

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara de Sá Pereira Ferreira

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/M

37

FER Ref

Ex. 1, 100-11

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Sara de Sá Pereira Ferreira

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

ORIENTAÇÃO

Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano letivo 2015/16

Sara de Sá Pereira Ferreira

Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, junho de 2016

*“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade
do que a forma como esta trata as suas crianças.”*

(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Quando queremos muito algo, temos de lutar por isso, temos de trabalhar, de nos esforçar e, por vezes, ser humildes o suficiente para reconhecer que precisamos de apoio, que não estamos sozinhos e vamos mais longe ainda se tivermos quem nos acompanhe. Como tal, quero agradecer a algumas pessoas ou seres que, de uma maneira ou de outra, fizeram parte deste meu percurso.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, que são o motivo de eu estar aqui, o motivo de eu existir e de ter chegado onde cheguei, agradeço-lhes primeiro a eles. Obrigada mãe, por me teres inspirado, por teres sido sempre uma educadora como eu espero um dia ser. Obrigada pai, por me ensinares que neste mundo temos de ser práticos e persistentes, aos meus irmãos, Tiago e Margarida, vocês os quatro serão sempre o meu porto seguro, a minha casa, que não é casa sem Floppy que, à sua maneira, também muito me ajudou.

Agradeço a toda a família, em especial à tia Dary, que sempre vi como um exemplo de professora, obrigada por todas as dicas inovadoras e divertidas! E à Inês.

Agradeço ao Carlos, o grande amor da minha vida, o meu namorado e melhor amigo, pelo seu apoio incondicional, pela sua compreensão e companheirismo.

Agradeço também à Dalila, por estar sempre por perto, pela sua boa disposição matinal que anima e dá ritmo à nossa casa. À Sara Margarida, que é como se fosse a minha irmã mais nova e a criança que mais adoro, que vi crescer e me ajudou também a crescer com ela, que me faz lembrar como é bom ser criança e que fez de “cobaia” na preparação de aulas e atividades para os meninos da Sala Verde e do 3ºA.

Agradeço aos meus amigos em geral, em especial à Natacha, à Dayana, à Rubina e ao Rui.

Agradeço às minhas colegas de curso, essencialmente às minhas companheiras Cátia, Bárbara, Flávia, Eleonora, Carolina, e Tânia, obrigada pelos momentos partilhados, por cada risada, por cada conselho, por tudo.

Agradeço à minha orientadora, à Professora Maria José Camacho, por toda a sua disponibilidade e compreensão, pela motivação e força que me deu para continuar, mesmo com todos os contratemplos. Às orientadoras de estágio, nomeadamente à Professora Doutora Gorete Pereira e à Professora Doutora Fernanda Gouveia, à educadora cooperante Carmo Góis e ao professor cooperante Luís Araújo e a toda a comunidade educativa da EB1/PE da Nazaré, especialmente do Anexo da Azinhaga, e

da EB1/PE da Achada e a todos os outros professores do Mestrado que me acompanharam ao longo deste percurso, obrigada por todas as aprendizagens.

Um muito obrigado a todos!

RESUMO

Este relatório de estágio, aliado à sua apresentação oral, tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Surge, assim, como produto do estágio pedagógico realizado em ambas as valências, nos dois primeiros semestres do Mestrado. No 1º semestre, o estágio realizou-se com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar. No 2º semestre, o mesmo realizou-se com uma turma do 3º ano da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada. Deste modo, este relatório alberga não só a componente prática dos estágios mas também os pressupostos teóricos em que me sustentei para os poder desenvolver da melhor forma. Além disso, é também referida a metodologia da Investigação-Ação, uma metodologia fundamental, bastante utilizada nas práticas pedagógicas, tendo sido levantadas questões em torno do desenvolvimento da linguagem oral e do trabalho cooperativo. Em torno de todo este trabalho, não podia faltar uma vertente reflexiva, outra competência que tanto um educador como um professor devem abraçar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Educador; Professor; Aprender.

ABSTRACT

This report, together with its oral presentation, aims at obtaining the master's degree in Preschool Education and teaching of the 1.st Cycle of Basic Education, at the University of Madeira. Arises, therefore, as a product of the pedagogical internships performed in both valences, in the first two semesters of the master degree. In the first semester, the internship was held with a group of children aged between 4 and 5 years old of Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. In the second semester, the same took place with a class of the 3rd year of Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada. In this way, this report offers not only the practical component of the stages but also the theoretical assumptions that pushed me to be able to develop my work in the best way. In addition, it is also referred the methodology of action-research, an essential methodology used on the pedagogical practices, raising issues problems about oral language and cooperation. Besides, there's a reflective side that is also needed, as another tool that is very useful for a kindergarten teacher or a teacher.

Keywords: Preschool Education; Primary School; Children; Kindergarten Teacher; Teacher; Learn.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
SUMÁRIO.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XV
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXI
LISTA DE SIGLAS	XXIII
ÍNDICE DE APÊNDICES – Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	XXV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 – Do Sistema Educativo às Comunidades Educativas.....	5
1.1. O Sistema Educativo.....	5
1.2. O Currículo.....	6
1.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.2.2. A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.2.3. A articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3. Os Agentes Educativos	11
1.3.1. As Crianças/Alunos	12
1.3.2. O Docente.....	14
1.3.2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.3.2.2. O Docente Investigador e Reflexivo, Promotor da Qualidade na Educação.....	15
1.3.3. A Família.....	17
1.4. A Importância do Ambiente Educativo	17
Capítulo 2 – Princípios Estratégicos e Metodológicos Relevantes para a Prática Pedagógica.....	19

2.1.	A Planificação como Alicerce da Prática Docente	19
2.2.	A Diferenciação Pedagógica, Todos Iguais mas Todos Diferentes.....	21
2.3.	A Aprendizagem Cooperativa, Aprendendo em Grupo.....	22
2.4.	Através das Expressões também se Aprende	24
2.5.	As Vantagens das TIC na Escola.....	25
2.6.	A Utilização de Materiais Didáticos e do Jogo	26
2.7.	A Avaliação, um Instrumento Essencial	28
2.8.	O Desenvolvimento da Linguagem Oral, uma Competência para a Vida	30
Capítulo 3 – Investigação-Ação.....		35
3.1.	Metodologias da Investigação-Ação.....	35
3.2.	Fases da Investigação-Ação	36
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA		39
Capítulo 4 – Estágio em Educação Pré-Escolar		41
4.1.	Meio Envolvente.....	42
4.2.	A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré – Anexo da Azinhaga.....	44
4.3.	A Sala Verde.....	51
4.3.1.	Organização do Espaço e Recursos	53
4.3.2.	Caraterização do Grupo de Crianças	55
4.3.2.1.	Caraterização das Famílias.....	58
4.3.3.	A Rotina	59
4.4.	Projeto de Investigação-Ação.....	61
4.4.1.	Enquadramento e Questões do Problema.....	62
4.4.2.	Estratégias de Intervenção.....	64
4.4.3.	Fases do Projeto.....	67
4.5.	Projeto “Queremos uma Escola Amiga do Ambiente”	68
4.6.	Intervenção com a Comunidade	72
4.7.	Intervenção Pedagógica com as Crianças da Sala Verde.....	77
4.7.1.	“O Peixe Arco-Íris”	77
4.7.2.	Vamos Rimar!	79
4.7.3.	Mãos na Massa!	81
4.8.	Avaliação do Grupo da Sala Verde.....	82

4.9. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar.....	84
Capítulo 5 – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico	85
5.1. Meio Envolvente.....	86
5.2. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada	88
5.3. O 3ºA.....	92
5.3.1. Organização do Espaço e Recursos	93
5.3.2. Caracterização da Turma do 3ºA.....	94
5.3.3. Organização do Tempo	96
5.4. Projeto de Investigação-Ação.....	97
5.4.1. Enquadramento e Questão do Problema	97
5.4.2. Estratégias de Intervenção.....	98
5.4.3. Fases do Projeto.....	98
5.5. Intervenção com a Comunidade	99
5.6. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 3ºA.....	106
5.6.1. Português.....	106
5.6.1.1. A que Classe Pertença?.....	107
5.6.1.2. As Fadas.....	108
5.6.1.3. Produção e melhoramento de texto	110
5.6.2. Matemática	111
5.6.2.1. Medidas de massa.....	111
5.6.2.2. O Mercadinho do 3ºA.....	115
5.6.2.3. Já sabes ver as horas?.....	117
5.6.3. Estudo do Meio.....	119
5.6.3.1. <i>Quiz</i> “Estarei preparado para a ficha de avaliação de Estudo do Meio?”.....	120
5.6.3.2. Os Astros.....	121
5.6.3.3. Os Pontos Cardeais e o Magnetismo da Bússola	123
5.7. Avaliação dos Alunos do 3ºA.....	126
5.8. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo da Investigação-Ação.....	38
Figura 2. Freguesia de São Martinho, inserida no concelho do Funchal, localizado na Região Autónoma da Madeira.....	44
Figura 3. Vista aérea dos edifícios da EB1/PE da Nazaré.....	46
Figura 4. Fachada da EB1/PE da Nazaré.....	46
Figura 5. Vista geral da EB1/PE da Nazaré.....	46
Figura 6. Fachada do Anexo da Azinhaga.....	47
Figura 7. Vista geral do Anexo da Azinhaga.....	47
Figura 8. Planta da Sala Verde.....	54
Figura 9. Apresentação do Quadro das Rotinas.....	62
Figura 10. Painel do Projeto "Queremos uma Escola Amiga do Ambiente".....	69
Figuras 11 e 12. O grupo da Sala Verde pronto para apanhar o lixo e os brinquedos...70	70
Figura 13 e 14. O grupo da Sala Verde a apanhar o lixo e brinquedos.....	70
Figura 15. Separação do lixo e brinquedos.....	71
Figuras 16 e 17. Algumas crianças da Sala Verde a pintar tampas e rolhas.....	71
Figuras 18 e 19. Minifichas de recurso relativas ao ecoponto.....	72
Figura 20. Organização das equipas.....	74
Figuras 21 e 22. Estação 1 da Gincana.....	75
Figuras 23 e 24. Estação 2 da Gincana.....	75
Figuras 25, 26 e 27. Estação 3 da Gincana.....	76
Figuras 28 e 29. Estação 4 da Gincana.....	76
Figura 30. Estação 5 da Gincana.....	77
Figuras 31 e 32. Estação 6 da Gincana.....	77
Figuras 33 e 34. Grupo da Sala Verde a visualizar o teatro de sombras chinesas "O Peixe Arco-íris".....	78
Figuras 35, 36, 37, 38 e 39. Improviso de teatro de sombras chinesas.....	79
Figuras 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48. Resultados da colagem dos objetos que rimam.....	81
Figuras 49 e 50. Algumas crianças a misturar os ingredientes.....	82
Figura 51. Bolinhas feitas pelas crianças no forno.....	82
Figuras 52 e 53. Grupo da Sala Verde a pesar os ingredientes e a partir as bolachas...83	83
Figura 54 – Semáforo do Comportamento.....	84

Figura 55. Freguesia de São Roque, inserida no concelho do Funchal.....	88
Figura 56. Vista aérea da EB1/PE da Achada.....	89
Figura 57. Fachada da EB1/PE da Achada.....	89
Figura 58. Planta da Sala de Aula do 3ºA.....	95
Figura 59. Casting.....	102
Figuras 60, 61 e 62. Ensaio da Peça de Teatro.....	103
Figuras 63, 64 e 65. Ensaio da dança de roda "Estas é que são as saias".....	104
Figura 66. Jogo "Meia-Lua".....	104
Figura 67. Jogo da "Barra do Lenço".....	104
Figura 68. Jogo "Qua Qua Passará".....	104
Figura 69. Jogo da "Cabra Cega".....	104
Figura 70 e 71. Ensaio da canção "Estas é que são as saias" com instrumentos.....	105
Figura 72. Jogo da Corda.....	105
Figura 73. Jogo "Gato Tem Cuidadinho".....	105
Figura 74. Jogo das Sacas.....	105
Figura 75. Moldagem de bonecas de massa.....	105
Figura 76. Apresentação final da peça de teatro "À descoberta da nossa região".....	106
Figuras 77 e 78. Apresentação final da dança de roda "Estas é que são as saias".....	106
Figura 79. Garrafas do jogo "A que classe pertencço?".....	108
Figura 80. Capa do livro <u>Contos de Perrault</u>	109
Figura 81. Capa do conto "As Fadas".....	109
Figura 82. Ficha de trabalho - Caça ao erro.....	111
Figura 83. Sequência de imagens para produção de texto.....	111
Figura 84. Registos do peso dos alunos.....	113
Figura 85. Tabela de unidades de medida de massa.....	113
Figura 86. Aluna a efetuar conversões no quadro.....	114
Figura 87. Ficha de trabalho – Consolidação das medidas de massa.....	115
Figuras 88 e 89. Páginas do catálogo do mercadinho.....	116
Figura 90. Capa do catálogo do mercadinho.....	117
Figura 91. Momento de compra/venda.....	117
Figura 92. Cálculos efetuados.....	117
Figura 93. Grelha de 24h.....	118
Figura 94. Ficha de trabalho – Consolidação das horas.....	119
Figuras 95 e 96. Relógios de cartolina.....	120

Figuras 97 e 98. Alunos do 3ºA a jogar ao <i>quiz</i>	121
Figura 99. Visualização do vídeo sobre o sistema solar.....	122
Figura 100. Ficha de trabalho – Introdução aos astros.....	123
Figura 101. Acróstico sobre os astros.....	123
Figura 102. Colocação da haste num ponto.....	124
Figura 103. Campo magnético de um íman.....	125
Figuras 104 e 105. Realização da experiência “O íman atrai todos os objetos da mesma forma?”.....	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Espaços do Edifício Principal da EB1/PE da Nazaré.....	46
Quadro 2. Espaços do Anexo da Azinhaga da EB1/PE da Nazaré	47
Quadro 3. Pessoal Docente e Não Docente.....	48
Quadro 4. Problemas/situações identificada(o)s	50
Quadro 5. Níveis de Ensino dos Pais.....	58
Quadro 6. Rotina Diária da Sala Verde	60
Quadro 7. Horário das Atividades Extra Curriculares.....	60
Quadro 8. Fases do Projeto de Investigação-Ação	67
Quadro 9. Instalações da EB1/PE da Achada	89
Quadro 10. Organização da Estrutura Curricular da EB1/PE da Achada.....	90
Quadro 11. Horário do 3ºA.....	96
Quadro 12. Matriz do Projeto "À Descoberta da Nossa Região"	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idades e Género das Crianças da Sala Verde.....	56
Gráfico 2. Género dos Alunos do 3ºA	94

LISTA DE SIGLAS

CMF – Câmara Municipal do Funchal

EB – Ensino Básico

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

EB1/PE da Achada - Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada

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

EE – Encarregado(s) de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OC1.ºCEB – Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

PAT – Projeto Anual de Turma

PCE – Plano Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PSP – Polícia de Segurança Pública

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE APÊNDICES – Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta I. Relatório de Estágio

Relatório de Estágio.docx

Relatório de Estágio.pdf

Pasta II. Estágio em EPE - Sala Verde

Pasta A – Planificações Semanais

Pasta B – Avaliação

Pasta C – Reflexões

Pasta D - Outros

Pasta III. Estágio no 1.ºCEB - 3ºA

Pasta E – Planificações Semanais

Pasta F – Avaliação

Pasta G – Reflexões

Pasta H – Outros

INTRODUÇÃO

A educação é algo que influencia toda a vida e, por isso, devemos valorizá-la, não só como docentes, mas como pais, avós, amigos, colegas, alunos, acima de tudo, como pessoas. Segundo Freire (2004), o objetivo maior da educação deve ser consciencializar as crianças/alunos: inquietá-los, despertar-lhes a curiosidade, a vontade de pesquisar e investigar, o espírito crítico, a imaginação, a criatividade, em vez de simplesmente acomodá-los ao mundo que existe. Assim, a esse e a outros níveis, um docente tem que desenvolver competências que lhe permitam responder da forma mais adequada possível ao público-alvo com que se irá deparando. A formação inicial é o momento ideal para fazer despontar estas competências, sendo este o início de todo um processo que deve ser mantido ao longo da vida profissional.

O relatório que aqui se apresenta surge como fruto da intervenção pedagógica realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base os estágios preconizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrentes da unidade curricular Prática Pedagógica. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), na educação deve haver uma articulação entre a teoria e a prática, estando o relatório organizado em duas partes, uma teórica e metodológica e outra prática, tendo os pressupostos teóricos e metodológicos servido de alicerce para a ação desenvolvida.

Na Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico, enquadra-se teórica e metodologicamente a ação, sendo esta constituída por três capítulos, respetivamente: Do Sistema Educativo às Comunidades Educativas, Princípios Estratégicos e Metodológicos Relevantes para a Prática Pedagógica e, por último, Investigação-Ação.

No primeiro capítulo procura-se explicar conceitos como educação, o Sistema Educativo, currículo e ainda destacar a importância dos agentes educativos e do ambiente educativo.

No segundo capítulo apresenta-se o conjunto de princípios estratégicos e metodológicos que foram considerados pertinentes para o desenvolvimento da Prática Pedagógica: A Planificação como Alicerce da Prática Docente; A Diferenciação Pedagógica, Todos Iguais mas Todos Diferentes; A Aprendizagem Cooperativa, Aprendendo em Grupo; Através das Expressões também se Aprende; As Vantagens das TIC na Escola; A utilização de Materiais Didáticos e do Jogo; A Avaliação, um

Instrumento Essencial e o Desenvolvimento da Linguagem Oral, uma Competência para a Vida.

No terceiro capítulo, é evidenciada a metodologia da Investigação-Ação, apontando esta como uma investigação apropriada no processo educativo.

A Parte II – Prática Pedagógica – encontra-se organizada em dois capítulos, dizendo estes respeito aos estágios nas duas valências acima referidas.

O primeiro capítulo diz respeito ao primeiro estágio realizado, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, com o grupo de crianças da Sala Verde, crianças com 4 e 5 anos de idade, tendo sido orientada por uma das educadoras do grupo e por uma orientadora de estágio da Educação Pré-Escolar. Este, decorreu durante nove semanas, tendo uma sido de observação. Ao longo do capítulo, caracteriza-se inicialmente o ambiente educativo, apresenta-se o projeto de Investigação-Ação desenvolvido, acerca do desenvolvimento da linguagem oral e surgem algumas partes da intervenção desenvolvida, tendo selecionado alguns momentos da mesma. Por fim, é feita referência à avaliação e uma reflexão final acerca do estágio.

O segundo capítulo refere-se ao estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada, com a turma do 3ºA, com alunos de oito e nove anos, tendo sido orientada pelo professor titular da turma e por uma orientadora de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A organização do capítulo é semelhante à do capítulo anterior, sendo que o projeto de Investigação-Ação, neste caso, se encontrou relacionado com o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta primeira parte do relatório pretende evidenciar os pressupostos teóricos e também metodológicos em que me suportei para desenvolver o estágio pedagógico (abordado na segunda parte do presente relatório) e encontra-se organizada em três capítulos: Do Sistema Educativo às Comunidades Educativas, Princípios Estratégicos Relevantes para a Prática Pedagógica e, por último, Investigação-Ação.

No primeiro capítulo – Do Sistema Educativo às Comunidades Educativas – pretendo dar a conhecer a origem da educação, partindo dos pontos mais gerais da educação para a escola como instituição, em específico, no sentido de compreender melhor a Escola de hoje.

No segundo capítulo, intitulado de Princípios Estratégicos Relevantes para a Prática Pedagógica, surgem algumas das estratégias que considero relevantes para a prática docente e que pude, de alguma forma, pôr em prática ao longo do estágio.

É no terceiro capítulo, designado de Investigação-Ação, que explicito a importância desta metodologia, ao considerá-la bastante pertinente na promoção de uma educação de qualidade.

Capítulo 1 – Do Sistema Educativo às Comunidades Educativas

Ensinar é uma das mais antigas preocupações do Homem, já que, para sobreviver, o Homem necessitou de transmitir conhecimentos. (Henriques, 2012)

A forma escolar foi surgindo ao longo de três séculos da Era Moderna. Em meados do século XVIII, época em que os jesuítas dominavam praticamente a cultura e o ensino em Portugal, o modelo escolar encontra-se já praticamente estruturado mas é no auge da Revolução Industrial que surgem as primeiras escolas públicas, onde a educação se realiza num espaço próprio, separado da família e do trabalho, sendo da responsabilidade de um ou de vários mestres ensinar um conjunto de matérias previamente definidas. (Nóvoa, 2005)

Foi, então, através da necessidade de partilhar conhecimentos que o Homem alcançou a sua posição atual aos mais vários níveis.

Dentro deste capítulo, seguem-se ainda três subcapítulos, sendo estes, respetivamente: O Sistema Educativo, O Currículo e Os Agentes Educativos. No primeiro subcapítulo, O Sistema Educativo, surgem algumas aceções relevantes no âmbito da educação, dando ênfase ao sistema educativo e à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O Currículo é o nome atribuído ao segundo subcapítulo que, por sua vez, tenta definir e explicitar o conceito de currículo no âmbito da educação, segundo a perspetiva de vários autores. No terceiro capítulo, Os Agentes Educativos, identificam-se todos os elementos humanos do processo educativo.

1.1. O Sistema Educativo

A educação, por definição, é um “processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade” (Perfeito et al., 2012, p. 567), ou seja, é um sistema que tem como objetivo, não só a aquisição de conhecimentos e aptidões, mas também a adoção de comportamentos e atitudes considerados corretos na sociedade. A escola é, então, a instituição que pratica a educação, ou seja, que educa, segundo um currículo, indivíduos nas diferentes idades da sua formação, tendo adquirindo também, ao longo do tempo, uma responsabilidade de socialização.

O Sistema Educativo diz respeito ao conjunto de intervenientes pelos quais se concretiza a educação. O Sistema Educativo Português encontra-se organizado nos seguintes níveis de educação: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e, por último, o ensino superior, embora, no presente relatório, seja dada mais ênfase aos dois primeiros e, no caso do ensino básico, ao 1.º Ciclo especificamente.

A atual estrutura curricular baseia-se na LBSE, lei que estabelece a estrutura dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular. Assim, podemos ver a LBSE como uma referência normativa das políticas educativas que procuram desenvolver a educação e o Sistema Educativo. O professor que a LBSE preconiza é um professor que contribua para o desenvolvimento da parte humana do homem, professor este que deve assumir-se, não como um funcionário público, mas sim, como um funcionário humano. Deste modo, tanto o professor como os alunos sairão beneficiados e, como tal, a nossa sociedade, a comunidade humana. (Patrício, 1992)

É de referir que, nos dias de hoje, a organização da vida escolar de cada escola passa pela elaboração de documentos fundamentais, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), assim como o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI), entre outros. O Projeto Educativo de Escola (PEE), segundo o artigo 9.º do decreto-lei n.º 137/2012, é:

“(…) o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”.

É, assim, um instrumento organizador da escola que assume a sua autonomia em conformidade com o decreto-lei n.º 43/1989, devendo ser elaborado com a participação de toda a comunidade educativa e revisto periodicamente.

1.2. O Currículo

O Sistema Educativo do país é um sistema que tem na organização curricular um dos seus pilares fundamentais. (Pacheco, 2008)

Nos dias de hoje, currículo é um termo que cada vez mais se associa à educação, tornando-se por isso pertinente abordá-lo, desde logo, neste relatório.

Currículo, do latim "*curriculum*", significa caminho, jornada, trajetória, um percurso com princípio e fim. Ao longo dos tempos, este termo tem vindo a ser alvo de uma "confusão terminológica", precisamente por ser tão difícil de definir e por existirem vários autores que se dedicaram ao estudo do currículo, referindo-se ao mesmo de várias maneiras.

As primeiras definições, na perspetiva de vários autores, referiam-se ao currículo como um plano de estudos ou um programa estruturado e organizado com base em objetivos, conteúdos e atividades, direcionadas para cada disciplina mas passou e passa, ainda hoje, por várias definições. É claro que, se olharmos para o currículo de uma forma mais ampla, podemos vê-lo como tal mas importa entender que currículo é bem mais do que isso, como indica Pacheco (2001a), o currículo é um projeto interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o estipulado e as necessidades reais ou do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, não se limita a uma descrição de um conjunto de objetivos, conteúdos e atividades que devem ser trabalhado(a)s mas deve ser, sim, uma interação desse conjunto com as circunstâncias encontradas em cada contexto. Na mesma linha de pensamento, Zabalza (1994) também se refere ao currículo como algo mais amplo, atribuindo-lhe um caráter menos rígido.

Assim, podemos olhar para o currículo como o conjunto de aprendizagens que se espera que a escola promova e garanta a todos (Roldão, 1999), esta deve garantir uma aprendizagem daquilo que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social ou, pelo menos, aceitável. (Roldão, 2003)

Uma outra definição de currículo, assente no 2.º Artigo do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, caracteriza-o como um conjunto de conteúdos e objetivos que, de forma articulada, deve constituir uma base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos.

Em suma, o currículo é uma orientação base do trabalho docente que surgiu da necessidade de alargamento da educação com caráter igualitário, tornando-se assim num instrumento organizativo crucial na trajetória de aprendizagens das crianças que envolve um conjunto de competências a vários níveis que se consideram a base para o desenvolvimento completo da criança.

Interessa, assim, ressaltar que o currículo pode e deve ser flexível, adaptando-se a cada contexto, a cada grupo, já que cada grupo é um grupo e que cada criança é uma

criança, diferente da outra, “o currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projeto de formação a desenvolver com o objectivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se”. (Leite, 2003, p. 132)

À organização curricular da Educação Pré-Escolar atribuiu-se o nome de “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, enquanto que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, temos a “Organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Seguidamente, apresenta-se a forma como cada um se organiza e, por fim, uma abordagem de como podem e devem ser articulados.

1.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) surgiram em 1997 e dizem respeito a um documento oficial, a nível nacional, que, não sendo um programa, apresenta, como o próprio nome indica, orientações pertinentes para a prática pedagógica dos educadores. Desta forma, não é tão centrado na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças, apresentando conceções mais gerais e abrangentes. Funcionam como um instrumento útil para os educadores refletirem sobre a prática e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham. A publicação deste documento deu uma maior visibilidade à educação pré-escolar e, conseqüentemente, aos educadores, cujo papel ganhou “uma certa dignificação social”. (Serra, 2004, p.69)

Os objetivos principais das OCEPE visam uma educação pré-escolar de qualidade, motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual – um todo integrado e dinâmico que deve alcançar todas as crianças portuguesas. Salientam, deste modo, a importância da escola inclusiva, sugerindo a integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Além disso, sublinham que devemos proporcionar às crianças momentos de bem-estar e de segurança, bem como, despertar a curiosidade e o espírito crítico das mesmas, promovendo a autoestima, autoconfiança e desenvolvendo competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos, construindo assim a sua própria aprendizagem.

Segundo as OCEPE, o educador deve ser capaz de observar, refletir, planejar, agir e avaliar de forma adequada às necessidades das crianças, permitindo que elas

também participem no planeamento. Bastante centradas na criança, estas orientações reconhecem a criança como sujeito do processo educativo, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação.

Estas orientações relevam ainda a importância da organização do ambiente educativo: organização do grupo, do espaço e do tempo; não esquecendo a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais/família e ainda outros parceiros educativos. Desde logo, é mencionada a importância família, referindo que com esta se deve estabelecer estreita relação, já que o insucesso escolar recai maioritariamente em crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar, o que só irá favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças. (Ministério da Educação (ME), 1997)

Numa perspetiva globalizante e interdisciplinar, encontram-se organizadas em três áreas de conteúdo, sendo estas: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação, que se subdivide em três domínios: domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical), da Linguagem e Abordagem à Escrita e da Matemática; e a área do Conhecimento do Mundo.

É de realçar que o educador deve orientar-se pelas orientações mas também deve ser capaz de gerir o currículo, no âmbito de cada projeto educativo de cada escola e também das circunstâncias encontradas, que deve construir em conjunto com todos os agentes educativos. (ME, 1997)

1.2.2. A Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Assim como para a Educação Pré-Escolar, também para o 1.º Ciclo existe um currículo específico: a Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (OC1.ºCEB), que, segundo Marchão (2012), se deve distinguir pela criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso dos indivíduos, criando condições que facilitem escolhas escolares e profissionais esclarecidas e favorecendo a construção de valores de cidadania, através de práticas e atitudes democráticas.

As áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (artísticas e físico-motoras). Juntam-se a estas, as áreas curriculares com um carácter de formação pessoal e social, como é o caso

da áreas curriculares não disciplinares, de frequência facultativa e de enriquecimento. As áreas curriculares não disciplinares são: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A área curricular disciplinar de frequência facultativa é Educação Moral e Religiosa e, por fim, poderão ainda haver atividades de enriquecimento (iniciação a uma língua estrangeira, por exemplo).

Escusado será referir que estas áreas devem ser trabalhadas de forma articulada e ainda integrar também, sempre que pertinente e possível, as tecnologias de informação e comunicação (TIC). É de salientar ainda que o trabalho a desenvolver pelos alunos deverá integrar atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas a cada área.

Assente na OC1.ºCEB, a avaliação deverá centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra, requerendo, para isso, a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado. (ME, 2004)

1.2.3. A articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

É evidente que qualquer mudança afeta as crianças e, como tal, os seus pais ou encarregados de educação e respetivas famílias. Quando chega a hora de ir para a escola, na maioria dos casos, gera-se alguma ansiedade nas famílias, seja da primeira vez - na entrada para a creche ou jardim-de-infância -, seja quando passam da EPE para o 1.ºCEB, onde geralmente há mudança de escola. Torna-se assim pertinente falar sobre a adaptação das crianças nestas situações e, conseqüentemente, da articulação curricular. Uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica faz com que se crie uma base mais sólida para o sucesso educativo. (Serra, 2004)

Havendo mudança de escola ou não, há que se promover a continuidade educativa, visto que as crianças dali partem para a escolaridade obrigatória, a criança deve ser ajudada a adaptar-se e devem ser-lhe dadas as condições para uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, facilitando esta transição. Porém, o jardim-de-infância não tem de se submeter à lógica da escola básica, abdicando do seu “credo” pedagógico para a infância, “se outra lógica houver que melhor sirva os seus próprios

objetivos”. (Ribeiro, 2002, p.11) Mais que isso, o 1.ºCEB, deve encontrar-se com a EPE nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, pois só assim haverá uma articulação que possibilita um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas a EPE até às aprendizagens mais sistematizadas do 1.ºCEB. (Serra, 2004)

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a articulação entre os ciclos deve obedecer a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Artigo 8, da alínea b)

Esta preocupação com a articulação entre ambos os ciclos é visível nos currículos supramencionados, já que ambos referem a importância do desenvolvimento pessoal e social das crianças. Tal como indica Serra (2004), este cuidado é também notório nas designações que os dois currículos atribuem às áreas em que se organizam, nas quais se denota uma correspondência ou um seguimento.

Face a estes cenários de mudança, é importante desenvolverem-se práticas crítico-reflexivas que promovam uma dinâmica que potencie as capacidades dos agentes educativos envolvidos.

1.3. Os Agentes Educativos

A entrada da criança na escola significa uma ampliação dos seus vínculos afetivos e sociais, já que passam de uma relação com um pequeno conjunto de pessoas (fundamentalmente membros da família), para uma relação com vários adultos e crianças que não lhes estão diretamente ligadas.

São designados de agentes educativos todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo. Os principais agentes educativos são as crianças que, nas escolas, geralmente, desempenham o papel de alunos, o educador, no caso da EPE, ou o professor, no caso do 1.ºCEB, e a família. Mas, não obstante, toda a restante comunidade educativa acaba por estar e deve estar também envolvida no processo, embora de uma forma menos direta. O diretor, auxiliares da ação educativa, de limpeza e da cozinha são exemplos de outros agentes educativos que podemos facilmente encontrar nas escolas, associados muitas vezes a atividades das mesmas. Além destes, também a câmara municipal/junta de freguesia à qual cada escola pertence e pessoas

que vivem perto da escola são também exemplos de recursos humanos que muitas vezes também comunicam e participam na atividade escolar e, por isso, podem também ser vistos como agentes educativos.

É, de todo, emergente que os agentes educativos se envolvam mutuamente, gerando assim resultados e efeitos mais positivos em cada escola e, conseqüentemente, na educação em geral. E de que modo é que isto pode ser feito? Uma das situações em que todos os agentes educativos devem trabalhar em conjunto é na construção do PEE, por exemplo. Devemos ter em conta que a conceção e o desenvolvimento do PEE constituem um ato coletivo pois, tal como refere Pacheco (2001b), “o sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns” (p. 88).

Além disso, outro motivo pelo qual são aqui destacados os agentes educativos, é o facto da interação social estar tão relacionada com o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Segundo Vygotsky, citado por Oliveira (1996), o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

1.3.1. As Crianças/Alunos

O ator principal de todo o processo educativo é e deverá ser sempre a criança ou o aluno e, como tal, todo o trabalho desenvolvido nas escolas deverá estar centrado nela(e)s.

A criança deve ser entendida como um ser competente, capaz, nomeadamente de interpretar a informação que recebe. É detentora de uma curiosidade inata que, aliada ao estímulo do adulto, e ao meio que a rodeia faz com que esteja predisposta para a aprendizagem, para se tornar uma pessoa que se questiona, critica, se defende, argumenta, coloca hipóteses e procura saber mais, percebendo melhor a realidade. (De Mãos Dadas, 2014) Essa predisposição surge como resultado da ligação de números fatores de carácter pessoal e interpessoal, tais como “o grau de equilíbrio pessoal do aluno, a sua auto-imagem e auto-estima, as suas experiências anteriores de aprendizagem, a sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda”. (Coll et al., 2001, p.55)

Deste modo e segundo Piaget (1932), citado por Gomez, Mir e Serrats (2000), devemos aproveitar a atividade espontânea das crianças e as atividades das mesmas

devem estar relacionadas com os seus interesses, visto que a estrutura mental da criança é diferente da do adulto. O mesmo autor destaca a importância do jogo como forma de atividade que estrutura e prepara a criação de construções mais próximas da realidade, referindo ainda que a criança só irá aprender se sentir que, por algum motivo, é necessário e só sentirá essa necessidade se os conhecimentos que estão associados a essa aprendizagem lhe forem significativos/lhe disserem algo. (Piaget, 1999)

Bronfenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992), cujo trabalho desenvolvido em torno do desenvolvimento da personalidade humana tem uma grande importância para a educação, refere que o desenvolvimento da criança pode ser facilitado pela participação do sujeito em padrões de atividades, progressivamente mais complexas com alguém que o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afetiva positiva, o que remete para uma especial atenção a cada criança, para a criação de laços com as mesmas, olhando para esta não como apenas um aluno mas como alguém. Segundo este, cada vez menos estas condições de desenvolvimento são satisfeitas ou concretizadas nos contextos família e escola. Ou seja, há cada vez menos atividades conjuntas desenvolvidas no âmbito de uma relação positiva e, como tal, cada vez menos o envolvimento dos adultos e das crianças na vida uns dos outros, nos problemas, tarefas e atividades de cada um, quando aquilo de que as crianças precisam é de ser envolvidas, de realizar atividades conjuntas progressivamente mais complexas, geradoras de uma forte ligação afetiva. O problema é que isso requer alguém, tempo, ocasiões e, infelizmente, nem sempre há. Este envolvimento das crianças torna-as não só capazes de participar ativamente nesse ambiente mas também de o alterar e inovar.

É de salientar que Bronfenbrenner, tal como Piaget e Vygostksy, destaca também a importância do brincar e do “fazer de conta”, atividades próprias da criança, como atividades facilitadoras do desenvolvimento cognitivo, motivacional e social (Bronfenbrenner (1979), citado por Portugal, 1992), o que mais uma vez vem corroborar a ideia de que a criança e a sua natureza estão no centro da aprendizagem.

“Os alunos de hoje são diferentes dos alunos de ontem, assim como serão os de amanhã” (Bucho, 2011)

1.3.2. O Docente

Docente é aquele que ensina e hoje em dia é um termo que é utilizado para designar professores de vários níveis, incluindo educadores.

A identidade docente constitui uma parte específica da identidade social de cada educador/professor, na medida em que há características que temos, como pessoas, que inequivocamente fazem parte de nós, características estas do meio em que estamos inseridos, da nossa formação e não só. Assim, pode dizer-se que a identidade docente está em constante desenvolvimento, constrói-se ao longo da nossa vida, pessoal e profissional. (Alarcão, 2010) Ou seja, não é algo que se possui mas sim algo que se desenvolve ao longo da nossa vida, logo o processo de construção desta identidade não é solitário. (Sarmiento, 1999)

Morgado (2004) salienta que a prática pedagógica de cada docente se torna mais consistente e facilitado quando se gera um clima de cooperação com os pares, um clima de solidariedade e de interajuda face a dificuldades, partilhando assim sucessos e também reflexões.

De seguida, neste subcapítulo, foca-se ainda o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, bem como o docente como ser investigador e reflexivo.

1.3.2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Retirado do decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”. Neste decreto-lei encontramos a regulamentação que diz respeito às competências gerais tanto dos educadores como dos professores. No mesmo decreto, reforça-se 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.

Especificamente, no decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o perfil específico de desempenho profissional, tanto do educador de infância como do professor do 1.ºCEB, é o mesmo que o perfil geral do educador e do professor do ensino básico e secundário com algumas especificações, tendo em conta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, podendo igualmente, no caso do perfil do educador de infância, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos. Deste modo, cabe a ambos ter em conta a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo.

Segundo Vasconcelos (2009) estes perfis são de tal maneira abrangentes que podem facilmente ajustar-se a diferentes contextos e circunstâncias”, daí a importância de um docente gestor, investigador, reflexivo.

1.3.2.2. O Docente Investigador e Reflexivo, Promotor da Qualidade na Educação

Como não podia deixar de ser, é necessário relevar a vertente investigativa e reflexiva do docente pois esta tem um papel fundamental no desempenho do docente, já que este tem necessariamente de questionar-se, investigar e refletir para que a educação seja de qualidade.

Paquay e Wagner (2001), citados por Mezquita, (2013), esboçaram um referencial para um profissional de ensino que indica que o professor deve ser um “professor culto”, que domina os saberes disciplinares e interdisciplinares, didáticos e epistemológicos, pedagógicos, psicológicos e filosóficos; um “técnico”, que põe em prática os saber-fazer técnicos e utiliza técnicas; um “prático artesão”, que adquire esquemas de ação contextualizados, um “prático reflexivo”, que constrói para si um “saber de experiência” sistemático; um “ator social”, que se envolve com a sociedade e uma “pessoa”, que se desenvolve, se relaciona, comunica.

Um professor deve ser reflexivo no sentido em que reflete sobre as suas práticas e, investiga para produzir ferramentas mais eficazes e inovadoras. Ou seja, aquilo que se pretende são professores pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. (Alarcão, 2010)

É também através da reflexão que surgem dúvidas ou questões que, deverão levar a cabo novas pesquisas. Surge assim o papel do docente como investigador, um docente que, na atualidade, deve questionar-se constantemente e refletir até que ponto o

saber construído é significativo e relevante para sua vida em sociedade. (Perrenoud, 2000)

Assim, tal como refere Lopes (2003), as escolas e os professores e educadores é que, dentro das fronteiras das orientações determinadas a nível nacional, devem definir o que ensinar, como, quando e porquê.

O professor possui, então, um papel preponderante e ativo na conceção de um processo de articulação da escola com o currículo, que tenha como principal pressuposto a criação de condições favoráveis a que cada um dos alunos aprenda a ser e a tornar-se (Leite, 2003).

Bronfenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992) fornece argumentos importantes para o interesse e valor de programas educativos abertos à vida e refere que a escola não tem criado muitas oportunidades onde se aprendam/desenvolvam atividades sociais e laborais que contribuem para o desenvolvimento humano, o que mais uma vez demonstra o quanto devemos questionar o currículo e, por vezes, “fugir” um pouco dele.

A reciprocidade gera uma tensão própria que motiva os participantes a envolverem-se em padrões de interação cada vez mais complexos, especialmente no decurso de atividade conjunta, produz poderosos níveis de desenvolvimento.

Todos sabemos que uma criança aprende melhor com um professor com quem estabelece uma boa relação. Se esta é inexistente, o processo de desenvolvimento e aprendizagem pode ficar obstruído. (Portugal, 1992, p.70)

Segundo Patrício (1992), “o educador [e da mesma maneira o professor] não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas” e, como pessoas únicas que são, as crianças devem ser respeitadas, cada uma delas, em cada dia da vida de um educador, já que os projetos individuais de cada criança podem representar uma imensidão de saberes e culturas. Cabe-nos a nós, futuros educadores e professores, fazer essa gestão, apropriar o currículo não só à escola e ao grupo mas também a cada criança.

“Uma escola de qualidade tem capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão.” (Vicente. 2004)

1.3.3. A Família

A família é também um agente educativo muito importante e esse facto é visível tanto nas OCEPE como na OC1.ºCEB. Seja em que circunstância for, a família surge sempre como um contexto que afeta a qualidade de vida do ser humano, assim como o seu desenvolvimento e adaptação. (Abreu-Lima, 2005)

É verdade que a família e a escola são dois contextos sociais distintos mas não nos podemos esquecer que ambos contribuem para a educação da mesma criança e, por isso, faz todo o sentido que haja uma boa relação entre estes dois sistemas. (ME, 1997) Como tal, os educadores/professores devem procurar aproximar-se da família da criança, assim como os pais/encarregados de educação devem procurar fazer parte da vida escolar dos filhos. Daí a relevância da participação dos pais no PEE e nos PAT/PCG, assim também os pais participam no trabalho educativo, decidem juntamente com a comunidade educativa aquilo que consideram ser melhor para os seus filhos/educandos.

Através da comunicação e participação da família, quando bem estruturada, gera-se um bom ambiente, tanto em casa como na escola, visto que ambas as partes estão em sintonia.

Segundo Davies, citado por Marques (1988), quando as famílias participam na vida das escolas, acompanhando e ajudando o trabalho dos alunos, estes têm melhores resultados. Davies visualiza este envolvimento como forma de aprofundar a sociedade democrática.

Se pensarmos naqueles educadores ou professores que atuam em comunidades multiculturais, uma relação escola-família é também uma relação de cultura pois constitui uma diversidade de atores sociais. (Silva, 2009)

1.4. A Importância do Ambiente Educativo

É inquestionável que um ambiente educativo evoluído pode contribuir de forma muito positiva no processo de ensino-aprendizagem. Assim como foi destacada a importância da interação social com os agentes educativos, torna-se relevante enfatizar a importância de todo o ambiente educativo, nomeadamente o espaço físico da escola, a organização da mesma e o respetivo meio que a envolve. Por vezes, o ambiente

educativo pode parecer um fator que não afeta o processo educativo mas claramente tem repercussões no mesmo. Direta ou indiretamente, é facilmente notório que o meio influencia as crianças. Segundo Berbaum (1993), as crianças voluntária ou involuntariamente aprendem ao interagirem com o meio. Interessa assim contextualizar, conhecer e caracterizar o ambiente educativo, de modo a dar a resposta mais adequada possível às crianças com que nos vamos deparando ao longo da nossa atividade pedagógica.

O docente deve ter em conta todo o meio que envolve a criança, desde a sala até à freguesia em que a escola está inserida. Tal como foi frisado pelo Professor Nélson Veríssimo, ao longo das aulas de Estudo do Meio (Social) do presente mestrado, é uma prioridade do docente informar-se sobre o mesmo assim que um docente “chega” a uma escola, devendo procurar saber mais sobre aquela zona, seus pontos históricos ou de interesse, tudo aquilo que possa ser aproveitado para usufruto da sua ação pedagógica.

Além do espaço físico exterior à escola, deverão ser tidas em conta as instalações da escola, bem como os documentos da escola (o regulamento interno, o PAA, o PEE e ainda o PAT ou o PCG) devendo a recolha destes dados ser realizada o mais antecipadamente possível.

Capítulo 2 – Princípios Estratégicos e Metodológicos Relevantes para a Prática Pedagógica

Tal como já foi explorado ao longo do presente relatório, o trabalho de um educador ou de um professor é muito mais do que apenas ensinar e, por isso, como futura educadora/professora tenho a perfeita noção de que ainda há um longo caminho a percorrer, muito que aprender. Como afirma Arends (1995), aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, cheia de desafios e emoções e, ao longo dessa viagem, é essencial que, tanto o educador como o professor, procurem e selecionem as melhores metodologias e estratégias para dar a resposta mais adequada possível ao conjunto de circunstâncias que vai encontrando ao longo da sua vida profissional. Para tal, é necessário que o docente se identifique com estas, de modo a utilizá-las corretamente e obter o máximo proveito.

De seguida, apresenta-se o conjunto de princípios estratégicos que considerei pertinentes ao longo do meu estágio pedagógico, nomeadamente: Planificação como Base; Diferenciação Pedagógica, Todos Iguais mas Todos Diferentes; Aprendizagem Cooperativa, Aprendendo em Grupo; Através das Expressões também se Aprende; As Vantagens das TIC na Escola; A Utilização de Materiais Didáticos e do Jogo; Avaliação, um Instrumento Essencial e, por fim, Desenvolvimento da Linguagem Oral, uma Competência para a Vida. É de salientar que, além destes, há ainda outros princípios que considero valiosos para uma prática eficiente, mas que, optei por não tirar proveito por não ter considerado oportuno, tendo em conta o contexto encontrado e também a curta duração do estágio.

2.1. A Planificação como Alicerce da Prática Docente

Não resta qualquer dúvida de que para realizar uma ação, principalmente quanto maior for o seu nível de complexidade, exigência e número de objetivos a atingir, se torna importante prever ou planificar a mesma, já que ao delinear uma ação, se clarificam as metas a atingir. No ensino, a planificação desempenha um papel vital. (Arends, 1995) Clark e Lampert (1986), segundo Arends, (1995), destacam a importância de planificar por ser através da planificação que o educador ou o professor transforma o currículo, adaptando-o através de acrescentos, supressões e interpretações,

tendo em conta cada criança, cada grupo, a escola, no fundo, o contexto, cabendo assim, tanto aos educadores como aos professores, decidir o que é melhor no sentido de produzir aprendizagens significativas.

A planificação deve ser uma ferramenta utilizada nos vários níveis de ensino, antecipando muitas vezes a preparação de materiais e recursos, bem como de estratégias, interligando objetivos gerais e específicos e também áreas distintas. Ao prever que materiais podem vir a ser necessários, surgem a par da construção de materiais didáticos, instrumentos de avaliação, que poderão auxiliar bastante na fase da avaliação.

Segundo Lowe e Instance (1989), uma das dez características que parecem desempenhar um papel particularmente importante na obtenção de bons resultados escolares é uma planificação em colaboração, ou seja, uma planificação em grande grupo, uma comum tomada de decisões e um trabalho colegial empreendido num espírito de experimentação e de avaliação. Deste modo, releva-se mais uma vez o papel central da criança, permitindo uma participação ativa por parte desta em todo o processo.

Como já foi referido e segundo as OCEPE, o educador deve planear a sua ação de acordo com o que o sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, sendo uma condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para a igualdade de oportunidades. Deste modo, planear implica refletir sobre as suas intenções educativas e sobre como ir de encontro ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (ME, 1997)

Zabalza (2003) acrescenta que a planificação deve ser flexível, não devendo ser produzida em moldes demasiado rígidos. Assim, podemos olhar para a planificação como um processo contínuo, no qual o educador ou o professor reformula sempre que necessário, reestruturando estratégias, adequando-as cada vez mais a cada contexto.

É desta forma que podemos olhar para a planificação como o instrumento base de toda a ação de um docente, na medida em é o ponto de partida do seu trabalho, sempre aliado à sua constante observação, investigação e reflexão.

2.2. A Diferenciação Pedagógica, Todos Iguais mas Todos Diferentes

Diferenciar o trabalho pedagógico pressupõe, desde logo, o desenvolvimento de estratégias de intervenção baseadas numa educação para todos. Para todos que, de uma perspetiva, somos todos iguais e todos temos direito à educação mas, ao mesmo tempo, somos todos diferentes, especiais. Assim, mais do que nunca, num mundo cada vez mais heterogéneo, é urgente haver um esforço no sentido de contribuir para o alargamento do sucesso de todas as crianças e, conseqüentemente, dos docentes, dando assim uma resposta educativa cada vez mais adequada à diversidade existente nas escolas. (Grave-Resendes & Soares, 2002) Num mundo cada vez mais heterogéneo, há a necessidade de inovar e não reproduzir aquilo que já foi feito pelas outras gerações. (Piaget, citado por Streck, 1994)

Segundo Perrenoud, citado por Sá (2001), diferenciação pedagógica é o “processo pelo que os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”. (p. 12) Deste modo, interessa ter em conta a especificidade e individualidade de cada criança, desde as crianças que têm mais dificuldades, apresentando por vezes diagnósticos específicos de necessidades educativas especiais (NEE), até às crianças com mais competências e capacidades, passando pelas que apenas têm ritmos de aprendizagem mais lentos ou alguma(s) dificuldade(s) mais específica(s), já que:

“(…) os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

É objetivo de uma pedagogia diferenciada aproveitar os pontos fortes das crianças, potencializando os mesmos, conduzindo-os a aprendizagens significativas. O docente tem de, além de aceitar, digerir e fomentar as diferenças, tanto cognitivas como culturais ou de outro cariz, optando pelas estratégias e metodologias de aprendizagem mais adequadas, olhando não para um grupo ou para um turma como um todo homogéneo mas sim como um conjunto heterogéneo de crianças. Neste sentido, a diferenciação pedagógica sugere um trabalho dirigido a cada criança mas não única e exclusivamente individual, pois esta forma de trabalhar incentiva também ao trabalho

coletivo e, mais do que isso, cooperativo, tema este que será abordado no subcapítulo seguinte, na medida em que, precisamente pela sua diversidade, as crianças podem e devem ajudar-se mutuamente e trabalhar em grupo. Além disso, importa também, além de conhecer cada criança, conhecer a sua relação com as outras crianças e com o grupo.

Em busca do sucesso educativo, o que o professor deve ter em conta para fazer diferenciação pedagógica é o planeamento, a organização do trabalho dos alunos, o clima social, a avaliação e as atividades de aprendizagem, bem como respetivos materiais e recursos. (Morgado, 2003)

Apesar da tarefa complexa que pode ser diferenciar pedagogicamente, o docente deve “remar” nesse sentido, a escola deve adaptar-se às crianças e não o contrário, pois, como tenho vindo a reforçar, são elas as atoras principais de todo o processo educativo. Além disso e porque todas as crianças têm direito à educação (Unicef, 1990), cabe-nos a nós, futuros educadores e professores, fazer com que elas usufruam desse direito da melhor maneira, de forma justa e, como tal, diferenciada.

O docente deve então assumir uma postura flexível e de cooperação com a criança, essencialmente com aquelas que mais necessitam ou que são menos autónomas.

2.3. A Aprendizagem Cooperativa, Aprendendo em Grupo

Entende-se por aprendizagem cooperativa a aprendizagem que é realizada em cooperação com os pares ou, por outras palavras, a aprendizagem que é desenvolvida em grupo para alcançar objetivos comuns. (Johnson & Johnson, 1999)

Desde a década de setenta, nos Estados Unidos que, em muitas escolas já os alunos considerados mais avançados apoiavam os alunos com maiores dificuldades, assim como já os mais velhos apoiavam os mais novos. (Fontes & Freixo, 2004) Comenius acreditava que ao se ensinarem mutuamente, os alunos beneficiavam tanto quando ensinados pelo professor. Piaget (1932), citado por Díaz-Aguado (2000), reforça essa ideia ao referir que a igualdade favorece a reciprocidade e, por isso, a cooperação. Ou seja, tendo o mesmo estatuto/faixa etária – de aluno/criança, neste caso – as crianças mais facilmente se entendem, se comunicam e se explicam melhor, principalmente quando têm as competências sociais necessárias. Muitas vezes, esta comunicação é mais eficaz entre elas do que com o adulto. Também Corsaro (1981), defendia que os colegas ensinam um princípio social que dificilmente será aprendido através da família, grupo

social este que diz muito à criança mas que, mesmo assim, a nível de faixa etária, geralmente difere bastante. Estes argumentos são facilmente visíveis se olharmos para nós, já que ao longo da nossa vida de estudante, por vezes preferimos perguntar algo a um colega do que a um professor, não querendo claro descredibilizar o mesmo. O professor também faz parte desta cooperação, coopera com cada criança, coopera com os grupos. Ao interagirem umas com as outras e com o educador/professor, as crianças/alunos irão trabalhar para si e para o grupo, adquirindo um compromisso não só com elas próprias mas também com os outros. Deste modo, Johnson e Johnson (1999) referem como componentes essenciais da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, a interação cara a cara estimuladora, as técnicas interpessoais e de equipa, a avaliação de grupo e responsabilidade individual.

Lopes e Silva (2009), definem a aprendizagem cooperativa como uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e também com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto. Assim, podemos concluir que esta metodologia valoriza as interações sociais, sendo o docente um orientador e facilitador destas interações no sentido de promover aprendizagens. Ao atribuir um papel ativo a cada criança, as aprendizagens serão cada vez mais significativas. É também função do docente permitir uma diversificação das tarefas que cada criança desempenha no grupo.

Ao trabalhar em grupo, há um melhor rendimento escolar, há um fortalecimento do respeito, da partilha, da solidariedade, da colaboração, ou seja, um aumento nas competências sociais e gera-se também mais motivação, implicação e responsabilidade.

Sempre se disse que “várias cabeças pensam melhor do que uma” e, de facto, um trabalho pode resultar num aglomerado de saberes.

Ao promover o trabalho cooperativo, o docente deve ter em contas vários aspetos, tais como a organização do espaço, o comportamento, a atribuição de papéis, promovendo assim um clima favorável para o desenvolvimento de oportunidades a todos. Daí ser necessário ter alguma flexibilidade perante situações destas.

É de salientar que um aluno ou uma criança que é capaz de realizar uma ação cooperativamente, mais facilmente no futuro a conseguirá realizar de forma autónoma.

2.4. Através das Expressões também se Aprende

O conhecimento e controlo progressivo do corpo são processos que acompanham a criança desde que nasce e é uma das primeiras referências para se conhecer como pessoa.

A Educação Expressiva define-se pelo estímulo de todas as formas de expressão humanas em contexto educativo, com a finalidade de promover a formação do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências humanas. (Ferraz & Dalmann, 2011)

Segundo Ferraz (2011), para a criança aprender de uma forma significativa deve ser-lhe dada liberdade para que esta possa criar e expressar-se, manifestando emoções, sentidos.

Nas escolas, as Expressões trabalhadas são, de um modo geral, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, a Expressão Musical e a Expressão Físico-Motora, também designada de Educação Física.

Tanto nas OCEPE como na OC1.ºCEB, estas expressões surgem de forma integrada inerente à prática tanto dos educadores como dos professores e geralmente de uma forma interdisciplinar, não apenas entre estas – as expressões – mas também com as outras áreas.

Infelizmente, há ainda uma desvalorização quanto às áreas das expressões no ensino mas é de salientar que, ao longo do tempo, cada vez mais, estas têm adquirido um papel importante no desenvolvimento da criança, havendo já vários educadores e professores que as abordam no seu dia-a-dia.

Segundo a LBSE, a educação deve ser pluridimensional, promovendo o desenvolvimento de competências globais. É possível verificar o quanto as crianças gostam e se interessam pelas várias expressões e, como tal, é emergente promover a prática das mesmas nas outras áreas curriculares com um carácter mais teórico, permitindo um envolvimento ativo e expressivo das crianças nas mesmas, criando assim uma forma inovadora de abordar temas que por vezes podem parecer pouco atrativos. Deste modo, as crianças sentem prazer ao mesmo tempo que desenvolvem competências importantes.

As expressões estimulam a sensibilidade e a comunicação, consigo, com o outro e com o mundo que a rodeia, no qual elas experimentam, vivenciam. Ao haver uma participação ativa da criança, esta irá aprender de uma forma mais significativa e assim

desenvolver mais autonomia, autoconfiança, a sua linguagem, a relação com os outros, a criatividade, a imaginação, a organização do movimento, inteligência emocional, orientação moral, aptidão para refletir criticamente, entre outras.

2.5. As Vantagens das TIC na Escola

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a sua consequente evolução têm vindo a revelar-se uma mais-valia nas mais diversas áreas, pois vieram facilitar e sistematizar muita coisa. Também na área da educação, as TIC desempenham um papel muito apelativo, revelando-se bastante úteis para os alunos, professores, pais ou encarregados de educação (EE). (Azcue, 2012)

Segundo Perrenoud (2000), utilizar as novas tecnologias é uma das dez competências segundo as quais os docentes devem orientar a sua prática. Com a evolução das TIC, finalmente tem sido dada mais utilidade às mesmas nas escolas.

Ao longo do mestrado, foi-nos possível contactar com um dos mais recentes avanços tecnológicos – robôs –, nas aulas de Matemática para o Ensino, orientadas pela Professora Elsa Fernandes. Em algumas destas aulas, foi-nos possível manipular, em pequenos grupos, um robô – o NXT Five Minute Bot. Estas aulas, surgiram como um exemplo prático de como utilizar tecnologia numa aula de matemática do 1.ºCEB, para estudar estatística, que surge na OC1.ºCEB sob a designação de “Organização e tratamento de dados”. Através de uma corrida de robôs realizada entre colegas da turma, surgiram dados que serviram para trabalhar vários conceitos estatísticos. De uma forma bastante prática, pudemos evidenciar como é vantajoso e motivante utilizar as TIC numa aula de matemática, porque se nos entusiasmou a nós, que já não somos crianças, imagine-se com crianças que adoram brinquedos, bonecos e novas tecnologias. É uma ótima ferramenta para captar a atenção das crianças, quebrando a rotina a que estão habituadas, fugindo à típica exposição de conteúdos.

Nos dias que correm, numa sociedade e escola em constante evolução, surgem necessidades novas que requerem também novas abordagens, novas ferramentas e, como tal, uma constante atualização por parte dos docentes, que devem sempre procurar dinamizar e adequar o ensino ao contexto, já que, cada vez mais, o acesso a estas tecnologias é facilitado.

Ainda assim, importa referir que não basta apenas utilizar esta e outras ferramentas. Como já foi referido, para ser verdadeiramente vantajoso, é necessário saber utilizá-las, procurando as melhores forma de o fazer, daí a necessidade de obter formação na área.

2.6. A Utilização de Materiais Didáticos e do Jogo

Ao utilizar materiais que pode manipular, a criança constrói, modifica, integra, e interage com o mundo físico e com os seus pares. Aprende fazendo, mexendo, desmitificando a conotação negativa que se atribui muitas vezes a alguns temas ou áreas, como a Matemática, por exemplo. (Caldeira, 2009) Deste modo, designamos de materiais didáticos todos os materiais que podem ser utilizados como instrumentos de mediação na aprendizagem, na construção e desenvolvimento e formação de determinadas aprendizagens, nos quais, primeiramente, o material deve ser explorado de forma livre e lúdica, tal como afirma Cardoso (2002), citado por Caldeira, (2009). Assim, podemos olhar para os manuais escolares utilizados nas escolas como materiais didáticos mas, neste subcapítulo, pretendo referir-me a outro tipo de materiais, materiais que são criados para captar a atenção das crianças, que envolvam as crianças, que elas possam experimentar, tocar, contribuindo assim para uma concretização do abstrato, com o intuito de produzir aprendizagens significativas.

Ao trazer para a sala materiais novos, as crianças tendem a associar logo a algo lúdico, fazendo com que estas se interessem por aquilo que partirá dali.

Estes materiais podem muitas vezes surgir como elementos de avaliação, podendo ser construídos pelo docente e não só.

É de realçar que a utilização destes materiais deverá ser feita de uma forma adequada, a qual deve ser previa e devidamente planificada, tendo em conta como os irá introduzir e abordar para que possa obter bons resultados através dos mesmos.

Tem sido apontado por vários autores que os materiais didáticos, quando aliados ao jogo, tornam as aprendizagens das crianças cada vez mais significativas. (Caldeira, 2009) Assim, interessa também enfatizar o jogo, como forma de atividade que pode também contribuir muito positivamente para a construção de aceções mais próximas à realidade. Ao ser tão natural para a criança brincar, o jogo, que acaba por ser uma brincadeira, facilita o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social da mesma, já

que é uma atividade tão espontânea na criança. Não obstante, é errado pensar que apenas faz sentido utilizar jogos nas primeiras idades, já que o jogo é uma fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e também um recurso de aprendizagem que pode e deve ser utilizado em tantas outras idades, para não dizer todas, tal como afirma Jares (2007). Este autor pretende reinvidincar o uso educativo do jogo em todos os níveis de ensino por achar que este cumpre também um papel relevante no amadurecimento e estruturação da personalidade.

Através do jogo pedagógico, as crianças estimulam a criatividade e a construção de novos conhecimentos, despertando o desenvolvimento de habilidades operatórias, ajudando-a a construir conexões e a desenvolver conhecimentos, proporcionando uma visão mais real do mundo e uma melhor compreensão na resolução de problemas do cotidiano. (Caldeira, 2009)

Um professor que pretenda adotar este método deve ter em conta que nestas situações deve ser dada alguma margem de manobra às crianças, permitindo que estas se expressem, movimentem, falem, discutam ideias, debatam e argumentem, se riem, ao contrário do que é mais comum: alunos sentados e sossegados, a ouvir o professor (Wassermann, 1990), fazendo com que mais naturalmente aprendam, brincando. Além disso, ao ser-lhes dado espaço de manobra, gera-se criatividade.

No que diz respeito ao jogo na EPE, normalmente este designa-se de jogo simbólico e refere-se à atividade espontânea em interação com os colegas e apoiada pelos recursos existentes ou, por outras palavras, ao “faz-de-conta”. No 1.ºCEB, o jogo simbólico evolui para o jogo de regras. (Neto, 2003)

Ainda há muitos docentes que não aproveitam esta vertente lúdica, tanto da utilização dos materiais didáticos como do jogo, talvez por falta de prática ou por não acreditarem mas é das formas que dá mais “frutos” pois, como já foi referido, é aquilo a que a criança está mais habituada, a brincar, a jogos. Fazem espontaneamente, por vontade própria, à vontade, natural, é qd mais se libertam e se envolvem, sendo a maneira mais fácil de estes aprenderem e muitas vezes nem se apercebem. Bem-estar físico e psicológico, autonomia, tomada de decisões

Por ser normalmente em grupo, ao jogarem jogos, as crianças adquirem ferramentas sociais, ao lidarem uns com os outros, ao fazerem equipas, por imitação, gerando-se assim aprendizagens cognitivas, afetivas, linguísticas e corporais.

O jogo pode também ser visto por muitas crianças como um desafio, o que poderá incentivá-las a participar e a darem o seu melhor no decorrer do mesmo. Se o

docente acreditar no potencial das crianças, que elas são capazes, que são responsáveis pelo seu comportamento e pelo seu próprio conhecimento, através do jogo, estas conseguem chegar a conclusões, raciocinar e refletir, interligar ideias e assim construir conhecimentos ou assimilações da realidade, delineando estratégias para chegar a uma resposta. Outra característica dos jogos é a ideia de ganhar e perder, a criança aprende que pode ganhar ou perder, desenvolvendo assim noções de justiça, que a irão acompanhar ao longo da vida.

Alguns materiais, como o Cuisenaire, o Multibásico e o Tangram, conhecidos na área da Matemática, são muitas vezes utilizados para solucionar problemas e até criar outros problemas ou jogar jogos.

Assim, os materiais didáticos e o jogo são duas outras ferramentas auxiliares do docente, na medida em que motivam bastante as crianças e contribuem para um bom ritmo de aprendizagem das mesmas, já que aprendizagens informais são das aprendizagens que mais influenciam o saber da criança.

Cabe ao docente, organizar os jogos para que estes façam sentido, corram bem, e essencialmente transmitam algo. É de salientar também o cariz multicultural dos jogos ao permitirem que crianças provenientes de culturas diferentes conheçam as culturas umas das outras, como formas diferentes de jogar um jogo, por exemplo.

2.7. A Avaliação, um Instrumento Essencial

Segundo a circular nº 4, de outubro de 2011, “A avaliação na Educação Pré-Escolar”, a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa e implica princípios e procedimentos adequados às especificidades de cada nível de educação e de ensino.

Avaliar é uma função desempenhada pelo educador/professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas para o desenvolvimento da sua prática, já que estas decisões são importantes para a vida da criança/aluno. Normalmente, quando se fala de avaliação, pensamos logo em algo formal, como fichas de avaliação por exemplo, e é verdade que estas informações devem ter um caráter relevante e rigoroso mas podem também ser recolhidas de uma forma informal, através de simples observações, conversas, jogos. (Arends, 1995) Surge assim a avaliação formativa, uma avaliação para a aprendizagem que dá ao docente os dados que pode

usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto a aprendizagem está ainda a decorrer, ou seja, enquanto o resultado da “corrida” pode ainda ser influenciado e alterado. (Lopes & Silva, 2011)

A avaliação na EPE assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, de modo a que esta vá tomando consciência do que já conseguiu alcançar, das dificuldades com que se vai deparando e como as contorna. A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incidindo preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção das aprendizagens e de regulação da ação. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e reajustamento da ação educativa. Este tipo de avaliação constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador. (ME, 2011) Segundo as OCEPE:

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base da avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (ME, 1997, p. 27)

A avaliação permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens de cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução.

Uma avaliação diagnóstica inicial, quando realizada, permite ao docente uma caracterização do grupo/turma e de cada criança, conhecendo aquilo que já sabem e são capazes de fazer, quais as suas necessidades e interesses e contextos familiares. Esta avaliação servirá de base para a tomada de decisões de toda a ação educativa, nomeadamente, na avaliação formativa.

Os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade e as características desenvolvimentais das crianças, assim como a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo do currículo. Além disso, deve também ter-se em conta as

Metas de Aprendizagem e, claro, o PEE, o PAA e o PCG/PAT. Assim, de acordo com as concepções e opções pedagógicas de cada docente, as técnicas e instrumentos de observação e registos diversificados mais utilizados na avaliação são: a observação, entrevistas, abordagens narrativas ou conversas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos, entre outros. A diversidade destas técnicas e instrumentos permitem “ver” a criança sob várias perspetivas de modo a poder acompanhar a sua evolução, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção. É de salientar que, como promotor das aprendizagens da criança, o ambiente educativo deve também ser tido em conta e avaliado (organização do espaço, materiais e recursos, envolvimento parental, etc).

A autoavaliação do estabelecimento escolar é uma diligência em cujo decurso os docentes, na qualidade de especialistas, examinam o funcionamento da sua própria escola com o propósito de a melhorar, ela constitui um elemento essencial na pesquisa da qualidade (Lowe & Instance, 1989), já que todos os agentes educativos estão implicados no processo de avaliação. É importante referir a avaliação do desempenho dos docentes que é encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos. (Despacho regulamentar nº 11/98)

2.8. O Desenvolvimento da Linguagem Oral, uma Competência para a Vida

A linguagem é uma capacidade que a maioria dos seres vivos, se não todos, possuem de interagir com os seus semelhantes e pode ser utilizada de duas formas: a verbal e a não verbal. Na linguagem verbal são utilizadas palavras, que podem ser ditas – linguagem oral - ou escritas. Na linguagem não verbal são utilizados símbolos como gestos, expressões ou imagens, por exemplo, para comunicar.

Tanto quanto se sabe, a linguagem oral ou a fala é uma forma de comunicação que só nós, humanos, possuímos e baseia-se num sistema em que existem, pelo menos, dois intervenientes: um que produz sons e outro que capta ou recebe o som. Para desenvolvê-la, uma criança só tem de estar exposta a um meio linguístico, pois, normalmente, mesmo sem falar, a criança já nasce com essa competência. A língua que a criança adquire espontânea e naturalmente é a língua da comunidade onde se encontra

inserida e a esta damos o nome de língua materna. (Sim-Sim, 1998) Ou seja, a criança não precisa de ajuda para aprender a falar mas sim para aperfeiçoar a sua fala, para ser capaz de entender melhor a linguagem e comunicar corretamente, aprendendo assim também mais sobre o mundo.

Como já foi referido anteriormente, para Vygotsky, citado por Oliveira, (1996), a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano Para ele, o ser humano constitui-se enquanto tal a partir da interação social. De facto, quando se fala em desenvolvimento humano, logo se pensa que, para este ocorrer, é necessário o uso da linguagem, sendo esta um dos mais importantes instrumentos da interação social ou da comunicação.

A linguagem incorpora quatro aspetos estruturais diferentes: fonológico, sintático, semântico e pragmático. As crianças aprendem primeiro a entender a linguagem falada, depois a falar e a maioria adquire várias competências linguísticas aproximadamente na mesma idade e na mesma ordem. O ambiente geral, fornecido para o desenvolvimento global da criança também tem um impacto sobre a facilidade, ou falta dela, com a qual uma criança desenvolve habilidades de linguagem (Christine Lebednik, n.d.).

Nas OCEPE, é dada grande relevância à aquisição de um maior domínio da linguagem oral, ou seja, da fala, apontando a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (ME, 1997).

Ao conversar com a criança, o adulto deve desempenhar um papel de guia, ajudando-a a melhorar a sua performance na linguagem oral. Deste modo, o adulto, seja este o educador, o pai, a mãe ou outro interveniente deve clarificar o discurso, tanto o da criança como o seu, sendo esta função do adulto um fator determinante no processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Claude Halmos (2014), uma psicanalista e especialista em psicanálise infantil brasileira, autora do livro “Como ouvir as crianças”, a palavra e o diálogo são importantes não apenas para a educação das crianças, mas também para a formação da visão de mundo delas como pessoas. Tudo lhes é desconhecido: elas acabam de chegar

ao planeta, estão perdidas e ignoram o que acontece ao redor delas. Por isso, é necessário que todas as coisas lhes sejam explicadas: o dia, a noite, as estações do ano, a cidade etc. A educação delas não pode ser construída sem a conversa, pois precisam que os pais expliquem as leis e convenções do mundo (como não matar, não agredir e não roubar os outros) para aprender a respeitar e para que sejam punidas se assim não o fizerem.

“Não existe um método padrão para conversar com os pequenos. Cada adulto deve dialogar como pode, com as palavras que lhes vierem à mente no momento e sem medo de "dizer algo errado" ou de "fazer mal" a elas. Se falamos clara e diretamente, a criança entende, de fato, que a consideramos uma pessoa e que pensamos que ela é capaz de compreender e que a respeitamos por isso, o que, para elas, é essencial. A partir daí, se ela não entender alguma coisa, se sentirá à vontade para perguntar”. (Claude Halmos, 2014)

Tratando-se de dificuldades a nível da linguagem verbal ou de qualquer outra dificuldade, temos de ter sempre presente que cada aluno é um aluno diferente, ou pela sua origem, ou pelas aquisições anteriores, características, interesses e não só, e, por isso, terão de existir também resoluções diferentes ou, pelo menos, mais adequadas para cada um, ao ritmo de cada um. Há crianças com mais dificuldades que outras muitas vezes por falta de estímulo. Uma criança com mais dificuldades não deve ser sujeito a uma atividade complexa que, por exemplo, um aluno com algum à vontade em determinado tema pode ser capaz de fazer. Há que haver, também nestes casos, diferenciação pedagógica, permitindo sempre um avanço, de todas as crianças, porque mesmo as que têm mais dificuldades podem evoluir. Diferenciar é pois

“(…) romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo – é sobretudo uma maneira de por em prática uma organização do trabalho que integre diferentes dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável”. (Perrenoud, 1997)

A Educação Pré-escolar deve proporcionar à criança momentos de aprendizagem em que se privilegie a interação entre as crianças e entre estas e o educador, como meio de expressão e comunicação com o outro, não só através do diálogo como também através de outras atividades em grupo, que podem ser em grande grupo ou em pequenos grupos. Estes grupos ganham mais se forem grupos heterogéneos, integrando alunos com diferentes aptidões e atitudes perante a aprendizagem. Num estudo realizado por

Johnson, citado por Bessa e Fontaine (2002), mostraram que a aprendizagem cooperativa, em comparação com a aprendizagem individualista, levava a atitudes mais positivas por parte dos alunos em relação às suas aprendizagens. Outros estudos experimentais que “compararam os resultados obtidos aplicando as três perspectivas pedagógicas (cooperativa, competitiva e individual) concluíram por um aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais quando se opta pela aplicação do modelo cooperativo” (Fontes & Freixo, 2004).

Balancho e Coelho (1996) designam por motivação “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”. É deveras importante dar motivação às crianças e esta deve surgir como um desafio. Com motivação, a criança apresenta entusiasmo e disposição para aprender, procurando novos conhecimentos e, conseqüentemente, novos desafios (Alcará e Guimarães, 2007).

Deve haver uma articulação entre Escola-Família, pois quando a família e a escola mantêm boas relações e se interligam, as condições para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas.

Um dos objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, enunciados nas OCEPE é: incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (MEC, 1997). Assim, seja em que situação for, é importante que os pais participam e continuem o trabalho que é feito na escola, no sentido de fortalecer bases tão importantes como é o exemplo desta – a linguagem.

A dislexia fonológica é um dos problemas que existem na linguagem oral. Os disléxicos demoram mais tempo a discriminar os sons da linguagem oral, em comparação com os não disléxicos. Assim, os sons parecidos podem soar-lhes como iguais e as pausas podem não ser percebidas, o que faz com que as crianças tenham dificuldades em associar o som à letra e terem dificuldades no início da aprendizagem da leitura. O insucesso e o absentismo escolares são uma das conseqüências da dislexia quando não diagnosticada e reeducada. Por isso, os professores e educadores devem estar atentos aos sinais de risco e saber comunicá-los aos pais, de modo a que estes possam procurar ajuda de profissionais que diagnostiquem e intervenham corretamente.

A dislexia abrange dificuldades ao nível da consciência fonológica (Rose, 2009) e o desenvolvimento da mesma é eficaz para com crianças disléxicas. A consciência

fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna, representando uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Além disso, importa ainda demonstrar às crianças que as palavras têm significado e que é juntando estas que se constroem frases e como as reproduzir, a nível de som, assim como auxiliá-las na utilização de regras gramaticais.

É de notar que o contexto influencia o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, na medida em que é papel do adulto (educadores, professores, pais e/ou encarregados de educação) criar situações de aprendizagem significativas.

Tendo em vista todos estes aspetos, emerge assim a necessidade de elaborar estratégias que possam promover o desenvolvimento da linguagem oral.

Capítulo 3 – Investigação-Ação

Neste capítulo, pretendo enfatizar a metodologia de Investigação-Ação como metodologia basilar da prática pedagógica. Esta metodologia, relevada pelo Professor Paulo Brazão aquando da unidade curricular de Projeto de Investigação-Ação, integrante do mestrado, apresenta-se, de uma forma sucinta, segundo Cohen e Manion (1989), como um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto. Assim, neste tipo de investigação, o investigador está envolvido na questão em estudo, uma vez que se trata de um método em que a pesquisa está interligada à ação, tornando mais fácil a identificação de problemas. Sendo a escola um espaço muito propício a gerar conflitos, incertezas, problemas, anseios e todo um conjunto de situações dinâmicas decorrentes da natureza humana (Coutinho, 2009), o docente, como um dos agentes fundamentais do processo educativo, encontra-se na posição ideal para efetuar uma investigação deste calibre e, conseqüentemente, produzir resultados significativos através da mesma. De seguida, explana-se a metodologia da investigação-ação.

3.1. Metodologias da Investigação-Ação

Muitos autores acreditam que a investigação-ação teve a sua origem nos anos 40 do século XX, com Kurt Lewin, que teve a ideia de usar a pesquisa de modo a mudar a maneira como o investigador interage, criando o termo “investigação-ação”. (McFarland & Stansell, 1993) Interessa também relevar John Dewey, um dos defensores da investigação científica em educação (Máximo-Esteves, 2008). As ideias de Dewey sobre a relevância da reflexão na profissão docente fazem emergir a conceção de professor com “agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia”. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9) Os mesmos autores referem que os contributos do psicólogo Kurt Lewin se colocam ao nível da participação e da interação grupal, onde os atores identificam objetivos comuns sobre um problema que os afeta procurando a mudança através de um sistema democrático de intervenção.

Assim como Dewey e Lewin, são vários os nomes que surgem como referência nesta área.

Segundo, Cohen e Manion (1989):

“O processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamento, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Esteban (2010) apresenta uma metodologia de investigação-ação que se centra em quatro passos, sendo estes: clarificar e diagnosticar uma situação problemática, identificar e definir estratégias de ação para resolver o problema, executar as mesmas e, por fim, deve haver uma avaliação, tendo em vista uma apreciação global dos resultados. Associada a estes passos e tal como refere Bento (2012), há que enfatizar a importância de uma revisão literária, uma parte vital do processo de investigação, que deve ser constante e acompanhar todos os passos referidos.

Assim, para ocorrer uma investigação-ação são necessárias várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, como é o exemplo das notas de campo, das entrevistas ou diálogos, dos registos de imagem e de som (fotografias, vídeos e gravações áudio), obtidos através de uma observação participante. Posteriormente, é eminente uma análise destes dados, que deve ser feita de uma forma ordenada e sintetizada. (Sousa, 2005) É, essencialmente, através desta análise de dados que se começam a delinear estratégias para responder à(s) problemática(s) encontrada(s).

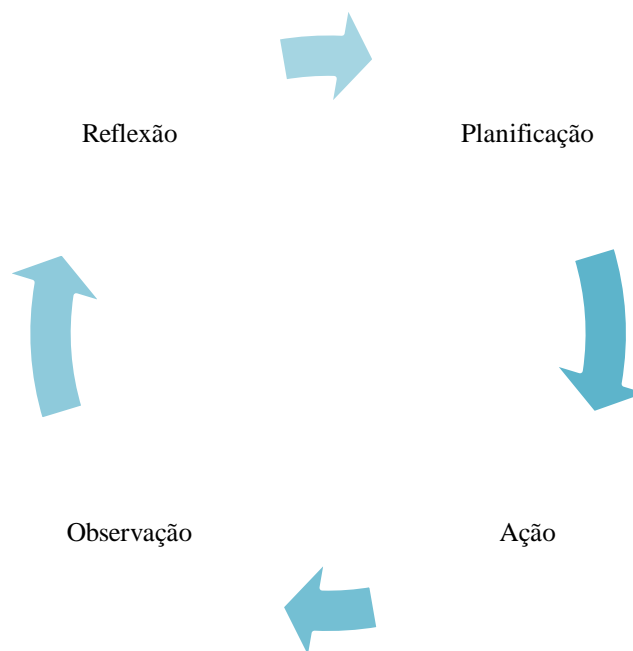
3.2. Fases da Investigação-Ação

As fases da investigação-ação podem, então, ser organizadas da seguinte forma:

1. Observar, para contextualizar e enquadrar o problema, levantando questões pertinentes relativas ao problema e formulando uma questão-problema;
2. Refletir, para identificar e definir estratégias de intervenção;
3. Planificar, e aplicar as estratégias;
4. Agir, ou seja, aplicar as estratégias previamente definidas.
5. Observar/avaliar os resultados e, se necessário, reformular questões.

Através destes passos, podemos ver que a investigação-ação se deve processar num ciclo (Figura 1), na medida em que tendo realizado os quatro passos, começando pela observação, esta surge novamente e conseqüentemente deverá surgir uma nova reflexão, na qual, podemos sentir a necessidade de responder a um novo problema que tenha surgido no desenrolar de todo o processo investigativo ou apenas melhorar/aperfeiçoar aquilo que foi conseguido. Como tal, de seguida, deverá planificar-se de acordo com os novos dados e agir.

Figura 1. Ciclo da Investigação-Ação



Deste modo, podemos constatar que a investigação-ação tem um estilo de investigação bastante apelativo e motivador, tendo em conta que advém de uma observação e de uma ponderação acerca da mesma, incluindo pesquisas que têm em conta problemas específicos percecionados, resultando numa melhoria das estratégias de trabalho e, como tal, numa maior qualidade e eficácia. Já dizia Alarcão (2000) que “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional”. (p. 13) Além disso, esta pode ser vista como uma “alavanca da mudança educativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9), com o intuito de melhorar a ação pedagógica, através de uma postura crítica e reflexiva do docente.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Construída de acordo com os pressupostos teóricos, abordados na primeira parte do presente relatório, nesta segunda parte, apresentam-se registos de vários momentos decorrentes do estágio pedagógico. Aqui, evidencia-se a relação entre a teoria e a prática, na medida em que toda a prática se baseou numa revisão literária realizada consoante as necessidades que fui sentindo. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a escola deve criar-se pelo pensamento e práticas reflexivas e tanto um educador como um professor devem questionar-se e investigar.

Tendo o estágio decorrido nas valências de EPE e 1.ºCEB, tendo uma duração de 120 horas cada um, seguem-se dois capítulos distintos que se referem a cada uma delas, respetivamente. Ao longo de ambos os capítulos, salientam-se, desde logo, alguns aspetos do ambiente educativo, relevado também na primeira parte do relatório, contextualiza-se cada um dos grupos de crianças e respetivas problemáticas, posteriormente, segue-se a descrição de algumas das atividades e estratégias realizadas em cada valência, bem como uma avaliação e reflexão final associada a cada uma delas.

É de salientar que, aquando da minha *práxis*, as metodologias pedagógicas utilizadas tiveram como objetivo evidenciar e enaltecer a criança, identificada previamente como o principal agente educativo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Esta segunda parte do relatório surge assim como produto final do estágio pedagógico, contribuindo para um enriquecimento da minha formação inicial pois, como futura educadora e professora, dá-me uma perspetiva bastante real daquilo que me espera.

Capítulo 4 – Estágio em Educação Pré-Escolar

A EPE é a primeira etapa de uma longa jornada educativa e, como tal, deve criar condições para o sucesso de aprendizagem de todas as crianças. Este capítulo integra o conjunto de informações mais importantes referentes ao estágio pedagógico realizado em contexto pré-escolar, com o intuito de apresentar aquilo que foi desenvolvido e vivenciado ao longo do mesmo. Este, realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (EB1/PE da Nazaré), mais especificamente, num anexo da mesma, onde se encontram a maioria das salas de pré-escolar, conhecido como Anexo da Azinhaga, com as crianças da Sala Verde e com a cooperação da educadora Carmo Góis, sob orientação da professora Doutora Gorete Pereira. A minha frequência nesta escola foi de 3 dias por semana, durante 5 horas por dia, alternando entre o turno da manhã e da tarde, de semana para semana, consoante o horário da educadora cooperante e teve a duração de três meses, de outubro a dezembro de 2014 – perfazendo um total de 120 horas, sendo da minha responsabilidade preparar e dinamizar a ação pedagógica, sempre orientada e supervisionada pela educadora cooperante, de forma a dar continuidade ao trabalho já iniciado pela mesma. É de salientar que, *a priori*, tive 15 horas de observação extraordinária, que promoveram uma integração de imediato com todo o grupo, com o intuito de conhecer, não só cada criança, mas também o modo como interagem umas com as outras, com a educadora e restantes agentes educativos. Além disso, através deste primeiro contacto, foi possível ficar desde logo com uma ideia do formato de funcionamento da sala e também da escola, a nível de estratégias, rotinas, organização espacial e identificar também necessidades e potencialidades das crianças da Sala Verde.

De forma a contextualizar aquilo que foi desenvolvido, neste capítulo surge inicialmente um enquadramento da instituição a nível geográfico e sociocultural. Deste modo, caracteriza-se o meio envolvente no qual está inserida a EB1/PE da Nazaré - freguesia de São Martinho, a escola, a nível de instalações, recursos materiais e humanos, destacando a Sala Verde, como está organizada, como funciona, como é constituído o grupo de crianças e respetivas famílias. Note-se que a grande maioria dos dados referentes ao ambiente educativo foram retirados do Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE da Nazaré, em vigor no meu período de estágio, relativo aos anos letivos de 2011/2012 a 2014/2015 (PEE, 2011-2015). Posteriormente, segue-se a problemática que foi levantada por mim, à qual fui tentando dar resposta ao longo do meu

desempenho, estando esta relacionada com a linguagem oral. Além disso, serão expostas algumas das atividades/situações realizadas com o grupo, tentando sempre que possível interligar áreas/conteúdos, promovendo, sempre que possível, a interdisciplinaridade. Por fim, surge a avaliação que, neste caso foi meramente formativa e uma reflexão global acerca de todo o estágio desenvolvido nesta valência, enriquecendo todo o processo.

É de salientar que a intervenção foi desenvolvida tendo em conta o grupo específico da Sala Verde, ou seja, todo o trabalho planificado e desenvolvido teve em conta essencialmente as características deste grupo de crianças e também as suas/nossas circunstâncias, ou seja, todo o ambiente educativo, nomeadamente, o meio envolvente da escola, a escola e respetivos documentos (essencialmente o PEE e o PAA), assim como o PCG e os processos individuais de cada criança, analisados logo que possível, efetuando assim uma triangulação de dados no início e ao longo do estágio, utilizando para isso também o resultado de conversas informais com o educador cooperante, crianças e outros agentes educativos, decorrentes de uma observação participante. Além disso, ao longo do capítulo poderão ser encontrados outros dados por mim recolhidos, como citações de notas de campo, registos fotográficos, trabalhos dos alunos, reflexões e não só.

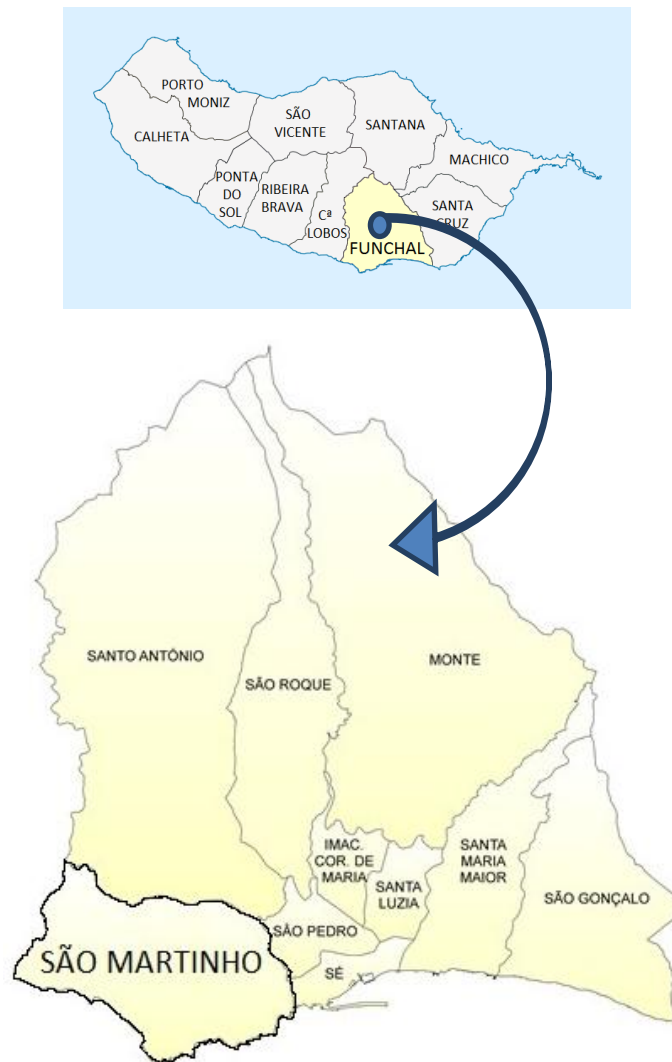
4.1. Meio Envolvente

Como foi evidenciado na primeira parte do presente relatório e segundo Berbaum (1993), as crianças desenvolvem-se consoante as suas interações com o meio, sendo estas influenciadas e apresentando características do meio em que estão inseridas. Assim, é essencial conhecer o meio geográfico, socioeconómico e cultural onde a escola está inserida, essencialmente se a maioria das crianças provem desse mesmo meio, não só por uma questão de enquadramento e ligação, mas também por ser uma forma de conhecer melhor as suas motivações, interesses e necessidades, tal como é referido no PEE (2011-2015). Daí a importância de recolher informações sobre o meio em que esta escola se encontra, contribuindo assim para um maior conhecimento e reflexão sobre todo o ambiente educativo. Valorizando o ambiente educativo, a prática pedagógica será mais integrada e significativa, na medida em que o docente se torna mais capaz de dar a resposta mais adequada possível aos grupos de crianças com os quais se vai deparando.

A EB1/PE da Nazaré e respetivo edifício anexo, Anexo da Azinhaga, onde fica localizada a Sala Verde, encontram-se inseridos no Bairro Social da Nazaré, localizado

na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal, na Região Autónoma da Madeira (RAM), como se pode verificar na figura seguinte - Figura 2.

Figura 2. Freguesia de São Martinho, inserida no concelho do Funchal, localizado na Região Autónoma da Madeira



Fontes: Câmara Municipal do Funchal e Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2016)

Adaptado de: http://www.cm-funchal.pt/cmfm/index.php?option=com_content&view=article&id=603:dados e <http://escolas.madeira-edu.pt/EscolasdaRAM/tabid/11869/Default.aspx>.

Fazendo fronteira com as freguesias de Câmara de Lobos, São Pedro e Santo António, a freguesia de São Martinho tem uma área de 7,82 km² e, ao que tudo indica, é a segunda maior freguesia do Funchal e da RAM com cerca de 26.482 habitantes, sendo um número que tem vindo a crescer, e também a freguesia com mais famílias clássicas residentes (famílias de 1 a 5 elementos) – 10.015 famílias –, bem como o maior número

de alojamentos familiares. A nível habitacional, a freguesia de S. Martinho é formada essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré e pelos complexos habitacionais das Virtudes, Barreiros e Pilar, assim como algumas vivendas e quintas, na sua maioria particulares.

A nível do comércio e indústria, pode dizer-se que todo o desenvolvimento económico depende essencialmente da atividade hoteleira e da agricultura, já que nesta freguesia existem vários hotéis e estabelecimentos de comércio e que uma parte da população se dedica à agricultura, produzindo hortícolas, fruta e vinho.

Restringindo-me à zona do Bairro Social da Nazaré, destacam-se ainda várias infraestruturas. Na área do desporto: o Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Centro de Ténis da Madeira, Clube Naval do Funchal, o Clube de Amigos do Basquete (CAB), cujo pavilhão se encontra mesmo junto ao edifício principal da escola, entre outras. A nível de enriquecimento cultural, existe a Casa do Povo de S. Martinho e a Biblioteca Gulbenkian. Além destes, há ainda uma Farmácia, um posto da Polícia de Segurança Pública (PSP), um posto de correios, bancos, centro de saúde, loja de telecomunicações, a junta de freguesia, supermercados, pastelarias, postos de abastecimento, entre outros. A nível de instituições religiosas, existe uma igreja e três capelas. Há ainda outras escolas, nomeadamente, creches, jardins-de-infância e escolas do ensino básico e secundário, uma delas encontra-se mesmo junto ao edifício principal - o Infantário O Girassol. (PEE, 2011-2015) Deste modo, podemos verificar que a zona da escola é uma zona bem servida a vários níveis e de fácil acesso, a nível de vias rodoviárias e também de transportes públicos.

4.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré – Anexo da Azinhaga

No que concerne à EB1/PE da Nazaré, há que considerá-la enquanto espaço e enquanto instituição, espaço porque a escola ocupa de facto um sítio, tem a sua forma e os seus recantos e instituição porque é um espaço disposto, organizado e habitado por pessoas, que comunicam, educam, aprendem e seguem um conjunto de normas. (Vinão, 2005)

A nível de instalações, como já foi referido anteriormente, a EB1/PE da Nazaré é constituída por dois edifícios. Na figura seguinte – Figura 3 –, encontram-se

assinalados os dois edifícios da escola, o edifício principal e, a cerca de 250 metros, o Anexo da Azinhaga, inseridos no Bairro Social da Nazaré e na zona dos Barreiros.

Figura 3. Vista aérea dos edifícios da EB1/PE da Nazaré

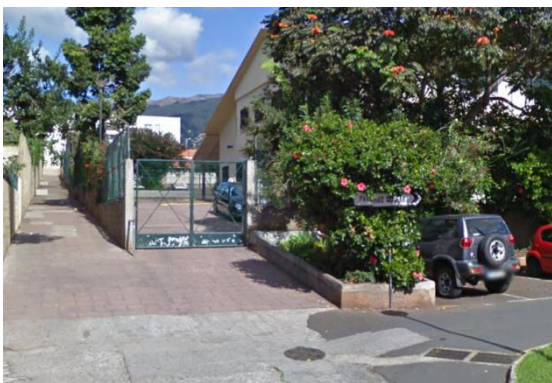


Fonte: Google Maps (2016)

Obtido de: <https://www.google.pt/maps/@32.6460255,-16.9313282,369m/data=!3m1!1e3>.

Através da análise da figura acima, é possível visualizar algumas das infraestruturas próximas de ambos os edifícios, como é o exemplo do Estádio dos Barreiros, bem visível no lado direito da figura, assim como o infantário O Girassol e o pavilhão do CAB que se encontram junto ao campo polidesportivo do edifício principal. Nas Figuras 4 e 5, pode ver-se a fachada e também uma vista abrangente do edifício principal, respetivamente.

Figura 4. Fachada da EB1/PE da Nazaré **Figura 5. Vista geral da EB1/PE da Nazaré**



No que concerne às instalações do edifício principal, é apresentado de forma sucinta no Quadro 1 o conjunto de espaços interiores e exteriores referentes ao mesmo.

Quadro 1. Espaços do Edifício Principal da EB1/PE da Nazaré

Espaços Interiores	Espaços Exteriores
<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete da Direção • Secretaria • Sala de Professores • Salas de Aulas do 1.º Ciclo (8) • Salas de Educação Pré-Escolar (2) • Sala de TIC • Sala de Inglês • Sala de Expressão Musical e Dramática • Sala de Expressão Plástica • Salas de Estudo (2) • Salas de Apoio Pedagógico/Ensino Especial (2) • Sala de Isolamento/Clubes • Biblioteca • Sala de Apoio à Biblioteca • Reprografia • Refeitório • Economato • Cozinha • Arrecadações (4) • Vestiário • Bar • Salão Polivalente • Sanitários (8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Campo Polidesportivo • Pátios Semicobertos (2) • Parque Infantil • Jardins ao redor da escola

Fonte: Adaptado do PEE, 2011-2015.

Quanto ao edifício Anexo da Azinhaga, onde se realizou o estágio, este é consideravelmente mais pequeno.

Figura 6. Fachada do Anexo da Azinhaga**Figura 7. Vista geral do Anexo da Azinhaga**

Os espaços deste anexo encontram-se distribuídos como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Espaços do Anexo da Azinhaga da EB1/PE da Nazaré

Espaços Interiores	Espaços Exteriores
<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Educação Pré-Escolar (3) • Sala Multifuncional • Átrio de entrada/refeitório • Sanitários (2) • Gabinete do Pessoal Docente • Copa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pátio coberto • Pátio descoberto • Parque infantil

Fonte: Adaptado do PEE, 2011-2015.

Tendo dois pisos, as salas de EPE do anexo, no 1º andar, eram a Sala Verde e Sala das Borboletas. No 2º andar, havia a Sala Arco-Íris e a Sala Azul, pois a Sala Multifuncional passou a uma Sala de EPE nesse ano letivo. Esta alteração acabou por dificultar em termos organizativos o funcionamento do anexo, na medida em que esta tinha uma função polivalente e de sala de informática que deixou de existir. Deste modo, nos dias de frio e chuva já não era possível ter um espaço amplo para realizar atividades com todas as crianças do anexo na hora do recreio.

Através da análise dos Quadros 1 e 2, podemos verificar que a escola está bem provida a nível de espaços físicos, na medida em que contém vários espaços, cada um com a sua utilidade. Além destes, a escola possui um diversificado conjunto de materiais necessários para a atividade escolar, materiais didáticos, desportivos, musicais e ainda outros, embora alguns se encontrem degradados ou desatualizados.

A EB1/PE da Nazaré funciona em regime de escola a tempo inteiro (ETI) desde o ano letivo de 1997/98, ocupando as instalações sito à Avenida do Colégio Militar. Estas instalações remontam ao ano de 1985, tendo sido inicialmente construídas para albergar e substituir a anterior Escola Primária da Nazaré onde presentemente funciona o Anexo da Azinhaga. No entanto, as instalações viriam a ser anexo da escola do 2.º Ciclo Dr. Horácio Bento de Gouveia. É a partir do ano letivo de 1997/98 que a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré passa a funcionar em regime de ETI, iniciando o ano letivo com 16 turmas do 1.ºCEB e 6 grupos de EPE, quatro delas colocadas no Anexo da Azinhaga, sito à rua Dr. Pita, providenciando serviços educativos a cerca de 540 alunos. Como já foi referido, no atual anexo, funcionou, desde a década de 1970, a Escola Primária da Nazaré, com 8 turmas do 1.ºCEB.

No período do meu estágio e segundo o PEE, a escola era gerida e administrada pelo Conselho Escolar, pelo diretor (com dispensa da componente letiva) e pelo subdiretor. A nível de pessoal docente e não docente, no Quadro 1, podemos verificar

como era constituída a equipa pedagógica, apresentada no Plano Anual de Atividades (PAA) do ano letivo decorrente (2014-2015).

Quadro 3. Pessoal Docente e Não Docente

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Professores de 1.º Ciclo (40) • Educadores de Infância (14) • Docentes do Ensino Especial (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Chefe de Pessoal Não Docente • Assistentes Administrativos/Técnicos (6) • Auxiliares de ação educativa de EPE (8) • Técnicos Superiores de Biblioteca/Administrativos (3) • Assistentes Operacionais (13) • Auxiliar de Refeitório

Fonte: Adaptado do PAA, 2014-2015.

É de salientar que os números apresentados no quadro acima representam o pessoal docente e não docente de ambos os edifícios, no Anexo da Azinhaga trabalham cerca de 20.

Quanto ao número de alunos, a escola contava com cerca de 380 crianças, sendo 103 crianças da EPE, organizadas em seis grupos e 277 crianças do 1.ºCEB, organizadas em treze turmas, sendo que quatro dos grupos de EPE funcionavam no anexo da Azinhaga. Especificamente, no Anexo da Azinhaga, funcionavam a Sala Verde, a Sala das Borboletas, a Sala Azul e a Sala das Cores, estando nas três primeiras crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e na última crianças com três e quatro anos.

A maioria destas crianças provinha da freguesia de São Martinho, mais especificamente do Bairro da Nazaré, onde está inserida a escola, havendo um número mais reduzido de crianças provenientes de outras freguesias do concelho do Funchal, bem como de outros concelhos e ainda de outros países e etnias. É de salientar também que a EB1/PE da Nazaré integrava também crianças integradas numa instituição e colocadas em casas de abrigo, devido a situações de risco, o que revelou, desde logo, uma considerável heterogeneidade entre o público escolar. Como tal, a escola assumiu, desde logo, uma postura democrática e inclusiva, enquanto instituição que se baseia em princípios de equidade e de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades, a melhoria da qualidade de ensino e assim valorizando a educação. (PAA, 2014-2015)

Estas crianças faziam parte de famílias maioritariamente estruturadas mas havia também crianças de famílias monoparentais. Estas famílias revelavam-se economicamente carentes, sendo que 56% das crianças beneficiavam da Ação Social

Escolar. O nível socioeconómico dos EE era entre baixo e médio/alto, havendo um número significativo de famílias em que pelo menos um dos cônjuges se encontrava desempregado, beneficiando deste modo de um rendimento social. Contudo, considerava-se que os EE colaboravam com a escola quando solicitados.

A escola funcionava, de acordo com o calendário oficial da RAM, estipulado anualmente por portaria. Como escola em regime de ETI tinha atividades curriculares e de enriquecimento curricular distribuídas pelos turnos da manhã – das 8h30 às 13h30, e da tarde – das 13h30 às 18h30.

As áreas de conteúdo e curriculares, tanto da EPE como do 1.ºCEB, são as estipuladas pelo currículo que se encontra em vigor para ambas as valências, abordadas na primeira parte do presente relatório, sendo elas as OCEPE e a OC1.ºCEB, respetivamente.

Sendo o PEE, um instrumento de autonomia da escola, que auxilia a comunidade educativa na gestão da mesma, faz todo o sentido fazer uma referência específica ao PEE da EB1/PE da Nazaré em vigor no ano letivo em que estive nesta escola, pois este acaba por ser uma “bússola da escola, que orienta todos os seus trabalhos à volta de objetivos comuns, participados por todos os que dela fazem parte”. (Fundação Fé e Cooperação & Neves, 2014, p. 113), devendo constituir, não só a identidade da escola, a nível da sua história, visão, missão e valores, mas também um diagnóstico daquilo que existe/se passa na mesma, seguido de uma proposta pedagógica que deve adequar-se às necessidades/dificuldades identificadas, tendo esta proposta de ser gerida para uma melhor concretização da mesma. Através da análise deste documento, pude verificar que a equipa pedagógica assumiu um compromisso e definiu estratégias que propôs promover, implementar e concretizar nos quatro anos letivos em que o PEE era válido, tendo em conta os principais problemas ou situações encontrados. De forma sintetizada, no Quadro 4, encontram-se descritos os problemas encontrados a nível das crianças ou dos alunos, das suas famílias, do corpo docente e dos recursos materiais.

Quadro 4. Problemas/situações identificada(o)s

Crianças	Famílias das Crianças	Corpo Docente	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina • Falta de motivação, hábitos de estudo, perseverança no trabalho e responsabilidade • Falta de hábitos de higiene • Deficiente domínio da língua portuguesa • Crianças com NEE • Problemas de caráter afetivo • Problemas de caráter económico • Problemas de caráter social - carência de valores na relação com os outros e manifestações de violência e agressividade • Falta de acompanhamento fora da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Carências económicas • Problemas de saúde e dependências • Violência • Analfabetismo e insucesso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em implementar diferenciação pedagógica, devido ao elevado número de crianças por grupo/turma • Falta de Ações de Formação para preparar os docentes para crianças com dificuldades específicas de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificil rentabilização dos recursos existentes • Salas e Estudo com áreas reduzidas • Pouco espaço para rentabilizar os Apoio Pedagógico Acrescido

Fonte: Adaptado do PEE (2011-2015).

De forma a responder a estas problemáticas, surge o tema aglutinador do PEE, “Educar para os Valores”. Segundo este, era urgente substituir os valores economicistas de êxito individual e de rendimento competitivo no trabalho por valores de cooperação, de entajuda, da solidariedade e do calor da afetividade, com o intuito de contribuir para um futuro com crianças e jovens mais seguros, confiantes e saudáveis. Sendo assim objetivo da escola intervir no sentido de desenvolver capacidades que permitam às crianças crescer e viver por si mesmas apontando para um processo de valorização. Assim, apontadas com finalidades de desenvolvimento do tema aglutinador, surge:

- Desenvolver nos alunos atitudes e valores conducentes à sua formação integral como cidadãos responsáveis e participativos;
- Assegurar a formação dos alunos como agentes transformadores da família e da comunidade;
- Promover comportamentos assertivos de entajuda, cooperação e solidariedade;
- Promover o sucesso educativo através de uma maior ligação entre agentes educativos.

Para desenvolver este tema, no PEE, as atividades/estratégias foram organizadas por anos de escolaridade, tendo associado a EPE ao 1º ano do 1.ºCEB.

Salienta-se ainda a iniciativa de aderir ao Programa Eco Escolas, integrado no tema aglutinador do PEE, sendo este um projeto direcionado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, implementado pela Fundação para a Educação Ambiental que visa incentivar e reconhecer o trabalho desenvolvido pela Escola em benefício do ambiente.

Através de uma análise do PAA, pode ver-se também que há uma preocupação com os alunos com NEE e com dificuldades de aprendizagem, beneficiando estas de Apoio Pedagógico Acrescido ao longo do ano letivo, existindo 35 crianças sinalizadas com NEE e 110 com dificuldades de aprendizagem. Além destas, também crianças cuja língua materna não seja a portuguesa beneficiam do mesmo apoio.

No que concerne à avaliação, na EB1/PE da Nazaré, avaliar é definido no PEE como “o ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitem desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelo valor de uma pedagogia diferenciada”. Esta era feita em três momentos específicos no final de cada período, já que o ano letivo é geralmente organizado em três períodos, tendo as aprendizagens das crianças de ser avaliadas em função das competências previstas no PCG ou PCT, defendendo ainda que esta deve ser individualizada, integradora, qualitativa, orientadora, contínua e reguladora.

4.3. A Sala Verde

Para caracterizar a Sala Verde, há que ter em conta, não só, a sala enquanto espaço físico, como o nome sugere, mas também as características de toda a equipa pedagógica, do grupo e de cada criança, incluindo as suas famílias, indo de encontro também ao modo de funcionamento da mesma, a nível de rotinas e não só.

A equipa pedagógica da Sala Verde era constituída por duas educadoras e uma auxiliar de ação educativa de EPE. Uma educadora faz o turno da manhã e, conseqüentemente, a outra educadora faz o turno da tarde, alternando de semana para semana. Existem também professores especializados para as atividades de enriquecimento curricular, como é o caso da professora de Inglês, a professora de Expressão Musical e Dramática, o professor de Expressão Motora e o professor de TIC.

No PCG, pode também ver-se como parte do capital humano da Sala Verde, os pais e/ou EE, bem como outros familiares das crianças e as estagiárias que, neste caso, fui eu durante os meses de outubro, novembro e dezembro e, seguidamente, outra colega minha. Por fim, é mencionado todo o pessoal docente e não docente, não só do anexo, como de toda a escola, o diretor e ainda outros membros da comunidade que possam colaborar para o sucesso educativo das crianças, mesmo que de uma forma mais indireta ou menos frequente.

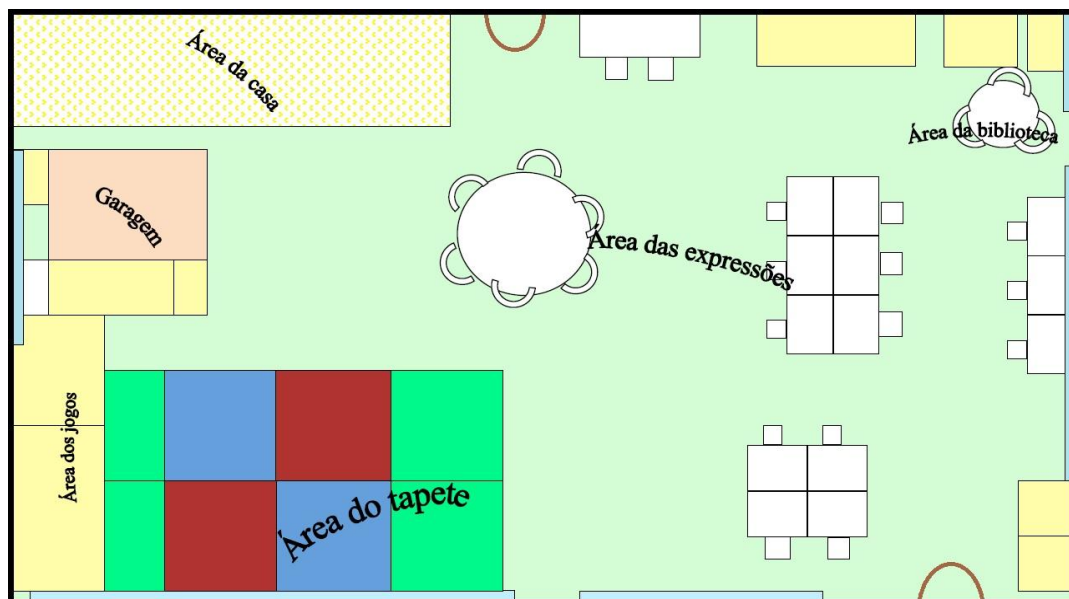
Salienta-se também a importância do Plano Curricular de Grupo (PCG) que, na perspetiva de Roldão (1999), é a forma mais particular de, em cada contexto, se reconstruir e apropriar o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, sempre adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para as crianças de determinado contexto. Assim, o PCG da Sala Verde que tem como tema “A Arte de Comunicar”, surge como um guia da equipa pedagógica da Sala Verde. Através da análise do mesmo, a equipa releva a importância da comunicação tendo em conta o grupo heterogéneo de crianças, propondo transmitir conhecimentos sobre diferentes meios de comunicação, descobrir com as crianças várias formas de comunicar e como estas são fundamentais nas relações com os outros. Além disso, é também referida o valor da escuta ativa, como um ponto fulcral no processo de comunicação. (PCG, 2014-2015)

No que concerne às opções metodológicas utilizadas na Sala Verde, estas iam de encontro àquilo que se adequava ao grupo e a cada criança, “na tentativa de potenciar as capacidades de cada um em particular e de todos em geral”. (PCG, 2014-2015, p. 16) Ou seja, não trabalhavam segundo um modelo específico mas sim seguindo um misto de metodologias. Deste modo, acabou por surgir uma visão metodológica eclética, inspirada em vários métodos e pedagogos, como Piaget, Zabalza, entre outros, tendo sempre em conta o contexto. Porém, pretendia privilegiar-se, sempre que possível, os saberes das crianças, a aprendizagem cooperativa, o trabalho de projeto, o bem-estar e níveis de implicação das crianças, o reforço positivo, a diferenciação pedagógica, a aprendizagem autónoma, democrática, ativa e por competências, a organização do ambiente educativo, a resolução de problemas, a relação pedagógica, a atitude experiencial, a autoavaliação, a pedagogia por participação, a negociação e a participação democrática.

4.3.1. Organização do Espaço e Recursos

A Sala Verde é um espaço essencialmente amplo, arejado e iluminado e encontrava-se organizado por áreas, sendo destacadas a área da casa, a garagem, a área dos jogos, a área do tapete ou da comunicação, a área das expressões e a área da biblioteca, identificadas na Figura 8. Além destas, juntavam-se ainda as áreas da escrita, da informática e a área do conhecimento do mundo e a área da matemática.

Figura 8. Planta da Sala Verde



Fonte: Adaptado do PCG (2014-2015).

A área da casa era constituída por materiais que retratam vivências do quotidiano das crianças, com o objetivo de desenvolver competências a nível da motricidade, do conhecimento do mundo físico e social, da expressão e da comunicação, entre outras.

Na garagem, podíamos encontrar um tapete com ilustrações de uma estrada, no qual as crianças podiam com carros, motos e ainda outros veículos simular o quotidiano de uma cidade, representando situações vividas anteriormente e criando situações novas, adquirindo também atitudes cívicas e de cidadania.

Na área dos jogos, deparávamo-nos com uma diversidade de jogos de tabuleiro e construção com o intuito de desenvolver o pensamento lógico-matemático, consolidando e sistematizando noções matemáticas, ocasiões de experimentação, descoberta e de exploração do mundo.

A área do tapete ou da comunicação, designada assim precisamente porque tinha como objetivo principal promover a comunicação e socialização das crianças aquando de qualquer situação/atividade, era o local de reunião do grande grupo, onde se debatiam ideias, se partilhavam vivências, emoções, se planificava, se avaliava, se aprendia a falar respeitando os outros. Visto ser um espaço, de certa forma, pequeno, este aproximava as crianças umas das outras, ao terem que partilhar um mesmo espaço. Na área do tapete, promovia-se também a leitura de histórias, essencialmente quando uma das crianças trazia um livro que queria partilhar com as outras crianças que ficavam curiosas com o seu conteúdo.

A área das expressões diz respeito à área onde as crianças se exprimiam, essencialmente na área da expressão plástica, já que existiam dois professores específicos para as expressões Musical e Dramática e Motora. Nesta, incutia-se a criatividade e a autonomia, dando muitas vezes espaço a cada criança para dar asas à imaginação e decidir aquilo que queria fazer, colocando ao dispor das crianças diferentes materiais para que pudessem escolher entre estes. Além disso, existiam também fantoches na sala, os quais eram maioritariamente utilizados pelas crianças no tapete, promovendo a representação de personagens, assim como situações de aprendizagem variadas e de enriquecimento educativo.

Na área da biblioteca, encontrava-se ao dispor das crianças uma panóplia de livros que poderiam ser explorados pelas crianças sempre que assim o pretendessem, histórias, contos e não só, estimulando-as para a leitura, para a escrita e também para outros assuntos de interesse. Neste espaço, dadas as dimensões, promoviam-se “leituras” individuais ou em pequeno grupo.

A área da escrita, surge como anexo à área da biblioteca, na qual existiam jogos de associação de letras e rimas, nomes das crianças, no sentido de despertar nas crianças o interesse para a escrita e também fomentar a cooperação entre estas, familiarizando-as com o código escrito.

Quanto à área da informática, esta era composta por dois computadores, utilizados pelo professor de TIC nas horas destinadas para o efeito mas também pelas crianças individualmente para jogarem alguns jogos pedagógicos, fazerem desenhos digitalmente, escrevendo algumas palavras ou apenas digitando letras, permitindo um contacto com o mundo tecnológico que cada vez mais tem vindo a evoluir. Os computadores eram também utilizados como recurso das atividades das educadoras, para demonstrar vídeos, apresentações em PowerPoint e não só.

Na área do Conhecimento do mundo, havia ao dispor do grupo alguns materiais de exploração, através dos quais as crianças podiam “viajar” pelo mundo, observar mais de perto alguns objetos ou seres vivos, promovendo o interesse pela investigação e pesquisa.

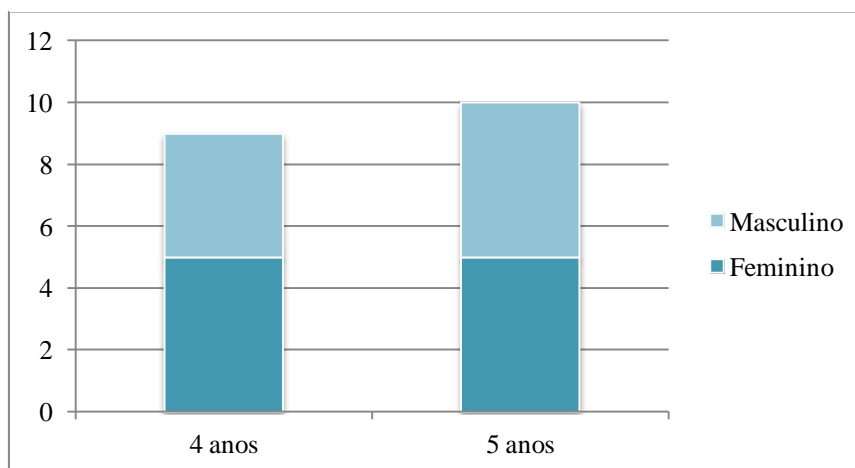
A área da matemática apresentava-se como um pequeno espaço com alguns números que as crianças podiam manusear e, como tal, dialogar sobre os mesmos, bem como tentar copiar e associar a uma quantidade. Havia também nesta área uma fita métrica na parede, na qual as crianças podiam medir-se a si próprios com a ajuda de um adulto ou medir até outras coisas.

À parte destas e como se pode ver na planta da sala – Figura 8, nas paredes desta, podiam ver-se vários placares e um quadro de giz, que se encontram assinalados a azul. Nestes, podiam ver-se expostos vários trabalhos das crianças da sala, que eram atualizados semanalmente.

A nível de recursos materiais, a Sala Verde podia contar com uma diversidade de materiais, com o mobiliário da sala e ainda com os demais recursos da escola. É de salientar que alguns dos materiais pertenciam às educadoras e à auxiliar da sala.

4.3.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O Grupo de Crianças da Sala Verde era constituído por dezanove crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo dez do sexo masculino e nove do sexo feminino. No Gráfico 1, pode ver-se de uma forma esquematizada as idades e o sexo das crianças da Sala Verde, tendo em conta as idades das crianças até ao fim do ano de 2014, momento em que abandonei o estágio.

Gráfico 1. Idades e Género das Crianças da Sala Verde

Fonte: Adaptado do PCG (2014-2015).

Tendo em conta essencialmente as idades, estimava-se que o número de crianças que no ano seguinte frequentaria o primeiro ano de escolaridade era de 7 a 10, tendo confirmado que acabaram por ir cinco. Em relação ao ano letivo anterior, o grupo manteve-se igual, tendo apenas uma criança passado para outra sala.

As crianças da Sala Verde são crianças de nacionalidade portuguesa e a maioria residia na freguesia de São Martinho, ou seja, no meio envolvente da instituição. Duas crianças residiam na freguesia de Santo António, também no concelho do Funchal, uma das crianças vivia na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz e uma outra em Câmara de Lobos.

Segundo o PCG, de forma a apurar que aprendizagens já estavam consolidadas e quais as que seriam necessárias trabalhar, foi realizada uma avaliação diagnóstica de forma a continuar a desenvolver competências nas três áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

A nível da área da Formação Pessoal e Social, o grupo revelava-se interessado, pontual, assíduo e trabalhador, à exceção de dois alunos que chegavam frequentemente atrasados.

No que diz respeito à área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Expressão Motora, a maioria das crianças participava e demonstrava alegria e empenho. Contudo, as crianças de quatro anos revelaram ainda pouca concentração na abordagem de alguns jogos/exercícios, o que é natural, derivado à diferença de idades

do grupo. Comparativamente a estas, as crianças com cinco anos têm uma maior percepção do seu corpo, coordenam corretamente os movimentos e possuem alguma noção do espaço para a idade que possuem, tendo-se destacado três crianças. A maioria das crianças é capaz de saltar a pé coxinho e três estão em aquisição destas competências. Nos domínios da Expressão Dramática e Musical o grupo revelou bastante interesse, motivação e gosto em participar. No domínio da Expressão Plástica as crianças apresentam, de um modo geral, um bom desenvolvimento, na medida em que já são capazes de utilizar diferentes técnicas e materiais, com maior evidência, mais uma vez, no grupo dos mais velhos, sendo que no grupo dos mais novos se destacava uma criança pela sua perfeição e outra pela sua criatividade. Havia ainda três crianças com algumas lacunas a nível da motricidade e da criatividade. Ao nível do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo apresentava uma boa dicção e articulação para a idade, com exceção de algumas crianças, que demonstravam algumas lacunas, sendo mais notório em quatro crianças, cujos pais foram alertados para uma consulta de terapia da fala mas, de um modo geral, eram crianças comunicativas e que se expressavam com facilidade, relatando acontecimentos do quotidiano, recorrendo por vezes a pormenores. É de salientar o interesse pela palavra escrita por parte das crianças dos cinco anos, à exceção de três delas, sendo estas capazes de copiar e identificar letras, incluindo-as por vezes nos seus desenhos. No domínio da Matemática, verificou-se que um grupo, existe um bom raciocínio lógico e que o mesmo estabelece relações com facilidade. No entanto, as outras crianças demonstraram também uma evolução tendo em conta que adquiriram conceitos de número, conjuntos, sequências e relação número/quantidade.

No que concerne à área do Conhecimento do Mundo, constatou-se que, no geral, ainda persistia pouco interesse por parte da maioria das crianças, estando ainda muito concentrados naquilo que é familiar para elas, no seu quotidiano. Porém, eram já capazes de fazer algumas distinções, a nível da noite e do dia, das estações do ano e das profissões, por exemplo.

De uma forma generalizada, as crianças da Sala Verde demonstravam-se educadas e o comportamento do grupo era bom, no sentido em que cumpriam as regras acordadas desde o ano anterior e estavam dispostos a aprender. Todavia, a imaturidade de algumas crianças resultava numa frequente falta de atenção. Já que a equipa pedagógica se manteve, pôde constatar uma evolução de todas as crianças a nível de saber estar e saber ser, em relação ao ano letivo anterior. Apesar de o pedido de

desculpas e o agradecimento ainda necessitarem da intervenção do adulto, em relação ao conhecimento de si, tinham interiorizado já alguns aspetos como o seu nome, o sítio onde moravam, alguns graus de parentesco, preferências e medos.

4.3.2.1. Caraterização das Famílias

As crianças da Sala Verde têm na sua maioria, pelo menos, um irmão, havendo ainda quatro crianças que são filhos únicos e duas que têm dois irmãos.

Segundo o PCG, os pais das crianças da Sala Verde tinham idades compreendidas entre 30 e os 39 anos, havendo também pais na casa dos 40 anos e, num número inferior, na casa dos 20 anos. É de ressaltar que, infelizmente, o pai de uma das crianças tinha falecido recentemente.

A nível de indicadores sócio-educacionais, a maioria dos pais apresentava um grau académico entre o Ensino Secundário e a Licenciatura, no entanto, quatro pais não tinham concluído o Ensino Básico. Através do Quadro 5, podem ver-se as habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Verde, no qual podemos constatar que o sexo feminino possuía mais habilitações académicas que o masculino, embora seja um pai que tem o nível académico mais avançado.

Quadro 5. Níveis de Ensino dos Pais

Níveis de ensino	Pai	Mãe
4º ano	1	0
6º ou 7º ano	3	0
Ensino Básico	4	2
10º ou 11º ano	3	3
Ensino Secundário	3	6
Bacharelato	0	1
Licenciatura	3	7
Mestrado	1	0

Fonte: Adaptado do PCG (2014-2015).

Em relação à condição socioprofissional, os pais ou EE encontravam-se na sua maioria empregados, havendo apenas um pai e uma mãe desempregados e uma doméstica. A profissão mais encontrada entre estes é a de professor, havendo dez pais

que são professores, seguindo-se algumas profissões da categoria do comércio/vendedores: um técnico de vendas, um comerciante e empregado de armazém, um operador de loja, uma caixeira, uma lojista, uma chefe de secção e uma gerente comercial. Além destes, três pais eram cozinheiros, dois eram motoristas, outros dois eram agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP) e havia também dois técnicos de telecomunicações. Por fim, havia uma relações públicas, um técnico administrativo, uma assistente técnica, uma massagista, uma técnica de farmácia, uma auxiliar de ação educativa, um funcionário do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e um empreiteiro e fiscal de obras. Tendo em conta a situação profissional dos pais, os escalões de abono atribuídos às famílias da Sala Verde são maioritariamente altos, havendo apenas três crianças que se encontram no escalão 1 e 2.

4.3.3. A Rotina

A organização da rotina é fundamental no desenvolvimento da criança, sendo que através desta as crianças se tornam capazes de “antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento”. (Hohmann & Weikart, 2011, p. 11) Também as OCEPE relevam a importância de existir uma rotina, um ritmo, que deve ser planeada(o) pelo educador. Deste modo, as crianças têm uma maior perceção daquilo que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. Ainda assim, cabe ao educador saber gerir a rotina, na medida em que esta pode e deve ser flexível, pois nenhum dia é igual a outro e, como tal, as circunstâncias podem necessitar modificações na mesma. (ME, 1997)

A nível da organização do tempo, a Sala Verde tinha uma rotina, de certa forma, predefinida, podendo dizer-se que, de uma forma muito generalizada, esta se dividia em nove etapas, por vezes, “interrompidas” pelas atividades de enriquecimento curricular (AEC). No Quadro 6, podemos ver como se encontrava organizada a rotina da Sala Verde, com início da atividade às 8h30 e término às 18h30.

Quadro 6. Rotina Diária da Sala Verde

Horário	Atividades
08h30	Acolhimento das crianças (diálogo com os pais)/Atividades livres orientadas/Término de trabalhos
09h15	Diálogo no tapete
09h30	Higiene – Lanche – Higiene – Recreio
11h00	Diálogo no tapete – Atividades livres orientadas/Desenvolvimento de projetos
12h00	Higiene – Almoço – Higiene
13h00	Descanso
15h15	Diálogo no tapete
15h30	Higiene – Lanche – Higiene – Recreio
16h00-18h30	Atividades livres orientadas – Saída das crianças (diálogo com os pais)

Fonte: Adaptado do PCG (2014-2015).

As AEC funcionavam durante todos os dias da semana, sendo estas: Inglês, Expressão Motora, TIC e Expressão Musical e Dramática. O horário definido para cada uma delas ao longo do ano letivo de 2014-2015 era o apresentado no quadro seguinte – Quadro 7.

Quadro 7. Horário das Atividades Extra Curriculares

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Inglês 15h30-16h00	Expressão Motora 15h00-15h30	Expressão Motora 11h30-12h00	Inglês 12h30-13h00	Expressão Musical e Dramática 10h00-10h30
		TIC 15h45-16h15	Expressão Musical e Dramática 16h00-16h30	

Fonte: Obtido do PCG (2014-2015).

Tendo o estágio ocorrido entre segunda e quarta-feira, foi-me possível assistir às AEC de Inglês, Expressão Motora e TIC.

Aquando da minha intervenção, elaborei um quadro de rotinas com o intuito de facilitar o entendimento da rotina por parte das crianças. Deste modo, comecei por familiarizar as crianças com os dias da semana, já que detetei várias dificuldades a esse

nível e, só depois, inseri o quadro. Este quadro foi apresentado a todo o grupo, explicando que as crianças tinham apenas que, ao longo do dia, “fechar” as janelas após concluírem cada tarefa.

Figura 9. Apresentação do Quadro das Rotinas



Importa ainda referir que algo que afetava também a rotina das crianças era o horário rotativo das educadoras e também o horário da auxiliar. Como já foi referido, quando uma educadora fazia o turno da manhã – das 8h30 às 13h30, a outra fazia o turno da tarde – das 13h30 às 18h30. Contudo, foi estabelecido entre ambas que o turno da manhã se devia prolongar mais meia hora e o turno da tarde se antecipar também mais meia hora, com o objetivo de, entre as 13h e as 14h, se trocarem informações relevantes na passagem de turno. A auxiliar fazia todos os dias o mesmo horário, estando presente grande parte do tempo.

4.4. Projeto de Investigação-Ação

Decorrente da unidade curricular de Projeto de Investigação-Ação, inserida no plano de estudos do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, surge o objetivo de elaborar um projeto de investigação-ação centrado numa problematização da Prática Pedagógica. Sendo que estas duas unidades curriculares decorrem simultaneamente, fez todo o sentido

promover uma interligação entre ambas, fazendo com que houvesse um maior aproveitamento da prática, ponderando e refletindo mais sobre a mesma e criando estratégias que podem ser desenvolvidas para ajudar a contornar problemas que possam ser percebidos em campo ou, caso não existam, estratégias que potencializem as capacidades das crianças, dependendo do cenário encontrado. Antes de definir qualquer tipo de estratégia, é importante observar atentamente não só as crianças como todo o ambiente envolvente, que deve ser seguido de uma revisão literária preliminar, desenvolvendo assim uma atitude de pesquisa sobre o(s) assunto(s) em questão, descobrindo e comparando opiniões de vários autores e, só depois, é que se pode pensar na forma como vamos agir.

Deste modo e para o poder fazer da melhor maneira, o professor ou o educador deve ser um investigador nato, uma pessoa que naturalmente quer saber mais e pesquisa, uma pessoa que se questiona, a si e ao que a rodeia, percebendo melhor a realidade e o mundo e assim os seus alunos e as suas dificuldades. Cabe-nos a nós, (futuros) professores e educadores, encaminhar os alunos/crianças para o caminho certo, é nossa missão ajudá-los a trespassar estas barreiras e é por isso que, cada vez mais, devemos procurar novos rumos e, conseqüentemente, novas estratégias, indo de encontro com as necessidades deles/delas, em geral e em particular.

Ao longo da minha intervenção efetuada na Sala Verde, foram identificadas algumas problemáticas e, por isso, surgiu a necessidade de recorrer à metodologia de investigação-ação, explanada anteriormente. O educador/professor, como ser reflexivo da sua prática, deve investigar para identificar possíveis problemas em torno da sua ação e, conseqüentemente, tentar responder a cada um deles da forma mais adequada possível, sendo o objetivo principal, deste tipo de investigação na educação, o de melhorar os resultados das crianças. Como futura educadora, neste caso, fluiu a vontade de trabalhar nesse sentido, encontrar uma dificuldade ou algo que eu pudesse, de alguma maneira, contribuir para um melhoramento.

4.4.1. Enquadramento e Questões do Problema

Aquando do estágio realizado, inicialmente de observação e posteriormente de intervenção, houve uma ponderação sobre quais seriam as maiores dificuldades das crianças mas, ao fim de cerca de um mês, tornou-se para mim óbvio que, entre elas, se

destacava uma que me chama à atenção: a dificuldade na linguagem verbal, tendo em conta que grande parte das crianças desta sala estão prestes a ir para o 1.ºCEB, onde já deve haver alguma facilidade em falar, facultando as aprendizagens que se aproximam.

São várias as questões que se colocam perante esta problemática, sendo esta muito pertinente e estudada ao longo dos tempos. Tratando-se da linguagem verbal ou de qualquer outra dificuldade, perante um grupo de crianças, teremos sempre crianças diferentes, com problemas diferentes e ritmos de aprendizagem diferentes e, por isso, terão de existir também resoluções diferentes, diversificadas ou, pelo menos, mais adequadas para cada caso. Posto isto, levantou-se então a questão-base desta investigação: **“Como estimular o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do Pré-Escolar?”** Esta questão será o ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto e é partindo dela que se irão elaborar estratégias possíveis para responder a esta problemática.

Sabendo que a Educação Pré-Escolar marca a primeira etapa de uma longa jornada educativa e que esta influência grandemente o futuro dos jovens, tal como afirma Sim-sim, em 2008:

“(...) o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança e que nesse processo, são inquestionáveis o papel e a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social.”

Não é novidade que é extremamente importante ensinar as crianças a falar e a ouvir, sendo este o caminho para que elas possam comunicar. É essencialmente através da comunicação que a criança aprende e socializa e, por isso, ensinar a falar é tão importante como ensinar a ler e a escrever e, como tal, uma habilidade que deve fazer parte do ensino, com a qual deve também haver uma preocupação.

Desde o início do estágio que denotei uma certa dificuldade na comunicação verbal de algumas crianças, tendo em conta claramente a linguagem utilizada por crianças destas idades. Ao longo do tempo, fui-me apercebendo cada vez mais deste facto e compreendendo também que as dificuldades de uma criança não eram as mesmas de outra e que, ali, havia de facto problemas no que diz respeito à fala. Indo de encontro a algumas destas dificuldades específicas, havia crianças que abriam pouco a boca para falar e que, além disso, outras, falavam muito baixinho, tornando-se difícil perceber aquilo que elas queriam dizer, embora até tivessem muitas ideias que

normalmente queriam partilhar. Noutros casos, havia dificuldades em dizer o som de algumas letras, como é o caso do som da letra “r” e isso notava-se quando se ouvia palavras como “amaguelo” e “amaielo” em vez de “amarelo”, por exemplo. Havia ainda casos de crianças, principalmente das mais novas – com 4 anos - que, muitas vezes, acabavam por recorrer a uma fala pouco desenvolvida, provavelmente para fugir à “responsabilidade” de falar corretamente, falando, de certa forma, “à bebé”. Nestes casos, podia até para chamar à atenção, porque de modo geral até se demonstravam capazes de falar de forma correta mas, ainda assim, penso que devíamos ajudá-las a crescer também no seu modo de falar para não “caírem na tentação” de falar assim em vez de evoluírem. É de salientar que alguns destes casos podiam estar relacionados com problemas de dislexia.

Tendo em conta este cenário, surgiu de imediato a necessidade de criar estratégias que pudessem resolver ou, pelo menos melhorar, estas dificuldades, gerando assim momentos de aprendizagem significativos, neste caso, extensíveis a todo o grupo. Mesmo que as dificuldades fossem de algumas crianças apenas, as crianças com menos dificuldades podiam e deveriam também participar, pois ao fazê-lo poderiam evoluir ainda mais. Por exemplo, ao ajudarem as crianças com mais dificuldades, compreendiam melhor aquilo que já sabiam.

4.4.2. Estratégias de Intervenção

Tendo em conta uma revisão literária preliminar efetuada, foram definidas algumas estratégias a desenvolver com o grupo. De um modo geral, estas procuravam promover o diálogo, a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, a motivação das crianças, a articulação escola-família e o desenvolvimento da consciência fonológica.

É fundamental criar hábitos de diálogo, saber ouvir as crianças, valorizar a sua comunicação, a sua voz, fomentando o diálogo entre estas, facilita o clima de comunicação. O trabalho escolar pode ser combinado entre educadora e crianças num processo de diálogo negociado em que todos os elementos do grupo participam na planificação de atividades. Começando pelo acolhimento, a educadora deve proporcionar uma pequena conversa procurando que todas as crianças falem e se expressem livremente, contando e partilhando as suas vivências, opiniões e ideias. Além

disso, a educadora deve permitir que no tempo livre as crianças possam circular livremente pela sala de atividades, podendo simultaneamente comunicar e estabelecer momentos de interação e diálogo entre si. Assim, o diálogo é incentivado e vai integrando as rotinas do cotidiano. Através de momentos de diálogo como estes, uma educadora consegue também fazer uma avaliação de cada criança, procurando dar sentido à aprendizagem das crianças, aos seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, modos de pensar. Outra atividade que pode ser realizada que potencia e desenvolve a expressão oral é o reconto de histórias, a qualquer hora do dia a educadora pode contar uma história e depois pedir às crianças que a contem por suas palavras. O discurso da criança deve ser sempre que possível clarificado, é importante corrigir os enunciados das crianças, repetindo sempre as palavras que estão corretas e não as que estão erradas, aumentando o seu vocabulário. Devemos incentivar as crianças a falar.

Sendo a diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objetivos didáticos” (De Corte, 1990), devemos adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos. Aqui, o que pode e deve ser feito é, tendo em conta as dificuldades ou capacidades de cada um, atribuir tarefas que se adequem a cada criança, promovendo deste modo em todas elas um desenvolvimento, mesmo que nuns esse seja mais lento que noutros, o objetivo é a evolução de cada criança. Neste sentido, esta dar-se-á de uma forma mais individual, mas defendendo também o trabalho em grupo.

Envolvendo todo o grupo, irão sempre ser obtidos melhores resultados e, por esse motivo, é importante promover atividades em grupo. Quanto mais diferentes forem as crianças mais se podem complementar umas às outras, ajudando-se mutuamente. Em atividades em grupo há mais necessidade de se entenderem e conseqüentemente de comunicarem. Há uma infinidade de jogos coletivos que podem ser realizados com crianças destas idades, onde poderemos ver que elas naturalmente irão cooperar uma com as outras e, para isso, terão de comunicar. Exemplo: a simples construção de um puzzle em grupo (3 ou 4 elementos).

Utilizar propostas de atividades diversificadas, inovadoras e desafiadoras é um método que capta a atenção das crianças. Através destas, gera-se à volta das crianças uma vontade de aprender, de querer saber mais. Se as crianças estão motivadas e atentas, compreendem-se melhor umas às outras, bem como aquilo que é pretendido

com a(s) atividade(s). Com crianças, o melhor a fazer é utilizar imagens apelativas, cores, fantoches, novas tecnologias, entre outros. Através de uma atividade realizada com fantoches de sombras chinesas, foi possível verificar uma grande motivação por parte das crianças, visto que estas não estão habituadas a lidar com fantoches deste tipo e, sendo que eram personagens novas de uma história nova, com um material novo, de várias cores, foi visível o entusiasmo de todo o grupo que, após depois ter ouvido uma história utilizando os mesmos, quis também dramatizar alguns momentos da mesma.

Deve haver uma articulação entre a escola e as famílias. Para fortalecer esta ligação devem ser promovidas atividades que envolvam as famílias das crianças. Além disso, deverão existir reuniões que ponham a família a par daquilo que se passa na escola, dos assuntos que estão a ser tratados, principalmente se esses tiverem tanta importância, como é o caso da linguagem oral. Quando não é possível trazer a família à escola, há também outras maneiras de chegar informação a casa, através de comunicados, através da internet, etc.

Se a consciência fonológica é a capacidade de reconhecer a sequência de sons que integram a palavra falada e de compreender que esses sons, numa determinada ordem, podem formar palavras que têm um significado, é extremamente importante começar a desenvolver esta consciência o quanto antes. Segundo Suehiro (2008), a consciência fonológica pode ser dividida em três capacidades que operam ao nível da rima e da aliteração (repetição da mesma sílaba ou fonema no início da palavra), da sílaba e do fonema. Alguns exercícios simples ajudam a desenvolver a consciência fonológica: como a separação de palavras em sílabas, a identificação de palavras com o mesmo som inicial, identificar palavras ou sílabas com o mesmo som final, contar os sons que fazem parte das palavras, manipular sons nas palavras (dizer palavras sem uma letra que a compõe, por exemplo). Foi também possível realizar uma atividade deste tipo, trabalhando as rimas, permitindo um avanço desta consciência, apelando a rimas com os nomes de algumas das crianças e não só. A curto prazo, pode não ter sido possível visualizar resultados mas foi possível verificar que algumas crianças entenderam o conceito de rima, trazendo novas rimas, além das faladas, em dias posteriores a esta abordagem. Foi interessante ver como algumas das crianças se divertem a brincar com palavras que rimam com nomes de pessoas, essencialmente com os seus ou com nomes de pessoas que conhecem.

4.4.3. Fases do Projeto

A distribuição de tempo deste projeto organizou-se, assim, em quatro fases – Quadro 8.

Quadro 8. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Fase I	Diagnóstico/Identificação do Problema
Fase II	Revisão Literária
Fase III	Implementação de Estratégias
Fase IV	Reflexão/Avaliação

A primeira fase do projeto foi uma fase de diagnóstico, que passou por uma observação em campo e frequentes diálogos com a educadora cooperante, associada a uma reflexão. Através dos mesmos, começaram por identificar-se problemas ou situações a apontar no grupo de crianças.

A segunda fase requereu uma revisão literária preliminar, na qual se pesquisou sobre alguns dos problemas existentes e se definiu o problema a trabalhar e a questão-problema, procurando centrar a pesquisa no problema definido – no caso, dificuldades a nível da linguagem oral. O objetivo principal desta revisão literária preliminar era encontrar informação necessária para a escolha e/ou criação de estratégias a adotar tendo em conta o problema.

A fase III deste projeto albergou a implementação das estratégias.

Por fim, na fase IV, deveria proceder-se a uma reflexão ou avaliação dos resultados mas, neste caso, dado o curto espaço de tempo não foi possível realizar todas as estratégias previstas e, como tal, não se observaram resultados ou alterações significativas. Porém, pode dizer-se que algumas das atividades realizadas captaram o interesse das crianças, que participaram com entusiasmo e se envolveram de tal modo que até alguns pais se pronunciaram quanto ao assunto.

4.5. Projeto “Queremos uma Escola Amiga do Ambiente”

Apesar de ter surgido na minha ausência, o projeto “Queremos uma Escola Amiga do Ambiente” veio a revelar-se uma parte significativa do meu estágio. Tudo começou quando o grupo da Sala Verde realizou um passeio pelas instalações da escola, essencialmente exteriores, com o intuito de perceber se a escola era ou não amiga do ambiente. Após este, na sala, as crianças registaram aquilo que observaram e dialogaram sobre o assunto com a educadora cooperante, apontando aspetos positivos e negativos que detetaram.

Tendo reunido a informação recolhida e dialogada com as crianças, construiu-se um painel que se subdividiu em três partes: “Observámos e ficámos 😊”, “Observámos e ficámos ☹️” e, por último, “O que podemos fazer?”, sendo da minha responsabilidade promover o diálogo através do qual se iria decidir o que poderia ser feito para tornar a escola, de certa forma, mais amiga do ambiente. Através do painel, embora tivesse só sido exposto na sala, tentou tornar-se visível aquilo que as crianças constataram, dando importância àquilo que foi apontado por elas. Na Figura 9, podemos ver as duas primeiras partes do painel.

Figura 10. Painel do Projeto "Queremos uma Escola Amiga do Ambiente"



Posteriormente, gerou-se então um diálogo acerca daquilo que poderia ser feito para melhorar algumas das situações que não estavam corretas na escola, tendo surgido várias sugestões por parte das crianças, tais como: apanhar o lixo e os brinquedos do

chão e da terra, não atirar nada para o chão nem para a terra, aprender a separar o lixo, dizer aos outros meninos da escola para fazerem o mesmo. Mais tarde, estas sugestões foram também afixadas no painel e, deste modo, começou a planear-se aquilo que iria ser feito.

A primeira tarefa a realizar seria a de apanhar o lixo e os brinquedos que se encontravam espalhados pela escola e, por isso, cada criança teve direito a um par de luvas. Auxiliou-se as crianças a colocarem as mesmas e, na rua, pôs-se mãos à obra!

Figuras 11 e 12. O grupo da Sala Verde pronto para apanhar o lixo e os brinquedos



Todas as crianças participaram na recolha do lixo e dos brinquedos, demonstrando-se empenhadas na tarefa.

Figura 13 e 14. O grupo da Sala Verde a apanhar o lixo e brinquedos



Optou-se por fazer uma separação daquilo que era para o lixo e daquilo que estava bom, já que havia alguns brinquedos que estavam danificados.

Figura 15. Separação do lixo e brinquedos

Depois de recolhidos, o que era lixo foi deitado fora e as auxiliares trataram de distribuir os brinquedos pelas salas.

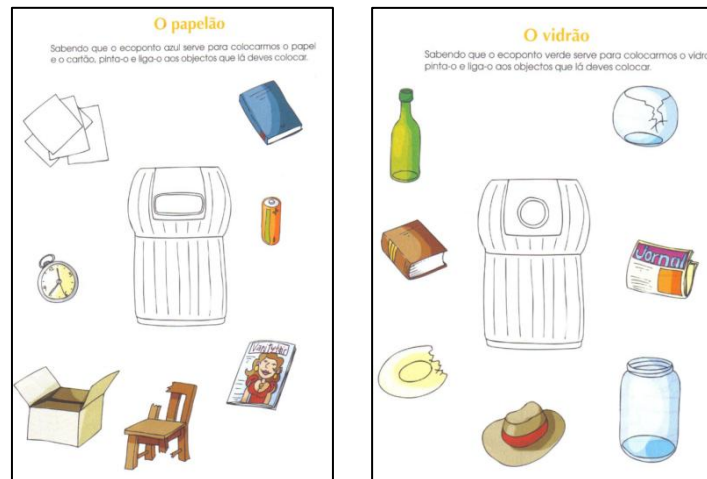
Entretanto, ao falarmos sobre a separação de lixo, tornou-se pertinente explicar às crianças porquê e como é que se separa o lixo, tendo estas percebido que é uma forma de valorizar os materiais que já foram utilizados, tornando-os, depois de todo um processo, em materiais úteis novamente, sendo a reciclagem também uma forma de reduzir a quantidade de lixo. Também foi frisada a questão da redução e que, mesmo sem passar pela reciclagem, há muitos materiais que podem ser facilmente reutilizados. Assim e tendo-se falado bastante sobre as quatro cores do ecoponto e sobre o que se deve colocar em cada um dos ecopontos, decidiu-se fazer algumas decorações de natal com materiais inutilizados que tivéssemos em casa. Acabou por fazer-se uma coroa natalícia para a porta da sala para a qual utilizámos tampas, rolhas, cortiça, jornais, cola, tintas e purpurinas.

Figuras 16 e 17. Algumas crianças da Sala Verde a pintar tampas e rolhas

Além disso, ainda no que diz respeito à temática do ambiente, algumas crianças realizaram minifichas de trabalho, nas quais tinham que identificar a cor de um dos ecopontos e interligar os objetos que poderiam ser deitados no mesmo. Este tipo de

minificha surgia normalmente como recurso, quando alguma(s) criança(s) acabava(m) mais cedo algum trabalho ou alguma atividade ou quando estavam poucas crianças, geralmente na parte da tarde.

Figuras 18 e 19. Minifichas de recurso relativas ao ecoponto



Fonte: Educa na Web

Obtido de: <http://recursosdoeducanaweb.blogspot.pt/2009/04/reciclagem-fichas-de-trabalho.html>.

Por fim, foi realizado um vídeo (ver Apêndice) com o intuito de partilhar a mensagem com as outras crianças da escola, no qual se podem ver fotografias de alguns momentos do projeto, bem como o discurso de algumas crianças da Sala Verde, a sugerirem o que deveria ser feito, a indicarem o que deve ser colocado em cada ecoponto e não só.

Tendo a escola um papel fundamental na vida das crianças, cabe-nos a nós, futuros educadores e professores, criar oportunidades com vista a uma educação que desenvolva competências ambientais, tendo em conta que as crianças de hoje são os adultos do futuro. Fazer parte de projetos de cariz ambiental, recorrer ao trabalho dentro e fora da sala, utilizar o ambiente como recurso e integrar saberes e métodos de pesquisa de diferentes áreas disciplinares, “podem contribuir para a formação integral dos alunos e para a construção de uma cidadania participativa e consciente” (Santos, 2001, p.). Por este motivo, os temas ambientais integram os programas de várias áreas/disciplinas dos diferentes níveis de ensino e que, para além disso, tendo em conta a transversalidade do tema, nas OCEPE, por exemplo, a educação ambiental inclui aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento do mundo. (ME, 1997)

4.6. Intervenção com a Comunidade

As OCEPE enfatizam a importância do envolvimento de todos os agentes educativos no processo educativo (ME, 1997) e, como tal, no estágio na Sala Verde tentou-se promover algumas atividades que envolvessem outros agentes educativos além dos habituais, como crianças de outra sala e os pais ou outros familiares.

A principal atividade com a comunidade realizada encontra-se diretamente interligada com o projeto abordado no subcapítulo anterior “Queremos uma Escola Amiga do Ambiente”. Em conjunto com a minha colega Simone Faria, estagiária na Sala das Borboletas, a sala “vizinha” da Sala Verde e porque o grupo estava, na mesma altura, a abordar também o tema do ambiente, surgiu a ideia de realizarmos uma atividade com os dois grupos – uma gincana. Esta gincana visava sobretudo consolidar este tema, especialmente no que dizia respeito à poluição e à reciclagem, promovendo simultaneamente a atividade física e a socialização entre os dois grupos, quebrando um pouco a rotina e apelando à diversão das crianças no exterior. É de salientar que as idades das crianças de ambos os grupos tinham as mesmas idades, entre quatro e cinco anos. Outro objetivo da atividade era demonstrar, mais uma vez, como podemos aproveitar materiais para diversas coisas, como uma gincana, por exemplo, ou para fazer jogos ou simplesmente brincar, materiais estes que as crianças podiam ter em casa e que provavelmente iam para o lixo. A gincana, designada de Gincana do Ambiente, foi organizada em seis estações, todas elas sinalizadas com uma cadeira, o número da estação e um balão.

Inicialmente, reuniram-se ambos os grupos no pátio coberto da escola, com o intuito de organizar, de forma aleatória, as crianças em grupos de seis ou sete elementos, criando assim seis equipas com crianças de ambas as salas e explicar aquilo que iria acontecer.

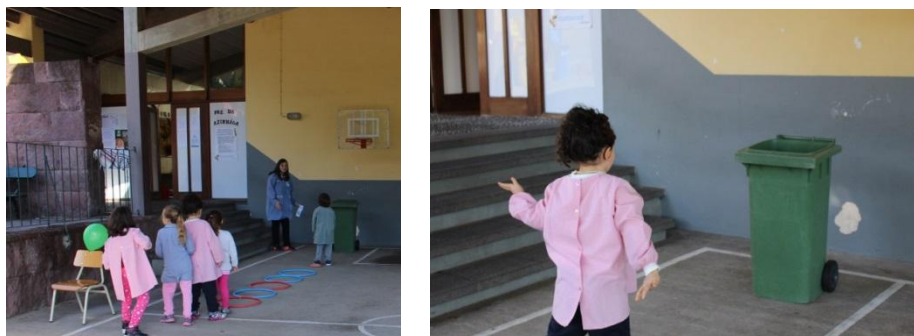
Figura 20. Organização das equipas

Seguidamente, elegeu-se um representante de cada equipa, sendo atribuída uma cor a cada uma delas; por questões de organização, o representante de cada equipa recebeu um cartão que identificava a equipa e, no qual, deveriam ser marcadas as estações pelas quais iam passando, sendo essa tarefa feita por um adulto, encontrando-se um adulto responsável por a cada uma das estações juntos às mesmas. Para esse efeito, pudemos contar com o apoio das duas educadoras de ambas as salas, assim como das duas auxiliares de ação educativa e também com a orientadora do estágio de EPE, que estava presente e se prontificou a ajudar. Deste modo, foi possível ter um adulto em cada uma das seis estações e ainda uma fotógrafa que registou os vários momentos da atividade.

A atividade teve início quando cada uma das equipas se tinha encaminhado para uma das estações e se soltou um apito, quando se ouvisse o apito novamente, cada equipa deveria passar para a estação seguinte, passando assim por todas elas. Em cada estação era feita uma pergunta, à qual as crianças teriam de responder antes de realizarem o pretendido. Na estação 1 – ver Figuras 18 e 19, após acertarem na pergunta, as crianças teriam de recolher um conjunto de materiais que se encontravam no chão e colocá-los no ecoponto correto.

Figuras 21 e 22. Estação 1 da Gincana

Na estação 2, as crianças encontravam inicialmente um conjunto de arcos – ver Figuras 20 e 21, pelos quais teriam de saltar a pé cochinho até encontrarem uma bola no chão, que deveriam agarrar e tentar encestar num contentor do lixo, como se se tratasse de um cesto de basquetebol.

Figuras 23 e 24. Estação 2 da Gincana

A Estação 3 subdividia-se em três momentos: o primeiro era saltar dentro de uma saca de serapilheira, de seguida as crianças tinham três pares de arcos, pelos quais deveriam passar saltando de um para outro de forma livre e, por fim, como uma bola, tinham de fazer pontaria para derrubar um conjunto de garrafas, como se de um jogo de *bowling* se tratasse.

Figuras 25, 26 e 27. Estação 3 da Gincana

A Estação 4 consistia em andar uma determinada distância com uma bola entre as pernas, como se pode ver na Figura 26, e, pousando a bola, passar por baixo de uma mesa – ver Figura 27.

Figuras 28 e 29. Estação 4 da Gincana

A Estação 5 tinha em conta a habilidade de poupar água, sendo que de um lado encontrávamos um copo e uma bacia com água e do outro um recipiente vazio, o objetivo era transportar a máxima quantidade de água possível de um lado para outro, de forma a encher o recipiente o mais rápido possível, sem derramar água – ver Figura 28.

Figura 30. Estação 5 da Gincana

A última estação passava por duas fases: na primeira, as crianças deveriam saltar a pés juntos sobre três cordas, colocadas a cerca de 15 centímetros do chão – ver Figura 29 – e, posteriormente, tinham de procurar, num conjunto de caixas empilhadas, a que tivesse a imagem de um ecoponto. No fim, as crianças teriam de voltar a empilhar as caixas em duas colunas, mantendo estas em equilíbrio – ver Figura 30.

Figuras 31 e 32. Estação 6 da Gincana

Terminada a atividade, tendo todas as equipas passado por todas as estações, foi tempo de voltar a dialogar com o grande grupo, ao qual perguntámos se tinham gostado da atividade, se tinham acertado nas perguntas e conseguido fazer aquilo que era suposto em cada uma das estações. Através do *feedback* das crianças, constatou-se que a atividade se revelou bastante divertida, sendo que a maioria das crianças queria realizá-la novamente. Os dois grupos já estavam habituados a lidar um com o outro e, por isso, as crianças deram-se bem e disfrutaram da atividade. No desenrolar da mesma, pudemos aperceber-nos de como é preciso preparar bem cada detalhe quando pretendemos realizar uma atividade, na medida em que, mesmo com vários adultos, é difícil gerir um

grande número de crianças e quanto mais tudo estiver organizado mais fácil é a manutenção de toda a atividade.

4.7. Intervenção Pedagógica com as Crianças da Sala Verde

Ao longo do estágio, vivenciaram-se vários momentos de aprendizagem. Este subcapítulo pretende expor alguns desses momentos, tendo em conta principalmente as três áreas de conteúdo anunciadas nas OCEPE, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. Assim, de forma sucinta, prossegue a explanação de três atividades específicas realizadas com o grupo.

4.7.1. “O Peixe Arco-Íris”

“O Peixe Arco-íris” é o título de um conto de Marcus Pfister, um escritor e ilustrador suíço, subordinado ao tema da partilhada/solidariedade e surgiu na sequência do trabalho que se encontrava a ser desenvolvido na área da Formação Pessoal e Social na Sala Verde, no que dizia respeito a questões do comportamento e, também, por estar a aproximar-se o dia do Pão-por-Deus, que remetia também para a partilha. Para contar a história, optou-se por um teatro de sombras chinesas, tendo sido a educadora cooperante uma mais-valia, ao aceitar representar algumas das personagens comigo.

Em primeiro lugar, organizou-se o espaço de modo a que as crianças ficassem sentadas de frente para o cenário, acabando estas por ficar dispostas em U, como ilustra a Figura 31. De seguida, fecharam-se as cortinas e com fantoches bastante coloridos começou a contar-se a história do Peixe Arco-íris.

Figuras 33 e 34. Grupo da Sala Verde a visualizar o teatro de sombras chinesas "O Peixe Arco-íris"



Quando terminou a história, em grande grupo, realizou-se o reconto oral da mesma, onde cada criança salientou aquilo que mais lhe tinha chamado à atenção. Falou-se um pouco sobre cada personagem e respetivo significado na história, especialmente sobre o Peixe Arco-Íris. As crianças participaram no diálogo de forma bastante ativa, demonstrando que compreenderam a mensagem da história. Posto isto, seguiu-se uma sessão de improviso, na qual foi permitido às crianças escolher uma das personagens e, duas-a-duas, representar um episódio entre as duas personagens escolhidas, expressando-se assim de forma livre, experimentando, brincando, imitando, criando. Em momentos como este, de expressão dramática, a criança descobre-se a si mesma e também formas de se relacionar com os outros (ME, 1997). Já que a criança possui uma vocação natural para o jogo, esta forma de jogo simbólico é, segundo Sousa (2003), a melhor maneira de progredir significativamente na aprendizagem. Deste modo, as crianças demonstraram-se muito motivadas e quiseram todas participar, podendo o seu entusiasmo ser observado nas figuras seguintes.

Figuras 35, 36, 37, 38 e 39. Improviso de teatro de sombras chinesas



Segundo Landier (1999), a Expressão Dramática favorece o desenvolvimento, o desabrochar da criança, “através de uma atividade lúdica que permite uma aprendizagem global. Assim, tornou-se relevante dar oportunidade às crianças de representarem também um papel, dando espaço para estas se exprimirem.

Salienta-se, aqui a importância de disponibilizar às crianças objetos variados e possíveis de ser explorados livremente.

Através desta narrativa, foram trabalhados vários valores e aspetos importantes no que concerne às três áreas de conteúdo.

4.7.2. Vamos Rimar!

Sendo a consciência fonológica a capacidade para refletir sobre segmentos sonoros das palavras orais. (Sim-sim, Silva & Nunes, 2000) e tendo sido detetados alguns problemas no que diz respeito à linguagem oral, fazia todo o sentido promover momentos de aprendizagem que desenvolvessem a consciência fonológica das crianças da Sala Verde. Assim, a atividade ou o conjunto de atividades “Vamos Rimar!” incidia essencialmente sobre o aprender a rimar.

Começou-se por partilhar com as crianças uma canção cuja letra se encontrava recheada de rimas, designada de “João balão”, pedindo às crianças que estivessem atentos às palavras que terminavam com o mesmo som - rimas. Após terem ouvido a canção algumas vezes e cantado a parte do refrão, seguiu-se um momento muito divertido, no qual se tentou rimar com os nomes das crianças, traduzindo-se esta atividade numa autêntica brincadeira de palavras. Com auxílio, algumas crianças foram capazes de produzir algumas rimas desde logo. Entretanto, foi engraçado constatar que no dia seguinte, ao chegar à sala, uma das crianças referiu algumas palavras novas que rimavam com o seu nome, assim como partilhou connosco outras rimas que tinham feito em casa.

Seguiu-se uma atividade de identificação de rimas em nomes de objetos, para a qual se preparou vários conjuntos de objetos que seriam apresentados ao grupo, com o objetivo de indicarem os dois objetos cujo nome rimava. Assim, embora inicialmente fosse para a atividade ser feita em pequenos grupos, acabou por se reunir todo o grupo no tapete e apresentar o primeiro conjunto de objetos. Por exemplo, no caso do conjunto composto por uma bola, uma chucha e uma cola, as crianças deveriam reconhecer que os dois objetos cujo nome rima um com o outro são a bola e a cola e assim sucessivamente. Desta forma, inicialmente pedia-se às crianças que indicassem o nome de cada um dos objetos e, só depois, se identificava a rima.

A última parte deste conjunto de atividades consistiu num trabalho individual com cada criança. Este trabalho punha ao dispor da criança, imagens de vários objetos, entre os quais a criança deveria encontrar dois que rimassem e colar ambos, lado a lado,

numa folha. Note-se que para esta atividade foi necessário orientação de um adulto, na medida em que a maioria das crianças sozinha não conseguia realizá-la.

Figuras 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 e 48. Resultados da colagem dos objetos que rimam



É de salientar que foi solicitado a todas as crianças que escrevessem o seu nome na folha da colagem, com o intuito de proceder a uma avaliação diagnóstica no que diz respeito à escrita do próprio nome, já que esse era um dos objetivos específicos da Sala Verde, cada criança no fim do ano letivo saber escrever o seu nome. Caso contrário, geralmente o nome era escrito por um dos adultos da sala.

Este conjunto de atividades, do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, inserido na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, permitiu não só um trabalho a nível da linguagem oral, como também pode ter exercido um efeito importante sobre as competências da leitura e escrita, já que, segundo Lonigan, Burgess e Anthony (2000), citados por Hogan, Catts e Little (2005), o desenvolvimento da consciência fonológica é o mais estável e robusto preditor de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, trabalhou-se também o domínio da Expressão Plástica.

4.7.3. Mãos na Massa!

A atividade “Mãos na Massa!” surgiu como uma atividade de culinária que, parecendo um momento de brincadeira é, na verdade, um momento de aprendizagem e concentração. Assim, esta atividade dividiu-se em dois momentos, preconizados em dois dias diferentes: a confeção de broas de areia e a confeção de salame de chocolate.

Primeiramente, limpou-se as mesas da sala, lavou-se as mãos e leu-se a receita em voz alta. Posteriormente, pesou-se e misturou-se os ingredientes num alguidar. É de salientar que dado o número de crianças, foi necessário dividir o grupo em dois, podendo contar com o apoio da educadora cooperante e da auxiliar.

A parte que mais gostaram foi obviamente a de mexer a massa, ao misturarem os ingredientes, embora essa tarefa tenha sido realizada com colheres de pau e não com as mãos, por questões de tempo.

Figuras 49 e 50. Algumas crianças a misturar os ingredientes



Depois de bem misturados e a massa estar homogénea, todas as crianças fizeram várias bolinhas que depois foram passadas em açúcar e colocadas no forno, surgindo assim broas de areia deliciosas.

Figura 51. Bolinhas feitas pelas crianças no forno



Nesse dia, as crianças tiveram oportunidade de provar uma broa cada uma e as restantes guardámos com o intuito de nos próximos dias convidar os pais para virem provar, tanto as broas como o salame que ainda viria a ser confeccionado, realizando assim um lanche de natal.

No dia seguinte, realizou-se o mesmo procedimento para confeccionar salame de chocolate, começando por dividir o grupo em dois. Um grupo partia as bolachas aos bocadinhos, enquanto que outro pesava os ingredientes e os colocava num alguidar. Entretanto, os grupos trocaram de posições e o grupo que tinha estado nas pesagens partiu também bolachas aos bocadinhos, enquanto que o grupo que lá estava procedeu à mistura de ingredientes. Posteriormente, os bocados partidos de bolacha foram adicionados à massa criada e modelaram-se dois rolos bem compridos de salame, que seriam também oferecidos aos pais no dia do lanche.

Figuras 52 e 53. Grupo da Sala Verde a pesar os ingredientes e a partir as bolachas



4.8. Avaliação do Grupo da Sala Verde

A avaliação na EPE, como já foi referido anteriormente, deve ter em conta uma observação participante por parte do educador, que deve documentar e registar, sempre que possível, o maior número de dados relativos essencialmente aos progressos das crianças. Assim e através de uma reflexão constante, o educador estará mais próximo de poder contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Quanto à avaliação do grupo da Sala Verde, pode afirmar-se que esta foi de carácter diagnóstico e formativo, decorrente de diálogos com as crianças e com a educadora, de observações, de registos e de uma reflexão permanente. Como tal,

aquando da minha intervenção, elaboraram-se alguns registos em grelha, sempre que achei pertinente.

Destaco a avaliação efetuada em torno do comportamento das crianças, já que, desde a fase de observação, tinha sido notório e mencionado pela educadora, que estavam a precisar de ser estabelecidas regras, para as crianças terem em conta que havia coisas que podiam e outras que não podiam fazer e diferenciar algumas atitudes certas das erradas. Assim, preconizou-se um trabalho de elaboração de um conjunto de regras, tendo sido estas criadas pelas crianças. Implementou-se, assim, um momento de avaliação do comportamento ao fim de cada dia, o qual pretendia, através do reforço positivo, que as crianças se autoavaliassem, tendo presente as suas atitudes ao longo do dia. Para tal, foi construído e apresentado o “Semáforo do Comportamento”, com o intuito de, todas as manhãs, ao início do dia, motivar as crianças a portarem-se bem ao longo do dia, começando o dia com a sua fotografia na cor verde do semáforo, referente a um bom comportamento, onde se deveriam manter até ao fim do dia.

Figura 54 – Semáforo do Comportamento



É de salientar que, nos dias de estágio, era efetuado o resto do comportamento numa grelha designada para o efeito (ver Apêndice).

Além disso, elaborou-se uma grelha de avaliação diagnóstica para o registo de alguns dados iniciais relativos à consciência fonológica – rimas – e à lateralidade, temas abordados ao longo do estágio, com o intuito de, mais tarde, realizar uma avaliação semelhante para verificar se tinha havido progressos.

4.9. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar

A intervenção pedagógica em EPE surgiu como mais uma oportunidade para aprender mais, de uma forma real e prática. O balanço que faço desta intervenção é positivo, na medida em que cada vez me sinto mais perto do meu futuro profissional, tendo cada vez mais a certeza que é numa escola que me vou sentir bem a trabalhar, sendo esse um aspeto que contribui bastante para um bom desenvolvimento do trabalho de alguém.

Saliento o apoio da educadora cooperante, desde o início do estágio, que sempre me acompanhou e orientou, mostrando-se disponível para ouvir as minhas inquietações, sugestões e auxiliando nas planificações.

Os pais ou EE demonstraram-se bastante participativos e interessados.

Quanto à interação com as crianças, no fim da primeira semana de intervenção, senti logo uma proximidade com o grupo, notei que já se sentiam mais próximos de mim, tendo algumas demonstrações de carinho e revelando-se menos “desconfiados” e tímidos, como é normal nos primeiros dias com uma pessoa estranha. Tentei, sempre que possível, criar laços com as crianças.

Capítulo 5 – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), aliado à EPE corresponde, segundo Afonso (2008) à “fase da construção de pilares essenciais para o desenvolvimento futuro e para a construção de novas aprendizagens, novos desenvolvimentos. (p. 9) A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o cariz universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses. (ME, 2004)

Este capítulo integra o conjunto de informações mais importantes referentes ao estágio pedagógico realizado na valência do 1.ºCEB, com o intuito de expor aquilo que foi desenvolvido e vivenciado ao longo do mesmo, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE da Achada), com os alunos da turma do 3ºA e com a cooperação do professor Luís Araújo. A minha frequência nesta escola foi de 3 dias por semana, durante 5 horas por dia, durante o turno da tarde (das 13h15 às 18h15) e teve a duração de três meses, de abril a junho de 2015 – perfazendo um total de 120 horas, sendo da minha responsabilidade preparar e dinamizar a ação pedagógica, sempre orientada e supervisionada pelo professor cooperante, de forma a dar continuidade ao trabalho já iniciado pelo mesmo. É de salientar que, tal como no estágio anterior, coexistiram 15 horas de observação extraordinária, que promoveram uma integração de imediato com a turma, com o intuito de conhecer, não só cada criança, mas também o modo como interagem umas com as outras, com o professor e restantes agentes educativos. Além disso, através deste primeiro contacto, foi possível ficar desde logo com uma ideia do formato de funcionamento da turma na sala e também na escola, a nível de estratégias, rotinas, organização espacial e identificar também necessidades e potencialidades destas crianças.

À semelhança do capítulo anterior, surge primeiramente um enquadramento da instituição a nível geográfico e sociocultural, enfatizando-se o meio envolvente no qual está inserida a escola - a freguesia de São Roque, a escola, a nível de instalações, recursos materiais e humanos, destacando a sala do 3ºA, como está organizada, como é constituída a turma e respetivas famílias. Note-se que a grande maioria dos dados referentes ao ambiente educativo foram retirados do Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE da Achada em vigor no meu período de estágio, sendo este referente aos anos letivos de 2012/2013 a 2015/2016 (PEE, 2012-2016). Posteriormente, segue-se a problemática que foi levantada por mim, à qual fui tentando dar resposta ao longo do

meu desempenho, estando esta relacionada com o trabalho cooperativo, que tentei de certa forma melhorar/potenciar. Além disso, serão expostas algumas das atividades/situações realizadas com o grupo, tentando sempre que possível interligar áreas curriculares/conteúdos, promovendo, sempre que possível, a interdisciplinaridade. Por fim, surge a avaliação e uma reflexão global acerca de todo o estágio desenvolvido nesta valência, enriquecendo todo o processo.

É de salientar que a intervenção foi desenvolvida tendo em conta o grupo de alunos do 3ºA, na medida em que todo o trabalho planificado e desenvolvido teve em conta essencialmente as características deste grupo de crianças e também as suas/nossas circunstâncias, ou seja, todo o ambiente educativo, nomeadamente, o meio envolvente da escola, a escola e respetivos documentos (RI, PEE e PAA), assim como o PAT e os processos individuais de cada criança, analisados logo que possível, efetuando assim uma triangulação de dados no início e ao longo do estágio, utilizando para isso também o resultado de conversas informais com o educador cooperante, crianças e outros agentes educativos, decorrentes de uma observação participante. Além disso, ao longo do capítulo poderão ser encontrados outros dados por mim recolhidos, como citações de notas de campo, registos fotográficos, trabalhos dos alunos, referências a reflexões e não só.

5.1. Meio Envolvente

A EB1/PE da Achada encontra-se inserida na freguesia de São Roque, pertencente também ao concelho do Funchal, sendo rodeada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte – ver Figura 55, tendo montanhas a norte.

Figura 55. Freguesia de São Roque, inserida no concelho do Funchal

Fonte: CMF

Obtido de: http://www.cm-funchal.pt/cm-f/index.php?option=com_content&view=article&id=603:dados.

Segundo os Censos de 2011, tem cerca de 7,52 km² de área e conta com cerca de 9300 habitantes, organizados em 3130 famílias, sendo cada família composta, em média, por três elementos.

Segundo a CMF, a freguesia de São Roque engloba os sítios da Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Igreja Nova, Calhau, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana.

Esta freguesia encontra-se enquadrada num meio onde a atividade económica se desenvolve entre o comércio e serviços, acondicionando vários serviços sociais e públicos, de comércio e indústria e ainda várias instituições escolares, havendo excelente vias de acessibilidade. Deste modo, a nível de infraestruturas, esta é composta por um Centro Cívico, onde funciona a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Nas áreas da saúde e da segurança social, a freguesia disponibiliza um centro de saúde, um centro de reabilitação psicopedagógica, uma farmácia, um lar de idosos, dois centros de dia e dois centros de convívio. No que concerne a instituições de ensino, além da EB1/PE da Achada, existem várias outras escolas da rede pública e privada que vão desde a EPE

até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo instituições da Educação Especial. Além destes, existe ainda uma biblioteca, um complexo desportivo e destaca-se ainda a existência de grupos musicais e de dança e associações de cultura e recreio. Salienta-se também a existência de super e hipermercados, oficinas de automóvel, padarias e pastelarias, cafés e restaurantes, floristas, lojas de imobiliário, lojas de ferragens e carpintaria, bancos, cabeleireiros, uma igreja, uma quinta, uma estação de correios, uma escola de condução, entre outros.

5.2. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada

A EB1/PE da Achada foi inaugurada no dia 21 de Setembro de 2009 e encontra-se situada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de 3km do centro do Funchal. No PEE em vigor no meu período de estágio, válido de 2012 a 2016 (2012-2016), a localização da escola é vangloriada dada a proximidade com o centro da cidade e o fácil acesso a todo o município, representando esta uma mais-valia para a implementação do PEE.

O edifício da escola, de construção moderna, encontra-se inserido no meio de habitações e divide-se em três pisos, circundado por pátios e zonas verdes.

~

Figura 56. Vista aérea da EB1/PE da Achada



Figura 57. Fachada da EB1/PE da Achada



Fonte: Google Maps (2016)

Obtido de: <https://www.google.pt/maps/@32.65913,-16.9213106,260m/data=!3m1!1e3>.

No quadro seguinte – Quadro 9 – é apresentado de forma sucinta o conjunto de instalações da escola.

Quadro 9. Instalações da EB1/PE da Achada

Rés-do-chão	Piso 1	Piso Inferior
<ul style="list-style-type: none"> • Hall de entrada e receção • Secretaria • Gabinete da Direção/Apoio Especializado • Sala de Unidade Especializada • Salas de Educação Pré-Escolar (3) • Arrecadação de Apoio à Unidade Especializada • Gabinete de Apoio à Unidade Especializada • Cantina/Espaço Polivalente • Sanitários (12) • Cozinha • Área de Economato • Lavandaria • Área de Receção Material • Vestiário/Área de Convívio do Pessoal Não Docente • Casa do Lixo • Pátio Coberto • Recreio com Parque Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Aulas do 1.º Ciclo (4) • Sala de Estudo • Sala de Informática • Sala de Apoio Pedagógico Acrescido • Sala de Música • Sala de Expressão Plástica • Biblioteca • Sala de Professores • Campo Polidesportivo • Recreio Coberto com Labirinto • Sanitários (8) • Arrecadações (4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estacionamento • Arrecadações (2) • Monta-cargas

Fonte: Adaptado do PEE (2012-2016).

Através da análise do Quadro 9, podemos verificar que a escola está bem provida a nível de espaços físicos, na medida em que contém vários espaços, cada um com a sua utilidade. Além destes, a escola possui um diversificado conjunto de materiais necessários para a atividade escolar.

Sendo um edifício recente, conta com adaptações à mobilidade reduzida e utiliza um sistema de energias renováveis – painéis solares.

Salienta-se ainda que, embora exista uma zona de circulação de automóveis para os EE, esta não é suficiente para evitar todo o congestionamento que se gera na zona ao início da manhã e ao fim da tarde.

Quanto ao funcionamento da escola, esta organiza-se segundo o calendário oficial da RAM, estipulado anualmente por portaria. Como escola em regime de ETI tem atividades curriculares e de enriquecimento curricular distribuídas pelos turnos da manhã – das 8h15 às 13h15, e da tarde – das 13h15 às 18h15. No Quadro 10, pode ver-se como está disposta esta estrutura curricular.

Quadro 10. Organização da Estrutura Curricular da EB1/PE da Achada

Nível	Número de Grupos/Turmas	Horário
Educação Pré-Escolar	3 Grupos	Turno da manhã e da tarde
1.º Ciclo do Ensino Básico	2 Turmas (1º ano)	Atividades curriculares no turno da manhã; atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde
	3 Turmas (2º ano)	
	2 Turmas (3º ano)	Atividades curriculares no turno da tarde; atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã
	2 Turmas (4º ano)	
Ensino Recorrente	2 Turmas	Turno noturno

Fonte: Retirado do PEE (2012-2016).

As áreas de conteúdo e curriculares utilizadas na EB1/PE da Achada são as estipuladas pelo currículo que se encontra em vigor para ambas as valências, as OCEPE e a OC1.ºCEB, documentos referenciados na primeira parte do presente relatório.

Esta instituição é gerida por uma diretora, acompanhada por uma subdiretora que desempenha também a função de educadora de infância. O corpo docente é constituído por educadores de infância, professores do 1.º CEB, professores do Ensino Recorrente, professores de atividades de enriquecimento curricular, professores especializados, professores de apoio e substituição e professores da bolsa da Direção Regional de Administração Educativa. O corpo não docente é constituído por uma técnica superior de animação de biblioteca escolar, uma coordenadora administrativa, assistentes de educação especial e assistentes operacionais e auxiliares de ação educativa de EPE. Existe também uma Associação de Pais, como recurso da escola que é constituída por representantes dos EE dos alunos que frequentam a escola, sendo estes eleitos todos os anos. Além destes, a escola pode também contar com alguns parceiros como a Secretaria Regional da Educação, a Direção Regional da Educação, a Delegação Escolar do Funchal, a CMF, a Junta de Freguesia de São Roque, a PSP, o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro de Saúde de São Roque, os Horários do Funchal, o Cine-Teatro Santo António, a Ludoteca do Parque de Santa Catarina e da Penteada e a Biblioteca Municipal do Funchal.

Como o próprio nome indica, as crianças ou alunos que frequentam a escola ou são da EPE ou do 1.ºCEB, havendo também alunos do Ensino Recorrente. No ano letivo em questão, frequentavam a escola cerca de 350 crianças/alunos, encontrando-se 77 na EPE, 227 no 1.ºCEB e 46 no Ensino Recorrente.

As crianças/alunos da EB1/PE da Achada são maioritariamente provenientes de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio, havendo uma grande heterogeneidade no que diz respeito às profissões dos pais ou EE. Não obstante, existem alguns casos problemáticos, cujas famílias são acompanhadas pelos serviços competentes, tais como a Segurança Social, a Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores. A maioria das famílias provém das freguesias de São Roque, São Pedro, Sé e Santo António, ou seja, do concelho do Funchal. É de salientar que se verifica um fraco acompanhamento escolar pelas famílias na realização dos trabalhos dos seus educandos em casa. (PEE, 2012-2016)

Sendo o PEE um ponto de referência orientador de coerência e unidade da ação educativa na gestão e organização da escola, importa destacar alguns aspetos que são referidos no PEE da escola em questão, que tem como tema aglutinador: S.E.R. (Sentir, Envolver, Realizar). Este, centra-se

“(…) não só na aprendizagem de conteúdos curriculares de uma forma construtiva, lúdica e didática mas também no desejo de aprender, estimulando o interesse pela descoberta, a imaginação, a criatividade, não esquecendo o acompanhamento da informação, das mudanças científicas, tecnológicas e ambientais, num ambiente alegre e estimulante, conducente a um desenvolvimento pleno”. (PEE, 2012-2016, p. 6)

Assim, é prioridade da equipa da escola proporcionar às crianças/alunos a oportunidade de explorarem as suas capacidades e aptidões com alegria e bem-estar, educando com uma consciência de unidade, pretendendo também uma educação em articulação com a família e entre ambas as valências/níveis, assim como uma transversalidade de conteúdos e interdisciplinaridade, com o intuito de garantir uma coerência curricular e uma boa prática pedagógica e conseqüente bom desenvolvimento. A EB1/PE da Achada pretende promover assim uma educação que prepare as suas crianças/alunos para várias situações do dia-a-dia, não só a nível cognitivo mas também a nível da gestão da inteligência emocional e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

As dificuldades apontadas no PEE encontram-se relacionadas com a literatura – literacia e escrita e também com a cidadania ou formação pessoal e social. A nível da literatura, destacam-se dificuldades a nível da expressão oral, da representação escrita,

da compreensão e interpretação de conteúdos e da escassez de recursos literários na biblioteca. Quanto à formação pessoal e social, há um déficit de valores, de atitudes, de indisciplina e de tolerância ao respeito para com os outros, dificuldade em cumprir regras, dificuldade na aquisição de competências que permitam a resolução de conflitos sem recurso à violência, fraca inteligência emocional e pouca consciência ecológica. Deste modo, surgem três objetivos principais:

1. Desenvolver hábitos de leitura e escrita, reconhecendo o livro e a leitura como elementos da construção da identidade pessoal e cívica;
2. Garantir a todos os alunos a oportunidade de adquirirem competências pessoais e sociais que os habilitem a melhorar os seus comportamentos e a agir sobre os fatores que a influenciam;
3. Desenvolver a educação para o ambiente de modo a integrar os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da educação e da aprendizagem.

Além destes objetivos, são também tidos como base os seguintes valores: a criatividade, o desejo de aprender, a solidariedade, a verdade, a ação correta, a paz, o amor e a não-violência. (PEE, 2012-2016)

Havendo crianças com NEE na escola, há também uma referência à promoção do sucesso educativo destas crianças/alunos, apelando a que estas sejam integradas na comunidade educativa, numa vertente inclusiva, através de um atendimento eficaz e eficiente, respondendo às necessidades específicas de cada criança/aluno. Como tal, para promover a aprendizagem e participação destes são adotadas medidas de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, no currículo e no processo de avaliação, nas tecnologias de apoio e adaptações tecnológicas, assim como na participação nas atividades delineadas no PAA. Para o efeito, além do pessoal já referido, a escola tem ao seu dispor uma psicóloga, um fisioterapeuta, um terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional.

5.3. O 3ºA

Para caracterizar o 3ºA, há que ter em conta as características de toda a equipa pedagógica, da turma e de cada criança, incluindo as suas famílias, indo de encontro

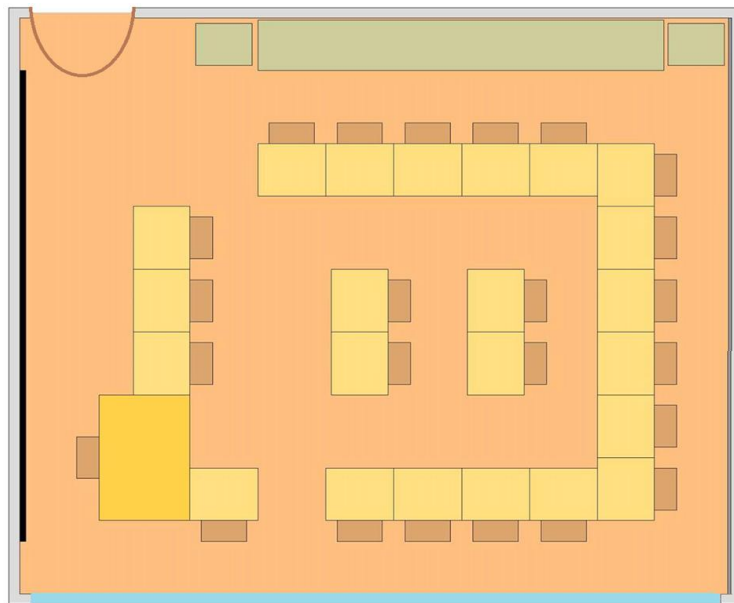
também ao modo de funcionamento da turma na escola, na sala, a nível da organização do espaço e do tempo e não só.

Como já foi referenciado, o 3ºA tinha como professor titular da turma o professor Luís Araújo, tendo sido a minha intervenção planeada com a sua cooperação, tendo por base o PAT. Além deste, existem outros professores que constituem a equipa pedagógica do 3ºA, nomeadamente professores de Inglês, de Estudo, de Educação Física, de Informática, de Biblioteca, de Expressão Plástica, de Música, de Apoio Pedagógico e de Clube.

5.3.1. Organização do Espaço e Recursos

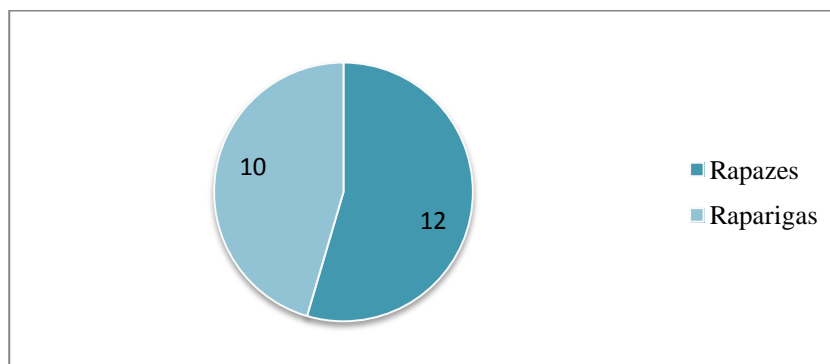
A sala de aula do 3ºA encontra-se no segundo piso da escola e é partilhada com outra turma que funciona no turno oposto – turno da manhã.

É uma sala consideravelmente grande, arejada e também iluminada, visto que as janelas cobrem uma das paredes da sala. Em relação à arrumação, na mesma parede da porta, existiam vários armários ao dispor desta sala, sendo estes utilizados por ambas as turmas. Nestes, guardavam-se os manuais escolares, materiais de Expressão Plástica, dossiers, entre outros. Junto aos armários, à entrada da sala, existia um carrinho com alguns livros, essencialmente contos infantis, à disposição dos alunos, com o intuito de promover a leitura, sendo esta uma das prioridades do PEE da escola em vigor no momento. De frente para as mesas dos alunos, podíamos ver dois quadros de giz, junto à mesa do professor, havendo muito espaço para registos e representações, não só do professor como dos alunos. A parede de fundo tinha dois grandes placares, sendo um para os trabalhos do 3ºA e outro para os trabalhos da outra turma.

Figura 58. Planta da Sala de Aula do 3ºA

5.3.2. Caracterização da Turma do 3ºA

A turma do 3ºA tinha 22 alunos com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, tendo nascido praticamente todos no ano de 2006, exceto dois alunos que tinham ficado retidos no ano anterior. Doze eram rapazes e dez eram raparigas - Gráfico 2.

Gráfico 2. Género dos Alunos do 3ºA

Fonte: Adaptado do PAT (2014/2015).

Provêm, na sua maioria, de famílias estruturadas, pertencentes à freguesia de São Roque, havendo apenas uma minoria de outras freguesias, frequentando esta escola devido à proximidade dos empregos dos pais ou da residência de outros familiares.

Era uma turma considerada heterogênea, sendo categorizados pelo professor titular da turma em três grupos, um grupo de oito alunos com mais capacidades que a maioria, outro grupo com capacidades mas que apresentava algumas dificuldades e, por fim, um grupo de seis alunos com maiores dificuldades. Dadas as dificuldades destes alunos, estes beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido, sendo as suas maiores dificuldades na área do Português, maioritariamente na escrita e, na área da Matemática, no cálculo mental e na interpretação e resolução de problemas. Outras dificuldades diagnosticadas encontravam-se relacionadas com a atenção e a concentração, bem como com a criatividade, a aplicação de conhecimentos e a autonomia. Contudo, de um modo geral, revelavam-se alunos interessados e demonstravam algum entusiasmo na aprendizagem de matérias novas, principalmente na área da Matemática. É de salientar que a grande maioria da turma revelava facilidade em adquirir os conteúdos.

A nível de comportamento, pode afirmar-se que cerca de 50% da turma tinha um bom comportamento mas, infelizmente, seis alunos do sexo masculino apresentavam pouca vontade de trabalhar, distraíndo-se facilmente e, como tal, os colegas. Apesar disso, havia vários alunos que demonstravam acompanhar o ritmo da aula, participando ativamente.

Assim, de uma forma sucinta, as principais potencialidades dos alunos da turma do 3ºA são o interesse, a participação e o empenho. Sendo objetivo do professor titular da turma proporcionar situações em que os alunos se expressassem livremente, situações de valorização do trabalho dos alunos, fomentar a curiosidade em relação aos conteúdos abordados, recompensar o trabalho realizado através de jogos lúdicos e evidenciar as áreas fortes em detrimento das fracas. Os principais problemas diziam então respeito à distração dos alunos, pois estes conversavam muito durante as aulas. Deste modo e para fazer face a estes problemas, o professor otimizou um conjunto de estratégias que se propôs a implementar, nomeadamente, a utilização de um quadro de comportamento, do reforço positivo, a informação aos encarregados de educação quando persistisse alguma problemática, a diversificação de atividades e, por fim, a promoção do trabalho a pares/tutorial (no qual os melhores alunos, ajudavam os alunos com mais dificuldades).

A nível das expressões, na área de Educação Física, os alunos apresentavam um desenvolvimento físico normal, no entanto, estes precisavam de trabalhar a autonomia e a cooperação com os colegas. No que concerne à Expressão Plástica, embora os alunos recorressem a diferentes técnicas artísticas para os seus trabalhos, como o desenho, a

pintura e o recorte, as indicações eram no sentido de continuar a aperfeiçoar as mesmas. A aquisição de vocabulário artístico mais vasto era também um dos objetivos, bem como a melhoria da autoconfiança das crianças. Quanto à área da Expressão Musical, os alunos encontravam-se muito bem desenvolvidos, empenhados, apresentando resultados bastante positivos. Apesar de não terem Expressão Dramática no horário curricular, o professor da turma promovia habitualmente alguns momentos de dramatização, decorrentes do trabalho em torno de obras literárias.

É pertinente referir que uma das alunas do 3ºA apresentava dificuldades a nível da aprendizagem, especialmente a nível do Português e da Matemática. Esta aluna não estava sinalizada com NEE mas seria posteriormente avaliada/diagnosticada.

5.3.3. Organização do Tempo

No que diz respeito ao horário da turma, as atividades curriculares e de enriquecimento curricular encontram-se organizadas da seguinte forma:

Quadro 11. Horário do 3ºA

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h15	Ocupação de Tempos Livres				
08h30	TIC	Estudo	Exp. Plástica	Ed. Física	Ed. Física
09h30	Estudo	Clube	Estudo	Exp. Musical	Estudo
10h30	Intervalo				
11h00	Exp. Plástica	Clube	Exp. Musical	Biblioteca	Inglês
12h00	Almoço				
13h15	Atividades Curriculares				
	14h15	13h15	13h15		
	Ed. Física	Exp. Musical	TIC		
15h30	Intervalo				
16h00	Atividades Curriculares				
17h45-18h15	Ocupação de Tempos Livres – Saída dos alunos				

Fonte: Adaptado do PAT (2014/2015).

Deste modo, as atividades curriculares são realizadas no turno da tarde e as atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã. É de salientar o caráter flexível do horário, podendo este sofrer alterações sempre que se achar pertinente.

5.4. Projeto de Investigação-Ação

Através da investigação é possível construir uma educação de qualidade. Um docente que reflete e investiga, se questiona é um docente de qualidade, pois tenta dar resposta às circunstâncias com que se vai deparando, melhorando assim a sua prática, beneficiando, além deste, toda a comunidade escolar, essencialmente as crianças.

Como foi referido na primeira parte do presente relatório, citando Cohen e Manion (1989), a investigação-ação é um procedimento no qual o investigador se encontra inserido no contexto a investigar, tendo este a melhor perspetiva possível para produzir resultados significativos. Torna-se assim emergente implementar a metodologia de investigação-ação nas práticas docentes.

Tal como foi preconizado na vertente da EPE, associado ao estágio pedagógico realizado no 1.ºCEB surge também um projeto de investigação-ação, na tentativa de responder a alguma problemática encontrada ao longo da observação e intervenção, bem como algo que pudesse ser melhorado/potenciado.

5.4.1. Enquadramento e Questão do Problema

Através do primeiro contacto com a turma do 3ºA, nos momentos de observação, foi possível detetar que o grupo não estava muito habituado a trabalhar em grupo ou a aprender ou trabalhar cooperativamente, tendo sido algo que me suscitou interesse de imediato. Para Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa traduz-se numa “metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. (p. 4) Assim, faz todo o sentido que os alunos trabalhem em grupo a maior quantidade de vezes possível. Organizados em grupos, conseguem interagir num processo de partilha e de construção de conhecimento, tornando-se cada vez mais aptos

a resolverem problemas com os quais se irão certamente deparar, podendo alterar o comportamento das crianças e fazer com que estas elevem as suas competências sociais. Ao trabalharem em grupo, as crianças aprendem a respeitar os outros, afeiçoam-se umas às outras, partilham, prontificam-se a ajudar, a encorajam os outros elementos do grupo.

Surge assim a questão-problema: **“De que modo o trabalho cooperativo pode potenciar o desenvolvimento de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”** Esta questão acaba por não responder a um problema específico que tem de ser resolvido imediatamente mas, porém, destaca-se como algo que pode ser feito para melhorar ou reforçar as capacidades dos alunos do 3ºA.

5.4.2. Estratégias de Intervenção

As estratégias de intervenção tiveram como base a realização de trabalhos de grupo, variando o número de elementos dos grupos. De um modo geral, esta abordagem procurava que vários alunos se conciliassem e trabalhassem em equipa, tendo um objetivo comum. Assim, as atividades que se seguem demonstrarão como, sempre que possível, se tentou proporcionar momentos de trabalho cooperativo.

5.4.3. Fases do Projeto

A primeira fase do projeto foi uma fase de diagnóstico, que passou por uma observação em campo e também pelo diálogo mantido com o professor cooperante sempre que possível, associados a uma reflexão. Desde logo, se identificou um ponto que poderia ser potenciado na turma – a aprendizagem cooperativa.

A segunda fase requereu uma revisão literária preliminar, na qual se pesquisou sobre o assunto. O objetivo principal desta revisão literária preliminar era encontrar informação necessária para a escolha e/ou criação de estratégias a adotar.

A fase III deste projeto albergou a implementação das estratégias, sendo estas, de uma forma geral e abrangente, realizar atividades em grupo.

Por fim, na fase IV, procedeu-se uma reflexão ou avaliação dos resultados, na qual, apesar do curto espaço de tempo, se concluiu que os níveis de entusiasmo e envolvimento das crianças, ao trabalharem umas com as outras, aumentaram, resultando

numa maior concentração e empenhamento na atividade. Esta reação deveu-se ao facto de ser pouco frequente realizarem atividades em grupo.

5.5. Intervenção com a Comunidade

A profissão docente não deve representar um trabalho desenvolvido apenas na sala de aula com os alunos, deve pois ampliar-se a toda a comunidade educativa, em prol do envolvimento de todos, desde outras crianças e professores ou educadores da escola, pais ou encarregados de educação, funcionários e não só. Assim, importa promover atividades que integrem vários agentes educativos.

Decorrente da unidade curricular de Didática das Expressões, inserida no Mestrado, surgiu o desafio de construir um projeto que integrasse a Expressão Dramática, a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical e a Expressão Plástica, passível de concretização prática na EPE e no 1.ºCEB. Tendo constituído grupo com mais duas colegas que se encontravam a estagiar na valência de EPE, este projeto foi desenvolvido em duas escolas, na EB1/PE da Achada com o 3ºA e também com o grupo de crianças da Sala dos Cristais e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré, com o grupo de crianças da Sala Verde. O tema escolhido para desenvolver este projeto foi “À Descoberta da Nossa Região”, ao constatar que as crianças dos dias de hoje sabem muito pouco sobre as suas tradições. Infelizmente, encontram-se ocupadas a cumprir currículos e a ocupar o restante do seu tempo com jogos no *tablet*, a ver televisão, entre outros. Deste modo, tornou-se fundamental, abordarmos este tema com as crianças, dando a conhecer vários aspetos da ilha da Madeira através das expressões. Tornou-se um dos grandes objetivos deste projeto, após cada grupo trabalhar o tema, fazer uma reunião final, na qual cada grupo iria partilhar aquilo que aprendeu através de uma ou mais expressões. Ou seja, as crianças da Sala Verde da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré iriam dirigir-se à EB1/PE da Achada e, juntamente crianças da Sala dos Cristais e aos alunos do 3ºA, os três grupos iriam atuar, uns para os outros e para a comunidade escolar, partilhando assim com todos aquilo que aprenderam ao longo do desenvolvimento do projeto. Para os outros grupos e turmas da escola, iriam ser feitos convites oralmente a cada sala e, para os pais ou EE, seria elaborado um convite por escrito que seria enviado para casa.

Começou-se então por delinear os primeiros passos do projeto e tanto na turma do 3ºA como nos grupos de EPE, as planificações eram interdisciplinares, recorrendo a outras áreas para abordar o projeto. Definimos como objetivos gerais deste projeto: conhecer diversas tradições correspondentes à ilha da Madeira, reconhecer o valor cultural das mesmas e desenvolver atitudes e valores de preservação e de promoção da cultura. Assim, surgiu a matriz do projeto, referente ao que é comum a todos os grupos, a parte das expressões – ver Quadro 12.

Quadro 12. Matriz do Projeto "À Descoberta da Nossa Região"

Expressão	Objetivos principais	Estratégias	Grupo/Turma
Expressão Dramática	<u>Subdomínio: Experimentação e Criação/Fruição e Análise</u> - Explorar o corpo e a voz; interagir em sequências de ações; recriar personagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma história/peça de teatro sobre tradições madeirenses; elaboração de um guião cénico. • Dramatização da peça de teatro. 	3ºA e Sala dos Cristais
Expressão Físico-Motora	<u>Subdomínio: Deslocamentos e Equilíbrios</u> - Saltar com os dois pés juntos. <u>Subdomínio: Jogos</u> - Participar em jogos tradicionais. <u>Subdomínio: Dança</u> - Dançar em roda; participar na coreografia das danças.	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em jogos tradicionais. • Participação em danças de roda tradicionais. 	3ºA, Sala dos Cristais e Sala Verde
Expressão Musical	<u>Subdomínio: Tocar</u> - Explorar sons através dos instrumentos; reproduzir sons com instrumentos. <u>Subdomínio: Cantar</u> - Cantar e conhecer canções tradicionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de instrumentos musicais tradicionais. • Exploração de canções tradicionais. • Criação e experimentação de movimentos relacionados com a letra da canção. 	3ºA e Sala dos Cristais
Expressão Plástica	<u>Subdomínio: Produção e criação</u> - Moldagem de massa; criação e pintura.	<ul style="list-style-type: none"> • Moldagem com massa na construção das tradicionais bonecas de massa. • Recorte e colagem de papel de seda nas bonecas. • Criação de um cenário. • Pintura do cenário com tintas. 	Sala dos Cristais

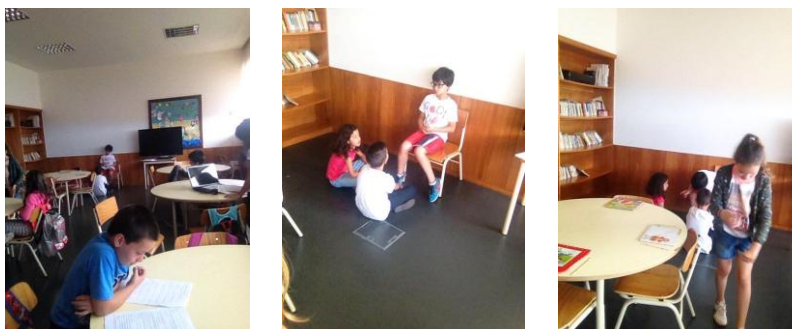
Através da análise do Quadro 12, na quarta coluna da matriz do projeto, podemos ver que a Sala dos Cristais passou por todas as expressões, ao passo que o 3ºA passou por três e a Sala Verde apenas por uma. No caso do 3ºA, por questões de tempo e cumprimento do currículo, não foi possível desenvolver o projeto da forma pretendida e, no caso da Sala Verde, esta acabou por ter uma participação reduzida no projeto devido à realização de um outro projeto na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré.

No que diz respeito ao 3ºA, o projeto teve início com um *brainstorming* sobre as tradições ou aspetos madeirenses que os alunos conheciam, tendo este resultado muito bem, já que os alunos referiram vários pontos relevantes acerca da ilha da Madeira. Posto isto, seguiu-se a apresentação do texto dramático “À descoberta da nossa região” que, há falta de tempo, não pode ser criado pelos alunos. Seguiu-se uma leitura e interpretação do texto e, na semana seguinte, passou-se ao casting – Figura 59, visto que vários alunos queriam os mesmos papéis e que a turma já estava habituada a funcionar desta forma. Os concorrentes foram a votos, tendo toda a turma participado na votação e decidiu-se quem ia desempenhar o papel de cada personagem. Alguns alunos ficaram de fora, pois o número de personagens não dava para que todos participassem mas, ao longo da peça de teatro, surgiam momentos de canto e de dança, para os quais seria necessário mais alguns alunos.

Figura 59. Casting



Seguiram-se os primeiros ensaios da peça de teatro, tendo sido alguns deles realizados na biblioteca da escola, fora do horário curricular.

Figuras 60, 61 e 62. Ensaio da Peça de Teatro

Como já foi referido, aliou-se à Expressão Dramática uma vertente de Expressão Musical – canto – e de Expressão Físico-Motora – dança. Deste modo, deu-se a conhecer uma dança de roda bastante reconhecida, não só a nível regional como nacional, “Estas é que são as saias”. Antes de entoar a canção, ensinou-se a letra da mesma, começando pelo refrão, verso a verso. Quando já tinham aprendido a canção e depois de a cantarem várias vezes, os alunos visualizaram um vídeo de um grupo folclórico da Madeira a dançar esta mesma canção, cuja coreografia deveriam tentar reproduzir, modificando alguma(s) parte(s), se assim o desejassem, para no dia da apresentação final a cantarem e dançarem quando esta fosse referida na peça de teatro. Foram poucos os alunos que se ofereceram para dançar, tendo sido fácil selecionar os dançarinos, os restantes alunos deveriam acompanhar cantando. Afastaram-se as mesas e, na sala de aula, promoveu-se o primeiro ensaio, seguido de outros sempre que houvesse oportunidade.

Figuras 63, 64 e 65. Ensaio da dança de roda "Estas é que são as saias"

Na área da Expressão Físico-Motora, tentou-se proporcionar alguns jogos tradicionais numa aula de Educação Física, pois a professora específica teve de faltar algumas vezes. Deste modo, continuou a desenvolver-se atividade física mas, desta vez, de uma forma mais tradicional.

Figura 66. Jogo "Meia-Lua"**Figura 67. Jogo da "Barra do Lenço"**

No Dia da Criança, no passeio realizado ao Parque Florestal do Montado do Pereiro, foi possível realizar também mais alguns jogos tradicionais.

Figura 68. Jogo "Qua Qua Passará"**Figura 69. Jogo da "Cabra Cega"**

Alguns destes jogos foram também mencionados na peça de teatro e representados pelas crianças num momento da história.

Ainda na área da Expressão Musical, foi possível alguns alunos manusearem e tocarem alguns instrumentos utilizados no folclore, como a pandeireta, o bombo, o triângulo ou ferrinhos e o brinquinho, tendo tido algumas dicas do professor de Expressão Musical em relação ao modo como se toca cada um deles, tendo em conta a música em questão. Assim, ensaiou-se a canção acompanhada de instrumentos.

Figura 70 e 71. Ensaio da canção "Estas é que são as saias" com instrumentos

Ao mesmo tempo que eram realizadas estas atividades e ensaios, a Sala dos Cristais e a Sala Verde também se encontravam a desenvolver jogos tradicionais – ver Figuras 72, 73 e 74, assim como, no caso da Sala dos Cristais, atividades de Expressão Plástica, nomeadamente a construção de bonecas de massa – ver Figura 75 - e a construção e pintura de um cenário alusivo à ilha da Madeira, a ser utilizado nas peças de teatro.

Figura 72. Jogo da Corda**Figura 73. Jogo “Gato Tem Cuidadinho”****Figura 74. Jogo das Sacas****Figura 75. Moldagem de bonecas de massa**

Para o dia da apresentação final, por questões de tempo e logística, não foi possível trazer a Sala Verde da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré nem os pais ou EE até à EB1/PE da Achada, tendo esta, mesmo assim, sido realizada e

bem concedida. Toda a restante comunidade escolar assistiu e aplaudiu ambas as peças de teatro apresentadas, tendo a plateia se envolvido e demonstrado bastante entusiasmo, tendo sido todo o espetáculo registado em vídeo (ver Apêndice).

Figura 76. Apresentação final da peça de teatro “À descoberta da nossa região”



Figuras 77 e 78. Apresentação final da dança de roda "Estas é que são as saias"



Em suma, o balanço que se fez da execução deste projeto foi positivo pois conseguiu-se dar a conhecer às crianças da EPE tradições que estas ainda não tinham conhecimento. Este aspeto permitiu que todas as crianças aprendessem mais sobre a sua região, como também fez com que estes quisessem saber mais e fazer atividades relacionadas com o tema. Salienta-se também o facto de terem sido solicitados alguns trajes madeirenses que nos foram facultados pelo Grupo Folclórico da Casa do Povo da Camacha. Lamenta-se o facto de não ter sido possível realizar a apresentação final como planeado para que todas as crianças do projeto se

encontrassem, de modo a fazerem a dramatização conjunta e apresentarem as músicas e danças que aprenderam, bem como outros materiais que construíram.

5.6. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 3ºA

Ao longo do estágio, vivenciaram-se vários momentos de aprendizagem, procurando sempre dar resposta às necessidades e interesses das crianças, dentro daquilo que o professor cooperante me sugeria desenvolver. Este subcapítulo pretende expor alguns desses momentos.

Ao verificar que não realizavam um sumário nem qualquer registo acerca daquilo que é trabalhado ao longo do dia, sugeri realizar uma síntese diária ao fim de cada dia, com o intuito de recapitular aquilo que tinha sido realizado em cada dia da semana, sendo este registo efetuado num quadro branco pelo “ajudante” da turma.

Além disso, por constatar que por vezes alguns alunos acabavam o seu trabalho mais depressa que a maioria, resolvi adotar uma metodologia de recurso, tendo criado a caixa “Ainda Te Lembras?” com algumas minifichas de recurso acerca de conteúdos que já tinham sido a que, quem já tivesse terminado o seu trabalho e tivesse interesse, podia recorrer.

De forma a desenvolver a minha intervenção com o 1.ºCEB, foram elaboradas oito planificações. De uma forma sucinta, prossegue a explanação de algumas das atividades específicas realizadas com a turma do 3ºA, organizadas por áreas, encontrando-se por vezes interligadas umas com as outras, já que houve uma preocupação em promover a interdisciplinaridade. É de salientar que tentou, sempre que possível, desenvolver-se atividades de aprendizagem cooperativa.

5.6.1. Português

Na área do Português, foram abordados vários conteúdos, a nível das classes de palavras, leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos, narrativos e poéticos, entre outros.

5.6.1.1. A que Classe Pertença?

Na primeira semana de intervenção (de 20 a 22 de abril), foi-me solicitado pelo professor cooperante que realizasse uma revisão das classes de palavras anteriormente estudadas pelos alunos turma. Optou-se por realizar um jogo utilizando as palavras de frases proferidas pelos alunos aquando de uma outra atividade, tendo estas sido registadas para o efeito. Deste modo, o jogo consistia em identificar a classe de palavras da maioria das palavras dessas mesmas frases. Para tal, pediu-se aos alunos que se agrupassem dois a dois e distribuíram-se as frases, uma frase por cada par. É de salientar que as palavras de cada frase se encontravam soltas.

O jogo teve início quando, aleatoriamente, se escolheu um par para ler a sua frase, tendo este de se dirigir à mesa do professor, onde se encontravam dispostas cinco garrafas que representavam cinco classes de palavras diferentes, designadamente: os pronomes, os verbos, os adjetivos, os determinantes e os nomes – ver Figura 79. Assim, um dos alunos leu a frase e dividiu as palavras da mesma por ambos. O que tinham de fazer era ler cada palavra em voz alta e indicar a que classe de palavras pertencia, colocando-a na garrafa correta e assim sucessivamente.

Figura 79. Garrafas do jogo "A que classe pertença?"



A atividade resultou bem, na medida em que os alunos não estavam preparados para um jogo deste género e, por isso, revelaram-se curiosos e participativos.

5.6.1.2. As Fadas

Também por sugestão do professor cooperante, na terceira semana de estágio (de 4 a 6 de maio), iniciou-se a exploração do conto “As Fadas”, de Maria Alberta Menéres, sendo que, no manual dos alunos, era apresentado apenas um excerto do conto. Um dos alunos tinha o livro da autora que continha o conto completo, designado de Contos de Perrault e, por isso, já conhecia o conto. Desde logo, apelou-se ao seu silêncio na primeira parte da exploração do conto, com o intuito de não revelar aquilo que se pretendia que os alunos descobrissem ou imaginassem, já que se seguia uma atividade de pré-leitura, na qual iriam ser exploradas as capas do livro e do conto e pedido aos alunos que pensassem acerca daquilo que poderia vir a ser o conteúdo do conto. Segundo Williams (1987), a passagem por fases como a pré-leitura motivam as crianças para a leitura. Começou por fornecer-se aos alunos as imagens das capas do livro e do conto, promovendo um diálogo acerca daquilo que se podia observar em cada uma delas, explorando os seus elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, a lombada, o título, os autores, a editora e o ilustrador.

Figura 80. Capa do livro Contos de Perrault

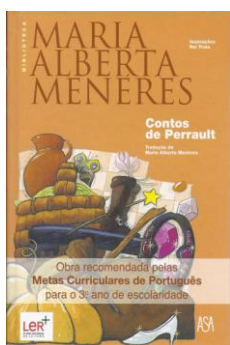


Figura 81. Capa do conto "As Fadas"



Seguiu-se um trabalho a pares, tendo sido solicitado a cada par que atribuísse um possível título ao conto. Posteriormente, em grande grupo, pediram-se sugestões aos alunos de como achavam que poderia vir a ser a história, tendo estes participado ativamente enquanto um dos alunos registava as ideias no quadro. Terminada a chuva de ideias, redigiu-se, no outro lado do quadro, um texto. Foi realizada uma leitura coletiva em voz alta e solicitado aos alunos que passassem o mesmo para o caderno e que colassem as imagens das capas distribuídas anteriormente junto do mesmo.

No dia seguinte, a ideia era ficar a conhecer o excerto do conto presente no livro, bem como comparar com a história que tinha sido criada por toda a turma. Porém, dada a curiosidade, alguns alunos tinham já lido o excerto em casa. Solicitou-se uma leitura coletiva do texto, lendo um aluno de cada vez e, de seguida, como já era habitual, seguiam-se as perguntas de interpretação realizadas habitualmente por mim. A partir deste dia, adotou-se uma nova estratégia, solicitando aos alunos que formulassem eles também questões acerca do texto lido. Apesar de alguma hesitação inicialmente, os alunos acabaram por entender aquilo que era pretendido e começaram a construir perguntas acerca do texto, algumas delas bastante pertinentes. As respostas eram dadas por outros alunos que levantavam o braço para responder, como se tivesse sido um professor a fazer as perguntas, sendo da responsabilidade de quem fez a pergunta, decidir quem respondia. Em grande grupo, respondeu-se às questões do manual referentes ao texto, bem como às questões do Livro de Fichas.

O passo seguinte era efetuar uma comparação entre o texto redigido e o excerto do conto e, nesse momento, verificou-se que havia várias semelhanças com a história real, sendo apontadas também as diferenças.

Por fim, já que o excerto do manual não incluía o fim do conto, a pedido dos alunos, leu-se o fim do conto, questionando-os acerca do mesmo. “Esperavam que fosse algo assim?” Os alunos concordaram com o fim do conto, com o qual se divertiram. Para ficarem com o fim do conto, distribuiu-se o mesmo em forma de ficha de trabalho de caça ao erro, no qual era apresentado o fim do conto mas com alguns erros ortográficos, que deveriam ser corrigidos. Na parte de trás da ficha vinha ainda a moral da história – ver Figura 82. No quadro, com a participação dos alunos, escreveram-se as palavras que estavam mal escritas e como se escrevia corretamente cada uma delas.

Figura 82. Ficha de trabalho - Caça ao erro

PORTUGUÊS - 3º Ano Ficha de trabalho – Caça ao erro		
Nome: _____	Data: ____/____/____	
1. Lê o excerto final do conto "As Fadas" e sublinha os 10 erros ortográficos que encontrares.		
As Fadas		
(...)		
"A pobre criança contou-lhe ingenuamente o que lhe tinha acontecido, sem cessar de <u>lansar</u> pela boca fora uma infinidade de Diamantes.		
- Na verdade - disse a Mãe -, tenho de mandar lá a minha outra filha. Olha, <u>Eanchon</u> , repara no que sai da boca da tua irmã quando ela fala; não tens mais do que ir à fonte buscar água e, quando uma mulher pobremente vestida te pedir de beber, dar-lhe água muito delicadamente.		
- Havia de ser coisa linda de se ver, eu ir há fonte - respondeu, grosseiramente.		
- Pois, eu quero que tu lá vás, e já! - <u>retorgu</u> a Mãe.		
Ela lá foi, mas sempre a resmungar. Levou o mais belo jarro de prata que havia em casa. Mal tinha acabado de chegar à fonte quando viu surgir do bosque uma Senhora magnificamente vestida que lhe veio pedir de beber; era a mesma Fada que aparecerá à irmã, mas que tomara a figura e os vestidos de uma Princesa para ver até onde ia a falta de delicadeza desta rapariga.		
- Julga que eu vim aqui - disse-lhe a selvagem orgulhosa - só para lhe dar de beber? É lá eu <u>anexar</u> proposadamente um jarro de prata só para matar a sede à Senhora!... Dou-lhe um concheiro, beba por ele se quiser.		
- Não é mesmo nada delicada - respondeu a Fada sem se angustiar. - Pois bem, já que foste tão pouco amável, dou-te o dom de, por cada palavra que disseres, da tua boca saltar uma <u>srepente</u> ou um sapo.		
Logo que a Mãe a sentiu chegar, gritou-lhe:		
- Olá, minha filha!		
- Olá, minha Mãe! - <u>respondeu</u> a selvagem, lançando pela boca fora duas víboras e dois sapos.		
- Cêus! - <u>exclamou</u> a Mãe. - O que vejo eu? A tua irmã foi a culpada disto, ela mas pagará!		
E imediatamente correu para a espácar. A pobre criança fugiu e foi refugiar-se numa Floresta próxima. O filho do Rei encontrou-a, vendo como era bela, perguntou-lhe o que fazia ali sozinha e por que razão estava a chorar.		
- Oh, Senhor, foi a minha Mãe que me pôs fora de casa.		
O filho do Rei, vendo brotar da sua boca cinco ou seis Pérolas e outros tantos Diamantes, pediu-lhe que lhe contasse como era aquilo <u>possível</u> . Ela contou-lhe toda a sua aventura. O filho do rei apaixonou-se por ela e, tomando em consideração que um tal dom tinha enorme valor, levou-a consigo para o Palácio do Rei seu pai, onde a desposou.		
Quanto à irmã, tornou-se tão odiosa que a sua própria Mãe a expulsou de casa; e a <u>infeliz</u> , depois de ter comido sem encontrar quem a quisesse acolher, acabou por morrer num recanto do bosque."		
<small>Maria Alberta Meneses, Contos de <u>Pezado</u>, 3ª ed., Edição ASA, 2009</small>		
2. Volta a escrever as palavras sublinhadas mas, desta vez, corretamente.		
a) _____	b) _____	c) _____
d) _____	e) _____	f) _____
g) _____	h) _____	i) _____
j) _____		

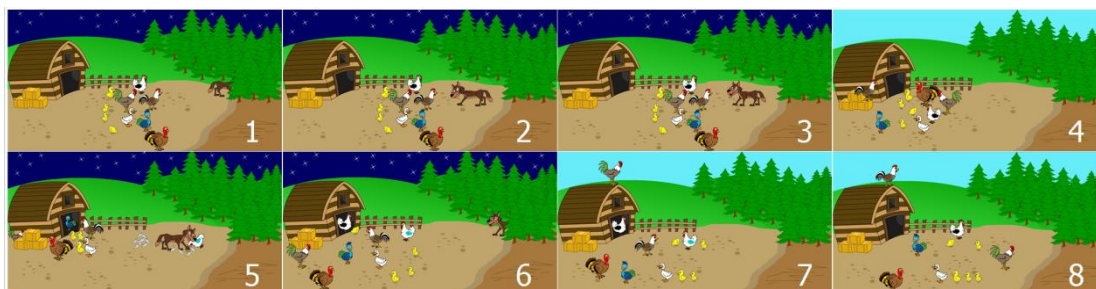
MORALIDADE:
Os Diamantes e as Moedas de ouro têm grande poder sobre os Corações; e no entanto as palavras suaves ainda têm mais poder e são de maior valor.

A delicadeza vive de atenção e exige um pouco de complacência Mas cedo ou tarde terá a recompensa e muitas vezes quando menos se espera.

5.6.1.3. Produção e melhoramento de texto

Na última semana de estágio (dias 8 e 9 de junho), foi sugerida pelo professor cooperante uma atividade de produção de texto. Para tal, apresentou-se uma sequência de imagens aos alunos, com o intuito de, dois a dois, produzirem um texto acerca da mesma – ver Figura 83.

Figura 83. Sequência de imagens para produção de texto



Primeiramente, questionou-se os alunos sobre o que era possível observar nas imagens, com o intuito de verificar que entenderam cada uma delas. Perguntou-se como poderíamos construir um texto narrativo através deste conjunto de imagens e de que formas é que se poderia começar o mesmo. Pegando numa das sugestões dos alunos,

registrou-se uma possível maneira de começar o texto, pela qual todos deviam começar o seu, dando início a um mapa de ideias. Foram surgindo mais ideias para dar continuidade ao texto, discutindo quais seriam as melhores ou as que fariam mais sentido, sendo estas acrescentadas, a pouco e pouco, ao mapa de ideias. Tentou-se que os alunos não dispersassem muito em relação às imagens e ao objetivo principal: construir um texto narrativo com sentido bem estruturado.

Após a construção do mapa de ideias em grande grupo, a pares, foram sendo construídos vários textos narrativos, tendo como base as várias hipóteses faladas e/ou registadas no quadro. Tentei circular pela sala de aula, respondendo às dúvidas que iam surgido e tentando orientar o trabalho dos alunos.

Por fim, pediu-se para, quem quisesse, ler o texto construído e, em grande grupo, oralmente, apontaram-se alguns aspetos que poderiam ser melhorados, tendo depois elegido o melhor texto.

Ao longo deste trabalho de escrita a pares, ao escreverem o texto em conjunto, os alunos além de socializarem, podiam corrigir-se uns aos outros, no que diz respeito a erros ortográficos, à pontuação, ao seguimento de ideias, à organização das partes e não só.

5.6.2. Matemática

Na intervenção na área da Matemática, trabalharam-se os três domínios instituídos na OC1.ºCEB: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. (ME, 2012)

5.6.2.1. Medidas de massa

Na quarta semana de intervenção (de 11 a 13 de maio) deu-se início ao estudo das medidas de massa/peso. Iniciou-se este conteúdo questionando os alunos o que entendiam por (unidades de medida de) massa, tendo concluído com os alunos que esta era uma medida utilizada para se referir ao peso e que o “kg” significava quilograma.

Colocou-se ao dispor dos alunos duas balanças, uma digital e uma analógica e foi solicitado aos alunos que se pesassem. Orientou-se as pesagem dos alunos nas duas

balanças e, aos pares, fez-se o registo do peso de cada um em duas folhas – ver Figura 84, tendo este sido feito também no quadro.

Figura 84. Registos do peso dos alunos

aluno	aluno (kg)
Alonso	29,8 kg
Alexandre	
Ana	
Beatriz	
Bernardo	33,4 kg
Carlota	
Francisco Filipe	37,8 kg
Francisco Pereira	41 kg
Francisco Couvra	
Gustavo Barbosa	42,5 kg
Gustavo Tomás	
Índia	35,2 kg
Joana Matilde	28,4 kg
Joana	
Jóão	
Júlia	27,8 kg
Madalena	
Manuel	33,0 kg
Elvira	40,5 kg
Matilde	
Miguel	
Pedro	

aluno	aluno (kg)
Alonso	
Alexandre	
Ana	34,20 kg
Beatriz	29,00 kg
Bernardo	
Carlota	28,00 kg
Francisco Filipe	
Francisco Pereira	
Francisco Couvra	31,50 kg
Gustavo Barbosa	
Gustavo Tomás	47 kg
Índia	
Joana Matilde	
Joana	22 kg
Jóão	28 kg
Júlia	
Madalena	20 kg
Manuel	
Elvira	
Matilde	18 kg
Miguel	
Pedro	

Posteriormente, foi lançado um desafio à turma, questionando a mesma sobre quanto deveria pesar toda a turma. Os alunos efetuaram as operações e chegaram à conclusão que todos juntos pesavam um total de cerca de 640 quilogramas ou quilos (kg), encontrando a faltar dois alunos. Além disso, sugerido pelo professor cooperante, surgiu a questão relativa ao peso do professor e de um dos alunos: quem será que pesava mais? Dada a altura do professor, calculou-se que este era bem mais pesado mas, porém, o peso de ambos era bastante idêntico, havendo apenas uma pequena diferença. Assim, constatou-se que, tal como as pessoas, há objetos mais pesados que outros e que, por esse motivo, foi necessário encontrar unidades mais pequenas e maiores. Questionou-se assim os alunos quanto às unidades de medida de massa que conheciam. Sendo, na maioria das vezes, a unidade principal das medidas de massa a grama, indicaram-se assim os seus múltiplos e submúltiplos. Foi distribuída uma tabela com as unidades de medida de massa para os alunos colarem no caderno.

Figura 85. Tabela de unidades de medida de massa

Múltiplos			Unidade principal	Submúltiplos		
quilograma	hectograma	decagrama	grama	decagrama	centígrama	milígrama
kg	hg	dag	g	dg	cg	mg

Um dos alunos referiu também a tonelada como outra unidade de medida de massa e constatou-se que essa era também uma unidade. Efetuou-se, desde logo, uma comparação da tabela com a tabela das unidade de medida de comprimento, que tinham estado a utilizar anteriormente. Os alunos associaram assim o quilómetro ao quilograma, o hectómetro ao hectograma, o decâmetro ao decagrama, o metro ao grama e assim sucessivamente, calculando que as conversões deveriam ser feitas da mesma forma e, por isso, resolvemos experimentar, realizando duas pequenas conversões no quadro, onde vimos que, tal como 2200 centímetros são o mesmo que 22 metros, no caso das unidades de medida de massa, 2200 centigramas são o mesmo que 22 gramas.

Figura 86. Aluna a efetuar conversões no quadro



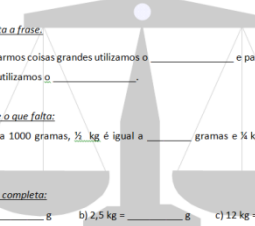
Posto isto, sugeriu-se a elaboração de um de um diagrama de caule-e-folhas com o peso dos alunos da turma, já que tinham aprendido recentemente a organizar dados dessa forma, registando apenas a parte inteira de cada peso, arredondando quando necessário. Começou por se fazer uma tabela de frequências e, partindo dela, construiu-se o diagrama de caule e folhas. Através deste, facilmente se descobriu qual era a moda do conjunto de dados. Foi solicitado aos alunos que registassem a tabela e o diagrama de caule e folhas no caderno.

No dia seguinte, por sugestão da orientadora de estágio de 1.ºCEB, questionou-se os alunos acerca do peso de dois objetos: um saco grande com algodão e um pacote de leite – ver Figura 88, perguntando qual dos dois achavam que pesava mais. A maioria dos alunos respondeu de forma acertada, contudo, uma das alunas demonstrou não entender como é que o saco com algodão que tinha um aspeto maior que o pacote de leite era mais leve que o mesmo, associando o peso única e exclusivamente ao tamanho dos objetos. Ao explicar o seu ponto de vista, pode ver-se que uma outra aluna estava também com dúvidas. Assim, um aluno prontificou-se a esclarecer as colegas, afirmando que nem sempre o tamanho dita o peso das coisas, alegando que existe uma adivinha que diz: “O que pesa mais? 1 quilo de algodão ou 1 quilo de chumbo?” Com

este exemplo, o aluno pretendeu demonstrar e, fê-lo muito bem, que é natural as pessoas associarem que o algodão é mais leve que a maioria das coisas, ainda mais quando comparado com o chumbo, que é um dos objetos/materiais mais pesados do mundo, mas que quando falamos do mesmo número de quilos, sabemos que é o mesmo peso, embora o tamanho possa ser bem diferente, questionando por fim a colega que estava com mais dúvidas: “Já viste o que era um quilo de algodão?” Deste modo, a aluna ficou a perceber que o algodão é mesmo muito leve e que para obter apenas meio quilo de algodão, por exemplo, iria ser preciso muito algodão e, como tal, este ia ocupar muito espaço, ao passo que, um pacote de leite, mesmo três vezes mais pequeno que a quantidade de algodão, pesava um quilograma.

Ainda na mesma semana, de forma a consolidar o tema das medidas de massa, a pares, os alunos realizaram mais alguns exercícios de conversão do manual e uma ficha de trabalho – Figura 87. Após, promoveu-se e mediu-se a correção dos exercícios no quadro, permitindo a vários alunos que fossem ao quadro.

Figura 87. Ficha de trabalho – Consolidação das medidas de massa

MATEMÁTICA - 3ª Ano										
Ficha de trabalho										
Nome: _____	Data: ___ / ___ / ___									
Medidas de massa										
										
<p>1. <u>Completa a frase.</u> Para pesarmos coisas grandes utilizamos o _____ e para pesarmos as coisas mais pequenas utilizamos o _____.</p>										
<p>2. <u>Preenche o que falta:</u> Se 1 kg é igual a 1000 gramas, $\frac{1}{2}$ kg é igual a _____ gramas e $\frac{1}{4}$ kg é igual a _____ gramas.</p>										
<p>3. <u>Calcula e completa:</u> a) 7 kg = _____ g b) 2,5 kg = _____ g c) 12 kg = _____ g</p>										
<p>4. <u>Que peso falta para $\frac{1}{2}$ de quilo?</u> a) 200 gramas de fiambre. Faltam _____ gramas. b) 249 gramas de ervilhas. _____ c) 156 gramas de presunto. _____</p>										
<p>5. <u>Que peso está a mais do que meio quilo?</u> a) 590 gramas de batatas. Está a mais _____ gramas. b) 925 gramas de pão. _____ c) 520 gramas de chouriço. _____</p>										
<p>6. <u> Faz a ligação correta:</u></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">8 kg</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">500g</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Setecentos e cinquenta gramas</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">$\frac{1}{2}$ kg</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">750 g</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Oito mil gramas</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">$\frac{1}{4}$ kg</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">8000 g</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Quinhentos gramas</td> </tr> </table>		8 kg	500g	Setecentos e cinquenta gramas	$\frac{1}{2}$ kg	750 g	Oito mil gramas	$\frac{1}{4}$ kg	8000 g	Quinhentos gramas
8 kg	500g	Setecentos e cinquenta gramas								
$\frac{1}{2}$ kg	750 g	Oito mil gramas								
$\frac{1}{4}$ kg	8000 g	Quinhentos gramas								
<p>7. <u>Resolve os seguintes problemas:</u></p> <p>A- Um pasteleiro fez 30 bolas de Berlim que pesam meio quilo. Quantas bolas lhe faltam para completar 1 quilo? E quantas lhe faltarão para completar 1 quilo e meio? R.: _____</p> <p>B- O André faz anos e queria um bolo com 3 quilos. O bolo só pesava 2500 gramas. Quantas gramas lhe faltavam para o bolo ter o peso pretendido pelo André? R.: _____</p> <p>C- O Francisco pesa 34 quilos, a Catarina pesa 17 quilos a mais que o Francisco e menos 20 quilos que o Afonso. A Catarina pesa _____ O Afonso pesa _____. Os três pesam _____</p> <p>D- O Daniel, o Renato, o Nuno e a Cláudia vão num elevador que não pode transportar mais do que 150 kg.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid green; padding: 2px;">Daniel → 34 kg</td> <td rowspan="4" style="padding: 2px;">Podem subir no elevador todos juntos? Explicar porquê. R.: _____ _____ _____</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; padding: 2px;">Renato → 85kg</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; padding: 2px;">Nuno → 95 kg</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid green; padding: 2px;">Cláudia → 63 kg</td> </tr> </table> <p>Se não podem subir juntos como vão fazer? Encontra, pelo menos, 2 soluções. R.: _____ _____</p> <p>8. <u>O que pesa mais: um quilo de algodão ou um quilo de farinha?</u> R.: _____</p>		Daniel → 34 kg	Podem subir no elevador todos juntos? Explicar porquê. R.: _____ _____ _____	Renato → 85kg	Nuno → 95 kg	Cláudia → 63 kg				
Daniel → 34 kg	Podem subir no elevador todos juntos? Explicar porquê. R.: _____ _____ _____									
Renato → 85kg										
Nuno → 95 kg										
Cláudia → 63 kg										

5.6.2.2. O Mercadinho do 3ºA

Na sexta semana (de 25 a 27 de maio), deu-se início ao estudo dinheiro. Tendo este sido trabalhado em anos anteriores e sendo este um tema do dia-a-dia, os alunos já se encontravam familiarizados com o Euro (€), símbolo que colaram no caderno e coloriram, enquanto se dialogava acerca do euro, como moeda utilizada no nosso país e na maioria dos outros países da União Europeia. Pediu-se ao ajudante para distribuir conjuntos de moedas de cartão por cada aluno de maneira a efetuarem trocas, os alunos que tinham a mesma quantia deviam trocar entre si. Aqui, o papel do professor era orientar as trocas dos alunos, dando relevância ao facto de um mesmo valor poder ser apresentado de várias formas, sendo que os alunos chegaram facilmente a essa conclusão.

Ainda na mesma semana e por sugestão não só do professor mas também das crianças, decidiu fazer-se um mercadinho na sala. Como já tinham realizado um no ano anterior e tinham gostado muito, queriam muito repetir.

Para começar, o ajudante distribuiu catálogos de supermercado e não só por todos os alunos. O objetivo era recortarem produtos que poderiam ser vendidos no mercadinho, englobando o preço de cada produto. Esta atividade demorou cerca de vinte minutos e quando já havia uma quantidade considerável de produtor para pôr à venda, os alunos que já tinham terminado, em folhas brancas, foram colando os produtos, organizando-os por categorias (categoria dos alimentos, das bebidas, dos objetos, entre outras) e formando assim um catálogo novo e exclusivo para o nosso mercadinho – ver Figuras 88 e 89.

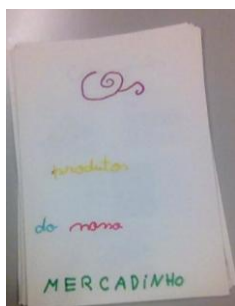
Figuras 88 e 89. Páginas do catálogo do mercadinho



Para terminar o catálogo, foi elaborada uma capa o mesmo com o título “Os produtos do nosso mercadinho” – ver Figura 91.

Este catálogo foi posteriormente analisado e, no dia seguinte, providenciou-se imagens dos produtos do catálogo impressas em tamanhos A4 e A3 para serem vendidos. Organizou-se, então um espaço na sala, onde seria a “barraca” do mercadinho, que iria precisar de três vendedores ou funcionários, um para fazer os registos e as contas, outro para servir os clientes e um terceiro para ajudar naquilo que fosse necessário, no caso, foi procurar os produtos.

Figura 90. Capa do catálogo do mercadinho

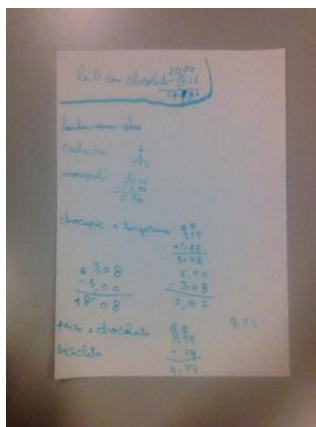


Os funcionários foram escolhidos de forma aleatória e trocados pelo menos duas vezes, por questões de tempo não foi possível que todos o fossem. Os restantes alunos recebiam uma determinada quantidade de dinheiro, uns mais que outros e dirigiam-se aos pares à “barraca” do mercadinho, onde, depois de consultarem o catálogo escolhiam aquilo que queriam levar, tendo em conta o dinheiro que tinham. Aconteceu um aluno só ter dinheiro para comprar um sumo, enquanto que outro levou mobília para casa, ou seja, teve de haver uma gestão a esse nível, tendo os alunos sido orientados nesse sentido e auxiliados nas suas compras e vendas, visto que tinham que adicionar e subtrair quantias de dinheiro – ver Figuras 91 e 92.

Figura 91. Momento de compra/venda



Figura 92. Cálculos efetuados



5.6.2.3. Já sabes ver as horas?

Na sétima semana de intervenção (de 1 a 3 de junho), para trabalhar as horas, resolveu começar-se por distribuir por todos uma grelha com 24 espaços e pedir a cada aluno que representasse aquilo que normalmente estaria a fazer a cada hora do dia num de semana. Tendo dado algum tempo para realizarem a atividade, entretanto, foi-se dialogar com os alunos sobre o número de horas que tem um dia, sobre o facto de terem de se deitar cedo, as horas a que acordam e ainda sobre outros aspetos relativos às horas e à rotina. Posto isto, os alunos que quiseram falaram um pouco sobre a sua rotina diária, explicando aquilo que tinham desenhado em cada espaço da grelha.

Figura 93. Grelha de 24h

1h	2h	3h	4h
5h	6h	7h	8h
9h	10h	11h	12h (meio-dia)
13h	14h	15h	16h
17h	18h	19h	20h
21h	22h	23h	24h (meia-noite)

Questionou-se os alunos sobre a sua habilidade para ver as horas e deduziu-se que mais de 50% dos alunos ainda não sabia ver as horas. Foram distribuídos alguns relógios analógicos e digitais, uns de pulso, uns de bolso, um de parede e um despertador, tendo sido estes observados aos pares. Dialogou-se sobre as diferenças entre os dois tipos de relógio – analógico e digital, especificando, no analógico, cada ponteiro e indicou-se que quando o dos minutos está no 12 era uma hora certa. Pediu-se assim que os alunos tentassem dizer as horas indicadas em cada um dos relógios distribuídos, tendo esta tarefa sido bem-sucedida, na maioria dos casos um dos alunos

sabia ver as horas e, quando tal não acontecia, um colega que se encontrava perto ajudava. É de salientar que estes relógios estavam todos com horas diferentes.

Questionou-se também os alunos sobre a relação entre dia/hora/minuto/segundo e número de voltas que um relógio analógico dá por dia, fazendo um aluno menção às designações “AM” e “FM” que normalmente sugerem nos relógios digitais, descodificando ambas as siglas.


No dia seguinte, aliando a área da Matemática à Expressão Musical, proporcionou-se um momento musical, ao colocar a música “Tiquetaque – As horas e a tabuada do 5”, de Maria Vasconcelos. Logo da primeira vez que escutaram a música, os alunos demonstraram-se entusiasmados e tentaram acompanhar a canção. Distribuiu-se uma ficha de trabalho para cada aluno, tendo esta a letra da canção, com alguns espaços em branco que deveriam ser preenchidos ao ouvirem a mesma. Após ouvirem e cantarem a música um total de quatro vezes, a maioria dos alunos já tinha preenchido todos os espaços, havendo apenas uma palavra que não conseguiram captar, dada a rapidez com que é proferida. Dialogou-se assim sobre a música e seu conteúdo, corrigindo assim a letra da mesma. Depois de corrigida, voltou a ouvir-se e a cantar-se a música uma última vez. Na parte de trás da ficha, encontravam-se ainda alguns exercícios – ver Figura 94.

Figura 94. Ficha de trabalho – Consolidação das horas

MATEMÁTICA - 3º Ano
Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: ___/___/___

As horas



1. Ouve com atenção a letra da canção e preenche os espaços em branco para ficares com ela completa.

Tiquetaque (As horas e a tabuada do 5)

O dia tem 24 horas
Divididas no relógio
Com ___ ponteiros que avançam
Sem jamais parar

O mais pequeno diz-se _____
O maior diz os minutos
O terceiro é o dos segundos
O mais _____ a rodar

No mostrador há 12 números
Servem para dividir
Da meia-noite ao _____
E de volta a concluir _____

Cada hora tem _____
Minutinhos sempre a andar
1 minuto tem 60 _____
_____ a contar

REFRÃO

Tiquetaque tiquetaque tiquetaque
Tiquetaque tiquetaque tiquetaque
Tiquetaque tiquetaque tiquetaque
Tiquetaque tiquetaque tiquetaque

Entre cada um dos números
que há no mostrador
Passam 5 _____
Para contarmos com rigor

E não bom ser _____
Não me quero atrasar
Como já sei ler as _____
Já te posso ensinar

8 e 5 e 8 e 10
8 e 10 e depois 8 e um _____
Quando o grande está detestado
e para a direita está virado

Chega aos 20 e aos _____
E aos 30 ele fica em pé
Apontando para _____
Oito e meia, é o que é

REFRÃO

A partir da meia hora
Para contar vou contar ao contrário
Não me quero enganar
nem perder-me no _____

25 para as _____
E faltam 20 para chegar
Falta um quarto quando o _____
Para a esquerda se deltar

Faltam 10 e faltam 5
Minutinhos para acabar
E quando aponto lá para _____
São 9 horas a tocar

Olha as horas e os minutos
E os _____ a avançar
E não fica nada lento
O _____ a rodar

REFRÃO x 2

Eu só quero 6 que o tempo
Passado a estudar
Seja bem pequenininho
Para ler tempo de _____

A matéria está mais fácil
Sei de cor e a _____
E assim já sobra tempo
Muito tempo para _____

REFRÃO x 2 (... taque o toque, o toque, o taque)

As Canções da Maria EL. Maria de Vasconcelos




2. Completa o seguinte quadro:

Tempo em	1h	1h30	2h45m	3h
horas				
Tempo em			75m	
minutos				

3. Preenche o quadro com os seguintes tempos: 120m, três quartos de hora, 45m, 115m, 65m, uma hora e um quarto, 65m, meia hora e 29m.


Tempos inferiores a uma hora		Tempos superiores a uma hora	

4. Repara na posição dos ponteiros e indica que horas são em cada relógio.






São _____


5. Desenha os ponteiros, de acordo com as horas indicadas nas expressões.




São 10 horas.




Faltam 25 minutos para as 3.




É meio-dia.



Às 14h.



Já é meia-noite.



São 5 da manhã.

Para finalizar, foi disponibilizado o material necessário para cada aluno construir um relógio: tesouras, cartolinas, ataches cores de feltro e CDs (que serviram de molde). Orientou-se o trabalho dos alunos e, sem grandes dificuldades, a pouco e pouco, os relógios foram surgindo.

Figuras 95 e 96. Relógios de cartolina



Depois de construídos, realizou-se uma pequena atividade, na qual era solicitado aos alunos que representassem algumas horas, ditas pela professora e também pelos alunos. Assim que era a hora era lançada, os alunos deviam rodar os ponteiros do seu relógio de forma a marcar a hora solicitada e, assim que o conseguissem, cada um erguia o seu relógio, até obter a confirmação de que estava certo, optou-se por se fazer um sinal de consentimento aos alunos que tinham a hora correta e estes rapidamente baixavam os relógios. No fim, ficavam os que tinham errado, tentando explicar-lhe o que tinha feito mal e como chegar à posição dos ponteiros correta.

Em suma, depreende-se que os alunos gostaram do conjunto de atividades realizadas em torno das horas, pois demonstraram-se empenhados e divertidos nos três momentos proporcionados. Ao fim do dia, voltaram a pedir para ouvirem e cantarem a música mais uma vez.

5.6.3. Estudo do Meio

Na intervenção na área do Estudo do Meio tentou-se diversificar as atividades, utilizando para isso as novas tecnologias e também o cariz experimental que está inserido nesta área.

5.6.3.1. Quiz “Estarei preparado para a ficha de avaliação de Estudo do Meio?”

Tendo tido indicações do professor cooperante no sentido de realizar revisões para a ficha de avaliação de Estudo do Meio, na segunda semana de intervenção (de 27 a 29 de abril), preparou-se um *quiz* com perguntas semelhantes às que poderiam surgir na ficha de avaliação. A particularidade deste *quiz* era este ser virtual, tendo este sido realizado *online*, através de um *site* – <https://getkahoot.com>.

A pares, na sala de informática, os alunos sentaram-se, ouviram a explicação do jogo e aguardaram pelas perguntas. Estas surgiam projetadas numa tela, como se pode ver na Figura 97, surgindo as opções de resposta em quatro cores diferentes por baixo de cada pergunta. No ecrã dos computadores dos alunos, apareciam apenas as quatro cores correspondentes a cada uma das respostas – ver Figura 98, das quais os alunos deviam selecionar a correta, clicando nesta.

Figuras 97 e 98. Alunos do 3ºA a jogar ao *quiz*



Tendo um tempo definido para responder a cada pergunta, terminado este, surgiam os nomes dos pares que acertaram e dos pares que falharam e posteriormente a pontuação até ao momento. A partir daí, notou-se que a concentração aumentou, visto que queriam todos aparecer no ecrã como os vencedores e, como tal, responder acertadamente ao maior número de perguntas.

Em síntese, deduziu-se que a atividade correu muito bem, visto que os alunos se empenharam para responder da melhor forma, discutindo por vezes com o seu par, qual seria a opção correta. Deste modo, viu-se que esta era uma boa forma de realizar revisões para as fichas de avaliação pois cativou a atenção dos alunos, incentivando-os a prepararem-se melhor para os próximos testes, já que esta atividade poderia vir a ser realizada novamente numa das outras áreas.

5.6.3.2. Os Astros

Também na segunda semana, após realizada a ficha de avaliação de Estudo do Meio, deu-se início ao estudo dos astros. Iniciou-se o tema com um *brainstorming* sobre a palavra “astros” que foi sendo registado no quadro, de onde surgiram palavras como “planetas”, “estrelas”, “astrologia”, “sol” e “lua”, representando estas um bom ponto de partida para os conteúdos que viriam a ser trabalhados.

Posteriormente, seguiu-se a demonstração de um vídeo sobre o sistema solar, ao qual os alunos assistiram com muita atenção – Ver Figura 99.

Figura 99. Visualização do vídeo sobre o sistema solar



Aliado a este, surgiu um guião com o discurso do orador do vídeo transcrito, faltando algumas partes, que deveriam ser completadas pelos alunos. Para tal, reproduziu-se o vídeo mais duas vezes. Após todos os alunos terem terminado e se ter verificado todas as partes que estavam em falta, em grande grupo, fez-se uma leitura final do guião.

Figura 100. Ficha de trabalho – Introdução aos astros

ESTUDO DO MEIO - 3º Ano
Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: ___/___/___


Os Astros

Os pontos luminosos que vemos no céu à noite chamam-se **astros**, são os corpos celestes que existem no Espaço. Uns têm luz própria, outros não.

1. Acompanha o vídeo "Os Astros" e completa os espaços em branco, consoante aquilo que ouves.

Guião do vídeo "Os Astros"

"O sistema solar é constituído pelo Sol e pelo conjunto de corpos celestes que gravitam em seu redor, _____ e satélites (planetas secundários), asteroides e cometas.



O Sol é a **estrela** central do sistema solar. Emite luz e calor. Sem os quais não seria possível a vida no nosso planeta. A temperatura na sua superfície é de _____ °C. A luz que emite é tão forte que não se deve olhar diretamente para o Sol.

Mercúrio é o planeta mais próximo do _____ e é também o mais pequeno. A temperatura à sua superfície chega a atingir os 400º C.

Vénus é o segundo planeta, em ordem de distância ao Sol, é bastante semelhante ao nosso planeta, quer no tamanho, quer na sua constituição.

O nosso é o planeta _____, o terceiro a contar do Sol e sobre o qual já aprendeste muitas coisas anteriormente.

Marte é o quarto planeta a contar do Sol. Contém água e dióxido de carbono gelados. Um dia em Marte tem uma duração muito próxima a um dia na Terra.


Júpiter é o _____ planeta do sistema solar e o quinto a contar do Sol. Tem 63 satélites (ou planetas secundários) conhecidos e a sua massa é superior à dos outros planetas do sistema solar em conjunto.

Saturno é o sexto planeta do sistema solar e o segundo maior. É o mais belo de todos os planetas, devido à existência dos seus anéis formados por partículas de gelo e fragmentos rochosos. Possui cerca de 60 satélites.

Urano é o _____ planeta do sistema solar. Possui 27 satélites.

Neptuno é o oitavo planeta do sistema solar e é também o último.

O planeta Terra possui apenas um satélite natural (planeta secundário), a Lua. A _____ é o satélite natural da Terra, gira em torno do nosso planeta, acompanhando o movimento de translação da Terra.



Esta é uma imagem do nosso belo planeta Terra, vista do Espaço, o nosso mundo, tão pequeno na imensidão do Universo.

Espero que da próxima vez que olhares para o céu à noite, recordes o que aprendeste e que a tua curiosidade te leve a pesquisar em busca de novos conhecimentos."

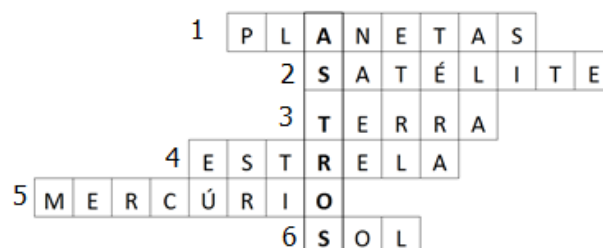
Assim, podemos concluir que há várias espécies de astros: estrelas, planetas (principais ou secundários), asteroides, cometas e ainda meteoritos. As estrelas são os astros que emitem luz e calor, por isso têm luz própria, como o Sol. Os planetas são astros que giram à volta de uma estrela, não têm luz própria, embora possam parecer cheios de luz quando são iluminados por uma estrela.

Após o preenchimento da ficha, surgiu um momento de diálogo espontâneo, já que alguns alunos tinham interesse na área abordada e fizeram alguns comentários acerca daquilo que já tinham ouvido falar sobre o assunto.

De forma a concretizar estes conteúdos, através do programa *Google Earth*, demonstrou-se onde ficava a nossa escola, vista por fora do planeta, aproximando depois até à zona da escola. Alguns alunos acabaram por reconhecer tão bem a zona que conseguiram indicar onde eram as suas casas e ainda outras infraestruturas dos arredores.

No dia seguinte, como consolidação, promoveu-se a realização de um acróstico no quadro, tendo chamado alguns alunos para preencher os espaços que faltavam com as letras corretas, de acordo com as indicações que eram dadas para cada uma das palavras.

Figura 101. Acróstico sobre os astros



Em suma, o vídeo “Os Astros” resultou bem, embora não tenha sido muito prático utilizar o projetor na sala de aula, provavelmente por não ser habitual. Demorou-se muito tempo na montagem, pois não havia tela para projetar nem um local apropriado para colocar o projetor. Deste modo, tivemos que utilizar um pedaço de um lençol num dos placares como tela e alguns livros para direcionar o projetor. Assim, a lição retirada desta sessão foi a de fazer as preparações para este tipo de atividade com uma hora prévia de antecedência para colocar o material operacional, assim, mesmo encontrando obstáculos, há tempo para tentar arranjar uma solução e, como não foi o caso, a apresentação do vídeo não foi a melhor.

5.6.3.3. Os Pontos Cardeais e o Magnetismo da Bússola

Na terceira semana (de 4 a 6 de maio) de intervenção, abordaram-se os processos de orientação pelo sol e pela bússola, relevando os quatro pontos cardeais principais que existem, já conhecidos pela turma.

Com o intuito de realizar uma atividade de observação relativa à orientação através do sol, a turma deslocou-se até ao campo polidesportivo, que dispunha de muita luz solar. Lá, fez-se um círculo à volta do ponto central do campo e, utilizando uma haste com base, marcou-se a sombra da haste – visível na Figura 102 - com giz, registando também a hora.

Figura 102. Colocação da haste num ponto



A ideia era efetuar vários registos ao longo do dia, com o intuito de perceber a que horas é que a haste teve a sua sombra mais curta. Assim o fizemos, tendo efetuado

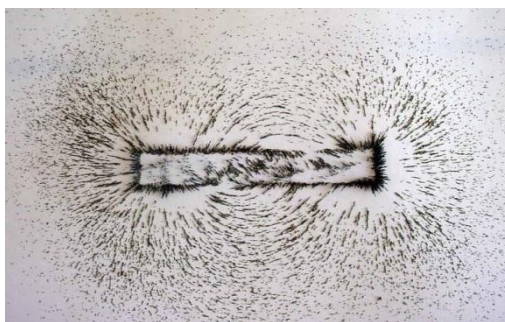
dois registos naquele dia. Como nos encontrávamos no turno da tarde, solicitou-se aos alunos que, o fizessem também na manhã e na hora de almoço do dia seguinte, mesmo sem a minha presença.

No dia seguinte, ao fim do dia, voltou-se ao exterior com a turma para visualizar as linhas e as horas marcadas no chão, através das quais se concluiu que a sombra mais curta dizia respeito ao momento em que o sol esteve mais alto, marcando o meio do dia. Assim, pelas sombras da haste, tornou-se fácil deduzir para que direção ficava o Norte e o Sul, desenhando assim a rosa-dos-ventos no chão, com centro na haste.

Na semana seguinte, lembraram-se os quatro pontos cardeais da rosa-dos-ventos e apresentou-se uma bússola, perguntando aos alunos se sabiam para que serve e como funciona. A maioria dos alunos parecia não estar muito familiarizado com o objeto e, por esse motivo, facultei algumas bússolas para que pudessem, em grupo, explorá-las livremente. Ao manusearem as bússolas, surgiram de imediato alguns comentários quanto ao seu modo de funcionamento, tendo-se concluído que a característica principal desta é apontar para Norte, dando-nos automaticamente os outros pontos cardeais/outras direções. Introduziu-se assim o magnetismo, fazendo referência ao magnetismo terrestre. Resolveu-se, assim, realizar algumas atividades experimentais.

Inicialmente, com limalha de ferro, um íman e uma folha branca, foi fácil demonstrar que um íman possui um campo magnético. A experiência consistiu em colocar uma folha na horizontal e, por baixo, encostar um íman. De seguida, por cima da folha, deitou-se limalha de ferro e observou-se, tendo sido bastante visível que na área onde se encontrava o íman existiam algumas forças magnéticas que afetaram desde logo a limalha de ferro presente na folha – ver Figura 103.

Figura 103. Campo magnético de um íman



No seguimento da aula anterior, explicou-se aos alunos que iríamos conhecer melhor os ímanes e o seu magnetismo, utilizando ímanes para demonstrar a atração de

metais. Seguiram-se assim mais duas experiências mas, desta vez, realizadas maioritariamente pelos alunos. Antes disso, dialogou-se com os alunos sobre as regras de trabalho em grupo, já que as duas experiências seriam realizadas em simultâneo com a turma dividida em dois grandes grupos e de pé. Além disso e apesar de estarmos na sala, foram lembradas algumas regras de laboratório.

Posto isto, dividiu-se a turma em dois grupos e encaminhou-se os alunos para as duas áreas de trabalho preparadas anteriormente, onde se encontrava o protocolo de cada experiência e respetivos protocolos. Havendo duas áreas, o professor cooperante auxiliou os alunos na execução da primeira experiência – construção de uma bússola, ficando eu responsável por orientar a experiência 2 – “O íman atrai todos os objetos da mesma forma?”.

- A experiência 1 visava a construção de uma bússola com um íman, uma agulha de costura, uma “fatia” de uma rolha de cortiça, um recipiente largo e água. Para começar, friccionou-se o íman várias vezes na ponta da agulha, sempre no mesmo sentido, para a magnetizar; posteriormente encheu-se o recipiente com um pouco de água e colocou-se a rolha, que ficou a boiar. Por fim, colocou-se a agulha em cima da rolha e observou-se.

Esta experiência correu conforme o esperado, pois verificou-se que a agulha, em cima da rolha, apontava para Norte.

- Quanto à experiência 2, esta tinha como materiais: um íman, uma bacia, areia, limalha de ferro, sal, agrafos, um prego, uma borracha, um apara-lápis, uma colher, uma rolha de cortiça e ainda outros objetos. Inicialmente, registou-se que materiais os alunos achavam que iam ser atraídos pelo íman.

Esta experiência consistia em colocar todos os objetos, à exceção do íman, dentro da bacia. O segundo passo era aproximar o íman do conteúdo da bacia, retirando do íman os objetos que iam sendo atraídos. Por fim, remexeu-se a areia para facilitar a atração dos objetos que restavam na bacia.

Após a realização desta experiência, confirmou-se que nem todos os materiais/objetos são atraídos pelo íman. Verificou-se que os objetos atraídos eram de metal. Assim, constatou-se que o íman atrai alguns materiais metálicos como um talher, devido ao magnetismo que provoca à sua volta, sendo o magnetismo a propriedade que atrai certos metais. Verificou-se também que não atrai todos os materiais da mesma forma.

Figuras 104 e 105. Realização da experiência “O íman atrai todos os objetos da mesma forma?”



5.7. Avaliação dos Alunos do 3ºA

Segundo o decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. Na minha intervenção, tentei realizar alguns momentos de avaliação, tendo elaborado uma tabela de registos diversos que me veio a ser útil. Aquando da realização de uma ficha que englobava todas as áreas, pude realizar os meus primeiros registos de avaliação. Além disso, elaborei ainda uma grelha de avaliação geral acerca das três áreas, baseada na minha observação, diálogos com os alunos e com o professor cooperante, registos e ainda uma reflexão constante. Esta informação foi maioritariamente organizada em grelhas, concluindo através destas que o 3ºA é uma turma com muitas capacidades, nas três áreas curriculares, porém, na minha opinião, os alunos da turma poderiam ficar a ganhar se se dedicassem um pouco mais à sua aprendizagem, acelerando assim o ritmo de trabalho.

Além da avaliação global, como era objetivo do PAT, instituiu-se, ao fim de cada dia, a avaliação do comportamento dos alunos, baseada na autoavaliação dos alunos, tendo estes assumido o compromisso de atribuir uma nota justa a si mesmo, tenha sido o muito bom (azul), bom (verde), médio (amarelo) ou mau (vermelho). Tentando valorizar os alunos que se comportavam bem ou que apresentavam melhorias no comportamento, ao longo do tempo, pode ver-se que alguns alunos se esforçavam por melhorar o seu comportamento mas, porém, um determinado grupo de alunos precisava ainda de melhorar este, percebendo que o benefício seria mais deles e dos colegas do que do professor.

Por fim, avaliou-se também uma avaliação à produção de texto elaborada pelos alunos, tendo esta também sido realizada através de uma grelha e tendo a maioria das notas sido “Bom”, já que, na sua maioria apresentavam uma sequência de ideias lógica e respondiam àquilo que era solicitado, havendo alguns alunos com alguns erros ortográficos e baixos níveis de criatividade.

Além da avaliação dos alunos, foi tida em conta a minha avaliação, tendo em algumas das semanas, distribuído pelos alunos uma minificha que designei de “A tua opinião conta!” acerca daquilo que mais tinham gostado, que menos tinham gostado e aquilo que sugeriam, ter obtido geralmente um bom feedback dos alunos ao verificar que estavam a gostar daquilo que lhes estava a proporcionar, sugerindo por vezes que repetisse algumas atividades.

5.8. Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo

Uma prática reflexiva proporciona ao docente uma oportunidade para se desenvolver, tornando-se um melhor profissional. Como tal, importa refletir sobre a intervenção pedagógica preconizada no 1.ºCEB.

O estágio desenvolvido com o 3ºA, permitiu, desde logo, uma visão mais próxima da realidade docente, representando este uma oportunidade para relembrar, aprofundar e aprender conteúdos, não só em relação às matérias subjacentes ao 1.ºCEB mas também no que diz respeito a ser professor, já que nesta fase se articula a teoria com a prática, selecionando as melhores opções para agi da melhor forma.

Através das semanas de observação, fiquei desde logo a conhecer a turma, notando as áreas por que se interessavam mais, o tipo de atividades em que mais se implicavam, quem eram os alunos que prestavam mais atenção e não só. Como tal, o objetivo principal de todo o estágio era, além de lecionar os conteúdos, motivar e auxiliar os alunos no seu sucesso, aprendendo também que estratégias funcionam melhor com a turma.

Tendo como base os pressupostos teóricos apresentados anteriormente e ainda outros abordados ao longo da Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado, foi possível sentir-me confiante em muitos dos momentos, embora, por vezes, me tivesse sentido um pouco insegura, podendo contar com o apoio do professor cooperante e ainda da orientadora de estágio, que me apoiaram e me deram várias sugestões ao longo

do estágio, aconselhando-me sempre no sentido de ser uma professora orientadora dos alunos. Porém, salienta-se o facto de, apesar de já ter realizado vários estágios, pelo curto espaço de tempo de cada um, não ser possível prever ou ter uma receita para uma turma do 3º ano, por exemplo, pois cada turma é uma turma diferente.

No que diz respeito ao currículo, havia uma preocupação em segui-lo e concluí-lo, que me foi passada pelo professor cooperante da turma mas não de uma forma exaustiva, havendo uma gestão do mesmo ao tentar proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem significativa, tendo em conta o seu bem-estar, interesses e necessidades.

Quanto à questão da Investigação-Ação levantada nesta valência, relacionada com a aprendizagem cooperativa, foi constante a tentativa de proporcionar momentos de trabalho em grupo nas atividades planeadas, com o intuito de motivar os alunos e despontar nestes uma maior vontade de aprender e, de facto, pode ver-se que estes tiveram outro tipo de reação, comparando com o trabalho realizado individualmente, constatando um maior envolvimento por parte da maioria dos alunos.

Com o decorrer do estágio, apesar de terem ocorrido algumas falhas, referidas nas reflexões semanais realizadas (ver Apêndice), através do *feedback* positivo que fui tendo, tanto do professor cooperante como da orientadora de estágio e dos alunos, foi possível sentir-me cada vez mais à vontade ao longo do estágio.

Por fim, concluo que esta experiência foi bastante positiva, pois os objetivos foram alcançados e a relação com toda a comunidade escolar foi gratificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim desta etapa, faz todo o sentido olhar para trás, efetuando uma retrospectiva de tudo aquilo que me trouxe até aqui. Tendo eu, um dia, passado também por um infantário, uma escola básica, uma escola secundária e encontrando-me, neste momento, a terminar a minha passagem pela universidade, posso considerar que percurso me enriqueceu bastante, aos mais variados níveis.

Na minha perspectiva e tendo em conta os vários momentos vivenciados nestes últimos dois anos do meu percurso, referentes ao Mestrado, importa salientar que a prática pedagógica, momento fundamental da formação inicial docente, se revelou, tal como afirmam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), “um espaço privilegiado de integração de competências” (p. 98), adquirindo e aprofundando assim competências fundamentais para a prática docente.

Tendo, na primeira parte do relatório, apontado alguns princípios estratégicos como pertinentes para a prática pedagógica, após ter tido a oportunidade de contactar e intervir na realidade docente, posso concluir que estes são de facto preponderantes para o desenvolvimento de uma boa prática.

Concluí que, como protagonistas do processo educativo, as crianças são muito capazes de construir o seu próprio conhecimento e que, por isso, não devemos antecipar todas as respostas, devemos dar-lhes tempo para chegarem lá, pois, por vezes, podem apenas precisar de um “empurrãozinho”. O professor deve orientar a criança, tornando-se esta responsável pela sua aprendizagem.

Embora não tenha conseguido proporcionar muitos momentos que envolvessem a família, notou-se que, com a família por perto, as crianças se sentem mais à vontade, mais em casa e, como tal, mais dispostas a aprender.

Ao terem surgido alguns constrangimentos, pude constatar como é importante planificar e preparar cada momento com o maior cuidado e antecedência possível, tanto a nível da planificação, que por si já antevê alguns dos aspetos a ter em conta previamente, como da preparação da atividade na prática.

Concluí que devemos diversificar as estratégias a todos os níveis. Desde a utilização de materiais didáticos; de jogo; realizando saídas, mesmo que sejam apenas dentro da escola ou nas proximidades da mesma; interligando áreas, no que diz respeito às expressões, por exemplo; diversificar tendo em conta as circunstâncias encontradas,

essencialmente no que diz respeito a cada aluno – o que remete para a diferenciação pedagógica – apelando ao respeito pela criança, suas necessidades e interesses.

A utilização das TIC é algo que também se revelou bastante motivador para as crianças pois mesmo hoje em dia o acesso a estas seja já bastante comum, as crianças não estão habituadas a aprender através destas, nem a vê-las como uma ferramenta pedagógica. Assim, quando surgem, geralmente geram alguma excitação e vontade de explorar.

Concluí que é muito útil proceder a várias formas de avaliação, não só em relação às crianças como também em relação a nós. Tendo procedido a alguns registos de avaliação, pude notar que estes são essenciais para o desenvolvimento das crianças, tendo principalmente em conta o progresso individual de cada criança.

Pude também verificar como pode ser proveitoso o trabalho em equipa entre docentes, na medida em que nas duas valências, tanto a educadora como o professor cooperante trabalhavam com colegas, obtendo assim um leque de materiais maior para ambos, havendo uma constante pareceria e acompanhamento daquilo que está a ser realizado em ambas as salas, sendo estas do mesmo nível, prevalecendo ainda o facto de as relações sociais serem importantes e ser sempre vantajoso os docentes darem-se bem entre si, promovendo um clima favorável na escola.

Ressaltando, mais uma vez, a importância da investigação e reflexividade para a profissão docente, destacam-se ainda as duas questões-problema a que tentei dar resposta ao longo dos estágios, sendo estas: “Como estimular o desenvolvimento da linguagem oral em crianças do Pré-Escolar?” e “De que modo o trabalho cooperativo pode potenciar o desenvolvimento de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Tendo promovido a aprendizagem cooperativa, foi possível testemunhar como, desta forma, o envolvimento das crianças nas atividades aumenta, fazendo com que estas, em parceria, se empenhem mais, desenvolvendo também competências sociais como a partilha, o respeito, a ajuda, entre outras. A nível do desenvolvimento da linguagem oral, não houve tempo suficiente para se visualizarem resultados significativos mas, ainda assim, houve uma reação bastante positiva em relação às atividades realizadas na área da consciência fonológica. Associado ao desenvolvimento da linguagem oral, destaco um fator que, na minha opinião deve ser tido em conta por um docente, um docente deve dar voz às crianças, é ótimo que elas falem, saberem que são ouvidas, comunicarem umas com as outras, terem dúvidas e, infelizmente, muitas vezes, não é dado esse espaço as crianças, deparando-me por vezes com crianças com vergonha de falar, com

receio de dizer algo errado ou fazer uma pergunta. Quanto a este aspeto, penso que é função do docente, incentivar as crianças a falar, produzindo assim uma relação positiva com elas, clarificando o seu discurso se necessário mas dar prioridade, sempre, ao bem-estar da criança, à sua expressão e à sua vontade de comunicar.

Termino realçando, uma vez mais, o papel central da criança no processo educativo, evidenciando que não há nada como serem elas próprias a construírem o seu próprio conhecimento.

Contaram-me e esqueci, vi e entendi, fiz e aprendi.

(Confúcio, n. d.)

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

Abreu-Lima, I. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.

Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azcue, J. (2013). *A escola onde se aprende*. Cascais: Príncípia.

Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Porto: Texto Editora.

Bento, A. (2012). *Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas*. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975.

Boas, B. (2006). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.

Bucho, J. (2011). Como se aprende desaprendendo. In M. Ferraz, *Educação Expressiva, Um novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Castrogiovanni, A. C. & Costella, R. Z. (2007). *Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos - A Alfabetização Espacial*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

Coll, C. et al. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In Asher, S. Gottman, J., *The development of children's friendship*. Cambridge: Cambridge University Press.

Costa, T., Freitas, M. J., & Alves, D. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolvimento da consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. P. et al. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

De Corte, E. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boeck Université.

De Mãos Dadas (2014). *Pedagogia da Consideração pela Criança – Inovar em educação de infância*. Porto: Impulso Positivo.

Diaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva, Um novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Ferraz, M. & Dallman, E. (2011). Como se aprende desaprendendo. In M. Ferraz, *Educação Expressiva, Um novo Paradigma Educativo* (pp. 43-56). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fundação Fé e Cooperação & Neves, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos – Para uma Escola de Qualidade*. Minho: FEC-Fundação Fé e Cooperação.

Gomez, M., Mir V. & Serrats M. (2000). *Como Criar Uma Boa Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Henriques, J. A. (2012). *História da Pedagogia – quadros, apontamentos e ideias sobre...* Portugal: ALA - Academia de Letras e Artes.

Hogan, T. P., Catts, H. W. & Little, T. D. (2005). *The relationship Between Phonological Awareness and Reading Implications for the Assessment of Phonological Awareness. Language, Speech and Hearing Services in Schools*. Kansas: University of Kansas.

Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Lisboa: Edições ASA.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro (2ª ed.)*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*, Lisboa: Lidel.

- Lowe, J. & Instance, D. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McFarland, K. P. & Stansell, J. C. (1993). Historical perspectives. In L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short & K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action* (pp. 12-18). Newark: International Reading Association.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001a). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001b) Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In Alves, R. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perfeito et al. (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa 2013*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médias Sul.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Santos, M. (2001). *Educação Ambiental: Guia anotado de recursos*. Instituto de Inovação Educativa, Lisboa. Obtido de: http://www.minerva.uevora.pt/iea/guia_iae.pdf

Sarmiento, T. (1999). *Identidade profissional de educadores de infância. Cadernos de Educação de Infância*, n.52, p.12-26, 1999.

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada - Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições ASA.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In Sarmiento, T. (org.), *Infância, Família e Comunidade – As Crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Sim-sim, I., Silva, C. S. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação, 2º Volume: Drama e Arte*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Streck, D. R. (1994). *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes.

Unicef. (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*. Obtido de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.

Vinão, A. (2005). Espaços, Usos e Funções – A Localização e Disposição Física da Direção Escolar na Escola Graduada. In: Bencosta, M. L. (org.), *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

Wassermann, S. (1990). *Serious Players in the Primary Classroom*. Lisboa: Instituto Piaget.

Williams, E. (1987). *Classroom Reading through Activating Content - based Schemata. Reading in a Foreign Language*, pp. 1-7.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - Avaliação na Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho