



RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vânia Sónia Nunes 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

el
R

T/M
34
SIL Ref
+ PD-R
EX.1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Vânia Sónia Nunes da Silva

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

ORIENTAÇÃO

Maria José de Jesus Camacho



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

Vânia Sónia Nunes da Silva

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

Orientador: Mestre Maria José de Jesus Camacho

Funchal, fevereiro de 2016

“-Desenha-me uma ovelha...(…)

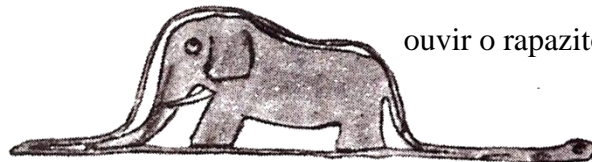
-Mas...que andas tu aqui a fazer?

Repetiu então, baixinho, como se se tratasse de uma coisa muito séria:

-Por favor... desenha-me uma ovelha...

Como nunca tinha desenhado nenhuma ovelha, fiz para ele, uma vez mais, um dos únicos desenhos de que era capaz... O da jibóia transparente. Fiquei estupefacto ao

ouvir o rapazito dizer:



-Não! Não! Não quero nenhum elefante dentro de uma jibóia. (...)

Então, já sem paciência, porque tinha pressa (...) garatujei este desenho.



-Isto é a caixa. A ovelha que tu queres está lá dentro.

Qual não foi o meu espanto ao ver que o rosto do meu pequeno juiz se iluminava:

- Era mesmo assim que a queria.”

Saint- Exupéry (1996, pp.9-12)

Agradecimentos

O percurso académico como qualquer outra caminhada não é feito sozinho. Todas as aprendizagens, todos os desafios, todas as dificuldades sentidas e todos os sucessos alcançados, fizeram-se acompanhar de apoios e palavras amigas por parte daqueles que caminharam comigo ao longo desta aventura. Quero aqui manifestar o meu profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram durante todo este trajeto e que me permitiram a perseguição deste sonho.

Primeiramente, e porque sem elas nada disto seria possível, agradeço às crianças da sala da Pré-2 e da turma do 2.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo por todos os momentos de alegria, carinho, sorrisos, abraços e aprendizagens mútuas ao longo desta aventura. Todos estes momentos guardo-os no coração para toda a vida. Desejo-vos o melhor do mundo e por favor SEJAM FELIZES!

À educadora Cristina e à professora Patrícia, agradeço por todo o apoio transmitido e pelas críticas e conselhos que, sem dúvida alguma, transformaram-me numa melhor pessoa e numa melhor profissional. Agradeço a toda a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo pelas palavras de simpatia e pelos sorrisos logo pela manhã.

À professora Maria José Camacho, orientadora do presente relatório, por todo o apoio e orientação disponibilizada no decorrer desta etapa. Estou eternamente grata por tudo.

À Professora Doutora Gorete Pereira e à Professora Doutora Fernanda Gouveia, pela orientação e apoio ao longo dos estágios realizados.

A todos os professores que passaram pelo meu percurso escolar desde o 1.º Ciclo até ao Mestrado, em especial ao professor Nelson Veríssimo pela transmissão de conhecimentos ao longo de todo este percurso, pela boa disposição e sobretudo por ter conseguido adicionar mais um terço dos conceitos existentes no meu dicionário. É, sem qualquer sombra de dúvidas, um exemplo a seguir.

À professora Glória Cravo que apesar de já não estar entre nós, foi das pessoas mais sinceras e amigas com quem me cruzei nos últimos anos. Até um dia!

À minha mãe, por todo o apoio incondicional, pela preocupação demonstrada quando passava horas a fio durante a noite a fazer materiais, por todas as palavras de animo quando me dizia “Força...Está quase a acabar!”. Por isto e por muito mais, o meu MUITO OBRIGADO!

Ao meu pai pela ajuda na realização dos materiais e por se mostrar multifuncional, tendo em conta a variedade de pedidos que lhe fazia. Obrigada por toda a ajuda e por toda a compreensão.

À minha irmã e confidente que apesar de distante sempre me apoiou nesta longa viagem e à minha sobrinha por ser a criança fantástica que é e me mostrar que a vida é bela e deve ser vivida com a maior das alegrias. OBRIGADO POR TUDO MINHAS PRINCESAS!

Ao meu noivo, pelo imenso amor inesgotável que me dá a cada dia, pelas palavras de incentivo e amor, pelos abraços calorosos quando parecia que o mundo ia acabar, por me fazer sorrir nos piores momentos e por me fazer chorar de rir nos melhores, pela paciência durante os fins-de-semana rodeada de livros ou focada num ecrã que no fundo me levava ao mesmo - trabalho...trabalho...trabalho... Obrigada por tudo... AMO-TE... ONTEM, HOJE E SEMPRE.

A todos os meus familiares, em especial à minha avó que me acompanhou, que me deu toda a força durante estes anos e que sempre acreditou em mim.

À Eva, por todos os momentos passados juntas durante este percurso, pelas horas intermináveis a meu lado na realização deste relatório, por toda a amizade e companheirismo demonstrados, por todas as palavras de encorajamento e por se mostrar uma verdadeira amiga. ADORO-TE PIQUENA.

À Lisandrinha, pela alegria contagiante, por me ter acompanhado ao longo destes dois estágios partilhando comigo todos os medos e ansiedades e por me ter feito ver a pessoas fantástica que realmente é. ÉS BRUTAL!

À Cláudia, pela amizade e sinceridade que tanto a caracterizam. Pelos bons e maus momentos que passamos durante este percurso. Pode não parecer, mas vejo-te como uma amiga!

À Siamesa (Sarinha), pelo companheirismo demonstrado nesta caminhada e pela amizade que começou durante a praxe e renasceu nestes últimos dois anos. Obrigada!

À Nicole, pelas suas risadas inigualáveis e pelos bons momentos de café. Neste curto tempo em que te conheço demonstraste ser uma boa pessoa.

A todas as estrelinhas do céu, que me acompanham a cada dia e que, com toda a certeza, olharam por mim durante esta caminhada. A vossa luz guiar-me-á sempre.

Por fim, agradeço a todos aqueles que com as suas ações ou palavras tentaram deitar-me abaixo. Obrigada por me terem tornado uma pessoa melhor!

A TODOS E A CADA UM EM ESPECIAL O MEU MUITO OBRIGADO!

Resumo

O relatório aqui explanado teve como alicerces as intervenções pedagógicas realizadas nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambas decorridas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e visa a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este agrega uma panóplia de pressupostos teóricos que apoiaram a prática realizada e que contribuíram para a edificação de novos saberes em ambos os grupos, promovendo aprendizagens significativas e de qualidade.

Ambas as práticas pedagógicas foram alvo de um período de observação inicial que possibilitaram a obtenção de informações acerca dos grupos com quem foi realizada uma intervenção planeada e sustentada por uma constante reflexão a avaliação dos métodos utilizados. A estruturação de questões fundamentadas pela metodologia de investigação-ação culminaram na pesquisa e implementação de estratégias, propiciadoras de ténues mudanças nos grupos em questão.

Na Educação Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, com o intuito colmatar a disparidade existente entre o nível de aptidões sociais de algumas crianças instituiu-se a seguinte questão orientadora: **Como desenvolver competências interpessoais entre as crianças deste grupo?**. Posto isto, foram colocadas em prática algumas estratégias apoiadas num trabalho sequencial que promovia a cooperação e as competências sociais das crianças do grupo.

Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças cujas idades se encontravam entre os sete e os dez anos de idade, foram verificadas dificuldades no domínio da leitura e da escrita e como tal, foi estruturada a seguinte questão orientadora da investigação-ação: **Como desenvolver competências de leitura e escrita numa turma de 2.º ano?**. Neste seguimento de ideias, colocaram-se em prática algumas estratégias com a finalidade de atenuar estas dificuldades.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Intervenções Pedagógicas, Metodologia de Investigação-Ação, Crianças, Aprendizagens Significativas.

Abstract

The present report was based on the pedagogical interventions performed at Pre-School Education and at First Cycle of Basic Education, both accomplished at Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo and intend the achievement of the degree of Master of Pre-School Education and First Cycle of Basic Education. It joins a panoply of theoretical assumptions that supported the practice and that contributed for the edification of new knowledges in both groups, promoting significant learnings.

Both pedagogical practices had an initial period destined to observation, which allowed the achievement of information regarding the groups of children that participated on a planned and supported on a permanent reflection and evaluation intervention. The organization of questions supported on the research-action methodology had their peak on the moments destined to research and implementation of strategies conducive of slightly changes on the present groups.

At Pre-School Educations, with children between the age of five and six years old, with the purpose to bridge the difference between the social skills levels of some children rose the following question: **How to develop interpersonal skills between the children of the present group?** Therefore, were implemented some strategies supported on a sequential work, which promoted the cooperation and the social skills of the children from the group.

At First Cycle of Basic Education, with children between the age of seven and ten years old, were verified difficulties on ds on the domain of reading and writing, resulting on the definitions of the following question: **How to develop reading and writing skills on a second grade class?** For this matter, were implemented some strategies with the purpose to attenuate these difficulties.

Key-Words: Pre-School Education, First Cycle of Basic Education, Pedagogical Interventions, Research-Action Methodology, Children, Significant Learnings.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Sumário	XIII
Índice de Quadros	XVII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Gráficos	XXIII
Índice de Apêndices	XXV
Índice do Conteúdo do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas	XXVII
Introdução	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
Capítulo I- Do Sistema Educativo à Escola	7
1.1. A Escola do Século XXI.....	7
1.2. Educação Pré-Escolar	10
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	12
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.3.1. Programa e Metas Curriculares	17
1.4. A Escola a Tempo Inteiro na RAM	19
Capítulo II- Identidade Docente	21
2.1. A Identidade Docente - Construindo um Futuro	21
2.2. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico. 24	
2.3. Atuar, Refletir e Avaliar	25
Capítulo III- Metodologia de Investigação-Ação	29
3.1. Investigação-Ação e suas Fases	29
3.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	31

Capítulo IV- Gestão Curricular e Princípios Inerentes à Prática	33
4.1. Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna	33
4.1.1. Trabalho de Projeto	36
4.2. Aprendizagem Ativa	38
4.3. Aprendizagem Cooperativa	40
4.4. Diferenciação Pedagógica.....	43
4.4.1. Inclusão: Direito para uns, dever de outros	46
4.4.1.1. Necessidades Educativas Especiais.....	50
PARTE II- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	55
Capítulo V- Contextualização do Ambiente Educativo comum aos dois contextos 57	
5.1. A Freguesia de São Roque.....	57
5.2. A EB1/PE do Lombo Segundo	59
Capítulo VI- Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	63
6.1. A Sala da Pré-2	63
6.1.1. A Equipa Pedagógica.....	67
6.2. Caraterização do Grupo de Crianças.....	68
6.2.1. A Rotina Diária.....	72
6.3. Caraterização das Famílias	74
6.4. Questão de Investigação-Ação.....	77
6.4.1. Estratégias Implementadas como resposta à questão	78
6.5. Intervenção Pedagógica na Pré 2- Atividades Desenvolvidas.....	80
6.5.1. A Alimentação Saudável	82
6.5.2. O Halloween	86
6.5.3. Projeto “O fantocheiro”	91
6.5.4. O Natal.....	96
6.6. Intervenção com a Comunidade Educativa: “Auto de Natal”	101
6.7. Avaliação do Grupo	104
6.8. Reflexão Final.....	109

Capítulo VII- Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	113
7.1. A Sala do 2.º A.....	113
7.2. Caracterização da Turma do 2.º A.....	116
7.2.1. Organização do Tempo da Turma do 2º A	117
7.3. Caracterização das Famílias	119
7.4. Questão de Investigação- Ação.....	123
7.4.1. Estratégias Implementadas como resposta à questão	123
7.5. Intervenção Pedagógica na sala do 2.º A- Atividades Desenvolvidas.....	125
7.5.1. Português	126
7.5.2. Matemática	133
7.5.3. Estudo do Meio.....	138
7.6. Intervenção com a Comunidade Educativa: “A Natureza”	144
7.7. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos	148
7.8. Reflexão Final.....	156
Considerações Finais	159
Referências Bibliográficas	161
Referências Normativas	169

Índice de Quadros

Quadro 1- Rotina diária da Pré-2	73
Quadro 2- Atividades de complemento curricular da Pré-2.....	73
Quadro 3- Avaliação do grupo na área de formação pessoal e social.....	105
Quadro 4- Avaliação do grupo na área de expressão e comunicação	106
Quadro 5- Avaliação do grupo na área de conhecimento do mundo	108
Quadro 6- Horário Escolar da turma do 2.º A (parte I).....	118
Quadro 7- Horário Escolar da turma do 2.º A (parte II).....	119
Quadro 8- Avaliação geral das competências na área curricular do Português	149
Quadro 9- Avaliação geral das competências na área curricular da Matemática.....	151
Quadro 10- Avaliação geral das competências na área curricular do Estudo do Meio.....	154

Índice de Figuras

Figura 1- Quatro pilares da educação	9
Figura 2- Áreas de conteúdo e domínios	14
Figura 3- Organização Geral do MEM.....	35
Figura 4- Fases do Projeto.....	37
Figura 5- Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Johnson e Johnson (1999).....	41
Figura 6- Evolução da inclusão	47
Figura 7- Sistema inclusivo centrado no aluno	49
Figura 8- Problemáticas associadas às NEE.....	50
Figura 9- Modelo de atendimento para a criança com NEE	52
Figura 10- Freguesias do concelho do Funchal.....	58
Figura 11- Vista aérea da EB1/PE do Lombo Segundo	59
Figura 12- Espaços Físicos do Estabelecimento de Ensino.....	60
Figura 13- Planta em 2D da sala da pré-2	64
Figura 14- Planta em 3D da sala da pré-2	65
Figura 15- Áreas da sala da pré-2.....	66
Figura 16- Plano de atividades do mês de dezembro	70
Figura 17- Power point “A roda dos alimentos”	82
Figura 18- Roda dos alimentos-Antes e depois da colocação dos alimentos	83
Figura 19- Identificação dos alimentos saudáveis.....	83
Figura 20- Elaboração de pratos saudáveis/não saudáveis.....	84
Figura 21- Dossiê da alimentação	84
Figura 22- Fantoches das personagens da história	86
Figura 23- Fantoches das personagens da história	86
Figura 24- Receita das bolachas de abóbora	87
Figura 25- Mistura dos ingredientes.....	88

Figura 26- Processo de confecção das bolachas	89
Figuras 27- Materiais de jogo.....	89
Figura 28- Realização do “Jogo do Bingo”	90
Figura 29- Fases dos projetos	91
Figura 30- Preparação das cortinas.....	93
Figura 31- Fantoches construídos para a história	94
Figura 32- Apresentação do projeto de produção.....	94
Figura 33- Reconto da história pelas restantes crianças.....	95
Figura 34- História ”Os dois irmãozinhos”	96
Figura 35- História criada pelo grupo	96
Figura 36- Pratos com a cara do pai natal	97
Figura 37- Receita dos biscoitos de natal	97
Figura 38- Fase da confecção dos biscoitos (parte I).....	98
Figura 39- Fase da confecção dos biscoitos (parte II).....	99
Figura 40- Biscoitos de natal.....	99
Figura 41- Globo de neve	100
Figura 42- Poster alusivo ao Auto de Natal.....	102
Figura 43- Apresentação do Auto de Natal	103
Figura 44- Apresentação da canção pelas crianças da Pré-1 e Pré-2	104
Figura 45- Planta em 2D da sala do 2.º A	114
Figura 46- Planta em 3D da sala do 2.º A	115
Figura 47- Capa da obra	127
Figura 48- Frases do texto analisado	128
Figura 49- Texto analisado.....	128
Figura 50- Cartaz com afixação das frases analisadas	129
Figura 51- Cartaz com afixação das frases analisadas	130
Figura 52- Divisão silábica.....	130

Figura 53- Cartões do jogo	130
Figura 54- Dado com imagens ilustradas	131
Figura 55- Sequência de imagens.....	131
Figura 56- Livro “As nossas histórias”	132
Figura 57- Trajeto em papel quadriculado	134
Figura 58- Papel cenário antes e depois do registo dos itinerários.....	135
Figura 59- Cartões do itinerário no exterior	135
Figura 60- Barras de chocolate.....	136
Figura 61- Ficha de trabalho.....	137
Figura 62- Retas numéricas	137
Figura 63- Ficha de consolidação.....	138
Figura 64- Adivinhas dos animais.....	140
Figura 65- Jogo do loto dos animais	141
Figura 66- Ficha de consolidação.....	141
Figura 67- Cartaz dos meios de deslocação	142
Figura 68- Ordenação silábica.....	143
Figura 69- Registo das informações numa tabela.....	143
Figura 70- Poster alusivo à ação de sensibilização “A Natureza”.....	145
Figura 71- Discurso proferido pelo Doutor Raimundo Quintal	146
Figura 72- Visita ao jardim da escola para visualização e conhecimento das plantas	147

Índice de Gráficos

Gráficos 1 e 2- Género e idades das crianças da sala da pré-2	69
Gráfico 3- Área de residência das crianças da sala da pré-2	70
Gráfico 4- Atividades planeadas diariamente pelas crianças no mês de dezembro	71
Gráfico 5- Situação socioprofissional familiar dos pais da sala da pré-2.....	75
Gráfico 6- Situação socioprofissional individual dos pais da sala da pré-2	76
Gráfico 7- Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré-2.....	77
Gráficos 8 e 9- Género e idades dos alunos da turma do 2.º A	116
Gráfico 10- Concelhos de residência dos alunos da turma do 2.º A.....	117
Gráfico 11- Situação socioprofissional familiar dos pais dos alunos da turma do 2.º A.	120
Gráfico 12- Situação socioprofissional individual dos pais dos alunos da turma do 2.º A	121
Gráfico 13- Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 2.º A	122

Índice de Apêndices **(Índice do Conteúdo do CD-ROM)**

Apêndices I- Educação Pré-Escolar

Apêndice A- Dados da Família

Apêndice B- Projeto para a comunidade

Pasta 1- Poster

Pasta 2- Planificação 8.^a semana_projeto da comunidade

Apêndice C- Planificações das atividades descritas no relatório

Pasta 3- Planificação 1.^a semana

Pasta 4- Planificação 2.^a semana

Pasta 5- Planificação 3.^a semana

Pasta 6- Planificação 5.^a semana

Pasta 7- Planificação 6.^a semana

Pasta 8- Planificação 7.^a semana

Apêndice D- Compilação de Fotos

Apêndices II- 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice E- Dados da Família

Apêndice F- Projeto para a comunidade

Pasta 9- Poster

Pasta 10- Planificação 7.^a semana_projeto da comunidade

Apêndice G- Planificações das atividades descritas no relatório

Pasta 11- Planificação 1.^a semana

Pasta 12- Planificação 2.^a semana

Pasta 13- Planificação 3.^a semana

Pasta 14- Planificação 4.^a semana

Pasta 15- Planificação 8.^a semana

Apêndice H- Compilação de Fotos

Apêndice I- Autorização de Fotos

Apêndice III- Projeto de Investigação-Ação

Relatório de Estágio de Mestrado (word e pdf)

Lista de Siglas

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE- Educação Pré-Escolar

ETI- Escola a Tempo Inteiro

LSBE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MMRP- Meio Menos Restritivo Possível

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Programa Educativo

PEI- Plano Educativo Individual

PII- Programa de Intervenção Individualizado

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de estágio de mestrado surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e como culminar de toda a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório é composto por duas partes em que é realizado primeiramente um enquadramento teórico e metodológico dos fundamentos em que se sustentaram as práticas realizadas e posteriormente a descrição das duas intervenções realizadas nas duas valências anteriormente supracitadas.

A Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico é constituída por quatro capítulos, que sumariam toda a teoria e a metodologia que julguei ser a mais pertinente e caracterizadora da prática pedagógica realizada. Sendo assim, o primeiro capítulo intitulado “Do Sistema Educativo à Escola” engloba informações relativas à evolução e organização dos dois níveis de ensino, aos documentos orientadores de toda a ação educativa tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma revisão teórica acerca da implementação da Escola a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira.

Seguidamente a esta abordagem à organização do sistema educativo e da escola, importa fazer referência ao papel do docente enquanto dinamizador das aprendizagens das crianças. Posto isto, o segundo capítulo aqui enunciado intitula-se “Identidade Docente” apresenta uma síntese teórica sobre a identidade docente como construtora de um futuro, uma abordagem aos perfis específicos do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, encontra-se ainda explanado uma pequena referência ao papel reflexivo e avaliativo de toda a ação de um docente.

O Capítulo III- Metodologia de Investigação, engloba a fundamentação teórica da Investigação-Ação e das suas fases e uma referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados, essenciais à prática desta metodologia.

Como seguimento de uma intervenção pedagógica de qualidade, explanam-se no quarto capítulo deste relatório de estágio, os princípios inerentes à prática pedagógica e ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, adotado na sala da Pré-2 onde decorreu a prática na valência da Educação Pré-Escolar, com breve alusão ao Trabalho de Projeto realizado neste nível de ensino. A abordagem à Aprendizagem Ativa e à

Aprendizagem Cooperativa torna-se fundamental dada a sua prática ao longo de toda a *práxis* educativa. Neste seguimento de ideias, realça-se a diferenciação pedagógica com breve incidência para a inclusão das crianças com necessidades educativas nas salas regulares, promovendo deste modo a apreensão de novos conhecimentos e a possibilidade de aquisição de novas habilidades perto de outras crianças, criando momentos de aprendizagem mútua.

A segunda parte deste relatório de estágio intitulada de “Enquadramento da Prática Pedagógica” encontra-se dividida em três capítulos que dão a conhecer as intervenções pedagógicas realizadas nas duas valências e a contextualização do ambiente educativo onde estas práticas decorreram. Desta forma, o capítulo inicial desta segunda parte do presente relatório revela a contextualização do ambiente educativo comum aos dois contextos uma vez que as duas práticas foram realizadas no mesmo estabelecimento de ensino. Assim, apresenta-se uma análise à freguesia de São Roque e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, situada na freguesia anteriormente referida.

No Capítulo VI- Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar e no Capítulo VII- Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentam-se os grupos, as características físicas dos espaços onde decorreram as práticas, as organizações temporais de cada nível de ensino e uma análise às características familiares dos pais das crianças. Tais informações mostram-se necessárias ao conhecimento das características pessoais, socioculturais e familiares de cada uma das crianças, favorecendo a estruturação de uma *práxis* centrada sobretudo nos alunos e nas suas necessidades e interesses. Posteriormente, descreve-se algumas das atividades desenvolvidas e uma explanação das estratégias implementadas como resposta à questão de Investigação-Ação e como tentativa de atenuação das problemáticas encontradas em cada uma das valências. Para finalizar estes capítulos faz-se referência aos projetos de intervenção com a comunidade educativa e efetua-se uma análise geral às aprendizagens dos dois grupos e uma reflexão final do estágio realizada tanto na valência Pré-Escolar como na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Finalizando este relatório foram mescladas as considerações finais relativas à prática pedagógica desenvolvida e ao presente relatório, referindo a importância de toda esta intervenção pedagógica para a obtenção de conhecimentos e aprendizagens essenciais à profissão docente.

Importa salientar que toda a prática pedagógica decorreu no ano letivo de 2014/2015 na sala da Pré-2 e do 2.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo- freguesia de São Roque e que todos os registos fotográficos realizados ao longo das referidas intervenções foram autorizados pelos encarregados de educação, no caso da prática na turma do 2.ºA por autorização direcionada para esta finalidade e no caso da Pré-2, previamente realizada pela educadora para todos os fins educativos incluindo intervenções práticas realizadas por estagiárias.

Relativamente à redação textual do presente relatório, foram seguidas as normas da 6.ª edição da *American Psychological Association*, para a estruturação das citações diretas e indiretas e das referências bibliográficas e normativas utilizadas para a fundamentação das informações teóricas aqui enunciadas. No que concerne ao texto redigido este encontra-se segundo o novo acordo ortográfico à exceção das citações diretas anteriores às alterações ortográficas fixadas.

**PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo I- Do Sistema Educativo à Escola

O sistema educativo vigente em Portugal apresenta uma organização educativa estruturada por níveis de ensino que vão desde a educação pré-escolar até ao ensino superior.

Ao longo do tempo, a educação foi alvo de múltiplas transformações e oscilações, em consequência da evolução histórica que se fez sentir em Portugal. Constatamos, no presente, uma evolução positiva, espelhada no acesso de todos à escola, nas medidas promotoras do atendimento a crianças em idade pré-escolar e ainda na adaptação dos ambientes escolares à heterogeneidade do seu público-alvo.

No que concerne à escola, os diferentes normativos tais como o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* e o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2015*, defendem que esta deve estar preparada para atender a todas as crianças, progredindo e ajustando-se à evolução da sociedade, tornando-se num espaço acolhedor e aglutinador de saberes e experiências, alicerçados em atributos sociais e culturais diversificados.

Consequentemente, no decorrer deste capítulo será dada ênfase à perceção e estrutura atual da escola, associada à organização e evolução histórica dos níveis de ensino onde decorreu a prática.

1.1. A Escola do Século XXI

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. (...) A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. (Gadotti, 2008, p.92-93)

A educação é um fator determinante para o progresso da sociedade e desta forma, deve manter-se em constante transformação de modo a permitir responder às necessidades educativas dos indivíduos.

Deste modo, verifica-se uma constante evolução do sistema educativo como resposta à evolução contínua e dinâmica da população.

Assim, e tendo como conjuntura a constante mutação e evolução, a escola encontra-se no centro de um conjunto de complexidades e é chamada a estabelecer objetivos e metas conducentes às aspirações em matéria de educação dos jovens, provenientes de uma sociedade com renovadas exigências. Tal como alude Cristo (2013), “A escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro,

enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado” (p.13).

De acordo com Gadotti (2008), vivemos numa sociedade de “múltiplas oportunidades de aprendizagem” (p.94) o que torna fundamental o desenvolvimento de capacidades de autonomia, comunicação, pesquisa, colaboração, organização, raciocínio e articulação de vários saberes nas crianças. Para tal, as escolas devem estar preparadas e cientes de que é fundamental ter uma atitude de adaptação do seu sistema, de modo a proporcionar as várias capacidades acima enunciadas. Para Silva (2013), a escola do século XXI deve proporcionar às crianças aquilo que é impossível vivenciar noutro local, dado que é neste local que as crianças passam grande parte do seu dia e que podem usufruir todas dos mesmos benefícios e direitos.

Nos pressupostos apresentados anteriormente, constata-se a importância de conjugar a sociedade e a escola de modo a que sigam um mesmo rumo. É igualmente essencial que a escola dos dias de hoje esteja disposta a acolher todos os sujeitos independentemente das suas diferenças e possua uma real preocupação em formar os indivíduos de forma integral, responsabilizando-se não só pela transmissão de conhecimentos mas também pela partilha de valores e desenvolvimento de aptidões de autonomia e convivência em comunidade. Além disto, e tendo em conta as diversidades sociais originadas pela globalização e pelas migrações mundiais, é necessário que a escola de hoje garanta a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças económicas, sociais, culturais e principalmente individuais, de cada ser humano. Posto isto, flexibilizar os currículos e disponibilizar um ensino igualitário para todos possibilita uma educação de qualidade (Rocha, 2007).

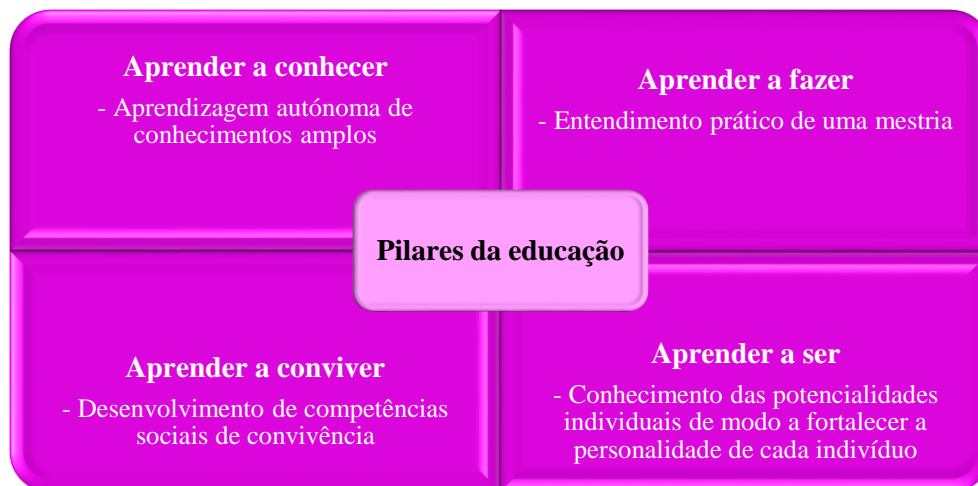
A escola dos novos tempos deve possuir ininterruptamente uma estrutura em contacto com o mundo que a circunda. Sendo detentora de um papel ativo na formação dos jovens não deve, nem pode descuidar a sua verdadeira função de transmitir conhecimentos (Fernandes, 2011). Assim, são de valorizar os saberes disciplinares transmitidos como facilitadores da apropriação de outras aptidões (Freire, 1974 citado por Fernandes, 2011).

Importa ainda referir que, de acordo com a UNESCO (2010), existem pilares fundamentais para uma educação ao longo da vida, denominação que abre horizontes para a educação do século XXI e que são caracterizados como suportes para uma educação de sucesso, nomeadamente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tal como podemos constatar na Figura 1, são quatro pilares que conjugam

a aprendizagem autónoma de conhecimentos amplos, o entendimento prático de uma mestria; o desenvolvimento de competências sociais de convivência e o conhecimento das potencialidades individuais de modo a fortalecer a personalidade de cada indivíduo.

Figura 1

Quatro pilares da educação



Fonte: Unesco, 2010.

A educação deve abrir muitos mais horizontes, deve fazer muito mais do que até agora foi posto em prática. Deve, como é afirmado pela UNESCO (2010):

abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (p.32)

Como mediadores de todos estes pilares surgem os professores. Sucintamente, é importante fazer uma breve referência ao seu papel de relevo na escola do século XXI. De acordo com Silva (2013) exercer a profissão docente, na escola de hoje, coloca desafios para com o presente e o futuro. Assim, é exigido aos profissionais de educação desta nova escola um percurso formativo contínuo que permita acompanhar o processo evolutivo do conhecimento na sociedade e a capacidade de articulação entre a prática e a teoria, acreditando-se que o saber não surge apenas na escola e que o professor será sempre um mediador do conhecimento e da sua operacionalização no terreno do quotidiano.

Em suma, podemos concluir que a escola necessita de se ajustar, em consonância com as exigências e as necessidades da sociedade atual. A par e passo com esta realidade,

deve surgir igualmente uma mudança por parte dos docentes, uma vez que é esperado tanto deles quanto da escola. Deste modo, o professor não será visto como um transmissor de saber e a escola não será apenas um local de onde os alunos saem como seres instruídos, mas um sítio que oferece oportunidades que em qualquer outro lugar não é possível encontrar.

1.2. Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p.670)

A educação pré-escolar (EPE) é considerada a fase primária da educação. Entendida e denominada por muitos como educação de infância, é primordial começar por diferenciar estas duas expressões: *educação de infância* e *educação pré-escolar*. Embora conhecidas como os "cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, sendo muito variáveis as condições e locais em que estes serviços são prestados" (Silva, 1990 citado por Cardona, 2011, p.144), a EPE compreende crianças entre os 3 e os 6 anos de idade enquanto a educação de infância possui um conceito muito mais abrangente, abarcando crianças desde os 3 meses aos 6 anos (Cardona, 2011). Como alude Homem (2002, citada por Lucas, 2008), a educação de infância é então "o conjunto de serviços e de ações (...) de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos" (p.32). Desta forma, podemos considerar que a educação de infância abarca dois níveis: a creche (3 meses a 3 anos) e a educação pré-escolar (3 a 6 anos).

Em Portugal, como menciona Cardona (1997) a EPE teve início durante o século XIX. Ainda assim, desenvolvia-se de modo dependente da segurança social e de ações privadas. Com isto, realçam-se quatro períodos históricos que estão ligados à evolução da EPE em Portugal: o período da monarquia, o período da 1.ª República, o período inicial do Estado Novo e o período após o 25 de abril de 1974.

Situando historicamente a evolução da EPE em Portugal, Ludovico (2007) refere que esta teve início aquando do período da monarquia. Durante o período da 1.ª República notou-se a existência de oscilações no que diz respeito ao modo como a EPE era vista. Cardona (1997) alude para estas oscilações:

por um lado, a influência do modelo escolar, sendo definida como missão primordial a instrução e preparação para a escolarização futura; por outro, a tendência em valorizar a especificidade a que este ensino deve obedecer, tendo em conta as características psicológicas das crianças. (p.15)

Apesar dos avanços que a educação foi apresentando ao longo do tempo, é no período do Estado Novo que se confirma um recuar deste processo devido à atribuição de um papel educativo às mães, que a partir desse momento foram consideradas responsáveis pelo cuidado dos filhos. Aquando do 25 de abril de 1974, surgiu a necessidade de apoiar a infância e a maternidade e foi assim que germinou uma nova conceção de educação de infância prevalecendo uma valorização das características psicológicas infantis e das características sociais (Ludovico, 2007).

Com a promulgação da Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, tal como refere Ludovico (2007), deu-se a criação do sistema público da EPE e a sua propagação por todo o país, tendo sido concebida uma rede pública de Jardins de Infância pelo Ministério da Educação em 1978 e, mais tarde, a inclusão da EPE no Sistema Educativo com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no ano de 1986 como referencia Vilarinho (2000). Contudo, de acordo com esta mesma autora, foi em Portugal que ao longo dos anos 90 se verificou uma menor taxa de cobertura da EPE da União Europeia devido à desvalorização profissional, às instabilidades de emprego dos educadores de infância e, sobretudo, à desvalorização por parte do governo (Vilarinho, 2000).

As constantes necessidades apresentadas pelas famílias ditou o aumento da procura de estabelecimentos de ensino, tendo surgido a necessidade de aprovar a Lei n.º 5/97, reconhecida posteriormente como a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar que permitiu à EPE usufruir de um quadro legislativo adequado para este nível de ensino. Nesse mesmo ano foram aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas no Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho (Ludovico, 2007).

Finda esta breve resenha da evolução histórica da EPE ao longo dos anos, importa expor as finalidades da EPE referidas pelo Ministério da Educação (2000): “apoiar as famílias na tarefa da educação dos filhos; proporcionar a cada criança a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, socialização e desenvolvimento intelectual; promover a sua

integração equilibrada em sociedade e prepará-la para uma escolaridade bem sucedida.” (p.41).

Em suma, comprova-se que a evolução da EPE em Portugal sofreu algumas oscilações por conta da influência histórica e da visão dos portugueses no que diz respeito à educação e às crianças. Ainda assim, e dado que esta é a fase inicial da educação de uma criança conclui-se que esta é uma etapa fundamental e de extraordinária relevância na evolução da criança.

1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. (Ministério da Educação, 1997, p.13)

As OCEPE surgiram devido à necessidade da existência de um documento que refletisse tudo o que a EPE deve oferecer às crianças. Desta forma, surgiu então um documento que veio a servir de apoio a todos os educadores, possibilitando deste modo uma organização adequada de todo o ambiente educativo, promovendo uma EPE de qualidade e tornando esta primeira etapa da vida de uma criança numa base para a sua vida social e emocional.

De acordo com o Ministério da Educação (2000), Portugal sempre teve uma conduta de EPE independente em que as instituições de educação orientavam e definiam o desenrolar das suas ações. Ainda assim, existia uma uniformização das estratégias e finalidades utilizadas uma vez que a formação inicial dos educadores assentava em objetivos idênticos. Todavia, a qualidade da prática dependia da capacidade e da forma como os educadores elegiam as dinâmicas a prosseguir junto dos seus educandos.

Em 1996, iniciou-se a construção de um documento onde estivessem definidos os conteúdos educativos referentes à EPE, permanecessem intrínsecos os conhecimentos profissionais existentes e auxiliasse os educadores na organização e preparação de todo o trabalho a realizar, permitindo às crianças a possibilidade de usufruir de uma educação de qualidade (Ministério da Educação, 2000).

Neste sentido, as OCEPE foram alvo de algumas transformações graças à interligação de opiniões entre diversos educadores e instituições o que permitiu uma melhor adequação deste documento e dos seus princípios às práticas que são

desenvolvidas atualmente. Este documento passou a ser olhado como um guia de referência para os educadores como refere o Ministério da Educação (1997) as OCEPE:

constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (p.13)

Este documento encontra-se dividido em duas partes. Uma primeira parte denominada de Princípios Gerais onde se encontram enunciados os Princípios gerais e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, os Fundamentos e a organização das Orientações Curriculares e as Orientações globais para o educador de infância. Numa segunda parte, denominada de Intervenção Educativa, encontram-se expressos os princípios gerais descritos pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto que servem de mote para a adequação das práticas, de acordo com cada grupo de crianças, por parte do educador (Ministério da Educação,1997).

As OCEPE têm como base o desenvolvimento e a aprendizagem como perspetivas articuladas, a construção interdependente do saber, a obrigação de atendimento a todas as crianças e a identificação da criança como ator principal no seu processo de educação. Tendo como referência estes mesmos alicerces o educador deverá ter em conta os objetivos gerais referidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; organizar o ambiente educativo que incide na organização do grupo, do tempo, do espaço, da instituição educativa e da relação com a família; as áreas de conteúdo e respetivos domínios (Figura 2); a continuidade educativa partindo dos conhecimentos já apreendidos pelas crianças e a intencionalidade educativa através de uma reflexão, e avaliação do desempenho do educador de modo a melhorar a sua prática e adequá-la às necessidades de cada criança (Ministério da Educação,1997).

Figura 2*Áreas de conteúdo e domínios*

Área de Formação Pessoal e Social	
Área de Expressão/Comu- nicação	Domínio das expressões
	Domínio da expressão motora;
	Domínio da expressão dramática;
	Domínio da expressão musical;
	Domínio da expressão plástica;
Domínio da linguagem e abordagem à escrita	
Domínio da matemática	
Área do Conhecimento do Mundo	

Fonte: Ministério da Educação, 1997.

De acordo com Serra (2004), a elaboração das Orientações Curriculares vieram então enaltecer a EPE, dignificando o papel dos educadores, uma vez que o trabalho elaborado por estes era desconhecido para muitas famílias. Para além disto, este documento conduziu a uma articulação entre a EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) favorecendo a continuidade educativa (Serra, 2004).

Em suma, podemos concluir que as OCEPE, serviram grandiosamente para um melhor desempenho profissional por parte dos educadores de infância uma vez que, através da sua publicação, os educadores puderam usufruir de um guia teórico-prático que enalteceu e melhorou a sua ação, tornando a sua intervenção numa prática de qualidade tanto para o educador como para a criança.

1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB acomoda os primeiros quatro anos de uma educação de base. Como refere Anjos (1960, citado por Pereira, 2008) o ensino do 1.º CEB é entendido como o “mínimo de formação e cultura necessárias para tornar o indivíduo apto para a vida” (p.85). Assim, este nível de ensino é considerado como a base de uma formação necessária para que as crianças, mais tarde, estejam preparadas para a vida ativa.

Tal como alude Pereira (2008), está definido na LBSE que o 1.º CEB em Portugal tem uma duração de quatro anos e tem início aos seis anos de idade, devendo ter uma continuidade educativa para os seguintes ciclos do ensino básico.

Dada a evolução histórica do 1.º CEB, é relevante começar por fazer uma breve referência aos vários períodos em que esta se desenvolveu. Segundo Grácio (1995, citado por Pereira, 2008), durante o período medieval, o ensino era proporcionado aos que pretendiam seguir uma carreira canónica e, nesta altura, os conhecimentos e saberes eram transmitidos pelas famílias, pela Igreja e, em último lugar, pelo Estado. Deste modo, foi a Igreja quem arcou com o papel pedagógico, fazendo com que muitas das vezes houvesse uma fusão entre o ensino dos saberes e os ensinamentos das Sagradas Escrituras (Pereira, 2008).

Mais tarde, com a evolução do comércio, da navegação e consequentemente da economia, despontou a necessidade de existir um mestre de ler e escrever para as crianças, uma vez que as famílias passaram a ter um papel mais ativo no comércio, afastando-se da tarefa de ensinar. Posto isto, a educação alargou-se às casas dos nobres e burgueses sendo transmitida por professores particulares, deixando de ser um ato exclusivamente praticado nos conventos e igrejas. Ainda assim, apesar do alargamento do ensino este destinava-se na sua maioria a rapazes, sendo as raparigas uma minoria da população estudante (Pereira, 2008). Para além disso, como referem Grácio (1995) e Adão (1997) citados por Pereira (2008), apesar de saber escrever e saber ler ser uma necessidade de todos, sobretudo da classe mercantil, esta era uma realidade vivida por uma pequena parte da população.

Na época medieval e grande parte do renascimento, embora com uma sequência lógica, os graus de ensino não eram separados, tendo surgido a divisão em dois níveis de ensino durante o reinado de D. João III onde surgiu a Companhia de Jesus que, pelo facto de demonstrar um maior interesse pelo ensino das artes, colocaram o ensino das letras em segundo plano, fazendo com que prosseguisse a dependência pelos mestres do ensino da leitura e da escrita (Pereira, 2008).

Com a reforma delineada por Marquês de Pombal, no século XVIII, com o intuito de superar o fraco nível de educação que existia, de acordo com Gomes (1989, citado por Pereira, 2008) alguns portugueses daquele período histórico, com ideias partilhadas acerca do iluminismo, reivindicaram a urgência de uma reforma do ensino na sua generalidade, declarando que o Estado devia ser inteiramente responsável pela educação. Assim, como mencionam Carvalho (1996) e Teodoro (1982) citados por Pereira (2008), com a implementação de diversas leis, decretos reais e alvarás, estipulou-se a reforma

geral da educação destinada a todos os graus de ensino, retirando ao clero as incumbências do ensino e colocando-as a encargo do Estado. Esta reforma suscitou a construção de um quadro de docentes competentes e estabeleceu programas pedagógicos que determinavam o ensino de aritmética, regras de civilização, gramática e religião nas escolas do ensino elementar (Pereira, 2008).

Em 1779, D. Maria I instaurou um novo mapa de ordenação de professores com o objetivo de expandir as escolas das primeiras letras. Ainda assim, apesar do elevado número de escolas que surgiram, a igreja voltou a ter um papel principal na educação fazendo com que o estado perdesse responsabilidades e houvesse uma diminuição do número de docentes empregados. Mais tarde, em 1790, verificou-se um marco importante na educação com a instauração do ensino feminino ainda que de forma discriminatória (Pereira, 2008).

Como salienta Pereira (2008), outro marco importante para o sistema educativo surgiu na época da Revolução Liberal com o Decreto de 30 de Junho de 1821 que promulgou a necessidade de uma educação para todos, ainda que tal não se tivesse verificado dadas as dificuldades financeiras e económicas sentidas nesta altura. Após diversas reformas e contrarreformas que se fizeram sentir ao longo dos anos 80 e 90 do século XIX, o ensino sofreu algumas mudanças durante o período da 1.ª República, ficando instaurado um ensino primário geral que tal como indica Sampaio (1975, citado por Pereira, 2008) “é obrigatório e gratuito e ministra-se em regime de coeducação, tendo a finalidade de fornecer a cada criança os instrumentos essenciais à construção do saber, preparando-a para a vida social” (p.104).

Fim do período da 1ª República, deu-se início ao Estado Novo que veio decretar a reforma do ensino primário do regime salazarista, compreendida como a primeira medida realizada para a reformulação dos programas e dos planos curriculares. Em 1933, com a aprovação da Constituição, isentou-se o Estado de garantir a todos os cidadãos o acesso à escolaridade obrigatória e básica, depositando a responsabilidade nas famílias e nos estabelecimentos de ensino (Pereira, 2008).

Após o 25 de abril deu-se uma alteração da estrutura curricular instituindo-se um sistema educativo composto por quatro classes com uma base sobretudo democrática e humanista. Aquando da Constituição da República Portuguesa em 1976 ficou garantida uma formação igualitária para todos. Ainda assim, o maior marco histórico da educação primária ocorreu no ano de 1986 com a promulgação da LBSE que substituiu a

nomenclatura de ensino primário para 1.º CEB. Com a aprovação da LBSE estruturou-se o ensino básico em três ciclos obrigatórios e gratuitos.

Atualmente, a organização do 1.º CEB encontra-se estabelecido no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho que veio substituir o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho que determina “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo” (p. 4013). Para além disto, reforça a autonomia dos estabelecimentos de ensino no que concerne à gestão do currículo, permitindo que a escola assuma um papel mais ativo no planeamento das componentes letivas.

De modo conclusivo, é possível verificar que à semelhança da EPE, também o 1.º CEB reflete uma evolução histórica que determinou mudanças neste nível de ensino. Além disto, é de salientar que esta valência de ensino contribui de igual modo para a formação e desenvolvimento da criança, sendo impulsionadora de aprendizagens significativas.

1.3.1. Programa e Metas Curriculares

A educação em Portugal procede de um currículo central, uma vez que, embora seja dada liberdade à escola para uma adaptação dos tempos letivos, tudo o que se ensina e o momento em que deve ser ensinado é previamente programado pelo Ministério da Educação. Assim, encontram-se aprovados e estabelecidos programas e metas curriculares para o 1.º CEB que espelham o conjunto de conteúdos a lecionar em cada ano letivo e os objetivos a alcançar pelos alunos para esses mesmos níveis de ensino.

No que concerne aos programas para o 1.º CEB, estes têm como objetivo, proporcionar aos alunos um conjunto de aprendizagens que permitam assegurar um contínuo sucesso escolar para cada um dos alunos. Assim, é essencial referir quais as aprendizagens em questão e o que deve ser efetivado para que cada uma das aprendizagens seja evidenciada. Tal como menciona o Ministério da Educação (2004), devem ser asseguradas aos alunos:

- Aprendizagens significativas: interligadas com as vivências diárias dos alunos; com os conhecimentos relacionados com as necessidades e os interesses de cada aluno. As aprendizagens tornam-se significativas quando são ajustadas ao desenvolvimento de cada aluno;

- Aprendizagens diversificadas: vantajosas devido à diversidade de recursos utilizados para lecionar os conteúdos, de materiais, de técnicas e de formas de comunicação;
- Aprendizagens ativas: evidencia que os alunos devem poder usufruir de uma educação mais virada para uma vertente prática, manipulando materiais e objetos e descobrindo novos saberes por si mesmo;
- Aprendizagens socializadoras: asseguram uma educação moral e crítica na acomodação de conhecimentos. O modo como é organizado o trabalho educativo promove a interajuda nas atividades e a partilha de conhecimentos;
- Aprendizagens integradas: permitem incluir e recriar no conhecimento novos saberes, através das experiências previamente conseguidas.

No que concerne à organização dos programas apresentados para o ensino básico, importa referir que segundo o Ministério da Educação (2004), cada domínio do currículo do ensino básico incorpora três grandes constituintes: os princípios orientadores que preconizam estratégias para desenvolver a prática educativa; os objetivos gerais que exprimem as competências que cada aluno deve atingir no fim do 1.º CEB; os blocos de aprendizagem que correspondem a um conjunto de atividades em forma de objetivos, sendo cada grupo constituído por quatro etapas correspondentes a cada um dos anos do 1.º CEB.

No que diz respeito às Metas Curriculares, e como se pode observar no Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, estas foram programadas com o intuito de possibilitar a todos os alunos oportunidades de obter conhecimentos e de promover as suas capacidades, criar uma harmonia entre aquilo que as escolas ensinam e garantir aos professores uma maior autonomia para ajudar os alunos a darem o seu melhor. Estes documentos definem “os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares” (p.13952). Por conseguinte, a promulgação destas Metas Curriculares estruturam e simplificam o ensino proporcionando uma conspeção mais direta daquilo que se deseja atingir. Assim, os professores podem centrar-se no que realmente é fundamental e organizar estratégias de ensino mais adequadas.

As Metas Curriculares devem, desde modo, expressar de forma clara quais os conteúdos a ser lecionados aos alunos, a ordem hierárquica em que devem ser lecionados ao longo dos vários níveis de escolaridade; os saberes que devem ser desenvolvidos pelos

alunos e os níveis de desempenho dos alunos por forma a avaliar até que ponto foram satisfeitos os objetivos.

Sucintamente, podemos afirmar que os programas e as metas curriculares são documentos que servem para orientar todo o trabalho realizado pelos docentes, uma vez que nestes se encontram estabelecidos os conteúdos programáticos a lecionar, os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos alunos. Estes documentos são então, um modelo essencial no ensino.

1.4. A Escola a Tempo Inteiro na RAM

As escolas de hoje sentem a necessidade de adequar as suas funções às necessidades da sociedade atual. Ainda assim, muitas das exigências feitas às escolas chegam a ser exageradas e por vezes inibidoras das características da escola enquanto estabelecimento de ensino. Tal como referem Cosme e Trindade (2007), “...importa enfrentar os riscos inerentes às decisões que obrigam as escolas a ter que distinguir entre as exigências que, em princípio, não lhes dizem respeito e as exigências que poderão contribuir para a sua credibilização social e educativa” (p.13). Desta forma, como refere a Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos (2005), tornou-se inevitável a implementação da Escola a Tempo Inteiro (ETI) nas instituições de ensino da Região Autónoma da Madeira no ano letivo de 1995/1996 e no Continente no ano letivo de 2005/2006 como efeito do reordenamento da rede escolar e com a intenção de auxiliar as famílias das crianças e melhorar a educação básica.

Apesar das ETI apenas terem sido implementadas na sua generalidade no ano de 1995, esta era uma realidade que já existia na região, nomeadamente no Colégio Infante D. Henrique, precisamente com os mesmos objetivos atuais. Contudo, não era uma realidade vivida por todos, uma vez que esta era uma opção paga e como tal não estava acessível a todas as famílias. Foi partindo deste pressuposto que ficou deste logo esclarecido que não se pretendia que as ETI fossem de carácter obrigatório, mas uma opção que estivesse ao alcance de todos na região (Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, 2005).

A implementação do projeto ETI possibilitou a um vasto número de crianças, inclusive crianças oriundas de meios sociais economicamente carenciados, o benefício de múltiplas experiências educacionais mais amplas. Ainda assim, é de salientar a existência de fragilidades neste projeto, como mencionam Cosme e Trindade (2007):

vulnerabilidades de natureza estruturante referentes à hiper-escolarização das crianças, à homogeneidade das áreas pedagógicas implementadas e à urgência com que o projeto foi implementado e vulnerabilidades de caráter conjuntural alusivas à administração burocrática do projeto e ao desprestígio social e profissional dos docentes.

Certo é que de acordo com o Despacho n.º 12 591/2006, a execução da ETI veio facultar às crianças um conjunto de atividades de enriquecimento curricular em diversas áreas, nomeadamente nas “que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (p.8783), para além de que permitiu a resolução de um problema sentido por muitas famílias que não tinham onde deixar os filhos no seu horário laboral (Cosme & Trindade, 2007).

Não menos importante é o facto de o projeto ETI ter permitido às crianças uma mudança de espaço entre as atividades curriculares e as atividades de enriquecimento curricular, isto porque o modelo adotado pela região implica a utilização de uma sala por duas turmas em modo rotativo (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde), fazendo com que tenham sido criados espaços extras para as atividades de enriquecimento curricular como: espaços para as Tecnologias da Informação e Comunicação, Sala de Estudo, Sala de Inglês, Sala de Música e de Expressão Plástica e Biblioteca.

Em suma, é possível afirmar que o projeto ETI revelou-se vantajoso não só para as crianças mas também para todas as famílias que viram resolvidas as suas inquietações de não ter onde deixar os filhos durante o seu horário laboral. Com este projeto, também as crianças passaram a usufruir de atividades extracurriculares em várias áreas desfrutando de um conjunto de novas experiências educacionais.

Capítulo II- Identidade Docente

O docente, como profissional na área da educação, deverá possuir uma personalidade adaptativa e uma constante formação ao longo da vida. Ser professor/educador é possuir a capacidade de metamorfosear-se e adaptar-se a um vasto conjunto de situações e a uma diversidade de crianças com quem interage todos os dias, refletindo e avaliando as suas ações de modo a melhorá-las e readaptá-las de acordo com as necessidades de cada criança.

Apesar do docente possuir um perfil profissional que, à partida, está pré-estabelecido em decretos-lei, no que concerne à sua identidade enquanto docente, esta não está estipulada por nenhum documento que determine qual a identidade que um professor/educador deve possuir uma vez que esta é fruto de influências externas à sua pessoa, nomeadamente provenientes das características e influências dos seus pares e grupos com quem mantém uma relação profissional, e como tal, permanece em constante transformação.

Desta forma, este capítulo pretende clarificar o papel do docente enquanto profissional reflexivo, precursor e avaliador da sua prática e como construtor da sua própria identidade.

2.1. A Identidade Docente - Construindo um Futuro

A identidade é formada por um conjunto de interações vividas pelo indivíduo, ou seja, o indivíduo cria a sua própria identidade quando se confronta com um vasto conjunto de habilidades identitárias que servirão de mote para a formação de uma identidade pessoal. Deste modo, tal como menciona Dubar (1997) o indivíduo, desde a infância “...herda uma identidade sexual, mas também uma identidade étnica e uma identidade de classe social que são as dos seus pais, de um deles ou dos que estão encarregados de o educar.” (p.112) e só posteriormente é que cria uma identificação com os grupos profissionais. Ainda assim, este processo é contínuo e prolonga-se por toda a vida, devido à variedade de interações a que o indivíduo se submete. Já Sousa (2012) consigna que a identidade docente é produzida de acordo com o reflexo que cada um tem de si mesmo e com a visão que os outros possuem destes.

A construção da identidade é, assim, uma formação construída a partir da convivência com outros. Tal como referencia Sarmiento (2012):

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (p.25)

No que concerne à construção da identidade docente, Sarmento (2012) refere ainda que cada docente é propiciador da construção da sua própria identidade, ainda que esta desponte a partir da interseção de vários fatores externos e internos, ou seja, é através da interação entre a identidade pessoal do indivíduo e a identidade de um ou mais grupos com quem se identifique profissionalmente. Para tal, o docente antevê um conjunto de métodos que lhe permitam integrar o grupo profissional. No entanto, é importante salientar o facto de todo o processo de construção de uma identidade ser vacilante uma vez que abarca a diferenciação em que o indivíduo tenta articular a sua individualidade com a de outra pessoa ou grupo e a generalização onde existe uma busca pelos traços comuns do outro. Sousa (2012) refere mesmo que “a identidade profissional, estreitamente ligada ao conceito de profissionalidade é, sempre (re)construída numa ambiência envolvente de incertezas, sempre difícil de definir (...)” (pg.69).

Sarmento (2012) menciona que para que subsista uma ponderação sobre as identidades dos docentes é necessário observar o decurso de edificação social tendo em conta que cada docente modifica a sua forma de atuar e ser a partir da unificação da sua história de vida com a história de vida do seu grupo profissional, dos seus discentes e do estabelecimento de ensino onde exerce a sua profissão.

É de salientar que o início da formação de um docente é visto como o instante primário de socialização profissional, iniciando-se aí o começo de uma construção de identidade. Posteriormente, já com uma identidade “quase” que edificada, o docente necessita de uma formação contínua dando assim ênfase ao que foi referido anteriormente de que a identidade do docente transforma-se consoante as diversas interações e os múltiplos intervenientes na sua vida. Deste modo, tal como alude Alarcão e Roldão (2008), o docente necessita de uma constante formação, atualizando o seu conhecimento e procurando respostas para as novas questões que se colocam, metamorfoseando a sua identidade constantemente. Esta formação contínua surgiu primeiramente no artigo 35.º da LBSE, tendo sido reconhecida a sua importância nos domínios científicos e pedagógicos para uma progressão profissional, no Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro.

Neste seguimento de ideias é de salientar ainda que para que haja um ensino eficiente é necessário que os docentes sejam indivíduos que dominem os assuntos que estão a ensinar e ao mesmo tempo se preocupem com os interesses e o bem-estar dos discentes. Assim, importa referir que tipo de conhecimentos dominam os docentes de modo a lidar com a panóplia de assuntos com que se deparam diariamente e a tornar o seu ensino mais eficaz. Tal como menciona Arends (1995), os “professores eficazes dominam um conjunto de conhecimentos que orienta aquilo que fazem enquanto professores, tanto dentro como fora da sala de aula” (p.10). Grossman (1990, citado por García, 1999), afirma existirem quatro componentes do conhecimento do docente. García (1999) referencia-os como:

- Conhecimento psicopedagógico- elencado com os princípios gerais da educação, com as aprendizagens e com toda a gestão do grupo e das técnicas didáticas;
- Conhecimento do conteúdo- relacionado com o conteúdo que lecionam e ao qual devem possuir um conhecimento aprofundado;
- Conhecimento didático do conteúdo- correlaciona o conhecimento do conteúdo a ensinar com o conhecimento dos métodos didáticos utilizados para ensinar;
- Conhecimento do contexto- relacionado com o conhecimento que os docentes devem possuir do estabelecimento de ensino onde exercem e das crianças a quem se dirigem.

Todos estes conhecimentos, quando colocados em prática, tornam possível um ensino eficaz e de qualidade.

Deste modo, podemos afirmar que o professor/educador forma a sua identidade docente quando cria relações com todos os envolventes do seu meio profissional. Ainda assim, a formação de uma identidade é um processo contínuo e em constante transformação, dependendo do meio e dos indivíduos com quem o docente se identifique e crie relações.

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

Uma vez que o educador/professor tem um papel primordial no decurso escolar dos discentes, foram delineados no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, os perfis do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário que evidenciam exigências comuns aos docentes de ambos os níveis de ensino onde se denotam a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que respeita à dimensão profissional, social e ética o profissional deve proceder à promoção das aprendizagens curriculares, incrementando na sua prática diversos conhecimentos de acordo com a sua atividade docente. Desta forma, o profissional de educação deve recorrer aos saberes subjacentes à profissão, apoiando-se na reflexão e investigação da prática, exercer a sua função num estabelecimento de ensino que garanta a todos uma aprendizagem diversificada promovendo o seu desenvolvimento integral, estimular a autonomia dos discentes e a sua inclusão na vida social, garantir o bem-estar e o crescimento da sua identidade cultural e individual, promover o respeito pelas diferenças quer pessoais quer culturais de cada aluno considerando os seus saberes e pugnando a discriminação. Deve, de igual modo, manifestar equilíbrio emocional e capacidade de comunicação.

No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, compete ao professor fomentar as aprendizagens dos alunos incrementando uma pedagogia de qualidade e agregando os conhecimentos das diferentes áreas com base no rigor metodológico e científico.

Quanto à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o profissional deve desempenhar a sua atividade de modo integrado tendo em conta as dimensões da instituição educativa e a conjuntura da comunidade envolvente.

Por fim, no que concerne à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor deve integrar formações ao longo da sua prática, refletindo acerca da sua intervenção profissional em coadjuvação com outros profissionais.

No que diz respeito ao perfil específico do educador de infância e ao perfil específico do professor do 1.º CEB, estes encontram-se legislados no Decreto- Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto circunscrevendo as ações destes profissionais de educação. Este Decreto- Lei encontra-se subdividido em dois anexos: um referente ao perfil

específico de desempenho profissional do educador de infância e outro ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, abarcando ainda a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo em ambos os perfis.

Relativamente ao perfil específico do educador de infância e no que refere à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador gera e desenvolve o currículo através da organização do ambiente educativo e da observação, planificação e avaliação de modo a promover as aprendizagens integradas. No que alude à integração do currículo o educador deve impulsionar o conhecimento e as competências indispensáveis ao desenvolvimento de um currículo no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

Quanto ao professor do 1.º CEB, este constrói o seu currículo através da mobilização de conhecimentos científicos das áreas do currículo com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos. Em referência à integração do currículo, o professor motiva para a aprendizagem de competências sociais no âmbito de uma cidadania ativa.

2.3. Atuar, Refletir e Avaliar

Ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem e de modo a que os alunos tenham direito a um ensino de qualidade, é fundamental que o professor efetue uma reflexão e avaliação de toda a ação que desenvolveu ou irá desenvolver. Posto isto, é de grande relevância abordar a importância de refletir sobre a ação e avaliar a ação.

Alarcão e Roldão (2008) entendem a análise e reflexão como uma das bases da formulação da identidade de um docente. Segundo estes mesmos autores, o facto do docente refletir ajuda a disseminar o seu próprio conhecimento, servindo como uma ferramenta de avaliação e regulação do seu desempenho. O mesmo sugere Rodrigues (2011), ao afirmar que só é possível produzir conhecimento quando o docente reflete sobre as suas práticas, ou seja, sem uma reflexão, análise e avaliação dos métodos que utiliza, o docente não se poderá questionar se está a percorrer o melhor caminho para a produção de novos conhecimentos nas crianças.

É, deste modo, crucial a reflexão acerca da prática realizada pelo docente. Como sugere Alarcão (1992, citado por Alarcão, 1996):

considero (...) importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua *praxis* ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. (p.179)

Tal como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), é fulcral realizar uma reflexão enquanto o docente está a atuar de forma a reformular a sua ação e adaptá-la. Além disto, estes mesmos autores salientam o facto da reflexão sobre a ação que decorreu ser igualmente importante uma vez que permite ao docente, entender o que se sucedeu e a forma como agiu ao longo da ação. Similarmente, García (1999) afirma que a reflexão sobre a ação possibilita ao docente observar e avaliar o modo como desenvolve o seu método de ensino.

Mas afinal o que é ser reflexivo? De acordo com Alarcão (1996), ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). Esta mesma autora salienta esta visão referindo que ser reflexivo é ter perceção da capacidade do ser humano em pensar e refletir e não apenas como um reproduzidor de experiências e opiniões (Alarcão, 2010).

O facto de o professor ser reflexivo permite que este seja um ser mais ativo na educação, desempenhando um papel importante na “produção e estruturação do conhecimento pedagógico” (Alarcão, 1996, p.176). Como sugere Alarcão (2010), apesar de refletir ser um ato inato no ser humano, é necessário a existência de conjunturas que promovam o seu progresso. Partindo deste pressuposto, os docentes devem ter controlo sobre a sua prática possuindo “capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia” (Nóvoa, 2002, p.35).

O docente pode refletir sobre vários aspetos intrínsecos à sua prática. Desta forma, é praticável uma reflexão sobre o conteúdo que leciona, a circunstância em que educa, a validade dos métodos que utiliza, as aptidões que está a promover nos seus alunos e até mesmo sobre os fatores inibidores de conhecimento nos seus discentes (Alarcão, 1996).

Segundo Alarcão e Roldão (2008), existe um conjunto de razões que tornam fundamental o ato de refletir. Para estas autoras, refletir aumenta a autonomia e o autoconhecimento do docente, oferece mais segurança na ação, promove o interesse para seguir novas diretrizes e fomenta a procura e a posterior promoção de conhecimento.

É, portanto, necessário “parar para refletir e, serenamente, avaliar para, se necessário for, refazer ou retomar novos caminhos” (Couvaneiro & Reis, 2007, p.22).

Posto isto, é possível afirmar que a reflexão anda de braço dado com a avaliação uma vez que ambas proporcionam ao docente meios favoráveis à melhoria do ensino que desenvolvem. No que concerne a esta última, Peterson (2003) esclarece que “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 o próprio programa de ensino” (p.88). Assim, a avaliação não deve ser vista como um mero instrumento de medição mas como um método de aprendizagem que facilita a reedificação de novos conhecimentos e experiências (Jacinto, 2003).

Como clarifica Couvaneiro e Reis (2007) é “preciso fazer da escola a vida e, da vida, a escola. Avaliar para clarificar e consolidar os percursos, favorecendo as incursões dos novos rumos da educação do FUTURO. Diagnosticar, **refletir, avaliar.... melhorar**” (p.27). De acordo com todos os pressupostos apresentados, podemos concluir que a reflexão deve fazer parte do processo de construção da prática docente, permitindo desta forma a remodelação dessa mesma prática e conseqüentemente a construção de novos saberes e competências relacionados com a prática.

Capítulo III- Metodologia de Investigação-Ação

Ao longo deste capítulo serão considerados diversos fatores no que diz respeito aos projetos de investigação-ação postos em prática ao longo da prática pedagógica em ambas as valências.

No decorrer dos estágios surgiram diversas problemáticas que exigiram múltiplas intervenções. Sendo assim, o método de investigação-ação permitiu o planeamento de diversas estratégias previstas após a fase da observação.

É ainda necessário referir que as estratégias planeadas eram flexíveis visto que podia ser necessário realizar alterações com a finalidade de atingir melhores resultados.

3.1. Investigação-Ação e suas Fases

De modo a obtermos um melhor entendimento acerca da investigação-ação, importa definir um conceito preciso para Investigação-Ação, conceito este que cada vez mais se encontra interligado com a educação, pelo simples facto desta ser uma área em que surgem cada vez mais interrogações, no que diz respeito à sua prática, emergindo uma grande vontade de mudança.

São muitos os autores que caracterizam e definem este conceito complexo. Segundo Coutinho et. al. (2009), citando Watts (1985), “a Investigação-Ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p. 360).

Para Coutinho (2005, citado por Coutinho et. al., 2009) “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma conceptualização unívoca” (p.359).

Cohen e Manion (1987) referem:

Trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (citado por Sousa, 2005, pp. 95-96).

Ainda assim, apesar de todas as definições possíveis para Investigação-Ação, é de destacar a importância que esta apresenta na educação. Deste modo, salienta-se o facto

de ser fundamental uma reflexão da sua prática, por parte do professor, de modo a proceder à resolução de problemas e à introdução de modificações nessa mesma prática, tal como salienta Coutinho et.al. (2009).

Seguindo toda esta perspetiva, podemos afirmar que a investigação ação caracteriza-se como uma metodologia que se baseia na seleção de problemas reais, com vista à sua resolução, ou seja, parte dos comportamentos que são observados para a determinação de estratégias que levem à sua resolução.

A investigação apresenta como principais objetivos “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbutt, 1985 citado por Coutinho et. al., 2009, p.363) e intervir “em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Cohen e Manion, 1994 citado por Coutinho et. al., 2009, p.363). Desta forma, pretende-se com a Investigação-Ação proceder a uma alteração na prática educativa, unindo a investigação às três dimensões do processo reflexivo (investigação, ação e formação), aproximando-se da realidade e conferindo aos educadores um papel principal na investigação (Latorre, 2003 citado por Coutinho et. al. 2009).

Na Investigação-Ação podem ser utilizados tanto os métodos quantitativos como os métodos qualitativos sendo que estes últimos como referem Bogdan e Blikem (1994), recorrem à entrevista, à análise de documentos e à observação para a sua investigação afirmando-se assim como o método mais adequado à investigação em educação.

Vários são os autores que defendem o carácter cíclico da Investigação-Ação uma vez que é possível presenciar um conjunto de fases (planificação, ação, observação e reflexão) que decorrem continuamente levando ao surgimento de um novo ciclo. Isto acontece pelo facto da Investigação-Ação ter como objetivo a transformação das práticas e respetivas melhorias, sentindo a necessidade de uma constante avaliação.

Tal facto é mencionado por Coutinho et. al. (2009):

na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva (p.366).

Concluimos desta forma que a Investigação-Ação é uma metodologia que em tudo favorece as práticas educativas, pois, de acordo com Coutinho et. al. (2009), favorece a comunicação e origina uma constante partilha. Assim, a Investigação - Ação tende a

revelar-se essencial para os professores que pretendem aperfeiçoar a sua prática e levá-la cada vez mais longe, aproximando-a da atualidade.

3.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para qualquer tipo de investigação é indispensável a tomada de decisão sobre quais os instrumentos necessários à recolha de informação e que melhor se adequam ao que é pretendido pelo investigador.

Latorre (2003, citado por Coutinho et. al., 2009), salienta a necessidade do professor recolher, ao longo de um período de tempo, informações acerca da sua prática, de modo a tornar o seu método de ensino mais claro, simplificando deste modo a sua reflexão. Segundo o autor acima supracitado, as técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser decompostas em três categorias. As categorias em questão encontram-se definidas por técnicas baseadas na observação e técnicas baseadas na conversação que se afirmam respetivamente como estando centradas no ponto de vista do investigador, baseando-se na observação direta e estando centradas no ponto de vista dos participantes, dando espaço ao diálogo e à interação e, por fim, a análise de documentos igualmente centrada no ponto de vista do investigador e implicando a leitura de documentos que contenham informação imprescindível para a investigação.

Para além disso, estas técnicas e instrumentos podem dividir-se ainda em instrumentos como testes, escalas, questionários e observação sistemática, estratégias onde se incluem as entrevistas, a observação participante e a análise documental e os meios audiovisuais que abarcam a realização de vídeos e a captação de fotografias e de gravações áudio (Coutinho, 2009).

Capítulo IV- Gestão Curricular e Princípios Inerentes à Prática

Toda a prática educativa requer, por parte do docente, a utilização de estratégias metodológicas que lhe permitam adequar a sua intervenção e moldá-la de acordo com o grupo a quem se dirige. Desta forma, adotar metodologias com que se identifique e que permitam transpor para o grupo segurança, e ao mesmo tempo, a certeza de que todos são capazes de aprender, ainda que de formas diferentes, tornará o ato de ensino mais gratificante e disponibilizará às crianças meios para que atinjam o sucesso.

Fazer com que sejam as crianças a atingir o seu próprio conhecimento em colaboração com os seus pares e tornar as suas aprendizagens significativas é um passo gigantesco para a tomada de consciência de que as mesmas são capazes de atingir o êxito.

Trabalhar com um grupo heterogéneo de crianças deve ser visto como um atributo positivo, uma vez que possibilita a transmissão de conhecimentos e saberes diferentes entre as mesmas e, como tal, proporciona momentos de aprendizagem ricos e significantes.

Neste capítulo encontram-se implícitos os diversos princípios inerentes à minha prática, assim como uma breve referência ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna que envolveu toda a intervenção realizada na valência da EPE.

4.1. Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) teve início em Portugal no ano de 1966, quando oficialmente passou a ser reconhecido pela Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas. Contudo, de acordo com Gomes (2011), a Associação apenas foi formalizada em 1976, publicando o seu Boletim Escola Moderna em 1978. Segundo González (2002), este movimento pressupõe um trabalho cooperativo entre o profissional da educação e o grupo com quem trabalha, valorizando o conhecimento.

De acordo com González (2002), o MEM é alicerçado nas pedagogias de Freinet e na pedagogia institucional embora se tenha tornado enriquecedor o contributo de várias personalidades, que a partir da conceção da Escola Nova foram um marco para a pedagogia em Portugal.

O MEM é um modelo cuja prática baseia-se na cooperação com os alunos, fazendo com que estes participem na organização e gestão de todas as atividades do grupo. Como refere Grave- Resendes e Soares (2002):

Trata-se de uma verdadeira aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo. (p.41)

Para tal, como refere Niza (2013), os alunos têm que criar com os seus educadores conjunturas materiais, sociais e afetivas que permitam organizar todo o ambiente educativo de modo a que seja possível a apropriação de conhecimentos e valores morais. Deste modo, os alunos não podem ser vistos como simples recetores de saber e o professor como um depositador de sabedoria, tal como é possível constatar em Freinet (1973):

(...) o defeito principal da lição é ser dada pelo professor que sabe, ou pretende saber, a alunos que se supõe que nada sabem. Não entra na cabeça de ninguém a ideia de que a criança, com as suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos e difusos, tem também alguma coisa a ensinar ao professor. (p.53)

Ressalta-se ainda a importância de expressar a necessidade da existência de estratégias, instrumentos pedagógicos e técnicas que permitam a concretização dos pressupostos do MEM.

Entende-se por instrumentos de pilotagem, os instrumentos que permitem ao educador/professor e às crianças, planear e avaliar o trabalho individual e coletivo. Destes instrumentos de pilotagem destacam-se o Mapa das Presenças; o Mapa das Atividades, o Diário de Grupo, o Mapa das Regras e o Quadro de Distribuição de Tarefas (Folque, 2012) que, em simultâneo com a organização temporal e espacial, criam condições para que haja um processo de ensino-aprendizagem mais coerente e adequado.

Figura 3*Organização Geral do MEM*

Fonte: Adaptado de Niza, 2013.

De acordo com Folque (2012), existe uma necessidade de aliar todos os instrumentos de pilotagem à organização temporal e espacial adotada pelo MEM. Desta forma, é fundamental ter em conta a distribuição de áreas na sala (Biblioteca, Atividades Plásticas, Movimento e Drama, Cultura e Educação Alimentar, Construções e Carpintaria, Experiências e Ciências, Reprodução da Escrita) e a organização diária do tempo (Acolhimento, Planificação em Conselho, Atividades e Projetos, Refeição da manhã, Comunicações, Almoço, Atividades no Recreio, Tempo de atividade coletiva, Avaliação).

Ainda assim, é importante garantir que o educador/professor possua um conhecimento integral da criança e da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), valorizando a criança, os seus interesses e as suas experiências.

De forma sumária, é possível afirmar que o MEM é um modelo centrado essencialmente na criança e nos seus interesses e necessidades o que permite que a criança beneficie de um ensino que as motiva a conhecer e aprender mais, para além de que este é um modelo que proporciona à criança um amplo conjunto de instrumentos que permite que esta seja um ser mais autónomo e construa o seu próprio conhecimento, em interação com o meio e com os colegas.

4.1.1. Trabalho de Projeto

Um projeto é caracterizado como a apetência de uma pessoa ou de um grupo para realizar ou descobrir algo que seja do seu interesse. No MEM, o trabalho de projeto é estabelecido pelo interesse demonstrado, por uma criança ou por um grupo de crianças, em descobrir mais sobre um determinado assunto que lhe desperte a atenção. Tal como refere Grave-Resendes e Soares (2002), os trabalhos de projeto “Decorrem dos interesses manifestados, por exemplo, de um problema levantado por uma criança ou por um grupo, de um acontecimento ou de uma notícia que lhes despertou interesse para a qual procuram uma explicação ou mais informação (...)” (pg.67). A característica peculiar dos projetos, para além da necessidade das crianças em recorrer à investigação para obter as respostas, é o facto de serem vistos como um método de ensinar e aprender (Katz & Chard, 2009).

Como afirma Niza (2013), os projetos correspondem a uma atividade delineada com o intuito de obter resposta a uma pergunta. Para tal, as crianças devem estruturar previamente quais os métodos e atividades a desenvolver de modo a chegar ao fim pretendido.

Segundo Katz e Chard (2009), a participação das crianças num projeto permite amplificar a sua aprendizagem, estimular o sentido de responsabilidade, fortalecer os seus conhecimentos, as suas aptidões, a sua sensibilidade social, moral, estética, emocional, espiritual e consciencializá-las para o meio que as envolve.

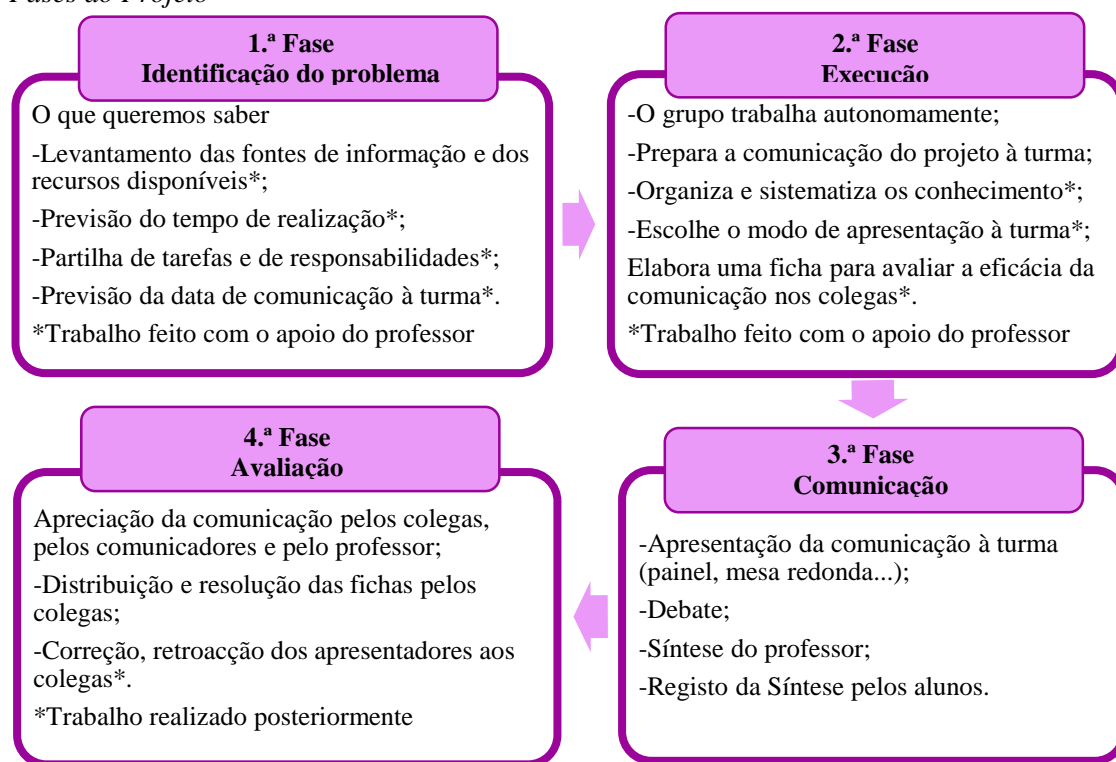
Para que tal se suceda, é fundamental que o trabalho de projeto se desenrole num ambiente cooperativo mas, ao mesmo tempo, autónomo. Tal como sugere Marchão (2012), o trabalho de projeto, “Enquanto metodologia de ensino, deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (p.28-29).

Para a realização de um trabalho de projeto, como já referido anteriormente, é fundamental uma planificação prévia das atividades a desenvolver e de todo o percurso a percorrer até a sua finalização. Como tal, é fulcral a preparação de um roteiro onde estejam intrínsecos os objetivos do trabalho, a distribuição das tarefas pelos elementos do grupo, o que pretendem saber, o que já sabem, onde podem procurar as informações e como irão realizar a apresentação final (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Tal como referenciam estes mesmos autores, o trabalho por projeto é sequencialmente projetado em quatro fases que passam pela identificação do problema encontrado, execução do projeto, comunicação do produto final e avaliação do trabalho realizado.

Figura 4

Fases do Projeto



Fonte: Adaptado de Grave-Resendes e Soares, 2002.

Tendo como referência a Figura 4, podemos afirmar que, ao longo de todo o trabalho de projeto, as crianças são as principais intervenientes uma vez que são elas que desenvolvem todo o projeto. Ao longo deste processo o professor é apenas um mediador que orienta e apoia o trabalho elaborado pelas crianças.

É de salientar que, para além da escola, as famílias também possuem um papel importante na produção dos projetos pois podem ser uma fonte de informações a quem

as crianças podem recorrer a fim de obter testemunhos orais ou até mesmo apoio na pesquisa de informações relevantes, tal como mencionam Cadima et al. (1997).

Sintetizando, é possível referir que o trabalho de projeto é um método extremamente motivador e potenciador de novos saberes, uma vez que parte dos interesses das crianças possibilitando que, de forma prática, procurem respostas para uma questão à qual têm interesse em descobrir. Para além disto, desenvolve múltiplas competências nas crianças valorizando a apreensão dos conhecimentos através da experimentação e do trabalho colaborativo enquanto desenvolvem a autonomia.

4.2. Aprendizagem Ativa

É do conhecimento de todos que as crianças adquirem mais facilmente os conhecimentos quando estes estão interligados com os seus interesses e quando desempenham um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Tal como sugere Brickman e Taylor (1991), “... a aprendizagem ativa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (p.12). De acordo com o apresentado é fulcral que sejam disponibilizadas às crianças todos os meios possíveis para que seja esta a construir as suas aprendizagens.

A aprendizagem ativa surge então da *iniciativa pessoal* de cada criança (Hohmann & Weikart, 2007) que ao observar, questionar e procurar respostas para as suas dúvidas, envolve-se nas suas próprias aprendizagens e busca conhecimentos acerca daquilo que lhe causa dúvidas ou curiosidades. Ao ir ao encontro dos seus propósitos, a criança envolve-se em *experiências-chave*: “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2007, p.5). Tais experiências permitem à criança desempenhar papéis variados, brincar ao faz-de-conta, criar relações tanto com outros colegas como com os adultos e expressar a sua criatividade.

Como referido anteriormente, as relações com os adultos são efetivamente importantes uma vez que a aprendizagem pela ação depende destas mesmas interações. Hohmann e Weikart (2007) salientam esta mesma visão, aludindo acerca da importância de um clima de apoio entre as crianças e o adulto. Desta forma, o adulto deve ter em consideração as questões efetuadas pelas crianças, dando-lhes atenção, estabelecendo

relações, observando e comentando o assunto em questão, permitindo com que a criança exprima livremente os seus sentimentos e ideias.

Dando ênfase a esta ideia de que as crianças aprendem quando estão em interação com as pessoas e com os materiais, Hohmann e Weikart (2007) defendem que a aprendizagem ativa parte da interação da criança com os materiais, os pensamentos, os acontecimentos e os indivíduos, sendo esta uma imposição necessária para o desenvolvimento da criança e a sua estruturação cognitiva. Partindo deste pressuposto, Hohmann e Weikart (2007) salientam que:

(...) a criança pequena aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos ou abstrações através de actividade auto-iniciada- move-se, ouve, procura, sente, manipula. (...) as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção. (p.22)

A aprendizagem pela ação apresenta como elementos primordiais a interação com os objetos, a motivação pessoal de cada criança, a reflexão acerca das ações e a resolução de problemas. Deste modo, importa referir que ligação possuem cada um destes elementos com a aprendizagem ativa. No que diz respeito à manipulação dos objetos é sabido que as crianças, quando em contacto com diversos materiais, adquirem determinados conhecimentos e aumentam a descoberta desses mesmos objetos por se tratar de uma prática concreta. A motivação pessoal de cada criança constitui, evidentemente, um grande motor para a aquisição de conhecimentos, uma vez que as crianças sentem-se muito mais recetivas à interiorização de novos saberes quando elas próprias se sentem motivadas e interessadas nessa descoberta. Quanto à reflexão acerca das ações, esta é importante uma vez que a ação, por si só, não é suficiente para fortalecer a aprendizagem. No entanto, quando combinada com a reflexão permite um desenrolar de perceções acerca do mundo. A resolução de problemas é outro meio de obtenção de saberes pois a procura ativa de respostas que possibilitem a resolução de um determinado problema leva à experimentação de diversos métodos, até que o problema seja resolvido. Esta experimentação vai ampliando os conhecimentos que cada criança já possui e possibilita a obtenção de outros (Hohmann & Weikart, 2007).

Sabendo de antemão que as crianças aprendem com as suas próprias experiências e ações, importa referenciar qual o papel que os adultos possuem ao longo de todo este processo. Tal como consignam Hohmann e Weikart (2007) “os adultos são **apoiantes do desenvolvimento** e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem

activa por parte das crianças” (p.27). Partindo deste pressuposto, os adultos devem fornecer as condições necessárias para que as crianças alcancem sozinhas o seu próprio conhecimento não impondo, em momento algum, limites à aprendizagem das crianças, nem estipulando o que estas devem e como devem aprender. Ainda assim, o adulto não pode apresentar um papel passivo, devendo manter-se em constante observação e interação com as crianças, de maneira a estar a par dos seus pensamentos e raciocínios.

Além disso, devem organizar os espaços e adequá-los às idades das crianças, organizar as rotinas, criar relações positivas, encorajá-las a manter-se ativas, interpretar as suas atitudes, planejar experiências que possibilitem às crianças desenvolver os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2007), conceder às crianças tempo para que sejam elas a realizar as suas ações autonomamente, planejar tendo em conta que serão as crianças a realizar as atividades e fornecer às crianças materiais que possam ser manipulados e transformados (Hohmann, Banet & Weikart, 1992).

Em suma, podemos concluir que a aprendizagem ativa é efetivada pelos princípios da ação autónoma por parte da criança uma vez que é a partir das interações e manipulações efetuadas pelas crianças que estas adquirem mais conhecimentos e aprendem por intermédio das suas próprias experiências.

4.3. Aprendizagem Cooperativa

O trabalho a pares ou em grupo permite a partilha de saberes e a interajuda entre duas ou mais pessoas. “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto.” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

Estes mesmos autores apresentam quatro perspetivas que elucidam os efeitos gerados pela aprendizagem cooperativa:

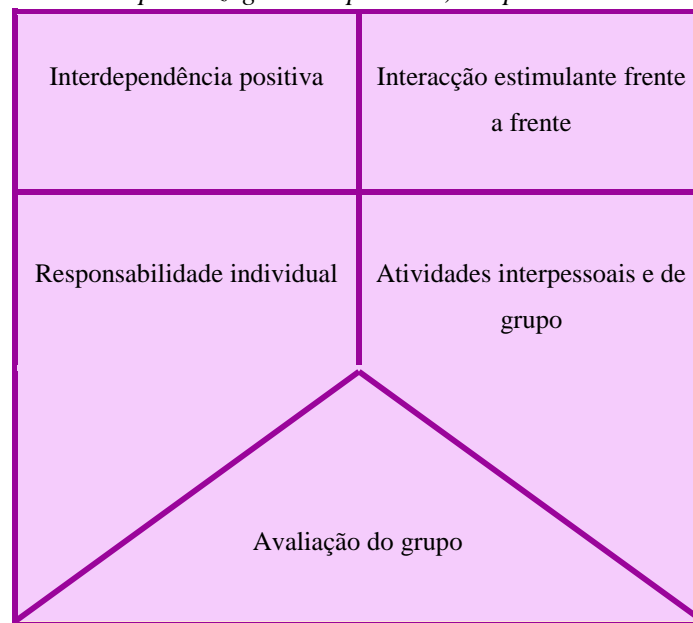
- As perspetivas de motivação- mencionam a importância da motivação por parte dos elementos do grupo para com os outros, incentivando-os a se esforçarem para um bem coletivo, uma vez que o sucesso depende do empenho de todos;
- As perspetivas de desenvolvimento cognitivo- assumem que a interação entre os alunos amplifica o seu apoderamento de conceitos;

- As perspectivas de elaboração- referem que o aluno deve refletir e formular juízos acerca do trabalho elaborado por outro elemento, pois assim a aprendizagem é mais facilmente retida;
- As perspectivas de coesão social- advogam que a união do grupo e o desejo de alcançar o sucesso são uma das razões para os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa.

Lopes e Silva (2008) referenciam que a cooperação permite aos alunos beneficiarem de ajuda e partilha de materiais e não apenas de companhia física. Assim, para que o grupo trabalhe cooperativamente é imprescindível a presença de cinco elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, a interação estimulante frente a frente, a responsabilidade individual, as atividades interpessoais e de grupo e o processo de avaliação do grupo (Fontes & Freixo, 2004)

Figura 5

Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Johnson e Johnson (1999)



Fonte: Adaptado de Fontes e Freixo, 2004.

No que concerne à aprendizagem cooperativa no meio envolvente de um grupo de crianças do pré-escolar e do 1.º CEB, esta pode ser limitada por conta das características naturais destas idades. Tal como refere Marchão (2012):

A vivência cooperativa, nas salas dos jardins de infância e dos primeiros anos da escola do 1.º Ciclo, pode ficar restringida pela verificação de características inibidoras ligadas à idade das crianças: a existência egocêntrica, o desenvolvimento linguístico limitado, a sociabilidade ainda restrita, a impulsividade, os reduzidos tempos de atenção e a não aquisição ou as reduzidas competências de leitura. (p.76-77)

Ainda assim, a curiosidade notória nestas idades, a carência de deslocação, a capacidade de comunicar e formar grupos e a necessidade de socializarem uns com os outros são componentes que facilitam o trabalho cooperativo.

A aprendizagem cooperativa apresenta vários benefícios para os alunos. Como referem Freitas e Freitas (2002), o trabalho cooperativo melhora as aprendizagens na escola; aumenta a autoestima; desenvolve competências no pensamento crítico; cria um maior número de atitudes positivas para com a escola, colegas e professores; reduz a propensão para faltar à escola; desenvolve competências no âmbito das relações interpessoais e diminui os problemas de disciplina. Desta forma, a aprendizagem cooperativa é vista, cada vez mais, como uma prática que se define como bem-sucedida. Fontes e Freixo (2004) expõem as vantagens do trabalho cooperativo a nível cognitivo pois origina um maior rendimento escolar, desenvolve o pensamento crítico e criativo, permite adquirir e utilizar várias competências e estratégias cognitivas e uma linguagem mais elaborada e correta e a nível de atitude pois permite aumentar a autoestima e o interesse e motivação, desenvolver o apreço pelos outros e a responsabilidade e permite a integração das crianças com mais dificuldades.

Similarmente Díaz- Aguado (2000) salienta a importância e os benefícios da aprendizagem cooperativa, mencionando a sua intervenção no âmbito do rendimento escolar dos alunos, na motivação destes para instruir-se, na sua formação e sentido de responsabilidade, cooperação e tolerância.

Quanto aos grupos de trabalho cooperativo, não existe uma norma no que respeita à sua composição. Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) afirmam que não existe um número de elementos ideal pois esta estrutura irá depender de vários fatores, destacando-se o tipo de atividade a realizar, a idade das crianças e a sua familiaridade com este tipo de trabalho. Ainda assim, estes mesmos autores apontam que o número de elementos por grupo deve estar compreendido entre os dois e os quatro elementos. Já Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004) afirma que os grupos podem ter até seis elementos para que possa existir uma maior interação. No que respeita à constituição dos grupos Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) garantem que estes devem ser heterogéneos no que concerne à idade, género e capacidades permitindo assim a partilha e aceitação de várias opiniões e perspetivas ao longo de todo o trabalho. Por outro lado, Apollonia et al. (1992) citados por estes mesmos autores referem que a heterogeneidade de um grupo pode levar ao insucesso por parte de alguns elementos pois as crianças com menos capacidades podem não ser tão

participativas, ao longo do trabalho, como as restantes. Como resolução desta problemática Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004) ressaltam a vantagem de atribuir papéis específicos a cada elemento do grupo garantindo um papel ativo por parte de todos os elementos.

Para além das próprias crianças, o professor tem igualmente um papel importante no trabalho cooperativo uma vez que necessita preparar e definir os objetivos esperados para o trabalho, suscitar o interesse nas crianças e promover a integração nos grupos de trabalho, orientar e monitorizar todo o trabalho e explicar de forma clara e sucinta tudo o que é pretendido para o trabalho (Fontes & Freixo, 2004).

Conclui-se que a aprendizagem cooperativa é benéfica para as crianças pois possibilita que estas, através da cooperação e da interajuda, tenham possibilidade de atingir o sucesso escolar. Para além disso, desenvolve na criança várias atitudes e competências devido à interação com os outros elementos do grupo.

4.4. Diferenciação Pedagógica

Grave-Resendes e Soares (2002) considera que os alunos aprendem muito melhor se os professores tiverem em conta as suas dificuldades e características pessoais. Deste modo, “A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação” (Gomes, 2011, p.59). Ainda assim, tal como refere Tomlinson e Allan (2002), a maior parte das salas de aula e do ensino que nelas se pratica ainda estão muito direcionadas para uma educação concedida para todos de igual forma, não tendo resposta para todos os alunos.

Segundo Heacox (2006) diferenciar a educação implica uma alteração no nível de ensino realizado como forma de dar resposta às necessidades individualizadas de cada aluno. Neste sentido, o professor tem um importante papel na adequação do seu método de ensino a todo o grupo, de forma diferenciada. Partindo deste pressuposto, Heacox (2006) considera três responsabilidades fundamentais que um professor que implementa a diferenciação pedagógica na sua sala deve ponderar. De acordo com este autor, o professor deve facultar oportunidades de aprendizagem diferenciada, utilizar o tempo de forma flexível e organizar os alunos ao longo das atividades de aprendizagem. Ainda assim esta mudança não é facilmente efetivada uma vez que, como alude Grave-Resendes e Soares (2002):

A mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos, para uma pedagogia que, centrada no grupo, aceite, integre e valorize a diversidade como factor natural em todos os grupos humanos e fonte do seu enriquecimento, não é fácil e levanta interrogações e problemas que urge resolver. (p.24)

Apesar da responsabilidade sustentada pelo professor devido à aplicação de um modelo educativo diferenciado na sua sala de aula, a partir do momento em que pratica uma educação diferenciada, o professor passa a ver-se como um orientador de ensino e não como um detentor de saber que deve ser depositado. Assim, o professor concede aos alunos o máximo de responsabilidade sobre a sua aprendizagem permitindo que estes se apoderem de um sentido de liderança perante outras situações (Tomlinson, 2008). Desta forma, “O aluno torna-se parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo escolar” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.22).

Por forma a permitir uma melhor adequação dos métodos a utilizar antes da implementação de uma pedagogia diferenciada é importante ter em consideração as diferenças individuais mais significativas: as diferenças cognitivas que abarcam as inteligências múltiplas e as diferenças de estilos de aprendizagem; as diferenças socioculturais e as diferenças linguísticas (Grave-Resendes & Soares, 2002). Partindo deste pressuposto, todas estas diferenças devem ser tidas em conta uma vez que todos os alunos são diferentes, possuem inteligências diferentes, aprendem de forma diferente e consequentemente, devem ser vistos como pessoas únicas e com características individualizadas.

Importa ainda referir que a prática de uma educação diferenciada depende da possibilidade e da habilidade dos professores para tal iniciativa. Assim, tal como referencia Morgado (2004), importa que os professores diversifiquem os métodos de aprendizagem não optando por um trabalho individualizado para cada aluno mas para uma diversificação de metodologias que permitam envolver todas as crianças nas tarefas de aprendizagem.

Além disso, os professores devem manifestar expectativas positivas e promover a autonomia das crianças quanto às suas próprias aprendizagens pois é importante que estas aprendam a aprender. Regular todo o processo de ensino/aprendizagem, instituir um ambiente positivo na sala, dar ênfase ao esforço e consequente sucesso dos alunos e despertar nos mesmos o interesse pelo trabalho cooperativo são igualmente métodos a ter

em conta pelos professores que valorizam e praticam a diferenciação pedagógica nas suas salas.

Evidencia-se a necessidade em aceitar a diversidade de alunos existentes nas escolas. Posto isto, é importante orientar a heterogeneidade e promover a igualdade de direitos às crianças, permitindo que todas possam alcançar o sucesso. Ainda assim, é fundamental referir que a promoção de oportunidades para alcançar o sucesso não deve passar pelo apoio exclusivo às crianças com mais dificuldades, mas sim pela partilha de conhecimentos de cada criança, permitindo a assimilação e apreensão de novos conhecimentos e a interação das crianças em atividades enriquecedoras que tenham por base as suas necessidades e características (Cadima, 1997).

De acordo com Creemers (1994, citado por Morgado, 2004) o modelo *The Effective Classroom* desenvolvido por Creemers apresentou-se uma mais valia para a promoção da qualidade e eficiência na sala a partir de três dimensões. Morgado (2004) apresenta-as como: “Gestão curricular, procedimentos de organização dos alunos e o funcionamento do professor” (p.28-29). No que concerne à primeira dimensão correspondente à gestão do currículo foram efetivados vários aspetos a ter em conta, nomeadamente a perspicuidade e estruturação dos objetivos e dos conteúdos a trabalhar, a emprego de modelos de avaliação flexíveis e a disponibilização de mecanismos que regulem o erro. No caso da segunda dimensão é dado relevo tanto ao trabalho individual como também ao trabalho cooperativo. Quanto à terceira dimensão relativa ao funcionamento do docente, Creemers (1994, citado por Morgado, 2004) ressalta a relevância da comunicação e afinidade entre docente-criança afirmando a necessária existência de um ambiente e expectativas positivas na sala de aula, de regras e de uma comunicação clara.

Tendo em conta os aspetos supracitados considero pertinente realçar que a diferenciação pedagógica exige a elaboração de estratégias diversificadas de modo a atender às diferentes necessidades das crianças. Para além disto, é de salientar o papel do professor na preparação destas estratégias e na organização de todo o ambiente educativo, fornecendo às crianças meios para que possam atingir o sucesso escolar.

4.4.1. Inclusão: Direito para uns, dever de outros

Uma escola inclusiva é (...) uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. (Correia, 2013, p.7)

Uma escola para todos! É assim que deve ser a escola dos dias de hoje. Uma escola que chegue a todas as crianças da mesma forma. Uma escola que dê igualdade de direitos para todos. Uma escola que se adapte às características das suas crianças e que não espere que sejam estas a adaptar-se a ela. Assim é a escola que se espera. Assim é a escola que deveríamos ter.

Primeiramente, é fulcral apresentar um conceito de inclusão. Segundo Smith, Polloway, Patton e Dowdy (1995, citados por Correia, 1999) todo o procedimento de incluir as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares é considerado inclusão ou integração. Ainda assim, é de referir que integração e inclusão não possuem o mesmo significado uma vez que inclusão vai muito mais além de integração. Tal como explica Costa (1999), integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente- e inalterado- da escola” (p.28), enquanto a inclusão é considerada o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos” (p.28). Desta forma, podemos afirmar que muito mais do que integrar fisicamente as crianças com NEE nas instituições de ensino regular, estas devem ser incluídas nestas escolas, sendo dever das instituições adaptar-se às necessidades de cada uma delas.

De acordo com Correia (2013) até a década de 70, as crianças com NEE eram praticamente afastadas das escolas regulares. Mesmo com a criação de equipas de ensino especial com a finalidade de promover a integração destas crianças, a sua maioria tinha apenas acesso ao ensino especial. Ainda assim, a partir de 1986 foi possível verificar uma transformação no que concerne à educação integrada, com a promulgação da LBSE.

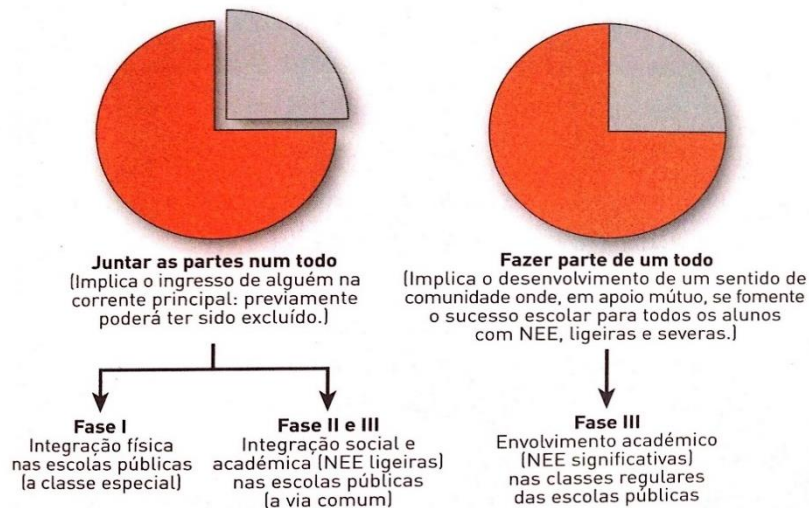
Apesar das modificações verificadas, só em 1991 é que se assistiu à publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto que surgiu com o intuito de alterar algumas conceções da educação especial, disponibilizando às escolas um apoio legal para a sua organização no que concerne à recetividade das crianças com NEE. Para além disto, este despacho veio fixar uma nova conceção de NEE de forma a desmistificar a ideia pré-concebida desta realidade, elevou a necessidade de integrar as crianças com NEE nas classes regulares, dotou as escolas de total responsabilidade na seleção de soluções

eficazes para estas situações especiais, intensificou o papel da família na educação dos filhos, exaltou a necessidade de uma educação gratuita e de qualidade para as crianças com NEE instituindo o Plano Educativo Individual (PEI) e os Programas Educativos (PE) de modo a responder a todas as crianças com NEE de forma individualizada e instituiu o conceito de meio menos restritivo possível (MMRP) com o intuito de aproximar as crianças com NEE das restantes do ensino regular. Este Decreto-Lei n.º 319/91 surgiu então como um conciliador de planos de atendimento às necessidades das crianças, intensificando a ideia de que todas as crianças deveriam ter acesso ao mesmo ensino, nos mesmos locais (Correia, 2013).

A ideia de juntar todas as crianças no ensino regular parece ter sido o principal esforço. Assim, deu-se início à tentativa de integrar crianças com NEE nas escolas ainda que fisicamente, tendo sido criadas classes especiais para estas, como podemos verificar na Figura 6. Com isto, verificava-se um ensino especial inserido num ensino regular, não trazendo qualquer interação educativa entre as crianças de ambos os ensinos. Porém, esta primeira fase de integração foi um passo gigantesco em direção a uma mudança no ensino destas crianças e posteriormente na sua entrada para o ensino regular (Correia, 2013).

Figura 6

Evolução da inclusão



Fonte: Correia, 2013.

De acordo com Correia (2013) a denominada segunda fase da integração (integração social) abarcou um conjunto de benefícios para as crianças com NEE uma vez que, embora continuassem a acreditar que as crianças saíam favorecidas com um ensino à parte, admitiam que a integração destes em determinadas atividades conjuntas com as crianças do ensino regular provocaria uma mudança no que concerne ao modo

como o ensino iria decorrer para as crianças com NEE. Deste modo, as classes especiais contidas nas escolas de ensino regular passaram para salas de apoio onde dependente da problemática em questão, as crianças poderiam continuar a ter um apoio educativo à parte ou passariam a estar incluídas nas classes regulares passando a partir deste momento por uma integração académica. Assim, as crianças com NEE passavam a ter acesso ao ensino regular podendo usufruir e beneficiar das mesmas condições que as restantes crianças o que se traduziria num maior sucesso a nível escolar.

A partir de 1986 com o reconhecimento de que as crianças com NEE não estavam a obter as respostas educativas adequadas por parte da escola, surgiu a necessidade de uma reforma do sistema de ensino de modo a que todas as crianças com NEE tivessem acesso às escolas regulares da sua área de residência. Surgiu assim, tal como menciona Correia (2013) um movimento de inclusão com o desígnio de adaptar o currículo às necessidades de cada criança, passando estas a usufruir do ensino regular e respetivo currículo comum ainda que com um apoio adequado para cada situação.

Segundo Leal (1995, citado por Correia, 2013) existem seis componentes que sevem de suporte à inclusão, sendo estas:

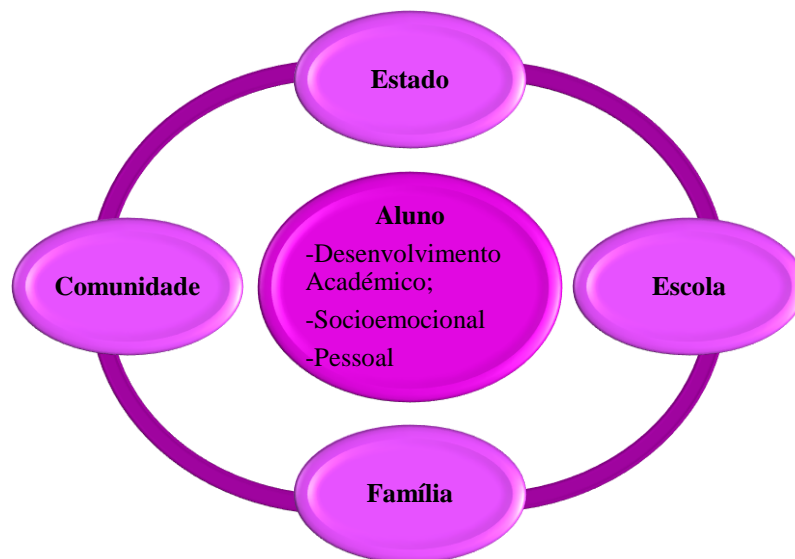
- O direito, a todas as crianças, de uma educação na sua área de residência;
- O número de crianças com NEE em cada escola/ sala deve ser equivalente;
- O dever das escolas em não excluir nenhuma criança por conta da sua problemática;
- A possibilidade das crianças com NEE serem educados nas escolas regulares de acordo com a sua faixa etária e nível de ensino;
- A importância da realização de trabalho cooperativo entre crianças com e sem NEE;
- O direito, a todas as crianças, de usufruir de apoios por parte dos serviços de ensino especial.

Posto isto, conclui-se que a inclusão é um vantajoso método de educação uma vez que conduz a um ensino de qualidade para ambos os grupos de crianças (com e sem NEE). Assim, importa referir que vantagens são inerentes a esta prática educacional. De acordo com Correia e Martins (2002) a inclusão traz vantagens para os professores que a praticam uma vez que permite a troca de saberes entre estes profissionais da educação, possibilita a partilha de opiniões acerca da evolução das crianças, facilita a partilha de estratégias de ensino e provoca um aumento do seu nível de proficiência. Para além disto, Correia e Serrano (2000, citados por Correia & Martins, 2002) indicam que a inclusão apresenta

vantagens para todos os agentes educativos pois implica que envolvam-se harmoniosamente de modo a auxiliar as crianças no alcance do seu sucesso escolar, elevando os seus níveis de criatividade, flexibilidade e entusiasmo. À parte de tudo isto e ainda mais relevante são as vantagens para todas as crianças uma vez que este método de ensino fornece à criança com NEE o direito a um ensino partilhado com as restantes crianças favorecendo a criação de novas amizades, a interação entre pares e consequentemente o aumento da sensibilidade, compreensão e respeito, a obtenção de aptidões escolares e sociais devido às interações entre as crianças e a preparação para a vida ativa.

Figura 7

Sistema inclusivo centrado no aluno



Fonte: Adaptado de Correia, 2008.

Em relação à Figura 7, correspondente ao sistema inclusivo centrado no aluno referenciado por Correia (2008), concluímos que a inclusão parte então de um conjunto de responsabilidades por parte de várias entidades com vista à incorporação das crianças com NEE na sociedade e ao seu sucesso escolar e pessoal, como forma de poder desfrutar de uma vida digna e respeitável.

Em suma, é possível garantir que a inclusão sofreu várias evoluções ao longo do tempo que vieram a beneficiar as crianças com NEE. No entanto, ainda é necessário percorrer um extenso caminho até que as crianças com NEE tenham a possibilidade de usufruir deste método educacional na sua plenitude, uma vez que tanto as escolas como os profissionais de educação encontram-se ainda muito reticentes em relação a esta

mudança que exige um trabalho árduo mas ao mesmo tempo gratificante e benéfico para todos.

4.4.1.1. Necessidades Educativas Especiais

(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. (Declaração de Salamanca, 1994, p.viii)

As NEE é uma terminologia geral a quase todos os países desenvolvidos. Este conceito começou a ser empregue no final dos anos 70 e revelou-se uma conjuntura determinante no modo como as crianças ditas diferentes eram vistas. Para além disso, o uso deste conceito despontou uma mudança na perspetivação da educação especial e da educação regular possibilitando uma conceção menos estigmatizante em relação às problemáticas das crianças. Deste modo, as NEE passaram a referir-se não só às crianças com NEE como também a todas as outras que, por algum motivo, demonstram dificuldades de aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

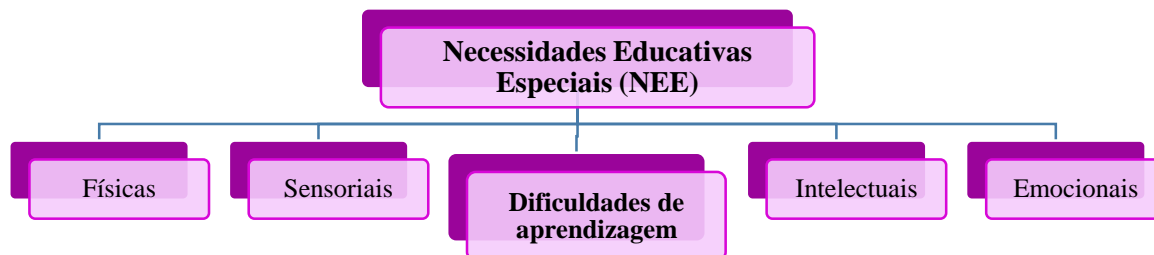
Mas o que são NEE? De acordo com Brennan (1988, citado por Correia, 1999):

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. (p.48)

Correia (1999) salienta a opinião de Brennan (1988) referindo que as NEE dizem respeito às crianças que apresentam problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem como podemos verificar na Figura 8 referente às problemáticas associadas às NEE.

Figura 8

Problemáticas associadas às NEE



Fonte: Adaptado de Correia, 1999.

Como referido anteriormente, entende-se que as NEE podem ser consideradas permanentes ou temporárias. Assim, importa referenciar quais as diferenças entre estes dois tipos de NEE. Como alude Correia (1999) NEE permanentes são aquelas que impõem um ajuste global do currículo de acordo com as necessidades de cada criança, sendo que este ajuste poderá permanecer durante um longo período de tempo ou até mesmo até o fim do percurso escolar. Destas fazem parte categorias como o autismo, problemas de carácter intelectual como a deficiência mental e a sobredotação, problemas de carácter sensorial, perturbações emocionais, problemas de carácter motor, traumatismos cranianos, dificuldades de aprendizagem e outros problemas de saúde. No que refere às NEE temporárias estas requerem uma transformação parcial do currículo adaptando-o às necessidades da criança ao longo de um determinado período escolar e delas fazem parte os problemas ligeiros de desenvolvimento motor, socioemocional, perceptivo e linguístico e as dificuldades de aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo. Estas NEE tanto permanentes como temporárias podem levar ao insucesso escolar pois, em grande parte dos casos, interferem no nível de aprendizagem das crianças.

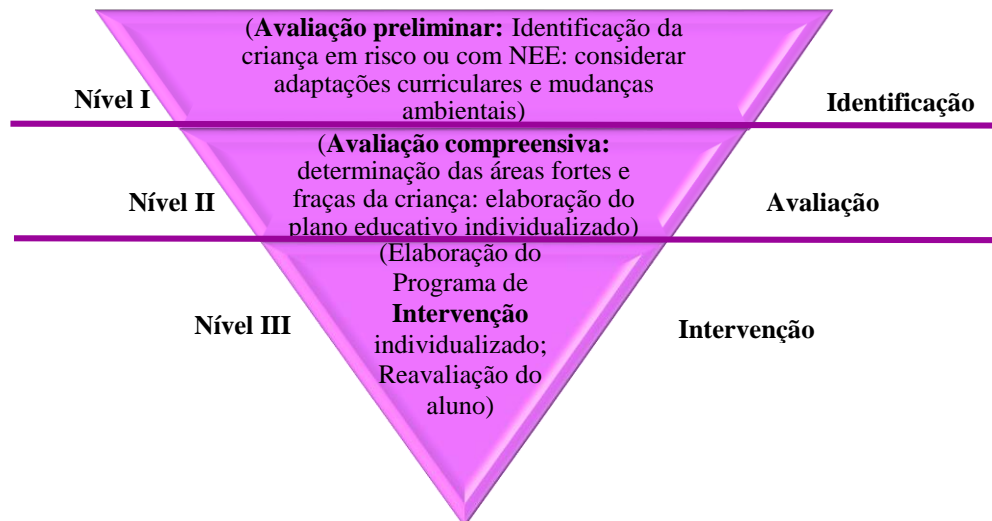
Não podemos esquecer que, à parte de todas estas problemáticas, existe um conjunto de crianças que, embora não sejam encaminhadas para os serviços de ensino especial, podem de igual modo estar incluídos no grupo de crianças com NEE por serem consideradas crianças em risco educacional. Este grupo de crianças deve igualmente possuir uma elevada atenção por parte do docente de ensino regular uma vez que podem experimentar insucesso escolar devido a problemas externos como as drogas, os abusos, as negligências, o álcool, a gravidez na adolescência e carência socioeconómica e emocional (Correia, 2013).

Para uma adequação do currículo em conformidade com as necessidades de cada criança, é primeiramente necessário que estes casos sejam identificados e avaliados. Assim, o professor possui uma incontestável importância e responsabilidade na avaliação das crianças com NEE. Correia (1993) mencionado por Correia (1999) considera um modelo composto por três níveis de atendimento à criança com NEE. Segundo este mesmo autor, e tal como é possível observar na Figura 9, todo o processo deve iniciar-se por uma avaliação preliminar correspondente à identificação das crianças que se encontram em risco ou que apresentam NEE (nível I), posteriormente deve ser realizada uma avaliação compreensiva correspondente à “determinação das áreas fortes e fracas da criança” (p.74) e à preparação do PEI (nível II) e por último deve-se passar para a

intervenção propriamente dita em que deve ser efetivado o Programa de Intervenção Individualizado (PII) e uma reavaliação da criança (nível III).

Figura 9

Modelo de atendimento para a criança com NEE



Fonte: Adaptado de Correia, 1999.

Madureira e Leite (2003) salientam ainda a importância de desenvolver um processo de avaliação que permita definir as dificuldades das crianças, determinar qual o melhor modo de interceder e reavaliar todo o processo para averiguação da eficácia do mesmo, por parte do professor. Este tipo de avaliação tem como principais objetivos, identificar as características das crianças na área educativa, social, cognitiva e emocional; determinar aquilo que a criança consegue ou não realizar; instituir um método de ensino adequado à criança e apurar a viabilidade dos métodos utilizados.

Sucintamente, é fundamental realizar uma breve referência à Declaração de Salamanca (1994), que enfatiza a Política, os Princípios e as Práticas no âmbito das NEE. Este documento pretende um reconhecimento da importância em conseguir uma escola inclusiva onde as crianças com NEE possam ter apoio e um currículo adaptado às suas necessidades sem que estejam, efetivamente, separadas das restantes crianças. Assim, esta declaração incide as suas premissas na garantia de uma oportunidade igualitária para todas as crianças (com e sem NEE) no que respeita ao seu acesso ao sistema de ensino regular, no envolvimento dos governos, sociedades, famílias, escolas e comunidades na formação de uma escola inclusiva, na declaração dos direitos de todas as crianças em ter uma educação de qualidade e um percurso educativo de sucesso e na importância da centralização da pedagogia nas crianças e nas suas necessidades.

Em suma, podemos afirmar que apesar das diferenças existentes entre cada criança, todas têm o direito a uma educação de qualidade que permita alcançar o sucesso educativo e suprimir as desigualdades existentes entre as várias crianças. Só assim, é que poderá existir uma melhor inserção destas crianças na sociedade, uma desmistificação da forma como estas crianças são vistas perante os outros e para além de uma educação de sucesso possam ainda obter uma vida de qualidade e respeito.

**PARTE II- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Capítulo V- Contextualização do Ambiente Educativo comum aos dois contextos

Considerando que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.” (Ministério da Educação, 1997, p. 31) e que o meio está intimamente ligado com o desenvolvimento humano, a sua análise apresenta-se como um importante método de conhecimento que possibilita ao educador entender o grupo de crianças da sala e adaptar a sua intervenção a este mesmo grupo tendo em conta as especificidades das crianças e do meio de onde provêm.

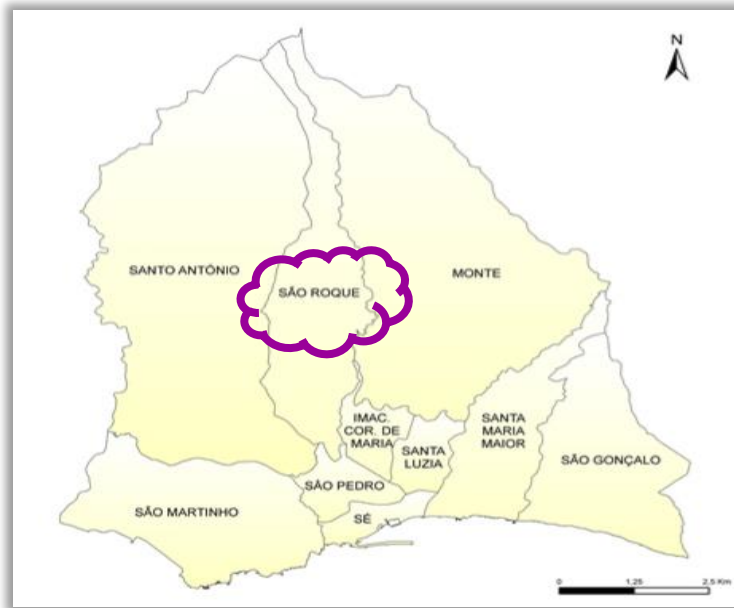
Partindo destes pressupostos, torna-se fulcral clarificar o ambiente educativo comum aos dois contextos de prática pedagógica. Dado que por ambiente educativo considera-se não apenas o espaço utilizado exclusivamente pelo grupo no seu dia-a-dia mas todo o ambiente escolar e o meio envolvente a este estabelecimento de ensino. Apresenta-se assim uma apresentação geral da freguesia de São Roque, onde se encontra localizada a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo e uma breve descrição física dos espaços do estabelecimento de ensino em questão.

5.1. A Freguesia de São Roque

Atentando que segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), o meio social envolvente tem grande influência na educação das crianças, é importante fazer uma breve referência ao meio que circunda a instituição onde se desenrolou a prática.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo está situada no concelho do Funchal, mais propriamente na freguesia de São Roque. Esta é uma freguesia com uma área de 7,5 Km², que abarca os sítios da Achada, Lobo Jamboeiro, Fundoa, Muro da Coelha, Igreja Velha, Igreja Nova, Calhau, Alegria, Bugiaria, Galeão, Lombo Segundo, Santana, Quinta e Água de Mel.

Dados dos censos de 2011 apontam para um total de 9385 habitantes sendo 4455 do género masculino e 4930 do género feminino. Salientam ainda um aumento populacional de 1,2% comparativamente a 2001 tendo-se verificado inclusive um aumento do número de famílias.

Figura 10*Freguesias do concelho do Funchal*

Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2015). Obtido de: http://www.cm-funchal.pt/images/stories/Cidade/Concelho_do_Funchal/caracterizacao/dados_sobre_concelho/DadosConcelho.pdf

A freguesia de São Roque possui um vasto conjunto de instituições e serviços públicos como a Igreja de São Roque, a Capela da Alegria, o Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, Junta de freguesia, Centro de Saúde, Centro de Atividades Ocupacionais, estabelecimentos comerciais e pequenas indústrias. A nível cultural é de ressaltar a Associação de Escuteiros de São Roque, o Clube Desportivo de São Roque e o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque. A nível educativo esta freguesia é provida de três escolas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar: a EB1/PE do Lombo Segundo, a EB1/PE da Achada e a EB1/PE do Galeão. Ao nível do 2.º e 3.º Ciclos encontra-se a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Dr. Eduardo Brazão de Castro.

No que concerne ao nível socioeconómico, grande parte da população advém de um meio social com nível médio de escolaridade e trabalha na área dos serviços.

5.2. A EB1/PE do Lombo Segundo

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo entrou em funcionamento no ano de 1980 tendo sido construída essencialmente para a população da área do Lombo Segundo, Funchal.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola [PEE], esta é uma escola composta por cinco núcleos, cada um formado por três salas, sanitários femininos e masculinos e uma área comum. A oriente encontra-se um bloco constituído por um rés-do-chão onde atualmente estão em funcionamento as duas salas de Educação Pré-Escolar e dois pisos superiores compostos por salas de aula destinadas às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Biblioteca e salas de Música e Informática. A ocidente encontra-se o CAO-Centro de Atividades Ocupacionais e a UEE- Unidade de Ensino Especializado situados no rés-do-chão e um piso superior. Como áreas comuns encontram-se o refeitório e o salão polivalente que unem os núcleos. Para além disto, encontram-se ainda instalados um Gabinete de Direção, uma Sala de Professores e um Gabinete Administrativo.

Figura 11

Vista aérea da EB1/PE do Lombo Segundo



Fonte: Google Maps (2015). Obtido de:

<https://www.google.pt/maps/search/Escola+B%C3%A1sica+do+1%C2%BA+Ciclo+com+Pr%C3%A9-escolar+do+Lombo+Segundo/@32.6696249,-16.9226115,201m/data=!3m1!1e3>

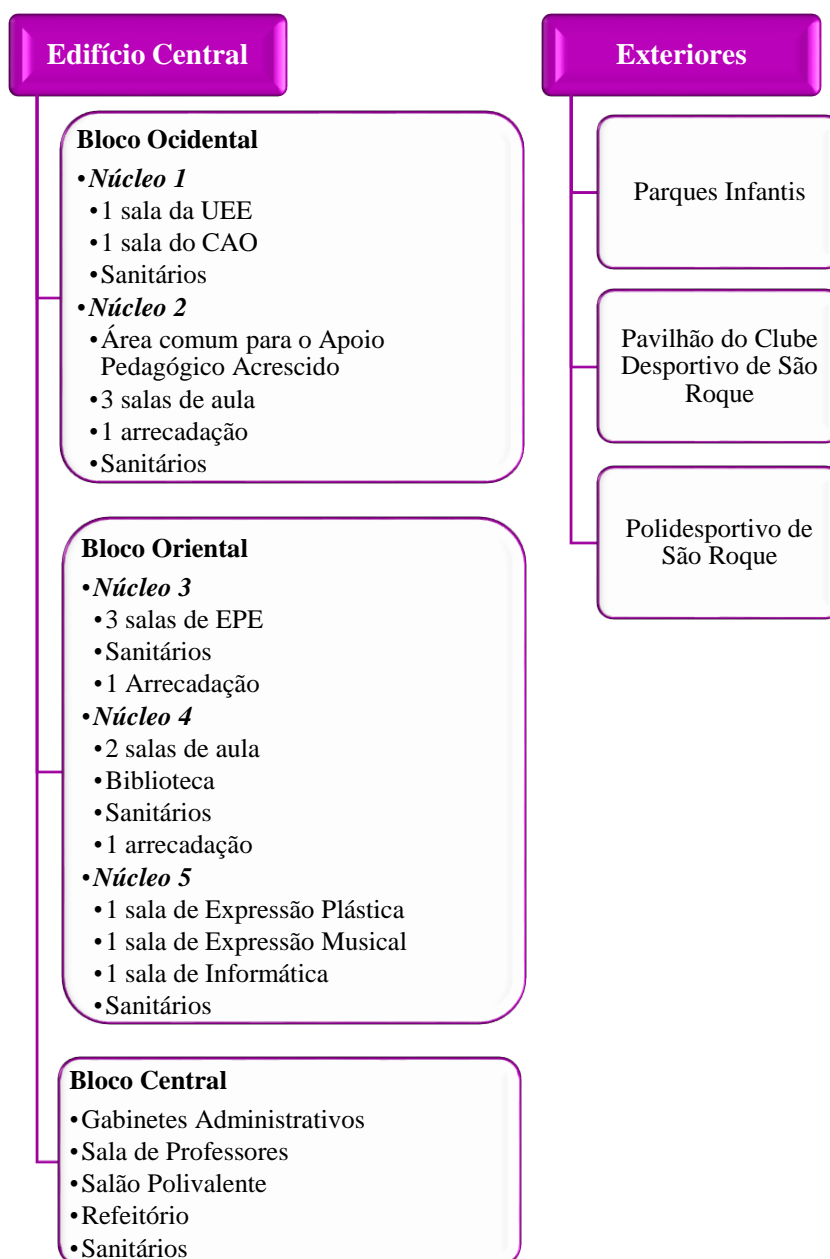
À disposição dos alunos encontra-se o Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque destinado à prática de Educação Física tal como o Polidesportivo de São Roque cedido pela Autarquia para a prática destas mesmas atividades.

Como forma de integração dos alunos portadores de deficiência foram construídos um elevador, uma rampa de acesso para cadeiras de rodas e uma casa de banho adaptada.

Exteriormente este é um edifício rodeado por um amplo jardim, zonas de recreio e um parque infantil.

Figura 12

Espaços Físicos do Estabelecimento de Ensino



Tal como refere o PEE, no que concerne aos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, estes rondam os 146 alunos sendo que destes, sete encontram-

se inseridos na Unidade de Ensino Especial, embora façam parte de uma turma em específico, por apresentarem um diagnóstico específico (Trissomia 21, Microcefalia, Paralisia Cerebral e Deficiência Intelectual). Para além destes, outros alunos apresentam dificuldades emocionais e de comportamento.

Uma vez que esta é uma escola a tempo inteiro, as Atividades Curriculares funcionam em regime cruzado com as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Capítulo VI- Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática pedagógica na sala da Pré-2 da EB1/PE do Lombo Segundo realizou-se ao longo de dez semanas durante três dias por semana, num total de 120 horas de intervenção e 30 horas de observação participante. Esta foi desenvolvida segundo os pressupostos da educadora cooperante, tendo por isso sido visível a implicação do MEM ao longo de toda a intervenção pedagógica, constituindo-se um meio para a participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento.

Durante o período de observação foi possível a troca de informações com a educadora cooperante acerca das diretrizes pedagógicas seguidas pela sala, nomeadamente as características do MEM. A quantidade de instrumentos de pilotagem e técnicas auxiliaadoras de todo o processo de ensino, era visível na sala da Pré-2 e apesar do estágio ter decorrido entre outubro e dezembro, a utilização destes instrumentos e a adaptação à rotina por parte do grupo já era realizada facilmente, uma vez que a maioria do grupo já se encontrava naquela escola desde o ano transato.

Os interesses e necessidades do grupo foram igualmente alvo de diálogo ao longo das primeiras semanas de observação, uma vez que era essencial o conhecimento do grupo em questão para a adaptação da minha prática de forma adequada e coerente com as necessidades deste.

Sendo as famílias um agente educativo e a sala o meio onde ocorre a maioria das aprendizagens por parte das crianças, o seu conhecimento foi também alvo de estudo, já que a sua implicação na vida das crianças poderá influenciar todo o processo de aprendizagem por parte destas.

6.1. A Sala da Pré-2

A Sala da Pré-2, onde decorreu a prática pedagógica, apresenta um espaço que reflete a ação educativa do MEM uma vez que todo o trabalho desenvolve-se a partir de um conjunto de “áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers na tradição de Freinet*), e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Niza, 2013, p.150).

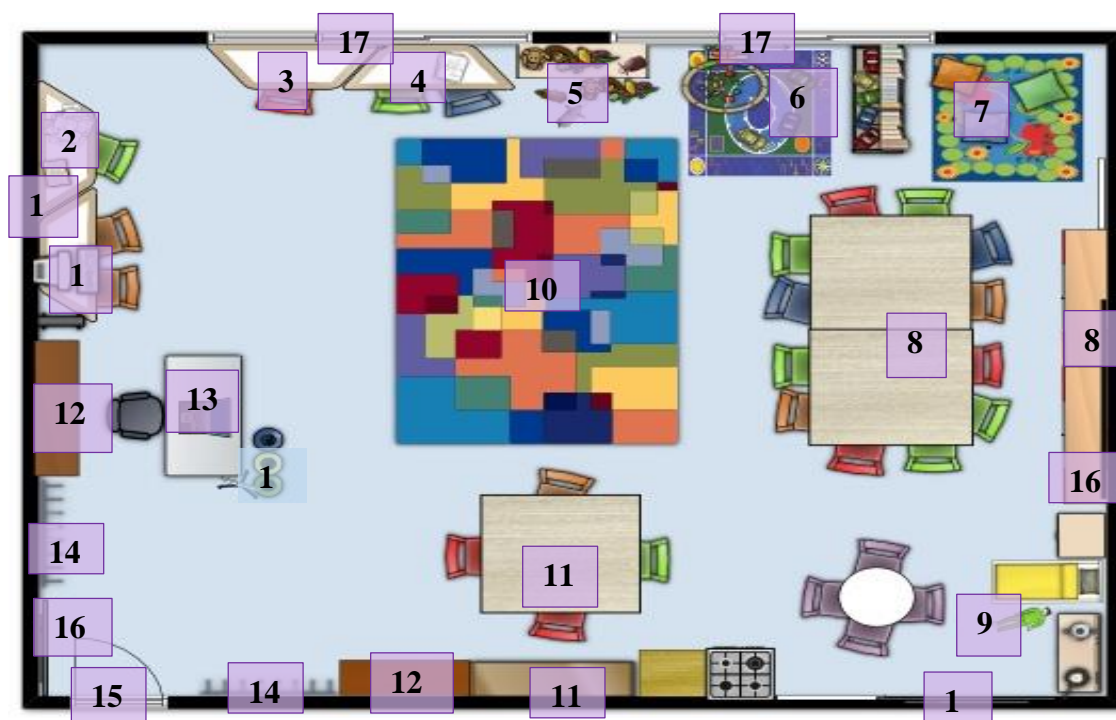
Desta forma, a sala encontra-se organizada de acordo com os pressupostos do MEM, sendo de exaltar a pluralidade de trabalho que é desenvolvido por conta da

diversidade dos materiais, do espaço e da inserção dos instrumentos de pilotagem do trabalho no dia-a-dia do grupo.

Localizada no piso -1, a sala da Pré-2 beneficia de um espaço organizado em várias áreas de atividade das quais pertencem a área da oficina da escrita, da matemática, das ciências, do “faz de conta”, do computador, das construções, dos jogos, da expressão plástica, dos brinquedos e da garagem. Todas estas áreas encontram-se dispostas em redor do centro da sala onde fica situado o tapete (área central). Graças à diversidade de áreas é possível realizar-se atividades quer individualmente como em grande ou em pequeno grupo todas em simultâneo.

Figura 13

Planta em 2D da sala da pré-2



Legenda:

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. Computador | 10. Tapete (acolhimento) |
| 2. Oficina da escrita | 11. Área dos jogos |
| 3. Laboratório de ciências | 12. Armários de arrumações |
| 4. Laboratório de matemática | 13. Mesa da educadora |
| 5. Área dos animais e cnstruções | 14. Cabides de objetos pessoais das crianças |
| 6. Área da garagem | 15. Porta |
| 7. Área da biblioteca | 16. Quadros de ardósia |
| 8. Área da expressão plástica | 17. Janelas |
| 9. Área da casinha | 18. Ecopontos |

Figura 14

Planta em 3D da sala da pré-2



Tal como os espaços, também os materiais apresentam-se como uma condicionante às aprendizagens das crianças que frequentam a educação pré-escolar. Como mencionado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p.37). No caso específico da sala da pré-2 os materiais encontram-se ao dispor das crianças como forma de poderem ser utilizados de modo autónomo por parte do grupo, sendo claro que estão adaptados à faixa etária das crianças da sala.

Apesar da diversidade das áreas de atividade existentes na sala, o espaço livre existente é razoável e adequando à quantidade de crianças pertencentes ao grupo.

Figura 15

Áreas da sala da pré-2



Garagem



Faz-de-conta



Jogos e puzzles



Laboratório das ciências e da matemática



Animais e construções



Espaço da expressão plástica



Laboratório da escrita



Biblioteca

À parte de todos estes espaços, a sala possui um vasto conjunto de instrumentos de pilotagem do trabalho que se encontram expostos, como o mapa de tarefas, o mapa de presenças, o calendário dos aniversários, o mapa do tempo e o plano de atividades onde diariamente as crianças registam qual a área de trabalho que pretendem frequentar nesse dia, tendo a possibilidade de poder frequentar várias áreas desde que o valor máximo estipulado de pessoas por área não seja excedido. Todos estes instrumentos facilitam o processo de organização e gestão do grupo. Para além disto, a sala possui um mapa de tarefas que é alterado semanalmente e onde as crianças ficam responsáveis por uma tarefa (cantar os bons dias, atualizar o calendário, registar o tempo, ilustrar e tocar o sininho, orientar o comboio, distribuir os chapéus e as águas, registar as faltas e as presenças, ocupar-se do ecoponto e de fazer recados, ser o presidente e escrever a ata das reuniões) promovendo desta forma a sua autonomia, responsabilidade e desenvolvimento pessoal.

Nas paredes da sala, para além de todos estes instrumentos, encontram-se igualmente expostos produções realizadas pelas crianças como pinturas, desenhos, listas de palavras e produções escritas.

6.1.1. A Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da sala da pré-2 é composta por duas educadoras de infância que exercem funções em turnos semanais rotativos e uma assistente operacional de educação de infância a tempo inteiro que presta serviços de apoio às crianças tanto na sala como nos momentos da rotina diária, mais precisamente nos momentos das refeições, do recreio, de higiene. Para além disso exerce funções de limpeza das salas e dos restantes espaços próximos à sala.

Nas atividades de enriquecimento curricular a sala conta ainda com uma professora de biblioteca, uma professora para a expressão físico motora, um professor de expressão musical, um professor de informática, uma professora de inglês e uma professora de natação.

De modo a permitir uma organização educativa de qualidade, as educadoras da sala mantêm contacto todos os dias, realizando uma avaliação e transmissão de tarefas de um turno para o outro.

Importa ainda salientar a existência de um relacionamento positivo tanto entre as educadoras da sala como entre as educadoras e a assistente operacional. Toda esta relação

de cooperação e respeito mútuo contribui para um melhor ambiente educacional como para uma organização e preparação adequada de qualquer atividade que fosse realizada.

6.2. Caracterização do Grupo de Crianças

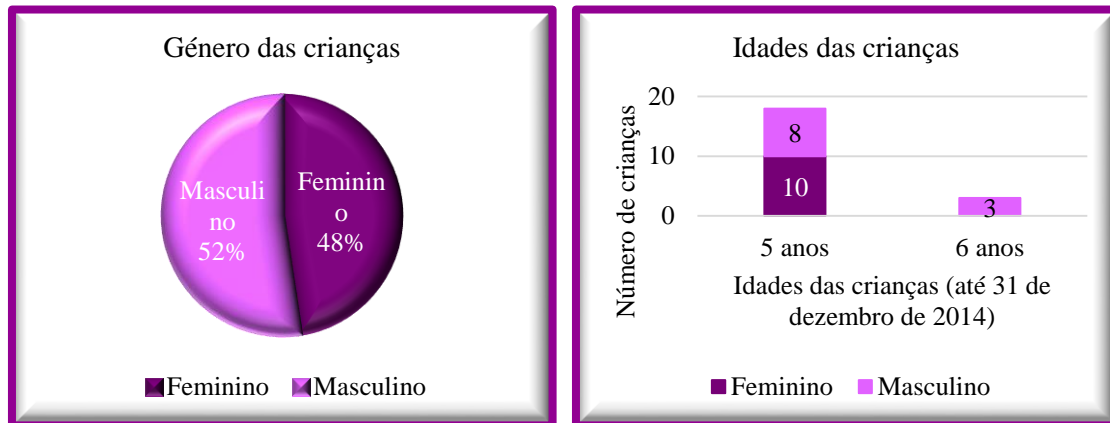
Para uma intervenção pedagógica de qualidade é fundamental que haja um conhecimento prévio do grupo e das suas necessidades e preferências. Como tal, procedi de imediato à descoberta de informação pertinente junto da equipa pedagógica de modo a poder adequar e preparar toda a minha intervenção de modo apropriado. Tal como referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997):

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

Neste seguimento de ideias, procedi à análise e descrição dos fatores anteriormente referidos para um melhor parecer sobre o grupo em questão.

O grupo de crianças da sala da pré-2 é composta por 21 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Tal como é possível observar através do gráfico 1 e 2, das 21 crianças, dez são do sexo feminino e onze são do sexo masculino. À exceção de duas crianças, todas as outras já frequentavam este estabelecimento de ensino no ano transato.

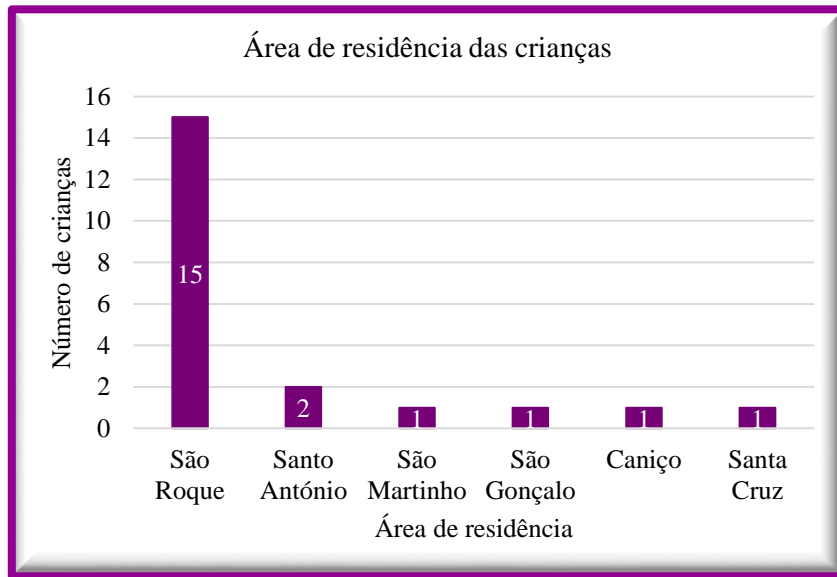
É de ressaltar a existência de uma criança com NEE no grupo estando esta inserida na Unidade Especializada da escola. Para além desta, outras três crianças são acompanhadas pelo ensino especial, sendo uma assistida ainda pela Terapeuta Ocupacional semanalmente e uma outra encontra-se referenciada para beneficiar de ensino especial.

Gráficos 1 e 2*Género e idades das crianças da sala da Pré-2*

No que concerne aos interesses demonstrados pelo grupo, a maioria das crianças manifestava entusiasmo pelo uso do computador, por visitar a biblioteca da escola, por realizar saídas, por ouvir histórias, por aprender canções, por fazer pesquisas para os projetos, pela culinária, pela realização de experiências e por brincar no exterior e nas áreas (figura 5).

Das 21 crianças que compõem o grupo, duas são acompanhadas pelo Tribunal de Menores do Funchal e outras duas pela Comissão de Proteção a Crianças e Jovens do Funchal.

Apesar do grupo de crianças da sala da pré-2 ser composto por 21 crianças, é de salientar o facto de uma destas ter estado ausente aquando da minha intervenção pedagógica devido a problemas de saúde. Para além desta, outra criança frequentava a sala apenas por breves momentos semanais uma vez que estava inserida na Unidade Especializada da escola, realizando lá a maioria das suas atividades diárias.

Gráfico 3*Área de residência das crianças da sala da Pré-2***Fonte:** Adaptado do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015)

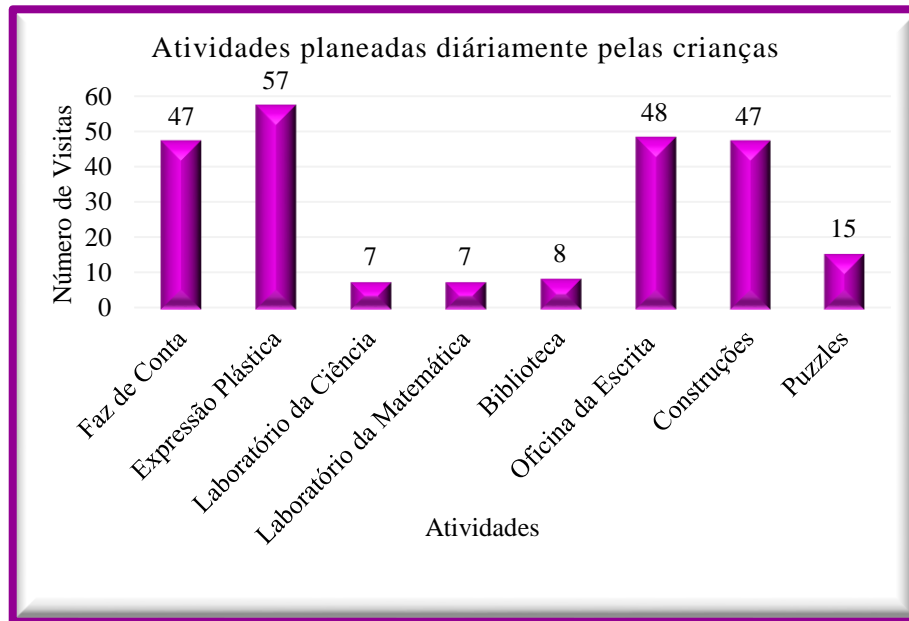
No que diz respeito à área de residência das crianças da sala da pré-2, verifica-se que grande parte das crianças provém do concelho do Funchal, com grande incidência para a freguesia onde se encontra localizada a escola. Apenas seis crianças provêm de outras freguesias, nomeadamente, Santo António, São Martinho, São Gonçalo, Caniço e Santa Cruz.

Figura 16*Plano de atividades do mês de dezembro*

Como podemos constatar pelo gráfico 4, as áreas em que as crianças demonstraram maior interesse foram as áreas da expressão plástica que inclui a plasticina, a pintura, o desenho e o recorte, corte e colagem, a área da oficina da escrita que abarca o uso do computador, o escritório e o quadro e as áreas do faz de conta e das construções.

Gráfico 4

Atividades planeadas diáriamente pelas crianças no mês de dezembro



Importa ainda referir que na sua globalidade o grupo é aplicado e motivado para as atividades que lhes são propostas, respeitando as regras impostas na sala e seguindo as orientações fornecidas pelos adultos, ainda assim existem algumas crianças que provocam desordem aquando das atividades tornando-se um entrave à realização destas e como tal, necessitam de um maior acompanhamento.

De modo conclusivo, salienta-se ainda o facto de as crianças serem agentes ativos na preparação do seu processo educativo e como tal, participam na elaboração das regras na sala, na resolução dos seus próprios problemas e na planificação das suas próprias atividades diárias.

6.2.1. A Rotina Diária

A organização diária do tempo na EPE possibilita uma melhor distribuição e preparação de atividades fornecendo às crianças um conhecimento prévio do que irão realizar. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997):

O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações- individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo- e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (p.40)

No que alude à rotina do grupo, esta encontra-se subdividida em dois turnos: o turno da manhã e o turno da tarde, onde se pode observar não só vários momentos de atividades livres e planificadas como também momentos de pausa e higiene (Quadro 1). É de referenciar que à 2.^a feira era realizada a alteração do Mapa de Tarefas de maneira a que todas as crianças tenham oportunidade de desempenhar todas as tarefas, passando o seu cargo a outros colegas.

A rotina diária iniciava-se com o acolhimento em que as crianças, após marcarem a sua presença, deslocavam-se para o tapete até a chegada de todas as crianças ou brincavam numa das áreas da sala. Depois da chegada de todas as crianças, estas registavam na tabela do ler, mostrar e contar caso quisessem mostrar ou contar alguma novidade aos colegas. Seguidamente, o grupo reunia-se no tapete e após partilharem as novidades cantavam a música dos bons dias.

Após o momento de acolhimento, o grupo era orientado para atividades livres, planificadas ou de enriquecimento curricular até à hora do lanche, voltando para as atividades logo de seguida até à hora de almoço. Depois do almoço as crianças reuniam-se para fazer um balanço do que realizaram ao longo da manhã.

À tarde, após o momento de repouso, as crianças tinham atividades livres ou planificadas geralmente de animação cultural até às 17:30, hora em que, juntamente com a sala da pré-1, dirigiam-se para a sala amarela até a chegada dos pais.

Ao longo do dia as crianças desempenhavam ainda várias tarefas como registar as presenças e as faltas, efetuar o registo do tempo com respetiva ilustração, cantar os bons dias e atualizar a data, orientar o comboio, tocar o sino, arrumar os materiais que utilizavam, realizar funções de presidente e despejar o ecoponto. Todas estas atividades eram facilmente reconhecidas pelas crianças uma vez que faziam parte da rotina diária destas, estando afixadas num mapa de tarefas.

As atividades de enriquecimento curricular (Quadro 2) também integram a rotina diária do grupo. É de salientar que os turnos da manhã eram dedicados, preferencialmente, às atividades livres ou à realização de projetos e os turnos da tarde às atividades de animação cultural e ao trabalho curricular compartilhado pelo grupo.

Quadro 1

Rotina diária da Pré-2

Turno	Horário	Momentos/Atividades
Manhã	08:15-08:45	Acolhimento (Marcação de presenças e Planificação das áreas a trabalhar)
	08:45-09:00	Reunião no tapete (Distribuição das tarefas, canção dos bons dias, atualização do calendário, ilustração do tempo, apresentação de notícias/brinquedos)
	09:00-09:45	Atividades livres/planificadas/de complemento curricular
	09:45-10:00	Higiene pessoal
	10:00-10:30	Lanche e recreio
	10:30-11:45	Atividades livres/planificadas/de complemento curricular
	11:45-12:00	Higiene pessoal
	12:00-12:30	Almoço
	12:30-12:45	Higiene pessoal
	12:45-15:00	Repouso
Tarde	15:00-15:15	Arrumação das camas e lençóis
	15:15-15:30	Higiene pessoal
	15:30-16:00	Lanche e recreio
	16:00-17:30	Atividades livres/planificadas/de complemento curricular
	17:30-18:00	Junção das duas salas de pré para atividades livres

Quadro 2

Atividades de complemento curricular da Pré-2

Turno	Dia da semana	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
	Horário					
Manhã	09:30-10:00				Natação	Natação
	10:00-10:30				<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
	10:30-11:00	Educação Físico-Motora	TIC			
	11:00-11:30		<i>Grupo 1</i>			
	11:30-12:00		TIC		Expressão Musical	Expressão Musical
			Inglês			Inglês
Tarde	16:00-16:30			Biblioteca		

Salienta-se que à sexta-feira era realizada a reunião de conselho em que as crianças do grupo em conjunto com a equipa pedagógica planeavam e exponham a sua opinião acerca do que gostariam de realizar na semana seguinte, permitindo deste modo que as crianças fossem agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

Segundo Niza (2013) “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157).

Em suma, os momentos de rotina estabelecidos pelo modelo pedagógico do MEM pretendem colocar a criança no centro de todo o processo educativo, permitindo às crianças usufruir de um vasto conjunto de experiência. Para além disso, o estabelecimento de uma rotina possibilita um maior sentido de responsabilidade e autonomia por parte das crianças do grupo.

6.3. Caracterização das Famílias

A família é um elemento chave na vida pessoal de qualquer criança e como tal é fundamental que, com a entrada da criança na EPE, a família assuma igualmente um papel ativo na vida escolar do seu filho.

Partindo deste pressuposto, entende-se que não só as escolas mas também as famílias têm o direito de contribuir para a educação da criança. Como referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) “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).

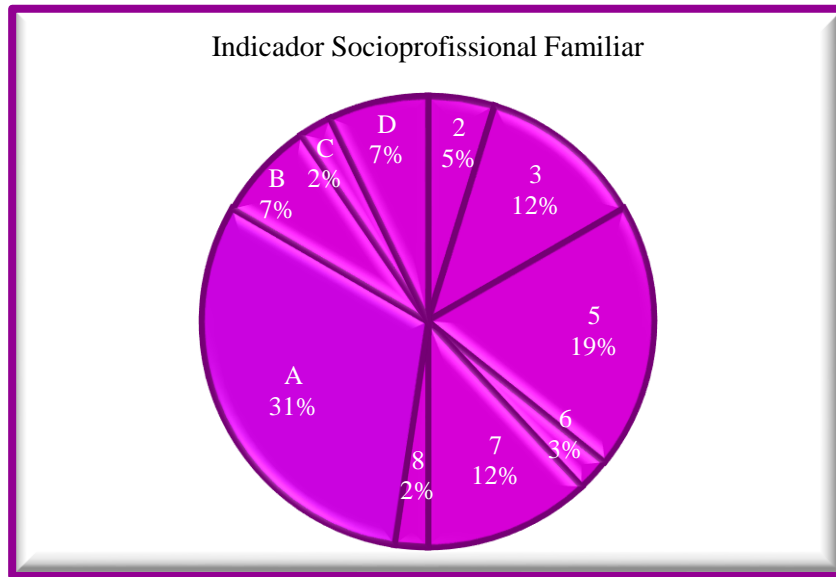
Posto isto, importa referir que esta relação deve passar por um conjunto de troca de informações entre os contextos escola-família e vice-versa e até mesmo pela participação das famílias nas atividades escolares.

Dada a real influência das famílias na vida escolar das crianças, considero fulcral realizar uma breve análise ao indicador socioprofissional familiar dos pais das crianças da sala da pré-2 (Gráfico 5), tendo por base a *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* e os dados¹ recolhidos do Projeto Curricular de Grupo.

¹ Vide Apêndice I- Apêndice A

Gráfico 5

Situação socioprofissional familiar dos pais da sala da pré-2



Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015)

Legenda:

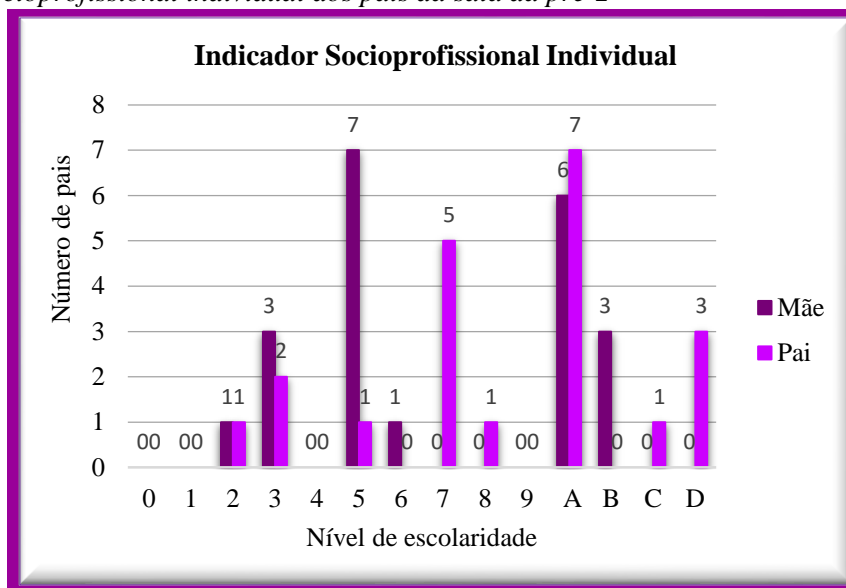
- 0-Profissões das Forças Armadas
- 1-Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos
- 2-Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas
- 3-Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios
- 4-Pessoal Administrativo e Similares
- 5-Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores
- 6-Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta
- 7-Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices
- 8-Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- 9-Trabalhadores Não Qualificados
- A- Desempregados
- B- Domésticos
- C- Inválidos
- D- Sem Dados

Como podemos observar, a maioria das crianças provém de famílias cujo indicador socioprofissional familiar é maioritariamente pertencente à categoria dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores seguido da categoria dos Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios e dos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices. Ainda assim, é notório o elevado número de desempregados que se verifica entre o grupo de pais das crianças da sala da pré-2.

No que concerne à condição socioprofissional individual, esta traduz-se nos seguintes dados:

Gráfico 6

Situação socioprofissional individual dos pais da sala da pré-2



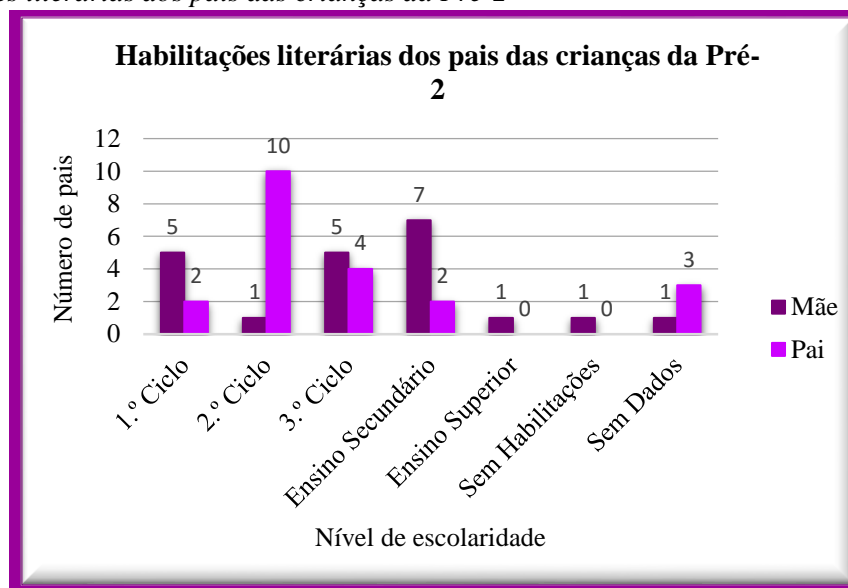
Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015)

Legenda:

- 0- Profissões das Forças Armadas
- 1- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos
- 2- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas
- 3- Técnicos e Profissões de Níveis Intermediários
- 4- Pessoal Administrativo e Similares
- 5- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores
- 6- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta
- 7- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices
- 8- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- 9- Trabalhadores Não Qualificados
- A- Desempregados
- B- Domésticos
- C- Inválidos
- D- Sem Dados

Como podemos observar no Gráfico 2, relativo à situação socioprofissional individual, é na categoria dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores que a maioria das mães exerce funções laborais. No caso dos pais, a sua maioria exerce funções na categoria dos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices. Por falta de dados, não foi possível obter informações acerca das funções laborais de três pais.

Uma vez que o nível de habilitações literárias dos pais pode influenciar as respostas educativas que estes fornecem aos filhos, acho fundamental analisar os dados referentes ao nível de escolaridade dos pais.

Gráfico 7*Habilitações literárias dos pais das crianças da Pré-2*

Fonte: Adaptado do Projeto Curricular de Grupo (2014/2015)

Em observação ao gráfico 3, constata-se que quatro pais frequentaram até o 3.º Ciclo do ensino básico e dez estudou pelo menos até o 2.º Ciclo. Já no caso das mães, apesar de a sua maioria ter frequentado o ensino secundário e uma ter tirado curso superior, é ainda assim o género que impera no número de pais que apenas frequentaram o 1.º Ciclo do ensino básico.

6.4. Questão de Investigação-Ação

Ao longo do período de observação decorrido na sala da pré-2, pude tomar conhecimento das características do grupo em questão e das necessidades de cada criança em específico. Desta forma, pude constatar a elevada disparidade existente entre o nível de aptidões sociais que algumas das crianças demonstravam em relação a outras no que diz respeito à sua relação com os colegas e educadoras e à sua capacidade de comunicação e respeito pelo próximo, sendo necessária uma intervenção neste campo.

Visando o facto da problemática observada ao longo do estágio na valência do pré-escolar estar inteiramente relacionada com uma visível dificuldade em algumas crianças relacionarem-se com o grande grupo e adultos presentes na sala dificultando assim a interação entre pares, o diálogo, e o respeito para com os colegas, educadores e auxiliar e consequentemente levar à fraca capacidade para ouvir as opiniões dos colegas

e adultos da sala e à dificuldade em gerir o grande grupo nas atividades em comum, coloquei a seguinte questão como base para a atenuação da problemática encontrada:

➤ **Como desenvolver competências interpessoais entre as crianças deste grupo?**²

É de referir que esta é uma competência que tende a desenvolver-se com o passar do tempo mas que deve ser estimulada desde bastante cedo e como tal achei uma mais valia promovê-la e estimulá-la ao longo da minha intervenção pedagógica dadas as dificuldades encontradas neste grupo no que diz respeito a esta competência.

Como forma de atenuar as discrepâncias existentes a nível das competências interpessoais entre as várias crianças do grupo, pus em prática algumas estratégias que fossem de encontro ao que era esperado e que suscitassem nas crianças um maior sentido de interação e respeito pelo próximo.

6.4.1. Estratégias Implementadas como resposta à questão

Com o intuito de amenizar a problemática encontrada no decorrer do estágio na valência de Pré-escolar e como já referido anteriormente, procedi à pesquisa de algumas estratégias que me auxiliassem a desenvolver e estimular nas crianças deste grupo o sentido de consciência do “outro”. Após alguma pesquisa, selecionei as estratégias seguintes que se mostraram mais adequadas a este contexto de pré-escolar e às necessidades do grupo em questão.

- **Realização de trabalhos em grande grupo e em pequeno grupo;**
- **Realização de atividade de dramatização;**
- **Realização de projetos.**

Como sugere Morgado (2004), devem ser realizadas atividades que envolvam o grande grupo por forma a não permitir a exclusão de nenhuma das crianças e a fornecer a cada criança um papel ativo nas atividades. Lopes e Silva (2010) remetem ainda para a importância do trabalho em pequenos grupos de modo a que cada criança possua maior importância na atividade a desenvolver e que partilhem entre os elementos do grupo um sentimento de apoio mútuo e de trabalho em equipa. Desta forma cada criança ficará responsável por uma tarefa mas sempre com a responsabilidade de que o seu trabalho é importante para o sucesso de todo o grupo fazendo com que iniciem um sentimento de

² Vide Apêndice III

importância para com o “outro”, sentimento este que se mostra essencial para uma boa relação interpessoal.

Do ponto de vista de Johnson et al. (1999, citados por Jardim, 2013), a aprendizagem cooperativa endereça para a realização de trabalhos em pequenos grupos e promove diversos tipos de desenvolvimento.

permite estabelecer relações positivas entre as crianças, promover a elevação do rendimento das mesmas, tanto nas que detêm facilidade na aprendizagem como nas que apresentam dificuldades, uma vez que a colaboração e a partilha de conhecimentos e saberes conduzem a uma significativa transformação daquilo que está a ser aprendido. Esta estratégia visa uma aprendizagem ativa, construída pela criança em interação com os colegas e com o docente, através da qual se pretende alcançar o desenvolvimento cognitivo, psicológico social e democrático (Johnson et al., 1999 citados por Jardim, 2013, p.28).

A realização de trabalhos cooperativos de grupo de acordo com Lopes e Silva (2009) fomenta e promovem as relações interpessoais, estimula a socialização tornando-a mais fortalecida, encoraja as crianças a acatarem os pontos de vista dos outros e favorece o sentido de responsabilidade pelo próximo.

Seguindo a perspetiva dos autores acima supracitados, Niza (1998, citado por Jordão, 2013) expõe a importância dos trabalhos em pequenos grupos no desenvolvimento da cooperação e consequente socialização entre os intervenientes uma vez que o êxito de um aluno coopera para o sucesso do grupo em geral permitindo que todos cooperem uns com os outros de modo a atingir um objetivo comum. Menciona ainda que a cooperação entre pares promove a criação de interações entre as crianças e permite a perceção da perspetiva do outro.

Numa outra perspetiva igualmente importante, Araújo, Mineiro e Kosely (1996) mencionam a importância em expor a criança a situações de jogo dramático. Segundo estes autores, a participação das crianças em jogos de dramatização e faz-de-conta, opera como um meio de comunicação entre as crianças.

o faz-de-conta e as representações tendem para uma imitação cada vez mais perfeita da realidade, funcionando como um eficaz meio de comunicação entre as crianças. Surgem algumas regras nas brincadeiras. O acordo e a combinação prévia entre os participantes das atividades contribuem para a socialização (Araújo, Mineiro & Kosely, 1996, p.14).

No que concerne à realização de trabalhos de projeto e de acordo com MEM (2014), o trabalho por projetos pode se avaliar “Numa perspectiva longitudinal, em que a avaliação decorre ao longo da pesquisa” e “Numa perspectiva de validação social, quando os intervenientes comunicam o que aprenderam e recolhem as reacções dos seus pares”.

Neste ponto de vista, podemos afirmar que a realização de trabalhos por projetos ajuda a desenvolver as relações interpessoais e a comunicação, quer entre as crianças como entre criança-educador.

6.5. Intervenção Pedagógica na Pré 2- Atividades Desenvolvidas

A prática pedagógica na sala da Pré-2 iniciou-se com um momento de observação participante que decorreu ao longo de duas semanas. A observação participante desenvolvida constituiu uma importante etapa para o conhecimento geral do grupo e das suas necessidades e interesses pessoais. Para além disso, este primeiro momento inicial, permitiu a criação de ligações afetivas com as crianças- aspeto essencial para o bom desenrolar de toda a prática realizada.

Ao longo desta fase de observação foi ainda possível observar os traços mais significativos do MEM, modelo educativo adotado para a sala da Pré-2, sendo imprescindível o seu conhecimento para a adaptação ao método de trabalho da sala e às suas diretrizes. A observação de problemas relacionados com a fragilidade das relações interpessoais também foi algo observável na sala durante o período de observação, tendo por isso implementado estratégias de trabalho cooperativo ao longo de toda a intervenção pedagógica.

No que diz respeito à prática realizada, esta surgiu alicerçada nos reais interesses das crianças, sendo todas as atividades planeadas tendo em conta as suas manifestações aquando das reuniões de conselho realizadas às sextas-feiras. Como base de todas as atividades, estavam ainda as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE (1997), que pressupõe uma organização tendo em conta as áreas de desenvolvimento das crianças. De acordo com o Ministério da Educação (1997), as “diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica., estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (p.48).

Áreas de Conteúdo

Encontram-se assim explanadas quatro áreas de conteúdo para a EPE (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo), sendo que apresentam-se ainda três domínios (domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática) contemplados na área de expressão e comunicação.

No que concerne à área e formação pessoal e social, esta encontra-se intimamente ligada às relações interpessoais das crianças e à tomada de consciência dos valores morais e cívicos, essenciais a uma boa vivência em sociedade.

A área da expressão e comunicação abarca as diferentes formas de expressão (expressão plástica, dramática, musical e motora) e as diferentes formas de comunicação (oral e escrita). Uma vez que a criança, à entrada para a EPE, já possui determinados conhecimentos nos vários domínios desta área, cabe ao educador fornecer as ferramentas necessárias a novas descobertas valorizando os conhecimentos prévios da criança, sobretudo a nível das noções matemáticas.

Na área de conhecimento do mundo, a criança releva o seu interesse em descobrir o mundo que a rodeia. Esta área é encarada no pré-escolar como um estímulo à aprendizagem das ciências e como uma ampliação de saberes essenciais ao dia-a-dia de qualquer ser humano.

Importa ressaltar que todas as áreas supracitadas devem estar articuladas, de modo a permitir a contemplação dos diferentes conteúdos e conseqüentemente tornar a construção do saber por parte das crianças, mais rica e de qualidade.

Neste seguimento de ideias, encontram-se aqui explanadas algumas das atividades desenvolvidas em contexto pré-escolar, divididas em quatro temas principais- a alimentação saudável, o halloween, projeto “o fantocheiro” e o natal podendo ser visualizadas as suas planificações no Apêndice C. Salienta-se ainda, ao longo das atividades, a implementação das estratégias referidas no projeto de investigação-ação com vista à amenização da problemática observada, referente às relações interpessoais.

6.5.1. A Alimentação Saudável

Durante a 1.^a semana de intervenção na sala da pré-2, a alimentação saudável³ era o tema estabelecido, em seguimento do dia mundial da alimentação que havia decorrido na semana anterior, sendo assim, e uma vez que é importante alertar para a prática de uma alimentação saudável, ao longo de três dias consecutivos, foi trabalhado esta temática através de atividades práticas que fossem de encontro às necessidades e interesses de cada criança. A atividade aqui descrita teve como base a roda dos alimentos, uma vez que esta representação transmite-nos informações sobre que alimentos devem fazer parte do nosso dia-a-dia a fim de possuímos uma alimentação diária equilibrada.

Figura 17

Power point “A roda dos alimentos”



Posto isto, a temática iniciou-se com um pequeno diálogo acerca da alimentação saudável e dos conhecimentos que o grupo já possuía acerca desta temática. Posteriormente, uma vez que o grupo manifestava grande entusiasmo por atividades em que fosse utilizado o

computador, foi iniciado o conto da história “A roda dos alimentos”, através de um power point. De acordo com Dias (2011), “o Jardim-de-Infância, deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores” (p.22). Posto isto, optou-se pela apresentação de uma história em formato digital com o intuito de suscitar interesse nas crianças e proporcionar um agradável momento de leitura.

A apresentação da história “A roda dos alimentos” decorreu com algumas interrupções, uma vez que as crianças, ao longo de toda a história, realizavam perguntas e observações ao conteúdo da mesma e às suas ilustrações. Assim, aproveitou-se estes momentos para colocar questões ao grupo e antever partes da história (exemplo: personagens da história que iriam surgir no grupo das frutas).

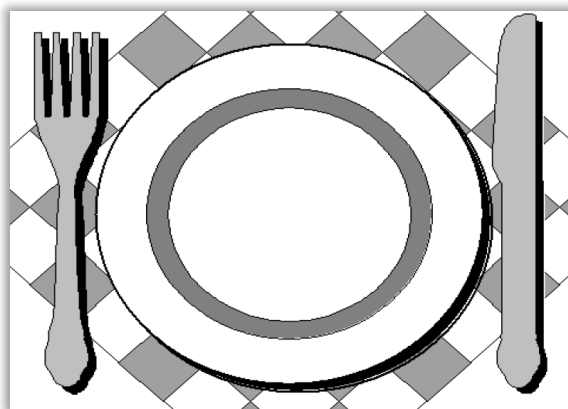
Terminada a história, procedeu-se a um pequeno diálogo acerca do que o grupo entendeu da história de modo a organizar as ideias concebidas pelo grupo acerca desta

³ Vide Apêndice I- Apêndice C, Pasta 3

que se encontravam nas mesas, foi cedido uma folha com diversos alimentos, devendo as crianças proceder à coloração daqueles que, do seu ponto de vista, eram considerados saudáveis. Nesta atividade, foi possível verificar que a maioria das crianças já era capaz de identificar os alimentos saudáveis e não saudáveis.

Figura 20

Elaboração de pratos saudáveis/não saudáveis



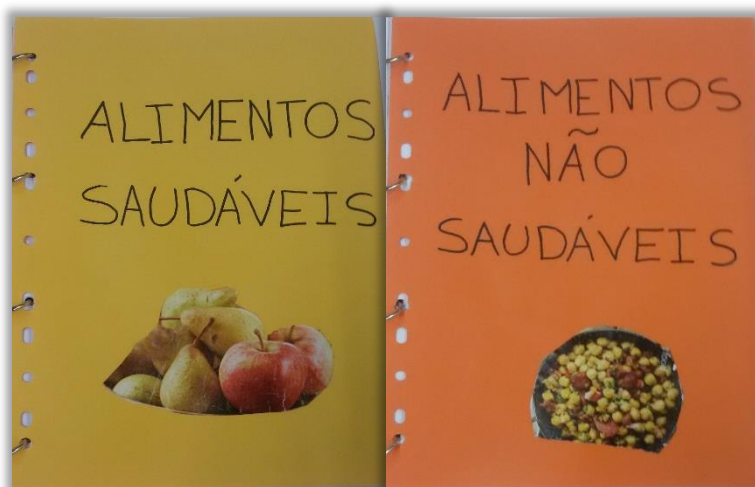
Após todas as crianças terem realizado a identificação dos alimentos saudáveis, procedeu-se à elaboração individual de um prato saudável e de um prato não saudável. Para tal, foi disponibilizado às crianças uma ilustração de um prato vazio, ao qual estas deveriam desenhar alimentos que

considerassem saudáveis ou não saudáveis. A divisão das crianças em dois grupos para a realização dos pratos saudáveis e não saudáveis foi realizada de acordo com a divisão de grupos realizada à terça-feira para a área de complemento curricular- TIC. Uma vez que metade do grupo encontrava-se a ter TIC em turnos alternados, foi possível realizar a atividade com todas as crianças que se encontravam na sala, em simultâneo. Posto isto, foi solicitado ao primeiro grupo a constituição de um prato saudável e ao segundo grupo a elaboração de um prato não saudável, referindo que estas ilustrações iriam incorporar um dossiê que ia ver realizado no dia seguinte.

Figura 21

Dossiê da alimentação

Dando continuidade à temática, o dia seguinte iniciou-se com um pequeno diálogo, lembrando o que tinha sido realizado no dia anterior e foi solicitado às crianças que apresentassem aos colegas o trabalho que



havam realizado (refeição saudável/não saudável) possibilitando a troca de impressões

entre o grupo. De seguida, explicou-se às crianças em que consistia a atividade que iria ser realizada, referindo que iam proceder ao corte de alimentos encontrados em algumas revistas disponibilizadas para consulta para posteriormente colarem no dossiê da alimentação. Neste seguimento de ideias, as crianças procederam ao corte e colagem das imagens encontradas nas revistas, ilustrando assim o dossiê onde era possível verificar duas partes- alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis, e onde foram colocadas as refeições elaboradas por estes, no dia anterior. Importa ressaltar que o dossiê já se apresentava estruturado, ficando a cargo do grupo a colocação das imagens e a criação de títulos identificativos de cada parte do dossiê.

Concluindo...

A atividade realizada decorreu positivamente e com grande empenho por parte das crianças. O interesse demonstrado pelo grupo aquando do momento de leitura da história no computador da sala foi visível, muito por conta do gosto destes pelo uso do computador, sendo esta a área mais acedida no espaço da sala destinado à oficina da escrita.

O momento de corte e colagem afirmou-se como outro momento de grande aceitação para o grupo visto que outra área de grande afluência na sala é a área da expressão plástica.

A estipulação dos grupos que iam realizar a elaboração do prato saudável e do prato não saudável foi, na sua generalidade, bem aceite pelo grupo. Ainda assim, uma das crianças manifestou pouco à vontade com esta imposição tendo-lhe sido dada a liberdade de escolher qual o prato que queria compor e tendo este aspeto em conta na realização das seguintes atividades.

No que diz respeito ao comportamento do grupo em geral, foram visíveis momentos de grande concentração e respeito pelo próximo sobretudo aquando do momento do conto, no entanto, durante a realização do corte e colagem dos alimentos duas crianças provocaram desordem na sala, mostrando-se um entrave ao bom desenrolar da atividade.

6.5.2. O Halloween

Em seguimento ao dia do Halloween⁴, a sala da pré-2 encontrava-se a trabalhar esta temática na 2.ª semana da prática pedagógica e como tal, ao longo desta semana foram planeadas atividades que fossem de encontro ao tema em questão, suscitassem interesse no grupo de crianças e seguissem as diretrizes do modelo pedagógico adotado na sala- o MEM.

Sendo assim, a semana iniciou-se com um pequeno diálogo sobre o Halloween em que o grupo pôde referir algumas das figuras que estão associadas a este dia (exemplos: bruxas, abóboras).



Figura 22
Fantoches das personagens da história

Posteriormente, iniciou-se o conto da história “A bruxa e a abóbora gigante” através da utilização de fantoches, que segundo Leenhardt (1974), afirmam-se como um dos elementos primários para a expressividade e comunicação da criança e como tal, é fundamental a sua introdução na EPE.

Figura 23

Fantoches das personagens da história

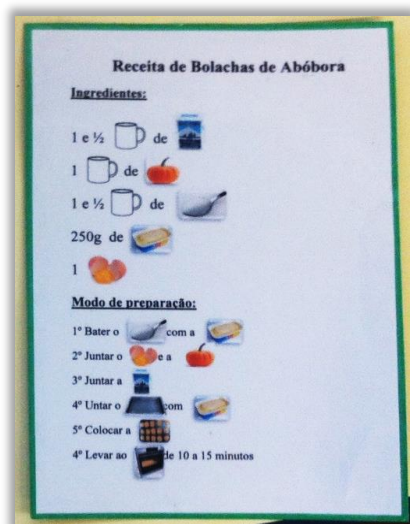


⁴ Vide Apêndice I- Apêndice C, Pasta 4

Após o conto da história “A bruxa e a abóbora gigante” procedeu-se à realização de um diálogo acerca do que entenderam da história e das personagens que surgiram ao longo da mesma. De seguida, reunidas em pequenos grupos, as crianças tiveram oportunidade de explorar os fantoches utilizados no conto da história e recontá-la utilizando os fantoches.

Figura 24

Receita das bolachas de abóbora



Com a finalidade de dar continuidade a esta temática, o dia seguinte iniciou-se com um pequeno diálogo acerca do que foi realizado no dia anterior, relembrando-se a história contada, as suas personagens e o que aconteceu no final da história (a bruxa preparou bolachas de abóbora). Posto isto, foi explicado ao grupo que, tal como a bruxa Matilde, iríamos proceder à confeção de bolachas de abóbora, deixando algumas crianças surpresas pois desconheciam que a abóbora poderia ser utilizada na confeção de doces. Posto isto, foram apresentados os

diversos ingredientes a utilizar na receita e os materiais necessários à sua confeção. Para tal, foi apresentada ao grupo, em formato A3, a receita das bolachas de abóbora recorrendo ao uso de pictogramas e foi colocada uma receita em formato A5 na caixa das receitas, existente na sala.

Uma vez que não seria possível a confeção das bolachas por parte de todo o grupo, por sugestão da educadora cooperante, a preparação das bolachas foi realizada por um pequeno grupo de crianças. Esta sugestão não agradou a grande parte das crianças pois todas elas queriam realizar esta atividade. Nisto, após um momento de diálogo com o grupo, acordou-se que a realização das bolachas ficaria a cargo de três crianças, ficando a promessa de que na realização de outras atividades de culinária os grupos iam alternando, de modo a que todas as crianças tivessem oportunidade de participar. Posto isto, o grupo acabou por concordar manifestando interesse em degustar o resultado final desta atividade- as bolachas de abóbora.

Assim, a preparação das bolachas iniciou-se com um breve alerta para os cuidados de higiene necessários ao confecionar alimentos e ao manobrar os utensílios de cozinha. Posto isto, o grupo de crianças encarregues pela realização das bolachas, começou por

lavar as mãos e colocar um avental e uma touca de modo a salvaguardar a correta confeção e preservação dos alimentos. Uma vez que não existiam toucas para todas as crianças, apenas uma colocou a touca e as restantes colocaram o avental. De seguida, em grupo, começaram por realizar uma leitura atenta sobre a receita com o intuito de conhecer melhor quais os alimentos a serem utilizados e as quantidades indicadas destes mesmos alimentos. Com a leitura feita à receita, o grupo percebeu que faltava um dos materiais essenciais à cozedura- o tabuleiro, e como tal deslocaram-se à cozinha da escola para solicitar o empréstimo de tabuleiros, prontamente disponibilizados já que já havia sido feito um pedido atempado para este momento. Importa ainda salientar que a abóbora necessária à confeção das bolachas já havia sido cozida, uma vez que este era um processo demoroso e por carência de tempo não era possível ser realizado pelo grupo.

Com os materiais e os ingredientes preparados, o grupo começou por juntar os ingredientes como mencionado na receita, realizando a mistura de forma rotativa de modo a permitir a ação de todas as crianças neste processo. Uma vez que optou-se por amassar a mistura dos ingredientes com a mão dada a consistência inicial da massa, uma das crianças demonstrou algum receio em tocar na massa mas após verificar que os restantes colegas estavam a fazê-lo optou por experimentar, realizando-o sem qualquer problema. Realizada a massa, as crianças começaram a untar dos tabuleiros e de seguida colocaram a massa em formato circular no interior dos tabuleiros.

Figura 25

Mistura dos ingredientes

Após este processo, as crianças deslocaram-se até à cozinha com o intuito de colocar os tabuleiros no forno e regressaram ao interior da sala a fim de limpar todo o material utilizado e o espaço circundante às mesas. Após a cozedura



das bolachas, as crianças puderam provar aquando do momento do lanche. Este foi um momento muito esperado pelo grupo, pois todos queriam provar as bolachas feitas pelos colegas.

Figura 26*Processo de confecção das bolachas***Figuras 27***Materiais de jogo*

Dando continuidade à temática do Halloween, no 3.º dia de prática pedagógica desta semana, foi realizado um jogo do bingo em pequenos grupos. De acordo com Costa e Cunha (2007), através do jogo a criança

12	8	5	9
3	1	11	10
6	7	4	2



“relaciona-se com o conhecimento, desenvolve-se, constrói a sua formação, através de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, sentido de responsabilidade, de justiça, iniciativa pessoal e de grupo” (p.6).

Posto isto, foi explicado ao grupo que o jogo consistia na atribuição de um cartão de jogo com 12 número a cada grupo e após o lançamento de um dado de 12 faces, as

crianças teriam de contar o número de imagens apresentadas na face voltada para cima e seguidamente colocar uma tampa por cima do número correspondente, apresentado no cartão. Para que as crianças entendessem mais facilmente as regras do jogo, foi exemplificado para o grupo a forma como o jogo iria decorrer. Exemplificado o jogo, procedeu-se à visualização do dado e em grande grupo realizou-se a identificação das imagens que constavam em cada uma das faces do dado e a contagem das mesmas.

De seguida, efetuou-se a distribuição dos cartões por cada grupo e iniciou-se o jogo com a escolha de uma criança para realizar o lançamento do dado. Posto isto, as crianças procederam à contagem das imagens da face do dado, voltada para cima e colocaram uma tampinha em cima do número correspondente, apresentando no cartão de jogo.

Figura 28

Realização do “Jogo do Bingo”



Concluindo...

As atividades acima descritas decorreram ao longo de três dias e surgiram como seguimento do dia do Halloween. No decorrer das atividades o grupo demonstrou interesse, quer na apresentação da história e na confeção das bolachas quer na realização do jogo do bingo.

A preparação das bolachas de abóbora foi um momento que causou grande entusiasmo no grupo pois gostaram imenso da ideia de cozinhar as bolachas tal como a personagem principal da história o tinha feito. No que concerne à escolha do grupo que iria preparar as bolachas, esta foi realizada de forma aleatória e inicialmente foi rejeitada pelas restantes crianças mas após um momento de diálogo as crianças acabaram por aceitar, tendo sido informadas de que numa outra atividade de culinária seriam outros grupos a participar.

Quanto ao comportamento do grupo, no geral este foi positivo tendo as crianças demonstrado respeito e silêncio nos momentos de maior concentração. Na atividade de culinária, o grupo envolvido demonstrou empenho ao longo de toda a atividade e manteve uma postura correta no que concerne às regras de higiene e manuseamento dos utensílios utilizados para a confecção das bolachas.

6.5.3. Projeto “O fantocheiro”

A atividade supracitada tratou-se de um projeto de produção⁵ que surgiu do real interesse de algumas crianças. Este interesse surgiu durante a realização da atividade realizada na semana do Halloween, em que as crianças assistiram e realizaram um reconto de uma história através de fantoches e um fantocheiro. Assim, um grupo de crianças manifestou interesse em construir um fantocheiro para a sala com o intuito de utilizá-lo para a apresentação de outras histórias.

De acordo com Niza (2013), os projetos caracterizam-se por “uma cadeia de atividades que se têm de “desenhar” mentalmente.” (p.152), neste seguimento de ideias, procedeu-se à planificação do projeto de produção seguindo a ficha de planificação de projetos utilizada na sala e análoga à planificação de projetos apresentada por Niza (2013):

Figura 29

Fases dos projetos



Posto isto, após um pequeno diálogo com o grupo sobre o interesse demonstrado por estes em construir um fantocheiro para a sala e a proposta de realização de um projeto de produção, deu-se início à planificação do projeto com o grupo que demonstrou interesse pela sua construção. Assim, começou-se por preencher a planificação do projeto,

⁵ Vide Apêndice I- Apêndice C, Pasta 5 e 6

referindo o nome dos elementos do grupo que iriam realizar o projeto, o nome do projeto, o que estas pretendiam fazer, como pretendiam fazê-lo, que materiais iriam utilizar e onde poderiam encontrá-los, a quem podiam pedir ajuda, como iriam pintá-lo e como procederiam à apresentação do projeto final ao grupo.

Tendo o grupo optado por construir o fantocheiro com cartão e colori-lo através da pintura com esponja e da colagem de papel de lustro e papel crepe, deu-se início à construção do fantocheiro, desenhando-se as linhas de corte para posteriormente as crianças recortarem com ajuda de um adulto, o cartão que seria transformado num fantocheiro. Posto isto, passou-se à coloração do cartão com a pintura inicial de cor azul e após a secagem desta procedeu-se à pintura de um jardim com a cor verde. Importa salientar que a escolha das ilustrações a colocar no fantocheiro foi exclusivamente opção das crianças, assim como as técnicas utilizadas para esta finalidade. Uma vez que não era possível realizar a colagem de elementos enquanto as tintas não tivessem totalmente secas, este procedimento transitou para o dia seguinte.

No dia seguinte, prosseguiu-se então com a construção do fantocheiro, tendo as crianças começado por recortar pedacinhos de papel de lustro e de papel crepe para proceder à colagem deste material de diversas formas (às bolinhas, aos rolinhos). Todo este processo foi realizado de acordo com a distribuição de tarefas realizada na planificação inicial do projeto, ficando duas crianças a colar os elementos enquanto outras duas crianças realizavam o corte e rasgagem dos dois tipos de papel utilizado para a ornamentação do fantocheiro (papel de lustro e papel crepe).

De modo a dar continuidade à elaboração do fantocheiro, foi planificado para a semana seguinte o seu acabamento e a construção da história e preparação dos respetivos fantoches para apresentar o projeto ao grupo, uma vez que foi este o meio decidido pelo grupo para comunicar o trabalho realizado. No entanto, na reunião de conselho realizada na sexta-feira, as crianças demonstraram interesse em realizar jogos de rua, por trabalhar o abecedário através do conto de uma história e realizar experiências com água. Deste modo, o projeto teve continuação após duas semanas.

Posto isto, na quinta semana de prática pedagógica, deu-se a continuação do projeto com a finalização do fantocheiro e a construção da história. Para tal, após uma revisão do que já havia sido feito, chegou-se à conclusão que seria necessária a colocação de cortinas no fantocheiro, tendo-se então dado início à sua preparação com a medição do tecido, o seu corte e costura de modo a ser possível a colocação de um fio para posterior

fixação no fantocheiro. Todo este processo foi realizado pelas crianças com o auxílio de um adulto.

Figura 30

Preparação das cortinas



Terminado o fantocheiro, foi dado início à elaboração da história por parte das crianças, tendo esta sido registada por mim. A escolha do tema que seria abordado na história foi realizada pelas crianças assim como as personagens e a sequência temporal dos acontecimentos. Sendo assim, o grupo optou por construir uma história sobre o outono intitulada “O outono e o urso da Matilde”. Importa referir que a construção da história foi realizada a partir das opiniões de todos os elementos do grupo de trabalho do projeto e foi tido em consideração as ideias de todo o grupo, tendo sido necessária uma orientação de modo a que o grupo chegasse a um consenso e não existissem divergências ao longo da sua elaboração.

Figura 31*Fantoches construídos para a história*

No dia seguinte, após um diálogo com o grupo sobre em que fase se encontrava o projeto, o grupo recordou que precisávamos construir os fantoches para a apresentação da história.



Assim, com as personagens e objetos delineados executou-se a pintura das imagens com cores de pau e efetuou-se o corte das imagens. Estando as imagens pintadas e recortadas, o grupo passou à colocação de pauzinhos de gelado de modo a permitir um fácil manuseamento dos mesmos durante a apresentação da história.

Para a apresentação do fantocheiro, no dia seguinte, o grupo realizou uma reunião para debater como é que tinha decorrido a execução do projeto de produção. De seguida, deslocou-se para a sala amarela a fim de realizar um ensaio da história que iriam apresentar como conclusão do trabalho. Durante os ensaios foi notório o empenho do grupo, tendo sido fácil decorar as falas da história.

Figura 32*Apresentação do projeto de produção*

Preparada a apresentação, o grupo dirigiu-se para a sala azul (sala da pré-2) e começou por explicar aos colegas que iriam dar início à apresentação do projeto de produção que realizaram ao longo de duas semanas. Apesar de o grupo ter planificado que gostariam de apresentar o

projeto à sala da pré-1, o mesmo não foi possível pois na sala da pré-1 também estava a decorrer a apresentação de um projeto. Assim, deu-se início à apresentação da história e no fim foram realizadas questões aos colegas sobre o que tinham entendido da história. Uma vez que todas as crianças demonstraram interesse por manusear os fantoches, foi-

lhes dada a oportunidade de recontarem a história, tendo para isso sido divididas em pequenos grupos.

Figura 33

Reconto da história pelas restantes crianças



Concluindo...

A realização do projeto acima explicado decorreu dentro do que era esperado, assim como a apresentação do projeto ao restante grupo da pré-2. As crianças inseridas no projeto do fantocheiro e na realização da história e dos fantoches demonstraram interesse e motivação perante as atividades propostas e apresentaram espírito de iniciativa e autonomia na realização do mesmo. Na área das expressões motora e plástica foi possível verificar que as crianças são capazes de controlar os seus movimentos de modo voluntário, utilizar os materiais de forma correta e demonstraram sentido de ética na construção e enfeite do fantocheiro. Na área da expressão dramática o grupo demonstrou grande autonomia ao contar a história e na interpretação das várias personagens, sendo capaz de interligar o movimento dos fantoches com as falas dos mesmos.

No que concerne ao comportamento do grupo que realizou o projeto, é possível afirmar que todos os elementos agiram de forma correta e de acordo com as regras propostas na sala. O mesmo aconteceu com o restante grupo aquando da apresentação do projeto, tendo mostrado respeito pelo trabalho realizado pelos colegas e sentido de iniciativa para recontar a história.

6.5.4. O Natal

A temática do Natal⁶ surgiu como alusão a esta época natalícia uma vez que se estava a aproximar o Natal e como tal, as crianças teriam de realizar prendinhas para oferecer aos pais. Importa ainda referir que as atividades a seguir descritas foram baseadas nas opiniões das crianças na reunião de concelho realizada à sexta-feira, assim como as prendas de natal que foram realizadas por estas.

Para dar início à temática, começou-se por reunir o grupo no tapete e realizar um pequeno diálogo acerca do Natal e dos conhecimentos que o grupo possui a cerca desta época, foi apresentada a história “Os dois irmãozinhos” onde as crianças, através da ilustração da capa da história e do título da mesma, tentaram imaginar de que se tratava a história e que personagens surgiram nesta. Posto isto, deu-se início ao conto da história em que as crianças puderem ver as ilustrações e a partir das mesmas, tentavam adivinhar o que iria acontecer. Salientasse que pelo facto da história apresentar pequenas dimensões, optou-se por realizar fotocópias em maior dimensão de modo a permitir a visualização do seu conteúdo perante o grande grupo.

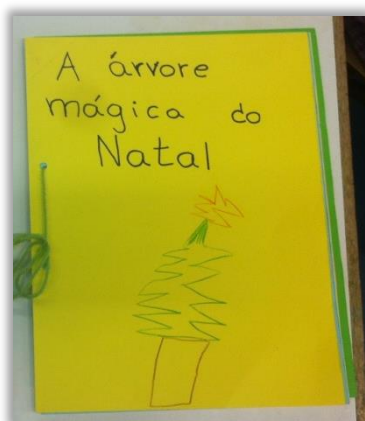
Figura 34

História “Os dois irmãozinhos”



Figura 35

História criada pelo grupo



Terminada a história, questionou-se as crianças sobre o que haviam entendido da história e propôs-se a criação de uma outra história a partir da que tinham escutado. Esta ideia agradou a grande parte do grupo que se mostrou entusiasmado e prontificou-se a dar sugestões para a sua história. A criação da história decorreu então a partir da junção das diversas sugestões que surgiam do grupo, sendo esta registada por mim consoante as crianças iam colocando ideias. Terminada construção da história, o grupo procedeu à atribuição de um título que representasse a história criada e

⁶ Vide Apêndice I- Apêndice C, Pasta 7 e 8

procedeu à sua ilustração. Finalizado este trabalho, o grupo elaborou um livro a partir da história criada.

Posteriormente, e uma vez que as crianças não chegaram a um consenso na reunião de concelho sobre que prenda gostariam de oferecer aos pais, tendo surgido várias ideias tais como a construção de um globo de neve, a realização de um prato com a cara do pai natal e a confeção de biscoitos de natal, chegou-se à conclusão que seria mais justo a elaboração da prenda de natal que a criança mais gostasse, tendo para isso sido realizada a contagem do número de crianças que queriam cada uma das prendas.

Figura 36

Pratos com a cara do pai natal

No dia seguinte, iniciou-se a preparação das prendas de natal, tendo sido iniciada pelo grupo que decidiu construir os pratos com a cara do pai natal visto esta ser uma tarefa que pressupões mais tempo para a sua conclusão. Para isto, foram



utilizados pratos de plástico, cola branca, papel de lustro e esferovite. Desta forma, foi necessário a rasgagem do papel de lustro em pedacinhos mais pequenos pois só assim poderiam ser contornados mais facilmente os traços faciais do pai natal. Uma vez que se tratava de uma tarefa difícil, foi desenhado no prato a cara do pai natal e as crianças procederam então à colagem dos pedacinhos de papel e do esferovite com a cola branca.

Figura 37

Receita dos biscoitos de natal



Dando continuidade à construção das prendas de natal, no dia seguinte, procedeu-se à preparação dos biscoitos de natal para oferecer aos pais. Assim, e como em todas as atividades que envolvem alimentos, foi necessário começar por apresentar a receita dos biscoitos de natal, de modo a que o grupo tivesse consciência dos ingredientes e dos utensílios de cozinha, necessários à sua confeção. Para tal foi realizada uma receita com auxílio de pictogramas, uma

em formato A3 para apresentação ao grupo e uma em formato A5 para colocação na caixa das receitas existente na sala.

De seguida, foi realizado um pequeno diálogo acerca dos cuidados de higiene que devemos ter quando manuseamos alimentos e dos cuidados a ter com os utensílios de cozinha. Posteriormente, o grupo lavou as mãos e colocou o avental e a touca para iniciar a confeção dos biscoitos de natal. Salienta-se que a atividade foi realizada apenas com o grupo que escolheu os biscoitos de natal como prenda sendo que os restantes, por sugestão da educadora cooperante, dirigiram-se para a área de trabalho escolhida no início da manhã no plano de atividade. Deu-se então início à confeção dos biscoitos, com a mistura dos ingredientes tal como mencionado na receita. Tendo sido realizada por um grande grupo de crianças e tornava-se desconfortável a permanência de todas em torno da mesa, optou-se por dividir o grupo em dois grupos mais pequenos, tendo sido realizada uma escala na preparação dos biscoitos para a troca de grupo. Sendo assim, todos tiveram oportunidade de passar por esta experiência. Após a mistura dos ingredientes, as crianças fizeram as formas de natal com auxílio de moldes de natal, tendo de seguida colocado os biscoitos nos tabuleiros. Por fim, as crianças levaram os tabuleiros até a cozinha e solicitaram que os colocassem no forno, tendo de seguida, procedido à cronometragem do tempo.

Figura 38

Fase da confeção dos biscoitos (parte I)



Figura 39

Fase da confeção dos biscoitos (parte II)



Terminada a cozedura, as crianças iniciaram a limpeza do espaço onde foi realizada a confeção dos biscoitos e, de seguida, passaram à colocação dos biscoitos dentro de frascos, que por motivos de tempo já haviam sido decorados previamente. Uma vez que o grupo já havia demonstrado grande interesse pela realização das bolachas de abóbora, a confeção dos biscoitos de natal foi igualmente um momento de grande motivação para o grupo, pois foi possível a colaboração de todas as crianças que tinham optado por realizar os biscoitos de natal como prenda para os pais. De acordo com Almeida (1998), as “atividades com a culinária permitem unir o grupo, possibilitando que os experimentos e a investigação de possibilidades e hipóteses transcorram de maneira lúdica” (p.114). Posto isto, este momento mostrou-se de imensa importância pelo facto de proporcionar às crianças um conjunto de experiências que envolvem vários domínios e áreas de conteúdo.

Figura 40

Biscoitos de natal



Com o intuito de dar continuidade à construção das prendas de natal, na semana seguinte concluiu-se os pratos com a cara do pai natal e iniciou-se a elaboração dos globos de neve. Para tal, as crianças começaram por colar meia esfera de esferovite no interior da tampa do frasco e de seguida procederam à colocação de um pai natal por cima do esferovite. Para terminar, colocaram água destilada dentro do frasco, deitaram brilhantina e glicerina líquida e colocaram a tampa de modo a que o pai natal ficasse no interior do frasco.

Figura 41

Globo de neve



Concluindo...

A realização das atividades decorreram positivamente e o grupo demonstrou interesse tanto pela história como pelas prendas de natal. As crianças que realizaram a prenda da decoração de um prato sentiram maior dificuldade, uma vez que era uma atividade que exigia mais por parte da criança. Já a confeção dos biscoitos decorreu da melhor forma, tendo as crianças estado concentradas durante a confeção dos biscoitos e tido imenso cuidado no manuseamento dos materiais necessários à sua confeção.

Ao longo da realização das atividades o grupo demonstrou espírito de iniciativa e autonomia na realização das mesmas, até mesmo as crianças com maiores dificuldades. Na área da expressão plástica foi possível verificar que as crianças foram capazes de controlar os seus movimentos de modo voluntário, de utilizar os materiais corretamente e de ilustrar um texto de acordo com a sua temática. Na área da linguagem oral e abordagem à escrita o grupo foi capaz de utilizar a linguagem oral para se expressar e articular palavras e frases de modo correto.

6.6. Intervenção com a Comunidade Educativa: “Auto de Natal”

É do conhecimento geral que a família é um parceiro importante no processo educativo das crianças e, como tal, é imprescindível a sua intervenção nas atividades escolares realizadas com e para as crianças e o constante contacto entre as famílias e o educador. Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997):

Todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeito na educação das crianças. Efeitos que se manifestam a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e a longo prazo. (p.46)

Para Mendonça (1994), a educadora deve ser apenas um dos intervenientes participativos da vida escolar da criança, tendo portanto, a noção de que outros intervenientes são igualmente importantes para o desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como a nível social e emocional. A intervenção com a comunidade educativa é portanto, um momento fundamental e positivo que possibilita uma interligação entre a escola e a comunidade em que esta se encontra inserida. Posto isto, a autora salienta que:

Este entendimento de intervenção como projecto de ligação à comunidade leva a Educadora a considerar-se apenas um interveniente entre outros que a diferentes níveis participam na educação da criança dos três aos seis anos devendo por isso cooperar com esses outros agentes. (p.40)

Dada a real importância em envolver as famílias nas atividades escolares dos seus filhos foi planeada, em conjunto com a colega estagiária da sala da pré-1, uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa. Desta forma, e de modo a envolver toda a comunidade, a atividade estendeu-se igualmente às turmas do 1.º CEB desta mesma escola. Uma vez que se aproximava a época natalícia, optou-se por realizar uma atividade que fosse de encontro com esta temática e assim foi pensada a apresentação⁷ de um auto de natal a apresentar na escola no último dia de estágio.

Com a delineação da ideia, esta foi transmitida às educadoras cooperantes que prontamente a apoiaram e demonstraram interesse em auxiliar. Posto isto, foi necessário a aprovação por parte da diretora da escola para a realização desta mesma atividade e consecutivamente para a utilização dos espaços comuns da instituição para a apresentação do Auto de Natal, que após ter conhecimento demonstrou-se logo receptiva à ideia.

⁷ Vide Apêndice I- Apêndice B, Pasta 2

Após confirmação por parte da direção da escola, foi realizado um convite às professoras de Expressão Musical e de Expressão Dramática da Universidade da Madeira para que, juntamente com as alunas do curso de Educação Básica e de Ciências da Educação, entoassem cânticos natalícios em conjunto com a encenação do auto de natal, o qual incorporamos com o maior entusiasmo. Posto isto, e de modo a que as crianças de ambas as salas também integrassem o auto de natal, foi realizado ao longo de uma semana, um conjunto de ensaios de uma música de natal intitulada «Pinheirinho», escolhida pelos dois grupos e para acompanhar foi ensaiada uma coreografia que juntamente com a canção, seria apresentada à comunidade educativa logo após a apresentação do auto de natal.

Com o intuito de dar a conhecer a nossa proposta a toda a comunidade, foram realizados *posters*⁸ informativos (Figura 39) na porta principal da escola e nas portas secundárias de acesso às salas do 1.º CEB e da EPE. Posteriormente, foram enviados convites para as salas do 1.º CEB com a finalidade de informar os professores deste nível de ensino sobre a atividade que se iria realizar.

Figura 42

Poster alusivo ao Auto de Natal



⁸ Vide Apêndice II- Apêndice F, Pasta 1

De modo a obtermos apoio por parte dos pais, foram enviados igualmente, convites para o auto de natal e um pedido de auxílio no que respeita à indumentária a ser utilizada pelas crianças no dia da apresentação à escola, solicitando que os seus filhos trouxessem uma t-shirt de cor verde ou vermelha, pedido este que foi facilmente aceite pelos pais.

Figura 43

Apresentação do Auto de Natal



Aquando do dia previsto para a apresentação do auto de natal juntou-se as turmas da EPE e as turmas do 1.º CEB no espaço polivalente da escola e deu-se início à entoação dos cânticos natalícios por parte de alguma alunas de Expressão Musical da Universidade da Madeira e à encenação do auto de natal, do qual fizemos parte através da dramatização do mesmo, dando vida a duas personagens juntamente com outro grupo de alunas de Expressão Dramática, desta mesma universidade. Finalizada a exibição do auto de natal, deu-se a organização dos dois grupos da EPE e seguiu-se a apresentação da canção, ensaiada pelos dois grupos, à escola.

Figura 44

Apresentação da canção pelas crianças da Pré-1 e Pré-2



Ao contrário do esperado, muitos pais de ambas as salas, se mostraram interessados e curiosos por esta atividade, deslocando-se à escola como havia sido solicitado no convite enviado. Também as salas do 1.º CEB estiveram presentes neste momento que possibilitou a todos, desfrutarem de uma ocasião de convívio entre pais, professores, educadores e crianças.

6.7. Avaliação do Grupo

Na EPE, a avaliação realizada passa por uma reflexão, observação e registo das potencialidades e dificuldades de cada uma das crianças. Uma vez que o educador desenvolve a sua prática a partir de planificações e de atividades curriculares que possibilitam a edificação de conhecimentos nas crianças, a avaliação deve passar igualmente por uma revisão do processo de ensino do educador.

A avaliação neste nível de ensino é assumidamente formativa, decorrente continuamente e avaliando não só as aprendizagens das crianças mas também a sua evolução. Como enunciado na Circular n.º 4/2011 de 11 de abril referente à Avaliação na Educação Pré-Escolar, a avaliação formativa é “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da acção” (p.1)

No que concerne à prática pedagógica decorrida na sala da pré-2, esta baseou-se sobretudo na observação das crianças ao longo de todas as atividades desenvolvidas, sendo por isso baseada nas suas competências em cada área de conteúdo e respetivos domínios.

Encontra-se então explanada em quadros a avaliação das crianças da sala da pré-2 nas diferentes áreas de conteúdo, observável ao longo da realização das atividades.

Avaliação geral na área de formação pessoal e social

A área de formação pessoal e social foi avaliada tendo em conta o comportamento das crianças, individualmente, em cada atividade desenvolvida e em cada momento do dia e da rotina do grupo. Avaliaram-se competências de cooperação, de respeito pelas regras e pelo próximo, de autonomia e de iniciativa.

Quadro 3

Avaliação do grupo na área de formação pessoal e social

Área de Conteúdo	Avaliação Geral
Área da formação pessoal e social	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitavam as regras da sala, à exceção de uma criança e em casos pontuais; • Sabiam ouvir as opiniões dos colegas; • Apresentavam dificuldades em esperar pela sua vez para falar, exceto seis crianças; • À exceção de oito crianças, as restantes participavam nos diálogos revelando espírito crítico; • Demonstravam sentido de cooperação e iniciativa à exceção de quatro crianças; • Três crianças tinham dificuldade em criar relações com outras crianças; • Demonstravam autonomia; • Demonstravam capacidade de concentração, à exceção de quatro crianças; • Colaboravam em atividades de pequeno e grande grupo, à exceção de duas crianças.

Esta área de conteúdo foi trabalhada diariamente e interligada com o projeto de investigação-ação pretendendo-se melhorar o sentido de cooperação e as relações

interpessoais entre as crianças do grupo, assim como o cumprimento das regras no interior da sala e nos espaços da escola exteriores à sala.

Posto isto, salienta-se que a avaliação referente a esta área foi realizada no início da prática pedagógica e no final da mesma, apresentando aqui a avaliação final.

Avaliação geral na área de expressão e comunicação

A área de expressões e comunicação foi avaliada através da observação efetuada às crianças no decorrer das atividades planeadas e na sua performance nas áreas das expressões e nos laboratórios da escrita e da matemática- áreas da sala.

Quadro 4

Avaliação do grupo na área de expressão e comunicação

Área de Conteúdo		Avaliação Geral
Área de expressão e comunicação	Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestavam um bom desenvolvimento da motricidade fina; • Controlavam os movimentos de modo voluntário; • Movimentavam-se de modo coordenado utilizando o corpo no espaço; • Realização construções utilizando o recorte e colagem; • Utilizavam de forma autónoma diferentes técnicas e materiais, à exceção de três crianças; • Utilizavam de forma correta os materiais disponibilizados; • Apresentavam sentido estético; à exceção de três crianças; • Ilustravam palavras e pequenos textos; • Organização uma ilustração de acordo com um espaço delimitado; • Interagiam uns com os outros em situações de jogo simbólico/dramático; • Interagiam uns com os outros em situações de jogo simbólico/mímica; • Decifravam mensagens transmitidas através da mímica; • Utilizavam os recursos expressivos da voz e do corpo; • Interpretavam as mensagens transmitidas através do reconto; • Recontavam histórias através da utilização de fantoches; • Desempenhavam diversos papéis; • Utilizavam corretamente os recursos expressivos da voz e do corpo; • Cantavam canções corretamente e utilizavam gestos para acompanhar as canções.

	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizavam a linguagem oral para se expressar; • Memorizavam palavras relacionadas com a temática abordada; • Dialogavam, efetuando perguntas e respondendo às questões do educador; • Copiavam palavras e pequenas frases; • Apresentavam boa memorização; • Articulavam corretamente palavras e frases simples.
	Domínio da matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstravam capacidade em criar conjuntos de acordo com um critério; • Apresentavam conhecimentos acerca dos números até 12, sendo que algumas crianças já realizavam a contagem de mais números; • Realizavam a contagem de imagens; • Associavam um número a um conjunto de imagens, através da observação.

A área das expressões, incluindo o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática, era uma área em que as crianças apresentavam grandes potencialidades, sendo o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical o mais apreciado pelo grupo.

Em todas as atividades eram trabalhadas esta área de conteúdo com o intuito de motivar o grupo para as tarefas realizadas.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foi trabalhado através da em todos os momentos de diálogo em grande e pequeno grupo e na cópia de palavras e pequenas frases. No caso do domínio da matemática, este foi sempre abordado de forma lúdica, sem que as crianças se apercebessem que estavam a trabalhá-la.

Avaliação geral na área de conhecimento do mundo

A área de conhecimento do mundo foi avaliada tendo em conta o saber que as crianças possuíam sobre determinada temática ou objeto, sendo avaliado a existência de conhecimento e não a quantidade de conhecimento, privilegiando os conhecimentos prévios das crianças.

Quadro 5

Avaliação do grupo na área de conhecimento do mundo

Área de Conteúdo	Avaliação Geral
Área de conhecimento do mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Conheciam os diversos alimentos; • Manifestavam conhecimentos acerca das temáticas abordadas; • Detinham conhecimentos acerca dos hábitos alimentares, à exceção de quatro crianças; • Conheciam personagens e imagens através da sua visualização; • Demonstravam conhecimentos acerca da utilização dos materiais de cozinha; • Apresentavam conhecimentos acerca dos ingredientes utilizados na culinária; • Demonstravam conhecimentos acerca das letras do abecedário, identificando aquelas que fazem parte do seu nome ou do nome de um colega, à exceção de três crianças; • Apresentavam conhecimentos acerca da água.

A área de conhecimento do mundo, era avaliada em todas as atividades, tendo em conta os conhecimentos que as crianças demonstravam possuir acerca de uma determinada temática. Esta avaliação foi realizada através da observação e dos diálogos realizados em grupo e individualmente.

De modo conclusivo, a avaliação realizada nas diferentes áreas de conteúdo não foi realizada com o intuito de avaliar quem são as crianças que possuem mais potencialidades a nível da linguagem oral e escrita, da matemática, das expressões, do conhecimento do mundo e das regras de convivência, mas sim ter consciência das dificuldades e necessidades do grupo com a finalidade de proporcionar técnicas que possibilitassem a sua evolução.

6.8. Reflexão Final

A realização de uma reflexão alusiva à prática pedagógica sucedida em contexto de EPE torna-se essencial e necessária para a tomada de consciência de todo o trabalho desenvolvido, das relações estabelecidas e de todas as aprendizagens envolvidas neste processo.

É de conhecimento geral que a entrada de uma nova personagem numa sala de EPE é inicialmente marcada por alguma apreensão e desconfiança por parte do grupo ou de algumas crianças em específico por ser alguém estranho, até então, às vivências e rotina do grupo. Porém, a habitual receção de estagiários fez com que as crianças se mostrassem desde início recetivas à minha presença.

O contacto primitivo com o grupo, nas semanas de observação, possibilitaram o conhecimento o grupo e os seus interesses e dificuldades e apresentou-se como um momento imprescindível à inserção no grupo de crianças da sala da pré-2 e na equipa pedagógica da sala que acolheu-me como uma colega e auxiliou-me em todos os momentos, durante a prática pedagógica realizada. Para além disso, foi neste momento que se estabeleceram relações de amizade e confiança com as crianças, favoráveis ao sucesso e à dinâmica de toda a prática e que se realizaram pré-atividades que proporcionaram um à-vontade maior para a realização das restantes atividades no período de prática pedagógica. Os diálogos com a educadora cooperante denotaram-se de especial relevância pois foi nestes momentos de partilha que interiorizei as diretrizes do modelo pedagógico adotado para a sala- o MEM. Visto que nunca havia mantido contacto com este modelo, o conhecimento da implicação do modelo na rotina, nas atividades e no espaço da sala foi indispensável. Compreendeu-se desde início a existência de determinados instrumentos reguladores das aprendizagens e da autonomia do grupo no que concerne à tomada de decisões acerca das atividades que eram desenvolvidas e nas tarefas diárias inseridas na rotina do grupo.

Neste seguimento de ideias, as OCEPE (Ministério de Educação, 1997) esclarecem as noções de autonomia na EPE, referindo que não se trata apenas de saber fazer mas que:

passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões. (p.53)

Desta forma, numa sala que percorre o modelo pedagógico do MEM deve haver por parte do educador um papel de dinamizador e mediador de toda o processo de aprendizagem porém, toda a aprendizagem deve ser feita pelas crianças e de acordo com as suas motivações. No entanto, apesar da exposição dos conteúdos que pretendiam trabalhar por parte do grupo, o trabalho desenvolvido baseou-se nos pressupostos das OCEPE e nos objetivos da LBSE, conjugando as opiniões das crianças e do grupo em geral com os objetivos que se pretendiam alcançar. A heterogeneidade existente no grupo levava à existência de momentos de trabalho em grande e em pequeno grupo, de modo a contemplar as exigências de cada uma das crianças. Toda a prática pedagógica incidiu, não só nas atividades planeada mas também nas atividades livres e da rotina diária do grupo, constituindo momentos únicos de constante aprendizagem e evolução profissional pois são nestes momentos em particular que se criam relações de afinidade com o grupo, tão importantes para o sucesso e qualidade de um estágio.

No que diz respeito às atividades planeadas, observou-se uma grande envolvimento por parte do grupo e de cada criança em especial. De todas as atividades, o trabalho de projeto e as atividades de culinária, para além de terem proporcionado uma panóplia de aprendizagens nas crianças, foram as que despertaram mais receio em realizar pois tratava-se de algo que nunca havia executado com um grupo de crianças contudo, decorreram positivamente e também me desencadearam várias aprendizagens. Estas e outras atividades partiram sempre dos interesses do grupo e do que era planeado por estes nas reuniões de conselho realizadas à sexta-feira. Desta forma, as atividades provocaram nas crianças grande motivação para realizá-las, o que facilitou o desenrolar de todas elas.

Relativamente ao grupo da sala da pré-2, verificou-se que estes já evidenciavam a autonomia que é pretendida nestas idades e neste modelo pedagógico. A capacidade de resolução dos problemas por parte do grupo era visível, embora fosse dificultada pela presença de uma criança que, por gerar atitudes conflituosas e distanciar-se dos restantes colegas, necessitava de mais atenção por parte dos adultos presentes na sala. Posto isto, as relações interpessoais foram alvo de pesquisa aprofundada e da implementação de estratégias com vista à atenuação das problemáticas encontradas nesta área.

Uma vez que a família é um agente importante na vida educativa das crianças, é importante a existência de uma relação entre a escola e as famílias. Com efeito, esta interação era visível neste nível de ensino e, ao inverso do 1.º CEB, o contacto com as famílias era realizado diariamente nos momentos de acolhimento e ao fim do dia. Outro dos momentos que se evidenciou este contacto foi com a realização de um projeto com a

comunidade educativa que envolveu todas as salas de 1.º CEB, da EPE e as famílias deste último nível de ensino.

No geral, as atividades decorridas na sala da pré-2 proporcionaram momentos de interação e de conhecimento com e para o grupo, contribuindo para a geração de novas aprendizagens para ambos os lados. Esta prática pedagógica possibilitou ainda, de certa forma, o alcance dos objetivos pessoais delineados antes do início do estágio. O contacto com o modelo pedagógico do MEM ocasionou aprendizagens extras pois foi uma aventura nova que, sem dúvida alguma, colocaria em prática em outros contextos. A presença de uma colega estagiária na outra sala de EPE foi uma mais-valia, pois possibilitou um constante apoio e incentivo ao longo de todo este estágio.

Capítulo VII- Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio decorrido na turma do 2.º A, à semelhança do estágio na EPE, teve uma duração de 120 horas de prática pedagógica e 30 horas de observação participante decorridas nas duas primeiras semanas de estágio. Ao longo das duas primeiras semanas, foi possível a obtenção de informações acerca da turma em questão, nomeadamente as dificuldades e necessidades de cada um dos alunos e a organização temporal das componentes letivas.

Sendo a família, um elemento importante na vida escolar dos alunos, realizou-se um estudo do nível de habilitações literárias e dos indicadores socioprofissionais individuais e familiar dos pais dos alunos da turma do 2.º A, com a finalidade de entender os possíveis apoios que os alunos têm na realização de tarefas escolares em casa.

Quanto à prática realizada, toda esta alicerçou-se nos objetivos implícitos para o 2.º ano de escolaridade para as diferentes áreas curriculares, sendo planeada de acordo com as indicações da professora cooperante. Assim, desenvolveu-se uma prática que possibilitou a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos por eles adquiridos, essencial a um ensino de qualidade.

7.1. A Sala do 2.º A

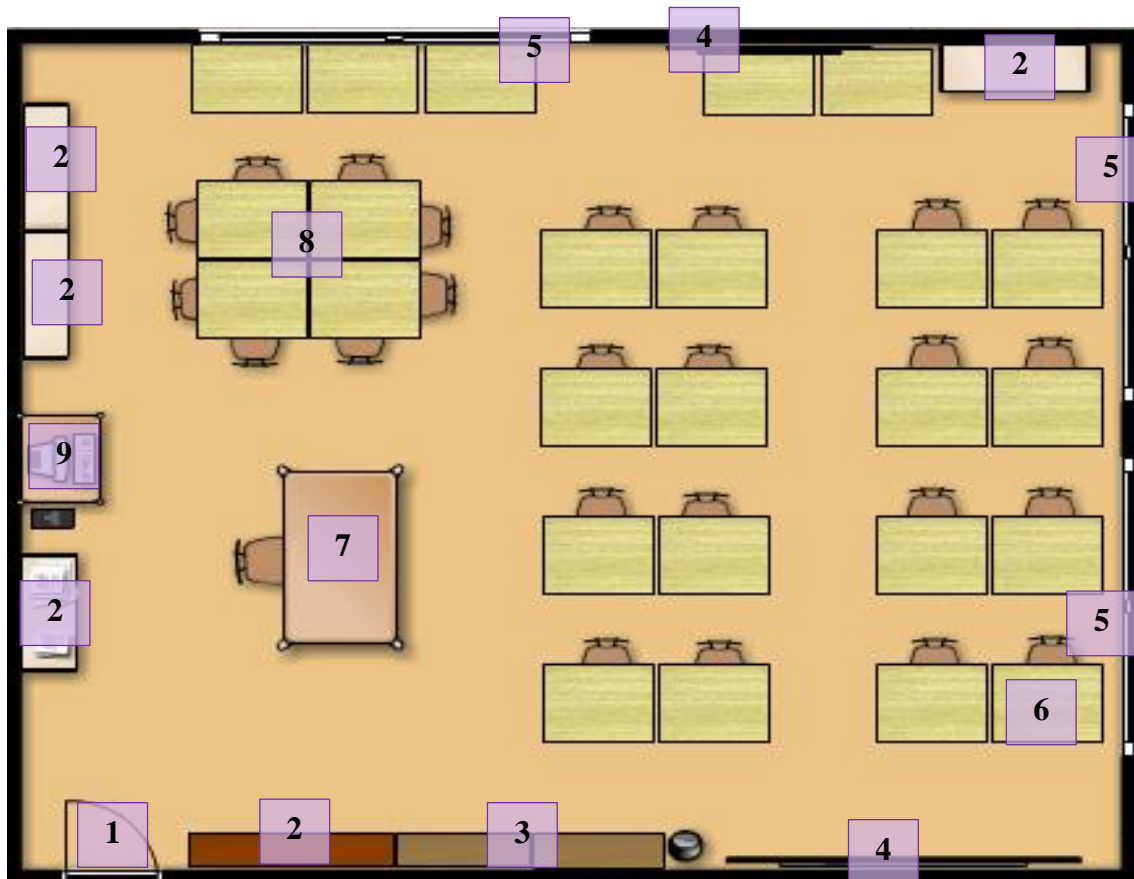
A sala de aula é um espaço no qual as crianças passam grande parte do seu tempo enquanto se encontram na escola. Daí que este deva estar organizado de acordo com as necessidades dos alunos e de modo a possibilitar a otimização dos conhecimentos que estes irão adquirir, sendo importante a tomada de consciência por parte do professor quanto ao melhor método e a melhor organização do espaço para o grupo a que se destina. De acordo com Arends (1995) “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão” (p.85).

Neste seguimento de ideias e no que diz respeito à sala da turma do 2.º A (Figura 40 e 41), o espaço encontra-se organizado segundo os pressupostos pedagógicos da professora cooperante. Neste espaço, as mesas encontram-se agrupadas aos pares, em filas e colunas ordenadas de frente para o quadro de ardósia, sendo que a mesa da

professora encontra-se disposta do lado direito dos alunos. Arends (1995), caracteriza esta disposição de mesas como a mais tradicional ainda que permita a fácil circulação do professor pelas mesas e o apoio individualizado a cada um dos alunos. No entanto, este método é menos eficaz para a promoção da discussão de temas e para a realização de trabalhos em grupo.

Figura 45

Planta em 2D da sala do 2.º A



Legenda:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Porta | 5. Janelas |
| 2. Armários de arrumação | 6. Mesa de aluno |
| 3. Armários de arrumação dos materiais dos alunos | 7. Mesa da professora |
| 4. Quadro de ardósia | 8. Mesas de apoio |
| | 9. Computador |

Figura 46

Planta em 3D da sala do 2.º A



Quanto à disposição específica dos alunos, esta não apresentava qualquer diretriz, à exceção da colocação das crianças com capacidade visual limitada, na primeira mesa da fila, mesmo em frente do quadro. Ainda nesta sala, encontrava-se uma junção de quatro mesas formando uma mesa quadrangular onde ficavam as crianças que necessitavam de apoio constante por parte de um professor de apoio e as crianças da turma que se encontram inseridas na UEE da escola, frequentando a sala em momentos pontuais do dia. Apesar da disposição a pares das mesas, que acaba por facilitar a cooperação entre os alunos, a meu ver a organização não é a mais propícia para a participação ativa de todas as crianças, uma vez que o facto de estarem colocadas em fila, umas atrás das outras, impede a comunicação direta entre os alunos e o professor, assim como a partilha de opiniões entre o grande grupo.

Na sala encontram-se ainda visíveis estantes e armários utilizados pela turma do 2.º A e pela turma do turno da tarde, para a arrumação de diversos materiais e dos manuais escolares dos alunos. A circulação pela sala é realizada sem qualquer problema dado o espaço amplo existente e esta possui uma luminosidade e um bom arejamento natural devido à razoável quantidade de janelas existentes na sala.

7.2. Caracterização da Turma do 2.º A

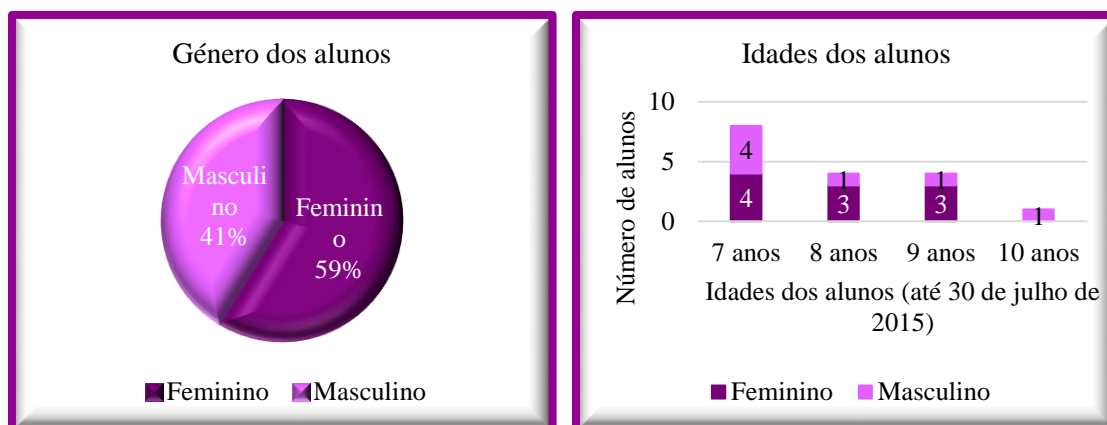
Para que seja possível a prática de uma educação adequada ao grupo a que é dirigida, torna-se crucial a pré-existência de momentos de observação e recolha de informação acerca do grupo e das suas necessidades individuais. Assim, foi realizado uma observação detalhada das necessidades e interesses dos alunos que constituíam a turma o que permitiu organizar toda a minha prática de modo mais adequado.

A turma do 2.º A era composta por 17 alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos (Gráfico 8). Em observação ao gráfico 9, dos 17 alunos que compõem a turma, sete são do sexo masculino e dez são do sexo feminino. À exceção de uma criança que apenas ingressou a turma no início do 3.º período, todas as outras já se encontravam neste estabelecimento de ensino pelo menos desde o início deste ano letivo.

Importa salientar a existência de quatro alunos com NEE pertencentes à Unidade de Ensino Especializado da escola, sendo que um dos quatro frequenta a turma a tempo inteiro e os restantes apenas parcialmente. Para além destes, outros cinco alunos dispõem de apoio individualizado nomeadamente nas disciplinas de Português e de Matemática. O apoio individualizado era realizado num núcleo adjunto à sala de aula, por um docente do Apoio Personalizado Acrescido (APA), em momentos de aula. A saída da sala já era aceite com naturalidade por todos os alunos, decorrendo a aula na normalidade.

Gráficos 8 e 9

Género e idades dos alunos da turma do 2.º A

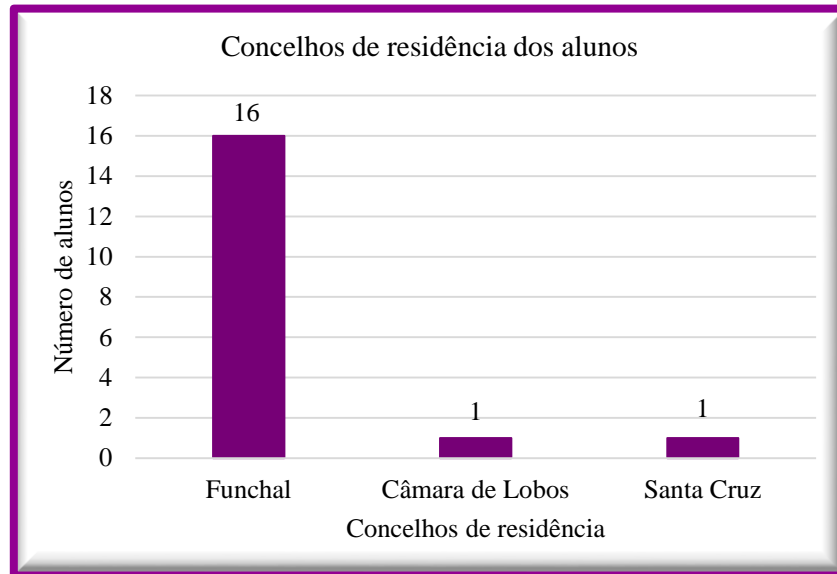


No que diz respeito aos interesses demonstrados pela turma, todos os alunos demonstram muito entusiasmo pela disciplina do Estudo do Meio. A disciplina da Matemática é igualmente apreciada por grande parte dos alunos. Quanto às atividades de enriquecimento curricular estas são, geralmente, apreciadas pelos alunos que apesar de serem facultativas, optam por aderir e frequentar diariamente.

Dos quatro alunos com NEE pertencentes à UEE da escola, um dispõe de apoio por parte de uma terapeuta ocupacional e de uma fisioterapeuta e os restantes, para além de terapia ocupacional, têm ainda apoio no âmbito da terapia da fala.

Gráfico 10

Concelhos de residência dos alunos da turma do 2.º A



Fonte: Adaptado do Plano Anual de Turma (2014/2015)

Quanto ao concelho de residência dos alunos da turma do 2.º A, observa-se que quase todos os alunos advêm do concelho do Funchal. Apenas dois dos alunos residem num outro concelho que não o concelho onde se encontra localizada a escola, sendo provenientes do concelho de Câmara de Lobos e de Santa Cruz.

Importa salientar que, apesar de no geral a turma ser aplicada e motivada para todas as atividades propostas, respeitando as regras estabelecidas e seguindo as indicações do professor, existiam alguns alunos que causavam desordem durante o decorrer das aulas.

Para além disso, salienta-se o facto de um aluno da turma, em conjunto com os alunos pertencentes à UEE, possuírem apoio contínuo no interior da sala de aula e ao longo de toda a manhã, estando a seguir o programa de 1.º ano.

7.2.1. Organização do Tempo da Turma do 2º A

O tempo no ambiente escolar é um recurso que permite a orientação temporal das atividades por parte dos alunos e a distribuição e gestão diária adequada das disciplinas por parte do professor. Para Arends (1995):

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

No caso específico da turma do 2.º A, a organização do tempo encontrava-se estipulada num horário que permitia a orientação temporal por parte dos alunos. Tendo em vista a necessidade de agrupar as atividades curriculares e extracurriculares no horário estabelecido para a turma, respeitando assim a carga horária pré-estabelecida pelo Ministério da Educação para este ciclo de ensino, a turma do 2.º A frequentava no turno da manhã as atividades da componente letiva, desde as 08:15 até às 13:15 e no turno da tarde as atividades de enriquecimento curricular, desde as 14:30 até às 18:00.

A estipulação de uma maior carga horária para as disciplinas da Matemática e do Português deve-se ao facto de estas serem as áreas em que, na sua generalidade, os alunos demonstravam maiores dificuldades. Por outro lado, para a disciplina do Estudo do Meio, a carga horária proposta é relativamente menor uma vez que os alunos necessitavam de menos tempo para a assimilação dos conteúdos.

Quadro 6

Horário Escolar da turma do 2.º A (parte I)

Turno	Dia da semana	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
	Horário					
Manhã	08:15-09:00	Matemática	Matemática	Português	Português	Estudo do Meio
	9:00-10:00		Música			Matemática
	10:00-10:30	Lanche/Intervalo				
	10:30-11:30	Português	Matemática	Matemática	TIC	Matemática
	11:30-12:30		Português		Educação Física	Português
	12:30-13:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	
	13:00-13:15				Estudo do Meio	Estudo do Meio
	13:15-14:30	Almoço				

Fonte: Adaptado do Plano Anual de Turma (2014/2015)

Quadro 7*Horário Escolar da turma do 2.º A (parte II)*

Atividades de Enriquecimento						
Tarde	14:30-15:30	Biblioteca	Inglês	Estudo	TIC	Inglês/Biblioteca
	15:30-16:00	Lanche/Intervalo				
	16:00-17:00	Estudo	Estudo	Natação	Clube	Educação Física
	17:00-18:00	TIC	Expressão Plástica	Inglês	Música	Expressão Plástica

Fonte: Adaptado do Plano Anual de Turma (2014/2015)

Para além das atividades da componente letiva e de enriquecimento curricular, no horário definido constam ainda os momentos de pausa relativos aos lanches da manhã e da tarde e ao almoço. Importa ressaltar que os momentos de pausa eram comuns a todas as turmas da escola que frequentavam as atividades da componente letiva no turno da manhã, sendo que as restantes, devido ao facto de frequentarem as atividades curriculares no turno da tarde (13:15-18:15), apresentavam outro horário de almoço. Ainda assim, os intervalos realizados em ambos os turnos eram partilhados por todas as turmas permitindo a maximização das relações entre os alunos dos diversos anos de escolaridade deste ciclo de ensino.

Apesar da estipulação de um horário, a rotina dos alunos era flexível possibilitando ao docente uma adaptação horária das áreas curriculares disciplinares. Partindo deste pressuposto, ao longo de toda a prática pedagógica, o horário estabelecido não foi seguido na íntegra, sendo adaptado consoante as atividades planificadas para cada dia.

No que concerne aos alunos com apoio acrescido, estes possuíam o mesmo horário que a restante turma, ainda que ao longo da manhã se ausentassem da sala para tirarem dúvidas com o docente do Apoio Pedagógico Acrescido.

7.3. Caraterização das Famílias

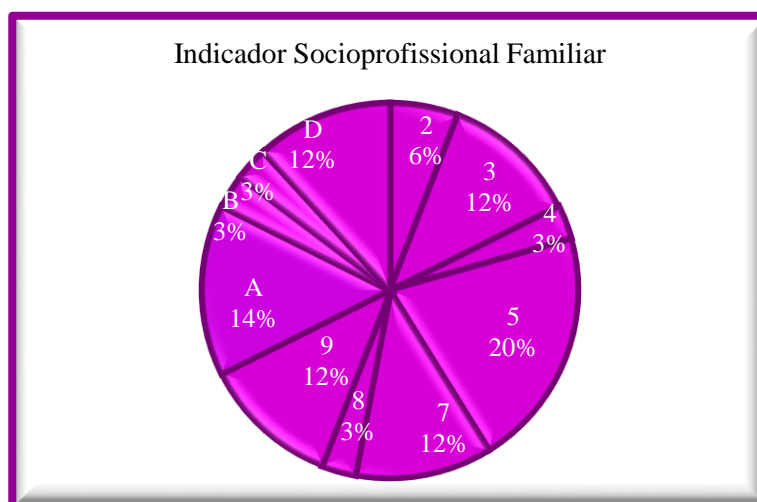
O ambiente familiar e a situação profissional dos pais torna-se um fator que poderá revelar-se relevante para o desempenho escolar dos alunos, dadas as possíveis oportunidades educativas que cada aluno poderá ter fora do ambiente escolar. Tal como referem Tavares e Alarcão (1999), as famílias e a escola são dois meios essenciais para o processo de socialização dos alunos, sendo estes os meios onde ocorre a construção de

identidade por parte das crianças, comprovando-se assim a necessidade de conhecer o meio familiar de onde provêm os alunos. Estes mesmos autores alertam ainda para a influência que o estatuto social tem no envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos e conseqüentemente no efeito deste envolvimento no aproveitamento escolar dos alunos.

Partindo deste pressuposto, considera-se crucial analisar o Indicador Socioprofissional Familiar e Individual dos pais dos alunos da turma do 2.º A (Gráfico 11 e 12), segundo a *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* e os dados⁹ recolhidos do Projeto Anual de Turma.

Gráfico 11

Situação socioprofissional familiar dos pais dos alunos da turma do 2.º A.



Fonte: Adaptado do Projeto Anual de Turma (2014/2015)

Legenda:

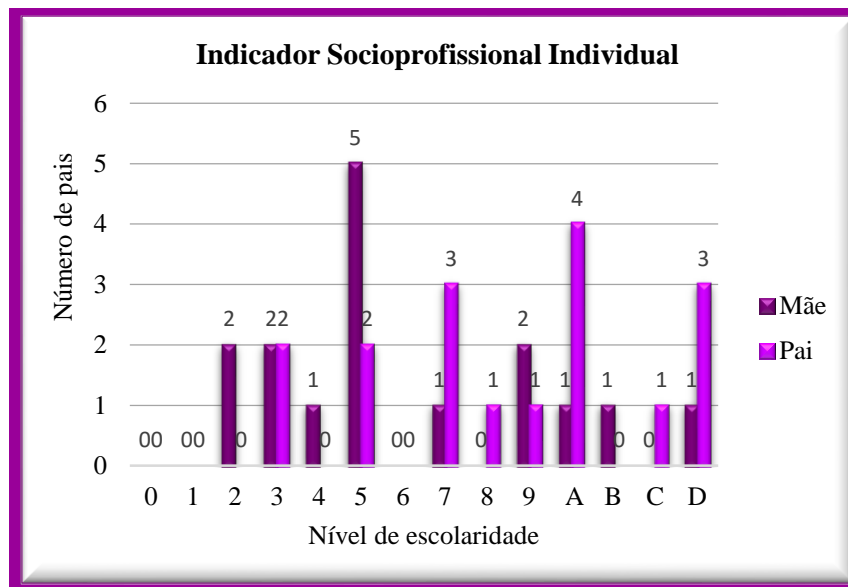
- 0- Profissões das Forças Armadas
- 1- Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos
- 2- Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas
- 3- Técnicos e Profissões de Níveis Intermediários
- 4- Pessoal Administrativo e Similares
- 5- Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores
- 6- Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta
- 7- Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices
- 8- Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- 9- Trabalhadores Não Qualificados
- A- Desempregados
- B- Domésticos
- C- Inválidos
- D- Sem Dados

⁹ Vide Apêndice II- Apêndice E

Em observação ao gráfico 1 concluiu-se que, na sua generalidade, os alunos da turma do 2.º A advêm de famílias cujo indicador socioprofissional familiar pertence, maioritariamente, à categoria dos Trabalhadores dos Serviços, de Proteção e Segurança e de Vendedores, seguindo-se da categoria dos Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios e dos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices. Salienta-se ainda a elevada percentagem de desempregados entre o grupo de pais dos alunos da turma do 2.º A.

Gráfico 12

Situação socioprofissional individual dos pais dos alunos da turma do 2.º A.



Fonte: Adaptado do Plano Anual de Turma (2014/2015)

Legenda:

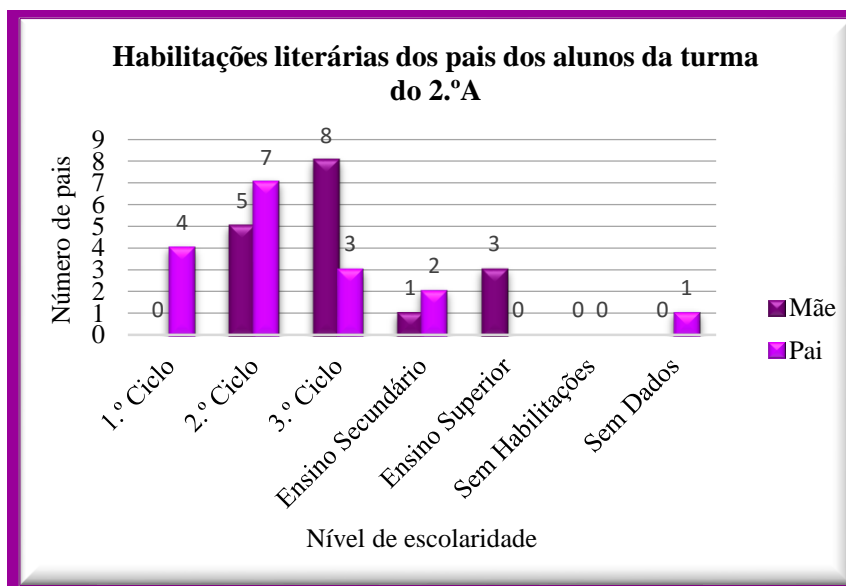
- 0-Profissões das Forças Armadas
- 1-Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos
- 2-Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas
- 3-Técnicos e Profissões de Níveis Intermédios
- 4-Pessoal Administrativo e Similares
- 5-Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores
- 6-Agricultura e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta
- 7-Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices
- 8-Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
- 9-Trabalhadores Não Qualificados
- A- Desempregados
- B- Domésticos
- C- Inválidos
- D- Sem Dados

Como é possível observar a partir do gráfico 12, relativo à situação socioprofissional individual dos pais, grande parte das mães exerce funções na categoria dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e de Vendedores seguido da categoria dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, dos Técnicos e Profissões de Níveis Intermediários e dos Trabalhadores Não Qualificados ambos com o mesmo número de mães. Quanto aos pais, a sua maioria executa funções laborais na categoria dos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, ainda assim é de destacar o número de desempregados existentes entre o grupo de pais. Por falta de informações, não foi possível a obtenção de dados relativos às funções profissionais de três pais e uma mãe.

No que concerne às habilitações literárias, importa analisar os dados referentes ao nível de escolaridade dos pais, uma vez que estas informações poderão ser relevantes para o apoio que estes dispõem aos seus filhos. Desta forma, as informações obtidas através do PAT relativas às habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 2.º A traduzem-se nos seguintes dados:

Gráfico 13

Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma do 2.º A.



Fonte: Adaptado do Plano Anual de Turma (2014/2015)

Constata-se assim que a maior parte das mães frequentaram até o 3.º Ciclo do ensino básico, cinco estudaram até o 2.º Ciclo, uma e as restantes possuem pelo menos o ensino secundário. No que diz respeito aos pais, grande parte destes frequentou até o 2.º Ciclo

do ensino básico, quatro possuem apenas o 1.º Ciclo e os restantes têm pelo menos o 3.º Ciclo completo.

7.4. Questão de Investigação- Ação

Durante o período de observação ocorrido na turma do 2.º A, foi-me possível adquirir conhecimentos acerca da turma em questão e das suas dificuldades. Deste modo, visualizei algumas dificuldades demonstradas por grande parte da turma na área da leitura e da escrita, mais precisamente na leitura individual de textos e na escrita correta de pequenas palavras e de textos coerentes, necessitando assim de uma intervenção nesta área.

Neste seguimento de ideias, e visto que a problemática observada ao longo do estágio na valência de 1.º CEB estava plenamente interligada com as dificuldades dos alunos em realizar uma leitura fluida dos textos e em redigir corretamente e de forma coesa, coloquei a questão a seguir apresentada como suporte para as intervenções pedagógicas que vim a realizar de modo a atenuar estas dificuldades e trabalhar a prática destes domínios:

➤ **Como desenvolver competências de leitura e escrita numa turma de 2.º ano?**¹⁰

É de salientar a necessidade em desenvolver e fomentar o gosto pela leitura e pela escrita desde muito cedo de forma a atenuar as dificuldades cada vez mais sentidas pelos alunos pois só desta forma é que poderá verificar-se um contínuo sucesso escolar por parte destes. Como tal, julguei pertinente promovê-lo durante toda a minha intervenção pedagógica.

De modo a atenuar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que respeita a esta área, coloquei em prática algumas estratégias que estivessem de acordo com o que era esperado para este nível de ensino.

7.4.1. Estratégias Implementadas como resposta à questão

Com o propósito de suavizar as dificuldades encontradas na turma do 2.º A, executei uma investigação bibliográfica de estratégias que me ajudassem a promover o

¹⁰ Vide Apêndice III

gosto e o aprimoramento da leitura e da escrita de forma adequada e de acordo com a turma em questão. Assim, selecionei as seguintes estratégias que, a meu ver, seriam as mais adequadas para os alunos a quem iria implementá-las e para a finalidade que era pretendida.

- **Leitura de vários textos em voz alta;**
- **Leitura de textos criados pelos próprios alunos;**
- **Relacionar as informações retiradas dos textos lidos com as restantes áreas do currículo;**
- **Realização de exercícios com lacunas;**
- **Ilustração dos textos lidos;**
- **Concretização de questões acerca dos textos, tanto oralmente como por escrito;**
- **Ordenação de frases de um texto e de palavras de uma frase;**
- **Relacionar os textos lidos com as vivências dos alunos;**
- **Reconstruir textos com palavras recortadas;**
- **Descobrir o sentido das palavras desconhecidas;**
- **Recontar um livro ou um texto lido;**
- **Produzir textos por iniciativa própria;**
- **Realizar o melhoramento dos textos produzidos;**
- **Criar livros de histórias com textos produzidos pelos alunos.**

Segundo Bellenger (1995, citado por Sá, 2004), a aprendizagem da leitura abarca um conjunto de etapas que devem ser desenvolvidas durante os vários níveis de ensino, de modo a que a criança mantenha contacto com elementos da escrita, desenvolvendo desta forma o gosto pela leitura e pela escrita, a descoberta da sua aplicação no dia-a-dia e veja na leitura um meio de comunicação e de acesso à informação.

De acordo com Gonçalves (1973, citado por Sá, 2004) a leitura apresenta três grandes objetivos: ler e aprender a ler, utilizar a leitura para aprender e a leitura de lazer. Sendo visível todos os tipos de leitura, estes devem ser aplicados no meio escolar seja qual for o nível de escolaridade.

De forma a motivar as crianças e a fomentar o gosto pela leitura Weaver (1980, citada por Sá, 2004) expõe um conjunto de estratégias a desenvolver na sala de aula como a leitura de vários textos em voz alta e a leitura de textos criados pelos próprios alunos. No que diz respeito à leitura este mesmo autor salienta ainda algumas estratégias que podem ser levadas a cabo para uma melhor compreensão da escrita. Salienta-se deste

modo, a relação entre as informações retiradas dos textos lidos e as restantes áreas do currículo de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais fácil, favorecendo o desenvolvimento da leitura e a compreensão da escrita.

Bentolila, Chevalier e Falcoz-Vigne (1991, citados por Sá, 2004), enfatizam a importância da realização de exercícios com lacunas para a compreensão dos textos lidos, para a capacidade de antever o texto de acordo com o sentido deste, para o alargamento do vocabulário dos alunos e para o reconhecimento da pontuação.

A dramatização, ilustração e musicalização dos textos lidos são igualmente uma forma de intercalar a leitura com o tratamento da língua de modo mais prático. Realçam ainda a importância da concretização de questões acerca dos textos, tanto oralmente como por escrito, o que permite desenvolver competências como a capacidade de orientação de um texto, a memória e compreensão, e a ordenação de frases de um texto ou de palavras de uma frase (Sá, 2004).

Segundo o Ministério da Educação (1998, citado por Sá, 2004), existem ainda algumas diretrizes que devem ser trabalhadas como: relacionar os textos lidos com as vivências dos alunos, reconstruir textos com palavras recortadas, procurar expressões iguais em diferentes textos, descobrir o sentido das palavras desconhecidas, recontar um livro ou um texto lido, produzir textos por iniciativa própria, realizar o melhoramento dos textos produzidos e criar livros de histórias com estes mesmos textos.

7.5. Intervenção Pedagógica na sala do 2.º A- Atividades Desenvolvidas

A prática pedagógica decorrida na turma A do 2.º ano de escolaridade, como referido anteriormente, desenvolveu-se ao longo de 150 horas, planeadas de acordo com os objetivos previstos para este ano de escolaridade para as áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. As planificações foram realizadas semanalmente sendo que cada dia era planificado e estruturado individualmente em cada planificação semanal.

Sendo as primeiras duas semanas dedicadas à observação participante, efetuou-se nestas o levantamento de informações relativas ao grupo e às suas necessidades e interesses. Posteriormente, esta informação foi triangulada com os dados obtidos do Plano Anual de Turma (2014/2015) e com as informações transmitidas pela professora cooperante. Estas informações tornaram-se essenciais para a adequação de toda a

intervenção pedagógica ao grupo em questão, considerando as suas necessidades e motivações.

Esta intervenção surgiu então centrada nos alunos e todas as atividades foram planificadas de acordo com as suas especificidades. Para além disso, importa salientar o facto de ter-se procurado realizar uma articulação entre as áreas curriculares do Português, Matemática e Estudo do Meio, havendo por tanto uma transmissão de conhecimentos de uma disciplina para a outra.

Encontram-se abaixo explanadas seis atividades, sendo duas referentes à disciplina do Português, duas à disciplina de Matemática e duas à disciplina do Estudo do Meio. Salienta-se que as atividades aqui descritas foram selecionadas aleatoriamente e que as suas planificações podem ser consultadas no Apêndice G.

7.5.1. Português

De acordo com as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012)*, encontram-se traçados quatro domínios referentes à língua, nomeadamente a oralidade, a leitura e escrita, a educação literária intitulada de iniciação à educação literária nos dois primeiros anos do 1.º CEB e a gramática, estando cada um dos domínios divididos por objetivos e consequentemente subdivididos em descritores de desempenho que devem ser contemplados ao longo dos diferentes anos de escolaridade, de modo a tornar os conhecimentos adquiridos pelos alunos eficazes e consideravelmente significativos.

No que concerne à oralidade esta envolve a compreensão oral e a expressão oral, dois domínios que se encontram interligados e expressos nos objetivos e respetivos descritores de desempenho. Quanto à leitura e escrita estas encontram-se igualmente interligadas servindo uma de apoio e complemento à outra, verificando-se a importância de ambas no domínio de outras áreas disciplinares.

Para o domínio da educação literária encontra-se definida uma lista de obras a nível nacional para cada ano de ensino, estipulando um conjunto de obras literárias comuns a todos os alunos do Ensino Básico. Para além destas, outras obras de referência do Plano Nacional de Leitura foram estabelecidas como leitura autónoma.

Quanto ao domínio da gramática é pretendido que os alunos adquiram conhecimentos gramaticais da língua portuguesa de modo a articula-los corretamente tanto no domínio da oralidade como da leitura e na escrita.

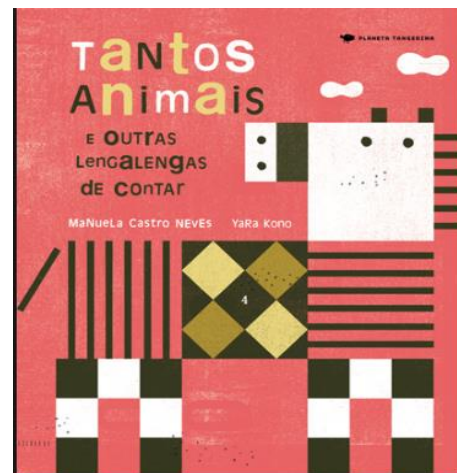
Tendo em conta os objetivos estabelecidos para o 2.º ano de escolaridade e os conteúdos programáticos indicados pela professora cooperante da turma do 2.º A, foram planificadas atividades em que se desenvolveram os quatro domínios do português, acima supracitados. Assim, foram selecionadas duas das atividades realizadas na turma anteriormente referida, sendo que ambas foram desenvolvidas ao longo de dois dias de modo a permitir uma melhor consolidação por parte dos alunos. Salienta-se ainda o facto de todas as atividades realizadas na disciplina de Português conterem estratégias planeadas, com o intuito de trabalhar a problemática encontrada na turma do 2.º A e referida anteriormente no projeto de investigação-ação.

“Caracol, caracol, põe os corninhos ao sol” de Manuela Castro Neves

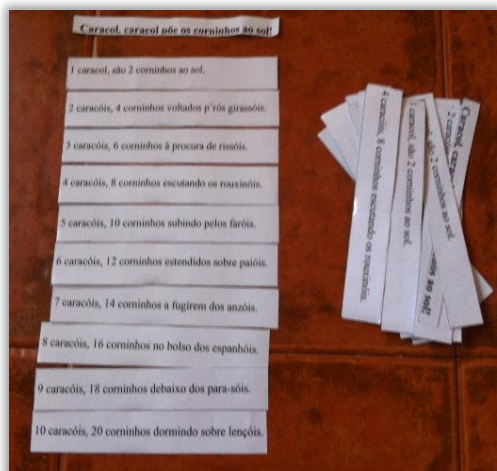
A atividade¹¹ em questão foi introduzida a partir dos conhecimentos prévios que os alunos já possuíam a cerca da obra “Tantos animais e outras lengalengas de contar” de Manuela Castro Neves, uma vez que a obra já havia sido trabalhada desde o início da prática pedagógica e os alunos já teriam realizado o reconhecimento dos elementos paratextuais da obra.

Figura 47
Capa da obra

A obra trabalhada consta da lista de livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura para o 2.º ano de escolaridade como leitura orientada. Desta forma, o texto “Caracol, caracol, põe os corninhos ao sol” integrado nesta obra, foi utilizado como abordagem à educação literária, como alicerce ao conteúdo gramatical “Nome” e como revisão da formação de plurais e singulares dos nomes, trabalhados no 1.º ano do 1.º CEB. Posto isto, e visto que os alunos já haviam adquirido conhecimentos acerca da obra, foi iniciada a apresentação do texto que iria ser trabalhado, a partir da exploração do título e possível conteúdo do texto e respetivas personagens.



¹¹ Vide Apêndice II- Apêndice G, Pasta 13

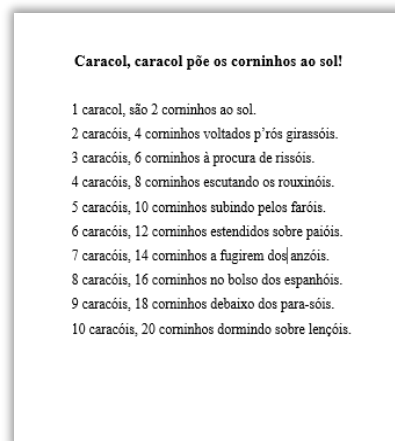
Figura 48*Frases do texto analisado*

Assim, formados em grupos de três elementos, foram disponibilizadas aos alunos frases soltas do respetivo texto para que estes procedessem à ordenação das frases do texto que julgassem ser a correta. Esta fase inicial serviu como mote de motivação e a escolha da formação de grupos para esta atividade surgiu com o intuito de amenizar as dificuldades sentidas pelas crianças com NEE e com Apoio Personalizado Acrescido e como tal, a escolha

dos elementos do grupo foi realizada por imposição de modo a que os grupos fossem heterogêneos e os alunos pudessem ajudar-se mutuamente. Segundo Johnson, Johnson e Halubec (1993, citados por Lopes e Silva, 2011) a aprendizagem cooperativa caracteriza-se como um método que permite aos alunos trabalhar em pequenos grupos com a finalidade de maximizar as aprendizagens de todos os elementos do grupo.

Figura 49*Texto analisado*

Numa segunda fase, e após a ordenação das frases do texto os alunos responsáveis pela distribuição dos materiais, distribuíram a cópia do texto anteriormente referido pelos colegas de modo a que os alunos tivessem acesso ao texto “Caracol, caracol, põe os corninhos ao sol” na íntegra e realizassem uma leitura silenciosa do texto sublinhando, caso necessário, o vocabulário desconhecido a fim de procurarem no dicionário o seu conceito. Posteriormente, após realização de uma leitura em voz alta, na qual os alunos na sua generalidade, realizou sem qualquer problema uma vez que já haviam realizado uma pré-leitura silenciosa anteriormente, foi sugerido aos alunos que selecionassem do texto todos os nomes que encontrassem de modo a iniciar a abordagem ao conteúdo gramatical- ”Nome”. Como os alunos já possuíam conhecimentos a nível deste conteúdo, a seleção dos nomes existentes no texto foi realizada fluidamente e passou-se a um momento de diálogo em grande grupo acerca dos tipos de nome encontrados no texto.



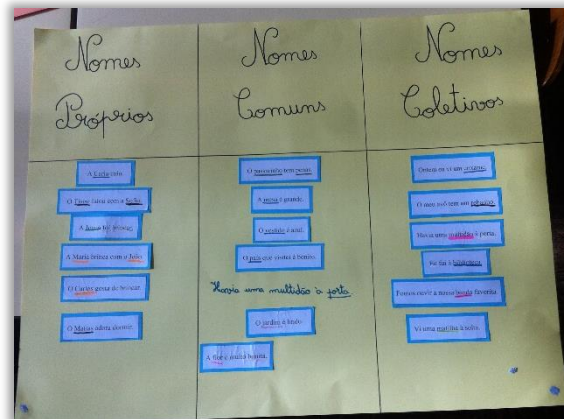
Deste feito, os alunos prosseguiram para a classificação dos nomes selecionados classificando-os quando ao gênero e ao número (exemplo: rouxinóis- gênero: masculino; número: plural), sendo estas classificações discutidas e registadas no quadro.

De seguida, os alunos foram questionados acerca das subclasses do nome que estes conheciam, sendo referido por alguns alunos os nomes próprios como sendo o nome de pessoas, países, entre outros, os nomes comuns como sendo nomes de objetos e os nomes coletivos como sendo um nome que caracteriza conjuntos. Após uma breve explicação do que seriam as subclasses do nome anteriormente referidas, os alunos responsáveis pela entrega dos materiais, distribuíram pelos colegas frases em que estavam implícitas as subclasses do nome acima supracitadas para que estes sublinhassem os nomes coletivos (exemplo: Fui até ao jardim.- nome comum) e enquanto isso foi afixado no quadro um cartaz em que se podiam visualizar três divisões (nomes próprio, nomes comuns e nomes coletivos), que facilmente foi perceptível para os alunos que serviria para colocar as frases distribuídas pelos colegas.

Figura 50

Cartaz com afixação das frases analisadas

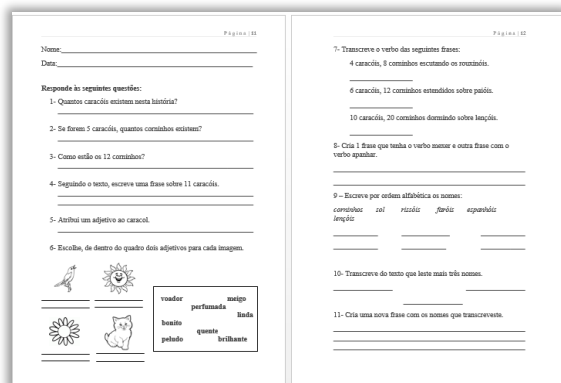
De seguida, os alunos deslocaram-se, um a um, ao quadro a fim de colocar as frases na divisão correta do cartaz. Neste momento surgiu alguma contenção quando um dos alunos colocou uma frase na divisão correspondente aos nomes coletivos e foi alertado por um colega de que a frase continha igualmente um nome comum



(exemplo: Havia uma multidão à porta.), problema este que foi solucionado rapidamente, optando-se por afixar a frase na coluna dos nomes coletivos e reescrevê-la na divisão correspondente aos nomes comuns. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que classificassem no caderno as palavras sublinhadas nas frases quanto ao gênero e ao número, tendo sido colocadas as palavras no quadro para que todos os alunos pudessem visualizar mais facilmente cada uma das palavras. Para a realização desta classificação, os alunos foram apoiados para o caso de existirem dúvidas e foi efetuada uma correção coletiva após todos os alunos terem terminado.

Figura 51

Cartaz com afixação das frases analisadas



Finalizada esta atividade os alunos procederam à concretização de uma ficha de interpretação de texto a fim de poderem consolidar o que foi trabalhado com os conteúdos anteriormente abordados (verbos e adjetivos).

Figura 52

Divisão silábica

Como consolidação dos conteúdos abordados, a atividade estendeu-se ao dia seguinte tendo sido distribuídas palavras, divididas em sílabas, que os alunos agruparam de modo a formar palavras. Esta atividade consistiu um momento de motivação tendo prosseguido com a apresentação das palavras por parte dos alunos à restante turma. Uma vez registadas as palavras no quadro, foi solicitado aos alunos que procedessem à sua classificação quanto ao género e ao número e efetuassem a alteração das palavras do singular para o plural e vice-versa.

**Figura 53**

Cartões do jogo



Para finalizar, procedeu-se à realização de um jogo que decorreu segundo regras pré-estipuladas e transmitidas à turma. Assim, a turma foi dividida em dois grupos e a cada elemento dos grupos foi entregue um cartão com palavras no plural e no singular, que cada aluno colocou

à sua frente virado para baixo. Seguidamente e à vez, retirou-se de um saco o nome de um dos alunos e este, virando o seu cartão, referiu a palavra indicada neste e alterou-a para o singular ou plural, consoante a classificação da palavra no cartão, formando uma frase (exemplo: Rosas- Apanhei uma rosa no jardim.)

Construção textual a partir de sequências de imagens

A atividade¹² a seguir explanada foi introduzida através da exploração de um dado com figuras ilustradas, que serviu de motivação para a restante atividade. Ao longo da exploração do dado, os alunos discutiram o significado das imagens e o que, aos olhos destes, transmitia cada uma das imagens. Após a visualização e discussão das ilustrações presentes no dado, foi sugerido aos alunos que em grande grupo criassem uma história a partir das imagens do dado, tendo para isso de realizar lançamentos consecutivos do dado e a cada lançamento imaginar uma sequência para a história a partir da imagem que constava na face do dado voltada para cima.

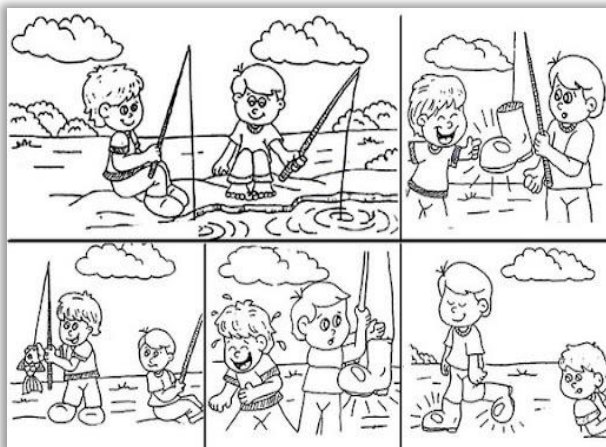


Figura 54

Dado com imagens ilustradas

Figura 55

Sequência de imagens



que através de uma sequência de imagens podiam ser criadas várias histórias, alterando a

Uma vez que a criação da história partiu das opiniões gerais da turma esta foi registada no quadro de modo a permitir a orientação por parte dos alunos. Deste modo, terminada a criação da história, foram cedidas aos alunos a sequência das imagens que constavam do dado possibilitando aos alunos entenderem

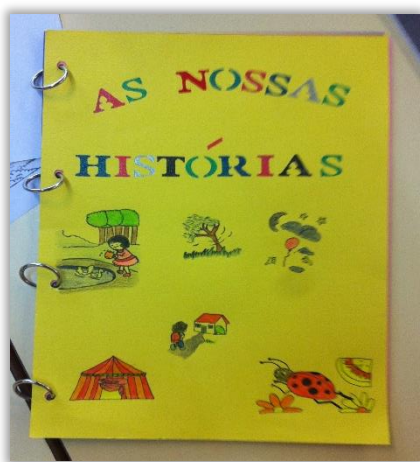
¹² Vide Apêndice II- Apêndice G, Pasta 15

ordenação das imagens. Com a distribuição da sequência de imagens, os alunos pintaram, cortaram e colaram as figuras e registraram no caderno de Português a história anteriormente elaborada por estes.

Devido ao pouco trabalho individual realizado pelos alunos aquando da atividade acima supracitada, esta alargou-se até ao dia seguinte tendo sido realizado logo no início da aula um breve diálogo acerca do que havia sido trabalhado no dia anterior. Posteriormente, os alunos responsáveis pela entrega dos materiais distribuíram pelos colegas uma sequência de imagens, ficando cada um dos alunos com uma sequência de imagens distinta. Após analisarem as sequências de imagens, cada um dos alunos iniciou a criação individual de uma história tendo como alicerce as imagens cedidas. Ao longo desta atividade, os alunos foram auxiliados pelos professores que se encontravam no interior da sala de modo a executarem um texto coerente e com sequência lógica. A circulação por entre os alunos possibilitou a correção ortográfica dos textos criados uma vez que esse era um dos problemas mais visíveis na turma.

Figura 56

Livro “As nossas histórias”



Para finalizar a atividade e uma vez que os textos já tinham sido corrigidos individualmente, foram distribuídas cartolinas em formato A4 pelos alunos e solicitado que colassem a sequência de imagens na cartolina, transcrevendo o respetivo texto elaborado. Este processo teve como finalidade a construção de um livro de histórias da turma intitulado “As nossas histórias” que pelo facto de ser agrupado por argolas, permite a introdução de futuras

histórias elaboradas pela turma.

Concluindo...

As atividades realizadas ocorreram de modo positivo e foram bem desempenhadas pelos alunos que se mostraram ativos e participativos ao longo das atividades. Relativamente à primeira atividade aqui explanada a turma, na generalidade, cumpriu-a facilmente e sem grandes dúvidas, demonstrando conhecimentos acerca dos conceitos trabalhados.

No que concerne à segunda atividade, os alunos mostraram-se mais reticentes devido ao seu caráter individual. Ainda assim, o resultado foi positivo e após darem início às histórias a atividade decorreu fluidamente.

A ajuda e o respeito pelas opiniões dos colegas em ambas as atividades foram notórias e benéficas, uma vez que proporcionou um ambiente propício à realização das atividades.

7.5.2. Matemática

A matemática apresenta-se como uma das maiores dificuldades sentidas pelos alunos na sua vida escolar. Desta forma, torna-se fundamental que o professor proporcione todas as ferramentas e meios que possibilitem o alcance do sucesso por parte dos seus alunos. A utilização de materiais didáticos, a analogia dos conteúdos matemáticos com a vida diária dos alunos e a exploração de materiais por parte destes, apresentam-se como métodos estratégicos e facilitadores da compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

Como se encontra patenteado no *Programa e Metas Curriculares de Matemática- Ensino Básico* (2013), o ensino da matemática apresenta três finalidades baseadas na compreensão e estruturação do pensamento através da elaboração de raciocínios lógicos, na articulação com a vida diária uma vez que esta encontra-se inserida no nosso dia-a-dia e na compreensão da sociedade contribuindo assim para “o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável” (p.2). Encontram-se então estipuladas para o ensino básico, um conjunto de competências distribuídas por três domínios (números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados), que devem ser trabalhados ao longo dos vários anos de escolaridade.

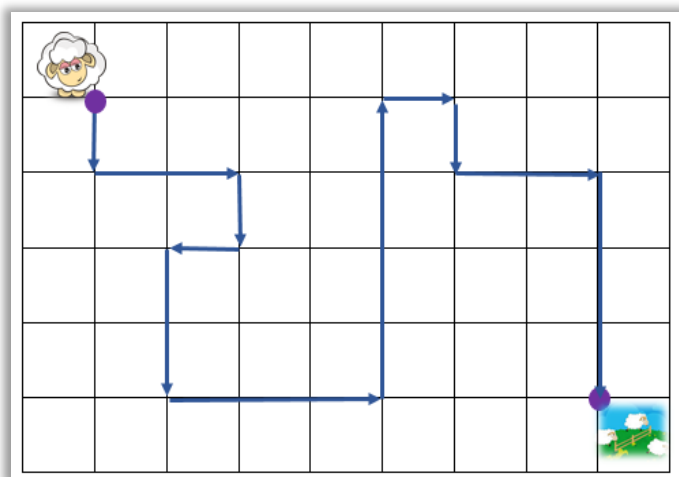
Posto isto, ao longo da prática pedagógica foram planeadas atividades para os dois primeiros domínios (números e operações e geometria e medida), recorrendo a materiais didáticos que permitissem uma melhor assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Importa ressaltar que todas as atividades foram realizadas de acordo com as diretrizes da professora cooperante e foram adequadas ao grupo à qual estavam dirigidas. Dada a impossibilidade de colocar todas as atividades realizadas em contexto da prática pedagógica, serão aqui apresentadas duas atividades de dois diferentes domínios.

Itinerários

A temática¹³ acima expressa encontra-se inserida no domínio- Geometria e Medida do 2.º ano, sendo aprofundado este conteúdo no 3.º ano de escolaridade.

Figura 57

Trajeto em papel quadriculado



Com a finalidade de perceber quais os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam acerca desta temática, foi proposto a realização de um exercício em que, seguindo as instruções expressas no quadro (uma quadrícula para baixo, duas para a direita, uma para baixo, uma para a esquerda, duas para baixo, três para a direita, quatro para cima, uma para direita, uma para baixo, duas para a direita e três para baixo), os alunos deveriam conduzir a ovelha até ao campo.

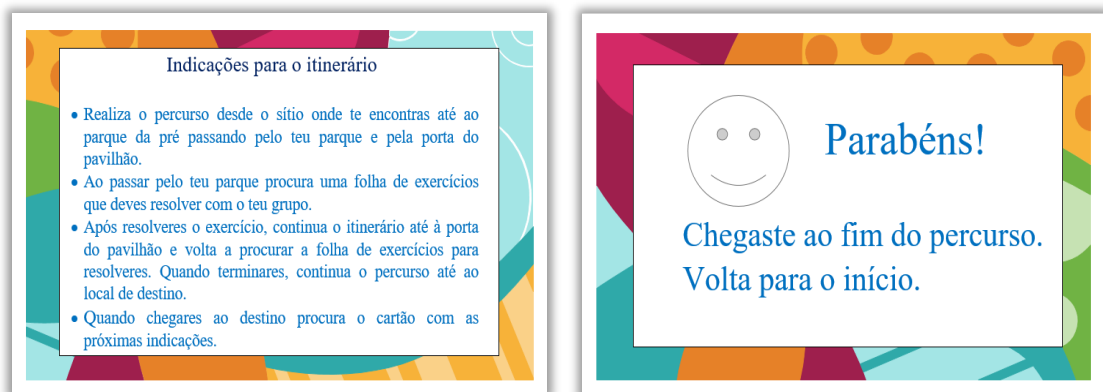
Para isto, os alunos tiveram de copiar a grelha para o caderno quadriculado e traçar o trajeto indicado.

De modo a dar continuidade à atividade foi afixado no quadro um papel cenário com a ilustração de um bairro onde vivia o Quim (personagem do texto trabalhado na disciplina de Português) e em que era possível observar várias ruas e estabelecimentos. Partindo desta imagem foi solicitado aos alunos que realizassem trajetos no papel cenário, levando o Quim de um ponto A até um ponto C passando por B. Para tal, foram estipuladas cores diferentes para cada trajeto de modo a tornar mais perceptível os trajetos já efetuados e foram cedidos aos alunos minis cenários para colarem no caderno e poderem efetuar no seu caderno o registo dos trajetos enquanto outro colega se dirigia ao quando. Esta atividade foi fonte de grande motivação pois deu azo a um momento competitivo entre os alunos, que tendo encontrado outro trajeto que respeitasse as regras incutidas, participaram ativamente na atividade de modo a transmitir aos seus colegas os outros trajetos que foram capazes de encontrar no cenário.

¹³ Vide Apêndice II- Apêndice G, Pastas 11 e 12

Figura 58*Papel cenário antes e depois do registo dos itinerários*

Visto que a articulação dos conceitos matemáticos com a vida diária possibilita uma melhor interiorização dos conteúdos, na semana seguinte, foram propostas atividades práticas no exterior da sala em conjunto com a turma do 2.º B desta mesma escola uma vez que também se encontravam a trabalhar os mesmos conceitos. Assim, a atividade iniciou-se na sala de aula onde foi explicado aos alunos que, em conjunto com a turma do 2.º B, iriam realizar um percurso no exterior da sala. Seguidamente, dirigimo-nos até ao polivalente da escola e procedeu-se à explicação da atividade, explicando que as duas turmas seriam divididas em grupos de sete elementos, que a cada grupo seriam entregues cartões com indicações de um percurso que devia ser realizado (exemplo: sair do ponto A para o ponto C passando pelo ponto B), que na chegada ao ponto B encontrariam um novo cartão com uma atividade para resolverem e que no ponto C teriam um cartão com novas indicações para realizar o percurso de regresso ao ponto A. Posto isto, os alunos iniciaram o trajeto saindo do polivalente até à porta do pavilhão desportivo, passando pelo parque infantil da EPE e pelo parque infantil do 1.º CEB.

Figura 59*Cartões do itinerário no exterior*

Terminada a atividade o grupo reuniu-se novamente no polivalente a fim de se deslocar para a sala de aula para realizar uma revisão do que foi realizado. Chegados à sala, os alunos dialogaram acerca da atividade desenvolvida, indicando todos os passos para chegar aos pontos pretendidos. Nesse momento, foram então simuladas as direções realizadas pelos grupos até chegar ao destino, introduzindo assim os conceitos de meia volta, volta inteira e um quarto de volta. Para melhor compreensão destes conceitos, estes foram explicados com recurso aos alunos da turma que exemplificaram as voltas através da rotação sobre si mesmos.

Frações na reta numérica

A abordagem ao conteúdo ¹⁴acima referido, inserido no domínio- Números e Operações do 2.º ano, foi iniciada com a exploração de materiais e por meio de tentativa e erro. Posto isto, após um breve diálogo acerca da divisão (abordada na semana anterior), sugeriu-se aos alunos que se agrupassem aos pares tendo sido distribuídas quatro barras de chocolate em cartolina por cada par da turma. Seguidamente, foi questionado de que forma poderiam proceder à divisão da

barra de chocolate pelos dois alunos de modo a que cada aluno fique com a mesma quantidade de chocolate. Após efetuada esta divisão, os alunos explicaram a forma como dividiram a barra e efetuaram o reconhecimento da fração $\frac{1}{2}$, correspondente a cada metade da mesma. De modo a ficar registado foi solicitado que os alunos passassem para o caderno a barra de chocolate com a respetiva divisão e fração.



Figura 60
Barras de chocolate

¹⁴ Vide Apêndice II- Apêndice G, Pasta 14

Figura 61*Ficha de trabalho*

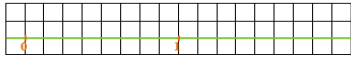
Página 126

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo

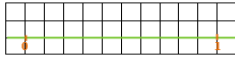
Nome: _____

Data: _____


1. Assinala, na reta numérica, os seguintes números.
a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{4}$ c) 2



2. Assinala, na reta numérica, as seguintes frações.
a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{5}$ c) $\frac{1}{10}$



3. Assinala, na reta numérica, as seguintes frações.
a) $\frac{1}{3}$ b) $\frac{1}{2}$ c) $\frac{2}{3}$



Com o intuito dos alunos terem consciência de outras frações tais como $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$, foi proposta a divisão de outras barras de chocolate por 5, 4 e 3 alunos respetivamente e solicitado que estabelecessem uma relação entre as frações encontradas ($\frac{1}{5} < \frac{1}{4} < \frac{1}{3} < \frac{1}{2}$). De seguida, com auxílio das barras cuisenaire foi pedido aos alunos que representassem determinados números racionais não negativos na reta numérica,

sendo para isso distribuídas fichas de trabalho pelos alunos.

Figura 62*Retas numéricas*

Dando continuidade à temática abordada, no dia seguinte a aula iniciou-se com um diálogo acerca do que foi abordado na aula anterior. Seguidamente, foi colocada uma reta numérica no quadro e apresentadas barras de cartolina de diferentes tamanhos,



questionando os alunos sobre qual a barra que podíamos utilizar como unidade da reta numérica e procedendo à colocação de frações na reta com auxílio das barras de cartolina.

Figura 63*Ficha de consolidação*

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo
Página 137

Nome: _____
Data: _____

1. Assinala, na reta numérica, os seguintes números.
a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{5}$ c) $\frac{1}{10}$

2. Observa os segmentos de reta [AB] e [CD].
a) $\frac{1}{2}$ b) $\frac{1}{5}$ c) $\frac{1}{10}$

2.1. Tomando como unidade o segmento de reta [AB], representa na reta numérica os números naturais menores de 4 e as frações $\frac{1}{5}$ e $\frac{2}{5}$.

2.2. Tomando como unidade o segmento de reta [CD], representa na reta numérica os números naturais menores de 3 e as frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{3}{4}$.

Em seguimento desta atividade, foi colocada outra reta numérica no quadro com metade do tamanho e foi questionado aos alunos qual a barra de cartolina correspondente à unidade da reta numérica. Posteriormente foram colocadas, em grande grupo, frações nas retas, prosseguindo com um pequeno diálogo acerca das conclusões retiradas desta atividade (exemplo: a fração $\frac{1}{2}$ na reta menor corresponde à fração $\frac{1}{4}$ na reta maior). Para finalizar, foi proposta a realização

de uma ficha de consolidação dos conteúdos abordados.

Concluindo...

As atividades concretizadas decorreram positivamente e os alunos mostraram-se comunicativos, participando sempre que lhes era solicitado.

Relativamente à primeira atividade, os alunos executaram-na facilmente e demonstraram grande entusiasmo por realizarem parte da atividade em conjunto com a turma do 2.º B. Durante o desenrolar da atividade no exterior, os alunos seguiram as regras estabelecidas, favorecendo assim o sucesso da atividade.

No que diz respeito à segunda atividade, alguns alunos já apresentaram algumas dificuldades na assimilação dos conceitos, sendo que parte dos alunos realizaram-no facilmente.

7.5.3. Estudo do Meio

As atividades concretizadas para a disciplina do Estudo do Meio foram planeadas de acordo com as indicações da professora cooperante e adaptadas às especificidades da turma a quem foram dirigidas.

Uma vez que as crianças já possuem conhecimentos prévios sustidos ao longo da vida e em contacto com o meio que as envolve, é fulcral que a escola intensifique esses conhecimentos proporcionando outros ainda mais complexos e diversificados.

Sendo assim, encontram-se estabelecidos na *OCPEBIC- Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo (2004)* os domínios e competências específicas e respetivos objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade na disciplina do Estudo do Meio. Estes domínios encontram-se distribuídos por seis blocos de conteúdos logicamente estruturados. Importa salientar que apesar da existência de seis blocos, apenas os cinco primeiros estão direcionados para todos os níveis de ensino uma vez que o bloco 6 se destina apenas aos últimos dois anos do 1.º CEB.

Partindo deste pressuposto, as atividades planeadas para a turma do 2.º A foram alicerçadas nos blocos supracitados e sugeridas pela professora titular da turma. Assim, foram realizadas atividades implícitas no Bloco 1- À descoberta de si mesmo, no Bloco 3- À descoberta do ambiente natural, no Bloco 4- À descoberta das inter relações entre espaços e no Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos. Deste modo, serão apresentadas duas das atividades realizadas na turma do 2.º A baseadas nos objetivos instituídos nos blocos 3 e 4.

Os animais

A temática ¹⁵ em questão foi introduzida através da audição da canção “Na quinta do tio Manel”, a qual os alunos ouviram com muita atenção e até cantaram visto ver uma canção já conhecida por estes. Este momento inicial surgiu então motivação para a restante atividade que iria decorrer.

Posteriormente, foi questionado quais os animais indicados na canção e em grupos de três a quatro elementos, foram retiradas de uma caixa, imagens dos animais que haviam sido mencionados na canção anteriormente escutada, ficando cada grupo com um animal. Após terem sido entregues as fotos dos animais, foi solicitado aos alunos que, em grupo, realizassem uma descrição do animal em questão, indicando toda a informação que soubessem acerca do animal (exemplos: alimentação, local onde vivem). Dada a importância da realização de apresentações para o grande grupo, foi pedido que os alunos expusessem à turma as construções textuais elaboradas.

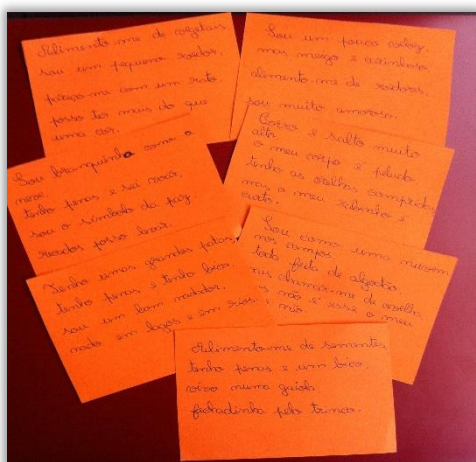
No dia seguinte, após a leitura do texto “Ovelhinhas” da obra “Tantos animais e outras lengalengas de contar” de Manuela Castro Neves, na disciplina do Português, foi afixada no quadro um cartaz com a imagem de uma ovelha. Posto isto, foi solicitado aos alunos que, individualmente, procedessem à elaboração de frases que caracterizassem o

¹⁵ Vide Apêndice II- Apêndice G, Pasta 12

animal exposto no cartaz. Após correção e apresentação à turma, as frases foram coladas no cartaz que posteriormente foi afixado no placard da sala. Esta ligação com outras áreas permite ao aluno progredir e trabalhar conteúdos de forma articulada entre as várias disciplinas, facilitando o processo de aprendizagem das mesmas. O mesmo encontra-se explícito na *OCPEBIC (2004)*: “o Estudo do Meio está na inserção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (p.101).

Figura 64

Adivinhas dos animais



Dando continuidade à temática abordada nos dias anteriores, foram apresentados aos alunos cartões onde encontravam-se descritas adivinhas com características de animais. O objetivo principal da atividade seria a associação entre as adivinhas e os animais presentes no texto abordado na disciplina de Português intitulado “Tantos animais” da obra “Tantos animais e outras lengalengas de contar” de

Manuela Castro Neves. Foi assim dado início à apresentação das adivinhas que resultou numa elevada participação por parte de todos os alunos que, em modo competitivo, desejavam acertar todas as adivinhas.

Tendo em conta que esta trata-se de uma temática vasta, as atividades estenderam-se à semana seguinte com o intuito de abordar os diferentes revestimentos dos animais e os ambientes onde vivem (terra, água, ar) e distinguir animais domésticos de animais selvagens.

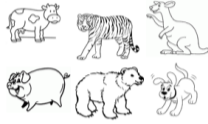
Assim, na semana seguinte, a aula iniciou-se com um pequeno diálogo acerca das características dos animais e dos ambientes onde vivem de modo a criar uma relação com os conceitos prévios dos alunos. Seguidamente, com a turma dividida em grupos de três elementos, procedeu-se à realização de um jogo que tal como refere Costa e Cunha (2007):

funciona como grande motivador em todas as actividades a que a criança é chamada a intervir. Assim, através do jogo, a criança obtém prazer e realiza voluntariamente actividades para atingir o objetivo do jogo, ou seja, estimulando pensamentos, organizando espaços e tempo, a criança participa inconscientemente na construção da sua própria educação. (p.6)

Figura 65*Jogo do loto dos animais*

O jogo consistiu na distribuição de cartões do loto com imagens de animais que deveriam ser tapadas à medida que iam sendo proferidas as características de cada animal. O facto de existirem animais com características semelhantes fez com que alguns grupos demonstrassem dúvidas ao longo da realização do jogo, no entanto, a atividade decorreu de forma dinâmica e agradável, causando interesse e motivação nos alunos. Após terminado o jogo, os alunos procederam ao registo das informações obtidas no jogo, no caderno.

Figura 66*Ficha de consolidação*

<p>Nome: _____</p> <p>Data: _____</p> <p>1- Completa as espaços.</p> <p>Eu sou o _____. Estou sempre quente. Tenho o corpo coberto de _____. Deitado- me bem porque tenho _____.</p> <p>Eu sou o _____. O meu corpo está coberto de _____. Por isso, estou sempre quente. Tenho _____ e voos. Gosto de grão e tenho um _____ para apalhar-las.</p> <p>Eu sou o _____. Tenho o corpo revestido de _____. Ao sol fico quente e à sombra fico frio. Trapo bem pelas paredes porque tenho _____.</p> <p>Eu sou o _____. Vivo sempre na água. Se a água está quente, eu estou quente; se a água está fria, eu estou frio. O meu corpo está coberto de _____ e com as barbatanas nada muito bem.</p>	<p>2- Diz o que distingue os animais domésticos dos selvagens.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3- Circunda os animais domésticos e pinta os animais selvagens.</p> <p></p> <p>4- Os animais podem viver em três ambientes. Diz quais são os três ambientes e dá exemplos de animais.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5- Completa as frases.</p> <p>O leão é um animal _____, ele vive na _____.</p> <p>A água é um animal _____ porque foi _____ pelo homem.</p>
--	---

No dia seguinte, com a finalidade de rever os conceitos de animais domésticos e selvagens, os revestimentos dos animais e os ambientes onde vivem, foi entregue uma ficha de consolidação acerca destes conteúdos, de modo a fortalecer os conhecimentos assimilados pelos

alunos no decorrer de toda a atividade desenvolvida.

Os meios de transporte

A atividade¹⁶ planeada para a abordagem aos meios de transporte iniciou-se a partir de um diálogo em grande grupo, com a finalidade de obter conhecimentos acerca dos saberes que os alunos já possuíam sobre esta temática. Com isto, foram realizadas algumas questões acerca da utilização dos meios de transporte por parte dos alunos e dos conhecimentos que estes possuem acerca de outros meios de transporte (exemplos: Quais os meios de transporte que utilizam para se deslocarem até à escola?, Que outros meios de transporte conhecem?, Que meios de transporte existem na tua localidade?).

Figura 67

Cartaz dos meios de deslocação

Seguidamente, agrupados a pares, foram distribuídas imagens de diversos meios de transporte e foi solicitado que realizassem uma breve descrição do meio de transporte visível na imagem. Para isto, foram indicados alguns itens que deveriam constar da produção textual elaborada (exemplos: onde se desloca, para que é utilizado). Terminadas as produções textuais por parte dos alunos, foi afixado no quadro de ardósia um cartaz onde era observável um cenário com três ambientes distintos (meio aquático, meio terrestre e meio aéreo) onde os alunos, após efetuarem uma apresentação do meio de transporte à turma, situaram no cartaz a imagem, correspondendo o meio transporte ao ambiente onde estes circulam. Seguidamente, foram agrupadas as informações referentes aos meios de transporte terrestres, aéreos e aquáticos numa tabela, registada no quadro e transcrita para o caderno dos alunos.



¹⁶ Vide Apêndice II- Apêndice G, Pasta 14

Figura 68*Ordenação silábica*

silabicamente divididos tendo estes formado as palavras a partir das sílabas que a compõem.

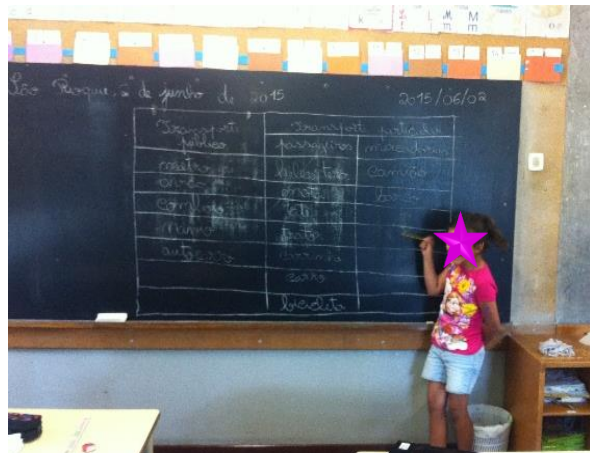
Após a ordenação das sílabas e observação dos meios de transporte implícitos nestas, cada aluno procedeu à apresentação do seu meio de transporte e através da colocação de questões acerca da sua finalidade, identificaram se tratava-se de um meio de transporte público ou privado de passageiros ou mercadorias. Para a assimilação destes conteúdos foram registadas as informações no quadro da sala, através de uma tabela posteriormente transcrita pelos alunos para o caderno.

Concluída a atividade, os alunos realizaram os exercícios do manual adotado pela escola para o 2.º ano de escolaridade (*O Mundo da Carochinha 2.º ano- Estudo do Meio*), referentes aos conteúdos abordados como forma de consolidação.

Concluindo...

As atividades realizadas ocorreram sem grandes dificuldades uma vez que os alunos, como já mencionado anteriormente, sentem-se extremamente à vontade na

No dia seguinte, de modo a relembrar os conceitos adquiridos pelos alunos foram recapitulados os ambientes onde se deslocam os meios de transporte recordando os conteúdos trabalhados na aula anterior. Posto isto, foi distribuído pelos alunos nomes de meios de transporte

Figura 69*Registo das informações numa tabela*

disciplina do Estudo do Meio, revelando facilidade em realizar as atividades e assimilar os conteúdos.

A cooperação existente entre os alunos aquando das atividades em grupo foi visível e positiva e todos os alunos participaram ativamente nas atividades manifestando a sua opinião sempre que lhes era solicitada.

Tratando-se de uma área de grande interesse para os alunos, o ambiente ao longo de toda a atividade foi propício à sua realização não havendo grande ruído nem manifestações comportamentais desagradáveis.

7.6. Intervenção com a Comunidade Educativa: “A Natureza”

Atentando à importância da realização de atividades que envolvam a comunidade educativa, foi planeada e desenvolvida, em união com as colegas que se encontravam a estagiar no mesmo estabelecimento de ensino na valência de 1.º CEB, uma atividade que envolve-se toda a comunidade escolar da EB1/PE do Lombo Segundo. Esta atividade¹⁷ centra-se no pressuposto de que os professores e a comunidade educativa devem estar, efetivamente, em união e partilha de ideias para a concretização de atividades que transpassem a cooperação existente entre estes dois meios. Santos (2007) salienta esta perspetiva afirmando que:

A escola para todos exige, com efeito, um outro paradigma, dentro de um modelo descentralizado de administração pública, tornando-se lugar de encontro de pessoas no qual se devem promover, democraticamente, práticas educativas de cooperação e de solidariedade. Nele, professores e comunidade escolar devem participar activamente na tomada de decisões através de trabalhos em equipa, no desenvolvimento de projectos comuns. (p.51)

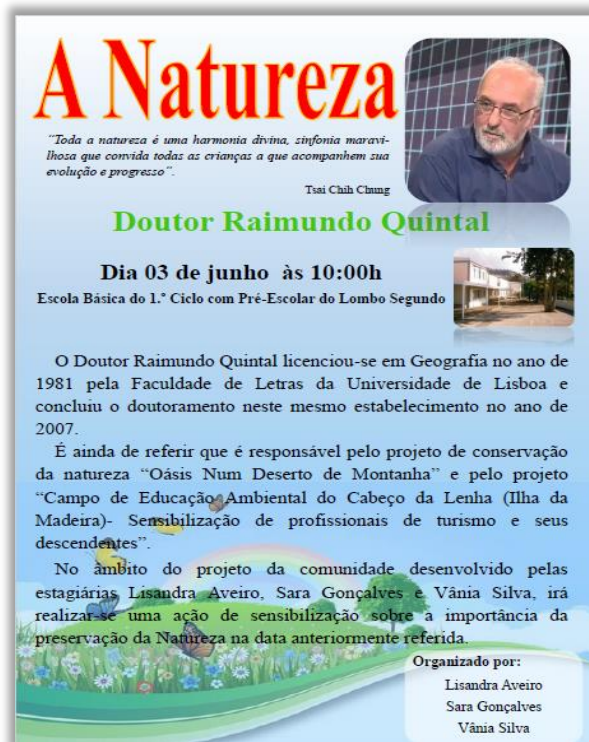
Assim, após alguns momentos de diálogo, e visto que estávamos a realizar um projeto entre escolas acerca da natureza e a reciclagem, achou-se por bem a preparação de uma atividade de divulgação, acerca da importância da preservação da natureza, aos alunos da escola. Como tal, começamos por partilhar com as professoras cooperantes, qual o projeto que estávamos a pensar realizar e após aceitação por parte destas, foi necessária a aprovação por parte da diretora da escola, tanto para a realização do projeto como para a cedência dos espaços a serem ocupados a quando a ação de sensibilização, pedido este que foi prontamente aceite pela diretora da escola.

¹⁷ Vide Apêndice II- Apêndice F, Pasta 10

Com a confirmação por parte da diretora, procedeu-se ao envio de um convite formal ao Doutor Raimundo Quintal, que como responsável pelo projeto de conservação da natureza “Oásis Num Deserto de Montanha” e autor e realizador de documentários acerca do património natural e cultural da Madeira, tornou-se um convidado essencial para a finalidade principal deste projeto: sensibilizar os alunos para a preservação da natureza. Posto isto, e uma vez que era pretendido a participação da comunidade educativa nesta ação de sensibilização, procedeu-se à realização e afixação de *posters*¹⁸ informativos (Figura 65) na porta principal da escola e na porta de acesso às salas do 1.ºCEB e enviou-se um aviso informal para as salas deste ciclo de ensino de modo a informar os professores deste ciclo caso os mesmos não procedessem à visualização dos *posters* informativos. Importa ressaltar que optamos por não realizar a apresentação aos grupos da EPE uma vez que tornar-se-ia difícil a adaptação do discurso, por parte do convidado, aos dois níveis de ensino.

Figura 70

Poster alusivo à ação de sensibilização “A Natureza”



De modo a preparar os alunos para a atividade que iria decorrer, foi-lhes informado atempadamente a vinda do Doutor Raimundo Quintal à escola, efetuando uma breve explicação do que se iria suceder.

¹⁸ Vide Apêndice II- Apêndice F, Pasta 9

A ação de sensibilização programada para as 10:00h iniciou-se à hora prevista com a junção das turmas do 1.ºCEB no polivalente da escola. Após a chegada ao polivalente, as turmas foram encaminhadas para os locais onde se iriam sentar e uma vez que não era possível a colocação de cadeiras para todos os alunos estes sentaram-se no chão, divididos por turma. Posteriormente, o Doutor Raimundo Quintal sentou-se em frente aos alunos e iniciou a sua ação de sensibilização que acabou por decorrer de modo dinâmico com a participação ativa por parte dos alunos, que se mostraram interessados e participaram, dialogando com o convidado.

Figura 71

Discurso proferido pelo Doutor Raimundo Quintal



Após um momento de sensibilização para a proteção e conservação da natureza, o Doutor Raimundo Quintal dirigiu o discurso para as plantas existentes no jardim da escola, encaminhando os alunos para esse local e procedendo a uma breve explicação e visualização das plantas que lá existiam, qual as suas principais características e qual o local de onde são originárias. Este momento decorreu de forma espontânea e os alunos participaram ativamente, colocando questões acerca das plantas que observavam. Terminado este momento mais prático, os alunos foram encaminhados para o interior da escola, para um momento destinado à colocação de questões acerca de alguma dúvida ou curiosidade que tivessem. Apesar de os alunos já terem realizado imensas perguntas

enquanto vislumbravam e conheciam as plantas do jardim da escola, acabaram por colocar muitas mais questões sobre algumas dúvidas que tinham.

Figura 72

Visita ao jardim da escola para visualização e conhecimento das plantas



No final da ação de sensibilização os alunos dirigiram-se para o interior da sala e foi-lhes proposto a elaboração de uma ilustração acerca do que havia sido pronunciado pelo Doutor Raimundo Quintal e construíssem uma frase alusiva ao mesmo.

De um modo geral os alunos mostraram grande entusiasmo pelo diálogo realizado pelo convidado e por conhecer as plantas do jardim da escola, ainda assim existiram aspetos menos positivos no decorrer deste projeto como a receção ao convidado que não decorreu como planeada devido à chegada precoce do Doutor Raimundo Quintal à escola, a disponibilização de meios favoráveis ao seu bem-estar e o aviso a todas as turmas para a antecipação do horário de intervalo uma vez que a ação de sensibilização estava prevista para o momento destinado ao lanche e ao intervalo. Apesar destes contratemplos, a adesão por parte das turmas do 1.º CEB e respetivos professores, foi maior do que era esperada o que contribuiu para que o projeto envolvesse grande parte da comunidade educativa. A falta de comparência das famílias foi igualmente visível talvez pelo horário em que se realizou a ação de sensibilização coincidir com o horário laboral de muitos familiares.

7.7. Avaliação Geral das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação na valência do 1.º CEB emerge como um instrumento de mediação de toda a prática de um docente e das aprendizagens suscitadas nos alunos. Como sugere Karpicke, Sousa e Almeida (2012), podemos considerar a “avaliação de conhecimentos dos alunos como um importante momento de recolha de informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e em particular desta última.” (p.74).

Realça-se então a importância de efetuar uma avaliação das aprendizagens dos alunos com a finalidade, não só de avaliar os conhecimentos que estes possuem mas também como método de análise ao processo de ensino que está a ser realizado. Desta forma, clarifica-se a ideia de que não poderá fazer-se uma avaliação dos conhecimentos dos alunos se não tiverem sido fornecidos os meios para que estes alcancem os objetivos pretendidos.

Assim, para uma correta identificação e avaliação dos conhecimentos significativos dos alunos, é fulcral proceder a uma organização de todo o processo de ensino e à delimitação prévia dos objetivos que se pretendem que sejam alcançados pelos alunos. Leite e Fernandes (2002) referem que neste “processo organizativo do ensino e da aprendizagem, impõe-se encontrar os meios mais adequados para, de modo eficiente, se atingir a eficácia dos resultados” (p.39).

No que concerne à prática pedagógica decorrida no 2.º ano de escolaridade do referido nível de ensino, a avaliação efetuada baseou-se na observação e nas produções dos alunos em contexto de sala de aula, tendo em conta os objetivos delineados para cada uma das atividades nas áreas curriculares do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

Avaliação Formativa das Competências a Nível do Português

A avaliação na área curricular do Português efetuou-se tendo em conta os objetivos traçados aquando da planificação das atividades. Tendo sido realizadas atividades que envolveram os quatro domínios estabelecidos nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2012)*, encontra-se aqui estruturada em quadro a avaliação referente a estes quatro domínios- leitura e escrita, gramática, iniciação à educação literária e oralidade.

Quadro 8*Avaliação geral das competências na área curricular do Português*

Domínios	Avaliação Geral
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Identificavam corretamente os nomes e adjetivos, à exceção de sete crianças; • Demonstravam dificuldade em identificar verbos e determinantes artigo definidos e indefinidos.
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Sete alunos demonstravam dificuldades no conhecimento da pontuação; • Dois alunos não eram capazes de assinalar as palavras desconhecidas de um texto; • Três alunos apresentavam dificuldade na escrita de todas as letras do alfabeto; • Liam pelo menos 50 palavras, sendo que cinco alunos demonstravam alguma dificuldade em realiza-lo; • Seis alunos realizavam a leitura de um texto de forma articulada e com entoação correta; • Cinco alunos manifestavam dificuldades em ler pequenos textos narrativos e descritivos; • Relacionavam as diversas informações de um texto de modo a evidenciar uma sequência temporal das ocorrências; • Manifestavam facilidade em identificar o assunto de um texto; • Sete alunos apresentavam dificuldade em escrever simples frases de forma coerente e utilizando corretamente o género e número dos nomes, adjetivos e verbos; • À exceção de três alunos, os restantes realizavam a identificação do acento circunflexo e do til sendo que quase todos manifestam alguma confusão na utilização dos acentos- agudo e grave; • À exceção de cinco alunos, os restantes efetuavam a transcrição de pequenos textos através de uma escrita legível e respeitando os espaços e os acentos; • Sete alunos não realizavam a formulação de ideias-chave acerca de um tema; • Seis alunos realizavam facilmente a utilização dos sinónimos e dos pronomes e empregam os tempos verbais de modo coerente.

Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendiam o essencial dos textos lidos, antecipando o conteúdo dos textos de acordo com as ilustrações e o título dos mesmos; • Liam e ouviam obras de literatura infantil; • Manifestavam facilidade em ler em voz alta, pequenas partes de um texto literário à exceção de três alunos; • Recontavam uma história lida ou parte dela, à exceção de três alunos.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Referiam o essencial dos textos ouvidos; • À exceção de dois alunos, as restantes produziam um discurso oral com correção e de acordo com a finalidade pretendida; • Apresentavam facilidade em construir frases com um grau de complexidade crescente; • Eram capazes de contar e recontar textos lidos; • A maioria dos alunos respondia adequado às questões colocadas.

É de referir que a avaliação dos alunos foi realizada gradualmente e ao longo das atividades. Para além disso, salientasse o facto dos alunos que demonstraram maiores dificuldades serem acompanhados pelo professor do Apoio Pedagógico Acrescido.

Salienta-se ainda que, na sua generalidade, os alunos eram capazes de elaborar pequenas frases mas manifestavam-se erros ortográficos e dificuldades na construção das mesmas. Ainda assim, as frases eram elaboradas com alguma coerência, sendo perceptível o sentido da mesma.

No que concerne à participação nas aulas, na transmissão de opiniões e nas respostas dadas quando eram realizadas questões, era visível a papel ativo de sete alunos (C, I, K, LR, M, R, TC).

Salienta-se ainda a implementação das estratégias referidas no projeto de investigação-ação nas atividades desta área do currículo, de modo a tentar colmatar as dificuldades visíveis nesta disciplina.

Avaliação Formativa das Competências a Nível da Matemática

Na área curricular da Matemática, a avaliação foi realizada tendo em conta as atividades propostas ao longo de toda a prática pedagógica, no que concerne à utilização dos materiais didáticos sugeridos para cada atividade como auxiliador das aprendizagens e aos conhecimentos impressos nas fichas de atividades propostas. Uma vez que foram lecionados temas implícitos nos domínios dos números e operações e da geometria e medida, encontra-se aqui estruturada a avaliação referente às competências explanadas para cada um dos domínios supracitados.

Quadro 9

Avaliação geral das competências na área curricular da Matemática

Domínios		Avaliação Geral
Números e operações	Números naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Realizavam contagens de números de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e 100 em 100; • Identificavam os números naturais até 1000; • Identificavam os números ordinais até o vigésimo, sendo que dois dos alunos manifestavam alguma dificuldade.
	Sistema de numeração decimal	<ul style="list-style-type: none"> • Comparavam e ordenavam os números até 1000, à exceção de duas crianças; • Relacionavam as unidades, dezenas e centenas, identificando que 100 unidades corresponde a 1 centena e a 10 dezenas; • Reconheciam o valor posicional dos algarismos, referindo qual o algarismo das unidades, das dezenas e das centenas e algumas crianças já reconheciam o valor posicional do milhar.

	Adição e Subtração	<ul style="list-style-type: none"> • Quatro alunos demonstravam dificuldade em resolver problemas que envolve-se a adição e subtração; • Três alunos manifestavam dificuldade em realizar subtrações de números até 1000, embora manifestassem facilidade em realizar cálculos mentais dos números até 20; • Manifestavam facilidade em realizar adições de números até 1000, sendo que três alunos tinham dificuldade em realizar a subtração desses mesmos números.
	Multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Três alunos tinham dificuldade na realização de multiplicações simples; • Utilizavam adequadamente os termos “dobro”, “triplo”, “quádruplo” e “quíntuplo”; • Reconheciam o símbolo da multiplicação (x) e o termo “produto”; • Demonstravam facilidade nas tabuadas do 2, 3, 4, 5 e 10, sendo que sete alunos apresentavam dificuldade nas tabuadas do 3 e do 4; • Realizavam problemas envolvendo a multiplicação à exceção de sete alunos.
	Divisão inteira	<ul style="list-style-type: none"> • Sete alunos apresentavam dificuldade na realização de divisões exatas; • Relacionavam a divisão com a multiplicação; • Identificavam os termos “dividendo”, “divisor” e “quociente”; • Reconheciam o símbolo (:); • Seis alunos resolviam problemas que envolvesse a divisão; • Reconheciam os termos “metade”; “terça parte”, “quarta parte” e “quinta parte” relacionando-os com o dobro, triplo, quádruplo e quántuplo.
	Números racionais não negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificavam as frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{5}$; • Manifestavam facilidade em proceder à colocação dos números naturais e das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{5}$ na reta numérica;

Geometria e medida	Localização e orientação no espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheciam facilmente as direções no espaço tendo como referência um determinado ponto; • Reconheciam os termos volta inteira, meia volta, quatro de volta e as direções direita e esquerda; • Traçavam sem dificuldade itinerário numa grelha quadriculada, levando um elemento de um determinado ponto da grelha para outro.
	Figuras geométricas	<ul style="list-style-type: none"> • Construíaam figuras com eixos de simetria; • Utilizavam corretamente a identificação de um eixo de simetria, sendo que três alunos realizavam-no com auxílio de um “mira”.
	Medida (Distância e comprimento)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificavam facilmente unidades do sistema métrico- cm, dm, metro. • Realizavam comparações entre as unidades de medida (1 metro = 50 centímetros e 1 metro = 10 centímetros).

A avaliação acima explanada decorreu sequencialmente, consoante a abordagem aos domínios supracitados. Desta forma, a avaliação foi fundamental para a preparação das aulas seguintes, tendo para isso em conta quais as crianças que manifestavam maiores dificuldades nesta área curricular.

Apesar dos alunos que demonstraram maior dificuldade nesta área serem acompanhadas, como referido anteriormente, pelo professor de APA, optei por realizar um acompanhamento mais intenso com estes alunos, daí ter sido imensamente importante a utilização de fichas âncora para os alunos que terminavam as atividades antes dos restantes. Estas fichas âncora foram também fundamentais, uma vez que existiam três alunos que realizavam as atividades com muita mais facilidade, terminado com alguma antecedência.

Salienta-se o facto dos materiais utilizados ao longo da lecionação das temáticas terem sido fulcrais para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos matemáticos.

Avaliação Formativa das Competências a Nível do Estudo do Meio

As atividades concretizadas na área curricular do Estudo do Meio foram planejadas tendo em conta os domínios e competências específicas delineadas na OCPEB1C (2004) para o 2.º ano de escolaridade.

Desta forma, realizou-se a avaliação das competências dos alunos nesta área do currículo segundo os objetivos de aprendizagem dispostos para esse ano de ensino. A avaliação foi então efetuada de acordo com os domínios estabelecidos em cada um dos blocos de conteúdos em que foram alicerçadas as atividades (Bloco1- À descoberta de si mesmo, Bloco 3- À descoberta do ambiente natural, Bloco 4- À descoberta das interações entre espaços e Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos).

Quadro 10

Avaliação geral das competências na área curricular do Estudo do Meio

Blocos de conteúdos		Avaliação Geral
Bloco 1- À descoberta de si mesmo	A saúde do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconheciam a importância de uma alimentação variada e identificavam os alimentos imprescindíveis a uma alimentação saudável; • Identificavam os diferentes grupos da roda dos alimentos, identificando os alimentos pertencentes a cada grupo e quais os alimentos que devem ser consumidos em maior quantidade.
Bloco 3- À descoberta do ambiente natural	Os seres vivos do seu ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Possuíam conhecimentos acerca dos animais, da sua alimentação e do modo como se deslocam; • Apresentam facilidade em descrever as características mais simples de um animal; • Identificavam o tipo de revestimento dos animais; • Efetuavam a distinção entre animais selvagens e animais domésticos; • Reconheciam os diferentes meios em que se deslocam os animais (meio terrestre, aéreo e aquático).

<p>Bloco 4- À descoberta das inter relações entre espaços</p>	<p>Os meios de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguem os vários tipos de meios comunicação relacionando-os com a sua vida diária; • Mencionam os meios de comunicação que utilizam no seu dia-a-dia; • Distinguem os meios de comunicação social (rádio, televisão, jornal...) e pessoal (carta, telefone...); • Distinguem os vários tipos de meios de transporte; • Referem quais os meios de transporte existentes na sua localidade; • Mencionam quais os meios de transporte público ou particular de mercadoria e de passageiros.
<p>Bloco 5- À descoberta dos materiais e objetos</p>	<p>Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificavam objetos do seu dia-a-dia identificando as suas propriedades a partir da observação; • Demonstravam facilidade em identificar as propriedades de um objetos quanto à sua resistência, dureza, transparência, flexibilidade e combustibilidade a partir do seu manuseamento.

A avaliação na área do estudo do meio, revelou ser esta a área em que os alunos, no geral, demonstraram mais facilidade em assimilar os conteúdos revelando poucas dificuldades nesta área de conteúdo.

Os conteúdos abordados, nomeadamente a alimentação saudável, os meios de comunicação e de transporte, os animais e as suas características e a identificação das propriedades dos objetos foram trabalhados na turma de forma dinâmica o que tornou a compreensão dos conteúdos mais simples e clara.

Esta é a disciplina em que os alunos apresentam uma aprendizagem mais homogénea, não havendo discrepâncias quanto à facilidade de apreensão dos conhecimentos.

7.8. Reflexão Final

À semelhança do que foi realizado no capítulo anterior referente à EPE importa efetuar uma reflexão relativa ao 1.º CEB, nível de ensino onde decorreu parte da minha prática pedagógica explanada ao longo deste relatório.

A prática pedagógica decorrida na turma do 2.º A, revelou-se desde início um desafio, por ser um nível de ensino onde apenas havia realizado práticas pedagógicas de observação e pequenas atividades pontuais. Assim, a ideia de preparar um conjunto de aulas e saber que as aprendizagens dos alunos dependeriam da minha intervenção, provocou desde início receio e incerteza quanto ao que ia suceder-se. Posto isto, o primeiro contacto com o grupo foi essencial para a atenuação deste receio, tendo o grupo transmitido a calma e o apoio que tanto necessitava naquele momento inicial. O estágio decorreu assim com a presença de momentos de grande motivação, empenho, cansaço e sobretudo apoio de ambas as partes.

Embora ambos os estágios apresentassem uma necessidade de preparação e estruturação da prática, na vertente do 1.º CEB foi sentida uma exigência maior dada a extensão temporal das atividades desenvolvidas neste nível de ensino. Desta forma, foi fundamental o auxílio da docente titular da turma no planeamento dos conteúdos programáticos a lecionar. A presença de um docente de apoio a tempo inteiro na sala de aula, ao longo da minha prática pedagógica e de professoras de ensino especial em casos pontuais possibilitou um apoio extremo durante todo o estágio, no que concerne aos alunos da UEE e aos alunos com APA.

Tendo em conta os objetivos previsto para o 2.º ano de escolaridade deste ciclo de ensino, o planeamento das aulas foi alicerçado nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, no Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico* e na *Organização Curricular e Programas Ensino Básico para o 1.º Ciclo*, para as disciplinas do português, da matemática e do estudo do meio, respetivamente.

Tal como na prática em contexto de EPE, as semanas de observação resultaram na apreensão de estratégias e métodos de ensino adequados aos alunos da turma, tendo em vista a aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Inicialmente verificava-se uma enorme preocupação em dotar os alunos de uma grande quantidade de conceitos e aprendizagens mas logo se percebeu que a necessidade de um maior tempo por parte dos alunos para a assimilação dos conteúdos, fazia com que tivesse de ser reduzida a

quantidade de conceitos e aumentado o tempo disponível para a apreensão de cada um deles.

No que diz respeito aos alunos da turma, pela sua heterogeneidade, verificava-se grandes diferenças na assimilação dos conteúdos e nas aprendizagens que estes detinham. Na área do estudo do meio, por ser a disciplina que mais agradava à turma, as discrepâncias existentes eram diminutas mas o mesmo já não se verificava na disciplina da matemática, ponto forte de alguns dos alunos e ponto fraco de outros. Na área do português, observava-se elevadas dificuldades nomeadamente na leitura e na escrita, tendo para isso sido postas em prática um conjunto de estratégias com o intuito de colmatar essas dificuldades e tornar o ensino do português mais lúdico e consequentemente mais apreciado pelos alunos.

A nível de comportamento, as diferenças eram igualmente notáveis, com a existência de um grupo de alunos muito sossegado e aplicado e de outro grupo mais desconcentrado que provocava por vezes a desordem no decorrer das atividades. A existência de um mapa comportamental na sala, ainda que não seja a meu ver o método mais adequado, assumo a tomada de consciência de que possivelmente tenha sido uma estratégia implementada pela docente da turma, com vista à atenuação desta problemática.

No caso dos alunos com NEE, considero que, apesar da incorporação de algumas estratégias de diferenciação pedagógica e da inserção destes nos grupos de trabalho tentando colmatar as dificuldades sentidas, poderia ter existido um maior auxílio nas suas aprendizagens, ficando a certeza de que futuramente, terei de ter mais atenção a esta realidade e proporcionar meios mais adequados à obtenção de novos conhecimentos por parte destes alunos.

Uma vez que a relação com a comunidade educativa é extremamente importante, a preparação e o planeamento de um projeto que envolvesse a comunidade educativa foi algo tido em conta neste estágio. Apesar de ter sido planeada a integração das famílias neste projeto, o mesmo não se verificou, tendo sido no entanto bem acolhido pelas restantes turmas do 1.º CEB que aderiram e participaram neste com grande entusiasmo e companheirismo.

Finalizo esta reflexão com a convicção de que esta prática pedagógica desencadeou aprendizagens a nível pessoal e profissional. O medo e a incerteza sentidos na primeira semana, rapidamente deu lugar à alegria e à certeza de que a principal meta não é necessariamente a transmissão de conhecimento mas a partilha de aprendizagens

pois também as crianças têm muito para nos ensinar. O apoio incondicional das colegas que realizaram a prática no mesmo estabelecimento de ensino, tal como na valência de EPE, proporcionou a calma e a segurança que eram necessárias. As relações de afinidade com a turma em geral e com cada criança em particular, suscitaram momentos de grande ternura e a sensação de saudade quando finalizado o estágio. Considero ainda que foi realizado o melhor para que ao longo de todas as aulas lecionadas, os alunos tivessem oportunidade de adquirir conhecimentos significativos e de qualidade, essenciais ao sucesso destes neste nível de ensino.

Considerações Finais

Finalizada esta fase e ciente da importância de uma formação académica para a obtenção de largos conhecimentos profissionais e para o desenvolvimento de competências pessoais, termino este relatório de estágio com a sensação de dever cumprido e com grande satisfação por toda a prática pedagógica desenvolvida. Ainda assim, considero fundamental e essencial, a existência de uma formação contínua para qualquer docente, com vista a obtenção de novos conhecimentos e à execução de um contínuo ciclo de reflexão sobre a ação pedagógica.

Importa referir que ao longo de toda a prática realizada, procurou-se articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de toda a licenciatura em Educação Básica lecionada na Universidade da Madeira e do 2.º Ciclo de estudos efetuado nesta mesma instituição com a prática realizada nos dois níveis de ensino. Os conhecimentos práticos adquiridos foram igualmente importantes pois possibilitaram a realização de um estágio de qualidade que forneceu tanto aos alunos da turma do 2.º A como às crianças da sala da pré-2, a obtenção de novos conhecimentos e competências.

A partir do contacto inicial com as crianças destas duas valências, surgiram algumas problemáticas visíveis tendo sido necessária a procura de estratégias e a sua implementação com vista à resolução destes problemas ou pelo menos à sua atenuação. Deste modo, foi seguida metodologia de Investigação-Ação através de constantes momentos reflexivos e de intensas pesquisas teóricas.

Tanto na valência da EPE como em contexto de 1.º CEB, foram utilizadas estratégias que, acima de tudo, tornassem as crianças em autores do seu próprio conhecimento e agentes ativos no seu processo de aprendizagem pois, afinal de contas, são elas quem melhor conhecem as suas necessidades, as suas potencialidades e acima de tudo os seus limites.

No que concerne às conclusões alcançadas com o projeto realizado na sala da pré-2, ainda que não fosse possível a apreensão de conclusões finais acerca das ações realizadas, considero que as estratégias implementadas com o intuito de colmatar as más relações interpessoais entre as crianças, foram fundamentais para a criação de momentos repletos de cooperação e apoio mútuo entre o grupo.

Noutra vertente, foram encontrados visíveis problemas relativos à leitura e à escrita dos alunos do 2.º A. Como tal, e tendo seguido os princípios enunciados pela

Investigação-Ação, foram implementadas estratégias na disciplina do Português que se tornaram interdisciplinares, estendendo-se à disciplina do Estudo do Meio e visando a atenuação das dificuldades sentidas pelos alunos neste domínio do português. Ainda assim, considero não terem havido grandes mudanças devido ao diminuto tempo em que foram implementadas as referidas estratégias.

Na generalidade, a realização do presente relatório de estágio de mestrado deu por terminado este período de prática pedagógica e o início de uma nova fase em que será necessária a articulação de todos os conhecimentos teóricos e práticos obtidos até este momento.

Concluo este relatório de estágio com a certeza de que as intervenções realizadas nos dois níveis de ensino supracitados foram fundamentais para a obtenção e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais tão essenciais à profissão docente. As aprendizagens que se conquistam nestes momentos de interação e prática levam-se para a vida e com toda a certeza permanecerão como um exemplo e incentivo a dar sempre mais e melhor de mim.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.171-187). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Almeida, T. (1998). Aulas de Culinária para Crianças: Crianças descobrem nas artes da cozinha conteúdos de Ciências, Matemática, Português, História e Geografia. *Comunicação & Educação*, 13, 110-114. Retirado de: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/36830/39552>.
- Araújo, D., Mineiro, C. & Kosely, N. (1996). *Convivência com a Pré-Escola. Teoria e Prática de Educação Pré-Escola*. São Paulo: Ática
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159. Retirado de: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro*. Porto: Profedições.
- Costa, A. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. (pp.25-36). Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Costa, R. & Cunha, A. (2007). *Jogo e educação: representações e práticas dos professores do 1º ciclo*. Minho: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M & Vieira S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº2. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Couvaneiro, C. & Reis. M. (2007). *Avaliar/Refletir/Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <https://www.ffms.pt/upload/docs/57452c48-d28d-40a3-8ce7-8a996782466f.pdf>.

- Dias, C. (2011). *A importância de contar Histórias no Jardim-de-infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos (2005). *Escolas a Tempo Inteiro: Na Madeira, 10 anos de experiência*. Madeira: Direção Regional de Planeamento e Recursos Educativos. Retirado de: <http://www01.madeira-edu.pt/drpre/ArtiFiles/T212.htm>
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste f, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freinet, C. (1973). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In C. Torres, F. Gutiérrez, J. Romão, M. Gadotti & W. Garcia. *Reinventando Paulo Freire no Século 21*. (pp.91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Retirado de: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2814#page/50/mode/1up>.
- García, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Jardim, M. (2013). *Relatório de Estágio de Mestrado*. Madeira: Universidade da Madeira
- Jordão, A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos*. Évora: Universidade de Évora
- Karpicke, J., Sousa, H. & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel
- Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 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 da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico-*

- 1.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática- Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Movimento da Escola Moderna. (2014). *Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção*. Retirado de: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/exposicoes/ExpDidaticaMEM/posterpre2.pdf>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma Práxis de Participação*. (pp.142-159). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 87-132). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino Profissional: O Estigma das Mãos mais do que a Cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Rocha, P. (2007). *O Papel da Escola Frente aos Desafios do Século XXI: a opinião de jovens estudantes do ensino médio do distrito federal* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Retirado de: http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=595.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de Professoras- estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. In Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP (pp.24-36). Brasil: Junqueira&Marin Editores.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. (2013). Ser Professor na Escola do Séc.XXI. *Ensino Magazine*, 183. Retirado de: <http://www.ensino.eu/ensino-magazine/maio-2013/opinião/ser-professor-na-escola-do-séc-xxi.aspx>.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA edições.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção- na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios*. Brasil: UNESCO

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*.

Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Referências Normativas

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

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

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

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho

Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de junho

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro