde janeiro de 2009 e de acordo com a Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro, em junção com o Decreto Legislativo Regional n.º1/2009/M, de 12 de janeiro, surge uma nova situação jurídico- funcional para o Pessoal Não Docente, ou seja, o Assistente de Administração Escolar começa a ter a denominação de Assistente Técnico, o Técnico Superior de 1.^a classe é alterado para a designação de Técnico Superior e os Auxiliares de Ação Educativa e as cozinheiras ficam com a categoria de Assistentes Operacionais.

A EB1/PE da Lombada não possui autonomia financeira e, sendo assim, existe uma mensalidade voluntária no valor de cinco euros por mês dos Encarregados de Educação e que é administrada pela Liga de Pais que conforme o despacho n.º37/2002, de 18 de abril, apresenta como única função a gestão dessas doações pecuniárias ou em género, com a finalidade de desenvolver atividades adicionais à frequência socioeducativa dos educandos. A Liga de Pais

atua em conjunto com o Diretor da Escola e, os princípios democráticos, de participação e de transparência, estão sempre presentes.

Figura 33.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada



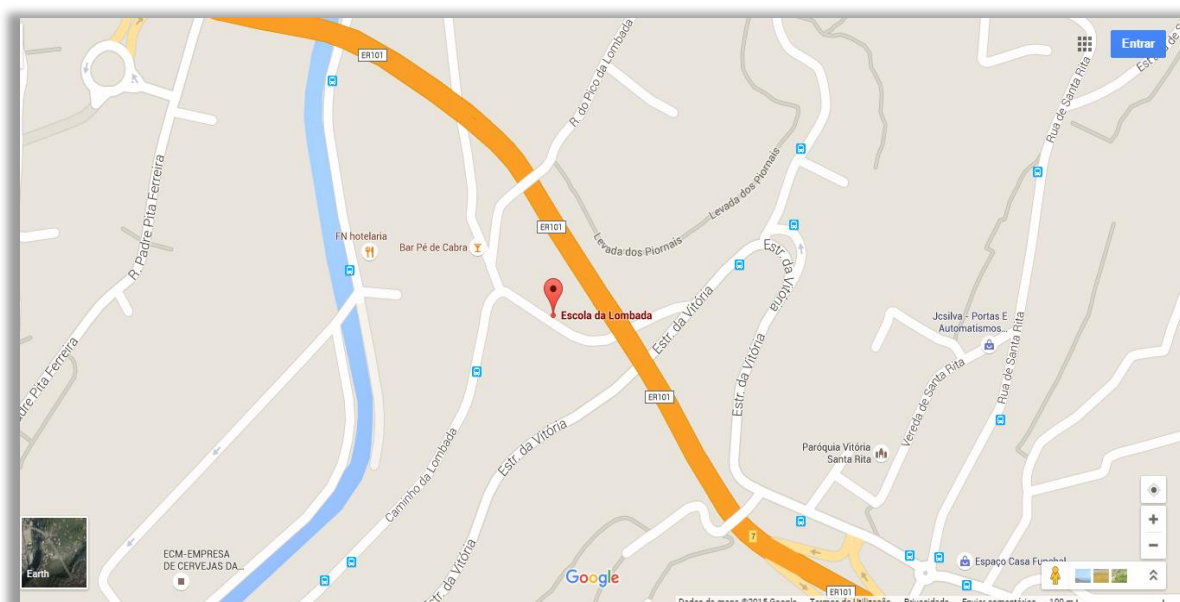
Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2015). Retirado de:

[http://www.cm-](http://www.cm-funchal.pt/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=334)

[funchal.pt/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=334](http://www.cm-funchal.pt/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=334)

Figura 34.

Localização geográfica da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada (32°39'08.4"N 16°57'43.4"W)



Fonte: Google Maps (2015). Retirado de:

[https://www.google.pt/maps/place/Escola+da+Lombada/@32.6523354,-](https://www.google.pt/maps/place/Escola+da+Lombada/@32.6523354,-16.9626107,19z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xc605f0ae14a91e5:0xdbaba08036551503)

[16.9626107,19z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xc605f0ae14a91e5:0xdbaba08036551503](https://www.google.pt/maps/place/Escola+da+Lombada/@32.6523354,-16.9626107,19z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xc605f0ae14a91e5:0xdbaba08036551503)

6.1.3- A Sala Laranja

As OCEPE (ME, 1997) enfatizam que a disposição dos equipamentos e materiais limitam ou favorecem os que as crianças podem fazer e aprender. Por conseguinte, faz parte do papel do educador refletir constantemente acerca das finalidades educativas dos materiais e da sua organização para que o espaço esteja destinado a um grupo de crianças específico, ao invés de ser apenas um espaço estereotipado que não estimula os conhecimentos e aptidões das crianças.

É de realçar que as crianças devem ter conhecimento acerca da organização e utilização dos materiais e equipamentos, além de que devem estar integradas na tomada de decisões sobre estes aspetos, o que contribui para a autonomia das crianças.

De acordo com Zabalza (1998),

“Uma distribuição da sala por zonas ou por núcleos de interesses é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de acções muito mais diferenciadas e reflecte um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança.” (p.134).

Deste modo, a Sala Laranja encontrava-se organizada em diferentes áreas de maneira a satisfazer os interesses e necessidades do grupo de crianças.¹⁹

Os materiais que se encontravam na sala estavam ao alcance das crianças e bem visíveis. Desta forma, as crianças tinham a oportunidade de optar livremente pela atividade que desejavam realizar, além de que isso contribuía para a autonomia das crianças que não precisavam de apoio na tarefa de seleccionar e recolher materiais. É de salientar, que todos os materiais utilizados pelas crianças eram as próprias a arrumá-los após a utilização, bem como eram as próprias crianças a dobrar e a guardar os seus lençóis e almofadas após o descanso.

¹⁹ Vide Apêndice III- W.

Figura 35.
Planta da Sala Laranja durante a Prática Pedagógica


| Legenda | |
|--|--|
| 1- Armário de arrumação da Educadora Cooperante; | 2- Armário de DVD'S e televisão; |
| 3- Área dos Jogos e Construções; | 4- Área da Garagem; |
| 5- Área do tapete da Biblioteca e Biblioteca; | 6- Secretária e cadeira da Educadora Cooperante; |
| 7- Área da Expressão Plástica; | 8- Área Polivalente; |
| 9- Área do Faz-de-conta; | 10- Área da Casinha; |
| 11- Placares dos desenhos das crianças; | 12- Placar de trabalhos manuais das crianças; |
| 13- Placar de afixação do Mapa do Tempo, Quadro dos Aniversários, Quadro das Tarefas e Quadro das Presenças; | 14- Cabides das crianças; |
| 15- Porta; | 16- Janelas; |
| 17- Balcões com lavatório e espaços de arrumação dos materiais. | |

A figura 35 retrata a organização da Sala Laranja e tal como podemos observar na mesma, existiam dois móveis designados com o número 3 que continham diversos puzzles, dominós, legos, jogos de memória, entre outros jogos.

No que concerne à área da biblioteca, esta abrangia um espaço amplo no qual as crianças podiam sentar-se livremente após a escolha dos seus livros, tal como se consta na figura 35 com o número 5.

Os desenhos ou outras produções realizadas pelas crianças eram colocados em três placares de cortiça bastante grandes e com boa visibilidade, encontrando-se identificados na figura 35 com os números 11 e 12. A sala possuía da mesma forma um placar de cortiça (número 13 da figura 35) em que podíamos observar diariamente o Quadro dos Aniversários, em que as próprias crianças assinalavam a sua idade no dia do aniversário, e o Mapa do Tempo, em que as crianças dialogavam acerca do tempo que observavam através das janelas e, de seguida, uma criança realizava uma ilustração desse estado meteorológico. No placar também constava o Quadro de Tarefas, sendo estas realizadas a pares e numa ordem rotativa e por último, o Quadro das Presenças em que novamente as crianças é que adicionavam a sua presença ao quadro através de uma figura geométrica, estipulada consoante a semana do mês e uma cor que correspondia a um determinado dia da semana, assim como era neste quadro que em grupo, as crianças dialogavam acerca do dia, mês e ano em que se encontravam, e assim colocavam esses dados no quadro.

É de salientar que o grupo disponha de uma televisão e DVD na sala que lhes possibilitava ver os vídeos que gostavam num ambiente que lhes era familiar.

Ao longo do estágio observei que o grupo demonstrava bastante interesse pela área da casinha, do faz-de-conta e da garagem, pois permitia-lhes brincar com os colegas e conseguiam desfrutar em pleno da sua imaginação e criatividade, da mesma maneira que transmitiam situações que observavam no seu dia-a-dia.

No centro da sala pode-se observar duas mesas em que as crianças realizavam as suas atividades. Contudo, é preciso salientar que o número de cadeiras não era suficiente para todo o grupo, e sendo assim era necessário que as crianças realizassem atividades distintas no mesmo momento ou se fosse possível e confortável, algumas crianças realizavam a atividade na área do tapete.

Tendo em consideração os aspetos supracitados, pode-se afirmar que a Sala Laranja era um espaço amplo em que as crianças eram estimuladas a serem autónomas e tinham a oportunidade de usufruir de momentos de partilha, amizade, brincadeira e de aprendizagem, pois tinham acesso a uma extensa variedade de materiais que podiam explorar livremente e individualmente ou com os seus parceiros, vivenciando momentos de descoberta de si mesmo, dos outros e do meio que os rodeia.

6.1.4- A Rotina Diária

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propôr modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.40).

As rotinas na Educação Pré-Escolar são imprescindíveis para que as crianças consigam antever os diversos momentos do seu dia-a-dia e assim, conseguem adquirir noções temporais e a sua própria autonomia.

No que concerne à rotina diária da Sala Laranja, esta era planeada tendo em consideração as necessidades e o ritmo do grupo de crianças e a organização do tempo era decidida em conjunto com o grupo. Outro factor relevante na organização do tempo é que esta se articula com a organização do espaço, pois as experiências e oportunidades educativas dependem da organização do espaço.

Destaca-se que a rotina é algo que se encontrava intrínseco nas crianças e, sendo assim, decorria normalmente e sem obstáculos. A flexibilidade da rotina diária é fundamental porque pode ocorrer a necessidade de alterá-la por motivos de força maior, implicando um diálogo com as crianças sobre os motivos e os objetivos da alteração da rotina para que o grupo não se sinta desorientado.

Relativamente ao acolhimento e à receção das crianças, consoante as crianças chegavam, estas colocavam os seus pertences no local propício a esse efeito e, de seguida, sentavam-se no tapete a aguardar os restantes colegas e, enquanto isso, escolhiam livremente um jogo individual ou de grupo da área dos jogos. Com a chegada de todas as crianças, era realizado um diálogo sobre um assunto do interesse das mesmas, como por exemplo, como é que correu o fim-de-semana. Após isto, e como era comum as crianças trazerem um livro ou um filme que gostavam e queriam partilhar com os colegas, era lida ao grupo a história ou o filme era visualizado. Realça-se que a Sala Laranja continha uma televisão na própria sala, não sendo necessário deslocar-se para outro espaço, o que facilitava a nível de tempo.

É importante referir que na parte da manhã e antes das crianças lancharem, estas realizavam, sob a orientação do adulto, a ilustração do tempo e dialogavam acerca do mesmo, a marcação do dia da semana e respetivo mês e ano e, ainda, realizavam a chamada para o comboio conforme um mapa das tarefas que era alterado todas as semanas de maneira a que as tarefas fossem rotativas.

Como método de iniciação às atividades orientadas ou livres, era realizado com o grupo um diálogo sobre a temática planeada previamente. Este diálogo podia surgir através de diversos recursos como contos e recontos de uma história, jogos, desenhos ou imagens.

Tendo em consideração a importância das aprendizagens e do bem-estar das crianças, ao longo do dia existiam dois momentos para atividades livres e orientadas, além de vários momentos destinados à higiene e à alimentação. As atividades livres e orientadas não só respeitavam os gostos e necessidades das crianças, como também permitiam diversas aprendizagens diversificadas conforme diversas áreas de conteúdo, visando “ a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, 1997, p.15).

No que alude às atividades de enriquecimento curricular, estas eram planeadas no início do ano letivo em conjunto com os professores. Sendo assim, o quadro 7 e o quadro 8 expõem, de forma sucinta, a rotina diária da Sala Laranja e a organização do tempo no que concerne às atividades de enriquecimento curricular.

Quadro 7.

Rotina diária da Sala Laranja

| Rotina diária da Sala Laranja | | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| Manhã | | Tarde | |
| 08:30h-09:00h | Acolhimento/receção das crianças | 12:45h-14:30h | Descanso |
| 09:00h-09:30h | Atividades orientadas ou livres | 14:30h-15:00h | Arrumação/Higiene |
| 09:30h-09:45h | Higiene | 15:00h-15:15h | Lanche |
| 09:45h-10:00h | Lanche | 15:15h-17:00h | Atividades orientadas ou livres |
| 10:00h-10:30h | Recreio | 17:00h-17:45h | Recreio |
| 10:30h-11:30h | Atividades orientadas ou livres | 17:45h-18:30h | Entrega das crianças |
| 11:30h-11:45h | Higiene | | |
| 11:45h-12:10h | Almoço | | |
| 12:10h-12:30h | Recreio | | |
| 12:30h-12:45h | Higiene | | |
| | | | |

Quadro 8.*Atividades de enriquecimento curricular da Sala Laranja*

| Atividade | Dia da semana | Horário |
|--|---------------|---------------|
| TIC | segunda-feira | 16:00h-17:00h |
| | quinta-feira | 17:00h-18:00h |
| Expressão Físico-Motora | segunda-feira | 9:00h-10:00h |
| | terça-feira | 10:30h-11:30h |
| Expressão Musical e Dramática | quinta-feira | 12:30h-13:30h |
| Inglês/Biblioteca (o grupo é dividido em dois grupos e às 11:00h ocorre uma troca) | sexta-feira | 10:30h-11:30h |

6.1.5- A Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da Sala Laranja era constituída por duas educadoras de infância, três auxiliares de ação educativa e os professores das atividades de enriquecimento curricular. A relação entre a equipa pedagógica visava diariamente o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças e eram notórias as ligações afetuosas existentes entre as crianças e os adultos, além de que estas respeitavam todos os adultos do mesmo modo, sendo visível, diariamente, o sentimento de segurança e confiança. Contudo, durante a realização de atividades orientadas, ocorria por vezes falhas na comunicação entre os adultos, o que originava uma desorientação no grupo. Tendo isto em conta, durante o período de observação do meu estágio, a educadora cooperante realizou uma reunião com as auxiliares de ação educativa em que se definiu a necessidade de ocorrer um momento para dialogar sobre as atividades que iriam ser realizadas e o apoio necessário nas mesmas, constando-se assim, o melhoramento destas situações.

Ao longo da minha prática pedagógica, é de destacar o apoio da educadora cooperante que diariamente transmitia-me um *feedback* e tinha o cuidado de se reunir semanalmente para dialogar sobre os aspetos previstos na planificação e proferir as suas ideias e sugestões.

6.1.6- O grupo de crianças da Sala Laranja

“Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.” (ME, 1997, p.35).

No que concerne à caracterização do grupo de crianças da Sala Laranja, esta só é possível através da observação direta das crianças no seu dia-a-dia e dos diálogos realizados com as mesmas e com a Educadora Cooperante de maneira a compreender melhor as características próprias de cada criança, os seus interesses e necessidades educativas. O PCG realizado acerca do grupo é também uma ferramenta que permite obter informações relevantes não só acerca da criança e da sua família, como também o papel da instituição durante esse ano.

O grupo de crianças que constituía a Sala Laranja era composto por vinte e quatro crianças, sendo sete do género feminino e dezassete do género masculino. É importante explicitar a faixa etária do grupo e, sendo assim, as crianças tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Gráfico 9.

Género das crianças da Sala Laranja

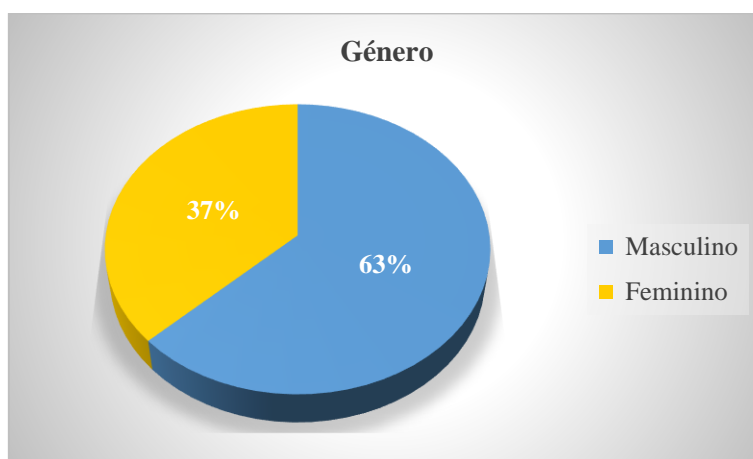
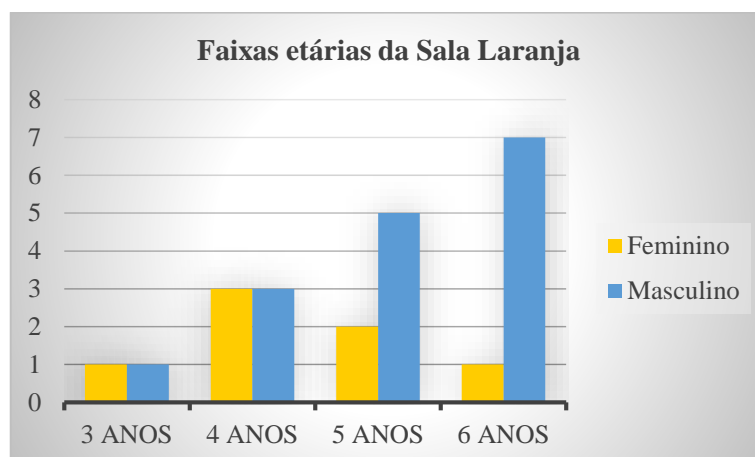


Gráfico 10.*Faixas etárias da Sala Laranja*

As crianças da Sala Laranja eram um grupo dinâmico e ativo mas revelavam problemas a nível da sociabilidade com os colegas, manifestando problemas em partilhar, dialogar calmamente e respeitar o outro. Este grupo de crianças manifestavam uma especial atenção nas atividades realizadas no espaço exterior, local em que o espírito de interajuda, companheirismo e afeto era mais visível.

No que diz respeito ao interesse e curiosidade do grupo, tal variava bastante, pois algumas crianças eram bastantes faladoras e, assim, manifestavam oralmente os seus pensamentos ou ideias enquanto outras crianças eram mais reservadas e não manifestavam oralmente os seus gostos, opiniões e conhecimentos, fazendo com que a observação por parte da educadora fosse crucial. Contudo, no geral, eram crianças bastante autónomas, pois tentavam resolver os seus próprios problemas, além de que tinham atenção à organização e arrumação da sala sem ser necessário a intervenção do adulto e, durante a realização de atividades, questionavam apenas se ocorressem dúvidas.

No que toca ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, convém referir que algumas crianças demonstravam dificuldades ao nível da linguagem e da representação gráfica, particularmente as que se encontravam pela primeira vez no grupo.

Salienta-se, de igual modo, o desenvolvimento das crianças em algumas das áreas de conteúdo (ME, 1997). Assim, na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo era observador, curioso e participativo, lançando constantemente perguntas acerca de fenómenos que os rodeava. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, especialmente no Domínio da Expressão Plástica, Motora, Musical e Dramática, as crianças revelavam gosto em modelar,

desenhar e pintar. Curiosamente, algumas não gostavam de realizar colagens devido às dificuldades sentidas ao nível do movimento de recorte, interligado com a motricidade fina. O desenvolvimento motor global era apropriado à faixa etária, com o grupo a revelar interesse pelas atividades motoras, como jogos corporais e danças que, aliadas a músicas, faziam as delícias das crianças em virtude do grupo evidenciar especial interesse pelo canto.

O jogo simbólico preenchia o quotidiano do grupo, com as crianças a interpretarem diferentes papéis de forma espontânea na área da casinha ou, até mesmo, na dramatização de histórias. Interessantemente, o grupo revelava curiosidade e gosto pelo Domínio da Matemática devido à forma interessante e lúdica como a educadora cooperante introduzia esta temática no seu quotidiano. As crianças evidenciavam ainda um bom raciocínio e conseguiam formar conjuntos, atendendo a critérios predeterminados.

6.1.7- A família das crianças da Sala Laranja

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define como princípio geral o seguinte:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997, artigo 2.º)

Sendo assim, a família influencia toda a vida da criança e, desta forma, na Educação Pré-Escolar, a família deve ter uma relação com a Instituição Educativa. Esta relação foca-se em cada criança e reveste-se pela troca de informação acerca do desenvolvimento da mesma. As OCEPE (ME, 1997) salientam que a troca de informação com a família possibilita ao educador obter um melhor conhecimento acerca das crianças e dos seus contextos familiares e sociais.

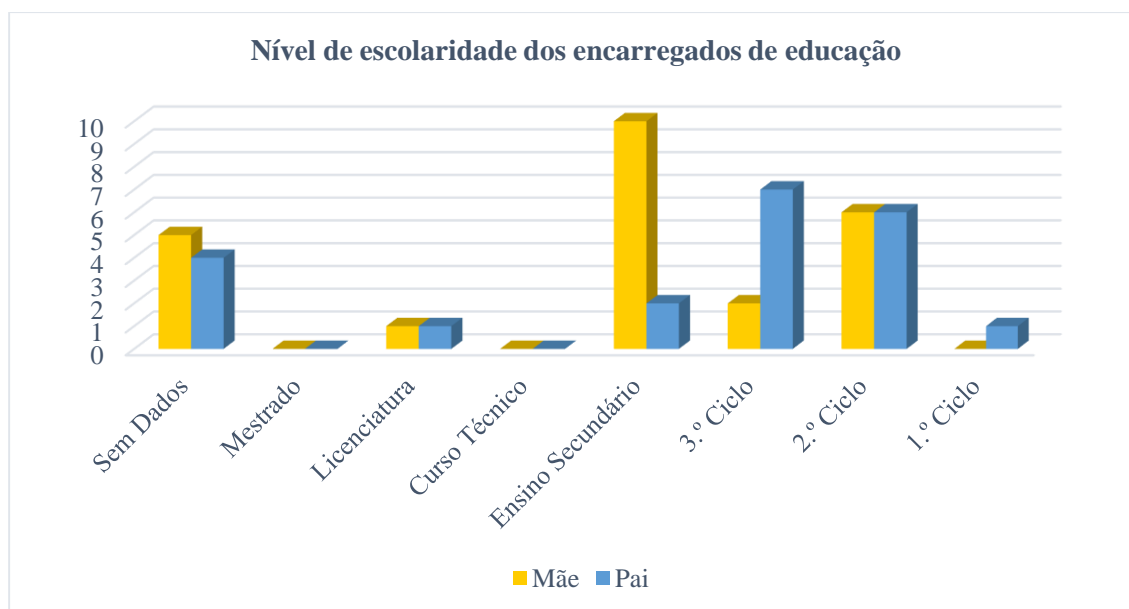
Tal como foi referido anteriormente, a atividade profissional dos pais é um aspeto sociológico que influencia o rendimento escolar das crianças e, tendo isto em consideração, a criança “necessita de modelos concretos e estimuladores de identificações que, no processo de crescimento, actuem como organizadores do comportamento” (Muñez, 1993, p.84).

Através da análise do PCG de 2014/2015 para a Sala Laranja, realizou-se a observação dos dados das famílias para assim poder obter conclusões acerca da influência desses aspetos no desenvolvimento das crianças. O gráfico 11 salienta, deste modo, o nível de escolaridade dos encarregados de educação e é fundamental salientar que não existem dados relativamente a

alguns encarregados de educação a nível das habilitações e das funções laborais, devido a motivos extrínsecos à Educadora Cooperante²⁰.

Gráfico 11.

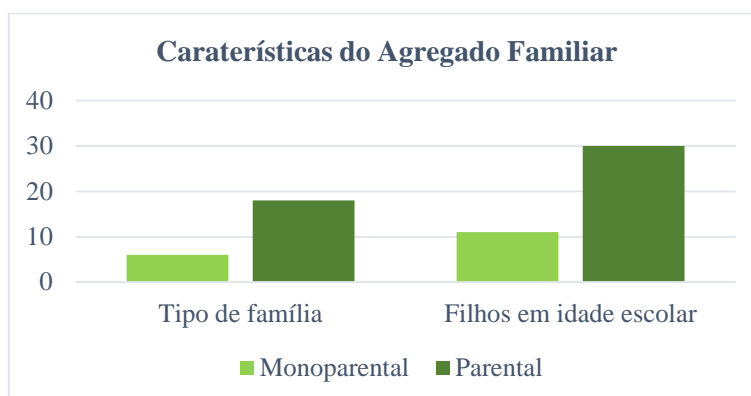
Nível de escolaridade dos encarregados de educação



Como se pode constatar, a maioria das mães das crianças da Sala Laranja concluiu o Ensino Secundário, num total de 10 mães. Seguidamente, é o 2.º CEB que apresenta um número relevante, pois seis mães concluíram os seus estudos nesse patamar. Em minoria, é o 3.º CEB e a Licenciatura com duas e uma mãe, respetivamente. No que alude aos pais, a maioria estudou até o 2.º CEB, como se pode verificar no gráfico, em que constam nove indivíduos. O 2.º nível mais elevado era o do 3.º CEB em que se encontravam sete pais, seguido do ensino secundário que apresentava dois elementos. Em minoria, verifica-se que era o 1.º CEB e a licenciatura com apenas um elemento cada.

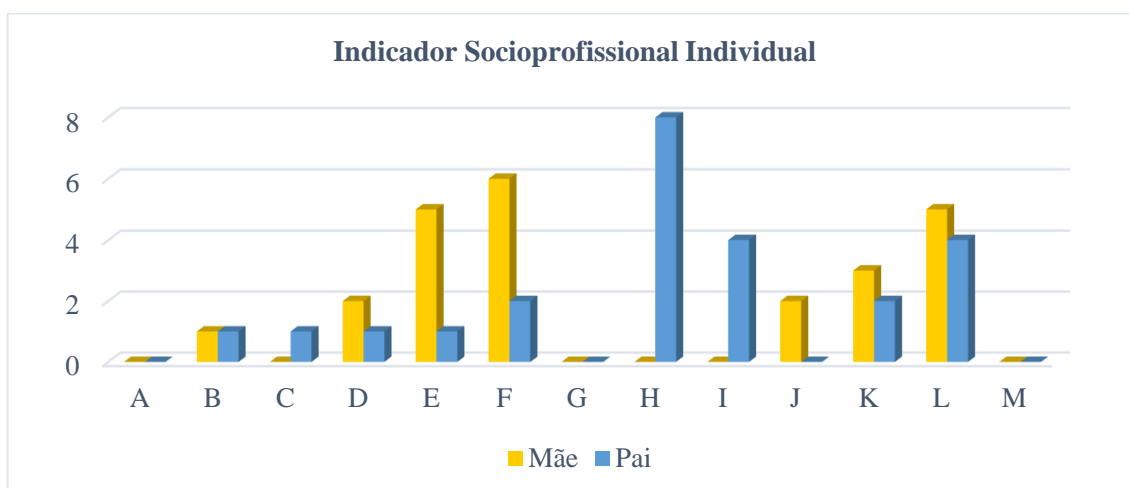
O gráfico 12, por outro lado, evidencia as características do Agregado Familiar.

²⁰ Vide Apêndice III- M.

Gráfico 12.*Caraterísticas do Agregado Familiar*

É observável no gráfico 12 que a maioria das famílias eram parentais e que das 24 famílias, apenas seis eram monoparentais. Relativamente ao número de filhos em idade escolar, as 24 famílias continham 41 filhos. Estes dados são relevantes, pois a estrutura familiar e as condições económicas de cada criança interferem no seu desenvolvimento e identidade.

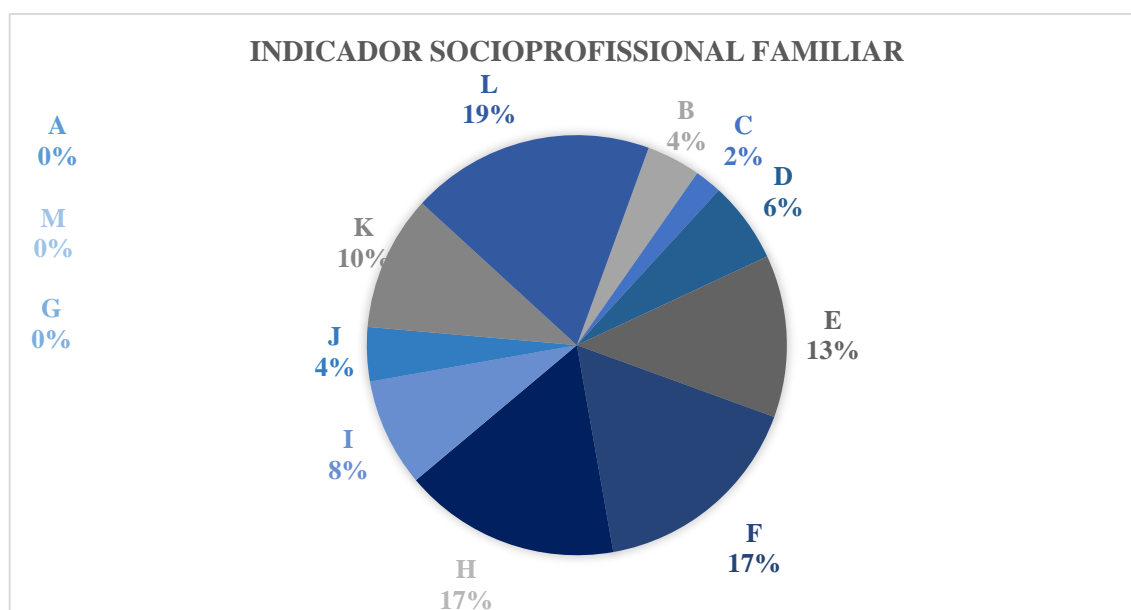
No que diz respeito às funções que os encarregados de educação desempenhavam, o gráfico 13 apresenta as mesmas em concordância com o PCG e a CPP (2011) que contém nove grandes grupos, sendo uma ferramenta que apoia a realização de estatísticas sobre as profissões. É crucial realçar que a estes nove grupos adicionaram-se os encarregados de educação que se encontravam desempregados, não existiam dados ou eram domésticos.

Gráfico 13.*Indicador Socioprofissional Individual*

Legenda:

- A- Profissões das Forças Armadas;
- B- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;
- C- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;
- D- Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios;
- E- Pessoal Administrativo e Similares;
- F- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores;
- G- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta;
- H- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;
- I- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;
- J- Trabalhadores Não Qualificados;
- K- Desempregados;
- L- Sem Dados;
- M- Doméstica.

Como passível de observar, a grande maioria das crianças provinha de famílias que exerciam funções no grupo dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores relativamente às mães, com um total de seis elementos, e no grupo de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices no que concerne aos pais, que apresentava oito elementos. Seguidamente, o grupo com maior incidência para as mães era o de Pessoal Administrativo e Similares a que pertenciam cinco mães e, a nível dos pais, era o de Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem em que se inseriam quatro pais. Na minoria, pode-se observar que três mães encontravam-se desempregadas e que duas mães encontravam-se no grupo dos Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios e no grupo de Trabalhadores Não Qualificados e, que apenas uma mãe inseria-se no grupo de Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos. No que alude aos pais, a minoria encontrava-se no campo dos desempregados, apresentando dois pais nessa situação. No grupo de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores, que também apresentava dois pais nele inseridos. Apenas com um elemento em cada grupo, observa-se o grupo de Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, o grupo de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, o grupo de Técnicos e Profissões de Nível Intermédio e ainda, o grupo de Pessoal Administrativo e Similares.

Gráfico 14.*Indicador Socioprofissional Familiar***Legenda:**

- A- Profissões das Forças Armadas;
- B- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos;
- C- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas;
- D- Técnicos e Profissões de Níveis Intermediários;
- E- Pessoal Administrativo e Similares;
- F- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores;
- G- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta;
- H- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices;
- I- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem;
- J- Trabalhadores Não Qualificados;
- K- Desempregados;
- L- Sem Dados;
- M- Doméstica.

O Gráfico 14, por outro lado, demonstra o Indicador Socioprofissional familiar e, desta forma, pode-se constatar que a maior ocorrência ocorria no grupo de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores e no grupo de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices em que se encontravam inseridos 16 elementos, correspondendo a uma percentagem de 34% na sua totalidade. Os grupos que apresentavam menos encarregados de educação a exercer funções nesse sentido era o grupo de Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores

Executivos, o Grupo de Trabalhadores Não Qualificados e o Grupo de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas que apresentavam uma percentagem total de 10%, ou seja, um conjunto de cinco indivíduos.

Deste modo, pode-se afirmar que, na generalidade, os encarregados de educação encontravam-se a exercer funções laborais e que estas correspondiam às habilitações literárias que possuíam. Realça-se ainda que todos os elementos que se encontravam desempregados, possuíam baixas habilitações, visto que na sua maioria apenas detinham o 2.º CEB concluído.

Compreende-se assim que o nível de escolaridade e o indicador socioprofissional dos encarregados de educação influenciam diretamente a vida dos filhos, especialmente a nível financeiro.

6.2- Intervenção Pedagógica na Sala Laranja- Atividades desenvolvidas

A Intervenção Pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar ocorreu na Sala Laranja na Escola da Lombada com a orientação da educadora cooperante Ana Luísa Silva. O estágio iniciou-se a 20 de abril de 2015 e finalizou-se a 3 de junho de 2015, tendo uma duração de nove semanas, mais especificamente, todas as segundas, terças e quartas-feiras. Relativamente ao turno, este era rotativo, ou seja, numa semana era realizado o turno da manhã e na outra semana, era realizado o turno da tarde.

No que alude à calendarização, esta apresentava a mesma desvantagem que o estágio realizado na vertente do 1.º CEB, pois ocorria uma paragem obrigatória, o que era pouco benéfico para a conclusão de algumas atividades orientadas. Deste modo, a colaboração dos professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular e da educadora cooperante foi fundamental para que as crianças conseguissem concluir as suas atividades ao seu ritmo.

O grupo de crianças da Sala Laranja apresentava idades compreendidas entre os três e os seis anos e, no ano letivo anterior, as crianças estavam separadas em duas salas distintas. Estes aspetos eram desvantajosos porque as crianças demonstravam dificuldades de adaptação e socialização. Para combater estas desvantagens, foram planeadas diversas estratégias e atividades no âmbito de um projeto de investigação-ação que visassem a integração pessoal e social de todas as crianças.

No decorrer da prática pedagógica, foram introduzidos diversos materiais e técnicas desconhecidas das crianças. No entanto, este grupo não demonstrava receio, eram momentos

em que as crianças demonstravam imensa curiosidade, concentração e empenho. Em especial, demonstravam um maior interesse em interagir com os colegas e partilhar os seus conhecimentos.

É de destacar que havia um cuidado da educadora cooperante transmitir-me as características pessoais e familiares de cada criança e os problemas que por vezes surgiam, de modo a que pudesse compreender melhor o rumo a ser tomado durante a intervenção.

6.2.1- Áreas de conteúdo

Relativamente às OCEPE (ME, 1997), é salientado as áreas de conteúdo para “designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (p.47). Todas as áreas englobam diversos tipos de aprendizagem e partem do pressuposto que ocorrerá a realização de atividades, visto que a criança aprende através da exploração do meio em que se encontra inserida. É importante referir que todas as áreas devem ser vistas de forma articulada, tendo em consideração que a construção do saber ocorre de forma integrada e surge relações recíprocas entre os diversos conteúdos.

A Área da Formação Pessoal e Social funciona como área integradora do processo educativo, dado que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem por meio das interações sociais. Esta área engloba as restantes na medida em que está associada à forma como a criança se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, desenvolvendo atitudes e valores. Não obstante, esta área deve beneficiar de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças, “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p.51), bem como o favorecimento da autonomia e independência através da aquisição do saber-fazer, da partilha de poder e da apropriação do espaço e do tempo.

A Área de Expressão e Comunicação abarca as aprendizagens associadas ao desenvolvimento psicomotor e simbólico que definem a compreensão e o domínio gradual de diversas formas de linguagem. Esta área envolve domínios que se relacionam porque todos apresentam, como finalidade, a obtenção e aprendizagem de códigos que proporcionam a relação com os outros, a recolha de informação e a sensibilização estética, fundamentais para a criança conseguir fazer a representação do seu próprio mundo e do mundo que a rodeia (ME, 1997).

Deste modo, esta área abrange o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical) que apresentam aspetos próprios mas que se complementam. Este domínio obriga a

uma diversidade de situações e experiências de aprendizagem para que a criança adquira o controlo do seu corpo e explore, manipule e transforme diversos materiais, adquirindo a noção de si mesma na relação com os objetos (ME, 1997).

Salienta-se ainda o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que de um modo muito sumário, revelam a importância de estabelecer um clima de comunicação em que a forma como o educador fala e se exprime, deve constituir um modelo para a aprendizagem e interação das crianças, além de que o educador deve possibilitar diversas situações de comunicação para que as crianças consigam dominá-la de modo progressivo, seja como emissores ou como recetores. Face ao exposto, é ainda necessário que a atitude do educador e o ambiente que é facultado facilite a familiarização com o código escrito, sendo que todas as tentativas de escrita devem ser valorizadas e estimuladas (ME, 1997).

No que alude ao domínio da Matemática, é do conhecimento comum que as crianças constroem noções matemáticas através das situações que ocorrem diariamente. As OCEPE (ME, 1997) referem que o “papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas”(p.73), sendo função do educador utilizar as situações do quotidiano como apoio ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças.

A Área do Conhecimento do Mundo é igualmente referida pelas OCEPE (ME, 1997), dado que os indivíduos se desenvolvem e adquirem conhecimentos através da interação que estabelecem com o meio em que estão inseridos. As crianças demonstram curiosidade em conhecer e compreender melhor o mundo, e tal necessidade é atendida na educação de infância através do contacto com novas situações que permitem a descoberta e a exploração do mesmo.

Em síntese, as diferentes áreas de conteúdo são cruciais no planeamento de vivências e oportunidades pedagógicas estimulantes. Para tal, o educador deve observar as áreas como um todo, tendo em consideração que todas as áreas se interligam e não devem ser abordadas separadamente. Por outro lado, é ainda essencial que as diversas situações de aprendizagem sejam adequadas às características de cada criança e ao seu desenvolvimento, existindo sempre uma aprendizagem cooperativa.

6.2.2- O ser criança

O tema “O ser criança” adveio da necessidade de implementar estratégias que visassem o desenvolvimento de competências sociais e morais, como por exemplo, o respeito, a interajuda e o companheirismo. No entanto, considerou-se fundamental que as aprendizagens das crianças ocorressem no seio da brincadeira dado que este grupo, ao longo de toda a prática pedagógica, manifestaram sempre muito interesse por atividades ao ar livre e com uma vertente lúdica. Deste modo, as atividades planeadas pretendiam que a criança aprendesse divertindo-se, bem como desenvolvia saberes e aptidões e consciencializava-se do meio que a rodeia.

Na presente temática, enaltece-se ainda atividades que foram delineadas devido à aproximação do dia da criança, sendo importante para as crianças conhecerem os seus direitos e deveres e realizarem jogos num ambiente descontraído e de felicidade.

Figura 36.

Geoplano

Relativamente aos jogos executados a pensar no dia da criança, é possível destacar o geoplano²¹. Este material surpreendeu pelo modo como cativou as crianças durante vários dias. Após um curto diálogo com as crianças sobre a finalidade do geoplano e as diversas formas que é possível elaborar no mesmo, as crianças manifestaram imensa criatividade através de elementos que expressavam o realismo ou o abstrato. Este jogo tornou-se um enorme estímulo à socialização

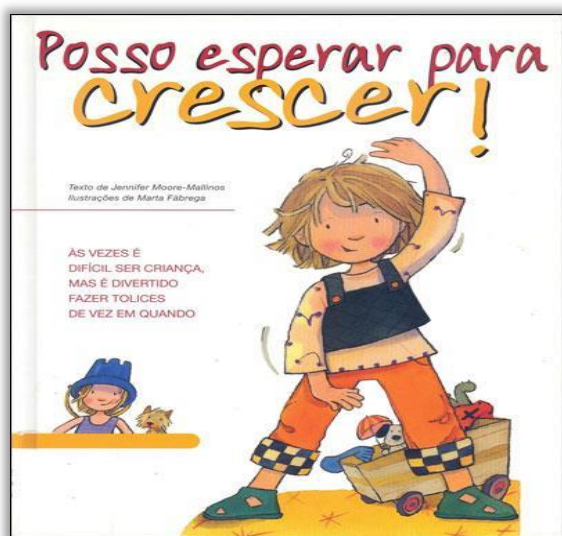


porque foram momentos em que as crianças conversaram animadamente e partilharam os seus elásticos com muita genuinidade e amizade, do mesmo modo que permitiu uma exploração das crianças totalmente livre e, conseqüentemente, uma maior independência e autonomia.

²¹ Vide Apêndice III- R.

Figura 37.

Obra “Posso esperar para crescer!” de Jennifer Moore-Mallinos



No que alude às histórias que abordassem o dia da criança, foi escolhida a obra “Posso esperar para crescer” de Jennifer Moore-Mallinos²². A obra foi introduzida com um diálogo sobre a capa em que as crianças manifestaram sugestões sobre a história que o livro poderia conter. De seguida, ocorreu o conto da história por meio das crianças que contavam os possíveis acontecimentos consoante as ilustrações, bem como foi

realizada a leitura efetiva da história. A obra teve como principal propósito as crianças manifestarem a sua opinião sobre o significado de ser criança e suas características. Cada criança transmitiu a sua visão do mundo infantil e ao contrário do que se pensa normalmente, o grupo da Sala Laranja salientou as alegrias que usufruíam diariamente enquanto se mostravam desagradosos com a vida adulta.

Após a abordagem à obra, questionou-se o grupo sobre o seu desejo de realizar uma peça de teatro com fantoches e um fantocheiro intitulada “Ser criança é...”. O grupo demonstrou entusiasmo pela realização da peça e, sendo assim, cada criança recebeu materiais que lhes permitiram construir fantoches representativos de si mesmos. Os fantoches foram executados com pratos de papel, lãs e tintas. Durante o processo, foi possível constatar que algumas crianças manifestavam dificuldades em usar todo o espaço disponível para fazer “a cara” e, sendo assim, foi necessário apoiar estas crianças. Contudo, as crianças não apresentaram dificuldades em expressar as suas características pessoais através dos materiais, pois identificavam corretamente a cor dos seus cabelos, olhos e boca e retratavam esses aspetos no fantoche.

Na semana seguinte²³, algumas crianças concluíram os seus fantoches, enquanto o restante grupo cortou e pintou o fantocheiro que representava a Escola da Lombada. Durante a execução do fantocheiro, foi notório que todas as crianças queriam participar, o que originou trocas de

²² Vide Apêndice III- R.

²³ Vide Apêndice III- S.

palavras menos agradáveis porque havia dificuldade em partilhar o material mas, rapidamente as crianças chegaram a um consenso sem ser necessária a intervenção do adulto.

Figura 38.

Execução dos fantoches e fantocheiro



Figura 39.

Apresentação da peça de teatro com fantoches

A atividade foi concluída com a apresentação individual de cada criança que utilizava o seu fantoche para exprimir a sua visão de “ser criança”. De início, alguns elementos não queriam apresentar por timidez mas, conforme o restante grupo apresentava, o receio era ultrapassado e tudo decorria fluidamente. Enfatiza-se que três



crianças apresentaram em conjunto dado que manifestaram vontade em contar o seu dia-a-dia por meio do diálogo e do improvisado, divertindo todos os colegas que assistiam.

Em modo de resumo, as atividades em torno da peça de teatro com fantoches permitiram às crianças partilharem opiniões e características pessoais com o grupo, desenvolverem competências no que alude ao trabalho em grupo, desenvolverem a motricidade fina e exprimirem a sua criatividade através de uma interligação entre o mundo da fantasia e o mundo real.

Figura 40.

Visualização do vídeo “Ser criança” da Turminha da Graça



No que concerne aos meios informáticos, as OCEPE (ME, 1997) salientam que a sua utilização “pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário” (p.72). Deste modo, é possível salientar o recurso a vídeos na aula de Informática

sobre os direitos das crianças. Face ao exposto, as crianças dirigiram-se para a sala de Informática e visualizaram em silêncio o vídeo da Turminha da Graça “Ser criança”²⁴. Posteriormente, realizou-se um diálogo sobre os direitos da criança visíveis no vídeo. As crianças participaram ativamente no diálogo e exprimiram outros direitos das crianças que conheciam, bem como os seus deveres. Salienta-se que as crianças manifestaram dificuldades em diferenciar direitos de deveres, algo que é normal dado a faixa etária. Para finalizar, foi mostrado às crianças diversas imagens e através da observação e da análise das mesmas, as crianças identificaram os direitos que estavam presentes e colocaram as imagens numa cartolina. Em síntese, esta atividade foi relevante para as crianças compreenderem melhor o seu mundo e o lhes possibilita um correto desenvolvimento, bem-estar e felicidade.

As restantes atividades alusivas ao dia da criança constam nas planificações presentes em apêndice²⁵. Seguem-se assim, as atividades planeadas no âmbito do projeto de investigação-ação.

6.2.2.1- Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?

Ao longo da prática pedagógica, emergiu a necessidade de realizar um projeto de investigação-ação através do ciclo de observação, planificação, ação e reflexão para proporcionar uma evolução positiva numa determinada problemática. Deste modo, através da observação do contexto educativo, das aprendizagens dos alunos e das dificuldades e capacidades dos alunos, em conjunto com o diálogo, foi possível constatar a problemática da

²⁴ Vide Apêndice III- S.

²⁵ Vide Apêndice III- R e T.

Sala Laranja da Escola da Lombada que se relacionava com o facto das crianças manifestarem lacunas na aceitação de opiniões divergentes, na socialização e na partilha, ocorrendo diversas agressões físicas e verbais.

Durante o decorrer do estágio achei fundamental proporcionar às crianças momentos de interação que lhes possibilitasse melhorar as suas competências sociais e morais e, desta forma, decidi implementar estratégias de acordo com o modelo High/Scope e atividades que correspondessem aos interesses das crianças visualizados durante o período de observação, sendo estas estratégias e atividades suscetíveis a alterações para que fossem as mais adequadas e benéficas ao grupo a que se destinavam.

6.2.2.1.1- Atividades desenvolvidas enquanto resposta à questão de Investigação-Ação

Segundo Hohmann e Weikart (2003), um clima de apoio interpessoal é fundamental para a aprendizagem das crianças. Sendo assim, deve ser proporcionado ambientes às crianças que lhes permitam uma interação positiva com os colegas e os adultos e para que consigam brincar com pessoas e objetos de maneira descontraída e feliz.

Os autores enaltecem a abordagem High/Scope que permite que o controlo seja partilhado entre os adultos e as crianças e, para que tal aconteça, o adulto tem o papel de orientar as crianças que aprendem através da ação. As crianças através da aprendizagem pela ação conseguem retirar significados através das reflexões das experiências vividas, diretamente ou indiretamente, para que assim, consigam dar sentido ao mundo e construam conhecimentos. É importante salientar que todas as interações criativas e permanentes com pessoas ou materiais contribuem para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico das crianças. A abordagem High/Scope contém cinco princípios básicos a ser tidos em conta pelos educadores: a aprendizagem pela ação, as interações positivas entre o adulto e as crianças, um ambiente de aprendizagem encantador para a criança, uma rotina diária consistente e uma avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), as estratégias para a criação de um clima de apoio implicam uma partilha de controlo em que existem quatro estratégias fulcrais. A primeira estratégia consiste em perceber os sinais das crianças em que através do diálogo ou das brincadeiras, o educador ouve as ideias e gostos das crianças, compreendendo o caminho a seguir na orientação das mesmas. A segunda estratégia implica participar com as crianças nos termos das mesmas, ou seja, os adultos devem estar recetivos aos seus sentimentos e às suas

ideias, partilhando e seguindo os interesses das crianças. A terceira estratégia é aprender com as crianças e para tal, é necessário que o adulto esteja disposto a experienciar novas situações que lhe permita ser um companheiro da criança. A última estratégia consiste em delegar o poder às crianças não só para que estas experienciem o impacto e potência das suas ideias, como também para que consigam controlar os diálogos tornando as aprendizagens mais significativas.

Os autores realçam igualmente que o foco nos talentos das crianças deve estar sempre presente, existindo uma procura pelos seus interesses, uma partilha e planeamento desses interesses, sendo crucial saber visualizar as situações nas perspetivas das crianças. Outro fator central para a criação de um clima de apoio é estabelecer relações autênticas com as crianças através da partilha, da atenção, do *feedback* e da honestidade, além de que o estabelecimento de um compromisso para apoiar as brincadeiras das crianças é também um fator central porque o brincar não deve ser algo negligenciado. O brincar deve ser encantador, natural, criativo e inesperado e deve ser a fonte de maior aprendizagem, permitindo que as crianças controlem a brincadeira e explorem livremente, sendo crucial que o adulto compreenda a complexidade da brincadeira da criança e que faça parte da mesma. O brincar abrange diversas características de forma a permitir o melhor desenvolvimento da criança, sendo estas a existência de materiais manipuláveis, o poder da escolha, a linguagem da criança e o apoio do adulto, tornando assim possível à criança adquirir conhecimentos, observar e imitar ações, tomar consciência dos seus gostos e aptidões, transmitir oralmente opiniões, conhecimentos e sentimentos e saber viver em sociedade.

Conforme Hohmann e Weikart (2003), o último elemento central na criação de um clima de apoio é a adoção de uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal, pois a criança deve aprender a resolver os seus conflitos para adquirir competências interpessoais e a confiança necessária para a resolução desses mesmos conflitos. Os autores defendem que a abordagem aos conflitos interpessoais deve ocorrer de forma direta, firme e paciente, permitindo às crianças que sejam elas a debater o assunto e a criarem soluções. É de igual forma importante ajudar as crianças a estabelecer ligações causa-efeito como parte do processo de resolução dos conflitos e, para que isto aconteça, as crianças devem perceber o efeito das suas ações e responsabilizarem-se pelas mesmas.

Ao longo do meu estágio na Sala Laranja da Escola da Lombada realizei diversas atividades e estratégias que fossem ao encontro da problemática encontrada. Desta forma, sempre que ocorria um conflito, permitia às crianças que dialogassem entre si e percebessem a ação negativa para que arranjassem uma solução, além de que todos os dias realizava-se um diálogo

em grande grupo em que era discutido os conceitos inerentes aos valores morais e sociais e as ações que deviam ou não ocorrer para que o bem-estar e o saber viver em sociedade estivesse sempre presente. Outra estratégia adotada foi a realização de atividades em grande grupo ou de pequenos grupos em que os objetivos principais eram: aprender a respeitar e a aceitar o outro, aprender a partilhar e aprender que a violência não é solução. É necessário salientar que houve também o cuidado de formar pequenos grupos com crianças que normalmente não interagem, ou interagem negativamente, para que estas se conhecessem e aprendessem a aceitar a diferença.

A nível das atividades realizadas, foi implementada uma estrutura física na Sala Laranja que continha a Lua com as fotos das crianças, o Planeta Terra e uma Estrela. As crianças ao realizarem uma boa ação ou ao resolverem um conflito pacificamente, obtinham uma estrelinha na sua fotografia que era deslocada para o Planeta Terra e, após a colocação de cinco estrelinhas, a foto era transferida para a Estrela. Assim, a criança ganhava o privilégio de poder escolher a tarefa da semana que queria executar ou um livro que queria levar para casa. Esta estrutura tinha como objetivo as crianças consciencializarem-se das boas ações que realizavam, refletirem sobre as mesmas e adquirirem motivação para as continuar a realizar. Importa realçar que esta atividade diária foi muito bem recebida pelas crianças que, constantemente queriam contar a todo o grupo uma boa ação realizada por um colega para que este obtivesse uma estrela, além de que quando surgiam comportamentos menos assertivos, estes eram logo alvo de alerta pelos colegas.

Figura 41.

Estrutura física das boas-ações



As restantes atividades implementadas foram diversificadas. Sendo assim, o autor António Castro foi convidado a realizar o reconto do seu livro “O Reino dos Penteados” que é uma obra dedicada às crianças com o objetivo de desenvolverem os valores morais. Após o reconto da história, foi lido um poema acerca dos valores morais e sociais, o que permitiu às crianças serem as criadoras de um dicionário do respeito em que definiram em conjunto os conceitos e ações do respeito pela família, pelos colegas, entre outros. A realização do dicionário do respeito proporcionou um extenso diálogo sobre o conceito e as crianças salientaram diversos momentos em que o respeito não esteve presente, sendo que foi bastante emocionante observar uma criança a pedir desculpa a todos os colegas por todos os momentos em que deveria ter reinado apenas a amizade.²⁶

Figura 42.

Dicionário do Respeito

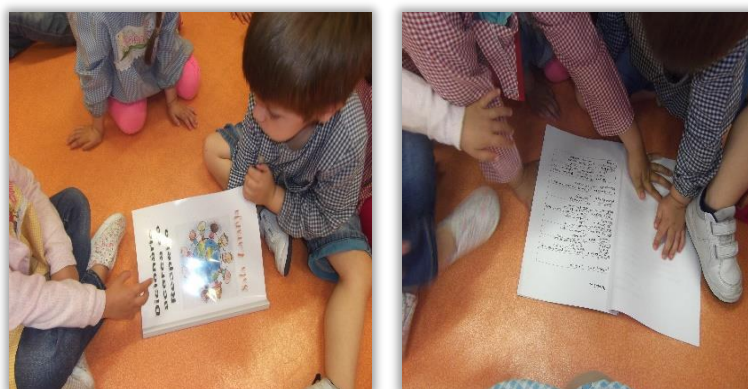


Figura 43.

Atividade no exterior

Durante o estágio, foi visível que as crianças tinham bastante interesse pelas atividades no exterior visto que a socialização e o nível de atenção e empenho era superior e, tendo isto em consideração, foi realizado no recreio um jogo²⁷ em que as crianças, à vez, de maneira a aprenderem a esperar pela sua vez e a respeitar o colega, deviam saltar alguns arcos e procurar numa piscina de bolas uma imagem. Essa imagem iria corresponder a uma atitude assertiva ou



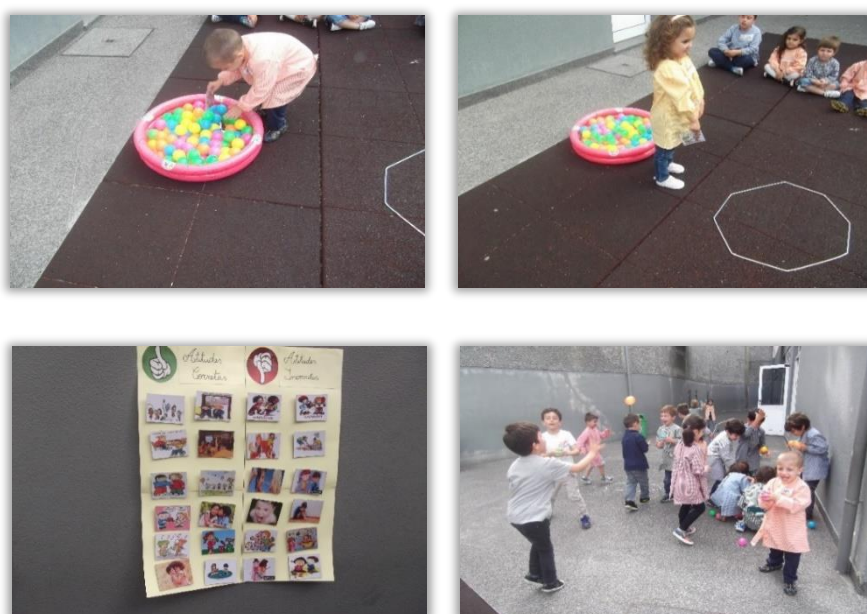
²⁶ Vide Apêndice III- R.

²⁷ Vide Apêndice III- R.

menos assertiva e, através da mesma, a criança que a escolheu devia caracterizá-la e definir a atitude em conjunto com os colegas. A finalização da atividade ocorreu com a criação de um cartaz com as imagens que foi colocado na Sala Laranja. Durante o decorrer da atividade, a boa disposição e colaboração esteve sempre presente e visto que a atividade foi mais rápida do que o inicialmente previsto, as crianças tiveram a oportunidade de brincar livremente com as bolas e puderam escolher uma para levarem para casa.

Figura 44.

Atividade no exterior, cartaz das atitudes e brincadeira livre com as bolas



Outra atividade que ocorreu no exterior e permitiu o desenvolvimento da motricidade global e dos valores sociais e morais foi a gincana²⁸. Esta gincana iniciou-se através da formação de dois grupos e do diálogo sobre os objetivos pretendidos. Na medida em que o jogo estava planeado para duas equipas, duas crianças de cada vez (um elemento de cada equipa) saltavam quatro arcos. De seguida, deviam correr até o próximo ponto, no qual deveriam fazer bolas de sabão com recurso a palhinhas e trespassar uma determinada quantidade (comunicada pelo adulto) de feijões de um prato para outro. Ao concluir a tarefa anterior, cada criança devia deslocar-se até o cenário no interior de sacas. Uma vez no cenário, cada criança selecionava um elemento no interior de uma caixa, caracterizava-o e colocava-o no cenário. Durante a

²⁸ Vide Apêndice III- T.

gincana, todas as crianças manifestaram espírito de equipa, competitividade, elevada concentração, expressaram confiança em si mesmos e respeito pelos colegas e, enquanto aguardavam pela sua vez, apoiavam os colegas.

Figura 45.

Gincana “A Sala Laranja”



Figura 46.

Prémio da gincana



Quando a gincana terminou, as crianças aperceberam-se que o cenário retratava as crianças da Sala Laranja na Escola da Lombada, algo que serviu de alicerce a um diálogo sobre a importância da união e da amizade. As crianças foram ainda surpreendidas pelo facto da equipa vencedora receber um prémio. Porém, todos o receberam, o que fez com que as crianças

expressassem que o importante não era ganhar, era as aprendizagens que haviam sido realizadas e os momentos de alegria que não seriam esquecidos.

Por fim, a última atividade realizou-se ao longo do estágio, pois desde o início constatei que as crianças pediam-me a máquina fotográfica frequentemente porque gostavam muito de tirar fotografias. Sendo assim, diariamente permitia que as crianças utilizassem a máquina livremente e que fossem elas a partilhar o equipamento com os colegas.

Figura 47.

Algumas fotos retiradas pelas crianças



Figura 48.

Momento da visualização do dvd

Após este percurso, criei um dvd com as fotografias retiradas pelas próprias crianças. Através da visualização do dvd²⁹, as crianças conseguiram dialogar livremente sobre as brincadeiras e manifestações de afeto visíveis em todas as fotografias. Além disto, este diálogo permitiu às



crianças a perceção que aqueles momentos retratados ocorriam diariamente e proporcionavam-lhes felicidade e, deste modo, não existia a necessidade de ocorrer agressões físicas ou verbais,

²⁹ Vide Apêndice III- T.

pois a amizade e o companheirismo é mais valioso e o diálogo é o único recurso necessário para a resolução dos conflitos.

Em modo de síntese, todas as estratégias e atividades supracitadas foram implementadas em contexto de intervenção pedagógica e constam nas planificações semanais. Salienta-se que as atividades ou estratégias foram planeadas de modo a corresponder às necessidades e interesses das crianças e superaram as expectativas previstas. Não obstante, algumas atividades ocorreram de modo improvisado a pedido do grupo que manifestava especial agrado por jogos de roda com recurso a balões ou caixas de sons e, deste modo, ocorriam diversos momentos que permitiam às crianças a interação e a partilha de opiniões e sentimentos num ambiente que promovia o bem-estar. É possível afirmar que devido à convivência e às atividades desenvolvidas, os comportamentos manifestados começaram a modificarem-se, surgindo momentos de interação agradáveis e potenciadores de aprendizagens significativas.

6.2.3- A Primavera

Ao longo da prática pedagógica, as atividades previstas nas planificações tinham como alicerces as OCEPE (ME, 1997) e os objetivos previstos no PCG para a componente educativa. É de salientar que os temas foram escolhidos através do diálogo com a educadora cooperante.

Deste modo, o tema “ A Primavera”³⁰ surgiu devido à necessidade das crianças aprenderem quais são as estações do ano e as suas características, visto que cada estação é importante para o ser humano devido ao equilíbrio do clima que é fundamental para a vida no solo terrestre e a necessidade da plantação e recolha de alimentos ocorrer em épocas concretas, consoante os mesmos. Por outro lado, as atividades relacionadas com as estações do ano ajudam as crianças a adquirir a noção dos 12 meses do calendário.

No que alude à primavera, era pretendido que as crianças compreendessem que esta estação inicia-se normalmente a 21 de março e a alteração de estação ocorre a 21 de junho. Posto isto, era fulcral que as crianças compreendessem que cada estação tem uma beleza única, sendo que a primavera é a estação das flores porque está associada ao reflorescimento da flora e da fauna terrestres e, por conseguinte, é necessário valorizar e preservar a Natureza. É de enfatizar que o projeto Educativo da Escola da Lombada, intitulado “Descobrir o Mundo... Pintar o Futuro”, salienta como objetivos a promoção da Educação Ambiental na escola e na comunidade educativa e a preservação do meio ambiente como forma de proteger o ciclo de vida do habitat.

³⁰ Vide Apêndice III- N.

Similarmente, o PCG (2014) revela a intenção de trabalhar as diversas estações do ano e respetivas alterações climatéricas.

As OCEPE (ME, 1997) evidenciam que “a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (p.48), bem como o PCG enaltece nas estratégias pedagógicas e organizativas a implementação de atividades de reconhecimento de letras, de contagem até 20 e de identificação de cores e formas geométricas. Tendo estes aspetos em consideração, as atividades planeadas relativamente ao tema da primavera estão articuladas com os conteúdos acima referidos de modo adequado à faixa etária e ao desenvolvimento de cada criança.

Figura 49.

Obra “O livro verde da Primavera”

Inicialmente, o tema foi abordado através da visualização da capa da obra “O livro verde da primavera” de Sophie Coucharière. Através deste momento, era fomentado o diálogo nas crianças e o relato de vivências e histórias por parte das mesmas. As crianças facilmente identificaram que a história relacionava-se com a primavera devido às flores e a árvore a



florescer na capa e, devido a isso, exprimiram oralmente os seus conhecimentos sobre a estação, salientando-se o facto que muitas crianças vinham a pé para a escola e decidiram contar os elementos primaveris que observavam durante o percurso. Relativamente à obra, optou-se por realizar uma impressão no formato A3, pois a leitura da história não interviria com a visualização das ilustrações pelas crianças.

Figura 50.

Obra “O livro verde da Primavera”



Após a fase inicial referida anteriormente, as crianças observavam as ilustrações e através do significado que atribuíam aos elementos, contavam a história na sua perspetiva. O reconto da história ocorria após a opinião das crianças ser expressa e as crianças rapidamente manifestaram alegria e entusiasmo, pois a história

retratava a visão das crianças, o que proporcionou um nível de concentração e participação elevado.

Posteriormente, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos, sendo que um grupo era constituído pelas crianças de três e quatro anos e o segundo grupo era formado pelas crianças de cinco e seis anos. Seguidamente, foi mostrado às crianças uma cartolina que continha sete palavras associadas a sete imagens. Através da observação da cartolina, as crianças realizaram a correspondência entre a imagem e a sua palavra e foi curioso constatar que a maioria das crianças identificou de forma autónoma as letras do abecedário e cumpriu as regras da sala durante o diálogo.

Figura 51.

Atividade “Caça às letras de palavras alusivas á primavera”

Deste modo, foi pedido que uma criança viesse demonstrar a atividade a ser realizada, que consistia em procurar individualmente o conjunto de letras pertencentes a cada palavra num saco de letras coloridas a fim de colocá-las nas cartolinas. De seguida, o grupo de menor faixa etária deslocou-se às mesas para realizar a atividade enquanto o grupo de maior faixa etária



realizou o jogo no tapete. É de enfatizar que o grupo dos três e quatro anos tinham exclusivamente as letras das palavras, ao invés do outro grupo que continha uma maior diversidade e quantidade de letras, permitindo que a atividade fosse adequada a todas as idades. Os grupos realizaram o pretendido sem demonstrar dificuldades e o espírito de interajuda e de equipa esteve sempre presente.

Figura 52.

Atividade “Encontra as formas”

No dia seguinte, realizou-se um diálogo sobre a atividade realizada na véspera e os conhecimentos detidos pelas crianças sobre o tema “A Primavera”. Sendo assim, foi mostrado diversos elementos da estação executados com papel eva e cartão e questionou-se as



crianças sobre o que cada elemento representava. É de salientar que os elementos continham formas geométricas removíveis. As crianças observaram atentamente os elementos e, na sua vez, cada criança salientou o que era o elemento e o motivo pelo qual estava associado à estação, as suas cores e as formas geométricas presentes no mesmo.

Figura 53.

Atividade “Encontra as formas”

Após a fase inicial, foram formados grupos de dois elementos. O critério para a escolha dos grupos foi pedir a cada criança que realizasse a atividade em conjunto com um colega com quem não convivia muito ou ocorria conflitos recorrentes, para que se desenvolvessem competências sociais, tais como o saber trabalhar



em grupo e o respeito pelo outro. Deste modo, foi entregue um elemento da primavera a cada grupo e cada grupo identificava a forma geométrica correta e colocava-a no elemento, sendo que a cor era algo que as crianças também tinham que ter atenção, pois foram entregues diversas formas geométricas similares mas, de cores distintas.

Esta atividade foi de rápida execução e enfatiza-se que as crianças não necessitaram de orientações para trocar de elementos com os colegas, visto que se levantavam calmamente após a arrumação desse elemento e entregavam a outro grupo de forma calma e delicada. Contudo, uma criança de três anos não quis colocar as formas geométricas com as cores corretas porque queria o elemento bastante colorido, embora soubesse identificar todas as cores corretamente.

No último dia dedicado a esta temática, as crianças recontaram a história da obra “O livro verde da Primavera” de maneira a consolidar as suas aprendizagens sobre a estação do ano. A pedido do grupo, realizaram ainda um desenho livre sobre a primavera ao invés do que estava inicialmente planificado que era o desenho ser sobre a obra. Após a afixação dos desenhos no placar pelas crianças de modo a que fossem o mais autónomas possível, foram entregues a cada criança uma ou duas peças do jogo da memória. À medida que as crianças observavam atentamente a sua imagem, voluntariavam-se para comunicar aos colegas as características da sua imagem e rapidamente denotaram que as imagens estavam aos pares e, assim, realizou-se um diálogo sobre as regras do jogo.

Seguidamente, foi mostrado às crianças através de uma cartolina, um jogo de dominó em que os pontos tradicionais tinham sido substituídos por imagens alusivas à temática. À vez, cada criança exprimiu oralmente que no jogo era possível visualizar elementos da primavera e realizava a contagem dos elementos. O uso da cartolina teve como principal objetivo a comunicação das regras do jogo, pois nem todas as crianças podiam estar familiarizadas com o mesmo.

Após a abordagem inicial dos jogos a serem realizados, as crianças de três e quatro anos formaram dois grupos de quatro elementos cada e reuniram-se nas mesas com o objetivo de realizarem o jogo da memória de forma concentrada. Relativamente às crianças de cinco e seis anos, estas formaram quatro grupos de quatro elementos e cada grupo recebeu um jogo do dominó e a sua respetiva caixa, realizando o jogo no tapete.

Figura 54.

Jogo da Memória sobre a primavera e respetiva execução



Figura 55.

“Dominó da primavera” e respetiva execução



Ao longo da execução dos jogos, todas as crianças mostraram-se entusiasmadas e manifestaram um elevado espírito de competitividade, sendo que por vezes, foi necessária a intervenção do adulto porque algumas crianças iniciavam diálogos agressivos visto que estavam a perder. Tal comprova, que a realização de jogos na educação pré-escolar são fundamentais para a formação pessoal e social da criança porque permitem a apreensão de valores.

Em suma, as atividades foram pautadas por um enorme entusiasmo pois eram algo novo e eram alusivas a um tema bastante agradável para as crianças, a primavera. Pelo facto das atividades serem bastante dinâmicas e estimularem o espírito competitivo das crianças, estas proporcionaram momentos de aprendizagens ricos e diversificados.

6.2.4- O Dia da Mãe

O tema “O Dia da Mãe”³¹ derivou do facto de este dia ser celebrado a 3 de maio. As OCEPE (ME, 1997) ressaltam que é “na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (p.52). Assim sendo, era pertinente o grupo da Sala Laranja consciencializar-se da importância da figura maternal, dado que a mãe contribui imenso para o desenvolvimento e educação da criança. Não obstante, era imprescindível abordar este tema com as crianças para que estas aproveitassem a data que se aproximava para agradecerem e valorizarem todo o apoio, afeto e preocupação que as mães demonstram ao longo de toda a vida dos filhos.

Na escolha do tema, foi crucial o diálogo com a educadora cooperante para garantir que todo o grupo sentir-se-ia confortável com a temática, uma vez que nem todas as crianças estão inseridas num meio familiar estável ou saudável. Neste seguimento, constatou-se que duas crianças, embora não convivessem diariamente com a mãe, mantinham uma relação de amor e afeto com as mesmas. Após um diálogo com as crianças, foi possível averiguar que estas mostravam-se entusiasmadas e quiseram expressar diversas ideias acerca do presente que gostariam de oferecer.

Tal como referido na temática anterior, o PCG (2014) destaca as estratégias pedagógicas e organizativas previstas. Nesta perspetiva, as atividades previstas acerca da temática interligam-

³¹ Vide Apêndice III- O.

se com a representação da escrita através do desenho ou da reprodução do nome e a contagem até 20. Portanto, a realização de um postal e de um colar permitem aprimorar estes conteúdos de acordo com as características das crianças.

Preliminarmente, realizou-se um diálogo com as crianças sobre a importância da mãe na vida dos filhos e a data em que se celebra todo o esforço e dedicação da mesma. As crianças no decorrer do diálogo salientaram diversos aspetos do seu dia-a-dia em que o contributo da mãe é fundamental, como por exemplo, na confeção das refeições. Os aspetos mais frisados pelas crianças relacionavam-se com os sentimentos, pois as crianças expressaram os abraços, os beijos, o amor e a compreensão que sentiam constantemente da mãe.

Através do diálogo anterior, foi mostrado um cartaz de grandes dimensões que detinha a representação da mãe e dos filhos. O cartaz apresentava diversas janelas, sendo que cada janela destinava-se a uma criança que teria a tarefa de colocar no seu interior uma característica pessoal da mãe. Durante a realização da tarefa, cada criança dirigiu-se ao centro e comunicou a característica que pretendia e o seu motivo. Posto isto, esta era escrita na janela da respetiva criança, salientando-se a diversidade de características, tais como linda, simpática, carinhosa, única e generosa. Esta atividade decorreu extremamente bem, sendo que as crianças conseguiram interagir assertivamente com os colegas e partilharam os seus sentimentos de forma descontraída e calorosa.

Figura 56.

Atividade “A minha mãe é...”



Em relação ao colar executado por este grupo, foi indispensável as crianças pintarem os círculos de madeira num dia e executarem os restantes passos no dia seguinte, já que era necessário estarem secos. Durante a pintura dos círculos, as crianças mais novas manifestaram dificuldades no que alude à motricidade fina, pois não conseguiam segurar corretamente no pincel e sendo assim, demoraram algum tempo para concluir a tarefa.

No dia seguinte, realizou-se um diálogo acerca das atividades realizadas anteriormente. Através do diálogo, as crianças exprimiram o que ainda faltava fazer para concluírem os colares e posto isto, o grupo dirigiu-se às mesas e foi-lhes entregue o círculo já seco e com o “camarão” colocado, as missangas e os fios. As missangas escolhidas eram diversificadas mas ressalva-se que todas as crianças quiseram fazer da mesma forma.

Durante a inserção das missangas, apenas uma criança de três anos manifestou dificuldades, motivo pelo qual foi necessário apoiar a criança. Consoante as crianças terminavam a inserção das missangas, deslocavam-se ao balcão e colavam a sua foto num lado do círculo e, no verso, realizavam a sua impressão digital com tinta. É de salientar que a colocação do fecho nos colares foi realizada pelos adultos devido ao reduzido tamanho do mesmo e à complexidade da sua colocação. É possível concluir que o presente planeado foi bem recebido pelo grupo que rapidamente se sentiu motivado para a elaboração do colar e, apesar de todas as crianças terem escolhido as mesmas missangas, cada colar era único e revelava imensa dedicação por parte do grupo.

Figura 57.

Inserção das missangas e colar após o seu acabamento



Consoante as crianças terminavam o seu colar dirigiram-se novamente às mesas para realizar o segundo presente planeado, um postal. Face ao exposto, cada criança recebeu uma cartolina A4 e diversos moldes de flores e vasos. No que diz respeito à dobragem da cartolina, as crianças não manifestaram dificuldades. Contudo, a colagem do vaso e das flores não decorreu fluidamente, uma vez que algumas crianças brincavam imenso com a cola e deitavam quantidades exageradas, estragando assim diversas cartolinas. Deste modo, tornou-se prioritário dialogar com as crianças sobre a necessidade de não estragar os materiais e o modo adequado de deitar a cola.

No último dia dedicado à realização do postal, cada criança recebeu diversas lãs, botões, missangas, cores de feltro, colas e discos de maquilhagem para realizarem a caracterização da mãe. Do mesmo modo, tiveram o acesso a cores de pau para realizarem um desenho livre no postal. Durante a realização destas tarefas, as crianças demonstraram uma enorme alegria e entusiasmo, pois conforme iam colocando o “cabelo” ou os “olhos” iam contando aos colegas as características físicas das mães. Estas tarefas implicavam a partilha de materiais que decorreu de forma pacífica. Posteriormente, cada criança transmitiu a mensagem que queria colocar no seu postal e escreveu o seu nome no mesmo.

Figura 58.

Execução da caracterização da mãe no postal



Figura 59.

Postal de uma criança finalizado



Concluindo, as atividades planeadas e envoltas em diálogo e expressão de sentimentos, possibilitaram, de forma mais fluída, a valorização da família, mais especificamente as mães, assim como a otimização de competências relacionadas com a expressão motora e plástica e com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Do mesmo modo, as atividades foram realizadas num ambiente de escuta, respeito pelo outro e pelo espaço, partilha e autonomia.

6.2.5- A Natureza

“A educação ambiental relaciona-se com a educação para a saúde- bem-estar, qualidade de vida- incluindo os cuidados com a preservação do ambiente. Manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão, etc., fazem parte do quotidiano do jardim de infância” (ME, 1997, P.84).

No âmbito da unidade curricular de Didática das Expressões, lecionada pela docente Ana França, Ana Luísa Correia, Natalina Cristóvão e pelo docente José Manuel, foi proposto a elaboração de um projeto em grupo focado nas diferentes áreas expressivas, mais concretamente a Expressão Dramática, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical e a Expressão Plástica.

O tema escolhido pelo grupo foi “A Natureza- Os Animais na Floresta”. A escolha deste tema surgiu devido à necessidade de fazer um apelo a este universo natural tendo em consideração que a natureza não se deve à ação do homem mas, a sua preservação depende do ser humano.

A Natureza é o termo designado para o conjunto dos seres vivos e fenómenos que ocorrem de modo natural, ou seja, não ocorre a intervenção do ser humano nem de meios artificiais. Na medida em que é comum as crianças manifestarem um elevado interesse pelo mundo animal, como por exemplo a deslocação e alimentação dos animais, o projeto implementado tinha como objetivo as crianças aprenderem características do mundo animal, do mesmo modo que se consciencializavam das ações e consequências do ser humano na natureza e denotavam os cuidados que deviam existir para evitar a extinção da vida animal e vegetal.

A realização do projeto ocorreu em três instituições mas, no presente relatório constam apenas as atividades realizadas na Escola da Lombada.³²

Como anteriormente referido, o projeto educativo da Escola da Lombada enfatiza esta temática, manifestando objetivos que visam a sua abordagem. Todas as atividades desenvolvidas na Sala Laranja culminaram na apresentação de uma peça de teatro, com recurso a adereços e cenários, e a uma interpretação de uma canção, com recurso a instrumentos e coreografia.

Para iniciar a temática, foi iniciado um diálogo com as crianças sobre o conceito de Natureza, a sua importância e os diversos animais que se encontram na mesma. Através do diálogo, as crianças manifestaram imensos conhecimentos, até porque era um tema que já havia sido abordado pela Educadora Cooperante. As crianças enquanto salientavam os diversos animais, contavam histórias sobre os seus animais domésticos. Desta maneira, introduziu-se o facto de que os animais vivem em diversos habitats e questionou-se as crianças sobre os animais que normalmente vivem nas florestas.

Posteriormente, foi explicado às crianças que alguns alunos do 1.º CEB tinham elaborado a letra e respetiva melodia de uma canção sobre a Natureza e que esta incluía alguns dos animais que haviam sido transmitidos anteriormente. O grupo rapidamente demonstrou vontade em aprender a canção e, sendo assim, era lido verso a verso da letra da canção e as crianças repetiam-nos. Após a leitura da letra da canção ocorrer duas vezes, esta foi colocada no computador portátil para que as crianças interiorizassem a melodia e a letra, cantando ao mesmo tempo. Curiosamente, as crianças memorizaram a letra num espaço de tempo curto e no mesmo dia, cantaram a canção sozinhos e sem ser necessário o apoio da gravação e do adulto.

No segundo dia dedicado a esta temática e de modo a relembrar a canção “Os animais na floresta”, o grupo cantou-a em conjunto. Importa salientar que duas crianças não estavam

³² Vide Apêndice III- P e Q.

presentes na véspera e uma criança demonstrou vontade em ensinar a letra aos colegas, dirigindo-se ao centro para conseguir expressar a letra de forma audível e clara. De seguida, as crianças foram questionadas sobre a tarefa que gostariam de realizar: instrumentos musicais ou uma coreografia. Consoante as escolhas, formou-se dois grupos.

O primeiro grupo dirigiu-se às mesas com o objetivo de realizar oito instrumentos. Três crianças receberam caixas de iogurte, arroz, papel crepe de diversas cores e fitas de cetim que lhes permitiram a construção de maracas. Duas crianças tiveram a oportunidade de realizar duas técnicas de pintura em folhas A3 através de um balão ou berlindes que, após secarem, foram recortadas, coladas e plastificadas em caixas metálicas, criando dois tambores. As baquetas, por sua vez, foram executadas por duas crianças que recorreram a bolas de esferovite, papel crepe, fita autocolante colorida e paus. Os últimos instrumentos concebidos foram três castanholas por meio de moldes com o formato de sapos, sua pintura e inserção de cascas de nozes. Durante a execução dos instrumentos, foi necessário apoiar as crianças que manifestaram alguma dificuldade na união das caixas de iogurte e, uma criança em especial, demonstrou não se sentir confortável em sujar as mãos com tinta mas, após o incentivo de uma colega, a criança começou a gostar da atividade e a divertir-se.

Figura 60.

Execução das castanholas e das baquetas respetivamente



Figura 61.

Técnicas de pintura utilizadas para os tambores



Figura 62.

Instrumentos finalizados



Relativamente ao segundo grupo, este encontrava-se no tapete e, em grande grupo, expressaram diversas sugestões de movimentos locomotores e não locomotores para realizar a coreografia da canção. No decorrer do diálogo, foi notório que as crianças mais velhas demonstravam iniciativa em organizar o grupo pelo espaço disponível e em exemplificar a sequência de movimentos sugerida. Após as crianças definirem os movimentos a serem executados, dispuseram-se em xadrez e ensaiaram a coreografia algumas vezes com o apoio da

gravação da canção, pois numa fase inicial era difícil para as crianças cantarem e dançarem simultaneamente.

No dia seguinte, o grupo ensaiou algumas vezes a canção e a respetiva coreografia enquanto as crianças que haviam realizado os instrumentos, colocaram-se à frente numa fila e treinaram a execução da pulsação nos instrumentos. Considerando-se que era necessário filmar a atuação para a apresentação do projeto da unidade curricular de Didática das Expressões, as crianças realizaram uma atuação final. No meu ponto de vista, a atuação superou todas as expectativas, visto que o tempo disponibilizado foi de apenas três dias dado que os materiais teriam que ser utilizados nas restantes instituições. Ao fim do dia, todas as crianças tiveram a oportunidade de experimentar os instrumentos e de participar na coreografia de forma mais descontraída, sendo notório que a elaboração dos instrumentos e a preparação que ocorreu para a interpretação da canção foi do agrado de todas as crianças, que se demonstravam entusiasmadas para emprestar aos colegas das outras instituições os instrumentos que haviam executado com esforço e muita diversão.

Figura 63.

Atuação final



Na semana seguinte, foi apresentado às crianças o livro “Os animais na floresta” realizado por alunos do 1.º CEB. Através do título do livro, as crianças salientaram que este era igual ao título da canção interpretada anteriormente. Através deste pensamento, foi comunicado às

crianças que a música havia sido inspirada pelo livro e, recorrendo à letra da canção, as crianças recontaram a história, bem como adicionaram pormenores devido à visualização da capa. Seguidamente, foi realizada a exploração da história pelas crianças através das ilustrações. Consoante o grupo exprimia a sua versão da história, ocorriam pequenos momentos de diálogo sobre as personagens presentes no livro e o seu habitat.

Em seguida, foi comunicado às crianças que iriam realizar uma peça de teatro acerca da história. O grupo aceitou a ideia com agrado e começaram logo a expressar a personagem que queriam interpretar e os adereços que eram necessários. Tendo em consideração que as crianças de outra instituição já haviam criado um cenário, este foi mostrado às crianças que observaram atentamente os elementos que nele constavam e exprimiram as suas ligações à história. Apesar do cenário já estar executado, o grupo queria realizar algo seu para partilhar com os colegas das outras instituições e, sendo assim, foi decidido em grande grupo o que seria elaborado.

Figura 64.

Execução dos puzzles

No dia seguinte, as crianças formaram pequenos grupos e foi-lhes entregue puzzles que continham as ilustrações do livro. O objetivo do jogo era que cada grupo recontasse uma parte da história “Os animais na floresta”, consoante a ilustração presente no puzzle mas a atividade foi de difícil execução, pois os puzzles continham demasiadas peças, o que requeria bastante tempo para a sua realização e, deste modo, a maioria das crianças sentiu-se desmotivada e desistiu sem concluir a atividade. Ao longo do estágio, as crianças selecionaram por diversas vezes os puzzles, realizando-os com maior facilidade consoante a prática mas ressalva-se, que é necessário adequar os materiais ao desenvolvimento das crianças e esta atividade comprovou-o.



A preparação dos materiais para a peça de teatro iniciou-se com a formação de dois grupos. O primeiro grupo ficou responsável por realizar dois cenários de menores dimensões com elementos da Natureza, enquanto o segundo grupo iria elaborar os adereços (asas do pássaro, asas da borboleta, máscara do urso, máscara do leão, máscara do sapo, orelhas do coelho, orelhas dos amigos do urso, orelhas do lobo). Por conseguinte, foram entregues os materiais

necessários para executar os adereços às crianças que se encontravam nas mesas, e os materiais indispensáveis para realizar os cenários às crianças que se encontravam no tapete. Durante o decorrer das tarefas, duas crianças que se encontravam a realizar os adereços originaram um conflito devido à partilha do material. Este momento careceu assim da intervenção do adulto para apoiar as crianças na resolução do conflito. Relativamente às restantes crianças, estas demonstraram um elevado nível de empenho e interagida durante a execução dos materiais.

Figura 65.

Exemplos de adereços e cenários realizados



No último dia dedicado ao tema da Natureza, todas as crianças tiveram a oportunidade de escolher a sua personagem e formaram-se dois grupos. Através da narração da história, cada grupo ensaiou as suas falas e interação com as restantes personagens. Na generalidade, as

crianças manifestaram à vontade durante a realização da dramatização e facilmente memorizaram as suas falas. Após os ensaios, todo o grupo colaborou na afixação dos cenários e realizaram a dramatização com entrega total à personagem e imensa concentração.

Figura 66.

Atuação final



Em suma, as crianças gostaram imenso de realizar o projeto, principalmente no que alude à interligação com as outras instituições, factor que lhes motivava a se dedicarem ao máximo de forma natural e espontânea num projeto que requeria união e partilha. Importa referir que as crianças foram as protagonistas de todo o trabalho e, deste modo, as atividades decorreram sem grandes obstáculos e de forma progressiva. A oportunidade de escolha e criação pelas crianças permitiu ainda que estivessem envolvidas em todo o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências em todas as áreas expressivas.

6.3- Intervenção com a Comunidade Educativa

Numa sociedade em constante transformação, que exige mudanças rápidas, parece necessário investir na comunicação, desenvolver as capacidades dos atores organizacionais e intensificar e rentabilizar as interações entre a escola, a família e a comunidade.” (Silvestre, Gomes, Fialho & Cid, 2011, p.2859).

De acordo com as OCEPE (ME, 1997) a participação das famílias e da comunidade na escola é fundamental para que todos os agentes educativos estejam integrados na educação das crianças. Deste modo, todos os agentes educativos contribuem para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas das crianças. As parcerias entre a escola, as

famílias e a comunidade, favorecem ainda o envolvimento ativo e afetivo de todos na escola através da partilha de aptidões, ideologias e saberes.

A parceria entre a escola e a comunidade educativa é um processo que evolui progressivamente e, sendo assim, é fundamental que o educador e a restante equipa reflitam acerca das iniciativas a realizar para promover a participação da mesma (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Desta maneira, a atividade proposta em contexto de estágio e dirigida a toda a comunidade educativa da Escola da Lombada, foi alvo de reflexão e diversos diálogos para que proporcionasse aprendizagens significativas às crianças e implicasse a participação da comunidade educativa.

O conceito da atividade derivou da necessidade de desenvolver nas crianças competências sociais e morais, pois na Sala Laranja era notório que as crianças tinham dificuldade em respeitar os colegas, a partilhar materiais e a aceitar opiniões, ocorrendo diversas agressões verbais e físicas.

Sendo assim, surgiram diversas estratégias que combatessem a problemática em torno da Questão de Investigação-Ação: *Como desenvolver competências sociais e morais em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos?* Uma dessas estratégias foi realizar um reconto da obra “O Reino dos Penteados” de António Castro que abordava a crítica social comum num mundo imaginário que retratava a nossa sociedade e, desta forma, pretendia-se que as crianças extraíssem as suas ilações acerca da moral da história e adquirissem noções acerca das atitudes assertivas que o ser humano deve desempenhar na sua vida diária.

As OCEPE (ME, 1997) enfatizam que a parceria com outras instituições locais pode favorecer a resposta educativa concedida às crianças e, deste modo, a atividade começou a desenvolver-se após um diálogo com uma colega que se encontrava a estagiar no Carrocel, em que tivemos a ideia de realizar, após o reconto da obra, uma atividade acerca da mesma entre as crianças das duas instituições. Após isto, apresentamos a proposta às Diretoras de ambas as instituições e às educadoras cooperantes que concordaram com a ideia e, assim, realizamos um convite formal ao Professor António Castro com o apoio da Doutora Professora Aline Bazenga.

Na Sala Laranja, o tema foi introduzido através de atividades explanadas no ponto 6.2.2.1.1 e esta atividade em concreto³³ foi introduzida através da visualização das ilustrações da obra pelas crianças, em que estas foram exprimindo oralmente o que pensavam ser os factos da história. É de salientar que este momento permitiu às crianças que desenvolvessem simultaneamente competências sociais e morais, visto que era imperativo respeitarem a vez dos

³³ Vide Apêndice III- R e U.

colegas, aceitarem opiniões divergentes e unirem-se para um objetivo comum, desvendar a história. De seguida, realizaram desenhos que retratavam a história do seu ponto de vista consoante as ilustrações visualizadas. Os desenhos das crianças, posteriormente, foram utilizados para a elaboração de um presente para o autor.

De forma a informar a toda a comunidade educativa o reconto que se iria realizar, foi afixado nas portas das salas do pré-escolar de ambas as instituições um *poster*. Ressalva-se que devido à disponibilidade do autor, o reconto foi realizado em horário laboral, impossibilitando a presença dos encarregados de educação. Contudo, as crianças tiveram a oportunidade de realizar, em conjunto com os pais, uma atividade em que ambos salientaram o seu ponto de vista acerca do significado de “Ser Criança”, para que através do diálogo percebessem as mudanças que ocorreram na infância consoante as gerações e os aspetos que permitiam um desenvolvimento pleno da criança e a sua inserção na sociedade. Consoante as crianças traziam a atividade realizada em casa, era lido os pontos de vista a todo o grupo, estabelecendo-se um diálogo em que as crianças manifestavam as suas opiniões sobre os aspetos que concordavam e os seus respetivos argumentos.

Figura 67.

Poster acerca do reconto da obra “ O Reino dos Penteados”

No Reino dos Penteados

António Manuel Antunes de Castro

Dia 19 de maio às 15:00h—Reconto
Escola da Lombada

Dia 03 de junho às 10:30h—Reconto
Infantiário “O Carrocel”

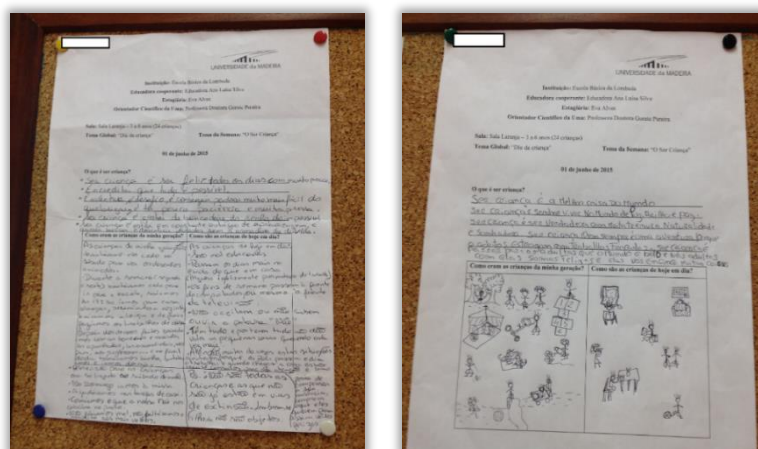
António Manuel Antunes de Castro nasceu em Luanda, em 1959, sendo residente no Funchal desde 1982. É professor de Português e História e, nos últimos anos, tem estado destacado na Divisão de Educação do Município do Funchal. Publicou o seu primeiro livro – «Poemas» – aos catorze anos de idade, contando já com quase três dezenas de obras publicadas, para além da participação em Antologias e outras Obras Coletivas (em Lisboa, em Itália e na Madeira).

O reconto da história realiza-se no âmbito do projeto da Comunidade desenvolvido pelas estagiárias Eva Alves e Cláudia Luz e o livro “No Reino dos Penteados” é um livro dedicado às crianças de maneira a desenvolver os valores morais. A ação desenrola-se num Território de Fantasia e aí a vida acontece de acordo com a mentalidade dos habitantes. Estes estão sempre prontos a criticar, a apontar o dedo e a evidenciar as mínimas falhas dos outros e de-a-forma, o livro aborda um tema atual: a crítica social.

Organizado por:
Cláudia Luz e
Eva Alves

Figura 68.

Atividade realizada pelas crianças e sua família



O relato da obra realizou-se a 19 de maio às 15:00h e foi com enorme surpresa que constatamos que tínhamos mais um convidado que iria contar uma história às crianças, o Professor Rui Caetano. Durante os relatos, destacou-se a participação ativa das crianças que queriam intervir constantemente, mas tal também motivou o autor António Castro a desenvolver, com este grupo, um jogo que permitia às crianças respeitarem-se umas às outras e esperarem pela sua vez. Através das histórias apresentadas, realizou-se um diálogo sobre os valores que todos os seres humanos devem ter presentes nas suas ações e, após isto, as crianças entregaram aos convidados um livro com os desenhos que haviam realizado anteriormente acerca da obra “O Reino dos Penteados”. A capa, por sua vez, continha uma foto do grupo da Sala Laranja.

Figura 69.

Momento do relato da obra “O Reino dos Penteados” e da entrega dos presentes

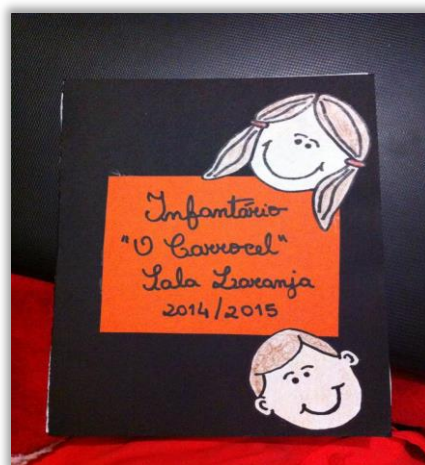


No que alude à atividade realizada entre ambas as instituições, foi explicado às crianças que existia outra Sala Laranja, tal como a deles, e que o Doutor António Castro também havia contado a história daquele reino longínquo a essas crianças e, desta forma, questionei-lhes se gostavam de mandar uma mensagem a essas crianças acerca do livro numa atividade engraçada, denominada “Amigo por correspondência”. Após o meu questionamento, as crianças afirmavam que queriam fazer um desenho para os seus novos amiguinhos e disseram o que lhes queriam contar, enquanto escrevia essas mesmas palavras.

As crianças do Infantário “O Carrocel” realizaram a mesma atividade e, assim, procedeu-se ao envio. As crianças da Sala Laranja da Escola da Lombada ficaram muito entusiasmadas por terem obtido resposta e, em silêncio, ouviram atentamente a mensagem que lhes tinha sido transmitida e viram, livremente e em grande grupo, os desenhos elaborados pelas crianças da outra Sala Laranja, além de que observaram atentamente e dialogaram acerca das características das crianças da Sala Laranja que enviaram um autorretrato desenhado delas próprias.

Figura 70.

Momento da realização dos desenhos da Escola da Lombada para as crianças do Infantário “O Carrocel” e livro realizado pelas crianças do Infantário “O Carrocel”



Através de todas as atividades realizadas em torno da obra “O Reino dos Penteados”, foi possível que as crianças compreendessem melhor os seus direitos e deveres, realçando-se o facto de ter ocorrido um fortalecimento dos afetos e do respeito entre as crianças da sala e, tal comprovou-se na realização da atividade entre as duas instituições em que conseguiram ouvir-se uns aos outros e executarem tarefas como uma equipa.

6.4- Avaliação do grupo de crianças

Ao longo da Prática Pedagógica na docente Laranja, recorri à Avaliação em Educação Pré-Escolar- SAC com a finalidade de compreender de forma clara as características de cada criança, a interação diária do grupo e as estratégias que deviam ser implementadas para beneficiar o desenvolvimento do mesmo. Portugal e Laevers (2010) salientam que o caminho mais fácil e conclusivo para avaliar a qualidade do ensino deve abranger duas dimensões, sendo estas o bem-estar emocional e a implicação vivenciados pelas crianças. Esta abordagem é um método de sentir, refletir e agir em educação de infância, sendo que o adulto utiliza como alicerce a experiência da criança e reconstrói significados por meio das suas expressões, palavras e gestos.

Face ao exposto, Portugal e Laevers (2010) caracterizam o bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria.” (p.20). Como ferramentas de apoio ao educador na avaliação do bem-estar, as autoras salientam indicadores de bem-estar emocional: a abertura e receptividade para interagir e explorar; a flexibilidade perante novas situações; a autoconfiança e autoestima em que a criança expressa-se livremente e enfrenta novos desafios; a assertividade em que a criança procura ser respeitada e é capaz de exprimir as suas opiniões ou pensamentos; a vitalidade, ou seja, a criança transmite vida e energia; a tranquilidade, isto é, ocorre o estado de calma e relaxamento; a alegria em que ocorre uma demonstração de contentamento e prazer na ação; e a ligação consigo próprio que significa a boa ligação consigo próprio e com o mundo.

No que alude à implicação, Portugal e Laevers (2010) caracterizam a mesma como “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.” (p.25). A implicação apresenta, de igual forma, indicadores que auxiliam o educador, sendo estes: a concentração que é manifestada na atividade; a energia visível no esforço e entusiasmo da criança; a complexidade e criatividade em que a criança se dedica a algo novo, desafiador e complexo; a expressão facial e postura que revela sentimentos e estados de espírito; a persistência que se resume ao tempo de concentração; a precisão, isto é, a atenção

ao pormenor; o tempo de reação aos estímulos interessantes; a expressão verbal que engloba os comentários das crianças relativamente à ação; e a satisfação que se relaciona com o prazer e a apreciação da criança do seu trabalho.

Ambas as dimensões são avaliadas em cinco níveis distintos, iniciando-se com o nível muito baixo (nível 1) e terminando no nível muito alto (nível 5). Seguidamente, o quadro 6 apresenta uma síntese dos aspetos cruciais de cada nível.

Quadro 9.

Síntese dos níveis de bem-estar emocional ou implicação

| Bem-estar emocional | Implicação |
|---|---|
| Nível Baixo | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nunca ou raramente se sente feliz; ✓ Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo; ✓ Está intranquila ou tensa; ✓ É pouco aberta e espontânea; ✓ É vulnerável e pouco flexível; ✓ Tem falta de confiança em si mesma; ✓ Nunca ou quase nunca se sente à-vontade. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nunca ou quase nunca está concentrada; ✓ Desliga ou distrai-se facilmente; ✓ Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada; ✓ Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa; ✓ Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente; ✓ Limita-se a utilizar as suas competências atuais. |
| Nível moderado ou médio | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em geral não está nem feliz ou infeliz; ✓ De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa; ✓ Por vezes está intranquila ou tensa; ✓ Por vezes é aberta e espontânea; ✓ Por vezes é vulnerável; ✓ Tem autoconfiança limitada; ✓ Por vezes sente-se à-vontade, ousando ser ela própria. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A concentração é mediana; ✓ Por vezes custa-lhe prestar atenção; ✓ Não está verdadeiramente motivada ou interessada; ✓ Tem uma atividade mental pouco intensa; ✓ Não desfruta inteiramente das atividades; ✓ Não mobiliza completamente as suas competências. |
| Nível alto | |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sempre ou quase sempre está à-vontade, sente-se bem e feliz; ✓ Desfruta bem do programa educativo em oferta; ✓ Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade; ✓ Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível; ✓ É capaz de se defender; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Muitas vezes denota concentração; ✓ Não se distrai facilmente e persiste na atividade; ✓ Muitas vezes está motivada e interessada; ✓ É mentalmente ativa, com intensidade; ✓ Desfruta plenamente das atividades e explorações; |

| | |
|---------------------------------|--|
| ✓ Denota confiança em si mesma. | ✓ Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades. |
|---------------------------------|--|

Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers, 2010.

Como observável no quadro 9, é possível constatar que o educador, por meio da observação participada e de diversos registos, consegue avaliar os níveis de bem-estar e implicação, visto que a criança revela por meio de fatores físicos ou emocionais, o nível que se encontra em cada dimensão nos diversos momentos que ocorrem ao longo do dia.

6.4.1- Sistema de Acompanhamento das Crianças

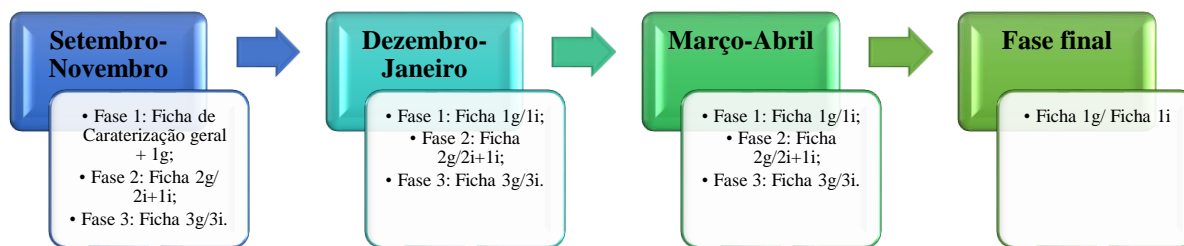
O SAC proporciona ao educador “uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo.” (Portugal & Laevers, 2010, p.74). Denota-se assim, que o SAC é uma ferramenta de apoio à intervenção pedagógica na medida em que facilita a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular.

O SAC, quando utilizado adequadamente, faculta ao educador uma noção clara de todo o funcionamento do grupo e dos aspetos que carecem de intervenção específica, bem como permite-lhe identificar as crianças que precisam de um apoio complementar ou atenção diferenciada.

Como anteriormente referido, este processo de avaliação ocorre em ciclos de observação, avaliação, reflexão e ação, e cada ciclo abrange 3 fases, sendo estas: Fase 1-avaliação; Fase 2-análise e reflexão; Fase 3-definição de objetivos e de iniciativas e Fase final- avaliação. As fichas são alusivas ao contexto e grupo de crianças de modo geral (fichas g) ou individual (fichas i). É de salientar ainda a existência de uma ficha de identificação da instituição, educador e crianças e da caracterização geral do contexto. A figura 71 salienta as diversas etapas e fases do SAC que se interligam num processo contínuo de avaliação e análise do grupo de crianças e seus contextos.

Figura 71.

Etapas e respetivas fases do processo SAC



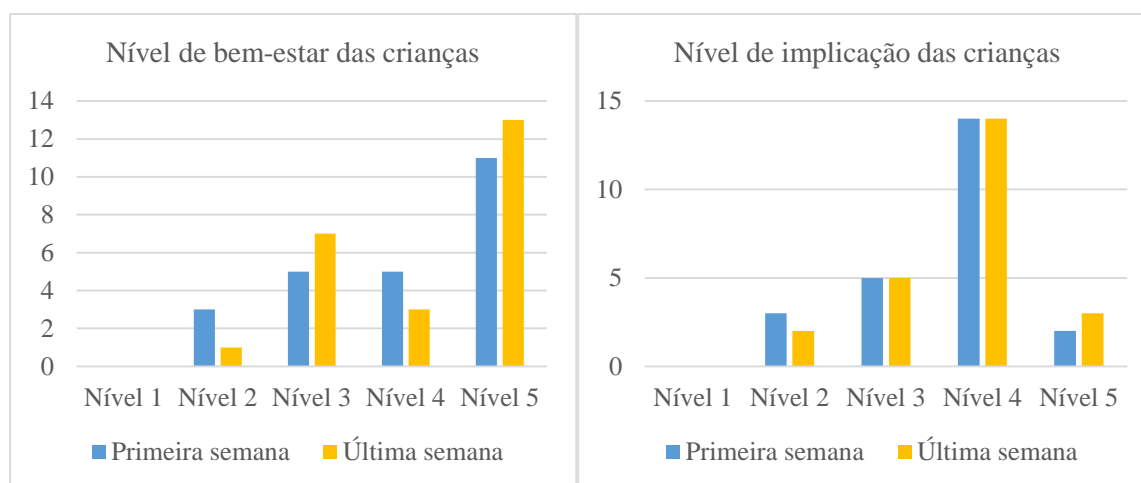
Fonte: Adaptado de Portugal e Laevers, 2010.

Como é observável na figura 71, este tipo de avaliação deve ocorrer ao longo do ano letivo, surgindo assim resultados mais significativos e claros. Tendo em consideração a duração da prática pedagógica, considereei adequado realizar apenas as três fases mencionadas na primeira etapa.

A avaliação do grupo de crianças iniciou-se com o preenchimento da Ficha 1g após as duas semanas de observação participante. É de salientar que a Ficha 1g foi novamente preenchida no final da prática pedagógica, sendo uma importante ferramenta para a análise de resultados³⁴ (). Os gráficos 15 e 16 revelam assim, o número de crianças com níveis muito baixos, baixos, médios, altos e muitos altos no início e no fim do estágio.

Gráficos 15 e 16.

Nível de bem-estar e implicação das crianças



³⁴ Vide Apêndice III- V.

Analisando os Gráficos 15 e 16, é possível denotar que três crianças se encontravam num nível de bem-estar emocional baixo. Essas crianças demonstravam dificuldades em adaptar-se ao grupo que havia sofrido alterações nesse ano letivo. Através das diversas atividades e estratégias que possibilitavam o trabalho em grupo, as crianças começaram a adquirir um maior à vontade, autoestima e receptividade, observando-se uma evolução positiva e uma passagem de duas crianças para o nível 3.

No que se relaciona com o nível 4 do bem-estar emocional, duas crianças transitaram para o nível 5, dado que essas crianças demonstravam dificuldades apenas no indicador da assertividade, mais especificamente, na partilha de opiniões e sentimentos mas, com o passar do tempo, observaram-se melhorias.

No que concerne ao nível de implicação, é notório que três crianças se encontravam no nível baixo, sendo que são as mesmas crianças que anteriormente se encontravam no mesmo nível do bem-estar emocional. Estas crianças inicialmente manifestavam dificuldades em concentrar-se, desistiam facilmente quando encontravam obstáculos ao longo das atividades e não expressavam entusiasmo por experienciar novas situações. Desta maneira, foi necessário cativar essas crianças com atividades que correspondessem aos seus interesses, motivando-as para todos os momentos de aprendizagem. Importa ainda referir o diálogo que possibilitou a interiorização de valores.

As crianças que se encontravam e mantiveram-se em níveis alto e muito altos do bem-estar emocional e implicação demonstravam normalmente imensa felicidade, vitalidade, tranquilidade, aceitação de novas situações, autoconfiança, concentração e persistência.

Relativamente às fichas 2g e 3g³⁵, nelas constam a análise e reflexão em torno do grupo e do contexto e a definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo e contexto educativo.

Em suma, o SAC é uma ferramenta de avaliação, que usada de modo adequado, proporciona resultados favoráveis ao desenvolvimento das crianças, sendo que é fundamental atender às necessidades e interesses das crianças e estimular o trabalho cooperativo.

³⁵ Vide Apêndice III- V.

6.5- Reflexão final do Estágio em contexto do Pré-Escolar

A reflexão da prática pedagógica é extremamente importante, na medida em que possibilita ao educador analisar o seu percurso aquando da sua prática, até porque pela primeira vez, a prática pedagógica na valência do pré-escolar e do 1.º CEB, não era realizada a pares.

Após o término da prática pedagógica na Escola EB1/PE da Lombada na sala Laranja, é possível afirmar que foi uma experiência enriquecedora e de elevada aprendizagem. Ao ser tomado conhecimento que o grupo de crianças era constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, surgiram inseguranças, pois era um grupo numeroso em que os estádios de desenvolvimento eram completamente divergentes. Deste modo, a diferenciação pedagógica iria ser fundamental ao longo de todo o estágio para que as atividades ou estratégias implementadas fossem adequadas ao desenvolvimento das crianças.

Durante as duas semanas de observação, foram logo estabelecidas ligações de afeto e diálogos com todas as crianças, contribuindo para a compreensão das dificuldades que as crianças manifestavam e diminuindo as inseguranças sentidas anteriormente. É de salientar que as constantes sugestões e elucidações da Educadora Cooperante, ao longo das duas semanas, foram fundamentais para esclarecer determinadas dúvidas e denotar possíveis estratégias para o percurso a ser realizado.

A prática pedagógica foi encarada de um modo fluído e natural, recorrendo-se às OCEPE (ME, 1997) para uma melhor planificação da intervenção. Contudo, o foco principal durante a elaboração das planificações era os interesses manifestados pelas crianças, bem como diversas abordagens que combatessem as necessidades do grupo.

Durante a intervenção pedagógica, não houve o seguimento de nenhum modelo pedagógico específico. Contudo, salienta-se a aceitação e respetiva orientação do modelo High/Scope no que alude ao projeto de investigação-ação desenvolvido, na medida em que as estratégias propostas, de acordo este modelo, revelaram-se adequadas e benéficas para o desenvolvimento social e moral das crianças.

Na Sala Laranja, as aprendizagens eram potencializadas através da estimulação da autonomia e iniciativa, do diálogo e da interajuda, sendo que era função do educador auxiliar as crianças em todos os momentos.

Ao longo do estágio, as crianças mostraram-se sempre recetivas e entusiasmadas pelas atividades propostas, salientando-se o cuidado em inserir e interligar todas as áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE (ME, 1997) e recorrendo-se a uma extensa variedade de materiais,

meios e técnicas, o que cativava de imediato as crianças que manifestavam curiosidade pela novidade e bem-estar e, conseqüentemente, vontade de aprender, de crescer a todos os níveis.

O apoio recebido pela Educadora Cooperante foi essencial, pois existe um maior conhecimento das características do grupo e experiência na profissão docente e, desta forma, tal foi benéfico para que ocorresse uma intervenção pedagógica de qualidade, permitindo uma melhor visão da ação a ser realizada através das suas ideias, críticas construtivas e auxílio na elaboração das planificações.

Relativamente ao grupo, embora este fosse numeroso e manifestasse dificuldades a nível das competências sociais e morais, existiam três auxiliares de educação a prestar serviços na Sala Laranja e, sendo assim, tal era uma mais-valia para o percurso educativo do grupo.

Relativamente à atividade proposta para a comunidade educativa, esta abrangeu diversas etapas destinadas à colaboração com os pais e com outra instituição educativa, valorizando a partilha de ideias e vivências, a interiorização de valores morais e sociais e o diálogo e participação entre toda a comunidade educativa. Face ao exposto, é de salientar a importância da família compreender o quanto é importante estabelecer uma relação contínua com a instituição educativa, de maneira a contribuir significativamente para a educação da criança através do constante diálogo e implementação de estratégias com vista a atingir objetivos comuns e potencializadores de aprendizagens.

Em síntese, todo o trabalho desenvolvido em contexto de prática pedagógica teve como base a idade, o desenvolvimento, os interesses e necessidades das crianças, de modo a implementar estratégias e atividades adequadas e possibilitando às crianças, terem um papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos. Por outro lado, a prática pedagógica permitiu a aquisição de um bem-estar e segurança necessários para enfrentar o papel de educadora de um grupo, assim como perceber a importância que a imaginação, a criatividade e as brincadeiras das crianças têm no desenvolvimento dos seus saberes e aptidões e, neste sentido, é necessário proporcionar os meios que permitem à criança aprender divertindo-se.

Considerações finais

Findada esta etapa académica, é possível afirmar que todas as fases teóricas e práticas presentes em todo o percurso careceram de imenso empenho e força de vontade. Contudo, a prática pedagógica foi sem dúvida a fase mais exigente, mas por outro lado, gratificante, tendo em consideração o esforço despendido num curto espaço de tempo e as aprendizagens obtidas. Saliento ainda o afeto das crianças que não só enche um coração de alegria, como também de constatação de que tudo vale a pena desde que a pessoa se sinta realizada e parte de algo tão importante como é o processo da educação.

Desde o princípio que se avizinhava que o processo não seria fácil, mas após tantos momentos repletos de alegrias e de reclamações típicas na vida universitária, esta etapa termina com um sentimento de pertença eterna à nossa academia e de validação de que era este o caminho a ser percorrido, era esta a vocação. Para além disto, parto com a consciência de que isto foi só o início, o início de uma formação que decorrerá ao longo de toda a exerceção profissional, num ciclo de constante investigação, reflexão e ação para que evolua diariamente como profissional da educação e como pessoa, bem como beneficiando, de igual modo, o desenvolvimento de todas as crianças que terei todo o gosto em conhecer e apoiar.

Ao longo da prática pedagógica ocorreu sempre a vontade e necessidade de observar e reconhecer diversas problemáticas de modo a poder apoiar as crianças no sentido de percorrer um caminho que, com calma e persistência, iria culminar na chegada a uma meta repleta de aprendizagens. Face ao exposto, tornou-se fundamental colaborar com toda a comunidade educativa, visto que a relação entre a criança, o docente/educador e a família deve ser repleta de momentos de partilha e trabalho de equipa, fazendo com que a criança sinta que está inserida num processo de ensino-aprendizagem em que as suas características particulares são tidas em conta e se desenvolva num ambiente de cooperação, aceitação, respeito, felicidade e de valorização.

Tendo os aspetos supramencionados em consideração, todas as estratégias e atividades implementadas em contexto de sala de aula permitiram aos grupos de crianças serem as protagonistas das suas próprias aprendizagens, dando-lhes significado e perceberem as vantagens do trabalho cooperativo.

No que alude ao projeto de investigação-ação, realizado na valência do 1.º CEB, é de enfatizar que o tempo limitado de prática pedagógica não possibilitou a observação de uma grande evolução a nível da problemática encontrada. Contudo, evidenciaram-se pequenas

melhorias ao longo do estágio no domínio da leitura e escrita e um aumento de motivação e persistência. Salienta-se ainda que com o apoio do professor titular da sala, seguramente os objetivos serão atingidos.

Neste seguimento de ideias e relativamente à valência do Pré-Escolar, procurou-se implementar estratégias e atividades que permitissem colmatar as lacunas observadas nas crianças a nível das competências sociais e morais. Mais uma vez, é de referir que a limitação da duração da prática pedagógica não permitiu constatar uma extensa evolução. Porém, com o passar do tempo, foi notório que as crianças começavam a aceitar-se umas às outras e demonstravam um maior cuidado na linguagem e ações adotadas em momentos de divergência de opiniões. Do mesmo modo, foi visível que as crianças começaram a adquirir interesse em realizar determinadas atividades com todos os colegas.

Para finalizar, todo o percurso explanado ao longo deste relatório pretende assim expor todas as motivações, crenças e preparações que orientaram toda a ação pedagógica, bem como toda a gratidão e carinho pelas crianças de ambos os estágios que me tornaram uma pessoa mais rica e parte de um mundo tão encantador.

Referências

- Ajuriaguerra, J. (1988). *A escrita infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw – Hill de Portugal.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Bíblia Sagrada. Centro Bíblico Católico. 6.ª edição. Brasil: Editorial Cucujães Missões, 2009.
- Belchior, M. et al (1993). *A Novas Tecnologias de Informação no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brazelton, T. (2002). *O Grande Livro da Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, J., Lapa, P., Nogueira, S. & Fernandes, B. (2006). Saúde Infantil. *Problemas de comportamento em idade pré-escolar*. 2, 13-20.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII -2*, 355-379.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Duarte, V. (2012). *As atividades práticas/experimentais em ciências na educação pré-escolar: estudo a apresentar no relatório final* (dissertação de mestrado). Beja: Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação. Retirado de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3935>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, C. (1992). Teorias da aprendizagem: concepção cognitivista de Ausubel. *O professor*, 28, 6.
- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 59- 76). Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, C. et al (2001). *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- García, C. (1997). A formação de professores: novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-77). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-115). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Lidel – Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa – Porto: Lidel – Edições Técnicas.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Marinheiro, A. & Lopes, J. (1999). Avaliação de problemas de comportamento em idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 91-108.
- Martins, M. (1997). *Educação Pré-Escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & Aulas. *Educação e Matemática*, 115, 67-71. Retirado de http://www.esev.ipv.pt/mat1Ciclo/Nova%20pasta/_EM115_pp67-71_4f1d94c118b47_H.pdf.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf.

- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de <http://www.centro-edu-integral.pt/download.php?f=5&key=fa02abf448939d357c9c09198edb2058>.
- Moreira, M. (2000). Aprendizagem significativa crítica. In M. Moreira, J. Valadares, C. Caballero & V. Teodoro (orgs). *Teoria da Aprendizagem Significativa- Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 47-67). Peniche: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Muñoz, B. (1993). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-35). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: ASA Editores.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico- Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, M. (1999). O professor e o currículo. *Educação e Matemática*, 55, 3-6.
- Portugal, G. (2002). Dos Primeiros Anos à Entrada para a Escola – Transições e Continuidades nas Fundações Emocionais da Maturidade Escolar. *Revista Aprender*, 9-16. Retirado de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/28-revista-aprender-n-26?download=553:aprender-26-a2>.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Proença, M. (1991). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Reinhardt, R. (2008). Parceria entre a Escola e a Comunidade na Perspectiva da Gestão Solidária. *Boletim de saúde*, 2, 90. Retirado de <http://www.boletimdasaude.rs.gov.br/conteudo/1418/parceria-entre-a-escola-e-a-comunidade-na-perspectiva-da-gestao-solidaria---partnership-among-the-school-and-the-community-in-the-perspective-of-solidary-administration>.
- Reis, C. et al (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de http://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/14_ProgramasPort_g8vf882lp8.pdf.
- Rodrigues, P. (1999). Avaliações em educação: Novas Perspetivas. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *A avaliação curricular* (p.25). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre Professores. *Revista Noesis*, 71, 30-33. Retirado de old.dge.mec.pt/data/dgidc/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Retirado de: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09Publicacoes/0905ArtigosConfIntern/090518Formprofintegrticmat&f=9ee77>.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de Professoras- estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. In Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP (pp.24-36). Brasil, Campinas. Retirado de http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3844d.pdf.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Serrazina, L. (1999). Gestão flexível do currículo no 1.º ciclo: algumas reflexões. *Educação e Matemática*, 55, 39-41.
- Silva, A. & Martins, S. (2000). Falar de Matemática hoje é... *Millenium*, 20. Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu. Retirado de http://www.ipv.pt/millenium/20_ect5.htm.
- Silvestre, M., Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011). Interação Escola, Família e Comunidade nas Práticas de Autoavaliação das Escolas: Um Estudo em Escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña. Retirado de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3515/3/XI_Congreso_Internacional%202859-2870.pdf.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J.M. (2000). *O professor como pessoa – a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Teixeira, J. (2011). *A Escola e a Comunidade* (tese de Mestrado). Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Retirado de http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/10_joaquim_paulo_teixeira_web.pdf.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 3, 443-466.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: Ministério da Educação e Ciências de Espanha. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa- sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Despacho Normativo n.º 5220/97, de 4 de agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo).

Decreto Legislativo Regional n.º16/2006/M, de 2 de maio (Estatuto das Creches e dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 (Avaliação na Educação Pré-Escolar)

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de julho (regula a avaliação do ensino básico).