

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Janete José Vieira da Silva

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

T/14
37
SIL Rel
+CAR
EX.1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Janete José Vieira da Silva

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

ORIENTADORA
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2015/2016

Janete José Vieira da Silva

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

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal, maio de 2016



**"As pessoas grandes não compreendem nada
sozinhas,
e é cansativo para as crianças estarem a toda
hora explicando".**

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*

**“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...”**

Pedras no caminho?

Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa, *Pedras no Caminho*

Aos meus familiares
pelo amor incondicional e pela alegria
que me dão só por existirem.
Que sejamos sempre felizes!

Agradecimentos

Os meus sonhos tornam-se reais quando vejo todo o meu trabalho, dedicação e empenho a serem valorizados. Aí tudo faz sentido e o caminho da vida segue uma única direção. Se a caminhada foi difícil? Com vontade, fé, sorrisos, abraços, amizades, companheirismo, lutas e desafios à meta cheguei, a correr, a saltar ou a rastejar, direi que os meios aqui não foram os mais importantes mas, a vitória, essa, já é minha.

E, só a consegui com a ajuda daqueles que fizeram toda a diferença nestes cinco anos de longas aprendizagens, para que hoje, fosse possível estar onde estou e estar como estou: Grata e Orgulhosa!

Em primeiro lugar, os meus agradecimentos serão dirigidos, a todas as cores do Arco-íris da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada e aos alunos da turma do 2.º C, mais conhecida pela “turma da bolacha”, da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Assomada, por todo o afeto e dedicação demonstrado, pelas brincadeiras partilhadas, pelos abraços sinceros, pelas descobertas e pela aventura que foi trabalharmos e crescermos juntos. Desejo-vos o melhor da vida e um futuro promissor.

Aproveito a oportunidade para dirigir o meu obrigado especial, às instituições escolares, anteriormente enunciadas, assim como toda a comunidade educativa, inclusive, os familiares das crianças, pela sua aceitação e participação nas propostas por mim elaboradas, pela disponibilidade e receptividade com que me acolheram, e que sem o contributo da Diretora Educadora Vanda e do Diretor professor Alcino, ficaria com certeza, mais pobre e incompleta esta minha experiência.

À professora cooperante, Filomena Franco, pelo incalculável apoio, disponibilidade e liberdade que me ocasionou no decorrer da prática. Graças à sua experiência e à minha vontade em crescer, enquanto profissional, levou-me muitas vezes a copiá-la nas suas ideias e ideais. Hoje, orgulhosamente guardo-a como um modelo.

Agradeço também à educadora cooperante Zélia Gomes e às educadoras Rubina e Teresa, e ainda à auxiliar educativa Tecla, por todo o tempo e apoio dispensado, pelos saberes partilhados durante o estágio, pelas conquistas, pela paciência e acima de tudo obrigado por terem feito parte desta minha viagem, o conhecimento apreendido na sala do Arco-íris fez todo o sentido para a realização deste relatório.

VIII | Relatório de Estágio

Os meus sinceros agradecimentos à minha orientadora científica do relatório Ana França, pelo entusiasmo, confiança, orientação e disponibilidade. O seu perfil, o seu profissionalismo, a sua segurança e firmeza foram essenciais nesta construção.

Às orientadoras científicas das práticas pedagógicas I e II, respetivamente na valência do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Doutora Gorete Pereira e Doutora Fernanda Gouveia, pela troca de aprendizagens e pelo carinho e conquistas partilhadas.

Aos funcionários da biblioteca da Universidade da Madeira, pela simpatia com que tratam os alunos e pelo apoio facultado durante a procura dos documentos e livros consultados.

Às funcionárias da Copy Center pela inestimável paciência nos meus pedidos, pelos conselhos técnicos e amigáveis, continuem a ser as meninas mais lindas e simpáticas da UMA.

A todas as colegas e ex-colegas que, durante este percurso académico, me foram queridas e especiais, como tu Carla Ornelas, Bárbara Friedrich e Tânia Gouveia, que a nossa amizade prevaleça hoje e sempre. Em parte do meu sucesso devo-o a vocês meninas, foram horas, dias e meses de trabalho, de conquistas e obstáculos mas tudo valeu e valerá a pena, fico grata por se terem cruzado no meu caminho. Tenho-vos bem guardadas no meu coração.

A todos os meus familiares obrigado por serem a melhor família do mundo.

Aos meus pais, por me terem ensinado, que as coisas mais simples e lindas da vida são as mais difíceis de conquistar, mas que com muita luta e persistência chegamos lá. A ti pai, meu herói, agradeço todos os dias a tua existência, adoro a tua forma de ser e admiro o esforço que fazes para me dares o melhor que a vida tem.

À minha cúmplice, minha rainha, minha melhor amiga e mãe, mulher de garra e de forças imagináveis, serás sempre o meu porto de abrigo, contigo aprendi a cair e a levantar, que Deus te guie e te proteja hoje e para todo o sempre. Cuidarei de ti até que a morte nos separe.

Às estrelas da minha vida, José, Maria e Abel por me terem dado uma infância feliz e acarinhada, se hoje estou aqui e sou como sou é porque outrora recebi a vossa educação.

À avó mais adorável e meiga que conheço, apesar dos dissabores da vida, sempre me apoias-te e me deste o que qualquer neta desejaria, sempre cuidas-te das minhas dores

e agora estou aqui para te gratular, minha querida avó, continua a ser a Luz das nossas vidas.

Existem pessoas especiais que não necessitam de palavras para as descreverem, apenas o coração sente e os olhos vêem, adoro-vos tios e tias, primas, primos e afilhados.

À família 30 pelo carinho dispensado e por me considerarem membro desta família real.

Ao meu namorado e melhor amigo, Filipe, pela ternura, pelo amparo e pelos serões a dois na preparação de materiais e que sem a tua dedicação não estaria a concretizar este sonho, adoro que sejas a minha metade e respires o meu oxigénio.

A ti Deus...! Por teres cruzado os meus caminhos com todas estas pessoas, protege-as hoje e amanhã.

Guardo-vos a todos com o maior dos carinhos.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste relatório surgem, como espelho, as vivências e as aprendizagens realizadas por mim e pelas crianças da sala do Arco-íris da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Achada e pelos alunos da turma do 2º C da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Assomada. É constituído por uma parte teórica e uma parte prática, com o propósito de enquadrar toda a ação decorrida em ambas as valências.

A intervenção pedagógica desenvolvida, quer no Pré-Escolar quer no 1º Ciclo, baseou-se na metodologia da investigação-ação. Através da observação e interação com os educandos e com as cooperantes, surgiu a necessidade de fomentar e incitar o desenvolvimento da escrita criativa, em ambas as valências, surgindo assim a questão-problema “Que estratégias implementar para desenvolver a escrita criativa?”. Deste modo, procurei ao longo das práticas, dar resposta à mesma, com o contributo de estratégias fundamentadas e contextualizadas, tendo como referenciais estratégicos a observação, a participação e a comunicação que desencadearam o desenvolvimento de aprendizagens ativas e globalizantes nas crianças.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica; Projeto de Investigação-Ação; Escrita Criativa.

Abstract

The present master's report was elaborated with the purpose of acquiring a master's degree in Preschool Education and Primary Education. In this report emerged, like mirrors, the experiences and the learning done by me and by the children of Rainbow 's Classroom from the Elementary School with Preschool of Achada and by the students of the 2nd C of the Elementary School with Preschool of Assomada. It is constituted by a theoretical part and by a practical one, with the purpose of integrate all the action that occurred in both the classrooms.

The pedagogical intervention developed, as at Preschool Education as at 1st Cycle of Basic Education, was based in investigation-action methodology. Across observation and interaction with the children and with the cooperating, emerged the need to promote and incite the creative writing development, in both the classrooms, emerging so the problem-question "Which strategies to implement to develop the creative writing?". Thus, I searched along the practices, respond to it, with the contribute of justified and contextualized strategies, having as strategic references the observation, the participation and the communication that initiated the development of active and global learning in children.

Key-Words: Preschool Education; 1st cycle of basic education; Pedagogical intervention; Investigation-action project; Creative Writing.

Sumário

Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	XI
Abstract	XIII
Índice de Tabelas	XIX
Índice de Figuras	XXI
Índice de Gráficos.....	XXV
Índice de Siglas.....	XXVII
Introdução	29
PARTE I - Enquadramento Teórico e Metodológico.....	33
Capítulo 1 A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	33
1.1 Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo	35
1.2 Currículo e Gestão Curricular.....	36
1.3 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	38
1.4 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
1.5 Qualidade na Educação: como promovê-la?	41
1.6 Linguagem e a Comunicação: os processos da escrita	44
Capítulo 2 A Construção da Identidade Docente	50
2.1 O Perfil do Educador de Infância.....	51
2.2 O Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
2.3 O docente reflexivo, investigador e avaliador	54
2.4 O docente e a acção de Planificar	55
Capítulo 3 A Investigação-Ação na Prática Pedagógica	57
3.1 A Investigação-Ação: conceitos	57
3.2 As Fases	58
3.3 Os Limites.....	62
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	62
3.4.1 Observação Direta/Participante	63

3.4.2 Notas de Campo.....	63
3.4.3 Registos Fotográficos	64
3.4.4 Diário de Bordo	64
3.5 Métodos de análise de dados	65
PARTE II – Intervenção Pedagógica.....	69
Capítulo 4 Projeto de Investigação-Ação.....	69
4.1 Enquadramento do problema	70
4.2 Questão de investigação-ação.....	72
4.2.1 A escrita criativa no contexto 1.º ciclo do Ensino Básico	72
4.2.2 Estratégias aplicadas na turma do 2.º C	74
4.2.3 A escrita criativa no contexto do Pré-escolar	75
4.2.4 Estratégias aplicadas na sala do Arco-íris.....	77
Capítulo 5 Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
5.1 Meio envolvente: Cidade do Caniço.....	79
5.2 A EB1/PE da Assomada	80
5.3 Caracterização da sala do 2.º C.....	83
5.4 Os alunos do 2.º C.....	87
5.5 Intervenção Pedagógica na turma do 2.º C	90
5.5.1 <i>No Português</i>	91
5.5.1.1 <i>A salada de fruta</i>	92
5.5.1.2 <i>A Correspondência</i>	96
5.5.2 <i>Na Matemática</i>	101
5.5.2.1 <i>Análise do tempo do mês de outubro</i>	101
5.5.2.2 <i>Trabalhando a centena com o Multibásico</i>	103
5.5.3 <i>No Estudo do Meio</i>	106
5.5.3.1 <i>Os cinco Sentidos</i>	106
5.5.3.2 <i>Os sinais de trânsito</i>	109
5.6 Intervenção com a Comunidade Educativa	112
5.6.1 O contributo das famílias dos alunos do 2.º C	116
5.7 A Avaliação	116
5.8 Reflexão Final – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	122

Capítulo 6 Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	124
6.1 Meio envolvente: Freguesia de São Roque do Funchal.....	124
6.2 A EB1/PE da Achada.....	126
6.3 Caracterização da sala do Arco-íris	130
6.4 O grupo de crianças da sala do Arco-íris	137
6.5 Intervenção Pedagógica na sala do Arco-íris.....	143
6.5.1 <i>A Horta do Arco-íris</i>	145
6.5.2 <i>Dia da mãe</i>	152
6.5.3 <i>A Reciclagem</i>	158
6.6 Intervenção com a Comunidade Educativa	164
6.6.1 O contributo das famílias das crianças da sala do Arco-íris	168
6.7 A Avaliação	169
6.8 Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-escolar	177
Considerações Finais	181
Referências bibliográficas	183
Referências Normativas	189
Índice de CD-ROM.....	190

Índice de Tabelas

Tabela 1 | Áreas de Conteúdos das OCEPE

Tabela 2 | Etapas do desenvolvimento da Linguagem

Tabela 3 | Recursos humanos da EB1/PE da Assomada

Tabela 4 | Horário da turma C do 2.º ano

Tabela 5 | Interesses e dificuldades dos alunos

Tabela 6 | Grelha de alimentação

Tabela 7 | Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque

Tabela 8 | Espaços físicos da instituição

Tabela 9 | Recursos humanos da EB1/PE da Assomada

Tabela 10 | Rotina diária da sala do Arco-íris

Tabela 11 | Interesses e dificuldades do grupo da sala do Arco-íris.

Tabela 12 | Observação geral sobre as crianças

Tabela 13 | Registo sobre o dia da mãe

Tabela 14 | Fichas de avaliação do SAC

Tabela 15 | Avaliação geral de grupo – Ficha 1g (diagnóstica)

Tabela 16 | Avaliação individual – Ficha 1i (diagnóstica abreviada)

Índice de Figuras

- Figura 1** | Estrutura Curricular do 1.º CEB
- Figura 2** | Domínios de desenvolvimento da Linguagem
- Figura 3** | Fases de Investigação -Ação
- Figura 4.** | Esquema-guia para os profissionais de educação
- Figura 5** | Fases da investigação-ação segundo Kuhne e Quigley
- Figura 6** | Imagem de satélite da Escola EB1/PE Assomada
- Figura 7** | Localização da cidade do Caniço
- Figura 8** | Escola da Assomada, Caniço
- Figura 9** | Fachada Principal da EB1/PE da Assomada
- Figura 10** | Traseira da EB1/PE da Assomada: parque infantil
- Figura 11** | Sala da turma do 2.º C
- Figura 12** | Planta da sala do 2.º C
- Figura 13** | Alunos do 2.º C
- Figura 14** | Receita da salada de fruta
- Figura 15** | Salada de fruta da turma do 2.º C
- Figura 16** | Texto *Saber comer é saber viver*
- Figura 17** | Leitura do texto *Saber comer é saber viver*
- Figura 18** | Correspondência da EB1/PE do Lombo do Atouguia
- Figura 19** | Redação de uma carta para um amigo
- Figura 20** | Redação da carta no quadro
- Figura 21** | Resposta à correspondência da EB1/PE do Lombo do Atouguia
- Figura 22** | Exposição das cartas recebidas
- Figura 23** | Tabela do mês e do tempo de outubro
- Figura 24** | Gráfico do tempo do mês de outubro
- Figura 25** | Análise da tabela do mês de outubro
- Figura 26** | Manipulação livre do Multibásico
- Figura 27** | Representação da centena com o Multibásico
- Figura 28** | Cartaz dos cinco sentidos
- Figura 29** | Definição do sentido da Visão
- Figura 30** | Experiência “Será que conseguimos descobrir o que estamos a cheirar?”

- Figura 31** | Esquema síntese dos sinais de trânsito
- Figura 32** | Semáforo realizado com materiais reciclados
- Figura 33** | Semáforos ilustrados pelos alunos
- Figura 34** | Sinais de trânsito criados pelos alunos
- Figura 35** | Nota informativa aos Encarregados de Educação
- Figura 36** | Identificação das personagens do presépio do 2.º C
- Figura 37** | Montagem do presépio do 2.º C
- Figura 38** | Foto aérea sobre o meio envolvente
- Figura 39** | Localização da freguesia de São Roque
- Figura 40** | Escola da Achada, Funchal
- Figura 41** | Planta da Sala do Arco-íris
- Figura 42** | Área do tapete
- Figura 43** | Área da casinha
- Figura 44** | Área da garagem
- Figura 45** | Área dos jogos
- Figura 46** | Placares da sala do Arco-íris
- Figura 47** | Visualização de um DVD na sala do Arco-íris
- Figura 48** | Crianças da sala do Arco-íris
- Figura 49** | Visita à horta da escola
- Figura 50** | Degustação de ervilhas
- Figura 51** | Semeação de ervilhas
- Figura 52** | Plantação de alfaces
- Figura 53** | A horta do Arco-íris na 4.ª semana
- Figura 54** | A horta do Arco-íris na 7.ª semana
- Figura 55** | Pintura da placa para a horta
- Figura 56** | Observando e desenhando ervas aromáticas
- Figura 57** | O chá das cinco
- Figura 58** | Atividade para o dia da mãe
- Figura 59** | Conclusão da obra de arte para o dia da mãe
- Figura 60** | Dramatização “O dia da mãe está chegando”
- Figura 61** | Pista de obstáculos
- Figura 62** | Atividades ao ar livre na Quinta da Universidade
- Figura 63** | Atividades ao ar livre
- Figura 64** | Decoração do cartaz

Figura 65 | Jogo sobre a Reciclagem

Figura 66 | Exploração do moinho de vento

Figura 67 | Convite às salas do Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

Figura 68 | Ensaios para o desfile das crianças da sala do Arco-íris

Figura 69 | Desfile da sala do Arco-íris

Índice de Gráficos

Gráfico 1 | Género dos alunos

Gráfico 2 | Áreas de maior interesse dos alunos do 2.º C

Gráfico 3 | A avaliação do domínio da Expressão Oral e Escrita

Gráfico 4 | A avaliação do domínio da Gramática

Gráfico 5 | A avaliação do domínio dos Números e Operações

Gráfico 6 | A avaliação do domínio da Geometria

Gráfico 7 | Avaliação do Bloco 1 - À descoberta de si mesmo

Gráfico 8 | Género das crianças

Gráfico 9 | Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação

Índice de Siglas

EI | Educação de Infância

EPE | Educação Pré-Escolar

1.º CEB | 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

ME | Ministério da Educação

LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo

PEE | Projeto Educativo da Escola

PCE | Projeto Curricular de Escola

OCEPE | Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

NEE | Necessidades Educativas Especiais

UMa | Universidade da Madeira

CDC | Convenção sobre os Direitos da Criança

EEM | Empresa da Eletricidade da Madeira

CV | Consoante-vogal

SVO | Sujeito, Verbo e Objeto

Introdução

O presente relatório de estágio surge do culminar de uma intervenção pedagógica, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à prática pedagógica levada a cabo nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção pedagógica decorreu durante oito semanas em ambas as valências. A primeira foi desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada com uma turma de 2.º ano, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, iniciando-se em outubro de 2014 e prolongou-se até dezembro do mesmo ano. Relativamente à segunda intervenção, decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada na sala do Arco-íris, com um grupo de 22 crianças com idades entre os quatro e os seis anos, iniciada em março de 2015 e com término em junho do mesmo ano. Perfez-se um total de 270 horas nas duas valências.

Este relatório é constituído por duas partes, a primeira alusiva ao enquadramento teórico e metodológico que fundamentou toda a intervenção e a segunda parte referente às intervenções, propriamente ditas, em ambas as valências.

Como futura profissional da educação considero ambas as partes indissociáveis, pois compreendo a necessidade de um contínuo desenvolvimento teórico, cognitivo e investigativo ao longo da minha prática pedagógica.

Além disso, aproveito para aferir que a ordem das intervenções pedagógicas foram numa primeira fase em contexto 1.º ciclo e depois em Educação Pré-Escolar, portanto esta será a ordem apresentada na segunda parte do relatório.

Este relatório espelha toda a prática realizada quer em contexto de EPE quer no 1.º CEB, desta forma, torna-se imprescindível, elucidar num primeiro capítulo a base teórica de como esta intervenção foi realizada, até porque não pode existir uma prática sem teoria nem uma teoria sem prática.

Em detrimento do que acima fora referido e, relativamente ao segundo capítulo, far-se-á uma abordagem à construção da identidade docente, pois a docência sendo uma profissão que além de exigir uma formação contínua, torna os profissionais reflexivos, investigadores e avaliadores da sua própria *praxis*.

Por último, o terceiro capítulo descreve a investigação-ação, que é considerada por muitos investigadores uma forma de investigação social, uma vez que se aplica a todas as áreas das ciências sociais, importando para o presente trabalho, a investigação-ação, mais precisamente, no campo da educação.

Como tal, nesta primeira parte é quase inaceitável compreender a complexidade implícita na imagem de investigação-ação através de um único autor, pois seria uma definição ilusoriamente pobre, por isto, e por ser cada vez mais notório o aparecimento de nomes de referência ligados à investigação-ação, são apresentados ao longo do capítulo, vários autores que seguem esta metodologia.

Importa salientar que, nesta parte mais teórica e metodológica, optou-se por trabalhar a Investigação-Ação, como metodologia basilar da *praxis* pedagógica, e as suas etapas num único capítulo, isto porque a problemática da Escrita Criativa foi igual às duas valências. Deste modo, o estágio pedagógico apesar de funcionar como um todo, deve ser tido em consideração as especificidades de ambos os contextos, seguindo-se, assim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados para cada um deles

Concludentemente, a segunda parte está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro aborda o projeto de investigação-ação desenvolvido nas duas valências; seguidamente a intervenção em contexto do 1.º CEB e, por último a prática pedagógica desenvolvida em contexto de EPE.

É fundamental salientar que os registos fotográficos e videográficos realizados foram autorizadas pelos familiares e docentes cooperantes para este fim.

E de modo a finalizar o relatório de prática pedagógica foram produzidas reflexões críticas relativas às intervenções pedagógicas desenvolvidas e por último as considerações finais de todo o processo desenvolvido e que culminou com a realização deste trabalho.

No final apresento as referências bibliográficas e normativas que sustentaram cientificamente toda a ação, conjuntamente com os apêndices e anexos que compõem assim todo este trabalho desenvolvido ao longo de horas infinitamente mágicas.

Findando, com o desenvolvimento deste relatório pretende-se aclarar toda a prática pedagógica realizada, espelhando os pressupostos teóricos e metodológicos de modo a escorar toda a minha intervenção.

PARTE I

Enquadramento Teórico e Metodológico

PARTE I - Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 | A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em Portugal e de acordo com a legislação em vigor, é usual e correto fazer uso das expressões: *Educação Pré-Escolar* - EPE e *Educação de Infância* - EI. Contudo, o sistema educativo, em Portugal, diz-nos que a EPE é destinada a crianças com idades entre os 3 e os 6 anos, depois ocorre, por norma, o ingresso no ensino básico.

Por outro lado, a EI inclui as crianças desde o seu nascimento até aos 6 anos de idade, é mais abrangente.

Desta forma, confirma-se que, ambas as expressões, não se dissociam mas pelo contrário complementam-se.

A EPE, atualmente, de frequência facultativa, é a primeira meta de um longo caminho educativo que pesa no sucesso escolar e social das nossas crianças, e EI caracteriza-se por ser um espaço privilegiado para adquirir as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento destas.

Segundo Vasconcelos (2000), vimos que a EPE é, de acordo com o 2.º artigo do capítulo II da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997):

É a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Indo ao encontro do que em cima mencionei, constata-se, que a EPE reveste-se de extrema importância no desenvolvimento holístico da criança, isto porque:

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual. (Portugal, 2008, p. 33)

No que diz respeito ao 1.º CEB, este inicia-se aos 6 anos de idade, com uma duração de 4 anos e, trata-se do primeiro de três ciclos que compõem o Ensino Básico no nosso país, sendo o 2º ciclo destinado ao 5º e 6º ano e o 3º ciclo compreende do 7º ao 9º ano.

O 1.º ciclo corresponde, atualmente, ao ensino primário, instituído desde a Idade Média, pelo controlo da igreja, transformando-se, nos finais do século XVIII, sobre influência do Marquês de Pombal, numa rede nacional de escolas públicas. (Nóvoa, 1987)

Segundo o Ministério da Educação - ME (2004, p. 13) o 1.º CEB é um ciclo de cariz universal, obrigatório e gratuito, que visa essencialmente criar as condições para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças, assim como proporcionar a aquisição de novos saberes, capacidades, atitudes e valores indispensáveis na vida escolar para que estes contribuam para a formação de cidadãos cada vez mais participantes e conscientes.

De realçar que em ambas as valências, o educador ou professor opta pelo modelo pedagógico/curricular que mais se adequa ao grupo e à sala, ou então, ao modelo que considera mais vantajoso trabalhar ou alcançar certos objetivos. Curiosamente notou-se ao longo destes anos académicos, nomeadamente nas práticas pedagógicas, muitos profissionais educativos que utilizam um misto de metodologias que podem ir desde o modelo HighScope, à Educação Experiencial, ao método de João de Deus, à Pedagogia por Projeto, ou Movimento da Escola Moderna ou ainda ao método *Montessori* e o modelo *Reggio Emilia*.

Por último, é possível observar que, à semelhança da EPE, o 1.º CEB também contribui positivamente para o desenvolvimento geral das crianças e que, em ambas as valências, o educador e o professor devem dar resposta às especificidades do público e ser promotores do desenvolvimento e da aprendizagem do mesmo. Como tal, o ensino básico por se ter estendido a nove anos de escolaridade, consubstancia-se, no quadro de uma educação universal, isto porque, abrange todos os indivíduos e é alargada e homogénea, na medida em que não institui vias discernidas nem opções precoces, suscetíveis de gerar discriminações.

1.1 | Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo

Podemos afirmar que a escolarização em Portugal é muito recente, pois só a partir da queda do regime totalitarista, em 1974, é que a alfabetização mereceu por parte do novo governo um olhar mais global. Atualmente o país conta com uma escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e, “consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”. (Decreto-Lei nº85 de 2009 de 27 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo).

A reforma educativa portuguesa, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, propõe algumas perspectivas para melhorar a qualidade da educação, nomeadamente, sobre o papel dos docentes, das escolas e do currículo.

Embora a obrigatoriedade seja evidente na sociedade, e as crianças e os jovens frequentem a escola, há a emergência, como cita Morgado, de “proporcionar a esses alunos processos educativos de qualidade” (2004, p. 9).

Todavia, os documentos oficiais que regulam e orientam a ação educativa dos educadores e dos professores do 1.º CEB, permite, equitativamente, assegurar os direitos e deveres dos envolvidos no processo educacional.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, institui o quadro geral do sistema educativo, onde consta um conjunto de princípios pelos quais se concretiza o direito à educação, de modo a promover o desenvolvimento holístico quer da EPE como seja: estimular as capacidades e potencialidades de cada criança, contribuir para a segurança e estabilidade das mesmas, inculcar hábitos de higiene pessoais e coletivos, ou ainda desenvolver a formação moral e a integração destas em grupos sociais diversos. Como do ensino básico cujo objetivos são: assegurar a formação geral dos alunos, promover a aprendizagem de línguas estrangeiras, desenvolver a educação artística como as expressões, assim como, criar ambientes de aprendizagem seguros, autónomos, dinâmicos e por conseguinte promotores de sucesso escolar a todos os alunos. E ainda princípios e objetivos direcionados ao secundário e ao ensino superior.

1.2 | Currículo e Gestão Curricular

Falar de currículo é falar de um projeto unificador de aprendizagens múltiplas “cujo processo de construção (...) implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2002, p.57) e, onde estão inerentes questões fundamentais imprescindíveis à prática pedagógica, sendo estas: “Afinal o que é o currículo, para que serve e a quem se destina” (Roldão, 1999, p.33-34).

Do ponto de vista de Roldão o currículo é “(...) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar“ (p.). Desta forma, o currículo e o estudo sobre o mesmo são fundamentais na formação inicial dos docentes, visto que para a construção das aprendizagens dos educandos, os docentes necessitam de reconhecer a relevância do mesmo e de que forma este pode e deve ser integrado nas nossas escolas, excluindo a ideologia de um currículo sequencial e uniforme, do qual Formosinho (2007) denomina de “Currículo Pronto a-vestir de Tamanho Único”.

No que concerne à gestão curricular, nos últimos anos, esta têm sido alvo de grandes alterações e críticas, tanto internas como externas à rede escolar, devendo-se muito à diversidade social e cultural existente nas salas de aula. Para tal a circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 surge como contributo para a operacionalização da gestão do currículo na educação pré-escolar.

Perpassa pelas escolas a necessidade de ajustar o currículo sempre que se justifique. Estes ajustamentos têm ocorrido com maior frequência, isto deve-se, essencialmente, pela força da própria pressão social. Consequentemente acresce outra tarefa aos profissionais da educação, visto que, possuem a obrigatoriedade de acompanhar estes períodos de mudança social, trazendo às aulas atualizações a estes níveis. Conferindo tudo o que foi alegado, Roldão (1999) diz-nos que:

As sociedades actuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam cada vez mais pelo domínio de competências, (...) pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades (p. 37).

Presentemente, a gestão dos currículos, a avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelas crianças/alunos e o processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário, encontra-se descrita no Decreto-Lei n.º

91/2013, de 10 de julho, que veio melhorar e ajustar o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que determina os princípios orientadores da gestão e organização curricular, da avaliação das capacidades e dos conhecimentos dos alunos, nomeadamente no reforço curricular, de modo a que as escolas possam tomar decisões quanto à organização do Apoio ao Estudo, assim como, à gestão dos tempos a lecionar as disciplinas. Isto porque, a escola assume um papel importantíssimo na organização de atividades de enriquecimento curricular.

Como vimos o Decreto-lei enunciado, define como anteriormente foi descrito, a autonomia pedagógica e organizativa das instituições de ensino. Onde a flexibilidade curricular e a inclusão de atividades pedagógicas fazem parte dos princípios estruturantes para o currículo do ensino básico e do secundário.

Na EPE, o desenvolvimento do currículo, tem como referência as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Neste documento, é possível encontrar, um conjunto de princípios organizativos e gerais, que apoia e orienta o educador de infância, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um plano geral e comum a todos os educadores. O currículo é nesta valência muito flexível e aberto, instigando as crianças a escolherem e a aprenderem com experiências, pessoas, materiais, ideias e acontecimentos, ou seja, “atendendo às necessidades e identidades das crianças em presença no jardim-de-infância, focalizando-se no seu bem-estar e implicação em actividades que envolvem diversas áreas desenvolvimentais” (Portugal, 2012)

No 1.º CEB os professores do 1.º ao 4.º ano de escolaridade contam como documento orientador o Programa estabelecido pelo próprio Ministério da Educação onde constam os princípios mentores da organização e gestão do currículo, incluindo os objetivos gerais e específicos das áreas curriculares disciplinares, evidenciadas na tabela 1, e das não-disciplinares ligadas à Formação Pessoal e Social como o Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e a Formação Cívica. Sem esquecer, também, como documento curricular as metas curriculares que apresentam os objetivos de desempenho de cada disciplina nos diferentes anos de escolaridade, bem como, todos os documentos e materiais de apoio disponíveis e ao alcance de todos na página do ME.

Ultimando, é de mencionar que o educador/professor, enquanto responsável pela condução do processo de aprendizagem, tem a tarefa de promover momentos pedagógicos que despertem o desenvolvimento geral dos seus educandos.

1.3 | As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), de acordo com o Ministério da Educação e aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 04 de julho, integram um conjunto de princípios comuns a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e que destinam-se: “à organização da componente educativa”, o mesmo documento afirma que não se trata de um programa, isto porque: “adoptam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (1997, p.15).

Este documento emergiu de um processo de pesquisa levada a cabo por um conjunto de profissionais e investigadores ligados à educação de infância e encontra-se organizado em duas partes, a primeira diz respeito aos Princípios Gerais como sejam os objetivos pedagógicos, os fundamentos e a organização geral a que o educador deve seguir e a segunda parte à Intervenção Educativa, ou seja, diz respeito à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo e por fim, à continuidade educativa.

As Orientações Curriculares destacam a importância de uma pedagogia estruturada e significativa, o que conduz uma organização sistemática aquando do processo pedagógico exigindo do educador uma planificação e uma avaliação do seu desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

É de referir, que nas OCEPE, identificam-se três áreas de conteúdo, nomeadamente, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Conhecimento do Mundo e, por último, a área de Expressão e de Comunicação:

Tabela 1 | Áreas de Conteúdos das OCEPE

Formação Pessoal e Social (a)			
Conhecimento do Mundo (b)			
Expressão e Comunicação (c)	Domínios	Expressões	Motora
			Dramática
			Plástica
			Musical
		Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
		Matemática	

Fonte: Adaptado das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997)

Tal como o próprio nome indica, as OCEPE, servem para isso mesmo, para orientar a prática pedagógica dos educadores, que podem ou não ser consultadas pelos profissionais aquando das planificações ou das intervenções.

Portanto, cabe ao educador produzir um currículo peculiar para as suas crianças, sem discursar as suas individualidades:

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador (...). [O educador] deve prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente (Circular n.º 17, 2007, p. 2).

Consultando e analisando as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, os educadores podem seguir ou adaptar algumas das técnicas ou instrumentos apontados neste documento.

Em suma, vimos que o educador pode basear-se nas Orientações para elaborar um currículo mas terá de o fazer indo ao encontro do Projeto Educativo de Estabelecimento, tendo em mente as características individuais e do grupo, os interesses e os desejos das crianças e das famílias. Por último na EI, o currículo é gerado pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educacional.

1.4 | Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A estrutura curricular do 1.º CEB, como ilustra a figura 1 da página seguinte, é composta por 4 anos de escolaridade – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos e agrega áreas curriculares disciplinares como o português, o estudo do meio, a matemática e as expressões artísticas e a físico-motora bem como as curriculares não disciplinares, sendo elas: a área de projeto, a educação para a cidadania e o estudo acompanhado. As últimas áreas curriculares evidenciadas têm como objetivo prestar apoio individualizado ou em grande grupo nos trabalhos ou no estudo, desenvolver projetos na sala de aula, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e ainda, desenvolver no âmbito da cidadania, valores e atitudes nos alunos a fim de os tornarem cidadãos plenos.

Além do apontado anteriormente o 1.º CEB conta ainda com metas curriculares cujos objetivos são detalhados e precisos, tanto os gerais como os específicos e, por se tratar de objetivos complexos e exigentes, os professores preocupam-se demasiado em cumpri-los sem que reste muito tempo para diversificar ou enriquecer as aulas. (García, 1995).

É de destacar que além destas áreas, os alunos do 1.º CEB poderão frequentar outras modalidades de enriquecimento curricular relacionadas às expressões como a dança, o teatro ou o canto, ou ao desporto, decorrentes dentro ou fora da escola, conforme as ofertas e as preferências dos alunos e das possibilidades dos encarregados de educação.

Importa, independentemente dos âmbitos e dos conteúdos, que o desenvolvimento global dos alunos decorra da melhor forma. É com este ideal que pretende-se formar cidadãos ativos e participativos na sociedade a partir de aprendizagens significativas e variadas potenciando aos alunos o alcance do sucesso escolar.

Por último, é de enfatizar que, apesar dos programas promulgados e os objetivos adjacentes, gerais e específicos, o currículo deste ciclo deve ser gerido e particularizado tendo como ponto de partida o grupo e o contexto dos alunos com que o docente trabalha.

Figura 1 | Estrutura Curricular do 1.º CEB
1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática.	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Fonte: Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

1.5 | Qualidade na Educação: como promovê-la?

Sabendo e partindo do princípio que “a qualidade (...) não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (...) algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (Zabalza, 1998, p.32), compreende-se que a qualidade, não sendo uma matéria estanque faz com que a ação decorra de variadas formas, sendo necessário recorrer a reflexões e introspeções acerca da prática educativa.

A sociedade tende a ser cada vez mais complexa e conseqüentemente mais exigente, constituída por cidadãos altamente consumistas e formados que pressionam o sistema e claro, os níveis de exigência elevam de forma inesperada. É lógico que todos os órgãos do sistema educativo trabalhem para que a qualidade responda aos pedidos da sociedade.

Zabalza (1998) circunscreve dez aspetos-chaves para uma educação de infância de qualidade, passando pela:

Organização dos espaços é a peça fundamental do bem-estar da criança, se o ambiente for agradável, seguro, amplo e arejado potencia uma maior autonomia e descoberta de si mesmo e do meio. É crucial definir espaços dedicados a atividades de pequeno grupo mas também às de grande grupo e, estes conceitos de individualidade e de grupo têm desde cedo ser bem trabalhadas.

Equilíbrio entre as ações, quer da criança quer do docente, disponibilizando momentos para que a própria criança escolha ou crie atividades que queira fazer, onde o papel do professor é supervisionar e garantir a segurança da criança ou do grupo.

Importância dada a aspetos emocionais isto porque, em detrimento do que em cima está descrito, ao existir um ambiente estável os níveis de bem-estar e emocional aumentam e por conseguinte outros benefícios surgem como: o social, o psicomotor e ainda o cultural.

Utilização de uma linguagem rica uma vez que se trata da melhor ferramenta de comunicação entre docentes e crianças e a mais utilizada.

Diferenciação de atividades de modo a trabalhar todo o desenvolvimento e as capacidades das crianças, ajustando e adequando as atividades ao crescimento infantil.

Rotinas por funcionarem como “organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido (...)” (p.52), ” e surgem também para acabar com os medos e incertezas que possam surgir nas crianças e em simultâneo ditam-lhes os momentos que se seguem e a segurança e a autonomia uma vez mais aumentam.

Material diversificado e polivalente de maneira a que a criança se sinta estimulada nas diversas ações que podem passar, nomeadamente, na manipulação de jogos didáticos, puzzles, jogos de tabuleiro entre outros materiais polivalentes.

Atenção Individualizada quer das crianças quer dos alunos. Esta observação não é a longo prazo, visto ser impossível de um único docente focar a sua atenção apenas numa criança

Acompanhamento Global/Individual do Grupo uma vez que o planeamento e a avaliação dos processos deverão progredir de acordo com o desenvolvimento global dos grupos.

Trabalho com a Comunidade Educativa é um tipo de participação que enriquece as interações entre pais, crianças e professores criando ambientes significativos e de segurança e bem-estar.

Quanto aos dez aspetos-chave enumerados, estes surgem como meio de melhorar a intervenção educativa, dando alternativas a todos os docentes consoante a práticas de ensino. Partindo do princípio de que os docentes possuem o desejo de fortalecer e melhorar as aprendizagens das crianças, e consiga retirar resultados positivos e com isso alcance maior sucesso escolar.

Assim, a responsabilidade do docente é fundamental para que estes aspetos sejam tidos em conta e a qualidade ocorra em pleno na intervenção pedagógica (Morgado, 2003). É comum ouvir que uma escola é boa ou de qualidade quando os alunos aprendem coisas essenciais para a sua vida, como escrever, ler, resolver problemas, conviver, respeitar os outros e as regras, assim como saber e trabalhar em grupo, é de citar que não cabe único e exclusivamente ao professor garantir esta qualidade mas toda a comunidade educativa envolvente.

Em suma, não existe uma receita para uma escola de qualidade, se hoje a escola X é boa, amanhã a mesma escola pode já não ser, tudo depende da cultura que faz a escola, da sociedade e dos contextos envolventes (Costa, 1996), *qualidade* é um conceito ativo e inconstante, cada escola possui autonomia para refletir, propor e agir na busca pela qualidade da educação.

Desta forma, os *Indicadores da Qualidade na Educação* (2004) surgem, segundo a UNICEF, para ajudar a comunidade escolar, avaliar e melhorar a qualidade da escola, para tal são identificadas sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais, espaço físico e, por último, o sucesso na escola.

Para concluir, cada dimensão é tida em conta no ato de refletir e avaliar a qualidade escolar, se todos estes indicadores forem bons, a qualidade está garantida caso contrário, haverá a necessidade de trabalhar neste sentido e analisar cada tópico com perspicácia e cogitar sobre o que poderá ou não implementar até que a qualidade desponte.

1.6 | Linguagem e a Comunicação: os processos da escrita

A linguagem e a comunicação são dois conceitos intimamente relacionados, mas distintos e saber distingui-los é perceber melhor o que cada um exige.

Compreender o conceito de linguagem é perceber que este é um sistema usado para reproduzir ideias, desejos e pensamentos, permite-nos recolher, armazenar e aproveitar a informação que apreendemos do mundo que nos rodeia e que é adquirido através da utilização de símbolos falados, escritos e gestuais (Franco, Reis & Gil, 2003).

A linguagem é composta por regras sociais que nos permitem chegar ao significado das palavras, ou até mesmo formar novas palavras ou ordená-las de modo a construir frases completas e coerentes.

E, compreender o conceito de comunicação é, antes de mais, classificá-la como comunicação verbal ou não verbal (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008). A primeira refere-se ao oral e à escrita, onde ocorre, por exemplo, uma conversa de café, *chat* ou telemóvel entre duas pessoas, já a comunicação escrita pode ser através de bilhetes, mensagens, cartas, entre outros.

O segundo tipo de comunicação, classificado por comunicação não verbal, inclui formas físicas para comunicar como a postura, gestos, a língua gestual e as expressões faciais, desenhos, fotografias, etc.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem e comunicação deve desde cedo ser trabalhado com as crianças, pois falhas a estes níveis podem afetar as aquisições e a evolução destas na escola e, posteriormente, no contexto social e profissional, bem como afetar a forma como a criança se exprime e compreende e, naturalmente, a sua capacidade de aprendizagem.

Pelos motivos supracitados é que muitas das crianças apresentam dificuldades no desenvolvimento das competências da escrita e da leitura. Deste modo, é substancial, certificar o mais precocemente possível se a ação e o desenvolvimento das crianças ocorre como o esperado, caso contrário, os educadores e professores encaminham as crianças e alunos com dificuldades, ao terapeuta da fala, para que desenvolvam técnicas específicas para trabalhar, melhorar e colmatar estas anomalias.

A EPE, sendo o primeiro degrau do sistema educativo, configura-se como um espaço privilegiado para aprendizagens decisivas e estruturantes no desenvolvimento das crianças e a partir daqui, eleva-se a importância que a linguagem tem, como capacidade

e meio de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre a sociedade e o mundo, parafraseando Sim-Sim et al., (2008):

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (p.12).

Ou seja, é desde os jardins-de-infância, que as crianças chegam com experiências e atitudes desiguais perante a vida e perante a aprendizagem, daí preparar, proporcionar e garantir ambientes linguísticos estimulantes para que nada afete o desenvolvimento da linguagem e da comunicação e posteriormente o da escrita.

Contudo, é essencial termos bem presente que foi nestas últimas décadas que verificamos um aumento prodigioso do conhecimento sobre o modo como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. A linguagem é aqui entendida como a capacidade que qualquer humano tem para obter e usar a língua na sua comunidade, sendo o período da infância, caracterizado como o grande promotor desta capacidade ocorrendo quase que de forma inata e espontânea, bastando apenas, que as crianças estejam expostas e interagem com outros falantes que as escutem e que compreendam o seu discurso.

Aos profissionais da educação cabem traçar objetivos gerais e específicos, que procurem ajustar e promover práticas propositadas e sistemáticas à evolução da linguagem e da escrita e enfatizar o seguimento de aprendizagens nestes domínios entre a EI e a sala de aula no 1.º CEB.

Os adultos ao conversarem com as crianças executam o papel de “andaime”, pois interpelam, clarificam e expandem os enunciados produzidos pelas mesmas, este processo é determinante no desenvolvimento da criança falante.

Obviamente que, sem atualização de conhecimentos por parte da docência, estes correm o risco de práticas rotineiras vulgares, desmotivantes e ineficazes, tanto para as crianças, como para os profissionais de educação. A atualização profissional aqui referida deve passar pela didática e pela científica e, concomitantemente, para a diminuição de algumas interrupções nas aprendizagens da linguagem entre os ciclos de ensino (Sim-Sim, 2008, p. 7).

A linguagem, a comunicação e a escrita não acontecem fragmentadas, há uma ordem básica destes acontecimentos. Primeiramente, existem palavras e estas são a essência de uma língua, sem elas não há comunicação verbal, mas quando a criança atribui significado a uma palavra que normalmente está associada a uma ação, objeto ou

pessoa inicia o seu vocabulário que numa primeira instância é composta por Consoante-vogal (CV: papa, popó) que às partes constituem o todo, surgindo depois as primeiras frases, que mesmo sendo simples já compreendem o padrão básico, isto é, Sujeito, Verbo e Objeto (SVO: O papá comprou um carro.). Seguidamente, a aquisição dos diferentes domínios de desenvolvimento surgem com a prática, com a escrita e com a comunicação como mostra a figura 2.

Figura 2 | Domínios de desenvolvimento da Linguagem



Fonte: Adaptado de Sim-Sim (2008, p.25)

Salvuarda-se que o desenvolvimento da linguagem e da comunicação é semelhante, independentemente, da língua materna a que a criança está exposta e a seguinte tabela sintetiza o processo destas em cada um dos domínios supraditos.

Tabela 2 | Etapas do desenvolvimento da Linguagem

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 ↓ 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reacção à voz humana - Reconhecimento da voz materna - Reacção ao próprio nome - Reacções diferentes a entoações de carinho ou de zanga - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação 	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções - Produção de palavras isoladas (holofrase) 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples - Compreensão de algumas dezenas de palavras - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase) 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos - dar ordens - perguntar - negar - exclamar
2 anos ↓ 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz - Reconhecimento de todos os sons da língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras - Grande expansão lexical - Produção de frases - Utilização de pronomes - Utilização de flexões nominais e verbais - Respeito pelas regras básicas de concordância 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos actos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras - Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interacções conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade)
Até à puberdade	-----	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das estruturas gramaticais complexas - Enriquecimento lexical 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive

Fonte: Extraído de Sim-Sim (2008, p.26)

O 1.º CEB é para os alunos uma nova etapa na sua aprendizagem, com a linguagem e a comunicação já interiorizada e assimilada dá-se o processo da escrita, em

que aprendem, além do método utilizado para este fim, a escrever letras, palavras, frases, parágrafos e textos. Por outras palavras, a missão deste ciclo, além de aprofundar o conhecimento oral, é a de testificar a aprendizagem da leitura e da escrita

O apoderamento da escrita torna-se importante porque aprender a escrever é dos melhores meios para aprender a ler e vice-versa, todavia estas funções, mesmo que distintas, influenciam-se reciprocamente. A escrita fortalece a representação dos fonogramas que interferem na descodificação de palavras, trata-se, portanto, de um processo amplo e complexo, onde o desenvolvimento de certas habilidades integrantes depende do desenvolvimento de outras habilidades.

A relação que a criança estabelece com a linguagem muda no início do 1.º ano, carecendo de uma maior atenção, esforço de reflexão cognitiva, rigor, muito trabalho individual e autónomo. Contudo Mata (2008) defende que “As interacções com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (p. 9).

Assim sendo, é crucial que a criança compreenda, desde início, o princípio alfabético de escrita, em que as letras reproduzem fonemas, mas para isso, há que ter a consciência de que a linguagem falada pode ser escrita como uma sequência de fonemas que dizem respeito a normas articulatórias. Porém, adquirir o princípio alfabético e a consciência destes fonemas é insuficiente para que os alunos comecem a ler e a escrever, apesar da escrita estar presente desde a aprendizagem da leitura.

Para além do que em cima fora referido, a escrita corrobora a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos sons, das palavras, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Durante o 1.º e 2.º ano, a escrita manual de palavras e as tarefas de caligrafia contribuem para a memorização dos padrões de escrita e da forma das letras. Nestes e nos anos seguintes, os ditados e as composições escritas são muito importantes na medida em que contribuem para a consolidação de representações ortográficas e mobiliza conhecimentos linguísticos.

Durante e mesmo depois do 1.º CEB, a qualidade dos trabalhos escritos são, normalmente, inferiores às produções orais, devido aos efeitos paralelos da morosidade da escrita e da não automatização dos métodos ortográficos. Espera-se que o docente desempenhe então o papel de moderador, facilitador e fomentador das produções escritas como evoca Niza (2011, p.36). Compete-lhe redigir diariamente, com os alunos, perante os alunos e para os alunos, demonstrando a importância e o gosto pela escrita.

Enfim, a linguagem, a comunicação e a escrita são vitais no desenvolvimento das crianças e dos alunos, implicando a participação permanente e ativa do adulto com a criança. Constata-se, ao longo deste subponto, que a interação verbal é o meio mais elaborado da interação comunicativa e é através dela que a criança adquire a língua materna ajudando-a a pensar e a aprender sobre o contexto físico, social e afetivo.

Capítulo 2 | A Construção da Identidade Docente

Este capítulo terá como objetivo central, fundamentar toda a minha intervenção pedagógica, realizada em ambas as valências e, contextualizar as temáticas que não podem ser indissociáveis à prática. Desta forma, aglomerei como subpontos o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, e ainda a Importância do Docente Reflexivo e Investigador, visto serem componentes essenciais na carreira docente em todos os níveis de ensino.

As práticas docentes, quer na EPE quer no 1.º CEB, deverão ser sempre sustentadas e fundamentadas teoricamente.

Desde logo, os perfis específicos da atividade quer do educador de infância quer do professor do 1.º CEB são orientados por dois decretos-lei, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto de 241/2001, de 30 de Agosto que definem, respetivamente, a ação destes profissionais.

Tal como defende Perrenoud (2000) os docentes devem assumir critérios e competências próprias para que as suas práticas ocorram de forma organizada e contextualizada. Estas competências passam por: organizar e estimular a aprendizagem dos alunos, criar situações e envolvê-los nas atividades escolares, bem como, fomentar o trabalho em equipa, envolver e informar os pais nas atividades escolares e ainda fazer uso das novas tecnologias.

Para além do em cima mencionado, ressalvo a importância do educador ou professor ser capaz de ocasionar momentos de partilha e de aprendizagens estimulantes, significativas e produtivas, perspetivando o desenvolvimento holístico das crianças. Começando por reconhecer que a criança é definida, pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), como todo o ser humano com idade menor de dezoito anos e, além disto, deve crescer “num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” tal como, “deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade” (1990. p.3).

Todavia, para alcançar esta meta é, pois, fulcral o docente assumir o papel de observador de modo a atender às especificidades, necessidades e interesses do grupo em geral.

2.1 | O Perfil do Educador de Infância

A Educação Pré-Escolar sendo a primeira etapa da educação básica no processo de aprendizagem ao longo da vida, é um complemento à educação da família, com a qual precisa estabelecer uma estreita cooperação, auxiliando a formação e a evolução da criança, tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade como um ser livre, independente e solidário.

É do conhecimento geral que os docentes, atualmente, são detentores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Logo aos Educadores de Infância (EI) cabem-lhes traçar o perfil estabelecido e legislado pelo Ministério da Educação no Decreto de 241/2001, de 30 de Agosto, de modo a enquadrar e adequar toda a sua prática.

A estes profissionais da educação cabe a responsabilidade pela organização do ambiente educativo e das atividades a realizar, sejam em grupo ou individuais, garantindo o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças e, têm:

(...) vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Além do referido anteriormente, o educador observa a criança individualmente e em grande grupo, para que possa adequar e preparar atividades que privilegiam a interação entre colegas, a criatividade, a cooperação em determinadas tarefas, a socialização entre educador/pais/colegas, a curiosidade e o desejo de saber mais, o despertar emoções e afetos entre o grupo, bem como, trabalhar as regras para a vida em sociedade, desenvolver a capacidade reflexiva e crítica, entre outras competências necessárias e fundamentais a trabalhar desde a EPE (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Neste seguimento de ideias, comprova-se que a intervenção do educador passa por:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

As estratégias é que podem variar consoante os objetivos e o perfil do educador, contudo existe uma panóplia de recursos como sejam: jogos, danças de roda, histórias,

contos, canções, dramatizações, pinturas, utilização de fantoches, de instrumentos musicais e etc., que podem e devem fazer parte do cardápio dos profissionais da EPE.

No entender de Portugal (2012) o trabalho qualitativo em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de:

(...) responder adequadamente não só à diversidade das infâncias, observável nos diferentes contextos educativos, mas também que o educador seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdos que aborda e que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, os processos de ensino e de aprendizagem.

Além destas funções, o EI, tem de, primeiramente, adequar e adaptar o currículo ao grupo de crianças, com o apoio das *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* (OCEPE), fazendo uso de recursos e materiais diversificados e dinâmicos, organizar o espaço, o tempo e o ambiente de forma a tornar as aprendizagens ricas, integradas e contextualizadas. Importa elucidar que o documento supracitado não é estanque, antes pelo contrário é flexível e serve de linha orientadora aos educadores.

A EPE deverá, de acordo com o contexto da criança, familiarizá-la e estimulá-la de modo a despertar a curiosidade e o desejo em aprender novas coisas, num ambiente seguro, confortável e harmonioso, ou como afere Nóvoa “Educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a integração de todas” (2002).

Em conclusão, é notório, depois desta análise sobre a educação de infância, que esta é segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006) uma área multifacetada e complexa com processos muito peculiares e diretivos.

2.2 | O Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nos finais do século XVIII, passou a ser obrigatória uma autorização para que a prática docente fosse levada a cabo, tornando assim, decisivo e formal, o processo de profissionalização dos docentes (Nóvoa, 2002, p. 17).

Atualmente ser professor é uma profissão que não é fácil de definir nem de descrever, isto porque, a sociedade e a escola de hoje exige de nós docentes, uma atitude profissional complexa e ao mesmo tempo exigente.

O professor sendo aquele que tende a passar mais tempo com os alunos do que os próprios pais, terá de ser amigo, confidente, conselheiro, firme nas suas decisões, informador e intermediário entre a escola e a família. Assim como resolver os conflitos

do recreio, acompanhar e orientar as dificuldades dos seus alunos, salvaguardar os interesses dos mesmos e ainda, medir a febre e ligar aos encarregados de educação a informar. É sua função, igualmente, transmitir valores e querer fazer dos filhos dos outros os homens de amanhã, como lembrar os casacos esquecidos nos cabides, perceber pelo olhar desviado dos alunos quando é que ele não está bem, garantir que comem o pão e bebem o leite ao lanche para que o resto da manhã seja produtiva, entre outras tarefas bem mais simples mas que fazem parte da rotina dos professores.

Nas palavras de Banks e Nohr (2008) temos que os professores assumem o papel central no processo de aprendizagem e quando esta tarefa não é levada a cabo dificilmente poderão assumir-se como professores, por isso a qualidade do ensino depende da qualidade do seu desempenho, da sua formação e competência.

Além de tudo o que em cima fora mencionado, ao professor cabe a tarefa de planificar as aulas e as visitas de estudo, preparar materiais diversificados e aulas dinâmicas, de modo a motivar os alunos, promover encontros com os familiares, preparar atividades para o dia da Criança, ou ensaiar o ato de Natal, preparar as reuniões para os encarregados de educação, bem como, refletir sobre as suas práticas e avaliar o aluno individualmente. É de facto uma profissão exigente porém compensatória quando se faz o que se ama. E, como Freire afirma:

O professor antes de ensinar aprende, depois volta a aprender ensinando. (...) A responsabilidade ética, política e profissional do docente coloca-lhe o dever de preparar-se, de capacitar-se e de formar-se antes mesmo de iniciar a sua atividade profissional. Esta atividade exige uma preparação e formação permanente. (1993, pp. 27-38)

Paulo Freire aponta o quão importante é, para os professores, criar condições e ambientes propícios ao desenvolvimento dos seus alunos. Ressalva também, como é determinante para o docente estudar e compreender os contextos sociais e familiares do seu grupo, caso contrário encontrará caminhos sem sentido e alunos sem vontades, sem interesses e sem respeito. É para refletir, pois são cada vez mais, as notícias de violência entre alunos, professores e funcionários, casos de *bullying*, entre outras desordens.

Em conclusão, toda esta descrição pode ser sintetizada por pontos, como por exemplo: para obter a excelência em educação o professor como sendo o principal influente na aprendizagem dos alunos precisa de ser diretivo, influente, afetuoso e atencioso e deve de gostar do que faz.

2.3 | O docente reflexivo, investigador e avaliador

O humano é, por natureza, um ser imensamente curioso em desvendar e descobrir o meio que o rodeia e, por conseguinte, um investigador que analisa aquilo que descobre e por instinto reflete sobre os factos atribuindo uma “avaliação” positiva ou negativa ao contexto. Uma escola com professores reflexivos é, no entender de Isabel Alarcão (2001), uma escola reflexiva que decide, pensa, vê e avalia o caminho que quer seguir.

O docente é, à semelhança do que em cima se referiu, uma pessoa responsável e crítica no momento da lecionação, este investiga, indo ao encontro das necessidades do grupo, os melhores métodos e estratégias para a abordagem dos conteúdos e, mais tarde, adota a função de professor reflexivo de modo a ponderar e a avaliar, não só mas também, a sua postura e toda a dinâmica inerente à sala de aula.

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 55).

É notório, cada vez mais, a necessidade que os docentes têm em refletir sobre as práticas educativas, isto porque permite-lhes ter conhecimento profundo das ações realizadas.

E como Perrenoud (2002) e Zeichner (1993) evocam, a reflexão beneficia a ação dos docentes visto que após refletir sobre a sua intervenção, estes agentes educativos procuram soluções que visem melhorar a sua intervenção.

Assim, e associado ao ato reflexivo está o ato investigativo, isto porque, o docente reflexivo ao procurar respostas para colmatar os problemas encontrados terá de investigar a melhor forma de o fazer.

Como salienta Arends (1995) a “investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (...)” (p. 25).

Vimos, portanto, que os docentes, sendo os principais investigadores no âmbito da educação, são desafiados a adquirir o papel de investigadores no seu dia a dia, e é fundamental, que saibam questionar e compreender os diferentes contextos educativos, para que atribuam, na medida dos possíveis, uma avaliação coerente e justa. O progresso e/ou crescimento profissional e institucional das escolas só acontecerão quando e se os docentes se assumirem como investigadores natos (Alarcão, 2001).

O professor no ato de avaliar, independentemente do ciclo, terá de considerar “o que avaliar; qual o contexto; quem avalia; porque avalia; como se avalia”. E ainda terá que ter em consideração três funções “recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da acção educativa” (pp. 33-59)

Concluindo, constata-se que é pelo acto de refletir, investigar e questionar de forma contínua e sistemática, que os docentes poderão conseguir uma prática de excelência. Para tal, é necessário haver uma ligação entre a teoria e a prática, havendo provavelmente um processo de construção e desconstrução de saberes e ideias. E incluindo ao professor reflexivo, a atitude investigativa e avaliativa, verificamos que as práticas pedagógicas futuras serão melhoradas e benéficas para o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 | O docente e a acção de Planificar

Na prática docente a planificação possui um papel preponderante e de enorme valor no contexto escolar. O ato de planificar é, essencialmente, passar para o papel de forma organizada *o que e como* queremos abordar a prática e para Zabalza (1998) trata-se de “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (p. 72).

O docente terá assim um guia sempre à mão com os objetivos que pretende alcançar e os materiais a utilizar, no caso de haver algum imprevisto o professor substituto terá a oportunidade de dar continuidade aos conteúdos até então trabalhados.

É pela delimitação dos objetivos gerais e específicos que o docente tem acesso ao feedback das aprendizagens alcançadas e dos objetivos estabelecidos, dando a possibilidade aos alunos de autoavaliarem-se, relativamente ao seu desempenho, que poderá ser reajustados depois de uma reflexão (Lopes & Silva, 2010).

O acto de refletir poderá advir do uso de um diário onde os alunos escrevem o que fizeram e como fizeram, servindo de reflexão para si mesmo e para o docente, Yinger e Clark admitem que ler e refletir é um poderoso “meio de desenvolvimento pessoal” (citado por Zabalza, 2002, p.92).

Assim, planificar é um processo singular, pessoal e único que varia de professor para professor e explicita atividades futuras acompanhadas por objetivos e recursos e, posteriormente, realizada uma reflexão descritiva que pode e deve conter testemunhos ou observações das crianças.

Planificar com as crianças, dá-lhes reconhecimento e oportunidade de decisão sobre os conteúdos a trabalhar, mais, são lhes dada a possibilidade de serem ouvidas. É deste modo que a criança ganha consciência do processo de planificar e antevê a rotina diária “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997, p. 26).

O educador/professor ao assumir esta postura e partilha perante as crianças, está a valorizar as vontades e interesses dos mesmos, cuja participação ganha sentido para ambos os intervenientes: adultos e crianças

Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247)

Desta forma, e deixando que os educandos participem na planificação de sala, torna-os mais críticos, criativos, participativos, organizados, autónomos e cooperativos, sentindo-se também mais valorizados. Por exemplo, se na abordagem a um tema, as crianças estão atentas e até participam, provalvemente quererão dar continuidade e explorar a temática, no dia seguinte, mencionando diretamente ou não o que gostariam de ver ou saber sobre determinado assunto, mesmo que esse interesse tenha sido estimulado pelo docente inicialmente. Tal como Guerra e Luciano (2012) defendem “(...) é assim tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura”. (p. 8)

Com isto, vimos que a criança ao estar envolvida no trabalho de sala, a implicação e o bem-estar irão acompanhá-los diariamente.

Ultimando, para ambas as valências, a planificação constitui uma atividade educativa integrada no currículo, que permite, por um lado, observar o progresso das aprendizagens das crianças/alunos e, por outro, adaptar ou ajustar o método educativo às necessidades do cada grupo/sala.

Capítulo 3 | A Investigação-Ação na Prática Pedagógica

No decorrer do estágio pedagógico a principal opção metodológica utilizada foi a investigação-ação, visto ser a que melhor se ajusta ao objeto de estudo em discussão, pois, conforme Graziano e Raulin, citados por Sousa (2005), “(...) a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (p. 12). Assim é possível compreender o que é e para que serve a investigação-ação e, posteriormente, estabelecer uma ligação entre a mesma e a prática pedagógica.

Desta forma e de modo a dar resposta ou clarificar as limitações decorrentes da intervenção, que posteriormente serão apresentados, usufruiu-se de variadas técnicas e instrumentos imprescindíveis a este processo que serão descritas abaixo.

3.1 | A Investigação-Ação: conceitos

Atualmente, dá-se cada vez mais importância, ao educador/professor investigador/reflexivo em educação. Considerando o investigador, simultaneamente, um reflexivo, ou seja, “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” Bogdan e Biklen (2003, p. 293).

Na perspetiva destes autores “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”, (2003, p. 292-294), acrescentando ainda que esta não só contribui para melhorar o trabalho nas salas de aula, mas também ampliam o conhecimento e a competência profissional.

São tantas as visões que sustentam o significado de Investigação-Ação que importa intercepar os pontos em comum e observar que todos os autores concordam que a investigação-ação é uma ferramenta que o docente tem à sua disponibilidade para lidar com desafios ou problemas que apareçam ao longo da carreira profissional, adotando um caráter reflexivo.

Obviamente, que o docente ao torna-se reflexivo sobre a prática, acaba por investigar problemáticas que surgem em contexto de escolar. Indo ao encontro de Máximo-Esteves (2008), a autora escreve que este tipo de investigação “ parte do

pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas” (p. 9-10).

Prevê-se no geral que, quando ocorre, primeiramente, uma análise dos resultados e só depois o investigador segue para a ação, estamos perante um tipo de investigação qualitativa, tendo este sido desenvolvido no final dos anos 60 e pode ser conduzido de diversas formas e em diferentes contextos. Contudo, este conceito supõe o uso de procedimentos metodológicos que encaminham a investigação para descobertas verosímeis e de qualidade e, conseqüentemente, leva a que se “cultive uma série de atitudes como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 41).

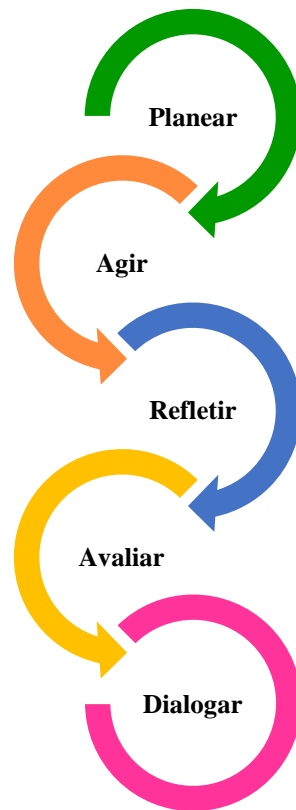
3.2 | As Fases

No que concerne às fases da investigação-ação, é de fazer alusão às apresentadas por Máximo-Esteves (2008) e Fischer (2001).

Assim, e aquando da implementação desta metodologia importa, visto que estamos perante um processo, efetuar um conjunto de procedimentos em consonância com os objetivos do projeto, ou seja, importa achar um ponto de partida para depois pesquisar e compilar a informação pertinente, para que depois possa interpretar os dados recolhidos e validar todo o processo inerente (Máximo-Esteves, 2008).

No entanto, o processo quer da investigação-ação, quer da investigação qualitativa é dinâmico, acessível e interativo, passando este por procedimentos/fases/etapas igualmente compreendidos, sendo eles:

Figura 3 | Fases de Investigação -Ação



Fonte: Adaptado de Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves, 2008, p.83.

É de referir que, a supressão de uma ou mais etapas supracitadas, podem invalidar a investigação levada a cabo e, até mesmo, cancelar alguns dos resultados por não apresentarem dados fidedignos.

A 1ª etapa - *Planear com flexibilidade*, diz respeito à primeira fase de observação, em que está patente a análise, reflexão e avaliação contextual. Esta inicia-se com a formulação das questões-problema.

A 2ª etapa – *Agir*, engloba todas as operações realizadas a partir do terreno e ao registo das aprendizagens das crianças, por parte dos docentes investigadores.

Na 3ª etapa – *Refletir*, corresponde, como o próprio conceito indica, à análise e à reflexão sobre as problemáticas que podem surgir ao longo do processo.

A 4ª etapa, designada *Avaliar/Validar*, baseia-se na avaliação global de todo o processo a investigação.

Por fim, a 5ª etapa consiste na divulgação e comunicação do projeto de investigação-ação.

No decorrer da mesma linha de pensamento, (2001) o esquema-guia que se segue, contem um conjunto de indicações gerais, dirigido aos profissionais de educação, sobre as tarefas adequadas ao projeto de investigação-ação:

Figura 4 | Esquema-guia para os profissionais de educação

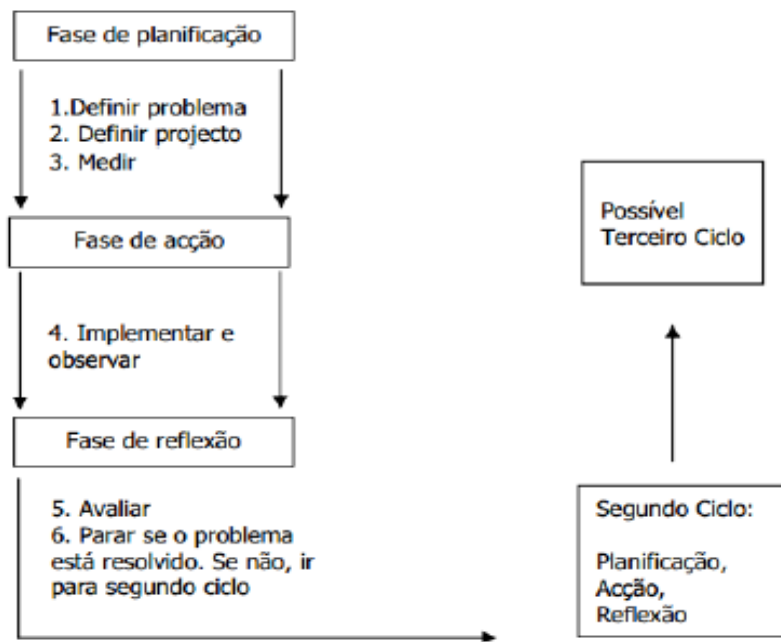
Esquema-guia
<p>1. Contexto escolar Descreva brevemente a escola – estudantes, departamentos, currículo e missão. Delineie os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos! Que problema e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projecto?</p>
<p>2. Foco do projeto de investigação Mencione o que pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?</p>
<p>3. Fundamentação Por que é que o tópico selecionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que se esta investigação favorece a escola e os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?</p>
<p>4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos Declare brevemente a antevisão possível do impacto que o projecto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?</p>
<p>5. Critérios de eficiência Que indicadores melhor revelarão os resultados do projecto que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projeto e porquê</p>
<p>6. Plano de implementação (sequência e cronograma) Organize e ordene a sequência a seguir para implementar o projeto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projecto aos colegas</p>
<p>7. Fontes de informação Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informações prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista das várias possibilidades-</p>
<p>8. Recursos necessários Elabore uma listagem das necessidades previstas para levar o projeto a bom termo (ex. materiais de aprendizagem, gravadores, câmaras, equipamento de vídeo, ...).</p>

Fonte: Extraído de Fisher (2001) citado por Máximo-Esteves (2008, p.83).

A figura 4, tal como já foi dito, é dirigido aos professores, com o intuito de se desenvolverem profissionalmente e conduzirem cuidadosamente o plano e o processo de investigação

No entanto, Kuhne e Quigley (1997) apresentado por Almeida (2005), apresentam para a investigação-ação três fases (a da planificação, ação e reflexão) e que podem descrever vários ciclos conforme a resolução do problema.

Figura 5 | Fases da investigação-ação segundo Kuhne e Quigley



Fonte: Kuhne e Quigley (1997) citado por Almeida (2005, p. 23).

É de salientar que, muito do que acontece ao longo da investigação, não ocorre como fora previsto, por razões sociais, morais ou éticas e atenção sobre este facto - não é a acção que deve obdecer ao plano de investigação, mas sim o plano à acção (Máximo-Esteves, 2008).

3.3 | Os Limites

Aquando da realização do projeto de investigação-ação averiguou-se que esta possui limites de caráter ético, epistémico e ontológico que poderão comprometer os resultados do investigador.

Os limites éticos referem-se ao respeito, aos direitos e à humildade científica do investigador, lembrando que a comunicação aos intervenientes sobre os objetivos da mesma é de imensa relevância.

O segundo limite de natureza epistemológica está relacionado com a pertinência do método e das técnicas de investigação que são implementados.

Por último, e relativamente aos limites de índole ontológicos, estes têm a ver com o caráter subjetivo do investigador e dos demais envolvidos. É de referir que o investigador não consegue observar todos os sujeitos e objetos envolvidos, em simultâneo.

3.4 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No âmbito deste projeto de investigação-ação, a metodologia utilizada foi a investigação-ação e recorreu-se a técnicas documentais e não documentais que possibilitaram a realização da fundamentação teórica, aquando da prática pedagógica.

É fundamental referenciar que a seleção e a utilização de técnicas e instrumentos e, inclusive, a recolha de dados ficam a cargo e à responsabilidade do investigador.

O presente projeto de investigação teve como propósito geral fomentar o desenvolvimento da escrita, mais concretamente, fortalecer o gosto pela escrita criativa em sala da EPE e do 1.º CEB de modo a melhorar e dar resposta às necessidades dos grupos em estudo. Como supramencionado, tornou-se crucial implementar, técnicas documentais, que neste caso passou pela análise do Projeto Educativo de Escola (PEE) de ambas as valências, de modo a analisar e a compreender o contexto e as necessidades em que os grupos se encontram.

Relativamente às técnicas não documentais, utilizou-se instrumentos como a participação e observação, as notas de campo, os registos fotográficos e ainda os diários de bordo.

3.4.1 | Observação Direta/Participante

A observação possibilita um conhecimento e uma proximidade exata e concisa dos fenômenos tal como eles ocorrem num determinado meio (Máximo-Esteves, 2008), podendo ir do mais simples e concreto ao mais amplo e abstrato (Lapassade, 2001).

Segundo Fortin (2009) o investigador, aquando da observação:

(...) examina o comportamento dos participantes e os acontecimentos que se produzem no meio natural. (...) O investigador dispõe de diferentes meios para consignar o fruto das suas observações: o investigador pode notar no campo o que observa, mas pode também concentrar toda a sua atenção na observação e escrever a seguir (p.300).

Ao investigador é também permitido delinear objetos de estudo e estratégias a serem empregadas no projeto, todavia as desvantagens existem e debruçam-se sobre as mudanças que podem vir a ocorrer tanto nos comportamentos das crianças como nos contextos.

É de mencionar que as conversas e encontros informais aconteceram ao longo de toda a *praxis*, quer com as crianças, quer com o grupo pedagógico das instituições envolvidas, de forma a complementar as informações anteriormente obtidas e relevantes ao estudo. O professor, no processo de observação, considera as formas de comunicação não-verbal dos alunos como sinais de satisfação, interesse, frustração, entusiasmo e regista-os sistematicamente. Uma vez terminada a fase de observação e recolha de informações, o professor reúne se necessário com as crianças e discute as observações efetuadas. (Lopes & Silva, 2012, p. 156)

Em suma, entre a variedade de instrumentos ou técnicas para recolher ou registar os dados, o processo de observação é aquele que ao ser bem empregue desde início fará com que o projeto tenha bons frutos, esta ajuda a compreender os alunos, os contextos e as interações.

3.4.2 | Notas de Campo

A estas notas incluem registos detalhados e descritivos e ainda notas reflexivas como sentimentos, ideias, dúvidas ou interpretações que emergem no decorrer da observação. Através destas o investigador ouve, anota, vê, reflete e experiencia sobre o que o rodeia (Bogdan e Biklen, 2003).

Trata-se, normalmente, de anotações extensas que são realizadas após ou durante as aulas ou trabalho de campo, este registo quanto mais rápido for feito melhor, para que os pormenores e os acontecimentos não se percam.

3.4.3 | Registos Fotográficos

As novas tecnologias vieram facilitar o trabalho dos professores, uma vez que, é-lhes permitido registar com alguma regularidade, as ações que decorrem em sala de aula, através de fotografias. Este registo funciona como auxílio à aprendizagem e, pode ser armazenado durante muito tempo em suporte digital ou arquivado em dossiê e, pode ser consultado quando e quantas vezes for necessário. É de enaltecer que, tal como acontece em outros registos, estes devem ser datados e legendados.

3.4.4 | Diário de Bordo

No dizer de Máximo-Esteves (2008) o diário de bordo é um instrumento auxiliar e imprescindível ao professor-investigador, com este o investigador pode registar notas de campo, observações ou outros registos breves provenientes da observação. A mesma autora acrescenta que “ o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui (...) tudo o que rodeia o professor-investigador” (p. 89).

Os diários de bordo são, portanto, coletâneas de registos que ocorrem em aula e incluem não só as notas de campo mas outros dados relevantes. Os registos têm de estar devidamente datados e referenciados e devem incluir as emoções, as reações e os sentimentos a tudo o que rodeia o professor-investigador.

O diário é, um dos recursos metodológicos mais utilizados e recomendados pelos professores-investigadores e deve acompanhá-lo durante toda a investigação pois são detentores de um potencial reflexivo e descritivo e a sua “virtualidade mais interessante (...) é o diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua actuação nas aulas” (Zabalza, 2002, p. 95).”

Por outro lado há profissionais que optam por pedir aos alunos que também realizem registos sobre as atividades que desenvolveram e reflitam sobre as mesmas, é

um meio privilegiado de os alunos descreverem os seus problemas de aprendizagem e os obstáculos que vão surgindo ao longo dos dias ou das semanas, o professor pode e deve consultar os diários dos alunos sempre que oportuno, de modo a complementar ou esclarecer dúvidas. A realização destes registos pode ser através de um arquivo, caderno diário, blogue, ou por um computador como refere Lopes e Silva “o computador pode ser também o meio usado pelo aluno para comunicar com o professor partilhando os registos do diário” (2012, p. 91)

3.5 | Métodos de análise de dados

O método usado na análise dos dados conseguidos através da observação participante ou interventiva, foi a interpretação, triangulação e a descrição e é de evidenciar que, de acordo com Graue e Walsh:

A natureza sistemática de uma descrição rica em pormenores inclui, entre muitas outras atividades, um enfoque explícito, decisões experimentais que procuram analisar um fenómeno sob várias perspetivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diferentes fontes de dados (comummente conhecida como triangulação), contagem, busca de padrões e anomalias e desenvolvimento de temas” (2003, p.119).

Os dados colhidos durante o desenrolar e o desenvolvimento deste projeto, passaram pelo processo de organização, descrição, só depois é que foram analisados e, por fim, interpretados. Segundo Máximo-Esteves (2008) este processo conduz toda uma qualidade à investigação, uma vez que avalia e ajuíza sobre a harmonia das interpretações oriundas de diferentes fontes de dados garantindo-lhe a credibilidade que se precisa e Sousa, (2005, p.173) refere a existência de quatro tipos de triangulação que se combinam entre si garantindo a qualidade anteriormente mencionada.

Sumariamente e quanto à complexidade em interpretar certos documentos, pode-se comprovar o quão importante é identificar, decifrar e compreender o teor de vários textos com o objetivo de reconhecer os significados neles contidos, de forma a tornar o nosso discurso fundamentado, com sentido lógico e conciso, ideia esta defendida por Máximo-Esteves (2008, p. 103).

PARTE II

Intervenção Pedagógica

PARTE II – Intervenção Pedagógica

Capítulo 4 | Projeto de Investigação-Ação

O quarto capítulo aborda o projeto de investigação-ação posto em prática aquando da prática pedagógica. É de mencionar que a problemática sobre a escrita foi levantada quase de imediato no 1.º CEB numa sala de 2.º ano, todavia a mesma questão foi observada em EPE mas numa fase posterior, nomeadamente, com as crianças que iriam ingressar para o 1.º ciclo.

Durante a segunda semana de observação participante no âmbito do 1.º ciclo do EB, foi possível constatar as dificuldades e falta de motivação sentida pelos alunos quando trabalhavam as composições, as reflexões sobre o fim-de-semana ou até mesmo a leitura ou escrita de histórias infantis ou tradicionais. Em conformidade com a docente cooperante efetuaram-se e implementaram-se estratégias para trabalhar a questão da escrita de forma criativa, por forma a suavizar esta problemática e assim formar cidadãos com gosto e motivação pela escrita, uma vez que se trata de um requisito que nos acompanha a vida toda.

Na vertente de educação pré-escolar, a problemática foi diagnosticada mais tardiamente, porém, reuniram-se as condições necessárias para também instigar o gosto pela escrita mesmo antes do ingresso propriamente dito no 1.º ano de Ensino Básico. Apesar da falta de motivação na área da escrita não ser geral, considerou-se pertinente ir introduzindo estratégias para de certo modo preparar as crianças de seis para estas realidades.

Assim sendo, nos capítulos seguintes apresentar-se-á para cada valência as estratégias aplicadas para trabalhar a escrita criativa; e, posteriormente, será explanado, todo o enquadramento teórico quer em contexto 1.º ciclo EB quer em educação pré-escolar para melhor contextualizar e identificar os factos.

4.1 | Enquadramento do problema

O hodierno projeto de investigação-ação foi sugerido e pensado aquando da realização da prática pedagógica na valência do 1º ciclo, mais precisamente, numa sala de 2º ano na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada e a problemática aqui exposta será devidamente justificada quer a nível teórico quer prático.

Este interesse aconteceu muito pelo facto de verificar, que os alunos que constituem a turma do 2.º C da escola da Assomada, se sentiam desmotivados sempre que passávamos à área do Português.

Neste seguimento de ideias pretendo, essencialmente, diligenciar estratégias creditáveis nos alunos de modo a estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática e, constatar em tempo real, se é na *praxis* o que nos documentos orientadores se estuda.

É de enfatizar que foi quanto a mim, determinante, analisar e refletir durante o desenrolar deste projeto pois, possibilitou-me mais tarde avaliar e/ou reformular sempre que necessário.

De mencionar que, algumas das estratégias de intervenção aqui expostas, podem-se cruzar com a colega que esteve a estagiar na escola da Calheta, visto que, além do ano de escolaridade ser o mesmo e os conteúdos também, o apoio e as ideias eram partilhadas e acabávamos muitas das vezes por intercetar nalgumas atividades, recorrendo por exemplo aos mesmos modelos, aos mesmos jogos, às mesmas experiências. Inclusive ambas as escolas iniciaram, com a nossa colaboração, a troca de correspondência entre as nossas duas turmas.

A escola do século XXI caí por terra quanto à criatividade no ler e escrever, as crianças andam desmotivadas e desligadas. Desta feita e socorrendo à ideia de Marques (1991) os profissionais da educação devem oferecer aos alunos, experiências ricas e o contacto com materiais escritos e orais.

É urgente e é preciso reaproximar o mundo de nós mesmos, a mudança e o progresso está no virar da esquina, quantas vezes, ao planificar recusei-me seguir algumas sugestões fornecidas pela docente, isto porque, a dinâmica das aulas seguia sempre a mesmo ritmo, assumindo a responsabilidade de as alterar, mesmo que aos poucos, sempre com pesquisas atualizadas, pedindo ajuda a profissionais da educação para melhor ajustar e garantir condições fiáveis ao sucesso escolar, acabando obviamente por, ampliar e aprender comigo mesmo aquilo que devo tomar como modelo a seguir e o que deve ser

modificado ou esquecido, tendo apenas ciente, o que é que devemos implementar em sala de aula para unicamente garantir o sucesso nos alunos e a qualidade profissional.

A criança que fala, lê e escreve é a que garantidamente terá um desenvolvimento holístico de sucesso, pois tem a chave essencial e necessária para comunicar e viver em sociedade. Por outro lado, quem não possui estas facetas terá outro destino, que mais não seja treinar, estudar mais, praticar, resolver exercícios e estratégias próprios para desenvolver a escrita criativa, contando sempre com ajuda do professor.

Ou seja, a criança vem ao mundo sem que o seu próprio futuro esteja decidido onde tudo é possível visto que ela é naturalmente criativa, é inato, nasce conosco esta aptidão sublinhando que “a criatividade não é nada desde que não conduza à criação, e que tudo se mede pela obra.” (Gloton & Claude, p. 26).

Estes factos, só podem ser contestados por quem nunca observou uma criança, tal como referencia os mesmos autores, uma vez que tanto “na criança como no homem, o espírito sopra onde e como quer, mas sopra, a menos que o adulto o sufoque na sua obstinação de tudo dirigir” (p. 41).

Proporcionar aulas criativas, com domínios criativos é olhar as crianças e vê-las sem bocejos, sem cabeças sobre as mesas ou sem saídas constantes à casa de banho, deste modo, o trabalho de planificar é compensatório e trará frutos a longo prazo.

Tanto se ouve falar na triangulação entre: família, aluno e professor, que tantas vezes tomei como objetivo central nas práticas, a vinculação: aula, aluno e criatividade e raramente estes ideais não foram levados a bom porto, isto porque, “se a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo deve ser posto em ação para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento.” (Gloton & Claude, p. 42).

Constatei, ao longo de muitas práticas, que as crianças adquiriam o gosto pela escrita quando as estimulava com jogos ou tarefas mais práticas, isto era visível, essencialmente, pelo desejo ou gosto em escrever uma carta, uma receita, uma história com recurso aos desenhos, às cartas de andarilho, ou ao reforço do comportamento e das atitudes, entre outras estratégias igualmente trabalhadas.

4.2 | Questão de investigação-ação

No dizer de Ernest Hemingway, citado por João de Mancelos (2013) “A escrita é uma área onde todos somos aprendizes e ninguém pode afirmar que é mestre.”. Assim sendo, a questão “Que estratégias implementar para desenvolver a escrita criativa?” foi desde cedo o ponto de partida para o desenrolar deste projeto de investigação-ação.

O domínio por mim escolhido para aprofundar, aquando das minhas práticas em 1.º ciclo, foi a escrita, especialmente a escrita criativa.

Este interesse aconteceu muito pelo facto de verificar que os alunos que constituem a turma do 2.º C, da escola da Assomada, não estavam estimuladas para a escrita. Denotava assim, pouco entusiasmo sempre que passava à área do Português.

Por tudo isto, e por considerar um tema muitíssimo importante e que faz parte integrante da escola atual, decidi concomitantemente com a professora cooperante explorar, aprofundar, analisar estratégias para trabalhar com os alunos.

Assim sendo, um dos principais objetivos deste projeto de investigação, debruçasse em estimular e fomentar o gosto pela escrita, recorrendo ao lúdico e à criatividade.

O uso da língua escrita dá origem a uma grande variedade discursiva, escrever de forma lúdica ou dinâmica é abrir uma janela para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade (Margarida Fonseca e Costa, 2007). A escrita criativa é como um jogo, carece de regras e objetivos, o papel do docente é o de informar e explicar a sequência dos acontecimentos, estas experiências de escrita permitem viver no imediato as possibilidades literárias dos textos que se escrevem (Luísa Costa Gomes, 2007). Portanto, cabe à escola trabalhar estratégias que permitam tais aprendizagens às crianças.

4.2.1 | A escrita criativa no contexto 1.º ciclo do Ensino Básico

Decorrente da observação realizada nas primeiras semanas surgiram problemáticas ligadas à escrita que mereceram atenção redobrada na sua resolução.

Sendo assim, o incentivo à escrita, trabalhado de acordo com as experiências e vivências dos alunos, é meio caminho andado para alcançar a vontade de escrever mais e melhor, tornando tudo mais simples no processo escolar.

A escrita e a leitura são competências substanciais à comunicação, cabendo ao professor proporcionar aprendizagens integradas e significativas para que construam um futuro repleto de vivências referentes à língua materna. Como aguçá Sousa (1999):

Na leitura o leitor tenta captar a mensagem independentemente da perfeição da forma gráfica; (...). Na escrita tal controlo é mais reduzido, só possível através do domínio de vários níveis de competências linguísticas; quem escreve codifica a mensagem que, para se evitarem erros de interpretação, deve estar corretamente codificada de acordo com regras ortográficas convencionadas para uma determinada língua (p.54).

A compreensão e a aprendizagem da escrita não é tão simples como aparenta ser é, pelo contrário, um processo complexo pois compreende a memorização, a atenção e a dominação da motricidade grossa e fina.

Atualmente vivem-se momentos de crescente falta de interesse e desmotivação por parte dos alunos e da população em geral relativamente à escrita, o que vem influenciar e muito a forma como as nossas crianças a encaram e prontamente rotulam-na como desinteressante e enfadonha onde os resultados serão negativos.

Primeiramente, não sei se por receio ou por respeito, os alunos da turma C, não demonstraram nas duas primeiras semanas de observação, insatisfação ou desmotivação pela escrita, mais tarde é que constatei o distanciamento por esta, além do mais, cometiam muitos erros ortográficos, demonstravam pouco interesse, entre outros factos também observados.

Talvez por ser o primeiro contato ou as primeiras semanas de práticas e por estar focada em efetuar o levantamento de pontos fortes e fracos do grupo, como os tipos de relacionamento, as regras da sala, a implicação dos alunos nas aulas, a criatividade, a autonomia, os valores e as áreas curriculares mais apreciadas e as que os alunos sentem mais dificuldades, para conjuntamente com a docente dinamizar estratégias bem feitas a estes níveis. Porém, as práticas a partir da segunda semana foram contínuas, com a preparação de aulas, de reuniões informais com a docente, os diários de bordo, os registos fotográficos, as avaliações entre outras tarefas próprias de um profissional de educação e as lacunas foram, assim, surgindo e advieram as preocupações em garantir o melhor do ensino-aprendizagem.

Deste modo, na segunda parte do presente relatório, seguem-se descritas algumas das atividades para trabalhar a questão-problemática do Projeto de Investigação-Ação, e não só, contemplando também estratégias e instrumentos utilizados, enquadradas nas áreas do Estudo do Meio, Matemática e Português.

Para concluir, acredita-se, fielmente, que quando há articulação entre as atividades e o cotidiano, os alunos são capazes de alcançar maior sucesso escolar e a aquisição de conhecimentos acontece de forma menos fragmentada. Daí ser fundamental que a formação dos jovens escritores passe por aprendizagens ricas em estratégias e materiais.

4.2.2 | Estratégias aplicadas na turma do 2.º C

Em diálogo com a professora cooperante, achou-se por bem variar o reconto escrito do fim-de-semana substituindo inicialmente as frases escritas pelo diálogo, ou seja a escrita pela oralidade, acompanhado de um desenho alusivo, devidamente, legendado. Nas semanas seguintes o exercício era realizado na mesma mas com variantes, desde sopa de letras¹, a palavras cruzadas, descobre as diferenças², entre outras, em que teriam de construir frases com as palavras encontradas ou vice-versa. Fizemos o jogo do abecedário³ em grande grupo com a regra de caracterizarem cada colega com uma qualidade; a casa das histórias; os dados mágicos; as cartas de andarilho; a carta ao amigo ou familiar⁴; do texto à imagem, da imagem ao texto, os ficheiros livres, entre outros meios dinamizadores. Enfim, proporcionou-se todo um leque de boas ideias e com garantias de bom aproveitamento.

Ora bem, é caso para dizer que, os resultados foram superados, uma vez que consegui dos alunos: a exposição oral, o texto (apesar de curto), a ilustração e ainda o respeito pelos colegas e adultos.

Claro está que justifiquei esta alternativa, visto que, na manhã seguinte queriam repetir o episódio, aproveito também para esclarecer que, em conversa informal alertando os alunos acerca do quão importante é a escrita, dizendo-lhes, que este é um processo que nos permite comunicar com os nossos amigos, pais, professores, etc, provando que existe um forte elo entre a escrita, oralidade e, por sua vez, a leitura.

¹Ver Apêndice 1

²Ver Apêndice 2

³Ver Anexo 1

⁴Ver Apêndice 3

Nada mais fácil para explicar aos alunos, isto porque durante a terceira e a quarta semana de estágio, amplifiquei a área da biblioteca a pedido de muitas crianças e iniciei com uma outra escola o Projeto da Correspondência, de modo a interligar estes conceitos num só.

Atualmente, e mais do que nunca, assumo a importância que a escola tem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente na descodificação das mensagens tanto a ler como a escrever, tal como, no significado próprio ao que escrevem ou leem. Deparei-me com alunos que exclusivamente se limitavam a copiar sem qualquer conhecimento do que se tratava apenas para passar o tempo, desastre tremendo que tem de ser repensado e ajustado à realidade.

Não é novidade que o meu grande e primordial objetivo foi despertar nos alunos a sensibilidade para a literacia e para a ação crítica da sua qualidade de escrita, procurando junto dos alunos criar um ambiente colaborativo, cooperativo e que os encoraje a exprimir o seu dia-a-dia numa frase ou num texto de forma responsável, ou seja, “dar espaço para que os alunos sejam legisladores das regras que regem seus próprios comportamentos”, La Taille (1996, citado por Bonfim, 2008, p.34).

Em cada atividade valorizava, fundamentalmente, a simplicidade, a originalidade e a espontaneidade emocional de cada criança, afinal de contas a escrita criativa é “um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, a mais que não seja através do escrever.” (Santos, 2008). A mesma autora elucida ainda que esta escrita faz uso de um conjunto de ferramentas, contudo estas não são o objetivo central mas o meio para chegar à criatividade.

Resumindo, todo o processo de aprendizagem da escrita, só é possível quando há entre aluno e professor, uma relação próxima e saudável, pelo menos torna o procedimento mais fácil, enriquecedor e significativo.

4.2.3 | A escrita criativa no contexto do Pré-escolar

Para além do mais, a escrita tem o grande poder de mexer e remexer com o nosso “eu” interior e que de acordo com Cerrilo (2008) é “um instrumento capaz de inventar histórias, expressar emoções ou criar fantasias”.

Indo ao encontro de todas estas ideias, Rebelo (2001) ressalta que “escrever simboliza que o indivíduo é capaz de comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis, compreendidos pelos outros. (...) A linguagem escrita (...) é bastante valorizada nos programas escolares porque é a linguagem dos que dominam a sociedade”, até porque ao dominá-la permite-nos ser entendidos pelos outros.

É possível agora, depois de tudo o que foi referido, compreender a importância da escola em todo o processo de aprendizagem da escrita e em como a dinamiza.

Quero ainda evidenciar a ideia de Martins e Niza (1998) pois, defendem princípios que até hoje se fazem sentir positivamente nas salas de aula, referindo que, as crianças devem aprender a ler e a escrever quando e como lhes apeter, primeiro escrevem com recurso à imaginação (grafismos livres) e, indiretamente, recorrem à criatividade e à autonomia, só depois é que a preocupação do educador em coordenar os movimentos, a motricidade fina, a estruturação espacial e temporal é que surge, sem nunca esquecer que aprende-se a escrever, escrevendo. (Martins e Niza, 1998, p. 160).

No entanto, importa salientar que não é através da escrita criativa que tenciono acabar com a “escrita com erros”, ou que esta acarreta fórmulas infalíveis para que o mesmo aconteça. Pelo contrário, esta só trará sucesso junto dos que a aproveitarem conjuntamente com os conselhos, dicas e estratégias facultadas pelo educador/professor, a fim de, melhorarem a sua forma de escrever de modo mais livre e espontâneo.

Saliento ainda que, em conformidade com o analisado nas práticas, o que me levou a iniciar o trabalho sobre a escrita criativa teve muito a ver com o medo e a vergonha que as crianças tinham de escrever e muitas vezes de errar, procurando portanto estratégias para desenvolver um à vontade até então pouco notório. Como refere Mata:

(...)as crianças podem e devem brincar com a escrita, não só porque gostam e necessitam de o fazer, mas também porque quando se brinca não existe exigência nem pressão para que a tarefa fique correta. Se falhar, não faz mal, e se quiser pode tentar novamente, é livre. (2008).

Olhando agora para a vertente funcional da “coisa”, ou seja, analisando a dimensão axiológica intrínseca ao que a escrita criativa pode proporcionar, pode-se indiretamente educar para os valores como: a motivação, a autonomia, a confiança, a liberdade, a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a reflexão, entre outros, em que esta análise de factos e de autorreconhecimento só me ocorreu na reta final e, em observação direta sobre os comportamentos, atitudes e registos dos alunos.

4.2.4 | Estratégias aplicadas na sala do Arco-íris

Relativamente à EPE, vertente na qual estagiei no segundo semestre e, por sua vez, onde surgiu a problemática da escrita criativa, que é o de proporcionar às crianças momentos, contextos e práticas de produção escrita que podem ser apresentados em grupo ou individualmente, como por exemplo: para o primeiro caso, a redação do seu nome numa vinheta⁵ onde teriam de respeitar os limites ou a criação de uma história⁶ tendo uma imagem como ponto de partida e a nível mais pessoal um recado ou um bilhete a um amigo ou familiar, tratando-se apenas de algumas das estratégias adotadas durante a minha prática, entre muitas outras apresentadas em apêndices.

Capítulo 5 | Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo será descrito toda a prática pedagógica por mim realizada na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente na Escola Básica com Pré-Escolar da Assomada - EB1/PE da Assomada, com uma turma de 2.º ano, com data de início a 13 de outubro e término a 15 de dezembro de 2014, durante cinco horas no turno da manhã, perfazendo, aproximadamente um total de 140 horas.

Deste modo, neste capítulo, farei uma descrição mais pormenorizada da minha *praxis*, com as devidas metodologias e estratégias implementadas.

Assim, e de modo a melhorar a compreensão de toda a prática *in loco*, decidi subdividir o capítulo com uma breve caracterização do meio envolvente, de forma a contextualizar os factos e focar as atenções para uma única realidade.

Em seguida, descrevo as instalações e o Projeto Educativo da Escola – PEE⁷, isto porque, ao analisar qualquer que seja o PEE, compreende-se à partida toda a dinâmica e gestão do estabelecimento.

Posteriormente, apresento os recursos materiais e físicos da sala do 2.º ano da turma C e, ainda, caracterizo a turma com a qual trabalhei.

Nos penúltimos subpontos, enumero algumas das estratégias utilizadas ao longo da minha prática pelas diferentes áreas curriculares e, por fim, apresento uma reflexão geral sobre a minha intervenção no 1.º CEB.

⁵ Ver Apêndice 4

⁶ Ver Apêndice 5

⁷ Ver Anexo 2

5.1 | Meio envolvente: Cidade do Caniço

Tendo em conta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), o meio social influencia, mesmo que indiretamente, a intervenção e, por isso, considero relevante compreender o meio em que a instituição possa estar inserida.

Neste seguimento de ideias, o contexto da instituição de ensino constitui um fator basilar na vida escolar dos alunos que a frequentam, isto porque, o meio influencia e espelha, sem dúvida as atitudes, os comportamentos e o desenvolvimento holístico dos mesmos.

Deste modo, cabe às instituições de ensino “estimular a criação de hábitos positivos de relação que favoreçam a maturidade socio-afectiva e cívica” (ME, 2004, p.15) dos nossos alunos e que promovam, sempre que possível, experiências com o meio.

A Escola EB1/PE da Assomada fica situada numa das cinco freguesias do concelho de Santa Cruz, a freguesia do Caniço, mais concretamente junto à Estrada do Aeroporto, 9125-079.

Figura 6 | Imagem de satélite da Escola EB1/PE Assomada

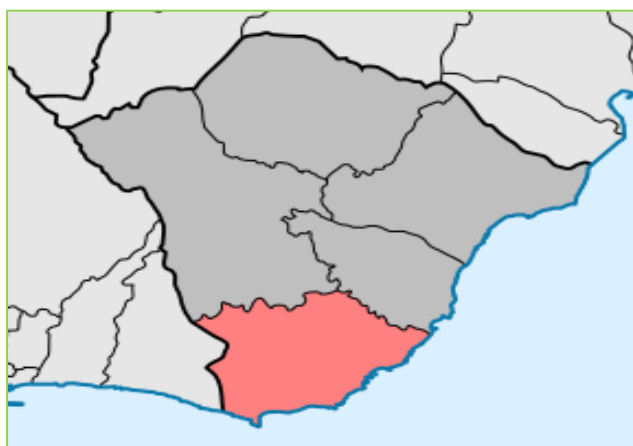


Fonte: Google Earth.

A EB1/PE da Assomada é uma escola de natureza pública, que compreende alunos das valências: Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A cidade do Caniço localiza-se na encosta sul da ilha e possui à sua disposição infraestruturas e instituições públicas e privadas de pequenas e médias dimensões.

Figura 7 | Localização da cidade do Caniço



Fonte: Google: cm-santacruz.pt/index.php.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 8/2005/M, a cidade dispõe de um vasto conjunto de equipamentos coletivos, sendo alguns deles: centro de saúde; farmácia; policlínica; cinco creches e jardins-de-infância; uma escola de 2.º e 3.º ciclo; três escolas de pré-primária e 1º ciclo; jardins públicos, dois parques infantis, três igrejas paroquiais e duas capelas; uma escola de condução; a delegação da Empresa de Eletricidade da Madeira (EEM); dois centros comerciais; dezenas de restaurantes e unidades hoteleiras, entre tantas outras.

Contudo, é de mencionar que a deslocação entre estas instituições só é possível aquando da disponibilidade de carrinhas para o efeito, sem esquecer que estas não estão disponíveis em regime permanente, portanto as escolas têm de recorrer ao seu aluguer.

No espaço circunvizinho à escola encontram-se duas igrejas, sendo uma Católica e uma Adventista, uma padaria, alguns bares, um minimercado, uma rent-a-car, bem como outros serviços comerciais.

5.2 | A EB1/PE da Assomada

A EB1/PE da Assomada é recente, foi edificada a 30 de setembro de 2004 e é um estabelecimento educativo de cariz público.

O edifício é composto por três pisos: a cave, o rés-do-chão e o 1º andar.

Figura 8 | Escola da Assomada, Caniço



Fonte: Google Earth.

Figura 9 | Fachada Principal da EB1/PE da Assomada



Fonte: Retirado do PEE, da EB1/PE da Assomada, 2012-2016.

É no piso da cave onde se leciona as atividades curriculares de Expressão e Educação Musical e Dramática e Expressão e Educação Plástica. Ainda dispõe de três arrecadações, um gabinete e três casas de banho, sendo uma exclusivamente, para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No rés-do-chão, encontram-se três salas do pré-escolar, uma casa de banho e ainda um gabinete de atendimento aos pais/encarregados de educação destas crianças, o *hall* e a porta principal, uma casa de banho para os adultos, um refeitório amplo, duas dispensas e uma cozinha.

No piso superior, localiza-se o gabinete do diretor, cinco salas de aula, uma sala de informática, uma biblioteca, a sala dos professores, uma arrecadação, um corredor e uma casa de banho.

Relativamente às instalações da instituição, a nível exterior, possui espaços arejados e amplos, como por exemplo o campo de jogos, utilizado pelas crianças/alunos na componente curricular e nas horas de recreio e, um espaço coberto, onde os alunos se organizam, com o auxílio das funcionárias, após o toque de entrada até os professores os irem buscar. Os jardins e as hortas são outros espaços que estão devidamente assinalados e bem tratados pelas equipas responsáveis e, ainda, podemos encontrar um parque infantil atrás da escola, destinado às crianças do pré-escolar, com equipamentos adequados, devidamente assegurados e vigiados.

Figura 10 | Traseira da EB1/PE da Assomada: parque infantil



Fonte: Google Earth.

Esta escola dá resposta a 290 alunos e no que diz respeito aos recursos humanos a escola dispõe de um total de 49 funcionários como evidencia a tabela 3.

Tabela 3 | Recursos humanos da EB1/PE da Assomada

Recursos humanos	N.º
Educadoras	10
Professores	20
Educação Especial	3
Assistentes Técnicos	3
Assistentes Operacionais	8
Ajudantes de Ação Sócio Educativa da EPE	3
Técnica Superior de Bibliotecas	1
Psicóloga	1
TOTAL	49

Fonte: Adaptado ao PEE (2012-2016) da EB1/PE da Assomada.

O estabelecimento de ensino aqui apresentado está sobre a direção do diretor Alcino e apresenta como tema no Projeto Educativo de Escola: *Regras essenciais nas relações interpessoais* mas como se trata de um tema amplo, a escola pensou em afunilar esta temática e abordar subtemas como: hábitos, atitudes e regras sociais, participação social, comunicação com os outros; as inter-relações com o mundo entre outros, apresentados no PEE.

5.3 | Caracterização da sala do 2.º C

Para Zabalza (1998), o ambiente e o espaço educativo funciona como uma estrutura de oportunidades que “(...) favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades (...)”.

Assim sendo, os recursos materiais são constituintes cruciais numa sala de aula pois revestem-se de particular interesse e pertinência no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Particularizando e descrevendo a sala do 2.º C, onde entrecorreu a prática pedagógica, elucida-se que está adequada à generalidade (vinte e dois alunos), sobrando 6 mesas quadradas que são utilizadas no turno da tarde uma vez que esta sala é partilhada.

Desta feita, é de salientar que a sala onde decorrem as práticas letivas, situada no 1º piso, está revestida e equipada com diversos materiais fundamentais ao desenvolvimento dos alunos do 2.º C.

Figura 11 | Sala da turma do 2.º C



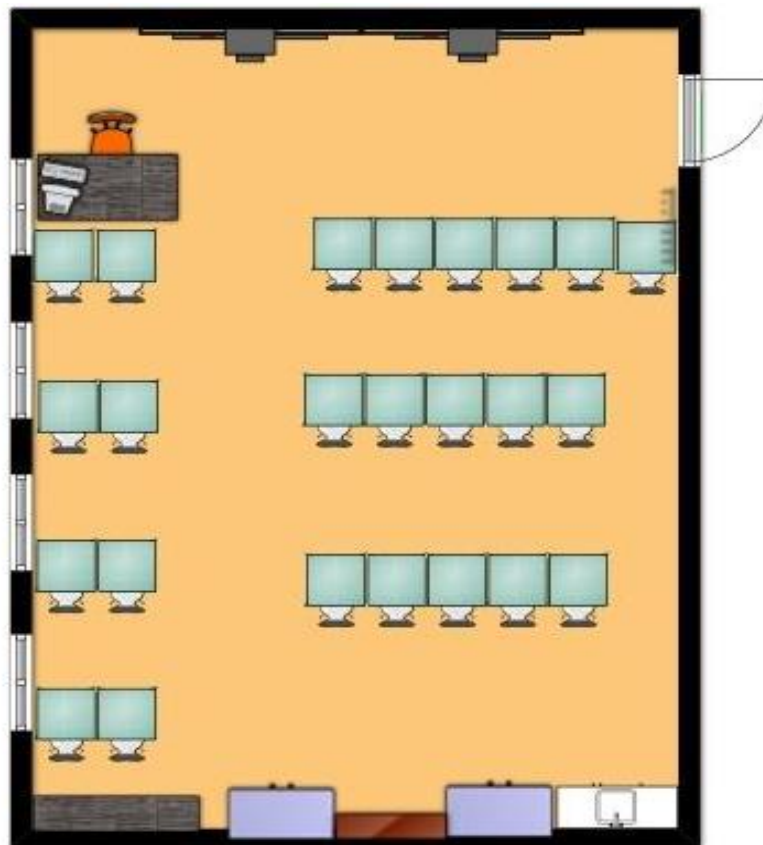
Nesta sala pude observar placards com os trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos; armários de arrumação onde ficavam os manuais; as capas, cadernos diários e manuais de Estudo do Meio, Português e Matemática; dicionários; resmas de papel; caixas com esquadros, réguas, colas e tesouras; cores de pau, filtro e cera; materiais didáticos de Matemática tais como: o ábaco e o multibásico; entre outros de igual importância e que fazem toda a diferença aquando, por exemplo, da lecionação de conteúdos mais complexos, criando assim uma outra dinâmica apreciada por todos.

As mesas estão dispostas em quatro filas, voltadas para dois quadros pretos de ardósia e a secretária da professora.

As primeiras filas estavam reservadas aos alunos com problemas visuais e de concentração e que requeriam maior apoio por parte da docente e as últimas filas ficavam para os alunos mais concentrados e capazes de fazer trabalho autónomo.

Numa das laterais da sala tinha quatro grandes janelas com vista para o recreio e jardins exteriores, o que permite entrar iluminação natural. Ao fundo da sala encontramos um lavatório utilizado pelos discentes quando lhes é dado autorização, caso contrário é muito usual para lavar as mãos, beber água, preparar experiências, lavagem de materiais de pintura, entre outros e uma mesa retangular onde estão expostos livros diversos para quem quisesse consultar ou requisitar, funcionava como uma biblioteca de sala.

Figura 12 | Planta da sala do 2.º C



Fonte: Programa: floorplanner.com/

A sala do 2.º C, no geral, era um espaço amplo, organizado, arejado e adequado às práticas, possibilitando aos alunos uma boa circulação dentro da sala e de rápido acesso a todos os materiais necessários. Esta turma frequentava o turno da manhã com o horário

da componente letiva compreendida entre as 8h15m e as 13h15m, colocando as atividades de enriquecimento curricular na parte da tarde, sendo estas de caráter facultativo até às 18h15m

Tabela 4. Horário da turma C do 2.º ano

horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08:30	Informática	Matemática	Est. Meio	Matemática	Est. Meio
09:30	Português				
10:30	Intervalo				
11:00	Matemática	Est. Meio	Português	Est. Meio	Português
12:00					
12:30	Ed. Musical	Português	TEA	Português	Matemática
13:30					TEA

A organização do tempo na turma C é flexível e dinâmico, a rotina diária é importante para que os alunos saibam o que sucede após uma atividade, sentindo-se mais seguras e autónomas. E as OCEPE enfatizam que:

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

É de mencionar que durante o estágio, foi possível assistir à aula de Informática assim como à aula de Expressão Musical, atividades de enriquecimento curricular decorrentes à segunda-feira.

5.4 | Os alunos do 2.º C

Figura 13 | Alunos do 2.º C

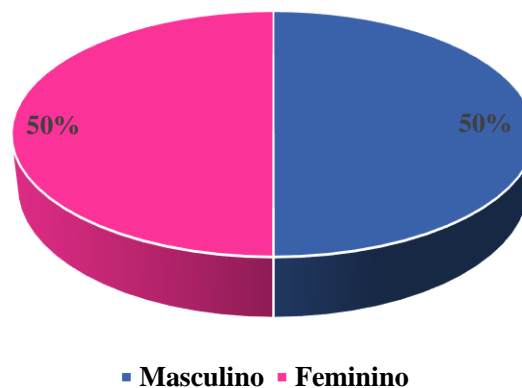


A caracterização do grupo de alunos, efetuou-se com base na triangulação de dados obtidos ao longo das observações participantes, das conversas informais com a professora responsável e da consulta dos processos individuais dos alunos, uma vez que, o Plano Anual de Grupo (PAG) ainda estava a ser ultimado.

Assim sendo, a docente Maria Filomena Franco, responsável pela turma que constitui o 2.º C, foi quem me orientou e auxiliou durante estas dez semanas de práticas.

O grupo é composto por 22 crianças, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Gráfico 1 | Género dos alunos

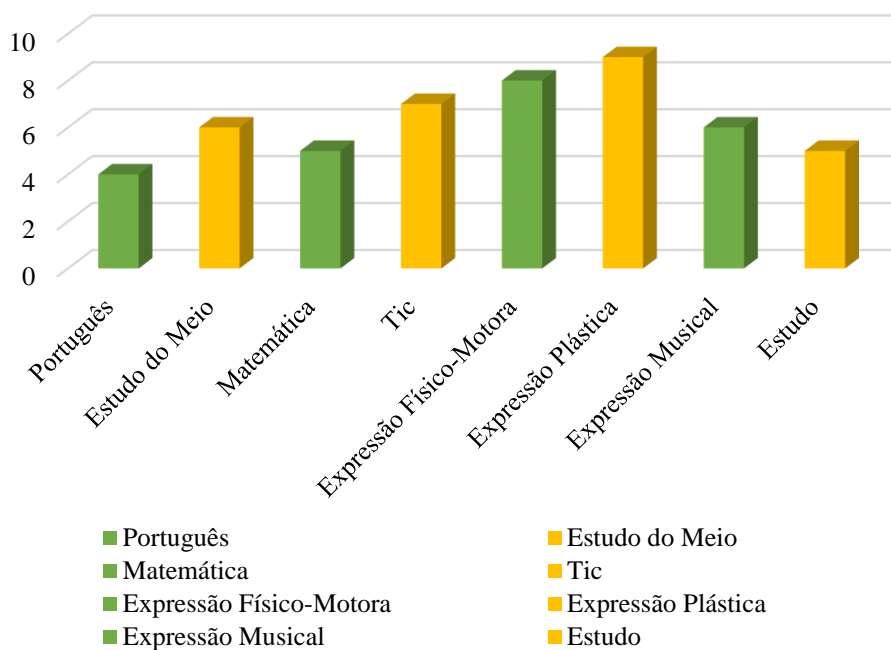


Em conformidade com o observado ao longo da prática pedagógica constatei que este grupo de alunos é equilibrado a nível das dificuldades e facilidades escolares.

No grupo, existem duas crianças referenciadas pela Educação Especial: uma delas com atraso no desenvolvimento global e outra com *Síndrome de Asperguer*. A obtenção destas informações resultou da análise dos processos individuais destes alunos e foram certificadas pela docente titular da sala juntamente com a professora de ensino especial.

A turma do 2.º C, de acordo com as informações cedidas pela professora Filomena e de acordo com o observado nos resultados das fichas de avaliação, têm no geral particular interesse e bons resultados em Estudo do Meio e nas Expressões, porém as principais dificuldades e necessidades prendem-se com a interpretação de textos e a escrita e, em alguns casos, com o raciocínio e a resolução de problemas.

Gráfico 2 | Áreas de maior interesse dos alunos do 2.º C



A partir do gráfico supra apresentado e com base no Plano Anual de Turma (PAT) vimos que as áreas de maior interesse dos alunos são a Expressão Plástica (nove alunos) e a Físico-Motora (oito alunos) como as prediletas, seguindo-se as TIC e o Estudo (sete alunos) e a Expressão Musical (seis alunos) e as áreas menos apreciadas são o Português e a Matemática.

Ao longo das práticas, por via ocular e/ou conversas informais com os alunos e a professora, realizou-se um levantamento geral dos interesses e das dificuldades de cada

aluno de maneira a conhecê-los mais e melhor, quebrando um pouco o gelo entre os alunos e a nova estagiária que esvoaçou para sala de aula e com quem aprenderam novas coisas durante algumas semanas.

Tabela 5 | Interesses e dificuldades dos alunos

Alunos	Interesses	Dificuldades
A.L	- Português; Matemática; Desenhar;	- Jogos de montagem;
M	- Matemática;	- Estabelecer relações; - Sociabilidade;
J	- Desenhar e pintar; - Dançar e ouvir música;	- Compreensão;
I	- Jogos tradicionais; Informática;	- Concentração;
P.R	- Matemática; Jogar à bola;	- Criatividade;
P.H	- Estudo do Meio;	- Socializar com os adultos;
H	- Informática; Biblioteca;	- Motricidade fina;
F	- Desenhar; Estudo do Meio;	- Linguagem;
F	- Expressão Dramática;	- Ortografia e caligrafia;
M	- Biblioteca; -Estudo do Meio;	- Motricidade fina;
N	- Expressão Físico Motora;	- Baixa autoestima;
L	- Desenhar; - Matemática;	- Ortografia;
T	- Ouvir música; - Jogar à bola;	- Caligrafia;
C	- Pintar; Expressão Musical; - Expressão Dramática;	- Autonomia;
S.Q	- Matemática; - Expressão Físico Motora;	- Expressão Plástica;
S.L	- Desenhar;	- Socializar com os adultos; Baixa autoestima;
D	- Jogar à bola;	- Concentração; Desrespeito pelas regras da sala; Desinteresse total;
S	- Dançar e ouvir música;	- Concentração; Respeitar as regras da sala;
R	- Desenhar; Dançar e ouvir música;	- Cálculo mental e resolução de situações simples;
V	- Expressão Dramática;	- Compreensão e aquisição de conhecimentos;
C	- Jogar à bola; Jogos matemáticos;	- Concentração; Respeitar as regras da sala;
B	- Expressão Plástica;	- Sensibilidade emocional; Leitura - Aplicação de conhecimentos;

No todo, esta turma demonstra ser bem-educada, com grande sentido de responsabilidade e respeito, carinhosa, dinâmica, simpática, curiosa e muito empenhada. Porém a turma em geral apresenta muitas lacunas a nível da concentração e por apresentarem poucos hábitos de leitura acabam por fazê-lo com muita dificuldade e o mesmo se aplica ao domínio da escrita.

Como descreve a *Organização Curricular e Programas* (2004) as aprendizagens devem relacionar-se com “(...) vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se dirigem. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.” (p.23).

Em suma compreende-se a importância de planear e planificar segundo os interesses dos alunos, motivando-os e incentivando-os para a aquisição de novas aprendizagens e a gostarem das disciplinas menos apreciadas de modo a não criarem entraves no seu decurso educativo.

5.5 | Intervenção Pedagógica na turma do 2.º C

A prática pedagógica com os alunos do 2.º C decorreu durante oito semanas, perfazendo um total de 120 horas, e da intervenção resultaram oito planificações semanais, que há semelhança do pré-escolar, basearam-se, essencialmente, nas preferências, desejos e interesses dos alunos⁸.

As duas primeiras semanas de estágio, não efetuei quaisquer atividades orientadas, apenas realizei observação participante e prestei apoio geral à sala, permitindo estabelecer um contato direto com os alunos de modo a conhecer as facilidades e as dificuldades destes.

Só nas semanas seguintes é que o ato de planificar é pontual e diário, com os respetivos domínios, descritores, conteúdos e recursos, para tal, planificar é tido como um instrumento de apoio e de regulação da prática (Arends, 1995).

⁸ Ver Anexo 3

Comprovou-se de forma imediata uma dificuldade relativamente à área do Português, mais precisamente na escrita, a falta de gosto e de entusiasmo por parte dos alunos era notória.

Nesta linha de acontecimentos, a intervenção ocorreu tendo como primeiro objetivo instigar o gosto pela escrita, assunto este que mereceu destaque para trabalhar em Projeto de Investigação com a questão problema *Que estratégias implementar para desenvolver a escrita criativa?* razão pela qual é referenciado ao longo do capítulo quatro do hodierno relatório.

Mas importa mencionar que, apesar da questão problema ser a mesma em ambas as valências, as estratégias e atividades foram distintas e adequadas a cada grupo, até porque eram meios e contextos diferentes e cada sala com as suas especificidades e necessidades, principalmente no que respeita às idades e exigências educacionais.

Contudo, sabendo e tendo bem presente as lacunas do Português, existiu a preocupação em articular os conhecimentos e planificar para todas as outras áreas e, sempre que possível procurou-se interligar os conteúdos entre os domínios de modo a existir interdisciplinaridade.

5.5.1 / No Português ...

No desenvolvimento das planificações⁹ previstas para o 2.º C utilizou-se as diretrizes, os domínios e os respetivos descritores propostos pelo Programa e Metas de Português para o 1.ºCEB. Prevendo que através dos domínios da Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Gramática e Iniciação à Educação Literária (IEL) os alunos alcancem sucesso escolar e construam a sua identidade e a relação com o mundo (ME, 2004, p.136).

Pelo carácter interdisciplinar, todos estes domínios acabam sendo trabalhados em Estudo do Meio, Matemática e até nas Expressões, gerando-se aprendizagens contextualizadas e contínuas.

⁹ Ver Apêndice 6

Tendo em conta os elementos supracitados, desenvolveu-se e preparou-se momentos diversificados de aprendizagem e, por não ser possível a apresentação de todos eles, segue-se apenas dois de cada área, que poderiam ser outros dois quaisquer:

5.5.1.1 | A salada de fruta

Apontando as Metas Curriculares de Português para o 2.º ano de escolaridade encontra-se como objetivo a capacidade dos alunos redigirem e produzirem textos onde possam desenvolver a pontuação; a concordância; os tempos verbais; os sinónimos e os pronomes; entre outros descritores apresentados no domínio da LE (ME, 2004, p.11).

Numa primeira instância, estabeleceu-se um diálogo breve sobre o que era a alimentação saudável e posto isto, os alunos puderam descrever os materiais e utensílios presentes na nossa “cozinha provisória”. Devo portanto salientar que esta atividade foi uma estratégia para iniciar o gosto pela escrita e o facto de sairmos da rotina da segunda-feira, que era sempre iniciada com a redação de frases alusivas ao fim-de-semana, foi um momento feliz e apreciado por todo o grupo.

Ora bem, então prosseguindo à descrição desta atividade, os alunos após escreverem a data, o estado do tempo e o seu nome no caderno diário de português escreveram o título da nossa atividade: ***Receita da Salada de Fruta***. E seguidamente começaram a descrever e a apontar os materiais necessários para a confeção da salada, como mostra a figura seguinte.

Figura 14 | Receita da salada de fruta

Salada de Fruta	
Vais precisar de:	1 avental ; taças pequenas ; 2 taças grandes ; 2 colheres ; 2 conchas ; guardanapos frutas ; toalha grande ; 2 facas
Ingredientes:	Laranjas, bananas, mangas, Clementinas, kiwi, pêlas, pêlas
Preparação:	1º: Colocar o avental e preparar os materiais necessários; 2º: Lavar as frutas e descascar; 3º: Cortar as frutas aos cubos; 4º: Misturar tudo numa taça e servir nas taças individuais
Duração:	30 minutos

De modo a satisfazer as vontades dos alunos e para melhor coordenar e supervisionar a turma, contei com o apoio de vários alunos para redigirem no quadro, à vez, a fruta disponível e o procedimento da receita. Contei também com outros alunos para me ajudarem a descascar os frutos que tinham sido trazidos pela turma C para a partilha do pão-por-deus na semana anterior e, por ter sobrado ocorreu a ideia de os utilizar desta forma. No final, outros alunos ajudaram a distribuir as taças pelos colegas.

Realço que, esta foi uma atividade muito interessante, prática e pedagógica, vincando a necessidade de comermos fruta, uma vez que estamos a contribuir para uma alimentação saudável, bem como, a interajuda e o sentido de partilha.

Com o aproximar da hora do lanche (10h30m), distribuí de igual forma a salada de fruta pelos alunos.

Diário de Bordo, 3 de novembro 2014¹⁰

¹⁰ Ver Apêndice 7

Figura 15 | Salada de fruta da turma do 2.º C



Quanto às reações da turma, estas não poderiam ser melhores, em média todas as crianças repetiram pelo menos duas vezes, elogiaram positivamente e quase que não deram de conta da hora do recreio a passar, ocupando assim toda a hora do intervalo. Todavia, precisávamos de devolver as taças e os talheres à cozinha, bem como organizar e limpar a sala optando então por fazer meia hora de recreio.

Posto isto e de regresso à sala, prosseguimos a aula onde cada aluno apontou no caderno o fruto mais e menos apetecível, justificando-o e ilustrando-o.

Nesta mesma semana e de modo a continuar a temática da alimentação saudável e a sensibilizar para tal, foi-lhes facultado um texto denominado *Saber comer é saber viver*, aproveitando o mesmo discurso para alertar sobre a higiene e os cuidados a ter com a dentição.

Figura 16 | Texto *Saber comer é saber viver*

Foi possível com este texto explorar as maiores dificuldades da turma, relativamente à leitura e explicar-lhes os constituintes da história como sejam o narrador, as personagens principais e as secundárias, o tempo e o espaço.

Depois dividi o grupo em três e em voz alta pedi-lhes que lessem de modo a se familiarizarem com as palavras e só depois atribui as personagens aos alunos de forma a dramatizarmos um pouco a história, referindo que os alunos, no geral, leram com uma postura assertiva e diretiva para os colegas que estavam na plateia. Salienta-se que alguns dos alunos tiveram a oportunidade de escolher a personagem para apresentarem já outros quiseram experienciar o papel de narradores e de personagens.

Figura 17 | Leitura do texto *Saber comer é saber viver*



Entre o desenrolar destas atividades intercederam outras ligadas à alimentação como: a visualização de vídeos em Informática, a contagem e a formação de conjuntos com os frutos utilizados na salada de fruta em Matemática, falou-se no Estudo do Meio sobre a obesidade infantil, a higiene dos dentes, a função e a importância das vitaminas, do cálcio e das proteínas no nosso corpo, entre outros diálogos criados em sala entre professoras e alunos. E para terminar esta temática, tão importante como a que se segue, distribui ao grupo uma grelha que consistia no registo diário dos alimentos que ingeriam classificando-os, de acordo com a opinião de cada um, como sendo saudáveis ou não saudáveis.

Tabela 6 | Grelha de alimentação

Nome: _____ J _____									
quarta-feira		quinta-feira		sexta-feira		Sábado		Domingo	
Saudável	Não saudável	Saudável	Não saudável	Saudável	Não saudável	Saudável	Não saudável	Saudável	Não saudável
Exemplo									
Leite Salada	Gomas	Chá	Chocolate	Geleia	Doces	Salada	Sumo c/gás	Peixe	Chocolate
Banana Soupa	Piza	Laranja	Pastel de nata	Leite Carne	Hambuguer	Creme de cenoura	Batata frita	Salada de fruta	Bolo

Na semana seguinte, na segunda-feira, comentamos em grande grupo os alimentos que os alunos tinham apontados como saudáveis e os não saudáveis e, chegámos à conclusão que sobretudo as frutas e os legumes ingeridos eram saudáveis e que as bolachas com creme, as gomas, as pizzas, as batatas, os sumos com gás e os hambúrgueres são alimentos não saudáveis e que não devem ser consumidos diariamente.

No geral e tendo os registos da turma como referência, observou-se que são crianças mal alimentadas, que raramente comem fruta e são altamente consumistas em doces e refrigerantes não naturais. É caso para dizer que por mais que se eduque para uma alimentação saudável, temos depois, fora da escola, uma sociedade pouco preocupada com os problemas que advêm da má alimentação e que pouco fazem para acompanharem os ideais da escola.

É de enaltecer que os registos fotográficos e videográficos patentes ao longo deste capítulo foram devidamente autorizados pela professora cooperante e pelos encarregados de educação dos alunos da turma do 2.º C, no início do ano letivo.

5.5.1.2 | A Correspondência

Fazendo uso dos mesmos objetivos acima citados para o domínio da LE, segue-se a explanação da segunda atividade por mim eleita, denominada de **Correspondência** que fez parte integrante do Projeto de Investigação-Ação.

A sexta semana de intervenção pedagógica ficou marcada pelo início da troca de cartas entre os alunos do 2.º C da EB1/PE da Assomada e os alunos da EB1/PE do Lombo do Atouguia, localizada na Calheta.

Figura 18 | Correspondência da EB1/PE do Lombo do Atouguia



Porém, como os alunos da turma C nunca tinham escrito uma carta nem sabiam como fazê-lo, optou-se por criar primeiramente um envelope através de dobragens e só depois apresentar-lhes a estrutura de uma carta. Vimos que qualquer que seja a carta a enviar, terá que ter um recetor e um remetente, ficando este à escolha de cada aluno, podendo ser a um amigo da sala ou a um familiar. Mas explicou-se que para enviar uma carta são necessários dados como o nome da pessoa, a morada e o código postal e os alunos que não sabiam tinham como trabalho de casa reunir estas informações.

Após a introdução do que deve conter uma carta e de como deve ser escrita, a turma redigiu uma e no final da manhã entregaram-na à professora estagiária de maneira a que esta a corrigisse para que a carta voltasse a ser reescrita sem erros e a caneta.

Só assim é que as nossas cartas poderiam ser colocadas no envelope e entregues ao destinatário.

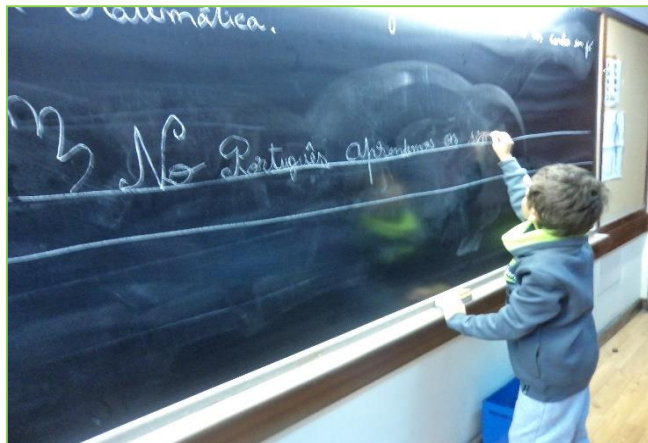
Figura 19 | Redação de uma carta para um amigo ou familiar



Estabelecido este contato entre os alunos e a carta, estávamos aptos e preparados a responder à primeira carta mandada pelos amigos da Escola da Calheta, primeiramente e para conhecermos os amigos do 2º e 3º ano desta escola, eles prepararam-nos umas fichas de identificação onde constavam os nomes, as idades e os interesses de cada um, aproveitou-se para equiparar as idades e os interesses em comum como: jogar à bola, ouvir música, dançar, o gosto pelo desenho, pela pintura, entre outros mencionados.

Posto isto, partimos para a resposta e redação da carta, depois de concluída elegemos em grande grupo qual seria o aluno ou aluna a escrever a carta final e um outro a ilustrar o envelope, mas os restantes copiavam do quadro o texto, para o caderno diário, este redação contou com a participação de todos. Os próprios alunos voluntariaram-se para escreverem no quadro as ideias que iam surgindo dos colegas, a minha função passou por esclarecer dúvidas e corrigir eventuais erros.

Figura 20 | Redação da carta no quadro



A juntar à carta os alunos quiseram elaborar outros materiais em jeito de agradecimento, como uma ficha de identificação individual, uma caixa reciclada que fora personalizada com mensagens sobre o que mais gostam de fazer na escola e, ainda, um puzzle construído pela turma com a fotografia da nossa escola.

Figura 21 | Resposta à correspondência da EB1/PE do Lombo do Atouguia



Depois dos materiais preparados e organizados os alunos colocaram tudo na caixa e desta forma concluíamos a primeira troca de correspondência com os amigos da Escola da Calheta. É importante frisar, que esta troca ocorreu apenas entre estas duas estagiárias, porém foi um trabalho de projeto abraçado por ambas e que teve autorização imediata por parte da direção das escolas e das professoras cooperantes.

Projeto este que nos acompanhou durante as nove semanas de intervenção e que pelo sucesso alcançado e a pedido dos alunos teve e tem continuidade, o que nos deixa, enquanto futuras profissionais, orgulhosas e satisfeitas pelo trabalho desenvolvido¹¹.

Como anteriormente mencionei ocorreram outras trocas além das em cima observadas, que respeitaram a mesma ordem de ideias, variando obviamente o discurso e o conteúdo das cartas, mas os materiais recebidos e enviados foram sendo cada vez mais aperfeiçoados como por exemplo: convites; jogos; separadores de livros; postais de natal e envelopes criativos.

¹¹ Ver Apêndice 8

Portanto em nove semanas de prática foram três as cartas recebidas e três as cartas enviadas, foram momentos e aprendizagens que não têm peso, forma e tamanho, conhecemos e demo-nos a conhecer, viajamos sem sair da sala e aprendemos novas coisas e novas pessoas.

Professora hoje posso começar a ler a carta? Quero saber como é a escola deles e como é a Calheta. J. 7 anos

Diário de Bordo, 20 novembro 2014¹²

Em jeito de conclusão à troca de correspondência, à descrição deste projeto e à minha intervenção nesta instituição, efetuei uma exposição das cartas e dos materiais recebidos da Escola da Calheta, de modo a mostrar a toda a comunidade educativa um pouco do que foi este projeto interescolar.

Figura 22 | Exposição das cartas recebidas



Concluindo, no decorrer desta última semana de intervenção foram tantos os elogios recebidos acerca desta iniciativa que os colegas quiseram saber mais sobre esta troca e os alunos do 2.º C, como admiraram o projeto, quiseram continuá-lo com a professora Filomena.

¹² Ver Apêndice 9

5.5.2 | *Na Matemática...*

5.5.2.1 | *Análise do tempo do mês de outubro*

Na quarta semana de prática na sala do 2.º C e a primeira semana do mês de novembro fez-se, com é hábito a cada início de mês, a análise dos dias e do tempo que se fez sentir no mês anterior. Para tal, os alunos tiveram de folhear o caderno diário, de modo a encontrar a tabela respetiva ao tempo do mês de outubro, para que em grande grupo observássemos quantos dias da semana teve sol, nublado ou chuva e totalizá-los.

O registo do tempo e do dia da semana era feito diariamente no início de cada manhã e ficava ao encargo de um aluno eleito pelo chefe do dia. Registo este que poderia ser acompanhado por toda a turma, uma vez que este se fazia numa tabela afixada num placard de cortiça e só depois é que os alunos assinalavam no seu caderno diário.

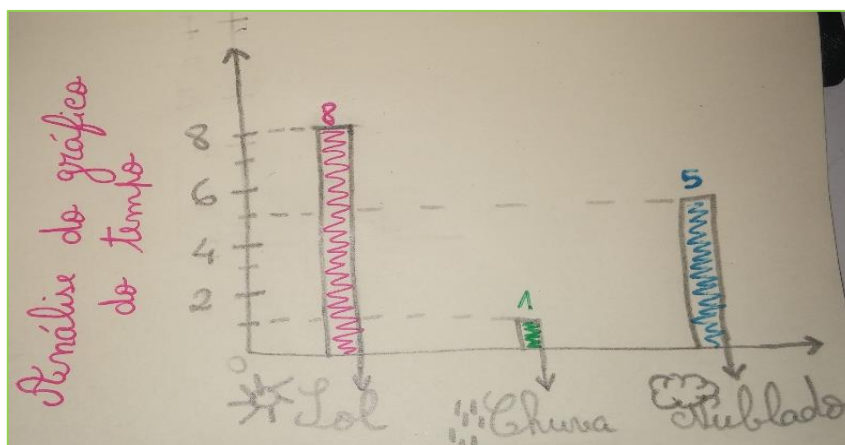
É de mencionar que estas tabelas, tanto a do tempo como a do mês, eram realizadas pela docente cooperante e atribuídas aos alunos no início de cada mês, mas antes tinham como rotina observar e descrever o tempo do mês passado.

Tal análise permitia que os alunos debatessem não só os dias com sol, chuva ou nublado como também, analisassem e descrevessem tabelas e concluíssem com a elaboração de um gráfico. Aproveito para frisar que aqueles alunos que sentiam dificuldades em compreender tabelas ou gráficos foram os que não conseguiram resolver os exercícios da ficha de avaliação de Matemática e os alunos que demonstravam conhecimento nestas situações obtiveram bons resultados.

Figura 23 | Tabela do mês e do tempo de outubro



Figura 24 | Gráfico do tempo do mês de outubro



Além dos alunos representarem um gráfico no caderno diário de Matemática eles escrevem um texto sobre os resultados obtidos, como por exemplo: Às segundas-feiras do mês de outubro tivemos 4 dias de sol, zero dias de nublado e zero de chuva. Conclusão: Contamos com quatro segundas-feiras de sol e nenhuma com chuva ou nublado no mês de outubro. E os restantes dias da semana passavam pelo mesmo processo. A participação dos alunos era ativa e aleatória, cada aluno à vez pedia para ir ao quadro contribuir para a construção do texto partindo da análise da tabela e do gráfico.

Figura | 25 Análise da tabela do mês de outubro



Concluindo, vimos que nesta atividade tão simples a turma consegue trabalhar a Matemática e o Português em simultâneo, tratando e recolhendo informações, observando dados e resultados e ainda sintetiza os factos. A aprendizagem dos alunos decorre de uma forma linear e organizada com um princípio, meio e fim, em que os alunos são os principais agentes do seu processo educativo.

Nota-se que este tipo de atividades permite que avaliemos a atenção e a responsabilidade dos alunos, porque se estes apresentarem outros “totais” dos dias de sol, chuva ou nublado que não correspondam ao que está na tabela principal, remete-nos para uma falha que pode ser tão simples como: não estar atento ao momento do registo e os próprios acabam por admitir ou então, desculpam-se ou tentam sabotar os resultados para não serem chamados à atenção frente à turma.

E, só depois desta prática, a cada início de mês, é que os alunos iniciavam o registo do mês seguinte e, assim sucessivamente.

5.5.2.2 | Trabalhando a centena com o Multibásico

Para facilitar a compreensão da numeração decimal, utilizou-se o material Multibásico com a turma do 2.º C, mas antes de trabalhar a numeração propriamente dita, os alunos tiveram a possibilidade de explorar o material, construindo e imaginando figuras com as unidades, dezenas e centenas como mostra a figura seguinte.

Figura 26 | Manipulação livre do Multibásico



Como a turma do 2.º C ainda não tinha manipulado este material, suscitou alguma azáfama no início da aula. Em alguns casos não partilhavam os materiais o que me levou a chamar várias a atenção do grupo, fazendo-o ver que se a agitação continuasse iria ser recolhido. Depois de terminada a confusão demos seguimento ao propósito da aula, começando por questionar e rever com os alunos o que são unidades e dezenas, com recurso ao ábaco e ao multibásico.

E: Agora que já exploramos um pouco este material vamos ver como poderá ser utilizado. Como vêm todos os grupos têm cubos pequeninos, barras e placas, o que podemos fazer?

C: Casas e pessoas, professora.

(...)

J: (dedo no ar) Formar grupos ou conjuntos.

E: Muito bem e aproveitando o que a J disse, se formarmos um conjunto de dez quadrinhos o que temos?

J: Uma dezena, que podemos trocar com uma barra (respirou fundo).

E: Perceberam? J queres vir ao quadro explicar aos colegas o que descobriste?

Diário de Bordo, 4 de novembro de 2014 ¹³

A aluna J demonstrou no quadro que um conjunto de dez unidades é igual a uma barra, que por sua vez representa uma dezena, e a mesma adiantou-se dizendo que ao juntar a essa dezena mais nove dezenas formávamos uma centena, contudo, alguns alunos não captaram a ideia dada pela aluna, assim solicitei a outro aluno que representasse no quadro a leitura da colega.

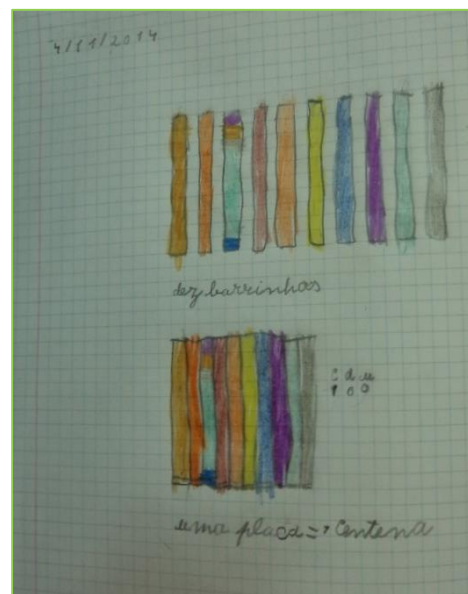
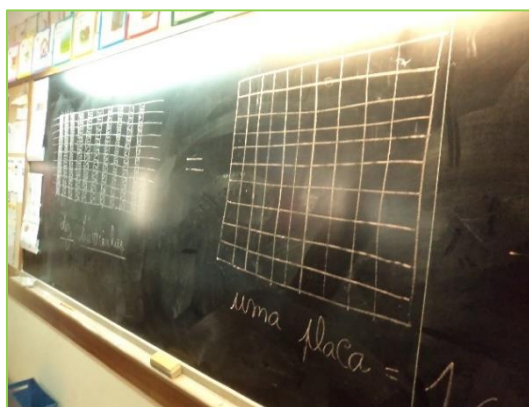
M: Mas assim também podemos agrupar dez barras e depois substituir por uma placa.

E: E o que representa a placa?

M: Uma centena

Diário de Bordo, 4 de novembro de 2014 ¹⁴

Figura 27 | Representação da centena com o Multibásico



Chegando assim à conclusão que as dez unidades podem ser substituídas por uma barra e que dez barras são substituídas por uma placa. Conforme o M ia explicando os alunos iam passando para o caderno e depois representavam as expressões matemáticas com o multibásico. Importa aludir que só foi possível trabalhar o multibásico com a turma toda porque a estagiária emitiu um pedido à Universidade da Madeira, mais precisamente à responsável do projeto CEM (Construir o Êxito em Matemática), a professora Elsa Fernandes, pedindo se possível o empréstimo deste material matemático, para uma manhã de aulas.

Por fim, e só depois de consolidar o sistema numérico, os alunos mostraram vontade e interesse em continuar com o multibásico, aproveitando os últimos minutos da aula para trabalhar algoritmos da adição e da subtração.

^{13 14} Ver Apêndice 7

5.5.3 | *No Estudo do Meio...*

5.5.3.1 | Os cinco Sentidos

Os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para a formação global das crianças e é neste seguimento que cada professor deve harmonizar situações concretas e próximas ao aluno de modo a despertá-lo para uma cultura científica de base.

Conforme o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), os alunos devem, a partir das práticas docentes, serem encorajados a opinar, a levantar questões e a procurar respostas através de experiências e pesquisas simples. E, também o ME valoriza as aprendizagens experimentais nas diversas disciplinas que compõem o currículo, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Artigo 3.º).

Par otimizar estas questões tentou-se incitar no processo de ensino-aprendizagem da turma do 2.º C, práticas concretas sobre as funções do nosso corpo, nomeadamente os cinco sentidos.

Inicialmente, e de forma a rever os órgãos dos sentidos já trabalhados, preparei um jogo de correspondência que consistia na montagem do cartaz que se segue, completando-o com os respetivos órgãos e sentidos.

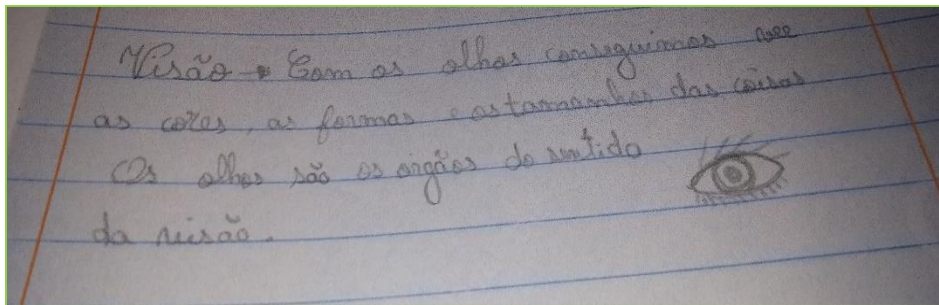
Figura 28 | Cartaz dos cinco sentidos



Par que todos os alunos pudessem participar neste jogo, aqueles que não tinham contribuindo com a composição do cartaz auxiliaram na descrição e na escrita da definição de cada sentido no quadro.

Depois de confirmado e corrigido pelos colegas e estagiárias os alunos passaram para o caderno e desenharam para cada sentido o respetivo órgão.

Figura 29 | Definição do sentido da Visão



Todavia o sentido do olfato foi aquele que menos tinha sido explorado pela turma, daí ter planificado experiências apenas para trabalhar o órgão do nariz.

Para melhor consolidar o sentido do olfato executei uma experiência prática denominada: “Será que conseguimos descobrir o que estamos a cheirar?”, que consistia em aproximar os objetos do nariz de um ou mais alunos a ver se era capaz de adivinhar o que cheirava e classificar como agradável ou desagradável. Foi uma atividade bem-sucedida e credível.

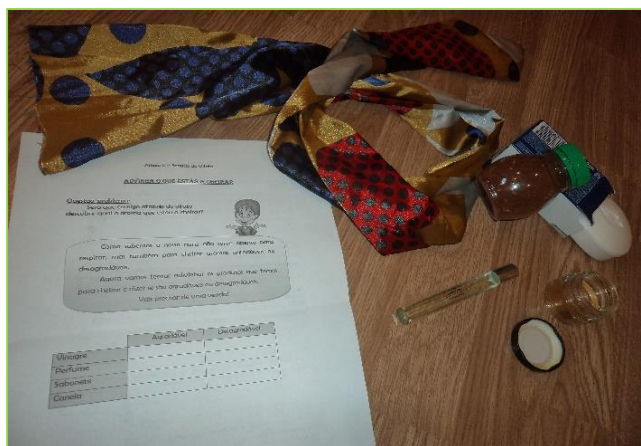
*Diário de bordo, 29 de outubro 2014*¹⁴

Os alunos tiveram uma participação ativa nesta atividade experimental pois levei-os a utilizar, a experimentar e a explorar o sentido do olfato e, conseqüentemente tomar consciência do seu corpo e das modificações que acontecem ao mesmo.

Tal como referi inicialmente, com os sentidos, o aluno conhece e descobre o mundo que o rodeia, assim selecionei algumas variáveis para que os alunos pudessem adivinhar o odor numa primeira instância e só depois classificá-lo como agradável ou desagradável. Esta atividade foi realizada a pares, enquanto um aluno, vendado, tentava adivinhar o odor, o outro aluno registava na tabela e só trocavam de papéis quando todos os odores fossem cheirados e classificados.

¹⁴ Ver Apêndice 10

Figura 30 | Experiência “Será que conseguimos descobrir o que estamos a cheirar?”



No final e em grande grupo, os alunos compararam os resultados, chegando à conclusão que nem todos classificaram o vinagre como sendo desagradável, suscitando assim algum burburinho e curiosidade em perceberem que somos todos tão iguais mas com particularidades muito próprias, vimos que o que pode ser bom para uns, para outros já não é assim. É como dizia a I, o perfume para ela era muito doce, considerando-o desagradável pois nunca o ia comprar ou usar, ou ainda, acrescentou que adora o cheiro da gasolina e do verniz e o P.R. arrepiou-se com tal testemunho.

Mas no geral, e sem descurar os alunos “exceção” a turma considerou o café, o perfume e o sabonete como agradáveis e o vinagre e a bola de naftalina como desagradáveis.

Sou apologista de que é importante refletir acerca da relevância dos sentidos para a nossa experiência como seres vivos, isto porque, as imagens, os cheiros, as texturas, os volumes, os sons, os espaços, os gostos e tudo aquilo que podemos experienciar com o nosso corpo é o que dá sentido relativamente à nossa vida na terra.

O modo como foi trabalhado o sentido do olfato suscitou no grupo muito trabalho cooperativo e de interajuda, e apesar das experiências serem pouco trabalhadas em sala, os alunos foram responsáveis e autónomos, portanto, os professores deverão proporcionar momentos deste género. Por outras palavras, e neste caso concreto, é fundamental que os discentes compreendam o funcionamento do seu corpo e as suas carências, a fim de adequar hábitos e comportamentos saudáveis e de qualidade aos educandos.

Concluindo, foi meu propósito na preparação destas atividades, que os alunos compreendessem, que é através dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) que o corpo humano percebe e interage com o que os rodeia. Os órgãos dos sentidos estão

localizados em diferentes partes do corpo e permitem-nos perceber os sabores e os odores, as cores e as formas, a pressão e a dor, os sons e as sensações térmicas.

5.5.3.2 | Os sinais de trânsito

Os sinais de trânsito fizeram parte das práticas de intervenção por mim planeadas, com uma duração de três horas. Assim sendo, aproveitou-se a visita de estudo efetuada na semana anterior ao Museu Municipal do Funchal, para questionar os alunos acerca dos sinais encontrados durante a viagem.

Mas, como o diálogo entre os alunos e a estagiária não fluiu como esperado, recorri à observação de uma imagem projetada pelo computador, onde teriam de analisar as formas (triangulares, retangulares e circulares) e as cores dos sinais (vermelhos e azuis) presentes na figura e, por fim, conversarmos um pouco sobre as ações corretas e não corretas presentes na mesma.

“Professora já viu a irresponsabilidade deste menino agarrado à traseira do autocarro?” – P. R., 7 anos

“Eu vi, um carro grande passar no semáforo vermelho ao pé do hospital!” – M., 7 anos

“Professora sabe que o STOP é: Olha com os olhos e para.” E eu logo disse: “A professora Janete conhece como: Se tens olhos para.”

“Ahhhh eu sabia que não estava a dizer certo, obrigada.” Rematou a aluna. – J., 7 anos

*Diário de Bordo, 25 a 27 de novembro 2014*¹⁵

De imediato estabeleceu-se um diálogo apelativo em grande grupo, contei com a participação de todos os alunos, obviamente uns mais que outros, denotando a importância de conhecer e respeitar os sinais, enquanto piões ou passageiros. Depois de lermos as informações contidas no manual elaboramos em conjunto um esquema com as palavras-chave desta temática e que foram transcritas para o caderno diário.

¹⁵ Ver Apêndice 11

Figura 31 | Esquema síntese dos sinais de trânsito



Quanto aos semáforos, outro sinal igualmente importante tanto para os passageiros como para os peões, idealizei um semáforo luminoso com materiais reciclados para melhor exemplificar o funcionamento destes.

Figura 32 | Semáforo realizado com materiais reciclados



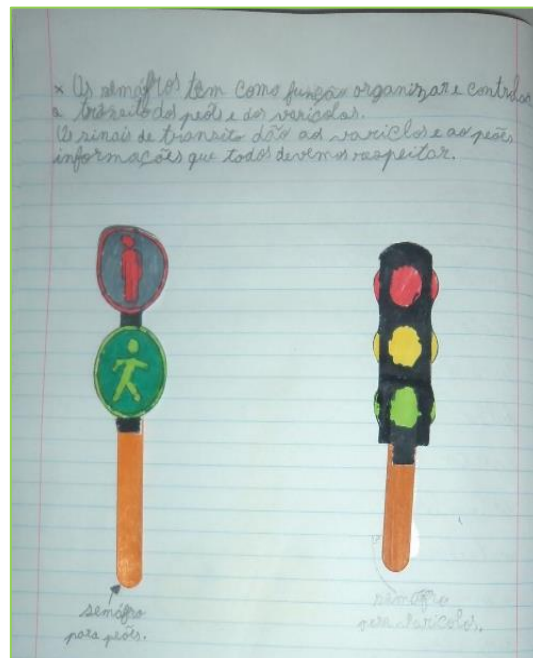
Este semáforo permitia que os alunos visualizassem a passagem do vermelho para o amarelo intermitente, e depois para o verde, com a utilização de uma lanterna no interior da caixa. Foi um momento muito dinâmico e entusiasmante, quiseram

todos experimentar, mas para tal a sala tinha de estar um pouco sem luz para que o efeito fosse quase real.

É de realçar que denotei ao longo destas aulas que existiam muitas dúvidas na turma acerca dos sinais de trânsito e da segurança rodoviária ou falta de informação.

Para registar e interiorizar mais e melhor a função e as cores dos semáforos cedi aos alunos um mini semáforo de veículos e um outro destinado aos peões, pedindo-lhes que os ilustrassem e legendassem, enquanto isto, fui auxiliando na colagem dos mesmos no caderno diário e confirmando se as informações escritas no quadro foram realmente transcritas para o caderno de português.

Figura 33 | Semáforos ilustrados pelos alunos



E para fortalecer e firmar o falado na aula anterior sobre os sinais de trânsito, “criei” um jogo onde solicitava aos alunos que fossem criativos ao máximo e desenhassem numa vinheta previamente distribuída, quatro sinais com respetiva legenda, respeitando o significado de cada um: de obrigação, outro de informação, de perigo e por último de proibição.

- “É obrigatório lavar as mãos” – C., 7 anos
- “É perigoso escavar” – M., 7 anos
- “É obrigatório escrever bem” – M. H. 7 anos
- “Informo que é importante respeitar a mamã” – V., 7 anos
- “É proibido empurrar” – D., 8 anos

*Diário de Bordo, 26 de novembro de 2014*¹⁶

Figura 34 | Sinais de trânsito criados pelos alunos



Estas tarefas, quanto a mim, foram imprescindíveis e bem-sucedidas, o feedback dos alunos foi sempre positivo, demonstrando a satisfação e o interesse da turma no geral. Considero que esta temática, tal como outras, deve ser atualizada a cada ano, para que a falta de informação ou desatualização não sejam sinónimo de perigo.

5.6 | Intervenção com a Comunidade Educativa

Atendendo à pertinência e à relevância das atividades de intervenção com a comunidade educativa, desenvolveu-se uma atividade entre os alunos e os encarregados de educação para ser apresentada a toda a comunidade educativa da EB1/PE da Assomada.

¹⁶ Ver Apêndice 11

Com o aproximar do natal e após tantos pedidos e trocas de ideias, sugeri e concedi o desejo da turma do 2.º C: trabalhar com plasticinas. Para tal, juntou-se o útil ao agradável e que melhor, com o auxílio dos familiares, elaborarmos um presépio com imagens construídas pelos alunos em plasticina, sendo esta feita pelos próprios ¹⁷.

Receita de Plasticina Caseira

Uma chávena e meia de água fria;
Uma chávena de farinha maisena;
Duas chávenas de bicarbonato de sódio;
Uma colher de sopa de óleo vegetal.

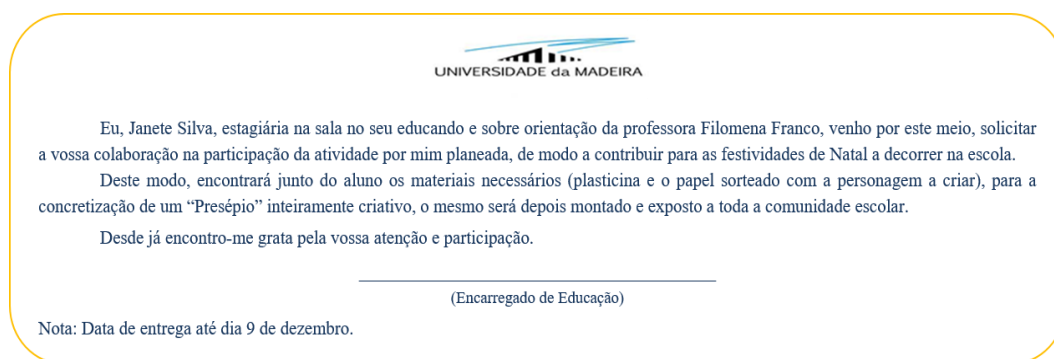
Primeiro misturamos bem os ingredientes secos (a farinha e o sal). Em seguida juntamos a água e os corantes, no final adiciona o óleo. Depois colocamos a mistura seca numa taça e amassa-se bem, até conseguirmos fazer uma bola macia.

Para conservar a plasticina em bom estado, devemos de guardá-la numa caixa plástica fechada.

Os alunos mais curiosos e autónomos levaram a receita da plasticina para casa e tentaram-na, os outros preferiram levar as plasticinas feitas em sala e assim dar início à sua personagem. Saliento que para evitar as personagens repetidas ou falta de outras, optou-se por fazer um sorteio com 24 personagens para os 22 alunos e as 2 professoras e, à vez, os alunos retiraram um papel branco onde indicava a personagem a construir.

De maneira a expor o objetivo desta atividade, a data de entrega e a finalidade deste trabalho, efetuou-se uma nota informativa, aos encarregados de educação pedindo, igualmente, o contributo destes, perfazendo depois uma montagem do presépio e exposição do mesmo a toda a comunidade.

Figura 35 | Nota informativa aos Encarregados de Educação



¹⁷ Ver Apêndice 12

Em linhas gerais, a atividade correspondeu e muito às expectativas, os alunos todos os dias reproduziam o encaminhamento da construção do “boneco”, as ideias que iam surgindo e perguntavam se podiam construir mais do que uma personagem e quais. Orgulhosamente referencio que as datas de entrega foram respeitadas na íntegra, o que me deixou confiante e certificada de que tinha ido ao encontro dos interesses dos alunos pois a acuidade, a responsabilidade e o entusiasmo com que entregavam os trabalhos foi um momento que será sempre lembrado. No total recebi 33 figuras de plasticina, autonomamente, os alunos introduziram outros materiais de forma a caracterizar ainda mais as imagens, como: ao pastor acrescentaram um bordão; a estrela tinha purpurinas; o camelo com cordas feitas de ráfia; as ovelhas pintadas ou a comer ervas; entre outras bem caracterizadas.

Depois da sugestão da montagem do presépio à direção da escola e, do respetivo feedback do diretor Alcino sobre o espaço a utilizar para a exposição, reuniu-se outros materiais como uma mesa retangular, papel de cenário, pedras de pequena dimensão para idealizar rochas, musgos e flores para melhor complementar o presépio do 2.º C.

Importa evidenciar que as imagens realizadas pelo grupo estavam devidamente etiquetadas com a respetiva identificação dos alunos.

Figura 36 | Identificação das personagens do presépio do 2.º C



Relativamente à montagem propriamente dita do presépio, contei com a colaboração só de alguns alunos, isto porque estavam a decorrer aulas em simultâneo e então seleccionámos os alunos que mais condições reuniam para estarem num corredor com a função de ajudar e não conversar. A denominação de “Presépio do 2.º C” despontou

do próprio grupo. O facto de armarmos o presépio na hora em que decorriam as aulas despoletou muita curiosidade, admiração e elogios à saída para o recreio da manhã.

Figura 37 | Montagem do presépio do 2.º C



Depois do recreio e de regresso à sala, já na última hora de aula, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar com as professoras, inclusive a de apoio, as opiniões positivas dos colegas acerca do que viram. Aproveitei o momento para congratular o envolvimento e a participação de todos, porque sem isso nada seria possível.

Em suma, e lançando um olhar sobre esta atividade de intervenção com a comunidade considero que esta foi positiva e atingiu os objetivos traçados, apesar de aparentemente ser simples esta possibilitou e fomentou a partilha, a cooperação, a responsabilidade, a leitura e a escrita, a criatividade, a interação, bem como a capacidade em organizar uma exposição.

Um dos aspetos que a meu entender poderiam ser melhorados esteve relacionado com o local da exposição, porque esta fez-se no piso 1 do qual só as turmas de 1.º ciclo tinham aulas, ou seja, as salas das prés por estarem no piso inferior ficaram um tanto ou quanto limitadas. Considero que esta atividade teria maior visibilidade e valor se estivesse no hall de entrada da escola junto ao placard informativo, onde todos os pais e outros familiares o pudessem mirar enquanto, por exemplo esperariam pelas crianças.

5.6.1 | O contributo das famílias dos alunos do 2.º C

A família assume um papel preponderante no sucesso escolar dos alunos. Cabe aos pais garantir o apoio e acompanhamento nas diversas fases escolares do seu educando, auxiliando-o no que for necessário e possível.

Evidentemente que cada caso é um caso e a situação profissional e o nível socioeconómico dos agregados vão influenciar o empenho e as condições das crianças na escola, pois as famílias bem-sucedidas querem que os seus filhos atinjam e alcancem níveis de escolarização superiores ao que lhes foi impossibilitado no passado ou equivalente ao seu; ou as famílias que não se importam com o sucesso escolar do seu educando e apenas cumprem com a escolarização obrigatória.

Alude-se assim a ideia do quão importante é ter um pai ou uma mãe como exemplo e querer tomá-lo como referência e modelo a seguir, uma vez que é através destes que os alunos se espelham na sociedade e constroem a sua identidade sobre os comportamentos e atitudes de outro.

5.7 | A Avaliação

A avaliação como instrumento contínuo e orientador das aprendizagens tem “(...) múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas.” (Abrecht, 1994, p.35).

Como tal, para otimizar o processo de ensino-aprendizagem é essencial conhecer os processos que nele se desenvolvem e, seguidamente, saber como avaliar esses mesmos processos, daí a avaliação ser um constituinte basilar no processo pedagógico e educativo.

Por outras palavras a avaliação integra e regula a prática e guia a qualidade da educação, como também a evolução dos alunos, ou como Peterson (2003) complementa a avaliação “constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo de forma a possibilitar o seu constante aperfeiçoamento, isto é, o trabalho do professor, do aluno e do próprio programa de ensino” (p. 88).

Neste caso e considerando as Metas Curriculares e Programa para o 2.º ano de escolaridade, os instrumentos de avaliação refletidos foram a observação participante, participação e diálogos informais, os diversos registos no diário de bordo, assim como as notas de campo e as fichas realizadas pelos alunos no decorrer das práticas pedagógicas. Além disto, a avaliação tem como primeiro objetivo benfeitorizar o ensino e superar dificuldades de aprendizagem, apurando os conhecimentos conquistados pelos alunos e as metas curriculares obtidas (Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de Julho artigo 23º).

A avaliação, no 1.º CEB, pode desempenhar três funções dissemelhantes (Rosales, 1992): a avaliação sumativa, a formativa e a diagnóstica. A primeira verifica os resultados daquilo que o aluno fez depois da realização de uma sequência didática, a seguinte avaliação tem como função averiguar o processo realizado pelo aluno e não o produto final e por último a diagnóstica serve para conhecer em que patamar estão os alunos e a partir desta adequar ou continuar o processo de ensino.

Com o afastamento da Escola Tradicional, onde o professor é o único responsável pelo processo de ensino dos alunos, em que o ensino é competitivo, formal e passivo e os alunos com NEE são excluídos das atividades, para uma Escola Inclusiva, onde os profissionais partilham as responsabilidades, há cooperativismo entre aluno e professor e o ensino é criativo e ativo, a avaliação formativa urge como aquela que beneficia tanto o professor como o aluno, num ensino-aprendizagem conjunto e partilhado, onde ambos trabalham para o sucesso e melhoramento escolar de cada um.

Para concluir, apesar da avaliação no 1.º ciclo do Ensino Básico não seguir nenhum instrumento sistematizado como ocorreu no Pré-escolar com o Sistema de Acompanhamento das Crianças, a avaliação assentou essencialmente na observação naturalista e direta¹⁸ e no registo dos comportamentos na sala de aula¹⁹ sob forma de tabelas. Estas tabelas serviam para detetar e anotar os pontos fortes e os fracos da turma nas diferentes áreas curriculares, as necessidades, os comportamentos e as atitudes de

modo a saber as maiores dificuldades dos alunos e trabalhar para estes fins. As tabelas de registo eram atualizadas semanalmente de acordo com as áreas e os objetivos trabalhados.

Denotei, ao longo das semanas, que os alunos foram progredindo e rapidamente se mentalizaram que podem ser avaliados até nas atitudes mais simples. No entanto, senti muitas libações a este nível, pois aprendi que não podia tirar ilações, por exemplo sobre o comportamento de um aluno num determinado dia, isto porque o bem-estar ou a reação menos feliz de um menino não pode nem deve ser tomada como regra geral.

Esta experiência veio provar que as conclusões só devem ser feitas num patamar mais abrangente, com notas, tabelas, registos realizados durante um período de tempo.

Continuando a ideia supramencionada, os alunos da turma C foram submetidos a uma avaliação formal, passando até pelas três avaliações expostas e que foram classificadas a nível qualitativo e quantitativo, quanto às competências a nível do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, baseada nos pressupostos apresentados por Pais e Monteiro (1996) numa escala de um até cinco, sendo o 1. Não Satisfaz e o 5. Satisfaz Plenamente.

Passarei assim à classificação quantitativa da turma quanto às áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

A turma e o Português...

Quanto à área curricular do Português, a avaliação baseou-se na verificação da compreensão e aquisição de conhecimentos pelos alunos subdividindo em domínios a fim de retirar conclusões acerca das aprendizagens dos alunos relativamente a conteúdos como: rever textos; reconhecer os sinais de pontuação; diferenciar tipos de leitura; criar textos narrativos; vocabulário variado; redigir uma carta e melhorar textos.

¹⁸ Ver Apêndice 13

¹⁹ Ver Apêndice 14

Gráfico 3 | A avaliação do domínio da Expressão Oral e Escrita

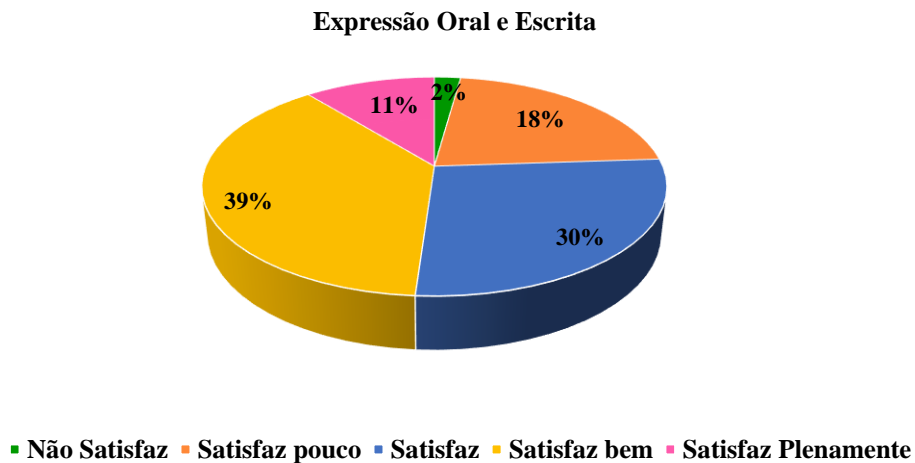
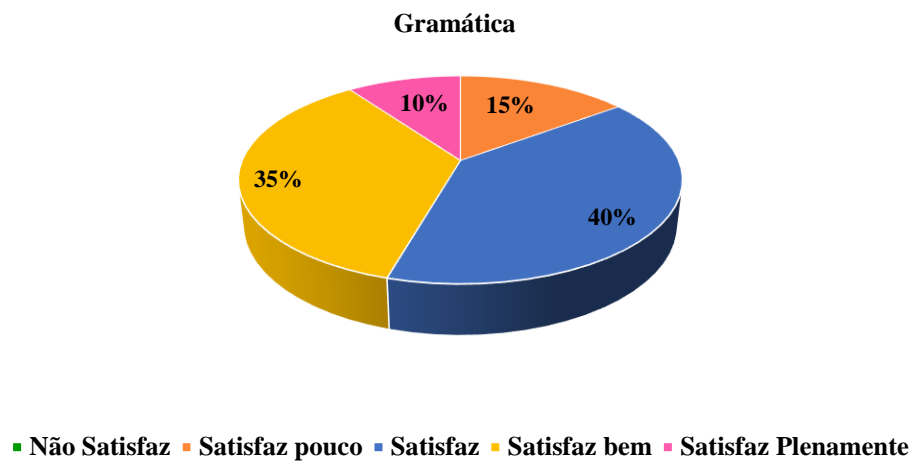


Gráfico 4 | A avaliação do domínio da Gramática



Através da observação dos gráficos acima exibidos, constata-se que no domínio da Expressão Oral e Escrita, alguns alunos apresentam dificuldades. Contudo os resultados obtidos a nível da gramática são, no geral, mais satisfatórios e positivos. Como referi ao longo da segunda parte deste relatório, as dificuldades sentidas no português foram sendo combatidas através de técnicas e estratégias implementadas. Como por exemplo o melhoramento da biblioteca da sala do 2.º C para os alunos consultarem ou requisitarem sempre que necessário.

A turma e a Matemática...

A avaliação à área da Matemática seguiu as mesmas diretrizes que a anterior, podendo constatar a que nível de aprendizagem se encontravam relativamente a conteúdos como: algoritmos, figuras geométricas, as tabuadas, as unidades de medida e de tempo.

Gráfico 5 | A avaliação do domínio dos Números e Operações

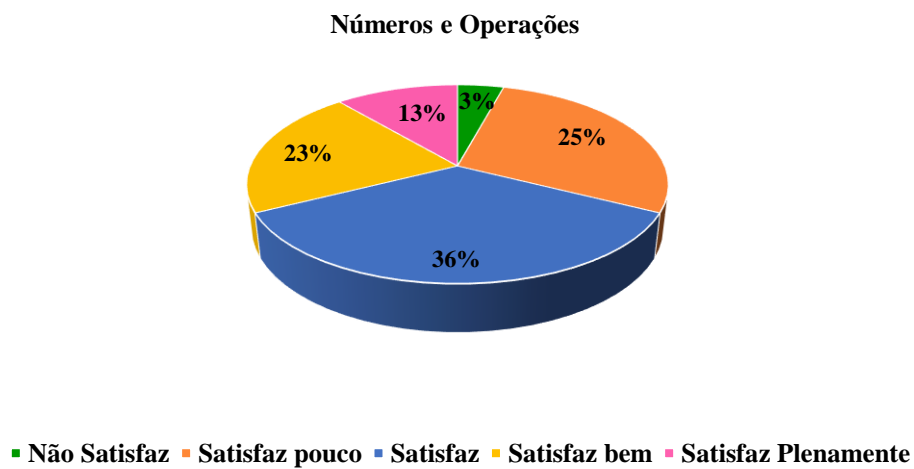
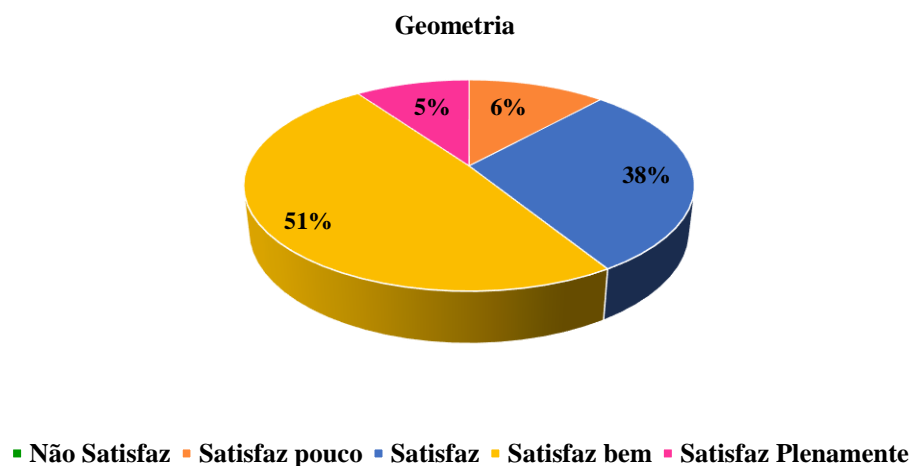


Gráfico 6 | A avaliação do domínio da Geometria



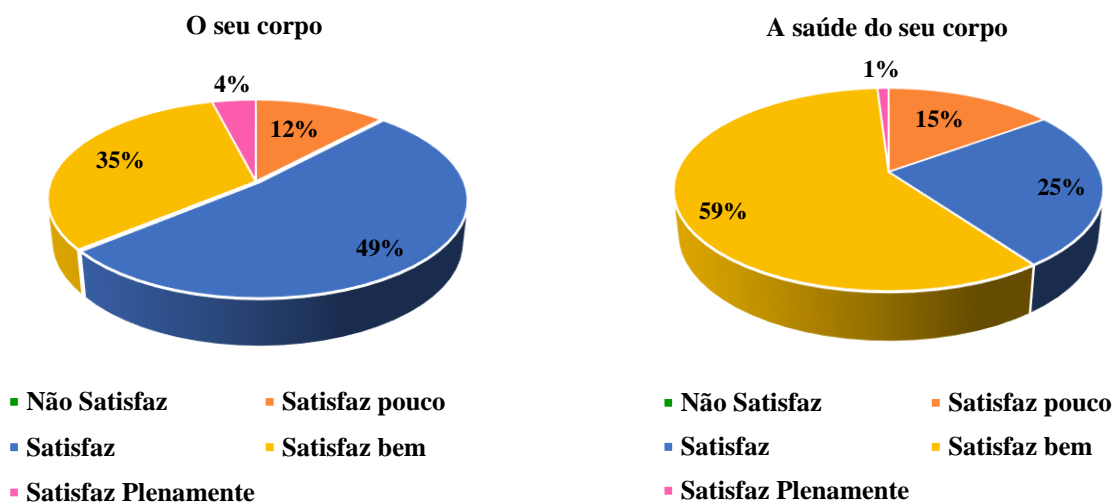
É possível observar, através dos dados apresentados, que os alunos da turma C apresentam resultados positivos, mas identificámos algumas dificuldades a nível dos Números e Operações (NO), assinalando como ponto fraco a resolução de problemas sobretudo quando envolve a multiplicação.

Conclui-se portanto que a maioria dos alunos apresenta menos dificuldades na Geometria e mais no domínio dos NO.

A turma e o Estudo do Meio...

No que concerne à avaliação do Estudo do Meio, esta não foi díspar das anteriores, subdividindo esta área em duas: O seu Corpo e A Saúde do seu Corpo, incluídas no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo.

Gráfico 7 | Avaliação do Bloco 1 - À descoberta de si mesmo



Pode-se concluir através dos gráficos, o que anteriormente já referi. Esta turma tem um grande interesse pelo Estudo do Meio, ou seja, a esmagadora maioria apresenta resultados bons e muito bons nesta área, isto porque trata de assuntos relacionados com os alunos e o meio que os rodeia, facilitando a aquisição dos conhecimentos. Salienta-se também que a utilização de materiais lúdicos e informáticos foram meios que atingiram a concentração dos alunos e conseqüentemente o sucesso. Como ponto forte desta área

assinalo a correta identificação por parte dos alunos dos órgãos dos sentidos e as funções de cada um, bem como o reconhecimento e a importância da higiene do corpo e do vestuário.

5.8 | Reflexão Final – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Contrariamente ao que acontecia na pedagogia tradicional, cujo professor era visto como um transmissor de conhecimentos, em que raramente esclarecia ou demonstrava os conceitos teóricos através de atividades práticas experimentais, atualmente, e conforme Miguéns (1999), citado por Valongo (2012) “o papel do professor é decisivo na introdução de novas formas de ver e falar sobre os fenómenos científicos, garantindo mais tempo para manipular ideias e focalizar discussões” (p. 37), ou seja, nos dias de hoje, o professor é encarado como um orientador e guia de aprendizagens.

Assim, e imperando o estágio ocorrido em contexto de 1.º ciclo do EB na Escola da Assomada na turma do 2.º C, aproveito para aludir que a receção foi a melhor, o grupo recebeu-me com muita alegria e satisfação, o que despoletou quase de imediato uma confiança e interação entre estagiária, alunos e professora cooperante, surpreendente.

O reconhecimento dos espaços físicos e humanos da EB1/PE da Assomada aconteceu de forma mais superficial, aliado ao facto de já ter estagiado neste estabelecimento durante a Licenciatura, inclusive com a mesma professora mas com outro nível de escolaridade, o que veio facilitar o à-vontade da estagiária. Claramente que cada passo dado era debatido e refletido junto da professora que sugeria, proponha e auxiliava sempre que necessário.

Após as duas semanas de observação, passou-se à prática propriamente dita que envolveu propostas de ensino-aprendizagem baseadas no currículo próprias deste ano escolar, assim como, a consolidação de conhecimentos apreendidos nos anos anteriores.

Porém, devido às limitações temporais para a aquisição de conhecimentos por parte do professor, tendo em consideração a quantidade de matéria a lecionar, as práticas foram planeadas para cumprir objetivos atinentes ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio. Como já foi exposto, as dificuldades e necessidades na área do Português foram logo detetadas, daí a premência de refletir, investigar e agir sobre as intervenções desenvolvidas.

Quanto à Matemática foi crucial o uso de materiais manipulativos e concretos para que, através deles, se conseguisse trabalhar os conceitos abstratos, quis-se também fazer ver que a Matemática pode ser divertida e mais fácil quando utilizamos materiais de apoio. E o Estudo do Meio também envolveu o recurso a modelos reais e às novas tecnologias, nomeadamente jogos e vídeos lúdicos. Das três áreas curriculares, a do Português foi a mais trabalhada devido às dificuldades já mencionadas pelos alunos, contudo e refletindo nas avaliações, no geral os conhecimentos adquiridos foram positivos.

Ultimando, a prática pedagógica desenvolvida na turma C do 2.º ano foi muito positiva, tanto a nível profissional como pessoal, pela primeira vez senti realmente a responsabilidade para enfrentar o tão complexo papel docente e comandar uma turma, criei relações afetuosas, segurança e confiança com os alunos, terminando as práticas com a certeza de que tudo foi feito para que o estágio e as aprendizagens fossem de qualidade e significativas.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

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

Inicialmente irei apresentar uma breve caracterização do meio envolvente à instituição de ensino onde decorreu a prática do Pré-escolar, seguindo-se a descrição dos espaços físicos do estabelecimento tendo por base o PEE da Achada. Depois disto, descrevo os recursos materiais e físicos da sala do Arco-íris e caracterizo as crianças com as quais trabalhei ao longo de três meses, totalizando 140 horas de estágio.

Nos subpontos finais enumero algumas das estratégias utilizadas ao longo da intervenção e ainda uma reflexão geral sobre a prática decorrida na valência de Pré-escolar.

6.1 | Meio envolvente: Freguesia de São Roque do Funchal

O conhecimento sobre o meio envolvente à instituição de ensino consiste num fator essencial tanto para o educador, como para os educandos e seus encarregados de educação, pois o meio influencia e muito os comportamentos, atitudes e desenvolvimento global das crianças.

Figura 38 | Foto aérea sobre o meio envolvente



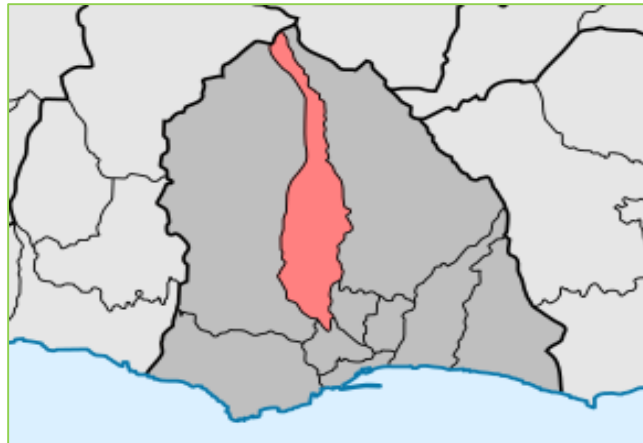
Fonte: PEE (2012/2016) da EB1/PE da Achada.

Para que este conhecimento aconteça é fundamental que estes intervenientes façam uma pesquisa intensiva acerca do meio circundante para que adquiram informações relativas aos hábitos, costumes, recursos disponíveis, tradições e as ações educativas que se fazem desenvolver no mesmo.

Para tal, de modo a adequar a prática pedagógica à sala do Arco-íris, efetuou-se mesmo antes de esta começar uma investigação, por forma a conhecer mais e melhor o meio amplexivo.

A freguesia de São Roque localiza-se na encosta sul da Ilha da Madeira, no concelho do Funchal e caracteriza-se pelo fácil e rápido acesso ao centro da cidade do Funchal.

Figura 39 | Localização da freguesia de São Roque



Fonte: Google: cm-funchal.pt/index.php.

É de mencionar que esta freguesia abrange uma extensão geográfica de 7,52 km² de área, possuindo cerca de 9.000 habitantes, de vários estratos económicos, sociais, políticos e culturais, dados divulgados através dos censos de 2011 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

A partir dos dados auferidos ao longo das práticas, apuramos a veracidade das infraestruturas que podemos encontrar ao longo de São Roque, sendo estes:

Tabela 7 | Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque

Infraestruturas presentes na freguesia de São Roque			
Educativas	Serviços	Desportivas	Culturais
<ul style="list-style-type: none"> - EB1/PE da Achada; - EB1/PE da Lombo Segundo; - EB1/PE do Galeão; - Escola Básica do 2º e 3º Ciclo e Secundária do Galeão; - Universidade da Madeira (UMa); - Centro Socioeducativo de deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança Social; - Correios Telégrafos e Telefones (CTT); - Mercado da Penteada; - Centro de Lojas de comércio e restauração; - Junta de Freguesia de São Roque; - Farmácias; - Centro de Saúde de São Roque; - Segurança Social; - Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clube Desportivo de S. Roque; - Complexo Desportivo/Piscina Olímpica da Penteada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca Pública Regional da Madeira (Arquivo); - Associação Recreativa do Galeão; - Tuna de Bandolins; - Casa do Povo de São Martinho; - Casa do Povo de São Roque; - Recreio Musical; - Mercado da Penteada.

Fonte: Adaptado do PEE da EB1/PE da Achada (2012-2016).

6.2 | A EB1/PE da Achada

A prática pedagógica, relativa ao estágio curricular em Educação Pré-escolar, decorreu na Escola Básica 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, mais precisamente na sala do Arco-íris teve início a 7 de abril de 2015 e término a 9 de junho de 2015²⁰.

A sua edificação foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, tratando-se portanto de uma instituição educativa de natureza pública, com a valência Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estabelecimento educativo funciona das 8 horas e 15 minutos às 18 horas e 15 minutos.

²⁰ Ver Anexo 3

Figura 40 | Escola da Achada, Funchal



Fonte: PEE (2012/2016) da EB1/PE da Achada.

Relativamente aos recursos físicos, a escola é constituída por um moderno edifício com dois pisos rodeado por zonas verdes e pátios. No entanto, o piso do rés-do-chão é destinado à Educação de Infância e o 1.º piso ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considerou-se, daquilo que foi observado, que as instalações oferecem as adaptações necessárias à mobilidade de deficientes motores e utiliza painéis solares como sistema de energias renováveis.

Esta instituição está edificada entre habitações o que dificulta, apesar de ter zona de circulação de automóveis para os encarregados de educação, o trânsito nas horas de entrada e saída das crianças.

O presente edifício, como supracitado possui dois pisos devidamente apetrechados, atendendo às condições básicas para garantir o desenvolvimento e o sucesso dos aprendizes. Podemos de forma mais detalhada conhecer os espaços físicos desta escola:

Tabela 8 | Espaços físicos da instituição

<u>Rés-do-chão</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 Hall de entrada e recepção ✓ 1 Secretaria ✓ 1 Gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado ✓ 1 Sala de Unidade Especializada ✓ 4 Salas de atividades da pré-escolar ✓ 1 Arrecadação de apoio à Unidade Especializada ✓ 1 Gabinete de apoio à Unidade Especializada ✓ 1 Cantina e espaço polivalente ✓ 1 Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade especializada ✓ 1 Casa de banho adaptada para alunos com NEE ✓ 2 Casas de banho para os alunos ✓ 2 Casas de banho dos professores ✓ 1 Casas de banho para adultos ✓ 1 Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro ✓ 1 Área com lavatórios de apoio à cantina ✓ 1 Cozinha ✓ 1 Área do economato ✓ 1 Lavandaria ✓ 1 Área de recepção material com monta-cargas ✓ 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente ✓ 1 Casa do lixo ✓ 1 Pátio coberto ✓ 1 Recreio com parque infantil
<u>Piso 1</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 4 Salas de atividades curriculares ✓ 1 Sala de estudo ✓ 1 Sala de informática ✓ 1 Sala de apoio pedagógico acrescido ✓ 1 Sala de música ✓ 1 Sala de Expressão Plástica ✓ 1 Biblioteca ✓ 1 Sala dos professores ✓ 1 Campo polidesportivo ✓ 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico ✓ 2 Casas de banho adaptadas param os alunos com NEE) ✓ 2 Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) ✓ 2 Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina) ✓ 2 Balneários (1 feminino e 1 masculino) ✓ 3 Arrecadações ✓ 1 Arrecadação de Expressão Físico – Motora
<u>Piso – 1</u>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 Arrecadações ✓ 2 Escadas de acesso direto à escola ✓ 1 Monta-cargas ✓ 1 Área de estacionamento

Fonte: PEE (2012/2016) da EB1/PE da Achada.

No que concerne aos recursos humanos a escola possui uma equipa multidisciplinar com pessoal docente e pessoal não docente e conta com cerca de 300 alunos.

Tabela 9 | Recursos humanos da EB1/PE da Assomada

Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de Educação de Infância ✓ Docentes das Atividades Curriculares ✓ Docentes do Ensino Recorrente ✓ Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular ✓ Docentes Especializadas ✓ Docente de Apoio e Substituição ✓ Docentes da Bolsa da D.R.A.E.
Pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnica Superior de Animação de biblioteca escolar ✓ Coordenadora administrativa ✓ Assistentes técnicas da Educação Especial ✓ Assistentes operacionais ✓ Ajudantes de Ação educativa do pré-escolar

Fonte: PEE (2012/2016) da EB1/PE da Achada.

No que concerne ao Projeto Educativo de Escola²¹, este é um instrumento educativo que permite aos profissionais de ensino refletir sobre a sua prática e, conseqüentemente faz parte integrante da identidade da instituição educativa (ver anexo 2).

A EB1/PE da Achada é detentora de um PEE intitulado por S.E.R (Sentir, Envolver e Realizar) e tem a durabilidade de três anos letivos (2013 a 2016).

É fundamental ter o PEE como uma orientação a todos os profissionais da instituição e aos visitantes a este espaço, destacando-se pela:

(...) excelência das suas práticas pedagógicas e pelos contributos de toda a comunidade educativa, que envolve a qualidade das instalações e espaços físicos, uma educação personalizada e coerente e por um conjunto alargado de serviços, tendo sempre presente o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, quer a nível intelectual, emocional, físico e artístico, de modo a otimizar as potencialidades e a resolver os problemas existentes na Escola, através da definição de estratégias e linhas de atuação que servem de referência ao nosso plano de ação (PEE da Achada; 2013-2016).

Em síntese este documento beneficia e valora as qualidades humanas, a cooperação, a cidadania, a solidariedade, a não-violência, a paz, o amor, os valores, entre outros (PEE da Achada, 2013-2016).

²¹ Ver Anexo 4

6.3 | Caracterização da sala do Arco-íris

O espaço educativo em questão encontra-se, organizado e preparado de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O ambiente educativo deve, para Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), ser preparado, organizado e pensado como um lugar que garanta segurança, bem-estar, alegrias e prazer para as crianças. Desta feita, delineou-se instrumentos e estratégias a utilizar com as crianças de acordo com os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação.

A organização da sala deve ter em conta as necessidades, as finalidades educativas e os interesses das crianças, pois a escolha de materiais adequados podem influenciar o processo de ensino destas. O papel do educador é fundamental na escolha destes materiais, deve ter em consideração a durabilidade, segurança, variedade e, nomeadamente a sua utilidade. (Ministério da Educação, 1997). Realço que os materiais existentes na sala do Arco-íris estão adequados às idades das crianças seguindo as variantes descritas em cima.

A sala do Arco-íris possui um espaço amplo, arejado e iluminado como mostra a Figura 41. Existe uma porta de correr envidraçada de acesso ao pátio exterior, permitindo o contacto permanente com o exterior e uma outra de madeira para o corredor principal onde estão, por exemplo, os cacifos das crianças, como é possível observar nas figuras seguintes.

É de enfatizar que o espaço exterior é utilizado para realizar atividades como para o recreio das crianças ou outros momentos, como a ida diária à horta da sala, dependendo das condições atmosféricas, visto que este não é um espaço coberto.

Relativamente às áreas existentes na sala do Arco-íris, esta possui a área do tapete; a área da casinha; a área da garagem; a área da biblioteca; a área dos jogos; a área da loja e a área das atividades de mesa: pinturas e atividades em grande grupo.

Figura 41 | Planta da Sala do Arco-íris



A área do tapete é utilizada com muita frequência, desde o cantar dos bons dias, ao conto de histórias, construção de jogos, debate de temas, partilha de ideias em grande grupo, troca de opiniões, discussão de temas e outros assuntos de interesse geral, marcação diária do dia da semana e do tempo, momentos de relaxamento, “conversas entre comadres e compadres”, entre outras situações pontuais e rotineiras. O tapete encontra-se junto à porta de entrada e está identificado, embora sem marcação propriamente dita, o lugar das crianças. É de referir que este tapete é recolhido e retirado diariamente para colocar as camas e reposto após a hora do descanso.

Figura 42 | Área do tapete



Ao lado do tapete encontra-se a área da casinha dividida pela zona do quarto e da cozinha. No quarto existe uma cama, um bloco de gavetas onde estão guardadas algumas roupas, bijutarias e outros acessórios, um espelho de parede, uma mesa-de-cabeceira, vários peluches e bonecas assim como, um cesto de vimes onde são guardadas roupas diversas, malas de senhora, sapatos, aventais, gravatas, entre outros. E na zona da cozinha temos uma mesa redonda ao centro com quatro cadeiras, um armário amplo com lava-loiça, fogão, máquina de lavar roupa e diversas loiças e talheres. A área da casinha é muito frequentada pelas crianças onde se assiste a pequenas dramatizações entre as crianças, criando e imitando situações caseiras e a rigor.

Figura 43 | Área da casinha



A área da garagem encontra-se junto à porta de acesso ao exterior, é um espaço apreciado por todos e contém pistas, um elevador automóvel e vários carros, aviões e motos de cores, tamanhos e formas diferentes. Quando as crianças mudam de área ou efetuam outras atividades deixam tudo organizado e arrumado para que outras crianças possam brincar.

Figura 44 | Área da garagem



Quanto à área da biblioteca esta contém um armário em madeira cuja função é armazenar os livros infantis de temas variados.

Semanalmente são tirados ou colocados novos livros, as crianças podem e devem levar as histórias a casa, onde são depois exploradas pelas crianças individualmente, ou solicitam à educadora que a leiam. Noutros casos, quando a história já foi trabalhada ou é conhecida pelas crianças dramatizam ou simplesmente sentam-se no tapete ou na mesa e releem-na. Esta estante está ao alcance das crianças, permitindo a pesquisa e a exploração livre e autónoma pelos livros e como afere o ME (1997), o educador deve promover este contato e familiarização com a leitura e com a escrita desde cedo.

O suporte que organiza e sustenta as histórias está subdividido com os jogos de tabuleiro, puzzles, plasticina, jogos de memória, de construção e de encaixe. Como podemos averiguar a sala do Arco-íris dispõe de vários tipos de jogos, inclusive com diferentes graus de dificuldade e com temáticas ligadas ao corpo humano, à natureza, ao sistema solar, aos animais, às letras e à numeração. Os jogos evidenciados são explorados pelo grupo em geral quer nas mesas da sala ou no tapete.

Figura 45 | Área dos jogos

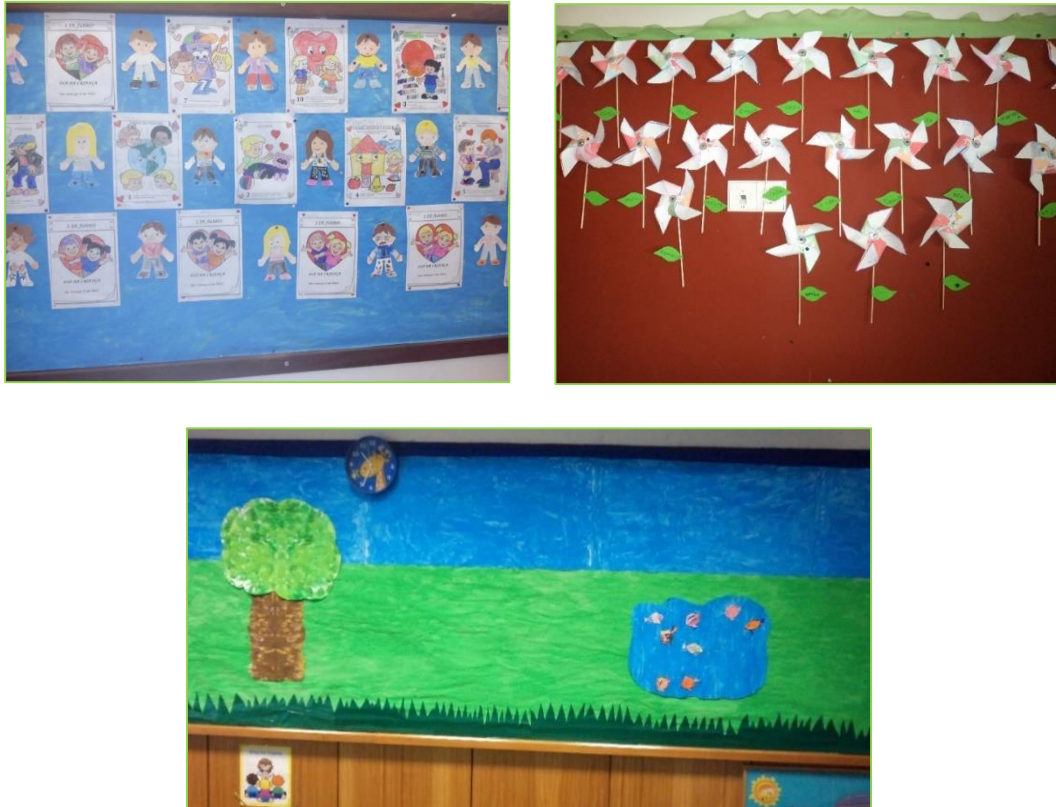


Na área da loja pode-se encontrar uma estrutura em madeira que se assemelha a uma loja, com um balcão, uma máquina registradora e outros objetos e materiais próprios e presentes em lojas.

Por último, a área das atividades de mesa são destinadas à realização de trabalhos de pintura, desenho, leitura e escrita. É uma área composta por duas mesas de trabalho e 18 cadeiras, situadas ao fundo da sala, esta conta ainda com dois armários de arrumação de materiais de pinturas e de escrita e, duas prateleiras devidamente organizadas, com separadores identificados onde as crianças colocam os trabalhos finalizados.

À restante organização da sala, pode-se observar dois placards de cortiça no interior e um no corredor principal. O placard de entrada destina-se a trabalhos temáticos de uma dada época como mostra as figuras seguintes. O localizado no fundo da sala é para afixar diariamente desenhos, fichas, pinturas e construções do grupo. O do corredor normalmente é apresentado, durante um período mais longo, novas técnicas de pintura ou dobragens, onde as outras salas podem observar e conhecer, bem como os encarregados de educação.

Figura 46 | Placares da sala do Arco-íris



A sala tem um armário longo onde são guardados materiais de reserva, as capas do grupo, colunas de áudio, um leitor de música, as tintas, os colchões e a porta final do armário “esconde” uma pia, os copos individuais das crianças, entre outros objetos. A sala conta ainda com uma televisão com um leitor de DVD integrado, que é utilizado, basicamente quando as condições atmosféricas não permitem que as crianças vão brincar para o pátio na hora do recreio.

Figura 47 | Visualização de um DVD na sala do Arco-íris



É de enaltecer que todas as áreas evidenciadas e descritas favorecem e estimulam as aprendizagens das crianças, potenciam e promovem trabalhos cooperativos, de interajuda das crianças mais velhas com as mais novas, na resolução de tarefas ou jogos, na autonomia, no respeito pelo outro, nas regras: como saber esperar pela sua vez; ouvir os outros; arrumar os materiais utilizados e, por conseguinte, manter a sala limpa e organizada.

A equipa pedagógica é constituída por três educadoras de infância, a educadora Zélia, a educadora Teresa e a educadora Rubina e uma assistente operacional a Tecla. A educadora cooperante tem um horário rotativo semanalmente, conjuntamente com as outras educadoras. O ambiente entre a equipa pedagógica é harmonioso e sereno o que garante um bom funcionamento e desenvolvimento dentro da sala.

Como qualquer estabelecimento de ensino, este também possui horários e rotinas flexíveis. O tempo é, na sala do Arco-íris, organizado de acordo com uma rotina educativa “porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças” (ME, 1997, p. 40). Esta rotina encontra-se organizada em dois turnos: manhã e tarde e nela integram-se, para além dos momentos de pausa e de higiene, os momentos de atividades livres e orientadas como mostra a tabela 10.

Tabela 10 | Rotina diária da sala do Arco-íris

2ª, 3ª e 4ª feira	
Manhã	Tarde
08h15	13h15
Entrada	Entrada
09h00	13h15 / 14h30
Tapete	Hora do Descanso
09h30 / 10h00	14h30 / 15h30
Lanche da manhã	Higiene/lanche da tarde
10h30 / 11h00	16h00
Recreio	Recreio
11h00 / 12h15	16h30 / 18h15
Atividades pedagógicas	Atividades pedagógicas

Quanto à rotina diária, esta é muito importante para a criança, visto que proporciona um seguimento de momentos que a própria é capaz de seguir e compreender, ou por outras palavras, garante-lhe uma organização das atividades do dia ou da semana, permitindo-lhes antever o que vai surgir depois, funciona como uma estrutura de segurança e promove, em simultâneo a autonomia do grupo (Hohmann & Weikart, 2011).

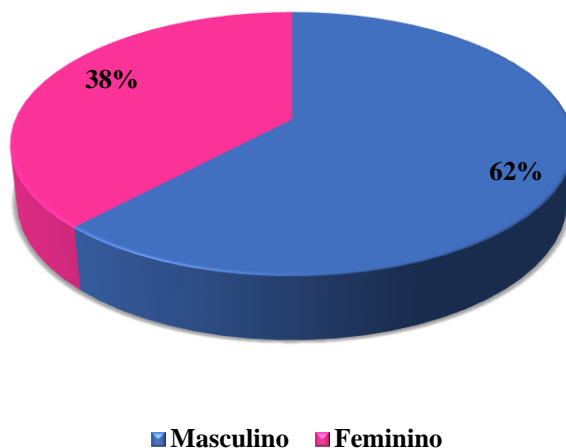
6.4 | O grupo de crianças da sala do Arco-íris

Figura 48 | Crianças da sala do Arco-íris



O grupo de crianças da Sala do Arco-íris é composto por 21 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, e são predominantemente do género masculino, sendo que 13 são meninos e oito são meninas. É de mencionar que este grupo não possui nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Gráfico 8 | Género das crianças



Para algumas crianças é a primeira vez que frequentam um estabelecimento de ensino, ou esta instituição ou este grupo, mas a maioria já estava nesta sala a pelo menos dois anos e, inclusive, com esta equipa pedagógica.

Mesmo antes de iniciar a prática pedagógica efetuou-se um contato prévio com a instituição, a diretora e com as respetivas educadoras, de modo a conhecer o meio e melhor compreender os contextos. E no decorrer da intervenção foram recolhidos dados e informações acerca da instituição e do grupo, uma vez que são “práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.25).

Quanto ao grupo do Arco-íris, este é muito divertido, ativo, dinâmico, comunicativo e autónomo. No geral são crianças muito sociáveis, são participativas, afetivas e curiosas, nomeadamente, sobre aquilo que lhes suscitam interesse. Importa elucidar que o grupo referiu as suas preferências e os seus interesses desde logo, apontando o dedo para a Expressão Plástica, o ouvir histórias remetendo para a área da Biblioteca, montar puzzles, realizar experiências e o gosto pela natureza e pelo ambiente, bem como, as dramatizações e as cantorias acompanhadas pela dança. Portando criou-se desde a primeira semana um elo muito próximo entre estagiária e crianças, a bagagem

estava, assim, a ser organizada e preparada para ser entregue ao destinatário, adequando e ajustando o tamanho e a forma das roupas à estação – crianças da sala do Arco-íris.

Ao longo das práticas, por via ocular e/ou conversas informais com as crianças e a educadora, realizou-se um levantamento geral dos interesses e das dificuldades de cada educando, de maneira a conhecê-los mais e melhor, quebrando um pouco o gelo entre os mesmos e a nova estagiária que esvoaçou para sala de aula e com quem partilharam e aprenderam novas coisas durante um tempo determinado.

Tabela 11 | Interesses e dificuldades do grupo da sala do Arco-íris.

Crianças	Interesses	Dificuldades
A. A	- Área da garagem; Animais; - Expressão Dramática	- Respeitar as regras e os colegas; - Falta de autonomia;
A	- Animais; Expressão Plástica; - Jogos de mesa; Jogo da Macaca;	- Motricidade fina;
Y	- Área da casinha; Bonecas; Desfilar;	- Comunicação oral; - Falta de autonomia;
J	- Experiências; Fantoches; Correr;	- Comunicar em grande grupo; - Falta de autoestima;
D	- Jogos de mesa; Expressão Musical; - Área do tapete;	- Concentração; - Aguardar a sua vez de falar; - Aguardar sentado 15m;
M. C	- Dramatizar histórias; Ouvir música;	- Contornar pormenores;
I	- Fantoches; Correr e saltar à corda; - Expressão Musical	- Integrar-se nas rotinas diárias;
M	- Puzzles; Saltar à corda;	- Concentração; Pouca autonomia;
A	- Experiências; Jogo da Macaca;	- Respeitar os colegas;
S. F	- Pintura; Ouvir histórias;	- Socializar;
M	- Jogar futebol;	- Dialogar com os adultos;
B	- Expressão plástica; Cantar e dançar; Ouvir música;	- Expressão Físico-Motora;
S. H	- Dramatizar histórias; Cantar;	- Pintar;
F	- Área da garagem; Ouvir histórias;	- Motricidade fina;
C	- Área da loja; Animais;	- Respeitar as regras e os adultos; Expressão Plástica;

Crianças	Interesses	Dificuldades
M	- Área da casinha; Desenho e pintura;	- Socializar com os adultos;
F (C)	- Área do tapete; Horta;	- Recortar e pintar;
L	- Puzzles; Plasticina; Jogar à bola;	- Respeitar os adultos; Aguardar a sua vez;
T	- Horta; Pintura; Correr;	- Integrar-se nas rotinas diárias;
G	- Horta; Jogar à macaca; - Jogar à bola;	- Linguagem oral;
T. A	- Plasticina; Área da garagem; - Horta; Ler histórias;	- Expressão Plástica; Respeitar as regras;

Na generalidade o grupo cumpre as regras da sala, contudo quando uma criança se esquece de pedir, por exemplo, para ir à casa de banho ou não arruma os materiais utilizados as crianças mais atentas chamam-na à atenção e fica, normalmente, a situação resolvida. São crianças que geram alguns conflitos ou desordens próprias destas idades, mas procuram junto dos adultos estabilizar os ânimos, porém há muito espírito de inter ajuda e companheirismo entre as crianças mais velhas e as mais novas, o que só vem facilitar o trabalho do educador.

Como mostra a tabela anterior, a sala do Arco-íris relativamente à *Área de Expressão e Comunicação*, nomeadamente na *Expressão Motora*, apresenta-se bem desenvolvida, exceto duas crianças, que ostentam uma motricidade global pouco trabalhada, com uma certa desorientação espacial e corporal principalmente quando lhes são atribuídas atividades individuais, todavia quando estas desenvolvem jogos a pares ou em grande grupo não apresentam grandes dificuldades, muito pelo contrário, até participam com grande entusiasmo.

E o mesmo ocorre no *Domínio da Expressão Dramática*, é facto que as práticas são o forte deste grupo, as dramatizações foram e estiveram, ao longo da *praxis*, bem trabalhadas e sempre presentes, quando não eram trabalhadas em grande grupo as crianças por iniciativa dramatizavam cenas de histórias que conheciam e admiravam como a Violeta ou dramatizavam acontecimentos reais como uma ida ao cinema, às compras, um passeio pelo parque ou imitavam as reuniões das educadoras. Eram momentos enriquecedores tanto para quem assistia como para quem participava. Salienta-se que as dramatizações passaram também pela manipulação de fantoches, despertando até nas crianças mais tímidas a curiosidade e o interesse em representar.

Quanto à *Expressão Plástica* o interesse é geral apesar de existir dificuldades em colar pequenos objetos e cortar formas circulares. Quanto às técnicas de pintura e desenho é de referir que as meninas superam quaisquer expectativas, a este nível têm um cuidado e um treino fenomenal e que deixa qualquer adulto surpreendido.

No *Domínio da Expressão Musical* o grupo manifesta muito interesse em aprender músicas novas, dançar, cantar e tocar instrumentos. Inicialmente sente-se alguma dificuldade em controlar o entusiasmo das crianças quando estas percebem que vão trabalhar uma melodia nova, para tal, começa-se por cantar ou marcar a pulsação de uma música calma, ou até mesmo tocar um instrumento até que estes se acalmem e só depois passámos às atividades planeadas. É comum nestas faixas-etárias as crianças terem um ótimo poder de memorização e a sala do Arco-íris não é diferente.

Relativamente ao *Domínio da Linguagem Oral e à Escrita*, verifica-se que as crianças com 4 anos não se concentram nem participam tão ativamente nos diálogos em grande grupo como as crianças com 5, 6 e 7 anos e, as mais pequenas têm dificuldade em aguardar a sua vez de falar. Contudo é um grupo muito comunicativo e estabelece, muito facilmente um diálogo com os adultos e com as outras salas. O *Domínio da Matemática* é para alguns educandos bem conhecido, pois o grupo dos 6 e 7 anos consegue estabelecer ligação entre quantidade e número e contar corretamente até o 30, e têm noção do conceito de dentro e fora, de pequeno, médio e grande, de figuras planas e curvas, bem como formas redondas e quadradas.

E, por último, na *Área do Conhecimento do Mundo*, denota-se que as crianças se interessam pelo mundo que as rodeia, e demonstram curiosidade em descobrir novas coisas e já estão familiarizadas com as noções de tempo, designadamente o passado, presente e o futuro ou o ontem, hoje e o amanhã. Ainda assim, as crianças identificam as cores, os seus nomes completos e os dos pais, as respetivas idades, o que mais gostam de fazer e o género.

Tabela 12 | Observação geral sobre as crianças

	Nome	É autônomo	Arruma os materiais	Identifica as partes do corpo	Desenha, pinta e recorta	Higiene pessoal	Idade	Respeita o trabalho dos outros	Comunica	Conta até
A. A	✓	✓	Raro	✓		✓	✓		✓	20
A	✓	✓	✓	Muita dificuldade	✓	✓	✓	✓	✓	30
Y	✓	✓	Sempre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	35
J	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	30
D	✓	Pouco	✓	Muita dificuldade	Melhorar	✓	✓	Pouco	Melhorar	10
M. C	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	30
I	✓	✓	Sempre	Excelente	✓	✓	✓	✓	✓	55
M	✓	Pouco	✓	Muita dificuldade	Melhorar	✓	✓	✓	Melhorar	12
A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	25
S. F	✓	✓	Sempre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	45
M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	35
B	✓	✓	✓	✓	Excelente	✓	✓	✓	✓	45
S. H	✓	✓	Sempre	Excelente	Excelente	✓	✓	✓	✓	40
F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	30
C	✓	✓		Muita dificuldade	✓	✓	✓	Pouco	Melhorar	15
M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		30
F (C.)	✓	✓	✓	Excelente	✓	✓	✓	✓	✓	35
L	✓	✓	✓	Dificuldade	Melhorar	✓	✓	Pouco		20
T	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	30
G	✓	✓	✓	Distraído	✓	✓	✓	✓	✓	30
T. A	✓	✓	✓	Excelente	Melhorar	✓	✓	✓	✓	100

Tal como a tabela 11, a tabela 12 surge com o intuito de observar as realidades das crianças com indicadores muito próximos a estas e que diariamente são trabalhados, como o cumprimento das regras da sala, todavia só algumas é que conseguem alcançar a excelência. É de salientar que apesar de parecerem sinais ou caracteres simples, dizem respeito às características do grupo em questão e que ao serem apresentadas em forma de tabela facilmente são compreendidas por outros profissionais de educação ou até mesmo facultadas aos encarregados de educação em situações pontuais. Observando a tabela anterior, vimos que todas as crianças sabem o seu nome completo, a idade e são responsáveis pela sua higiene pessoal, temos crianças muito autónomas e que realizam os seus trabalhos de forma organizada e se necessário ajudam os que têm dificuldades, ressalvo que a observação *distraído* serve para aqueles que conhecendo-os minimamente só não cumprem as regras ou não realizam os trabalhos porque estavam naquele determinado momento na conversa ou simplesmente alheio à situação.

Todavia, as meninas são as que mais gostam de desenhar, pintar, recortar e colar e os meninos que pouco trabalham a motricidade fina têm preferência pelos jogos de construção ou atividades livres.

6.5 | Intervenção Pedagógica na sala do Arco-íris

A intervenção pedagógica desenvolvida na EB1/PE da Achada teve a duração de 135 horas no total, foi realizada ao longo de três dias por semana durante nove semanas consecutivas, tendo sido as duas primeiras semanas de observação.

Esta foi desenvolvida tendo em consideração a intencionalidade educativa implícita à ação do educador de infância, bem como o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento e crescimento e, desta forma, tentou-se intervir de modo a adequar as práticas às especificidades do grupo (Bertram & Pascal, 2009).

Para tal, usufruiu-se, particularmente, da primeira e segunda semana de observação participante para conhecer as realidades, os meios e as dificuldades do público-alvo. Assim, verificou-se uma lacuna, que não sendo geral, suscitou algumas dúvidas e simultaneamente alguma curiosidade em saber as razões para tal acontecer, estando esta relacionada com a falta de interesse, por parte dos alunos mais velhos, sobre a leitura e a escrita, principalmente a escrita.

Seguindo esta linha, a intervenção aconteceu e teve como objetivo central incitar o gosto pela escrita, temática esta eleita para trabalhar em Projeto de Investigação e agora razão pela qual é um tema de referência durante o relatório e as planificações.

A intervenção na sala do Arco-íris contou com estratégias como a aprendizagem cooperativa e a ativa, alguma diferenciação e trabalhos/jogos lúdico-didáticos.

Quanto à aprendizagem cooperativa/ativa esta foi bastante trabalhada entre as crianças, nomeadamente em atividades que envolveram pequenos grupos heterogéneos onde os próprios elementos se entreajudavam, escolhiam o que fazer numa determinada hora da manhã ou da tarde, tomavam decisões, os mais compreendidos ajudavam os que tinham dificuldades, ouviam-se uns aos outros, auxiliavam na arrumação dos materiais da sala, apoiavam os adultos sempre que solicitado, resolviam situações pontuais entre os colegas, entre outras competências próprias desta metodologia. A aprendizagem cooperativa dentro de uma escola ou sala, só é positiva se o desenvolvimento das crianças for participativo, autónomo e ativo. O professor é o responsável por controlar os comportamentos e a forma como os grupos trabalham, intervém se necessário para resolver conflitos ou distrações e presta ajuda quando solicitado ou este considerar necessário, facultando também materiais ou recursos no desenrolar dos trabalhos.

Sabendo que a escola ao longo dos anos foi alvo de constantes mudanças e atualmente é tida como uma escola inclusiva, objetivando uma educação para todos, a diferenciação surge para avaliar e promover a qualidade de ensino-aprendizagem em ambientes cada vez mais heterogéneos, com cada vez mais alunos por sala e horários pouco flexíveis, deixando à responsabilidade do docente as individualidades de cada criança. Esta pedagogia, como assevera Niza (2000)

(...) exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos (...), que vê as diferenças individuais como um ato conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos. (p.42)

E como vimos, na aprendizagem cooperativa, as crianças deverão ser sujeitos autónomos, livres e ativos no seu processo de desenvolvimento, escolhendo o que querem fazer, como e quando, apoiando-se do adulto apenas em última instância.

Por último a estratégia do jogo como ferramenta lúdica-didática e sabendo que existem diversas opiniões sobre os benefícios para a sua utilização em contexto pedagógico, para a criança, a brincadeira é sinónimo de alegria e felicidade que lhe proporciona momentos de prazer e satisfação. Através do jogo a criança cresce, fantasia, sonha, imita e descobre novas coisas “ (...) a brincadeira, o jogo, são o melhor caminho

de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano.” (Azevedo, Máximo & Oliveira-Formosinho, 2004, p. 119)

Como tal, o jogo é essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo, podendo com este trabalhar regras, valores, a cooperação, o saber perder e esperar pela sua vez. O jogo neste contexto de Pré-Escolar é bem aceite, proporcionando às crianças gosto nas aprendizagens propostas pelo educador, porém, esta estratégia não tem continuidade no Ensino Básico ou se tem apenas é tida em conta o carácter competitivo e individualista dos alunos.

Importa referenciar que, apesar de ser a mesma problemática em ambas as valências, as estratégias e atividades foram diferenciadas e adequadas a cada faixa-etária, até porque eram meios e contextos diferentes e cada grupo possui as suas necessidades educacionais.

Conquanto, e tendo em conta as lacunas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, houve a preocupação em articular os saberes e planear para todas as outras áreas de conhecimento e, sempre que possível tentou-se interligar os assuntos de forma a existir interdisciplinaridade.

Em suma os registos fotográficos e videográficos expostos ao longo do presente relatório foram convenientemente autorizados pelas educadoras cooperantes e pelos encarregados de educação das crianças da sala do Arco-íris, no início do ano letivo.

6.5.1 | A Horta do Arco-íris

Após uma visita guiada aos espaços exteriores da escola, as crianças demonstraram, através das reações, desanimo com a horta da escola, mais precisamente com o espaço reservado à sala do Arco-íris, uma vez que estava estéril e invadido por ervas daninhas.

Após este reconhecimento e já na sala, as crianças falaram um pouco sobre o que queriam e o que gostariam de fazer nestas semanas com a “nova” professora, como: pintar, dramatizar, dançar, fazer jogos no recreio, entre outros momentos. Surgindo assim a oportunidade de lhes perguntar se estavam interessadas em plantar e cuidar da horta.

Melhor feedback não poderia ter existido, as crianças reagiram com grande entusiasmo à proposta e combinamos entre todos preparar a terra, plantar e regar todas as

semanas. Desta forma, e após um pequeno diálogo, pedi ao grupo que me dissesse que tipo de plantação podíamos fazer na nossa horta.

“Feijão e favas eu tenho em casa e gosto muito.” C.

“As sementes não dá porque temos de fazer buracos fundos.” A.

(...)

“Alfaces porque cresce e fazemos uma salada” M. C.

(...)

Diário de bordo, 6 de maio 2015²²

O lúdico e as aprendizagens ativas são declaradamente a cereja no topo do bolo para as crianças, pois são um grande incitador de momentos de ensino-aprendizagem nestas idades. Assim, e ainda na quarta semana de intervenção, o grupo visitou os terrenos destinados às hortas onde decidiram em que parcela queriam cultivar e que denominação mereceria a nossa horta.

Figura 49 | Visita à horta da escola



O que as crianças não sabiam é que íamos neste mesmo dia semear ervilhas trazidas pela estagiária. Para algumas crianças era a primeira vez que tinham contato com as ervilhas secas e alguns desconheciam como é que estas cresciam, como é que eram colhidas e alguns nem sabiam que era possível comê-las cruas. Todas estas situações foram explicadas e testadas, como ilustram as figuras seguintes.

²² Ver Apêndice 15

Figura 50 | Degustação de ervilhas



No geral, as crianças ao provarem as ervilhas verdes gostaram e muitas delas quiseram repetir a experiência, descrevendo-as como doces, duras e verdinhas.

Figura 51 | Semeação de ervilhas



Depois das crianças semear e regarem as ervilhas regressaram à sala, onde desenharam o que fizemos na horta e, posto isto, as crianças quiseram saber o que iríamos semear ou plantar no dia seguinte.

Assim, decidimos após o almoço, que o ideal seria transplantar alfaces porque daí a uns dias poderíamos colhê-las e fazer uma salada.

Figura 52 | Plantação de alfaces



A plantação das alfaces foi realizada por toda a equipa da sala do Arco-íris, incluindo educadoras e auxiliar. Cada criança marcou a posição da sua alface de maneira a observar a sua evolução e em sala continuou-se o desenho da aula passada, acrescentando à plantação das ervilhas a da alface.

Conhecedora e ciente da necessidade de inspecionar, validar e garantir a segurança do grupo, esclarecemos e delineamos desde início quais as regras para trabalhar a horta e a utilização dos materiais de cultivo, particularmente os sachos, os objetos cortantes, a mangueira e o desperdício da água, de forma a consciencializar as crianças para a utilização destes utensílios de forma segura e, caso as regras sejam ultrapassadas a criança ou as crianças ficam impossibilitadas de trabalhar a horta. Mas, tal desrespeito não se verificou, os trabalhos prosseguiram durante semanas e semanas, onde as crianças eram os principais intervenientes: regando, mondando e plantando flores, plantas aromáticas e legumes na nossa horta.

É de referir que o plano de rega a ser realizado todos os dias, era rotativo, ficando três crianças responsáveis por tal tarefa.

Figura 53 | A horta do Arco-íris na 4.ª semana



Figura 54 | A horta do Arco-íris na 7.ª semana



Curiosamente, num dia de visita à horta, uma criança ao ver um papel na horta do lado identificando a parcela de uma outra sala, questionou-me se não teríamos de nomear a nossa, para que todos soubessem de quem era a horta mais bonita da escola. Para tal, e em grande grupo chegaram à conclusão que a nossa horta seria a “Horta do Arco-íris” desenhando e pintando com tintas acrílicas o Arco-íris numa placa de madeira trazida pela estagiária.

Figura 55 | Pintura da placa para a horta



O projeto da horta foi a meu ver bem planeado e projetado. Trabalhou-se competências sociais, pessoais e afetivas muito importantes nestas idades, foi uma atividade que teve um grande impacto junto das crianças da sala do Arco-íris mas também das outras salas, porque as nossas crianças mostravam aos amiguinhos o que tinham plantado, explicavam como o tinham feito e incentivando-os a tratarem da horta deles.

O feedback das educadoras da sala dos Super Amigos, dos Cristais e da Fantasia, relativamente à nossa horta, foi positivo e promotor de mais e melhor desempenho.

No decorrer destas semanas outras áreas de conteúdo e atividades foram sendo desenvolvidas como pinturas, jogos de movimentos e de construção, danças, dramatizações, entre outras.

De modo a culminar esta questão da horta e por existir alguma curiosidade por parte das crianças em distinguir ervas aromáticas de ervas daninhas, preparei-lhes um fim de tarde diferente, com um chá das cinco. Ao grupo coube-lhes a tarefa de escolherem junto à horta das ervas aromáticas uma espécie à sua escolha de forma a observarem, pesquisarem e a desenharem individualmente.

Figura 56 | Observando e desenhando ervas aromáticas



Entre as plantas escolhidas tínhamos a hortelã, o funcho, o alecrim, o orégão, a erva de príncipe e a segurelha que depois foram legendadas pela educadora cooperante e por mim e caracterizadas como: “orégão: planta muito utilizada na culinária e própria para temperos” ou “alecrim: planta utilizada para chá e muito bom para as dores de barriga”.

Depois de todos os trabalhos concluídos e apresentados aos colegas afixei-os no placard do corredor de modo a divulgar mais um dos trabalhos realizados pelo grupo. E a eleição da erva de chá para a confeção do chá das cinco ficou à responsabilidade das crianças, propondo e elegendo assim a erva de príncipe pelo cheiro agradável desta e por algumas delas já a conhecerem e recomendarem.

Figura 57 | O chá das cinco



De modo a acompanhar o chá, a estagiária, com o apoio da educadora cooperante, preparou umas compotas caseiras de ameixa e amora e umas torradas e bolachas para tornar o momento mais delicioso e guloso. Apenas uma criança rejeitou o chá por não ter gostado, as restantes saborearam e mais de metade da sala quis repetir, até mesmo quem nunca tinha tido contato com chá. A título de curiosidade para vinte crianças e seis adultos fez-se 3,5 litros de chá e aproximadamente 800g de bolacha maria.

Com o aproximar da hora de saída os pais foram chegando e foi-lhes oferecido chá.

Para concluir, no dia seguinte trocamos opiniões sobre esta atividade e as crianças muito felizes agradeceram-me pela oportunidade, aproveitando a deixa para falar um pouco sobre a importância de uma alimentação saudável dentro e fora da escola já que a semana da alimentação de aproximava.

Considero como aspeto a melhorar o facto de algumas das crianças terem exagerado na ingestão de bolachas e outras pouco conseguiram comer. Deveria tê-las distribuído de igual forma e não em tabuleiros. De resto, a atividade no geral decorreu com êxito, a implicação foi satisfatória e global por se tratar de uma atividade representativa e significativa, este tipo de atividade faz parte do quotidiano destas famílias, especialmente ao fim de semana.

6.5.2 | *Dia da mãe*

As atividades que passarei a expor advieram não só pela data comemorativa ao dia da mãe, mas pelo facto de ter trocado opiniões com a educadora sobre o gosto que algumas crianças tinham sobre a expressão dramática e, por outro lado, trabalhar a comunicação verbal e gestual de outras, que habitualmente pouco se expressam e comunicam. Para tal, na terceira e quarta semana de estágio e com o aproximar do dia da mãe, planificou-se momentos e atividades alusivas, como: uma música de Alda Fernandes com o recurso de imagens sobre o que a nossa mãe pode ser, por exemplo: um bombom, um beijinho, um abraço, um carinho ou um batom. Estas imagens foram distribuídas pelas crianças que ao ouvirem a música original tinham de estar com atenção para erguerem a imagem correspondente e só com a música familiarizada é que procedemos à dança e à mímica da mesma.

No segundo dia, da terceira semana de intervenção e aproveitando a atividade do dia anterior, mas de modo a avivar os sentimentos e ampliar o conhecimento e o vocabulário das crianças da sala do Arco-íris apresentei-lhes uma poesia adaptada de José Jorge Letria intitulada *O dia da mãe*, com o intuito de

(...) alargar e trabalhar novos vocabulários/conceitos, as rimas, as sílabas, entre outros igualmente importantes para estas idades.

Diário de Bordo, 27 de abril de 2015²³

O resultado desta audição foi positivo. Imediatamente surgiu um diálogo acerca das nossas mães, deu para compreender os laços e a imagem que cada criança tem da figura materna. Após o intervalo e com o grupo já calmo e controlado cada criança, individualmente mas em grande grupo, disse numa única palavra o que é que a mãe era. Elas podiam recorrer a palavras que ouviram na música ou na poesia por mim apresentada completando a seguinte frase: “A minha mãe é ...”

Tabela 13 | Registo sobre o dia da mãe

M	Bonita	G	Abrço
A	Princesa	F	Especial
S. F.	Linda	Y	Maravilhosa
J	Simpática	T	Brilhante
L	Afeto	M	Jóia
M	Carinho	C	Fofinha
A	Amizade	T. B.	Flor
T	Amor	S	Beijinho
M	Querida	M. C.	Doce

A regra que se estabeleceu e que permitiu captar a atenção de todo o grupo neste momento foi que não se podia repetir as palavras e quando esta acontecesse passaria a sua vez de falar e ficaria para o final. No fim cada criança tinha de memorizar a sua palavra para a escrever no centro de um coração desenhado e recortado pela mesma.

²³ Ver Apêndice 16

Figura 58 | Atividade para o dia da mãe



No decorrer destas primeiras semanas, outras atividades paralelas foram realizadas, e como os conhecimentos e as experiências das crianças são tidas em conta e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, surgiu de uma das crianças a seguinte questão: “Janete o que é uma obra de arte?”. Depois de outras crianças opinarem sobre tal, expliquei-lhes que nós na sala de aula somos pequenos artistas quando desenhamos ou construímos trabalhos para a nossa sala, ou pequenas construções que são depois apresentadas ou expostas nos placares da sala. Adiantando que a nossa escola em si é uma obra de arte, que foi construída por um arquiteto, que é um artista nesta área, como outros artistas que constroem obras que podem ser pinturas, objetos ou edifícios.

Deste modo, sugeri que elaborássemos uma obra de arte para o dia da mãe, mais concretamente uma tela com as palavras doces sobre o que cada mãe representa.

Figura 59 | Conclusão da obra de arte para o dia da mãe



O produto final além de simples ficou muito colorido e sentido. As crianças decidiram colocar a nossa obra de arte à entrada da sala para que todos pudessem observar e admirar. O feedback das mães foi muito gratificante e até mesmo emotivo em alguns casos, pois saíram palavras bonitas, novas, diferentes e pouco ditas às próprias.

Com o passar do dia da mãe, decidiu-se preparar uma dramatização com uma história criada pela estagiária e intitulada de: *O dia da mãe está chegando*²⁴.

Antes de iniciar a apresentação da história falou-se em grande grupo acerca da constituição de uma dramatização, as personagens principais e as secundárias, a função do narrador e como é que é feita a atribuição das personagens. Pedi-lhes, portanto, que ouvissem a história em primeiro lugar com muita atenção e só depois falaríamos do conteúdo desta de modo a que interiorizasse-mos o teor da história e a sua moral. Seguidamente, deixei ao critério de cada criança a personagem que gostaria de representar e porquê. Depois conversámos sobre os adereços e os espaços. Os ensaios decorreram durante as manhãs de segunda e terça-feira e o ensaio geral e a apresentação às salas da pré decorreu na quarta-feira na sala do Arco-íris.

Como aspeto negativo, aponto o facto de inicialmente não ter referido a importância dos ensaios, isto porque tivemos em ambos os dias de ensaio crianças que faltaram e, mais grave ficou pois eram crianças que desempenhavam as personagens principais, logo tivemos de, diariamente, alterar as personagens e começar do zero. Foi uma dramatização muito bem pensada a meu entender, envolveu-se todas as crianças, com papéis distintos uns dos outros, trabalhou-se as profissões, as expressões, a comunicação gestual e verbal, a interação e a cooperação, valores como a amizade e a família entre outras competências importantes e próprias destas idades.

A cada ensaio uma descoberta, uma conquista alcançada, antes de representar era uma menina e um menino, calados e envergonhados, depois de óculos na cara e saia vestida, avental colocado e colher de pau na mão viraram personagens autênticas com jinga no pé e sorriso no rosto.

²⁴ Ver Apêndice 17

Surpreendeu-me o fato de, os alunos mais introvertidos, estarem empenhados e completamente à vontade nas falas principais e/ou dança

*Diário de bordo, 13 de maio*²⁵

E o tão aguardado dia chegou, por coincidência ou não, às oito e meia da manhã já estavam quatro crianças à porta da sala, o que habitualmente era só uma criança a fazê-lo. Porém a preparação dos cenários e dos adereços foram sendo organizados e expostos e mesmo antes do intervalo da manhã efetuou-se o ensaio geral.

É de mencionar que a implicação das crianças foi sem dúvida muito boa e o resultado não poderia ser outro. E ao termos a aquiescência de todas as salas da pré fez com que a responsabilidade aumentasse. Assim sendo, a apresentação da dramatização foi presidida por uma criança que elegida pelo grupo consideraram-na como aquela que tem uma postura assertiva e um à-vontade para comunicar.

Posto isto, o narrador marcou o início da história, entrado depois em cena as personagens principais e as secundárias que dançaram e representaram cada qual as suas profissões. No final cantamos a música aprendida inicialmente e a criança que fez a apresentação voltou a agradecer a presença dos amigos e de mãos dadas as crianças fizeram uma vénia de gratidão.

²⁵ Ver Apêndice 18

Figura 60 | Dramatização “O dia da mãe está chegando”



É de salientar que a moral da história teve o contributo das crianças, inicialmente não era tão afetivo o que tornaria o final um pouco em aberto e frio.

“(…) Pensámos e pensámos e chegamos à conclusão que o mais importante não são as prendas mas sim que a mãe tenha os seus filhos junto dela, partilhando amor, afeto e gargalhadas (…)”

Planificação 27 a 29 de abril, anexo A: “O dia da mãe está chegando”²⁶

Em síntese esta atividade correu como esperado, as crianças demonstraram grande entusiasmo e envolvimento, dramatizaram muito bem, as mais tímidas e pouco comunicativas revelaram-se e todas as outras deram o seu melhor, as músicas apresentadas tanto para os pasteleiros como para os pintores foram muito dinâmicas e aplaudidas, as educadoras lisonjearam o esforço e a dedicação do grupo em geral e solicitaram mais convites para iniciativas do género.

²⁶Ver Apêndice 19

6.5.3 | *A Reciclagem*

O projeto da Reciclagem foi desenvolvido durante quatro semanas na sala do Arco-íris, este fez parte integrante de um projeto por nós elaborado na UMA no âmbito da unidade curricular das Expressões²⁷.

Refiro que a temática em questão desperta, desde cedo, motivação, curiosidade e interesse por parte das crianças. Pretendeu-se trabalhar a Reciclagem não só para sensibilizar o grupo para a importância da reciclagem, da redução e da reutilização, como também reduzir o desperdício e proteger o meio ambiente porque o amanhã será o reflexo do agora.

Antes de dar início à implicação do projeto, apresentei ao grupo os objetivos e a finalidade deste trabalho e que envolvia cinco escolas distintas com três turmas de 1.º ciclo e duas salas de pré-escolar, e que entre os muitos objetivos o primordial será a realização na íntegra de um livro, onde as crianças desta sala iriam realizar pasta de papel a fim de confeccionar as folhas para a história a ser escrita e desenhada por outros colegas.

Este projeto consistiu na elaboração de atividades múltiplas que envolveram a Expressão Físico-Motora, a Expressão Dramática, a Musical e a Expressão Plástica com o tema da Reciclagem. Para tal a semana de 18 a 20 de maio decorreram os exames nacionais de Português e Matemática e funciona como regra para o pré-escolar, a saída das crianças da instituição durante a manhã. Todavia as atividades prosseguiram e tiveram como alvo a Quinta da Universidade da Madeira, cujo pedido foi por mim elaborado e solicitado tanto para a segunda como para a quarta-feira desta semana.

As planificações foram assim construídas de maneira a planear jogos e atividades para o ar livre e que envolvessem todas as salas da pré, funcionando como atividade para a comunidade para algumas colegas. Pessoalmente, utilizei esta manhã para iniciar o projeto de Expressões com a elaboração de uma pista de obstáculos²⁸ com materiais recicláveis, onde as crianças tinham de percorrer certas distâncias devidamente identificadas a saltar, a correr, a rastejar ou a saltitar.

²⁷ Ver Apêndice 20

²⁸ Ver Apêndice 21

Figura 61 | Pista de obstáculos



A ordem dos acontecimentos iniciava-se com cada sala na respetiva zona onde se encontravam as estagiárias e cada jogo ou atividade prática tinha a duração máxima de 15 minutos. Depois um apito marcava a deslocação das salas para a próxima tarefa, sempre no sentido do ponteiro do relógio.

Relativamente à minha pista de obstáculos, esta começava com a exposição das regras e a explicação e demonstração de como se faziam as tarefas. Primeiramente saltavam com os dois pés sem pisar a corda e começando da direita para a esquerda. Na seguinte atividade as crianças tinham de fazer o salto de coelho com as mãos no chão, depois na caixa de cartão teriam de passá-la a rastejar. A quarta tarefa era saltitar a pé coxinho e por último saltar à corda no mínimo cinco vezes, perfazendo um total de cinco estações. Resumidamente esta pista integrava várias destrezas, designadamente: saltar, correr, saltitar, rastejar e deslocar-se em posição dorsal.

Figura 62 | Atividades ao ar livre na Quinta da Universidade



Depois de todas as salas passarem pela pista de obstáculos constatei que as crianças mais velhas tiveram mais facilidade em executar as tarefas corretamente, e no caso das mais novinhas senti a necessidade de simplificar por exemplo o salto de coelho e não ser tão exigente quanto à orientação direita-esquerda. No final enquanto arrumámos os materiais as crianças prosseguiram para o lanche da manhã que decorreu à sombra de uma árvore.

Para culminar esta manhã de atividades explorou-se um pouco a Quinta de modo a conhecê-la melhor, observou-se os animais existentes e procurou-se um lugar seguro e limpo para as brincadeiras mais livres como: o jogo do dominó, das cartas, puzzles sobre a reciclagem, histórias diversas, entre outros.

Figura 63 | Atividades ao ar livre



Estes momentos livres permitiram-me conhecer mais e melhor o grupo, as necessidades de algumas crianças que até então não me tinham sido possível observar. Fiquei surpreendida por algumas crianças mais sossegadas pedirem-me para as acompanhar ou participar em algumas brincadeiras, ganhei muitos abraços e novos penteados, as crianças puderam descontrair e relaxar no relvado ou nas mantas levadas por mim, ouviram música através de um rádio portátil, entre outras brincadeiras mais autónomas.

E para a Expressão Plástica ilustramos um cartaz com diversos materiais como purpurinas, areias, revistas e jornais, tecidos, plásticos entre outros trazidos pelo grupo na terça-feira. Na verdade esta tira representava apenas um bocado que unida a mais quatro tiras dava um cartaz que depois seria utilizado por outras colegas numa fase mais avançada do projeto.

Figura 64 | Decoração do cartaz



Na quarta-feira e último dia de estágio desta semana voltamos à Quinta da Universidade onde demos seguimento aos jogos e às atividades ao ar livre. Para o efeito, e de modo a consciencializar e a sensibilizar as crianças para a importância da reciclagem preparei um jogo interativo e educativo que envolveu toda a sala do Arco-íris. Com a sala dividida em quatro grupos nomeamos o grupo um como sendo o do vidro (ecoponto verde), o dois o grupo do papelão (ecoponto azul), o terceiro o do embalão (ecoponto amarelo) e por fim o grupo quatro o do plástico (ecoponto vermelho). A cada grupo coube a tarefa de juntar lixos próprios de cada ecoponto e à vez atiravam a uma distância de 2 metros de modo a acertar o “lixo” no ecoponto correspondente. O grupo vencedor foi o que conseguiu acumular mais pontos, a cada “lixo” correto ganhavam 5 pontos.

Figura 65 | Jogo sobre a Reciclagem



Por iniciativa do grupo, e como no final da primeira ronda conversámos sobre os objetos atirados para os ecopontos e por haver dúvidas relativamente ao ecoponto vermelho, as crianças quiseram repetir o jogo de modo a assegurar e a reter os conhecimentos apreendidos. Este jogo teve como objetivo não só recolher os diversos materiais existentes na Quinta e referindo a Madre Teresa de Calcutá, podemos fazer e ser a diferença apesar de sermos uma pequena gota neste oceano imenso, como também lançá-lo para o ecoponto correto e acima de tudo dar continuidade a estas práticas quer em casa, na escola ou em espaços públicos.

Depois de arrumar os materiais do jogo da Reciclagem distribuí-lhes, antes de ser afixado no placard da sala, o moinho de vento construído e decorado pelos próprios na semana anterior, onde puderam manipulá-lo livremente num espaço amplo e arejado.

Figura 66 | Exploração do moinho de vento



De regresso à escola e antes mesmo da ida para o refeitório as crianças tiveram a oportunidade de receberem um Certificado de Participação²⁹ das atividades decorrentes nesta semana, mais precisamente na Quinta da Universidade, onde era reconhecido o empenho e a implicação das crianças em todos os jogos.

Ultimando este projeto sobre a Reciclagem foi meu objetivo central, que os intervenientes na exploração deste tema recorram à reciclagem como uma prática bem presente no quotidiano, através da separação do lixo e do uso correto dos ecopontos.

É de salientar que a atividade para a comunidade que a seguir é apresentada, foi um dos anexos do planificado para este trabalho tão gratificante e produtivo, fazendo também parte dos anexos, uma dramatização realizada pelos alunos do 1.º ciclo e a apresentação de uma história escrita e ilustrada pelos mesmos.

6.6 | Intervenção com a Comunidade Educativa

As atuais instituições de ensino têm na sua estrutura organizacional, uma equipa de intervenientes, que trabalham diretamente e indiretamente, para o desenvolvimento pleno das nossas escolas e crianças.

Os familiares, os pais, os bombeiros, a polícia, as guias dos museus, as psicólogas, as terapeutas, os professores das expressões e os titulares, assim como os diretores de escolas, os padeiros e cozinheiros são alguns dos agentes que influenciam e se cruzam no percurso e no desenvolvimento dos alunos durante o período letivo, por meio de visitas de estudo, saídas de campo, palestras, reuniões, ou até no contar de histórias na sala de aula ou numa sessão de sensibilização.

A partilha de saberes e a troca de ideias que podem provir com a aproximação da comunidade em geral às escolas são benéficas e produtivas, chegando mesmo a contribuir para o aumento do sucesso escolar “ a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade (...) é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME,1997, P.45).

²⁹Ver Apêndice 22

Atendendo às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) vimos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 43) e nesta linha de pensamento realizou-se um leque de atividades de intervenção com a comunidade educativa da EB1/PE da Achada que mais à frente serão referenciadas.

Em traços gerais, a confeção das roupas e dos acessórios com materiais recicláveis consistiu primeiramente num diálogo em grande grupo sobre o meio ambiente e o que aprendemos durante as semanas anteriores, nomeadamente na ida à Quinta da Universidade da Madeira (UMa) onde efetuamos jogos alusivos à reciclagem, o passeio do dia da Criança ao Montado do Pereiro e a elaboração de folhas recicladas para a construção de uma história.

Posto isto, conversámos sobre os objetos e os produtos que podem ser transformados e novamente reutilizados e deu-se exemplos como: paletes para fazer bancos de jardins; pneus para fazer floreiras; garrafas e garrafões de plástico para decorar a sala ou plantar feijões; sacos de plástico e de cartão para fazer malas ou roupas e rolhas ou cápsulas de café para fazer bijutarias. No desenrolar desta conversa desafiou-se as crianças para que, em casa com o apoio dos familiares, trouxessem acessórios ou roupas construídos a partir de materiais recicláveis.

Salienta-se que o grupo em geral ficou entusiasmado e logo passaram a mensagem aos pais sobre o trabalho que teriam de fazer. Todavia para que a informação chegasse a todos os encarregados de educação efetuou-se uma nota informativa³⁰, sobre o que se pretendia e o objetivo desta atividade, assim como a data de entrega dos trabalhos. Durante as duas semanas seguintes as crianças iam descrevendo os trabalhos que os pais estavam a preparar, já outras crianças solicitavam ideias e materiais a utilizar. Foi curioso ver algumas das opiniões e construções chegadas à sala, pois tivemos pais e filhos orgulhosos e satisfeitos por participarem nos trabalhos dos filhos e os filhos por exporem à escola um trabalho feito pelos familiares.

³⁰Ver Apêndice 23

Na penúltima semana e ainda com alguns trabalhos atrasados as crianças em diálogo com os adultos sugeriram apresentar as roupas e os acessórios aos amigos da sala dos Cristais, da Fantasia e dos Super Amigos em género de desfile. Contudo, o desafio foi-lhes aumentado propondo-lhes um desfile a toda a comunidade educativa. Para tal, construímos convites³¹ às salas e à diretora com a data e o local da apresentação e para aperfeiçoar as técnicas e as entradas e saídas de palco retomamos os ensaios na sala.

A atividade programada durante semanas realizou-se no final do estágio, no dia 05 de junho de 2015 e teve como alvo todos os alunos da instituição e professores cooperantes, bem como os encarregados de educação da Sala do Arco-íris.

Contamos com ideias fabulosas e interessantes como: coletes de cartão decorados com rolhas, chapéus ultra originais tanto de meninas como de meninos, malas de senhora lindíssimas, bijutarias feitas com palhinhas, rolhas, tecidos, ráfia, caricas e pérolas, camisas com recurso a sacos de plástico, gravatas com tampinhas, cápsulas de café e feitas com material *eva*, saias com cones de jornais e sacos de plástico, um fato de homem construído com sacos pretos de lixo, um boné com a técnica da pasta de papel, vestidos e chapéu-de-sol com jornais e jogos didáticos com cortiça e tampinhas.

As figuras seguintes mostram os convites realizados a todas as salas da instituição, tal como a preparação e apresentação das roupas e acessórios no desfile organizado pela equipa da Sala do Arco-íris.

Figura 67 | Convite às salas do Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.



³¹ Ver Apêndice 24

Figura 68 | Ensaios para o desfile das crianças da sala do Arco-íris

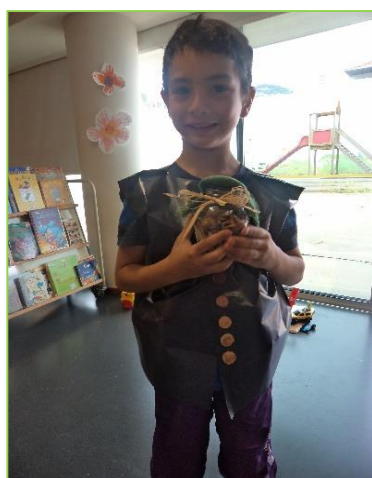


Figura 69 | Desfile da sala do Arco-íris.



6.6.1 | O contributo das famílias das crianças da sala do Arco-íris

O comprometimento dos encarregados de educação é alvo de ponderação na grande maioria das salas, denotando obviamente diversidades de escola para escola e de sala para sala. Existem pais que participam por autonomia nas festividades da escola, contribuem nas feiras, que procuram conversar diariamente com os educadores acerca do desempenho dos seus filhos e, como tudo temos o verso da moeda, ou seja os que, simplesmente deixam a criança à porta da sala e apanham-na ao fim da tarde sem manter qualquer contato com os adultos responsáveis.

São situações como esta última que já não se tolera nem admite nos tempos que correm, e se não houver entraves a este nível, estamos certamente, a colaborar para que as crianças sejam cada vez mais violentas, a viverem num mundo puramente egocêntrico, sem regras e pouco afetivas. Felizmente, que há escolas como a da EB1/EPE da Achada, que estabelece parcerias e solicita apoios entre as salas e os encarregados de educação é isto que se entende por Escola Inclusiva.

É de louvar, que durante os três meses de intervenção foram vários os contributos das famílias das crianças da Sala do Arco-íris, colorindo ainda mais esta sala e enriquecendo a aprendizagem destas crianças, até porque, por exemplo o T muitas vezes chegava à sala com histórias, um dia foi a dos três porquinhos realizada por ele e os pais e a criança quis mostrar e apresentar aos colegas, foi um momento de pura satisfação e orgulho entre crianças e adultos.

Como refere Miguéns (2007) a cooperação entre família e escola é vista como uma “ (...) trave-mestra para o sucesso escolar. As famílias têm um papel fundamental no apoio aos processos de escolarização dos filhos” (p.10).

E, tendo em conta estes ideais, e, de modo a envolver os pais no processo educativo, programou-se conjuntamente com as crianças e educadoras a confeção de roupas e acessórios reciclados com o contributo dos pais, a fim de os apresentar a toda a comunidade educativa, cuja problemática incidiu sobre a preservação do ambiente.

Para finalizar, as crianças da Pré II, no momento do desfile, contaram com muitos aplausos e sorrisos vindos da plateia, recebemos muitos elogios que guardaremos para sempre no baú das recordações. Fomos inclusive convidados pelo 1.º ciclo e pela direção da escola a repetir a experiência na festa final do 3.º período.

É de mencionar que a abertura e o fecho do desfile foi realizado pela estagiária, agradecendo desde logo a participação de toda a comunidade escolar, à diretora por ceder

o espaço e autorizar esta iniciativa, aos encarregados de educação pela colaboração e a toda a equipa da sala do Arco-íris por abraçarem e participarem neste projeto.

6.7 | A Avaliação

A avaliação por ser considerada um ato pedagógico indispensável às práticas educativas, surge na educação pré-escolar “(...) como elemento regulador da ação educativa.” (Mendes & Cardona, 2012, p. 274). Neste sentido avaliar trata-se de um processo de reflexão contínuo e orientado de modo a melhorar a qualidade da ação educativa.

Assim, a avaliação não é apenas para avaliar os alunos mas também todo o processo educativo, avalizando uma maior eficácia no ensino.

Relativamente aos instrumentos para a avaliação das aprendizagens das crianças, optei por utilizar e ter em conta as áreas das OCEPE e a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 como os mais usuais aquando da avaliação de como a criança aprende, como constrói o conhecimento, como soluciona problemas, ou como processa as informações neste contexto.

As aprendizagens das crianças podem ser avaliadas através do bem-estar emocional, do envolvimento nas actividades e projectos, do respeito por si e pelos outros, das disposições para aprender e do sucesso escolar. (...) O desenvolvimento dos contextos dependerá, fundamentalmente, da aprendizagem das crianças e dos adultos. (Bertram & Pascal, 2009, p.51)

Neste sentido cada educador usufrui de técnicas e procedimentos de observação e registos tais como: os trabalhos escritos ou práticos das crianças, a observação, as conversas, a autonomia, as fichas de trabalho quando utilizadas, as reuniões individuais e em grande grupo, as fotografias, as gravações áudio, entrevistas, a implicação, o bem-estar, as atitudes, a participação, a autoavaliação, entre outros instrumentos. Estas técnicas diversificadas e utilizadas na recolha de dados permite ao educador “ter e ver” a criança sobre várias perspetivas de modo a acompanhá-la nas suas aprendizagens. (circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.5).

Ao longo destas nove semanas de prática, e antes de planificar, tinha a acuidade de realizar um pré contato com as crianças, de modo a intervir segundo os conhecimentos prévios destes. Enfatizo, que o grupo não só participava na planificação mas também na

avaliação, uma vez que, cada criança tinha a oportunidade de se autoavaliar diariamente registrando no mapa o seu comportamento.

Portanto, como vimos a avaliação do grupo de crianças da sala do Arco-íris foi ao encontro das áreas enfatizadas pelas OCEPE (1997) e os domínios propostos pelas metas de aprendizagem para o pré-escolar, como circunscreve a circular n.4/DGIDC/DSDC/2011.

De maneira geral, é óbvio que em nove semanas de estágio pedagógico, três dias por semana, não foram o suficiente para realizar uma avaliação afinsa e minuciosa a todos os níveis do grupo, mas nos entrementes efetuou-se uma avaliação de grupo e de uma criança, debruçando-se sobre o nível de bem-estar e o nível de implicação, que têm e tiveram como pilares a sensibilidade, a estimulação e a autonomia das crianças durante o tempo de intervenção.

A avaliação a seguir apresentada, baseada nos indicadores de implicação e de bem-estar emocional referenciados na *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*, por Portugal e Laevers (2010), concede aos educadores observar e refletir a sua intervenção, ou seja, é um instrumento de apoio à prática pedagógica, podendo estes obter uma visão geral sobre o grupo ou individualizada (Portugal & Laevers, 2010).

Desta forma e inclinando-se sobre o método de avaliação utilizado na prática em EPE, o SAC vem auxiliar e proteger os docentes na medida em que

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

A partir deste sistema de avaliação a qualidade de interações entre a criança e o educador cresce, uma vez que o docente se encontra centrado nas necessidades individuais de cada criança.

Como primeiro indicador temos a implicação que é definida por Portugal e Laevers (2010) “como uma qualidade de actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse, (...) satisfação e (...) energia” (p.25). E aliado à implicação surge o bem-estar emocional que está intimamente relacionado com a satisfação sentida, num momento de tranquilidade interior, de relaxamento, de espontaneidade e determinação face ao que a rodeia. Tanto o

bem-estar como a implicação podem ser avaliados em cinco níveis distintos, sendo o nível um: muito baixo, subindo gradualmente até ao mais alto: nível cinco.

No que concerne ao processo de avaliação seguindo o SAC, esta parte da observação, reflexão e ação da *praxis* realizada ao longo do ano letivo e, pode ser de caráter geral (ficha 1g) mas também de índole individual (ficha 1i), mais concretamente na avaliação exclusiva de uma criança.

Tabela 14 | Fichas de avaliação do SAC

Ficha de avaliação dirigida ao grupo	Ficha de avaliação dirigida à criança
Avaliação geral de grupo (1g) – diagnóstica	Avaliação individualizada (1i) - diagnóstica
Período de preenchimento: primeiras duas semanas de intervenção	Período de preenchimento: segunda semana de observação participante

As fichas em cima consignadas foram preenchidas tendo em conta as notas de campo, a observação sistemática, conversas informais com os pais e a equipa pedagógica e também os registos fotográficos.

O SAC inclui ainda uma ficha que pretende uma explanação das características da instituição, do grupo de crianças, da educadora e do contexto em que se encontram inseridos. Considera-se assim fundamental, na inclusão do processo SAC, os objetivos traçados nas OCEPE, o envolvimento da criança na sua avaliação e desenvolvimento do currículo, bem como o PEE, considerando-se toda a comunidade educativa como complemento da avaliação efetuada.

Evidentemente, considerando a duração da prática pedagógica efetuada, não foi possível executar uma avaliação completa, cingindo-se assim apenas na primeira etapa do ciclo (fase um, dois e três). Devido ao curto espaço de tempo e inserção de uma pessoa estranha no seu ambiente escolar (estagiária), achou-se inexato avaliar as crianças logo na primeira semana de estágio, visto que apenas com tempo e à-vontade com a estagiária é que as crianças reagiriam naturalmente.

Concludentemente, afere-se que este instrumento para a EPE é profícuo e concreto que avalia competências inexistentes nas metodologias mais tradicionalistas,

patenteando, através da observação participante, o nível de implicação e de bem-estar das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 15 | Avaliação geral de grupo – Ficha 1g (diagnóstica)

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentário/ Observações
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
A.A				X					X		É uma criança reservada mas empenha-se nas atividades
A			X					X			Tem dificuldade em se concentrar
Y			X						X		Muito autónoma e responsável
J				X					X		Muito reservado mas autónomo
D			X					X			Dificuldade em se concentrar, dificuldade em comunicar oralmente
M. C				X					X		Muito alegre e bem-disposta
I			X						X		Muito responsável e organizada
M				X					X		Muito criativa e responsável
A			X						X		Dificuldade em se concentrar e respeitar os outros
S. F			X						X		Expresse-se pouco oralmente
M			X					X			Fase de adaptação (chora quando deixa a mãe), anda sempre próximo aos adultos

B				X					X		Interessasse muito pela Expressão Plástica
S.H				X					X		Demonstra grande interesse pela Expressão Plástica
F			X						X		Pouca autoestima
C			X						X		Falta de organização e sente necessidade de estar junto aos adultos
M			X					X			Tem dificuldades em partilhar, pouco autónoma
F. (C)				X					X		Muito bem-disposto
L			X					X			Não sabe esperar pela sua vez, é impaciente
T			X					X			Comunica pouco e é tímido
G			X					X			Vocabulário pouco trabalhado, grande interesse pela Expressão Físico-Motora
T. A				X					X		Fase de adaptação, porém expresse-se muito bem e sabe esperar pela sua vez

Legenda:

Vermelho: crianças que suscitam muitas preocupações nos níveis de bem-estar e implicação.

Laranja: crianças que se encontram nos níveis médios e/ou crianças que suscitam algumas dúvidas.

Verde: crianças que estão nos níveis mais altos e que parecem usufruir bem no pré-escolar.

À margem da ficha 1g alusiva à avaliação diagnóstica do grupo, a ficha 1i também utilizada no modelo SAC, pretende avaliar o desenvolvimento social, pessoal e individual da criança como já fora anteriormente ditado. Através desta é possível efetuar uma avaliação em cinco níveis, tal como na avaliação geral do grupo, sendo o nível um o que evidencia maiores dificuldades e o nível cinco o nível de grandes competências (Portugal & Laevers, 2010).

Na tabela que se segue é apresentada a avaliação de uma criança, podendo ver que esta é bem-disposta, alegre, responsável e amiga, mas facilmente se retrai quando é chamada à atenção. Revela dificuldades em partilhar certas coisas e em cumprir regras.

Evidencia muita curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia, adora animais, desenhar, pintar e dramatizar.

Tabela 16 | Avaliação individual – Ficha 1i (diagnóstica abreviada)

Avaliação individual (versão abreviada)	
Data: 13, 14 e 15 de abril	Idade: 5
Nome: <u>F. (C)</u>	

Competências em EPE		
Atitudes	Comportamentos	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoestima ✓ Auto-organização ✓ Autonomia ✓ Curiosidade em aprender ✓ Criatividade ✓ Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Motricidade fina ✓ Motricidade grossa ✓ Expressões artísticas ✓ Linguagem ✓ Compreensão do mundo social, físico e tecnológico

Atitudes
Nível 3
<p>A criança é alegre e revela alguma segurança, por vezes é autónoma e expressa o que sente e o que pensa. Tem muito cuidado com os materiais e realiza as atividades com muita motivação mas distraísse facilmente. Assume ter dificuldades em partilhar os objetos que mais gosta e por distração acaba desrespeitando algumas das regras da sala. O menino é muito observador e curioso, adora conversar sobre animais e plantas. Revela criatividade nos desenhos que produz e na área da casinha, da garagem e no recreio. Na Expressão Físico-Motora utiliza todos os materiais disponíveis e utiliza-os adequadamente. É amigo, educado e sempre que quer ajuda os colegas</p>
Comportamentos
Nível 4
<p>Interage facilmente com os colegas e os adultos, sabe estar em momentos de atividades de mesa, utiliza corretamente os materiais disponíveis na sala e arruma-os. Tem facilidade em se relacionar com a equipa pedagógica, brinca com todos e cria momentos divertidos de brincadeira.</p>
Domínios essenciais
Nível 3

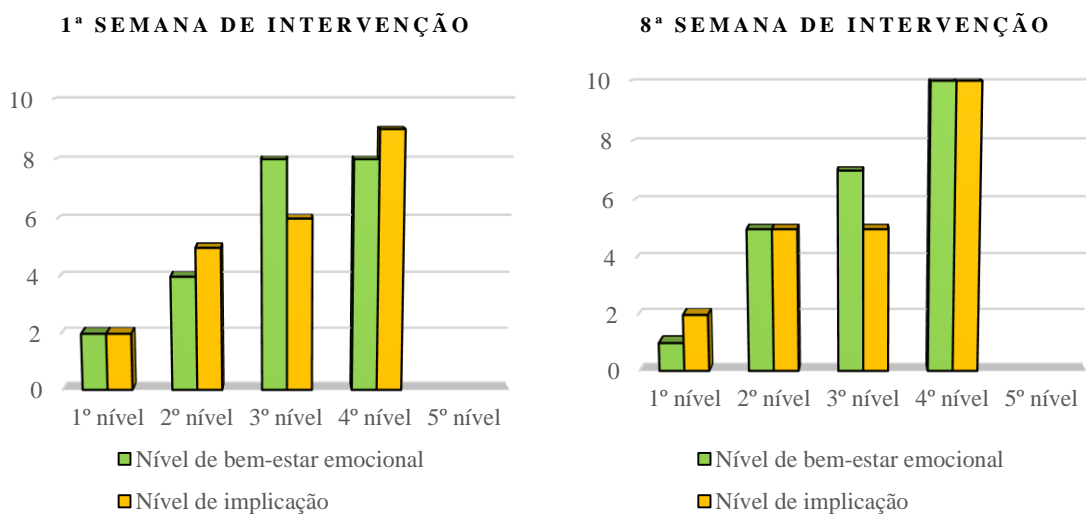
A criança mostra preferência por jogos de construção e de movimento, apresenta algumas falhas na motricidade fina mas é persistente e lutador. É capaz de realizar atividades complexas em simultâneo, como correr, saltar e rastejar. Grande capacidade de locomoção pelos vários espaços. Utiliza muita cor nos desenhos, normalmente canta na sala de aula e decora facilmente as letras das músicas. Conta até ao número 35 sem confusão e identifica muito bem as mudanças meteorológicas, os dias da semana e as estações do ano.

Síntese

Analisando agora os dados recolhidos e apontados durante a observação participante na sala do Arco-íris e no decorrer de conversas tidas com a equipa pedagógica, constata-se que o F é uma criança dócil, segura, com boa autoestima, responsável e curiosa. Nota-se alguns problemas emocionais no que toca à partilha de objetivos ou às chamadas de atenção por parte dos adultos. É uma criança comunicativa, motivada e estabelece facilmente contato com os colegas e adultos e gosta particularmente da Expressão Físico-Motora e da Expressão Plástica.

Obviamente que as competências a analisar durante o preenchimento das fichas 1g e 1i dependem do contexto em que as crianças estão inseridas e, de forma a simplificar os dados recolhidos durante o estágio, surgiu a necessidade de construir o gráfico 9, permitindo perspetivar os níveis de bem-estar emocional e de implicação da primeira semana e da última semana de intervenção pedagógica. Esta síntese só foi possível com o registo semanal dos níveis de bem-estar e implicação do grupo no geral.

Gráfico 9 | Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação



Conforme os dados expostos verifica-se que no nível um encontram-se, na primeira semana, duas crianças que não estão implicadas nas atividades e não conseguem concentrar-se e chegam a evidenciar sinais de desconforto, todavia na última semana de intervenção uma criança já demonstrava melhorias e passou ao nível seguinte. No nível dois, correspondendo igualmente a um nível baixo, obtemos quatro crianças no nível de bem-estar e cinco crianças a nível da implicação numa primeira semana e na oitava os resultados equilibraram com cinco crianças em ambos os níveis. Já no nível três denotou-se uma quebra relativamente aos dois níveis da primeira à oitava semana.

Epilogando a leitura dos gráficos observamos que ao nível quatro verifica-se numa primeira semana oito crianças com um bem-estar emocional satisfatório e nove na implicação. Constatou-se um aumento no fim do estágio, isto porque as crianças já se encontravam mais confiantes, satisfeitas e concentradas. Sem esquecer o nível cinco que está representado por zero crianças, o que significa que nenhuma criança estava a cem por cento à vontade, alegre, autónoma e concentrada.

Concluindo, observamos que no decorrer das práticas, as crianças evoluíram positivamente em ambos os níveis, tornando-as mais criativas, alegres, comunicativas e satisfeitas.

E para ultimar, esta questão tão abstrata da avaliação notou-se que existe uma grande diferenciação entre as crianças que estão no grupo pelo segundo ano consecutivo e as que estão pela primeira vez na sala. O que não se torna negativo, pois acredita-se que as crianças mais novas podem desenvolver o seu conhecimento através da cooperação com os mais velhos, indo ao encontro do paradigma construtivista de Vygotsky.

6.8 | Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-escolar

A EPE é a primeira etapa da educação básica e complementa-se com a ação educativa da família que conjuntamente criam crianças autónomas, criativas e solidárias.

Como afere o manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP), são objetivos desta primeira Educação proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da criança, promover a inserção da mesma em grupos sociais diversos, estimular a expressão e a comunicação e despertar a curiosidade e o pensamento crítico, tal como, incentivar a participação e a contribuição das famílias no processo educativo e ainda garantir a todas

as crianças condições de bem-estar e de segurança. Desta forma esforcei-me em desenvolver um bocadinho estes fundamentos enunciados pelo manual DQP ao longo das nove semanas de intervenção pedagógica, onde cada criança era conhecida como sujeito do seu próprio processo educativo, valorizando as suas sabedorias como alicerces de novas aprendizagens. (ME, 2009, p.46)

Para o efeito e chegado a este ponto do relatório interessa agora refletir sobre a intervenção pedagógica posta em prática na sala do Arco-íris, começando por elevar o quão rico e produtivo foi para mim esta experiência. Claramente e, como previsto, por ser um elemento estranho na sala e no grupo, fui recebida com alguma desconfiança e apreensão, contudo, esta foi apenas a primeira fase de adaptação para ambos os lados mas rapidamente ultrapassamo-la, depois o grupo estava bastante à-vontade com a situação.

Além de trabalhar com um grupo tão heterogéneo e tão exigente positivamente, tive a oportunidade de comandar na íntegra manhãs e tardes, com momentos e materiais por mim planificados e elaborados contando sempre com o contributo ativo das crianças.

A cada semana a fasquia aumentava, o grupo por si só era muito trabalhador e solicitava a cada dia novas experiências, desde a confeção de gomas e de pipocas, à experiência da pigmentação da flor e ao cultivo na horta ou à preparação e apresentação de uma dramatização para os amigos das salas da pré.

Foram momentos que me permitiram experienciar e arriscar, quando corriam bem ótimo, mas em situações diversas os procedimentos não corriam como esperado e aí as cartas na manga não eram as suficientes, pude nestas circunstâncias contar com o apoio das educadoras ou recuar nos pontos fracos e optar por outras estratégias.

Devo por isto realçar, que o ideal para o sucesso das planificações e dos conteúdos a cada semana, era antes de mais, pôr-me no lugar dos educandos, dar voz às crianças e perceber que forma mais prática e cativante seria para abordar certos temas, esta conclusão e critério foi-me chegando com a prática e com as reflexões diárias.

Deste modo, as planificações semanais foram sempre que possível ao encontro dos pedidos das crianças, tendo por base a planificação anual de atividades da sala, onde a educadora cooperante sempre muito atenta e prestável deu-me espaço de manobra e flexibilidade nos temas e objetivos a atingir. Logicamente que dei continuidade e respeitei as rotinas diárias da sala, distribuindo os tempos livres e as atividades orientadas da melhor forma.

É de destacar que quanto às atividades orientadas, estas foram desenvolvidas e preparadas de acordo com os desejos e as sugestões dadas pelas crianças à quarta-feira,

em reunião geral, que atentamente anotava de forma a responder às necessidades e curiosidades das mesmas.

Comparativamente às atividades e estratégias aplicadas no sentido de promover o gosto pela escrita da sala do Arco-íris tive em conta os interesses e as especificidades do grupo, uma vez que “O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (ME., 1997, pp.35-38) e, no final, em conversa com as educadoras, constatamos melhorias nas crianças mais velhas. Em relação às restantes atividades é de mencionar que desenvolveram-se dentro do esperado.

No âmbito da atividade com a comunidade, esta veio para consolidar a importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre os vários intervenientes educativos que participam no desenvolvimento das crianças, em que o objetivo primordial foi promover “(...) o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções a sua educação.” (OCEPE, 1997, p.23)”. Importa referenciar que, na sala do Arco-íris, deparei-me com alguns casos de carências emocionais e afetivas trazidos de casa e que mereceram destaque nas minhas reflexões conjuntamente com a educadora e que depois foram consideradas estratégias que aprofundassem as competências sociais de modo a suavizar estas necessidades.

No seguimento do que vem sido apontado e refletido, convém referenciar que a avaliação de EPE emergida em 1997 com as OCEPE teve presente ao longo da intervenção prática e, foram tidos em consideração os descritos e objetivos delineados neste documento, acrescentando outros de carácter mais específico, uma vez que fui ao encontro às especificidades da sala.

Aproveito para dizer que considerei uma mais-valia ter preparado momentos e sessões ligados à Expressão Físico-Motora e à Expressão Musical, bem como à Informática, pois estas vivências permitiram ter um olhar mais diretivo e atento sobre a importância destas, nomeadamente, a promoção da imaginação e da criatividade bem como na produção de coreografias, cenários, adereços, jogos, entre outros, e ainda o papel dos docentes destas áreas, aumentando assim o meu “saber profissional”. Mais, sou da opinião de que através das expressões a criança constrói o seu futuro, daí ser fulcral a sua promoção durante todo o ensino, cabendo-nos enquanto futuras professoras e educadoras preparar, acionar e disseminar situações facilitadoras deste processo e isolar ou acabar

com a ideia de que as expressões na educação só distraem e contribuem para a imaturidade das crianças.

Em suma, as atividades correram como planeado e foram, no geral, bem aceites pelo grupo e o facto de ter alcançado os objetivos pessoais e profissionais delineados a cada semana, fez com que a minha dedicação fluísse a cem por cento e, hoje, me sinta orgulhosa do produto final.

Considerações Finais

Finando esta fase académica, importa refletir sobre toda a intervenção pedagógica e tecer algumas apreciações gerais sobre a mesma, afirmando que esta prática de intervenção foi a mais exigente talvez por sentir alguma pressão pessoal e profissional para que o sucesso reinasse em ambas as valências.

Na *praxis* tentou-se interligar as aprendizagens e os conhecimentos teóricos com os práticos adquiridos neste 1.º e 2.º ciclo de estudos. Tendo, igualmente, a oportunidade de melhorar as competências pessoais, sociais e profissionais e ainda implementar a metodologia do trabalho de investigação-ação.

Esta metodologia veio reforçar o papel investigador e reflexivo do educador/professor em resolver situações problemáticas de sala. A situação problema descrita neste relatório dizia respeito à promoção da escrita criativa desde a primeira infância onde foram desenvolvidas atividades e estratégias neste sentido, que apesar de serem desenvolvidas num curto espaço de tempo, os resultados e as mudanças foram visíveis.

De um modo geral, e apesar de estar consciente de que esta caminhada não seria fácil por representar o auge de mais um ciclo, concluo o hodierno relatório com um sentimento de pura realização pela intervenção prestada tanto em Educação Pré-Escolar como no 1.º ciclo do Ensino Básico e, cada vez mais perto de concretizar mais um sonho, porém doutra de que a vida profissional continuará a me preencher com “bagagens” e aprendizagens novas. Este relatório permite sintetizar e refletir sobre as informações metodológicas e procedimentos das nove semanas de prática pedagógica.

Assumindo agora o papel de investigativo e reflexivo, deparei-me, durante a *praxis*, com vários desafios e inquietações, desde a gestão de tempos e de comportamentos, à diversidade de necessidades e interesses das crianças, que fazem parte da vida de um docente, tornando-o um ser investigador com o objetivo de melhorar as suas ações e o contexto onde está inserido. Para tal, os diários de bordo e as observações diretas foram instrumentos fulcrais neste processo educativo, pois agora posso consultar e refletir mais pormenorizadamente sobre os registos efetuados à data.

O trabalho cooperativo com as educadoras e a auxiliar da sala do Arco-íris, facilitou-me imenso na compreensão e inquietação de muitos factos e, naturalmente, na minha ação pedagógica.

Findada esta etapa, sinto e tenho a certeza que fiz a opção correta para o meu futuro e que na instabilidade da profissão docente, resta-me confiar e nunca desacreditar nem desistir de um mundo melhor.

No futuro, perspetivo, mais do que preparar as crianças para viverem em sociedade, valorizá-las como seres potenciadores do seu próprio conhecimento/saber.

Com efeito, é com satisfação que guardarei e lembrarei todos os momentos vividos com as crianças do 2.º C e da sala do Arco-íris, com elas aprendi e cresci enquanto pessoa e futura profissional ficando além das memórias, um grande e sincero “*Obrigado!*” por tudo e a todos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, N°1. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.ª ed.), (Col. Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. (2005). *Em defesa da investigação-ação*. Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa. Retirado de: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292001000300010&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Banks, S. Nohr, K. (2008) *Ética para as Profissões do Trabalho Social*. (trad. Maria Gabriela Guimarães). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A., Máximo, L., & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos livres e brincadeiras - para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização?. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 99-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, E. (2008). *Escrita criativa: uma janela para um novo mundo*. Noesis, 72, Janeiro/Março
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009) *Manual DQP –Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bonfim, P. (2008). *Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia sócio moral*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru.
- Brazão P., Correia F., França, A., Pereira, G. & Gouveia, F. (2013). *Programa da unidade curricular de Relatório da Prática Pedagógica*. Documento não publicado. Universidade da Madeira: Centro de Competências de Ciências Sociais.

- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan: The Institute of Research on Teaching
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, ASA Editores
- Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (Seminários e Colóquios, pp. 25-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º2. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto editora.
- EB1/PE da Achada. (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012/2016*. Retirado de EB1/PE da Achada: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peachada/Home/DocumentaçãoOficial/tabid/9485/Default.aspx>
- EB1/PE da Assomada. (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012/2016*. Retirado de EB1/PE da Assomada: <http://escolas.madeira-edu.pt/EscolasdaRAM/tabid/11869/Default.aspx>
- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/IE.
- Fischer, J. (2001). *Action research rationale and planning: Developing a Framework for teacher*. In G. Burnaford, J. Fischer & D. Hobson (Org.). *Teachers doing research: The power of action through inquiry*. (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). *A educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa*. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 26-60). Viseu: Psicosoma.
- Franco, M. Reis, M. Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.

- França, A. & Sousa, J. (2012). *Brincar a valer para aprender: a expressão dramática no jardim-de-infância*. In Bento, A. (Org.). *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*. (pp. 105-114). Madeira: CIE-UMa.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1993) *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38 - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- García, M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Gomes, L. C. (2008). *Um escritor na sala de aula*. Noesis 72, Janeiro/Março.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, M. & Luciano, E. (2012). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Apei, 1º edição, pp. 8-9
- Hohman, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lapassade, G. (2001). *L'Ethnosociologie*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Manaia, C. (2010). *Da compreensão de textos à escrita criativa*, Lisboa: Exedra Retirado de: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/07-ConceicaoManaia.pdf>
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). *Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas*. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de Professores*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2008). *Revista Noesis - Dossier: Escrita Criativa, 72*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 26-46. Retirado de: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CDsQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.dgicd.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgicd%2FRevista_Noesis%2Fdoc_sumarios%2Fsumario_72%2Fdossier_feito_dito.pdf&ei=P4KtVKjxG8fkUt7dgcgD&usg=AFQjCNHKxQ5Sa1eWKj-k91VqRLWIY4vUnA&sig2=YAmB0opH1FJ5NR0m6xGg_g&bvm=bv.83134100,d.d24
- Ministério da Educação. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2.ª ed.), (Col. Infância, pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). *A cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. Escola Moderna, n.º 9, (pp. 39-46). Lisboa.
- Niza, I. Segura, J. & Mota, I. (2011) *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Nóvoa, A. (2002) *O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas*. In A. Nóvoa (org.). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- OECD (2006). *Starting Strong II: Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças-desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.). *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. (P. Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Rebello, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e Escrita em alunos do Ensino Básico*. (2.^a ed.), (Col. Horizontes da Didática). Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, J. (s.d.) *Investigação em educação: novos desafios*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Orgs.) Métodos e Técnicas de investigação científica em educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de: [bibl%20in-vação/JMSousa_Investigacaoemeducacao.pdf](#)
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Ó. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. (Col. Teses). Lisboa: ISPA
- Unicef (2004). *Indicadores de Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa
- Vasconcelos, T. (2000). Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2. Lisboa: Gedei.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2002). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores* (J. Pacheco, Trad.). Porto: Porto Editora.

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

Referências Normativas

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional)

Decreto-Lei n.º 176/2014 (Estrutura Curricular do 1.º CEB))

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio (Estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da Região Autónoma da Madeira)

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto (Aprova as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*)

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

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar)

Índice de CD-ROM

PASTA 1

Relatório de Estágio (digital)

PASTA 2

Apêndice 1 | Sopa de Letras

Apêndice 2 | Diferenças

Apêndice 3 | Carta a um amigo ou a um familiar

Apêndice 4 | Vinheta de identificação

Apêndice 5 | Criação de uma história

Apêndice 6 | Planificação

Apêndice 7 | Diário de Bordo 3 a 5 de novembro 2014

Apêndice 8 | Projeto: Correspondência

Apêndice 9 | Diário de Bordo 19 a 21 de novembro 2014

Apêndice 10 | Diário de Bordo 27 a 29 de outubro 2014

Apêndice 11 | Diário de Bordo 25 a 27 de novembro 2014

Apêndice 12 | Autorização ao diretor sobre a atividade para a comunidade

Apêndice 13 | Observação direta - registros

Apêndice 14 | Observação dos comportamentos da turma do 2.º C

Apêndice 15 | Diário de Bordo 4 a 6 de maio 2015

Apêndice 16 | Diário de Bordo 25 a 27 de maio 2015

Apêndice 17 | Dramatização: O Dia da Mãe está chegando

Apêndice 18 | Diário de Bordo 12 a 13 de maio 2015

Apêndice 19 | Planificação 27 a 29 de abril, anexo A

Apêndice 20 | Projeto: A Reciclagem

Apêndice 21 | Pista de Obstáculos

Apêndice 22 | Certificado de Participação

Apêndice 23 | Nota informativa aos Encarregados de Educação sobre a atividade da comunidade

Apêndice 24 | Convite às salas do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico

PASTA 3

Anexo 1 | Ficha de atividades - Abecedário

Anexo 2 | Projeto Educativo de Escola da EB1/EPE da Assomada

Anexo 3 | Regulamento do 2.º ciclo de estudos

Anexo 4 | Projeto Educativo de Escola da EB1/EPE da Achada

