

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Raquel Carvalho Viveiros
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2016

T/M
37
VIU Ref

+PD-R

Ex. 1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

Tânia Raquel Carvalho Viveiros

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

ORIENTADORA
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

Tânia Raquel Carvalho Viveiros

Aluna n.º 2009614

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no *Infantário O Carrocel* e na
*Escola EB1/PE da Ladeira***

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Maria José de Jesus Camacho

Funchal e UMa, abril de 2016

“Precisamos perseguir nossos mais belos sonhos.
Desistir é uma palavra que tem que ser eliminada do
dicionário de quem sonha e deseja conquistar.
Não se esqueça de que você vai falhar
100% das vezes em que não tentar.”

Augusto Cury em *Nunca desista de seus sonhos*.

*Para os meus mais que tudo,
★ os meus pais segundos,
★ os meus avós.*

Agradecimentos

Após cinco anos de trabalho vejo terminada a minha formação inicial para a conquista de um sonho. O que no início parecia uma longa jornada passou demasiado rápido. Entre ir estudar para Aveiro, adaptar-me a uma nova cidade, conhecer novas pessoas e regressar à terra natal sendo necessário adaptar-me novamente, foi possível crescer e aprender diariamente coisas novas.

Todos os passos dados e obstáculos ultrapassados para o alcance deste objetivo final, de me tornar uma docente, contribuíram para a pessoa que sou hoje e ajudaram na construção da minha identidade profissional. É aterrador pensar que se aproxima o passo seguinte, a vida adulta e independente no mercado de trabalho. Ainda assim, reconforta-me o facto de saber que poderei lidar com crianças diariamente. Seres inocentes que transmitem a sua alegria contagiante tornando esta futura profissão gratificante.

Em retrospectiva, considerando todo o percurso realizado, não poderia chegar até aqui sem agradecer aqueles que mais contribuíram para o meu sucesso através do seu apoio e incentivo diário.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora científica do presente relatório, professora Maria José de Jesus Camacho, pela orientação prestada, pela paciência e constante disponibilidade e pelas palavras de incentivo ao longo do trabalho realizado.

À professora cooperante, Leonor Freitas, pela orientação, atenção e partilha de conhecimentos ao longo da intervenção.

À educadora cooperante, Celeste Jardim, por toda a orientação, o apoio, palavras amigas e pelo seu contributo nas aprendizagens realizadas. À ajudante de ação sócio educativa, Leo, pelos momentos de brincadeira, pelas palavras de reconforto e apoio ao longo do trabalho realizado.

Aos meus meninos da *Sala Laranja* e do 3.º A, pelo carinho com que me receberam e por terem contribuído para que cada dia fosse um momento de aprendizagem constante.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, que acompanharam este longo percurso ao transmitir conhecimentos essenciais para um futuro com êxito.

VI Relatório de Estágio de Mestrado

Às minhas colegas de turma, por me terem recebido bem e pelo companheirismo ao longo desta jornada conjunta.

À Inês Resende, Daniela Silva, Melissa Pinto, Inês Xavier, Lucas Batista e Sofia Miranda, o meu obrigado.

Ao chefe Lino pela compreensão nos meus momentos de ausência e pelo voto de confiança nas minhas capacidades. À chefe Idalina, pelo constante apoio e pela disponibilização de um ombro amigo nos momentos de maior necessidade, tornando-se mais que uma chefe e mais que uma amiga! Aos seus filhos, Nuno e Guilherme, pelos momentos de descontração que permitiram abstrair da preocupação dos estudos.

À Mara, Joana e Catarina, pelos conselhos dados para procurar descanso e pelo relembrar constante de precisar de me distrair. Aos restantes Bits por me proporcionarem momentos de diversão esquecendo os problemas do momento.

À Mariana, pela longa amizade e pelo apoio dado, mesmo com um oceano entre nós, quando foi preciso estiveste lá.

À Marta, minha grande guerreira e exemplo a seguir, pelas palavras amigas, mesmo quando quem precisava de conforto e apoio não era eu. Pela paciência para ouvir as minhas aflições, pela preocupação em relação à minha alimentação e pela partilha de guloseimas quando nos juntávamos.

À mini Bea, pelo sorriso estampado diariamente na cara, por acreditar sempre em mim, pelo apoio constante, principalmente durante os passos mais difíceis deste percurso, pelos conselhos e pelos momentos de descontração.

À Lili, que era apenas uma colega mais velha e tornou-se numa grande amiga, uma caixinha de surpresas. Pela companhia, pelo apoio incondicional que foi fundamental para o meu sucesso e pelas palavras de reconforto, acreditando que era sempre capaz de mais e melhor.

À Momy e à Ana, por fazerem parte da minha família, por me darem um ombro amigo e uma palavra de incentivo sempre que necessário. Por contribuírem com os momentos de descontração e por me receberem na sua vida.

Aos paizinhos, a família que me acolheu como sua, pelos olhares esperançosos de sucesso, pelas palavras de saudade e pelo sentimento de apoio incondicional. Pelos momentos de diversão, pelas “gordices” dadas, pelos passeios, e por não permitirem que seja um oceano que separa “esta família”.

À Soninha, por todos os momentos passados entre risos e gargalhadas. Pelas palavras amigas sempre presentes e, mesmo estando longe, por possibilitar que esta amizade de manas perdure por muito e muito tempo.

Aos meus manos, Bruno e Cristina, que apesar da nossa história de vida sempre me fizeram sentir como irmã, e por isso agradeço do fundo do coração. Obrigada por todo o apoio, palavras de coragem e pelos momentos de tontices partilhados. À Neuza, pelo apoio ao longo de todos estes anos e pelos desabafos ouvidos. Ao Joa, pelos momentos de diversão proporcionados.

Aos meus sobrinhos lindos, Alexandre e Lucas, que através dos momentos passados juntos lembraram-me que esta é de facto a minha profissão de sonho.

Aos meus pais, os meus queridinhos, pela luta constante e o apoio na conquista deste sonho. Por nunca me terem imposto objetivos de vida e terem permitido que ganhasse asas e encontrasse os meus próprios objetivos. Pelas palavras de carinho e apoio, pelos momentos de descontração e por me terem mostrado que quando queremos algo temos que lutar e não esperar que alguém o faça por nós.

Ao Vivi, o meu grande apoio. Que devido à nossa proximidade também travou esta batalha comigo. Pela compreensão e pelo carinho dado sempre que necessário, lembrando-me constantemente que era capaz de ultrapassar todos os obstáculos.

Aos meus avós, a quem dedico o trabalho realizado, os meus exemplos de vida que partilham as minhas aspirações e dão-me apoio incondicional. Por todos os ensinamentos transmitidos, por me terem formado na pessoa que sou hoje sob valores e crenças familiares, por me incentivarem a querer fazer o bem e ajudar o próximo. Por nunca duvidarem de mim e desejarem a minha felicidade acima de tudo.

Por tudo isto, um grande agradecimento a todos!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a obtenção do grau de mestre. Ao longo do corpo do mesmo encontram-se descritas as intervenções pedagógicas realizadas no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, antecedidas por uma fundamentação teórica que constituiu a base de toda a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos.

No pré-escolar a ação realizou-se no Infantário “O Carrocel”, com crianças entre os três e os cinco anos, e decorreu em torno de uma problemática de investigação-ação que visava o desenvolvimento da socialização das crianças do grupo em questão. No 1.º ciclo do ensino básico, a intervenção realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, numa turma de 3.º ano de escolaridade e teve como objetivo a adoção de estratégias que possibilitassem o desenvolvimento da motivação dos alunos, bem como a aquisição de hábitos de trabalho.

Com o intuito de adequar e melhorar a prática para que atendesse aos interesses e necessidades das crianças, foi adotada uma postura reflexiva desde o início até o seu término.

Sendo o docente um profissional prático-reflexivo, é possível construir a sua identidade profissional ao longo da sua intervenção contextualizada ao meio, e que de forma desconcentrada proporciona atividades diversificadas num sistema educativo centralizado.

Com as atividades apresentadas, pretendeu-se proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa e significativa, onde os seus conhecimentos prévios foram valorizados e potencializavam o seu desenvolvimento através de uma atitude experiencial de forma autónoma.

Assim, através das atividades cooperativas, interdisciplinares, com recurso a material didático diversificado e ao valorar a relação escola-família, foi possível contribuir para uma melhor qualidade na educação baseada nos pressupostos de vários pedagogos.

Palavras-chave: Investigação-Ação; Interesses e Necessidades; Aprendizagem Ativa; Aprendizagem Significativa; Atividades Cooperativas.

Abstract

The present report has been prepared within the framework of the master's degree in Preschool Education and teaching of the first Cycle of basic education to obtain the degree of master. To this end, throughout the body of the same are described pedagogical interventions carried out in pre-school and in the first cycle of basic education, preceded by a theoretical foundation which was the basis of all the pedagogical action in different educational contexts.

In preschool the action took place in kindergarten “O Carrocel”, with children with three and four years old, and ran around a problematic research-action aimed at the development of socialization of the children in the group in question. In the first cycle of basic education, this was held at the Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com pré-escolar da Ladeira, a class of 3rd grade level and had as its objective the adoption of strategies that would allow the development of motivation of students, as well as the acquisition of work habits.

In order to adapt and improve the practice to answer the interests and needs of the children, was adopted a reflexive posture since the beginning until its terminus.

Being the teacher a professional practical-reflective, it is possible to build their professional identity throughout his speech contextualized, and in a decentralized way provides several activities in a centralized educational system.

With the activities presented, was intended to provide children with active learning and meaningful moments, where their previous knowledge were valued and would allow its development through an experiential attitude autonomously.

In conclusion, through the cooperative, interdisciplinary activities, using diverse teaching materials and valuing the school-family relationship, it was possible to contribute to a better quality in education based on the assumptions of many educators.

Keywords: Research-Action; Interests and needs; Active Learning; Meaningful Learning; Cooperative Activities.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Sumário.....	XIII
Índice de Figuras	XVII
Índice de Tabelas	XXI
Índice de Gráficos.....	XXIII
Lista de siglas	XXV
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	5
Capítulo I – Pressupostos subjacentes ao sistema educativo	7
1.1.A educação em Portugal e sua organização	8
1.2.O docente e a construção da sua identidade	10
1.2.1. Emergência do professor reflexivo	14
1.2.2. <i>Modus operandi</i> para a qualidade na educação	16
1.2.3. Do individualismo à colaboração entre docentes.....	19
1.3.O currículo como orientador da prática pedagógica do docente	21
1.3.1. As orientações curriculares no Pré-Escolar e a sua gestão	24
1.3.2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua gestão	25
1.4.Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
Capítulo II – A criança enquanto centro da ação pedagógica.....	31
2.1. A aprendizagem e as teorias subjacentes: do construtivismo ao socioconstrutivismo	31
2.2. Os hábitos de socialização numa boa relação com o outro	36
2.3. Hábitos de trabalho e motivação dos alunos: a realização do sucesso académico	40
2.4. Diversidade de relações família-escola: um privilégio social?	43
Capítulo III - Fundamentação das estratégias utilizadas na prática pedagógica.....	45
3.1.Contributos da planificação rumo à ação, reflexão e avaliação	45
3.2. Atitude experiencial na aprendizagem	48

3.3. O trabalho por projeto no desenvolvimento de competências.....	50
3.4. A aprendizagem cooperativa: promotora do desenvolvimento pessoal e social	52
3.5. Eleição das áreas artísticas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem	54
3.6. Tecnologias como potencializadoras de aprendizagens significativas.....	56
3.7. Relevância do material didático na aprendizagem	57
3.8. A literatura infantil e o gosto pela leitura	59
3.9. Diferenciação pedagógica e educação inclusiva para o sucesso académico ...	60
3.10. Interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas.....	61
3.11. Relevância da avaliação na ação do professor.....	63
Capítulo IV – Investigação-ação	65
4.1. Metodologia de investigação-ação	65
4.2. Fases do projeto	67
4.3. Técnicas e instrumentos da recolha de dados	68
Parte II – Prática Pedagógica	71
Capítulo V - Prática pedagógica em contexto pré-escolar	73
5.1. Enquadramento do ambiente educativo.....	73
5.1.1. Caraterização do meio envolvente.....	74
5.1.2. Caraterização da instituição.....	75
5.1.3. Caraterização da sala	77
5.1.4. Caraterização do grupo.....	79
5.1.4.1. Caraterização socioprofissional das famílias.....	81
5.2. Intervenção pedagógica	83
5.2.1. Problemática encontrada.....	84
5.2.2. Atividades.....	86
5.2.2.1. Projeto de sala: remodelação da biblioteca.....	109
5.2.2.2. Intervenção na comunidade	111
5.2.2.3. Resposta à problemática encontrada	114
5.3. Avaliação do grupo.....	115
5.3.1. Reflexão final- Contexto de pré-escolar	121

Capítulo VI- Prática pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	123
6.1. Enquadramento do ambiente educativo.....	123
6.1.1. Caraterização do meio envolvente.....	124
6.1.2. Caraterização da instituição.....	125
6.1.3. Caraterização da sala	126
6.1.4. Caraterização da turma	129
6.1.4.1. Caraterização socioprofissional das famílias.....	131
6.2. Intervenção pedagógica	132
6.2.1. Problemática encontrada.....	133
6.2.2. Atividades.....	135
6.2.2.1. Intervenção na comunidade	162
6.2.2.2. Resposta à problemática encontrada	168
6.3. Avaliação da turma.....	169
6.3.1. Reflexão final - Contexto de 1.º CEB.....	174
Considerações Finais	177
Referências bibliográficas	181
Referências normativas.....	193
Índice do conteúdo do CD	195

Índice de Figuras

Figura 1. Processo de reflexão segundo uma visão cíclica.	15
Figura 2. Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e os componentes do currículo do Programa do Ensino Básico - 1.º Ciclo (1.º ano).	29
Figura 3. Influência da parte emocional da criança na formação de aprendizagens significativas.	33
Figura 4. Representação de variáveis de empenho, variáveis escolares e motivacionais.	41
Figura 5. Fatores envolvido ao longo do processo de planificação.	47
Figura 6. Desenvolvimento Pessoal e Social da criança.	48
Figura 7. Edifício pedagógico da atitude experiencial.	49
Figura 8. Fases do trabalho por projeto.	51
Figura 9. Influência da aprendizagem cooperativa.	53
Figura 10. Contributo das expressões para o desenvolvimento biopsicossocial.	55
Figura 11. Assuntos em debate na atualidade sobre a avaliação.	63
Figura 12. Localização do Infantário no meio.	74
Figura 13. Infantário "O Carrocel".	75
Figura 14. Organização do espaço da Sala Laranja.	77
Figura 15. Quadro das Novidades.	86
Figura 16. O livro sem imagens.	87
Figura 17. Fases da leitura e pós-leitura.	88
Figura 18. Exposição de diferentes livros.	89
Figura 19. Exploração e ordenação dos livros.	90
Figura 20. Familiarização das crianças com o ambiente da biblioteca.	91
Figura 21. Exemplificação do adereço.	93
Figura 22. Dramatização livre.	93
Figura 23. Convívio de São Martinho.	95
Figura 24. Música de São Martinho.	96
Figura 25. Preparação da gincana.	97
Figura 26. Montagem da gincana.	98
Figura 27. Gincana alusiva a São Martinho.	99
Figura 28. Dança com o vídeo.	101

Figura 29. Identificação de diferentes partes do corpo.....	101
Figura 30. Jogo do espelho.....	102
Figura 31. Introdução do pai natal com órgãos internos.	103
Figura 32. Montagem dos órgãos internos do pai natal.....	104
Figura 33. Modelo do corpo humano.	104
Figura 34. Exploração do modelo do corpo humano.	105
Figura 35. Previsão dos resultados da experiência.....	106
Figura 36. Construção do modelo.	107
Figura 37. Modelo da respiração.	108
Figura 38. Verificação dos resultados.	108
Figura 39. Biblioteca antes da remodelação.....	109
Figura 40. Convívio e inauguração da biblioteca.....	110
Figura 41. Biblioteca remodelada.	110
Figura 42. Cenário Natalício.	111
Figura 43. Realização e decoração das prendas.	112
Figura 44. Apresentação e explicação do tapete de retalhos.....	112
Figura 45. Intervenção da comunidade educativa.	113
Figura 46. Resultado do projeto de intervenção na comunidade.	113
Figura 47. Realização da carta ao pai natal com o auxílio dos pais.....	114
Figura 48. Quadro do comportamento.....	120
Figura 49. Análise das regras de comportamento estipuladas pelas crianças.	121
Figura 50. Localização da freguesia de Santo António.....	124
Figura 51. Escola Básica da Ladeira.	125
Figura 52. Planta da sala do 3.ºA.	127
Figura 53. Ilustração do texto em estudo.....	136
Figura 54. Adereços previamente concretizados.....	137
Figura 55. Correção do TPC com recurso às tecnologias.	139
Figura 56. Recurso didático para a revisão gramatical.....	140
Figura 57. Trabalho cooperativo.	140
Figura 58. Vários papéis da Carochinha.....	141
Figura 59. Dramatizações realizadas através do trabalho cooperativo.....	141
Figura 60. Mapa do itinerário.	142
Figura 61. Caça ao Marido da Carochinha.	143
Figura 62. Numerador e denominador em cartolina.....	145

Figura 63. Pizza fracionária.....	145
Figura 64. Pizza fracionária.....	146
Figura 65. Imagens de apoio à explicação dada sobre medir com frações.....	146
Figura 66. Representação no círculo fracionário.....	147
Figura 67. Representação no círculo fracionário.....	147
Figura 68. Representação no círculo fracionário.....	148
Figura 69. Mini Pizzas fracionárias.....	149
Figura 70. Trabalho de pares.	150
Figura 71. Multibásico.	151
Figura 72. Apresentação das frações decimais com recurso ao multibásico.....	151
Figura 73. Multibásico.	151
Figura 74. Apresentações orais do trabalho realizado.....	155
Figura 75. Sistema solar.	156
Figura 76. Representação fracionária de uma parte de um planeta.....	157
Figura 77. Base da maquete pré-concebida.....	158
Figura 78. Etiqueta de identificação do planeta.	158
Figura 79. Espaço preparado para a realização de um trabalho manual.	159
Figura 80. Exemplo de uma bola de esferovite representante de um planeta.	160
Figura 81. Pintura dos planetas.	160
Figura 82. Colocação do planeta na maquete.....	160
Figura 83. Resultado final da maquete.....	161
Figura 84. Resultado final do painel realizado pelos quatro grupos/turmas.	162
Figura 85. Ensaios do "Yamano".	163
Figura 86. Elaboração das roupas.....	164
Figura 87. Intervenção na comunidade.	165
Figura 88. Realização do painel de turma.	165
Figura 89. Festa final da escola.	166
Figura 90. Apresentação do trabalho por projeto.	167
Figura 91. Apresentação dos trabalhos por projeto.	167
Figura 92. Quadro do comportamento.....	173
Figura 93. Cartão de coleção de estrelas.	174

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sumário dos modelos de socialização da criança.	38
Tabela 2. Recursos Humanos do Infantário "O Carrocel".....	76
Tabela 3. Rotinas diárias.	79
Tabela 4. Avaliação global do domínio de Formação Pessoal e Social.	116
Tabela 5. Avaliação global do domínio das Expressões e comunicação (1. ^a parte)....	117
Tabela 5. Avaliação global do domínio das Expressões e comunicação (2. ^a parte)....	118
Tabela 6. Avaliação global do domínio das Expressões e Comunicação.....	119
Tabela 7. Avaliação global do domínio do Conhecimento do Mundo.	120
Tabela 8. Horário semanal do 3.º A.....	128
Tabela 9. Avaliação global da área curricular de português (1. ^a parte).....	170
Tabela 9. Avaliação global da área curricular de português (2. ^a parte).....	171
Tabela 10. Avaliação global da área curricular de matemática (1. ^a parte).	171
Tabela 10. Avaliação global da área curricular de matemática (2. ^a parte).	172
Tabela 11. Avaliação global da área curricular de estudo do meio (1. ^a parte).	172
Tabela 11. Avaliação global da área curricular de estudo do meio (2. ^a parte).	173

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças da Sala Laranja.	79
Gráfico 2. Idades das crianças da Sala Laranja.	79
Gráfico 3. Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Laranja.	82
Gráfico 4. Classificação das profissões dos pais das crianças da Sala Laranja.	82
Gráfico 5. Género dos alunos do 3.º A.	129
Gráfico 6. Idade dos alunos do 3.º A.	129
Gráfico 7. Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º A.	131
Gráfico 8. Classificação das profissões dos pais dos alunos do 3.ºA.	131

Lista de siglas

AEpl Assalariados Executantes Pluriativos

CEB Ciclo do Ensino Básico

D Desempregados

DB Diário de Bordo

DPS Desenvolvimento Pessoal e Social

EB1 Escola Básico do 1.º Ciclo

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

EDL Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais

EE Empregados Executantes

LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo

MCPEB Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

MCMEB Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico

ME Ministério da Educação

NEE Necessidades Educativas Especiais

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

OCP1CEB Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

PE Pré-escolar

PEE Projeto Educativo de Escola

PTE Profissionais Técnicos e de Enquadramento

TPC Trabalho Para Casa

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente trabalho, realizado para a aquisição do grau de Mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge após a prática pedagógica no Infantário “O Carrocel”, com crianças entre os 3 e os 4 anos, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Ladeira, numa turma do 3.º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Ao longo do mesmo encontra-se a fundamentação teórica, que consiste nos pilares de toda a intervenção pedagógica de um docente, e uma parte prática, que descreve a ação realizada em duas valências, Pré-Escolar (PE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), baseada nos pressupostos teóricos anteriores. Deste modo, nota-se a estreita relação existente entre toda a fundamentação teórica e a prática pedagógica, salientando que trata-se de duas vertentes muito distintas, mas indissociáveis uma da outra na profissão docente. Acrescenta-se o facto de o docente sentir a necessidade de se atualizar constantemente segundo a evolução das pesquisas realizadas na área da pedagogia e segundo as alterações dos pressupostos do sistema educativo português.

Note-se que os aspetos referidos anteriormente foram tidos em conta ao longo da elaboração do presente trabalho.

A primeira parte encontra-se subdividida em quatro capítulos distintos. No primeiro são abordados os pressupostos subjacentes ao sistema educativo, e é pretendido realçar a forma como o docente ao longo da construção da sua identidade tem a árdua tarefa de se adaptar e seguir as orientações do Ministério da Educação (ME) devido à organização do sistema educativo, centralizado, que permite uma normalização comum a todos, e desconcentrado, que possibilita a gestão flexível do currículo através da contextualização à comunidade educativa e aos interesses e necessidades das crianças oriundas de diferentes meios. A reflexão sobre a prática educativa torna-se, assim, fundamental para o desenvolvimento de uma maior qualidade na educação e como contributo para uma intervenção que valorize a colaboração entre docentes, ao considerar diferentes pontos de vista sobre a mesma situação, visando o sucesso educacional das crianças e dos alunos. Sem esquecer que, para tal, a articulação entre o PE e o 1.º CEB deve ser bem planeada para que haja uma transição pacífica quer seja de grupo como de instituição.

No segundo capítulo, procede-se à abordagem da criança enquanto centro da ação pedagógica e é caracterizada a aprendizagem da mesma segundo as teorias

construtivistas e socioconstrutivistas, entre outros aspetos considerados relevantes para o seu desenvolvimento. Ao valorizar os conhecimentos prévios das crianças e ao proporcionar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de conhecimento, é possível que a criança realize uma aprendizagem de forma autónoma. Durante a mesma, o seu papel ativo assume uma importante posição na medida em que, ao ser realizado através da ação, a aprendizagem torna-se significativa e permite o estabelecimento de uma relação com o que já era conhecido, ou seja, com os subsunçores apresentados por Ausubel em Valadares e Moreira (2009). Segundo os mesmos autores, torna-se pertinente fazer referência ao desenvolvimento da criança, segundo uma visão construtivista, de acordo com estádios de desenvolvimento e baseado nas relações definidas com o meio, apresentadas por Piaget. De acordo com a visão socioconstrutivista, baseada em Vygotsky (Valadares & Moreira, 2009), já são valorizadas as relações sociais estabelecidas com os outros e a forma como potencializam o desenvolvimento. Deste modo, a aquisição de competências sociais torna-se essencial para o desenvolvimento da socialização e como contributo para a motivação na realização das atividades. Salienta-se ainda que o papel do docente, bem como a relação entre a escola e a família, são fatores motivadores e fundamentais para o sucesso académico das crianças.

No terceiro capítulo encontra-se exposta a fundamentação das estratégias utilizadas na prática pedagógica, é exposta a importância de uma planificação e o seu contributo para a ação do docente. Uma preparação para a intervenção permite refletir sobre as estratégias a utilizar, tendo como objetivo a satisfação dos interesses e das necessidades das crianças de forma diferenciada e inclusiva. Ao longo da ação, ao proporcionar o acesso a uma diversidade de material didático, através de uma atitude experiencial por parte das crianças, é possível contribuir para o seu Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Além disto, a problematização e a procura de respostas de forma autónoma, nomeadamente com o trabalho por projeto, tendo por base o recurso às tecnologias, potencializam a aprendizagem da criança e permitem que o docente detenha apenas um papel de orientador durante o processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se, ainda neste capítulo, a importância das áreas artísticas que permitem que as crianças se expressem de diversas maneiras, a realização de trabalho cooperativo como motivação e apoio no desenvolvimento das crianças, o recurso à literatura infantil com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura e a realização de atividades interdisciplinares para uma melhor consolidação de conteúdos. Com o recurso às diferentes estratégias

mencionadas, torna-se eminente a necessidade de realizar uma avaliação, com o objetivo de refletir sobre as mesmas e poder adaptá-las para que as crianças atinjam o êxito educacional.

Em relação ao capítulo quatro, é caracterizada toda a metodologia de investigação-ação, desde as suas fases até às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da ação pedagógica descrita na parte dois do presente relatório. Assim, aquando da intervenção pedagógica, foram realizadas atividades e utilizadas diversas estratégias tendo em mente a obtenção de respostas para as problemáticas encontradas em ambas as valências.

A segunda parte do relatório apresenta-se subdividida em dois capítulos, a caracterização da prática pedagógica em contexto PE e a prática pedagógica em contexto 1.º CEB. Em ambos os capítulos surge primeiramente a contextualização do meio, da instituição, da sala e do grupo/turma, relevando-se a importância de conhecer o meio onde a prática pedagógica seria realizada, para poder proporcionar-se atividades contextualizadas e adaptadas aos interesses e necessidades das crianças.

No Infantário “O Carrocel” era pretendido dar resposta à questão **“Como promover hábitos de socialização nas crianças deste grupo?”**. Para tal, são apresentadas três temáticas desenvolvidas, semanalmente, pelo grupo, em torno das quais foram realizadas atividades, para cumprir o referido objetivo. As três temáticas desenvolvidas foram: a semana da literatura infantil, a semana de São Martinho e a semana do corpo humano. A estas acrescentam-se os projetos de sala e de intervenção na comunidade, desenvolvidos segundo os mesmos pressupostos. Era pretendido que se proporcionasse momentos de aprendizagem autónoma, ativa e experiencial para o DPS das crianças.

Em relação à EB1/PE da Ladeira, apresenta-se como objetivo a procura de soluções para a questão **“Como desenvolver hábitos de trabalho nas crianças desta sala recorrendo aos seus interesses e motivações?”**. Com este intuito são apresentadas atividades interdisciplinares em português e estudo do meio, sendo que em matemática valorizou-se o recurso ao material didático para a aquisição de novos conteúdos. Ademais, acrescenta-se a descrição do projeto de intervenção na comunidade que contou com a colaboração não só dos pais e de toda a comunidade educativa, mas também de outro estabelecimento de ensino, nomeadamente a EB1/PE da Achada. Ao longo das mesmas apresentava-se o objetivo de realizar o processo de ensino e aprendizagem de forma autónoma e ativa, sendo proporcionado um apoio

individualizado, quando necessário, tornando as aprendizagens significativas para os alunos.

Ao longo do corpo do presente relatório, será estabelecida uma relação entre os pressupostos teóricos da pedagogia e as estratégias utilizadas ao longo das diversas atividades realizadas nos dois contextos educativos. Compreende-se que os interesses e necessidades das crianças foram sempre tidos em conta e que o trabalho colaborativo com outros docentes, bem como as relações estabelecidas com as crianças, foram fatores essenciais para a reflexão sobre a prática.

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo I – Pressupostos subjacentes ao sistema educativo

Atualmente a compreensão do funcionamento do sistema educativo português requer algum estudo devido à sua evolução, complexidade e agentes envolvidos. Este sistema, nos dias que correm, caracteriza-se por uma certa autonomia decorrente da descentralização/regionalização, mas, apresenta uma vertente centralizada, baseada em diretrizes e normativas emanadas pelo Governo Nacional/ ME.

Em relação à desconcentração, a instituição educativa tem um papel fundamental devido à sua autonomia na realização do projeto educativo, pois, este deve ser realizado de forma contextualizada, tendo em conta as especificidades das crianças, as problemáticas encontradas e a comunidade educativa. O docente, ao longo da sua prática pedagógica, e enquanto agente educativo, trabalha diariamente para a construção da sua identidade, tendo por base os propósitos descritos nos seus perfis de desempenho, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e tendo como objetivo a realização de aprendizagens com sucesso por parte das crianças. Para tal, enfatiza-se a emergência de um docente reflexivo sobre a sua prática, na medida em que, desse modo, procurará as melhores estratégias e metodologias que se enquadrem às necessidades e interesses das crianças, contribuindo assim para uma melhor qualidade na educação. A esta procura associa-se a importância da colaboração entre docentes, ou seja, a troca de impressões, a partilha e o trabalho colaborativo e cooperativo para um mesmo fim, o que permite melhorar a sua prática pedagógica.

Contudo, apesar da referida contextualização ao meio e à criança, a instituição e o docente têm de seguir as diretrizes descritas pelo ME nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nos Programas e metas do 1.º CEB. Deste modo, torna-se evidente a universalidade da educação no nosso País, isto é, as mesmas metas para todos, evidenciando a centralização do sistema.

Posto isto, a grande aposta encontra-se na gestão flexível do currículo, na colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB, e na articulação entre estes dois contextos, que permitirá que o sistema, mesmo sendo central e universal, seja desconcentrado, significativo e ajustado, enfatizando a autonomia das escolas e dos docentes.

1.1. A educação em Portugal e sua organização

A educação, além de essencial na formação do homem como elemento da sociedade é também um direito que se encontra vinculado na Constituição da República Portuguesa. O autor Coménio (1985) define o homem como “um “animal educável”, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (citado por Cunha, 2008, p.318).

Em Portugal, a educação e todas as questões sobre a formação de cidadãos, têm vindo a assumir cada vez mais um papel banalizado, tornando-se, assim, em assuntos relativamente vazios de significado devido às generalizações assumidas pela sociedade e às suas simplificações (Cunha, 2008). Nas últimas décadas, tem estado marcada pela descontinuidade das políticas educativas onde não se nota o desaparego das elites políticas (Cunha, 2008).

No que se refere a educação básica, em específico, esteve sujeita a uma grande desvalorização “pelas orientações modernizadoras e da gestão de recursos humanos” (Cunha, 2008, p.24), inclusive quando na população portuguesa havia uma elevada taxa de pessoas com pouca alfabetização (Cunha, 2008).

Apesar dos factos acima referidos o tema educação, e tudo o que o mesmo engloba, não deixou de ser objeto de estudo e alvo de abordagens intensivas (Pintassilgo, Alves, Correia & Felgueiras, 2007).

Com o intuito de educar uma criança, a família, que se encontra nas áreas biológica e afetiva, já não é capaz de assegurar a educação sozinha. A escola tornou-se, assim, indispensável (Cunha, 2008) e é caracterizada como uma instituição social que é pouco propícia à mudança e conservadora por natureza (Formosinho, Pereira & Machado, 2000).

A escola do Estado Novo era particularizada pelo paradigma centralizador. Evoluiu no fim dos anos 80, altura de reforma, de uma conceção descentralizadora para centralizadora desconcentrada. Deste modo, nos anos 90, devido à necessidade que as escolas tinham de aplicar estratégias contextualizadas ao espaço e ao público-alvo, deu-se o início do discurso que valorizava a autonomia das escolas (Formosinho et al., 2000).

Seguindo esta linha de pensamento, o sistema educativo em Portugal é caracterizado por um regime centralizado, na medida em que segue as orientações do ME (ME) e conta com a sua coordenação e apoio (Formosinho et al., 2000). Mas, devido à

reforma global, referida anteriormente, através do “reforço das competências dos estabelecimentos de ensino básico e secundário” (Lima, 2011, p.22) era pretendido conceder mais autonomia às escolas (Lima, 2011) tendo sempre em mente o contexto da comunidade educativa (Pacheco, 2008). Foram, então, criados departamentos regionais de educação para orientar a ação educativa local (Formosinho et al., 2000). Desta forma, passou a haver uma desconcentração dos serviços (Formosinho et al., 2000), onde o diretor regional era “um inferior hierárquico em relação aos serviços centrais, dos quais depende, embora superior hierárquico em relação aos diversos serviços locais que coordena” (Formosinho et al., 2000, p.45).

As escolas passaram a ser mais autónomas, sendo esta autonomia caracterizada pela “elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada” (Lima, 2011, p.28).

Neste sentido, o docente assume um papel importante na escola e na sala de aula passando a ter mais alguma autonomia na sua prática pedagógica. Contudo, é necessário ter sempre em mente o programa e as OCEPE como nos indica o Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, artigo 5º alínea 2c:

O direito à autonomia técnica e científica e à liberdade de escolha dos métodos de ensino, das tecnologias e técnicas de educação e dos tipos de meios auxiliares de ensino mais adequados, no respeito pelo currículo nacional, pelos programas e pelas orientações programáticas curriculares ou pedagógicas em vigor (p.503).

Durante todo o processo de evolução do sistema educativo, desde a centralização concentrada até a centralização desconcentrada, sentiu-se cada vez mais a necessidade de haver uma LBSE (Formosinho et al., 2000). Este desejo tinha como objetivo adequar a Lei à constituição da República, explicitar a estrutura do sistema educativo e criar uma estabilidade que permitisse a reforma global supracitada (Formosinho et al., 2000).

Deste modo, surgiu a LBSE, Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, tornando-se no referente da atual estrutura de todo o sistema. Em seu redor estabelece-se “não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objectivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local)” (Pacheco, 2008, p.11).

Para concluir, o sistema educativo português assistiu a uma evolução desde centralizado concentrado até à atualidade, centralizado desconcentrado. Ao longo desta evolução, que passou a valorizar a inclusão e a diferenciação pedagógica, as escolas

passaram a ser mais autônomas, na medida em que, mesmo tendo de cumprir as metas e programas de índole nacional, puderam adaptar a sua prática pedagógica ao contexto social dos alunos e da instituição. Por fim, com todo este desenvolvimento surgiu então a referida LBSE. Esta, permitiu regular e orientar a prática docente dos diferentes níveis de ensino, salientando a sua universalidade, os objetivos de cada ciclo e a necessidade da autonomia da instituição para a adaptação à comunidade educativa.

1.2. O docente e a construção da sua identidade

O docente deve ser um profissional competente “responsável pela elevação dos níveis de aproveitamento escolar de todos os alunos e que o façam de forma a estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem” (Day, 2004, p.38).

O educador/professor, em exercício de funções, nunca antes viu a sua profissão acometida de tanta complexidade como agora, devido, sobretudo, às alterações e à rápida evolução da nossa sociedade (Estrela, 2010). Algumas das alterações que se tornaram bastante nítidas são o aumento de exigências sobre a escola e sobre o docente, a necessidade de ajustar a ação educativa a outros agentes, nomeadamente a alteração de valores da sociedade, a procura de novas fontes de informação e de novas estratégias, as alterações nos conteúdos curriculares, as condições de trabalho, os recursos disponíveis pelas instituições e inclusive a alteração na relação entre o docente e a criança (Morgado, 2004). Todas estas transformações fizeram com que o docente se tornasse, por um lado, cada vez mais polivalente e, por outro, obrigado a desenvolver a sua vertente criativa, dada a limitação dos recursos materiais disponíveis.

É de salientar que similarmente os contextos e a visão sobre os alunos mudaram, pois a circunstância de uma escola para todos assim o determinou. Ultrapassado o ideal de um aluno padrão, o docente tem de aceitar as diferenças, respeitá-las e adaptar a sua metodologia a essas mesmas diferenças (Estanqueiro, 2010).

Compreende-se assim, que é evidente que o docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Devido à sua função, é necessário que se revista de um conjunto de características e competências para que o exercício da sua profissão seja realizado com sucesso, com o objetivo principal: êxito académico dos seus alunos. Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes e Pedro (2011) falam do docente enquanto orientador e associam-no a diversas palavras-chave que devem ser valorizadas ao caracterizá-lo, nomeadamente, detentor do saber,

modelo a seguir, responsável, comunicativo, empenhado e amigo. Outras características relevantes que estão associadas à prática do docente são o respeito pela diferença e a capacidade de adaptação à mesma, equilíbrio na dificuldade das tarefas propostas aos alunos, ensino de estratégias de estudo, promoção da cooperação, criação de expectativas positivas em relação ao aluno, utilização de elogios positivos e entusiasmo no ensino (Estanqueiro, 2010).

Ademais, tendo em conta o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância presente no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, no anexo n.º 1, ponto II, alínea 2a), sublinha-se a necessidade de proporcionar experiências educativas que sejam adequadas às crianças através da utilização de recursos que contribuem para o desenvolvimento curricular, nomeadamente, a organização do espaço e o material didático.

Tendo consciência destas competências como inerentes à profissão docente, torna-se possível realizar a construção da sua identidade profissional. Esta é realizada através de uma construção social, questionamento próprio e da relação estabelecida entre os significados atribuídos ao seu trabalho, os que os outros lhe atribuem, os significados atribuídos a si próprio e à sua própria imagem. Além disto, ainda encontra-se ligada à relação entre o docente e a criança, os papéis que estas representam e a ligação entre as crianças e a sua vida fora do contexto escolar (Day, 2004; Sousa, 2012).

A construção da identidade profissional implica, também, um “envolvimento pessoal” (Alarcão & Roldão, 2009, p.25) e é visto como um processo intemporal que relaciona o passado com o presente e o futuro, na medida em que “as situações escolares vivenciadas pelo próprio trazem ao presente a lembrança dos seus professores, geralmente estimulante. Estes emergem como figuras determinantes nas suas concepções acerca da profissão docente” (Alarcão & Roldão, 2009, p.33). Em relação ao futuro, ao longo da formação inicial docente e a experimentação da prática docente futura, como “as experiências pré-profissionais” (Alarcão & Roldão, 2009, p.27), ou seja, o estágio, é observável a presença de um cariz provocador ao questionar as situações experienciadas, os interesses do docente e permite relembrar a motivação para a profissão docente (Alarcão & Roldão, 2009).

Note-se que na revisão da literatura, no âmbito da formação dos professores, a identidade profissional é referida como sinónimo do conceito do eu que o docente atribui a si próprio (Day, 2004; Sousa, 2012). Assim, salienta-se a importância do professor ser reflexivo no que concerne à sua prática.

Denote-se ainda que não existe o docente ideal ou o docente perfeito, pois, todas estas características evidenciar-se-ão de maneira diferente de pessoa para pessoa. Se for dedicado e tiver gosto pelo que faz, certamente tentará proporcionar um bom ambiente na sala, o que contribuirá positivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é necessário a existência de um equilíbrio entre dois aspetos, o emocional e o racional (Day, 2004).

A sala é o local onde os docentes têm oportunidade de desenvolver o eu pessoal mas também profissional. Através da sua prática, é possível desenvolver a satisfação profissional, pessoal e conseqüentemente a autoestima e a motivação (Day, 2004; Estrela, 2010). Nesta ordem de ideias, torna-se impensável considerar o docente separado das suas emoções. No dia-a-dia, o seu principal trabalho, relativamente às emoções, na lógica do que falámos anteriormente, é ser capaz de as gerir e não deixar que afetem a organização e a dinâmica da sala.

Estrela (2010) afirma que um docente apenas terá capacidade de orientar os seus alunos se conseguir orientar-se a si próprio, “o que implica ter consciência das emoções, controlo, automotivação, habilitações sociais para se relacionar com” (p.43) as crianças e os pais com a intenção de equilibrar as suas emoções com as necessidades das crianças.

A profissão docente é um processo inacabado devido à sua posição perante o conhecimento e as suas relações com os outros, onde se valoriza o trabalho colaborativo e o facto de ser uma profissão de formação contínua (Alarcão & Roldão, 2009).

Um elevado nível de *stress* nos docentes afeta a qualidade do ensino, e de aprendizagem, e nos casos em que os contextos inibem a expressão de determinadas emoções, fazem com que haja menos oportunidades para a espontaneidade e para a improvisação (Day, 2004).

A competência do docente é também um fator essencial para ser bem-sucedido com as crianças. Importa, assim, referir que esta é “um processo ilimitado e intemporal de aprendizagens e de confluência reconstrutiva de saberes teóricos e de saberes construídos na prática bem como de capacidades e habilidades pessoais e sociais em constante inter relação” (Marchão, 2012, p.94).

A nível legislativo, coube ao Governo definir os perfis do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário e fê-lo através de dois Decretos-Lei, Decreto-Lei 240/2001 e Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. O primeiro indica-nos um perfil geral de desempenho profissional, já o segundo apresenta-se como um

diploma sobre os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

No que se refere ao primeiro diploma, este apresenta-nos um perfil geral que recai sobre diversas dimensões comuns aos docentes de todas as faixas etárias e, conseqüentemente, de todos os níveis de ensino. Estende-se desde a dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade até à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Neste sentido, os docentes, de acordo com os dois Decretos-Lei supracitados, devem investigar e refletir a sua prática, enquadrando-a nas indicações curriculares que tem uma prática inclusiva mas, também, diferenciada, com o intuito de promover a qualidade de educação e bem-estar dos alunos, fomentando a sua autonomia e respeitando as suas diferenças tanto pessoais como culturais. Além disto, deve ainda valorizar a instituição educativa, promover a relação com a família e trabalhar de forma colaborativa com os restantes profissionais da instituição.

A ligação entre os dois perfis, geral e específico, deve ser utilizada como “referência à organização da formação inicial” (Marchão, 2012, p.99) dos docentes. Assim, entende-se que tanto o perfil do docente como a sua identidade devem ser desenvolvidos desde o início da sua formação profissional e ao longo da sua prática pedagógica.

Ao abordar a identidade do docente e o seu perfil importa salientar que sem crianças não há docentes. Nesta aceção é pertinente abordar o facto de a criança ser um ser que necessita de uma “atenção especial” (Unicef, 1989, p.3) e que tem direitos, descritos na Convenção dos Direitos da Criança elaborada pela Unicef e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.

A criança é, portanto, um elemento fundamental e, como tal, deve ser valorizada, na medida em que os seus interesses são tidos em conta e as suas atitudes são reconhecidas. Porém, temos que considerar um limite, não sobrevalorizando as suas atitudes, uma vez que o essencial é atribuir um reforço positivo, de maneira que consiga ultrapassar os seus obstáculos (De mãos dadas, Associação de Solidariedade Social, 2014). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2008) caracteriza a educação como “ação complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transforma os interesses infantis em esforço reflexivo, num processo colaborativo de aprendizagens, mediante a ampliação de experiências” (p.7).

Em suma, “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2009, p.34). Esta edificação da identidade profissional é um processo moroso, onde o docente, como aprendiz que é, constrói-a a partir das suas próprias características, competências de reflexão, aprendendo com as suas práticas, avaliando-as e adequando-as, conforme a sua necessidade. Complementa-se, ainda, com a relevância das suas emoções e a valorização da criança no contexto, para a adequação da ação pedagógica ao mesmo, ao público-alvo e às suas especificidades, em paralelo com os pressupostos legais decretados.

1.2.1. Emergência do professor reflexivo

Sousa (2012) caracteriza o conceito de reflexão como “um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado” (p.138). No âmbito da educação, o mesmo, surge da necessidade que o docente sente de ajustar a sua prática pedagógica ao contexto e às crianças visando o melhoramento da mesma.

Day (2004) vê a reflexão como “um meio essencial para a reexaminação e a renovação da paixão dos que se interessam pelo seu trabalho, dos que se sentem cativados pelo potencial de aprendizagem dos seus alunos” (p.159).

Um docente que não seja reflexivo, acerca da sua prática, atua de acordo com uma rotina estabelecida por outros e que visa a solução de problemas colocados por terceiros (Sousa, 2012). Neste sentido, a emergência de um professor/educador reflexivo faz com que este se torne também investigador, pois, a reflexão irá permitir a determinação de problemáticas. Questões “Como? Porquê? Para quê?” (Estrela, 2010, p.14) implicam que haja reflexão, através da qual encontrará estratégias e metodologias que resultam na solução da problemática previamente colocada.

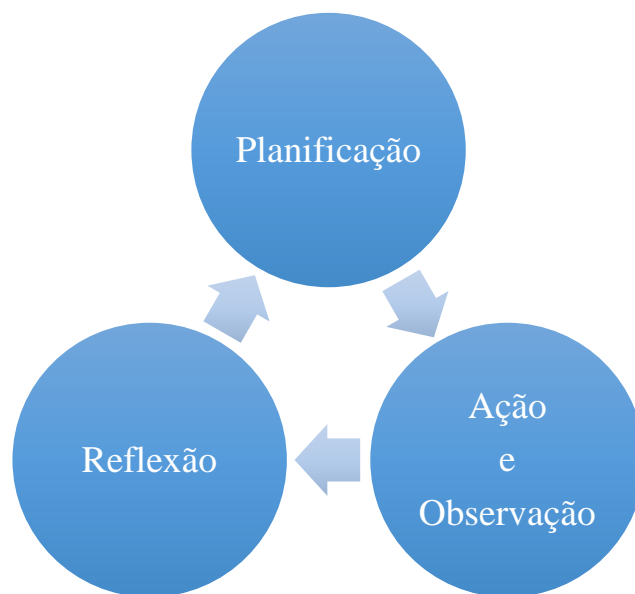
A necessidade de se tornar um prático reflexivo é explicada por Day (2004), ao citar Brubacher et al. (1994), através de várias vantagens para a prática de um docente. Algumas delas são a oportunidade que os docentes têm de se “libertarem de um comportamento impulsivo e rotineiro” (p.159), a possibilidade de atuar de “uma forma deliberada e intencional” (p.159) e a identificação do docente como ser humano educado, “já que este é o indicador de uma ação inteligente” (p.159). Além destas vantagens pode, simultaneamente, ser apontado o facto de a reflexão levar ao

autoconhecimento e à afirmação da sua identidade profissional enquanto “agentes de mudança com propósitos morais” (Day, 2004, p.159).

Assim, ao refletir, o docente expressa o compromisso “com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (Alarcão, 2010, p.54), o que constitui a “sua acção como locus de reflexão e de produção do conhecimento” (Alarcão, 2011, p.12).

Todos os elementos constituintes do processo de reflexão podem ser vistos como cíclicos uma vez que se influenciam mutuamente (Alarcão, 2010).

Figura 1. Processo de reflexão segundo uma visão cíclica.



Adaptado de: Alarcão (2010).

A reflexão desenrola-se assim sobre ciclos de “planificação, ação, observação, [e] reflexão” (Alarcão, 2010, p.52). Através da ação a planificação é posta em prática e com a observação e reflexão a mesma é problematizada e analisada. Os resultados “deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências” (Alarcão, 2010, p.53) conferindo assim o referido carácter cíclico a todo o processo de reflexão.

Desde o início da formação do docente que se fala sobre “uma prática profissional reflectida, experimentada e desenvolvida” (Perrenoud, 1997, p.131), que segue uma lógica exploratória e qualitativa para ir ao encontro da construção de conhecimentos por parte do docente (Perrenoud, 1997).

Note-se que, ao longo do processo, é fundamental o “equilíbrio entre a acção e o pensamento” (Sousa, 2012, p.141) tendo sempre em conta as experiências do docente, as crenças e os seus valores (Sousa, 2012). Nesta conceção do docente enquanto reflexivo é assumida a postura de um profissional que “nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão, 2010, p.44).

Este interesse pela prática reflexiva não deve contudo significar um trabalho individual, mas sim uma oportunidade de partilha de experiências e de trabalho colaborativo com a sua equipa, contribuindo para a construção da sua identidade docente (Alarcão, 2010; Estrela, 2010; Sousa, 2012). A colaboração entre os profissionais permite que haja um ambiente de confiança, entreajuda e respeito, e resulta na elaboração de respostas mais adequadas às necessidades dos alunos (Correia, 2008).

Para concluir, através da reflexão é estabelecida uma relação entre o passado, o presente e o futuro com uma visão de melhoria da prática. Quando esta é realizada num contexto de trabalho colaborativo “e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2009, p.30).

Deste modo, torna-se possível que o docente não vá só ao encontro de estratégias e metodologias mais adequadas ao contexto e ao seu público-alvo, à medida que considera os seus interesses, mas também, de uma renovação da sua prática, o que permite que esta não caia em monotonia e rotina.

1.2.2. *Modus operandi* para a qualidade na educação

Numa época em que se assiste, cada vez mais, à descentralização do sistema educativo e à maior autonomia atribuída às escolas, a qualidade na educação tem vindo a ser uma problemática cada vez mais debatida nos assuntos educacionais (Morgado, 2003).

Uma escola e uma sala que tenha em conta a qualidade na educação não está mais do que a cumprir com um dever. Este assunto é algo que já está declarado e decretado em vários documentos, sendo alguns deles a LBSE, o Decreto-Lei 240/2001 de 31 de agosto (perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos

professores dos ensinos básico e secundário), e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1998).

Foi durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ao relembrar que a educação é um direito de todos, independentemente do seu sexo e idade, que os seus participantes aperceberam-se que de facto a educação apresentava algumas deficiências, tornando-se eminente a inevitabilidade de melhorar a sua qualidade.

Ao falarmos sobre a qualidade na educação torna-se implícito a relação com a escola de qualidade. Assim, é fundamental mencionar um conjunto de características que a descrevam como tal (Morgado, 2004). O referido autor (2003, 2004) demonstra diversos trabalhos realizados no âmbito da qualidade na educação e, a partir destes, apresenta-nos, então, as características mais relevantes de uma escola de qualidade que passamos a referir.

1. Apresenta liderança institucional;
2. Promove o desenvolvimento profissional dos professores;
3. Realiza a construção e gestão do projeto educativo com a participação dos profissionais da comunidade educativa;
4. Tem um projeto educativo que estimule a participação e o contentamento de todos da comunidade educativa;
5. Promove a cooperação entre a escola e a família;
6. Proporciona o desenvolvimento de diversas capacidades dos alunos, sociais, afetivas, estéticas e morais, tendo sempre em mente a inclusão;
7. Diferencia as crianças considerando as suas características e meio sociocultural;
8. Regula os processos de avaliação das crianças;
9. Define os direitos e as responsabilidades das crianças.

Pautando-se por estas dimensões, a escola irá garantir não só o bom funcionamento da instituição, num ambiente favorável ao seu desenvolvimento, mas também irá promover a qualidade na educação.

A abordagem ao tema tem vindo a alterar o seu ponto de foco da escola para a sala, onde o papel do docente, que é fundamental para uma qualidade educativa, tem sido alvo de atenção e investigação (Morgado, 2003). Assim, ao longo das diversas investigações, em torno do docente e da sua sala, têm sido identificadas variáveis que influenciam a qualidade na educação. Morgado (2003, 2004) identifica, assim, características que devem ser consideradas ao pensarmos num meio mais próximo do docente, tais como apresentar um sentido de liderança na sala, proporcionando um

ambiente benéfico para a aprendizagem, tendo em conta a inclusão de todos. Adotar processos de ensino e aprendizagem organizados como a “gestão da sala de aula, gestão do tempo, organização dos alunos, utilização do reforço, clima social” (Morgado, 2003, p.26). Utilizar dispositivos de ensino diferenciados e eficazes com o foco na aprendizagem e, simultaneamente, promover oportunidades educativas para a aquisição de competências e desenvolvimento da autonomia. Considerar a formação pessoal e social das crianças, acompanhar o seu desenvolvimento e promovê-lo ao apresentar expectativas elevadas utilizando o reforço positivo. Por fim, e ainda na opinião do mesmo autor, dever-se-á realizar uma avaliação formativa e sumativa das aprendizagens realizadas e promover o envolvimento dos pais.

No contexto de sala salienta-se a importância e o desafio que tem vindo a assumir a questão da diferenciação e da inclusão dos alunos, visto que “o desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto, inclusivos, passa claramente pela capacidade da escola desenvolver processos diferenciados de trabalho” (Morgado, 2003, p.27).

Na sequência desta ideia, e para complementar, salienta-se a relação intrínseca com a reflexão e a significância do docente reflexivo, pois “só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação” (Alarcão, 2010, p.63).

A criança, ao ter acesso a uma educação de qualidade continuada e que se verifique nos diferentes contextos, nomeadamente PE e 1.º CEB, apresenta efeitos que se manifestarão “em vários aspectos do desenvolvimento (...) incluindo os do sucesso escolar e os da integração social” (Marchão, 2012, p.25). Estes efeitos provêm de acontecimentos nos próprios contextos como as vivências da criança e os seus processos de transição. É neste cenário que “deverão ocorrer os processos de desenvolvimento e aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas apoiadas em climas de bem-estar” (Marchão, 2012, p.25) que contribuirão para o desenvolvimento da criança.

Para terminar, é relevante frisar o papel que a criança desempenha, na medida em que, ouvi-la e compreendê-la melhor aumenta as hipóteses do docente realizar uma intervenção mais adequada e promotora da qualidade de educação oferecida no contexto (Cruz, 2008). Deste modo, a escola e o docente apresentam-se como fatores significativos, que contribuem para a realização de todo este processo. Tal só será possível se existir um maior envolvimento da comunidade educativa, um projeto educativo, um ambiente favorável para o desenvolvimento e desempenho de funções

dos profissionais, a reflexão do docente, um espaço favorável para a concretização de aprendizagens pelas crianças, num contexto que valorize os princípios de inclusão e de diferenciação, e em última instância, a promoção dessa qualidade.

1.2.3. Do individualismo à colaboração entre docentes

A ideia de trabalho colaborativo não é recente. A utilidade de trabalhar com alguém serve de estímulo para a concretização do nosso trabalho de forma significativa e “é tão velha como a própria história da humanidade” (Lima, 2002, p.7). Contudo, apenas recentemente é que esta ideia de trabalhar de forma colaborativa ganhou algum destaque e passou a ser vista como uma solução, nos diferentes sectores de atividade, para as diversas dificuldades enfrentadas, inclusive no ensino (Lima, 2002).

Ao abordar este tema, torna-se crucial atribuir uma definição ao conceito de trabalho colaborativo. Assim, segundo Roldão (2007) este trabalho não consiste apenas na junção de um grupo de pessoas para a realização de uma tarefa coletiva, estrutura-se, antes, “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Mas, não é sinónimo que o trabalho seja sempre realizado colaborativamente, pois os momentos de trabalho individual também são necessários para que no momento seguinte o trabalho do grupo seja aprofundado (Roldão, 2007).

Ao refletir sobre as suas vantagens, este modelo de trabalho pode contribuir para “o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002, p.7). Além disto, o trabalho colaborativo irá permitir uma visão mais abrangente das situações proporcionando o desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de intervenção para uma melhor qualidade no contexto (Carolino, 2007). Em relação às próprias instituições, algumas vantagens visíveis são a forma como a realização do trabalho colaborativo transforma-as “em locais mais aprazíveis e positivos para os professores, para os alunos e para as suas famílias” (Lima, 2002, p.8).

Contudo salienta-se que, embora as vantagens do trabalho colaborativo entre docentes sejam reconhecidas, na prática, a maioria do trabalho continua a ser executado individualmente (Roldão, 2007). É então observável que a presença deste método nas escolas constitui-se “como exceção e não como regra” (Morgado, 2004, p.42).

Segundo Lima (2002), a preferência pelas situações de trabalho individual não são as únicas a impossibilitar uma mudança na prática pedagógica, pois, pode haver outras restrições nas instituições que diminuam as oportunidades de realizar trabalho colaborativo e as “oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua actividade noutros domínios curriculares ou noutros níveis de escolaridade” (p.11). Algumas destas restrições podem estar associadas à competitividade que se assiste na carreira docente, à estabilidade precária da profissão (Lima, 2002) e à uniformização do currículo que valoriza o seu cumprimento em oposição à qualidade e à eficácia de implementação do mesmo (Roldão, 2007). Estes são apenas alguns exemplos onde se verifica a “importância dos factores organizacionais, fundamentais para a compreensão da disposição dos professores (ou da falta dela) para correrem riscos e para exporem o seu trabalho” (Lima, 2002, p.35) ao criticismo dos outros colegas.

Uma vez que este tema tem sido objeto de estudo é essencial “uma vigilância constante e uma reflexão cuidada sobre as suas potencialidades para uma mudança educativa da qualidade” (Lima, 2002, p.8) e tendo sempre em mente a existências de possíveis limitações, restrições, distorções e ambiguidades (Lima, 2002; Hargreaves, 1998). Nesta linha de pensamento, aponta-se a possibilidade do docente focar-se em atividades que não corram riscos ”como a partilha de recursos, materiais e ideias, ou na planificação conjunta de unidades de estudo de um modo algo rotineiro, sem refletir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem” (Hargreaves, 1998, p.219), ou ainda, sem problematizar e desafiar a própria prática e os pressupostos subjacentes à mesma.

Apesar dos seus constrangimentos e tendo em mente as vantagens já referidas, ressalva-se a importância do trabalho colaborativo entre docentes, na medida em que a prática docente está repleta de dilemas e de problemáticas sobre as quais é necessário refletir para que sejam encontradas soluções (Santana, 2007). É neste contexto que é exigido ao docente a competência “de reflectir criticamente a sua acção com outros actores do processo de aprendizagem-ensino” (Santana,2007, p.30), pois só assim o docente poderá evoluir profissionalmente.

Em suma, mesmo depois de conhecidas as vantagens do trabalho colaborativo, a ideia de individualidade dos docentes encontra-se “construída e enraizada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas” (Roldão, 2007, p.25). Contudo na profissão docente, dada a sua complexidade, há uma necessidade de partilha de

experiências e de dúvidas com o intuito de amenizar as suas preocupações e ultrapassar obstáculos (Santana, 2007). Assim, é possibilitado o estabelecimento de relações afetivas e de laços com os colegas de trabalho (Lima, 2002, p.51).

Através da colaboração entre docentes, é ainda possível encontrar respostas a problemáticas colocadas no contexto (Fonseca, 2007). É portanto necessário fazer uma mudança e iniciar o trabalho colaborativo entre docentes na medida em que a visão sobre este método “tem sido um dos segredos para que aquilo que, à partida, parecia impossível fosse uma realidade” (Fonseca, 2007, p.34).

1.3. O currículo como orientador da prática pedagógica do docente

A necessidade de melhorar a qualidade na educação e a reflexão realizada pelos profissionais, ao pensar neste tema, permitiu que diversos assuntos da área educacional fossem debatidos. Entre as questões de cariz mais estrutural e profissional salientam-se alguns aspetos mais transversais como o currículo da escola (Marchão, 2012).

Definir o conceito de currículo é difícil, visto que a construção do seu próprio conceito tem sido alvo de discussões e debates. Compreende-se que existem diversas visões sobre o currículo, desde aquilo que deve conter, à forma como a escola o desenvolve (Marchão, 2012; Pacheco, 2008b). Deste modo, segundo Pacheco (1996), é defendido que o currículo é um termo polissémico e que apresenta alguma ambiguidade, o que acabou por gerar uma “confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular” (p.15).

Ainda com o intuito de definir currículo, considero pertinente primeiramente abordar a conceção de diversos autores. Marchão (2012) ao falar de currículo distingue o PE do 1.º CEB referindo-se ao segundo como o local onde são realizadas as aprendizagens formais. Contudo, salienta ainda que a valorização de áreas científicas, em detrimento das outras, limita a definição do conceito. Pacheco (1996; 2008) e Serra (2004) falam sobre a ligação intrínseca entre o conceito de currículo e de educação e referenciam as primeiras definições do conceito de currículo que surgiram, uma vez que estas o associavam a um plano de estudos com objetivos a cumprir por todas as escolas.

Considerando diversas perspetivas de diferentes autores, Pacheco (1996) atribui uma definição a currículo que acaba por englobar todas as restantes. Considera então que o currículo

embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p.20).

Neste sentido, salientam-se as aprendizagens realizadas pelas crianças no contexto pois, a partir delas, o currículo (re)constrói-se. (Marchão, 2012).

Ao abordar este tema, importa referir a sua evolução em Portugal. Leite (2003) caracteriza as alterações do currículo desde o 25 de abril de 1974 até os anos 90 e refere que antes da revolução, o currículo era “centrado em disciplinas, numa orientação multidisciplinar” (p.61) e considerava todo o conhecimento no país como universal, como único (p.60). Após o 25 de abril, começou-se a valorizar a existência de uma relação de aceitação relativamente ao aluno e à interdisciplinaridade. Assim, o currículo centrava-se “em disciplinas e recurso a práticas de pluridisciplinaridade ou, mesmo, de interdisciplinaridade” (p.72). Em relação aos anos 80, o currículo encontrava-se na “dialéctica entre a tradição e a modernidade [e fazia-se ouvir o] discurso da interdisciplinaridade nas práticas, na lógica de um currículo de colecção” (p.79).

Com a chegada dos anos 90 assiste-se à consciencialização de que o currículo tinha sido construído com base num “aluno médio-tipo” (Leite, 2003, p.80). Desta forma surgem princípios que colocam o docente como investigador e como reflexivo (Leite, 2003). Além disto, é também proposto que os currículos passem a centrar-se na criança e na sua construção social, ao nível do desenvolvimento de “competências metacognitivas (aprender a aprender e aprender a analisar o próprio processo de aprendizagem)” (Leite, 2003, p.152), de consciência crítica e respeito por terceiros.

Posto isto, estamos perante o desenvolvimento do currículo flexível. Em 1996/97 após uma reflexão do ME sobre o currículo, surge o Projeto de Gestão Flexível do currículo (Fernandes, 2011) descrito no Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico.

Salienta-se a relevância da flexibilidade do currículo, dada a sua menção na LBSE e no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Segundo o despacho indicado anteriormente, a gestão flexível do currículo é entendida como a possibilidade que cada escola tem de organizar e de gerir de forma autónoma “o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos, no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar” (anexo 1 do despacho).

O docente, enquanto gestor de um currículo flexível, deve considerar diversos princípios como a autonomia da escola através do projeto educativo; a participação local com o papel ativo do docente na construção do currículo; a aceitação da diversidade cultural de alunos e adaptação do currículo à sua realidade; a visão da escola como instituição que educa, não sendo esta a única, e por fim, a articulação entre as diversas áreas disciplinares (Leite, 2003). Para tal, durante a gestão do currículo, é necessário alteração de vários aspetos para se poder acompanhar os princípios anteriores e poder inovar pois, “ao manter intocadas as condições e formas do trabalho, remete-se toda e qualquer inovação para o plano da retórica discursiva, como se a palavra criasse, por si só, a mudança” (Gaspar & Roldão, 2007, p.147). Deste modo, a flexibilidade, a mudança e a inovação assumem-se como características de peso na gestão e organização curricular.

Contudo, atualmente, apesar dos estudos realizados e das reflexões em torno da gestão de um currículo flexível, as escolas e os docentes não conseguem afastar-se da conceção do currículo como algo uniforme e como “um pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, p.19), não havendo, portanto, uma especial atenção pelas características e interesses de cada aluno e negando, de forma indireta, que os alunos provenientes de diferentes contextos têm diferentes necessidades (Formosinho, 2007).

Em suma, a gestão flexível do currículo trata-se de uma prática pedagógica em que o docente pensa na criança e na sua aprendizagem, em vez de pensar só em si e no ensino. Posto isto, as dimensões curriculares devem estar presentes na formação de cada docente, pois, a sua inclusão é vantajosa, na medida em que o docente compreende e analisa-as na sua generalidade, realçando o nível de ensino que irá lecionar. Assim, terá oportunidade para assimilar como refletir, “formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade de alunos que encontra na escola” (Machado & Gonçalves, 1999, p.9) e posteriormente aplicar na sua prática pedagógica.

1.3.1. As orientações curriculares no Pré-Escolar e a sua gestão

A nível curricular, e em termos legais, a educação PE é vista como a primeira etapa do ensino básico tendo sido inserida, no sistema educativo, a partir de 1997 as orientações curriculares. Contudo, não eram de carácter obrigatório e as instituições que recebiam as crianças podiam não estar diretamente dependentes da administração central (Marchão, 2012). Assim, surgiu a necessidade de a expandir e de assegurar o seu acompanhamento através de “regras, normas gerais de funcionamento organizativo e pedagógico” (Marchão, 2012, p.36).

O ano de 1997 foi um ano marcante dado que foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei 5/97 de 10 de fevereiro, que consagrou o ordenamento jurídico da educação PE distinguindo duas funções, a educativa e a social. Além disto, foi neste ano que foram publicadas as OCEPE e foram “definidos os princípios de organização da prática educativa quotidiana nas instituições pré-escolares” (Marchão, 2012, p.36), baseando-se em referências curriculares e pedagógicas que eram comuns às diferentes instituições (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho).

As OCEPE não são propriamente um programa, visto que centram-se mais nas “indicações para o educador, do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p.13). Diferenciam-se ainda de algumas noções de currículo “por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e portanto vários currículos” (ME, 1997, p.13).

Neste sentido, surge a necessidade de distinguir o currículo na educação PE. Não se tratando de um programa específico, Serra (2004) caracteriza-o como a inclusão “de todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo” (p.34). Por currículo oculto entende-se todas as experiências da criança que proporcionam uma aprendizagem, pois “abrange os processos e os efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar” (Pacheco, 1996, p.70).

A criança, neste contexto, deve se “aproximar, de forma intencional, ao conhecimento e às competências no âmbito do seu desenvolvimento global e de integração/socialização com o mundo que a rodeia” (Marchão, 2012, p.26). Salienta-se, ainda, segundo a LBSE, que a educação PE “no seu aspecto formativo, é complementar

e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Capítulo II, artigo 4.º, alínea 2).

O educador enquanto gestor e construtor do currículo, não deve esquecer a ligação indissociável entre o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem (Marchão, 2012). Ainda como gestor e construtor do currículo na educação de infância, deve “conhecer, discutir e refletir os objetivos da Educação Pré-escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa” (Marchão, 2012, p.37) para adequar as experiências e as oportunidades de aprendizagem, às crianças, individualmente mas também ao grupo em geral.

Em suma, na educação PE o currículo tem uma conceptualização diferente da que apresenta no 1.º CEB, pois, “assume uma intenção predominantemente educativa” (Marchão, 2012, p.26) valorizando o percurso realizado pela criança e não dando tanta atenção ao ponto de chegada (Serra, 2004).

Contudo, como nos outros níveis de ensino, o desenvolvimento das OCEPE não pode existir isoladamente, mas também, não pode existir sem estruturas que o sustentem e apoiem (Marchão, 2012). Por este motivo, o Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 caracteriza a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e as OCEPE como “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho). Assim, o educador terá linhas orientadoras no que se refere à gestão do currículo na educação de infância.

1.3.2. O currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a sua gestão

O ensino básico em Portugal, a nível da organização é constituído por três ciclos e estes encontram-se subdivididos em anos escolares (Marchão, 2012, p.40). De acordo com a LBSE apresentam um carácter universal através do artigo 6.º que o identifica como “universal, obrigatório e gratuito”.

Ao considerar a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (OCP1CEB) é possível identificar três objetivos gerais:

1. Criar condições que possibilitem o desenvolvimento global da personalidade, tendo em mente os interesses e as capacidades da criança, em duas dimensões, individual e social;

2. Proporcionar oportunidades de aprendizagem que contribuam para o seu desenvolvimento moral e ético para que, no futuro, consigam tomar decisões relacionadas com as suas opções escolares e profissionais;
3. Contribuir para o desenvolvimento de “ valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (p.13).

Estes objetivos deverão ser desenvolvidos ao longo de toda a escolaridade básica e não apenas ao longo de um ciclo, pois, desta forma não se notará a separação dos ciclos e conseqüentemente não haverá compartimentação (ME, 2004). Contudo, salienta-se a atenção necessária dos professores para com as capacidades dos alunos ao longo dos diferentes ciclos, as suas necessidades e os recursos disponíveis (ME, 2004; Marchão, 2012).

Em Portugal, ao falarmos sobre a educação do 1.º CEB é assumida “a função de ensinar e de aprender (...) como mais importante” (Marchão, 2012, p.26) pois, as aprendizagens vistas como formais iniciam-se quando a criança entra no 1.º CEB, ou seja, com o início da escolaridade obrigatória (Marchão, 2012).

Segundo a OCP1CEB, este ciclo caracteriza-se como uma etapa onde se concretiza, mais intensivamente, o desenvolvimento da criança para o aprofundamento e a democratização da sua sociedade. Tendo sempre em vista o progresso, “quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, 2004, p.11).

Note-se que este CEB sofreu algumas alterações com a reorganização do sistema educativo. Surgiram as Metas Curriculares de Português e Matemática para o Ensino Básico, contendo objetivos anuais a atingir, e houve o alargamento da escolaridade obrigatória. Verificou-se ainda uma alteração do nome, de ensino primário para 1.º CEB, uma vez que com a “sua integração no Ensino Básico, o 1.º Ciclo deixou de ser claramente reconhecido como grau de ensino com características próprias, para ser englobado nas orientações que se aplicam a toda a escolaridade obrigatória” (Silva, 2002, p.17).

Por gestão curricular entende-se o processo de decisões tomadas pelos professores que orientam a sua ação (Gaspar & Roldão, 2007). Estas decisões, segundo Gaspar e Roldão (2007), devem ser realizadas em três níveis de organização, “organização de conteúdos de aprendizagem” (p.146), “organização das estratégias e

acções a desenvolver para acionar o pretendido processo de aprendizagem” (p.146) e a “organização das condições do trabalho de ensinar e aprender” (p.147). Assim, sublinha-se que a sua articulação contribuirá para uma melhor gestão do currículo.

O professor, enquanto gestor do currículo, no 1.º CEB, é caracterizado através de um “regime de monodocência ou monodocência coadjuvada” (Marchão, 2012, p.46). Marchão (2012), com estas palavras refere-se a um professor que seja responsável por uma turma através de uma formação dita global, ou, coadjuvada, na medida em que uma formação geral, como a atribuída à monodocência, apresenta limitações e necessitará, portanto, de auxílio. Temos o exemplo das disciplinas das expressões que, normalmente, são lecionadas por um professor diferente daquele que leciona as áreas científicas (Marchão, 2012). O professor é então o “actor a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola” (Pacheco, 2008a, p.49).

Em suma, as alterações que têm ocorrido nos últimos anos no currículo do 1.º CEB e o ritmo com que têm sido aprovadas são vistas como aspetos negativos e que poderão trazer consequências à articulação entre os ciclos, bem como questionar os princípios curriculares (Pacheco, 2008a).

Ainda assim, ao lecionar, o professor tem consciência que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas e que, por este motivo, tem um papel fundamental na sua gestão, promoção e integração, atribuindo especial atenção à diversificação de experiências, à realização de diferenciação e à flexibilidade do mesmo (Marchão, 2012). Deverá, por fim, na sua prática pedagógica, ter sempre em conta o documento da OCP1CEB e as Metas Curriculares que pormenorizam o que está exposto no primeiro documento com o intuito de auxiliar o docente no seu entendimento.

1.4. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do percurso escolar de uma criança, as famílias apreendem a sua entrada num novo contexto, ou quando estão em fase de transição de um contexto para outro, com alguma ansiedade (Serra, 2004), uma vez que, esta ansiedade, advém do receio da inadaptação ao mesmo. Por adaptação, Gabriela Portugal (1998) entende a forma como a criança vivencia um contexto diferente “a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (p.17).

Em relação à transição, esta, não se trata apenas da mudança de sala e/ou de escola, trata-se de uma alteração mais complexa. De acordo com Abrantes (2009) a transição pode ser caracterizada em cinco níveis, “(a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais” (Abrantes, 2009, p.36).

A reflexão em torno da questão de articulação remete para o questionamento “sobre a continuidade ou descontinuidade na transição de níveis de ensino” (Sim-Sim, 2012, p.112), uma vez que o espaço do PE pode ser visto como a preparação para o ensino obrigatório, pois é aqui que a criança adquire as bases para as aprendizagens futuras (Sim-Sim, 2012). Não obstante, a mesma não deve ser organizada apenas em torno desta preparação, mas deve também ser perspectivada “no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho 5220/97, alínea II).

Ao abordarmos a continuidade na transição de níveis de ensino, importa distingui-la relativamente ao conceito de articulação. Neste sentido, Serra (2004) refere que “enquanto a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p.76).

Ao considerar os medos, ansiedades e expectativas das crianças, salienta-se a importância do papel do docente ao longo da transição. O educador tem, então, como uma das suas funções “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1.º CEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997, p.28). Enfatiza-se, assim, a necessidade de colaboração entre o educador e o professor do 1.º ano e a necessidade de conhecer o trabalho de um e outro (Serra, 2004; Sim-Sim, 2012). Porém, Serra (2004) enfatiza “o desconhecimento (...) do trabalho que cada um dos profissionais desenvolve, o que acarreta obstáculos” (p.81) para a transição e adaptação da criança. Deste modo, Serra (2004) salienta que “o diálogo entre os profissionais dos dois níveis pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular” (p.81).

Posto isto, apesar de todas as condições proporcionadas pelo educador, este acontecimento não é sinónimo de uma transição pacífica, pelo que uma atenção particularizada a cada criança poderá facilitá-la (Serra, 2004).

Se o docente adotar uma postura correta de acompanhamento na transição da criança, esta mudança de contexto, poderá ser vista como “algo positivo, como um

estímulo ao desenvolvimento da criança” (Sim-Sim, 2010, p.112), mas também, como uma oportunidade de colaborar com outros docentes e servir de intermediário entre a família da criança e a escola (Serra, 2004; Sim-Sim, 2010).

A colaboração entre docentes e a preparação da criança para a transição do PE para o 1.º CEB, no que diz respeito às aprendizagens, leva a ponderar a articulação entre as OCEPE e a OCP1CEB. Ao referenciar o currículo torna-se de “máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p.113).

Figura 2. Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e os componentes do currículo do Programa do Ensino Básico - 1.º Ciclo (1.º ano).



Adaptado de: Serra (2004).

De acordo com Serra (2004) e ao analisar a tabela torna-se perceptível que a área de Formação pessoal e social é transversal aos dois contextos. Em relação às restantes áreas curriculares, apesar da diferente denominação, “em termos de conteúdos há uma correspondência que poderá ser facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre os dois níveis” (Serra, 2004, p.84).

A nível legal, Serra (2004) após analisar a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, a LBSE, as OCEPE e o Programa do 1.º ano do 1.º CEB, conclui que há de facto uma preocupação pela continuação curricular da Educação PE para o 1.º CEB. É na LBSE, no artigo 8º que se encontra os fundamentos que corroboram com o referido

anteriormente e que explicam como é pretendida a continuidade curricular, nomeadamente através da “articulação entre os ciclos [que obedecem] a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (alínea 2).

Em suma, para uma transição e adaptação a um novo contexto educativo salienta-se a importância do trabalho colaborativo entre os docentes e entre estes e as famílias das crianças. Além disto, ressalva-se o papel desempenhado pelos docentes junto das crianças, na medida em que as prepara para que a mudança seja realizada de forma adequada e que a adaptação se concretize com sucesso pois, “pelos referentes teóricos, podemos inferir que uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo” (Serra, 2004, p.74).

Capítulo II – A criança enquanto centro da ação pedagógica

O docente não é docente e o sistema educativo deixa de fazer sentido se não existirem crianças. Estas são o foco de toda a prática pedagógica e é em torno delas que a mesma acontece e deve ser realizada.

Quando chega ao estabelecimento de educação ou a um novo nível de ensino, a criança já possui ferramentas que lhe permitem a realização de aprendizagens. Deste modo, os seus conhecimentos prévios devem ser valorizados e considerados ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo consolidados com o papel ativo que a criança deve desempenhar, através da ação sobre os objetos, num contexto que lhe proporcione oportunidades educativas adequadas às suas capacidades e interesses. Só assim poderão ser realizadas aprendizagens significativas, que sejam diferenciadas e inclusivas, permitindo a realização de aprendizagens contextualizadas.

Considerando a bibliografia lida e analisada, torna-se possível verificar que pedagogos como Ausubel, Piaget, Vygotsky e Bruner deram grandes contributos para as teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem da criança, na medida em que explicam o seu desenvolvimento através de estádios e fazem referência à importância da linguagem e ao trabalho de pares com alguém que tenha mais conhecimentos.

Nesta linha de pensamento, a socialização surge como potencializadora para o desenvolvimento de competências sociais, contribuindo para a aprendizagem das crianças e servindo como motivação para o seu empenhamento, uma vez que, quanto mais motivadas e interessadas estiverem as crianças, mais empenho demonstrarão, possibilitando assim maior êxito a nível académico.

Note-se que a boa relação estabelecida entre a família e a escola é vista como um mecanismo motivador e surge como um bom exemplo para a criança.

2.1. A aprendizagem e as teorias subjacentes: do construtivismo ao socioconstrutivismo

A criança além de ser detentora dos meios necessários para o desenvolvimento e aumento dos seus conhecimentos, é também responsável pela sua conceção (Portugal, 2013). Se lhe forem apresentadas as ferramentas fundamentais e proporcionado o ambiente próprio, como uma postura positiva perante a aprendizagem, objetivos

desafiantes mas simultaneamente realistas e processos de avaliação adequados, a criança poderá desempenhar um papel de autorregulação na sua aprendizagem (Silva, 2004).

Neste sentido, todas as ações aqui descritas representam uma participação da criança, vista como ativa e autónoma (Silva, 2004). Note-se que para a realização de qualquer aprendizagem, os conhecimentos prévios são de relevante importância pois “a construção não se faz a partir do zero, nem sequer nos momentos iniciais de escolaridade” (Miras, 2001, p.54). No momento em que é apresentada à criança uma atividade nova, esta já possui competências básicas e conhecimentos prévios que lhe permitem a realização da própria atividade (Miras, 2001).

Considerando os autores referenciados, num primeiro contacto com um novo significado, a criança é capaz de o associar a conceitos, conhecimentos e experiências prévias que lhe permitem uma melhor compreensão do novo conteúdo, assim, será possível a formação de novos significados. Importa referir que uma aprendizagem é realizada de forma mais significativa “quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece” (Miras, 2001, p.58) e o que lhe é apresentado pela primeira vez.

Ainda em relação aos conhecimentos prévios, é de facto importante que as crianças os tenham e sejam capazes de os utilizar para assimilar novas aprendizagens, contudo, é de semelhante importância que estes mesmos conhecimentos prévios sejam utilizados nos momentos oportunos para o estabelecimento de relações entre o que já era conhecido e o que é novo (Miras, 2001).

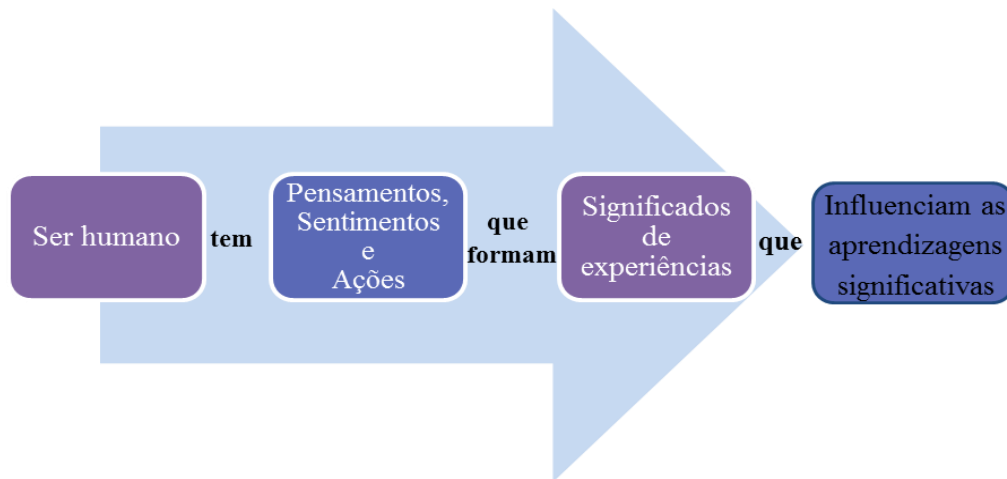
Após a relevância devida aos conhecimentos prévios é essencial ter em consideração as diferenças existentes entre as crianças para que o momento de ensino e aprendizagem se torne mais diferenciado e estimulante para as mesmas. Neste sentido, é essencial a capacidade de saber “articular e integrar num espaço de vida coletivo a diversidade de interesses e necessidades individuais” (Portugal, 2013, p.599) das crianças. Após a garantia da satisfação das necessidades de cada criança “estão reunidas as condições básicas para a criança experimentar o bem-estar emocional e a disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, s.d., p.5).

Em relação ao conceito de aprendizagem, o autor Marchão (2012) caracteriza-o como a reprodução de “uma realidade e traduz-se na elaboração de uma representação

peçoal sobre essa realidade, ou parte dela, resultado da capacidade para modificar o que já sabemos e de interpretar o que é novo, integrando-o e tornando-o nosso” (p.116). Esta aprendizagem pode ser analisada segundo várias vertentes, desde a ativa, que envolve a ação, até à significativa.

É possível a ocorrência de aprendizagem ativa quando os contextos em que a criança se encontra proporcionam oportunidades adequadas de aprendizagem e fornecem-lhe controlo sobre a aprendizagem a ser realizada (Hohmann & Weikart, 2007). No contexto que proporciona oportunidades educativas há uma preocupação pelos interesses das crianças e a atribuição de ferramentas e meios para a realização da aprendizagem. A criança “através da sua ação sobre os objetos e da sua interligação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.22) resultando numa aprendizagem pela ação. É de salientar que esta envolve quatro pontos fundamentais: “(1) acção directa sobre os objectos; (2) reflexão sobre as acções; (3) motivação intrínseca, invenção e produção; e (4) resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.22). Desta forma, a criança assume um papel ativo no processo da sua própria aprendizagem.

Figura 3. Influência da parte emocional da criança na formação de aprendizagens significativas.



Adaptado de: Joseph Novak, citado por Valadares e Moreira (2009).

Ao haver aprendizagem ativa e aprendizagem pela ação poderá também haver uma aprendizagem significativa. Considerando Valadares e Moreira (2009), na perspetiva de Ausubel a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e os novos conhecimentos e/ou experiências relacionam-se com o que já é conhecido, ou seja, subsunçores, havendo uma modificação mútua e tratando-se de algo que seja familiar, que seja detentor de algum significado para a criança. Sendo assim, e

de acordo com os mesmos autores, é necessário considerar a parte emocional da criança e a sua influência nas aprendizagens significativas.

Todos os significados e experiências adquiridas dependem da parte afetiva, pois se tem algum significado há então uma ligação e proximidade emocional. Nesta linha de pensamento, a aprendizagem significativa, que está relacionada com os significados adquiridos anteriormente, a relação entre eles e o resultado dessa relação, é influenciada pela afetividade da criança, demonstrando que este processo não é apenas cognitivo (Valadares & Moreira, 2009).

Contudo, ainda considerando Ausubel, é possível a ocorrência de uma aprendizagem em que não exista subsunções, não havendo portanto relação com nenhum conhecimento prévio, estamos assim perante uma aprendizagem mecânica (Valadares & Moreira, 2009). De acordo com os autores anteriormente referidos, esta ideologia é considerada um processo “construtivo e reconstrutivo ao mesmo tempo, em que as concepções do aprendente se vão enriquecendo progressivamente” (p.36). Posto isto, realça-se que, subjacentes à aprendizagem significativa, encontram-se teorias da aprendizagem que se caracterizam como teorias construtivistas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, estes autores referem que a teoria da aprendizagem significativa é uma forma possível de “visão da construção do conhecimento que é, ao mesmo tempo, epistemológica e educacional e a que chamamos construtivismo humano” (p.10). Ao abordar este tema, importa salientar dois grandes nomes, Piaget que é visto como “um dos «pais» do construtivismo” (p.13) e Vygotsky que se relaciona com o socioconstrutivismo.

Neste sentido, Valadares e Moreira (2009) afirmam que Piaget, ao abordar a aprendizagem significativa menciona a importância das “estruturas de pensamento e os esquemas que as organizam” (p.53). Piaget faz então referência a três conceitos fundamentais, a assimilação, a acomodação e o equilíbrio. O primeiro refere-se à assimilação realizada pelo indivíduo entre as novas experiências e os esquemas adquiridos anteriormente. A acomodação, relaciona-se com o facto dos esquemas anteriores não desaparecerem. Eles alteram-se em função da assimilação com os novos conteúdos, ou seja, acomodam-se. Por fim, no que toca ao equilíbrio, este ocorre após a existência de perturbações geradas pelo desenvolvimento de novos conhecimentos e do pensamento. Trata-se do novo equilíbrio gerado (Valadares & Moreira, 2009).

Piaget apresenta ainda diversos estádios de desenvolvimento da criança que estão relacionados com o meio físico e o meio social, valorizando a relevância dos

objetos e das opiniões das pessoas no desenvolvimento da criança (Marchão, 2012; Smith, Cowie & Blades, 2001). Estes estádios de desenvolvimento são sequenciais e as características de um são necessárias para o desenvolvimento do próximo (Marchão, 2012). Os estádios são sensório-motor, dos zero aos dois anos, pré-operatório, dos dois aos sete anos, operações concretas, dos sete aos doze anos e operações formais, a partir dos doze (Smith et al., 2008). Salienta-se que, para Piaget a inteligência surge antes da linguagem, no estádio sensório-motor, onde a criança já tem percepção do mundo e a sua ação consiste na “manipulação de objectos” (Marchão, 2012, p.120).

Assim, a postura de Piaget perante a aprendizagem é determinante na medida em que assume “que o desenvolvimento biológico do sujeito é um processo de adaptação ao meio em que vive e depende da maturação e da hereditariedade mas também das variáveis que compõem esse meio” (Marchão, 2012, p.118). Estando assim o desenvolvimento cognitivo em constante construção (Smith et al., 2001).

Vygotsky surge mais tarde no âmbito do socioconstrutivismo com um conceito chave para a sua teoria, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta estabelece uma relação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, onde as relações sociais, concretizadas através do trabalho entre pares com alguém mais experiente, permitem que ocorra o desenvolvimento de competências que ainda não se encontram amadurecidas nem consolidadas, mas sim em fase de desenvolvimento potencial (Pimentel, 2008).

Segundo Valadares e Moreira (2009), Vygotsky depreende que a relação entre o homem e o mundo é “mediada por sistemas simbólicos” (p.56), e o conhecimento é construído através da transformação das “relações sociais (...) em funções psicológicas” (p.56), ou seja, não é através do desenvolvimento intelectual que a criança consegue socializar, mas antes o contrário, é através da socialização a criança desenvolve o conhecimento (Discroll, 1995, parafraseado por Valadares & Moreira, 2009).

Assim, para Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo é impulsionado pelas relações sociais e pelos trabalhos de pares através de processos de colaboração (Moll, 1990), salientando a importância de recursos “culturais que representam os nossos instrumentos básicos, como seres humanos, para mediar e promover a mudança” (p.17). Isto porque, “a colaboração com uma outra pessoa – um adulto ou um colega mais competente na (...) [ZDP] conduz então ao desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas” (p.153) enquanto a socialização da criança com o par é de facto realizada de acordo com as “normas culturais da sociedade” (p.152).

Compreende-se assim que, e de acordo com os autores acima referenciados, estas visões construtivistas e socioconstrutivistas podem interrelacionar-se, na medida em que a assimilação de Piaget tem em conta os subsunçores de Ausubel e a compreensão de significados, símbolos e sinais das relações sociais, defendido por Vygotsky. Deste modo, o equilíbrio, apresentado por Piaget, e gerado através dos novos conteúdos com o contacto com o meio e com objetos, resulta na passagem do social para o lógico e psicológico, ou seja o desenvolvimento da ZDP, abordado por Vygotsky. Todo este processo de aprendizagem tem por base a linguagem que, como já foi referido, é considerada como fundamental por Ausubel.

Bruner surge com uma visão entre a de Piaget e de Vygotsky (Marchão, 2012). Segundo o mesmo autor, Bruner atribui importância ao meio e à manipulação de objetos como Piaget, mas também considera as relações sociais e as normas culturais relevantes como Vygotsky. Diferencia-se destes, pois considera que o desenvolvimento da criança não deve de ser sequencial e que o adulto, o par com mais experiência, não deve exigir além das capacidades da criança (Marchão, 2012).

Em suma, a aprendizagem da criança realiza-se de forma ativa e significativa ao fazer associações com os conhecimentos prévios e atribuindo-lhe um papel principal neste processo. Através da ação com os objetos, o meio e as relações sociais, este papel pode ser facilmente assumido, uma vez que a criança aprende explorando o que lhe rodeia e tendo as suas necessidades e interesses satisfeitos. Posto isto, importa concluir que a visão construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem significativa são fundamentais para a compreensão da mesma, dando importância aos conhecimentos prévios e ao processo de formação de conhecimento.

2.2. Os hábitos de socialização numa boa relação com o outro

As escolas e infantários são elementos fundamentais para desenvolver a socialização. Este facto não se deve apenas à forma como toda a estrutura escolar se encontra organizada, mas também porque as próprias crianças formam uma sociedade em ponto pequeno, ou seja, em miniatura (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1995). Deste modo, Lopes, Rutheford, Cruz, Mathur e Quinn (2011) afirmam que “o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo” (p.33). Também Hetzer (1981) defende que um recém-nascido não é um ser social, que as suas competências sociais irão

desenvolver-se com o tempo e serão necessários estímulos nesse sentido, ou seja, interações sociais, para que a socialização se desenvolva e consolide.

Ao falar sobre o desenvolvimento da criança, Schaffer (1996) refere que a criança é elemento de uma sociedade heterogênea, num “ mundo onde, por exemplo, já não basta (como se pensava noutros tempos) descrever o relacionamento com a mãe como se isso pudesse ter em consideração tudo o que existe no desenvolvimento da personalidade da criança” (p.13). De acordo com o mesmo autor, ao abordar o processo de socialização, é necessário abordar a formação do eu, pois, a criança ao longo do seu desenvolvimento, durante grande parte da infância, forma imagens de si própria e dos outros. Este é um processo moroso e que está dependente, não só do nível cognitivo do indivíduo, mas também das suas experiências sociais no passado. Mussen et al. (1995) fazem referência a William James, um dos fundadores da psicologia, que ao referir-se ao sentido do eu, dividiu-o em dois, o eu e o mim. O eu trata-se do indivíduo enquanto detentor de conhecimento, o mim trata-se de tudo o que o indivíduo pode afirmar que é seu “incluindo capacidades, características sociais e pessoais e posse material” (p.348). O sentido do eu desenvolve-se, então, lado a lado, com o sentido do outro através de relações e interações sociais, havendo assim um desenvolvimento social da criança.

Em relação ao sentido do outro, é fundamental fazer referência a Piaget que, segundo Mussen et al. (1995), “considerava as crianças pré-operacionais como egocêntricas, incapazes de entender que as suas próprias perspectivas, pontos de vista, pensamentos, motivos, intenções e atitudes são diferentes das dos outros” (p.345). Além disto, os autores defendem que o egocentrismo da criança começa a reduzir-se aos 6 ou 7 anos, quando é atingido o estágio das operações concretas e a criança começa a aceitar que as outras pessoas têm perspectivas diferentes das suas.

Mas, como todas as pesquisas e investigações, com o tempo, evoluem ou são contraditas, no caso desta teoria de Piaget, a mesma veio mais tarde a ser contestada. A comprová-lo está o facto de recentemente terem surgido evidências, referidas por Mussen et al. (1995), que defendem que as crianças nesta fase, ou seja, entre os 18 meses e os 7 anos, não são assim tão egocêntricas quanto Piaget pensou, na medida em que elas podem ter consciência da existência de uma opinião diferente da sua. Posto isto, o egocentrismo não é regra, mas, também não é inexistente.

No âmbito do desenvolvimento social surgem várias teorias que tentam explicar os comportamentos e as atitudes das crianças, ao longo do seu crescimento, tendo por base o desenvolvimento psicológico. Posto isto, Schaffer (1996) faz referência a

algumas que “baseiam-se em diferentes fenômenos: a psicanálise, à vida emocional das crianças mais novas; o behaviourismo, à aprendizagem através da associação; a teoria da aprendizagem social, à imitação; a teoria piagetiana, ao pensamento; e a eteologia, ao comportamento instintivo” (p.47). Contudo, estas teorias foram vistas como contraditórias e, ao longo do tempo, foram examinadas e aceites ou rejeitadas. Atualmente, os teóricos ao falarem sobre o desenvolvimento social fazem-no de forma menos ambiciosa e em campos não tão abrangentes como as teorias acima descritas.

Considerando a sintomatologia das crianças com pouco desenvolvimento ao nível da socialização, e, de acordo com Hetzer (1981), nos relatórios escolares, relativos a estas crianças com problemas de socialização, poderão estar algumas das seguintes características apresentadas pelo mesmo autor “resistente-passivo, teimoso, insidioso, (...) intriguista, perturbador” (p.441).

Segundo Schaffer (1996), ao longo da história foram formados então diversos modelos de socialização e todos eles têm vindo a influenciar a forma como pensamos. Estes diferentes modelos têm em conta, não só o papel do progenitor na educação das crianças, mas também para que investigação nos orientam.

Tabela 1. Sumário dos modelos de socialização da criança.

Modelo	Conceito de Criança	Práticas parentais	Investigação subsequente
Laissez-faire	Predisposta	Deixar andar	Delinear normas de desenvolvimento
Moldar o barro	Passiva	Moldar e treinar	Efeitos de recompensa e punição
Conflito	Anti-social	Disciplina	Conflitos progenitor-criança
Mutualidade	Participativa	Sensibilidade e capacidade de resposta	Reciprocidade na interação social

Adaptado de: Schaffer (1996).

Ainda nesta linha de pensamento, o modelo do Laissez-faire, defendida por Jean-Jack Rousseau, diz-nos que a “criança chega ao mundo dotada de uma constituição prévia, com todos os aspetos básicos da personalidade já predispostos” (Schaffer, 1996, p.273). Aqui, a socialização é vista como um processo de gerar a auto-iniciação. Relativamente ao “moldar o barro”, este autor afirma que a criança, neste modelo, é vista como um ser passivo e maleável. É através das recompensas e das punições que se desenvolve a socialização até chegar a um produto final. Contudo, o autor diz-nos que as crianças têm desejos próprios e adotam uma postura antissocial com instintos egoístas. Para desenvolver a socialização é necessário, então, que os progenitores

adotem uma postura firme para fazer com que as crianças desistam da sua preferência, esta postura gera assim os conflitos entre eles. Por fim, o “modelo da mutualidade” baseia-se nos três anteriormente apresentados. É defendida a ideia de que a criança não é um ser passivo mas sim, participativo, “assume uma parte ativa no crescimento” (Schaffer, 1996, p.375). A socialização desenvolve-se através da interação social e baseia-se na mutualidade. Este modelo é considerado o mais satisfatório, considerando as descobertas empíricas.

Tendo por base este modelo da mutualidade, o autor Schaffer (1996), defende a existência de processos de socialização, que são: socialização cognitiva e socialização emocional. A cognitiva, defendida por Vygotsky, “realça uma progressão do funcionamento “intermental” para “intramental”” (p.289) ou seja, ocorre primeiramente uma interação com o outro e só depois há uma interiorização. A socialização emocional vai ao encontro de vários “estudos transculturais, diferentes sociedades têm regras diferentes para a manifestação das emoções, que devem ser aprendidas desde cedo na infância” (Schaffer, 1996, p.289). Em ambos os casos é necessário uma interação através da negociação entre o adulto e a criança, esta, é baseada no comportamento de mutualidade e é deste modo que deve ser desenvolvida a socialização. Assim sendo, a criança desenvolve as suas competências sociais tendo por base as suas experiências “com diferentes agentes socializadores (nomeadamente com o grupo de pares), as quais orientam o desenvolvimento subsequente dos indivíduos” (Lopes et al., 2011, p.33).

Neste sentido, importa abordar o que são comportamentos socialmente inadequados. Alguns comportamentos das crianças como desobediência, atritos entre os pares, entre outros, são vistos como comportamentos socialmente inadequados (Hetzer, 1981). Segundo este mesmo autor, as causas destes comportamentos são diversas e podem ser determinadas por fatores endógenos e exógenos. Diz ainda que estes comportamentos podem ser originados devido a problemas no contexto familiar ou nos outros contextos da vida da criança, na medida em que existem “efeitos mútuos que as vidas escolar e familiar das crianças exercem uma sobre a outra” (Schaffer, 1996, p.13).

Segundo Hetzer (1981) os fatores endógenos devem-se essencialmente a limitações físico-orgânicas, já os fatores exógenos, são mais notórios e consideram primeiramente a família e posteriormente a escola. Um exemplo destes fatores poderá ser uma educação mais rígida ou, por outro lado, mimada, ou até fruto de exigências na escola desadequadas à capacidade da criança. O referido autor, citando Adler, considera ainda que podem formar-se “com base nas causas endógenas e exógenas apontadas,

complexos de inferioridade que conduzem, quer ao isolamento, quer a uma reivindicação de afirmação supervalorizada- com agressões ativas contra o meio ambiente” (p.443), o que acaba por contribuir para o retrocesso da socialização. Assim sendo, estes comportamentos inadaptados devem ser olhados de forma individual e contextualizada tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência social.

Por fim, é de salientar que, segundo Smith et al. (2001), por vezes comportamentos socialmente inadaptados nem sempre são resultado da falta de competências sociais, na medida em que uma criança mais popular poderá ter habilidade para manipular os outros e levá-los a exibir determinados comportamentos.

Por outro lado, o isolamento pode ser a manifestação, por parte da criança, do sentimento de exclusão, face aos seus pares. No entanto, em outros contextos, que não na sala (por exemplo no meio familiar), a mesma criança poderá não apresentar esta lacuna a nível das competências sociais.

2.3. Hábitos de trabalho e motivação dos alunos: a realização do sucesso académico

Para desenvolver hábitos de trabalho é necessário que as crianças estejam motivadas e interessadas. Assim, ao abordar o tema de motivação considero importante primeiramente fazer uma pequena distinção entre o esforço provocado e o interesse espontâneo. Cabanas (2002) refere que vários autores caracterizam a educação em duas vertentes, uma como “correção e repressão [esforço provocado], enquanto, por outro, tomará a forma de conquista [interesse espontâneo]” (p.246).

Na educação secular fez-se ouvir o ditado que dizia “a letra com sangue entra” (Cabanas, 2002, p.246), fazendo assim prevalecer a educação como “correção e repressão”. Mas, esta visão abusiva veio a ser repensada pelos humanistas do séc. XX que mantinham a ideia de esforço e de trabalho, associada ao conceito de educação como “socialização adaptativa (socialismo) ou inclusive combativa (marxismo) e em todas as antropologias onde o dever e os valores têm que prevalecer sobre os caprichos e os deveres” (Cabanas, 2002, p.246).

Numa interpretação mais moderna, todo o ato educativo com aspeto violento passou a ser declarado injustificado e apresentou-se uma “imagem positiva da natureza humana” (Cabanas, 2002, p.247). Desta forma nasceu a pedagogia do interesse que afirma que a criança quando vê que algo é conveniente e é do seu interesse move-se por si mesma, não sendo portanto necessário impor nada à mesma (Cabanas, 2002).

A motivação é, então, caracterizada como “um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo” (Veiga, 2013, p.446).

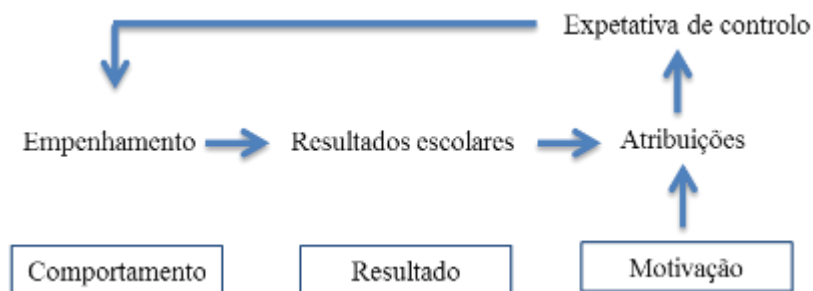
No que toca à motivação dos alunos, estes têm de estar “cognitiva, emocional e comportamentalmente envolvidos nas atividades escolares. Só desta forma as atividades podem ser úteis e produtivas” (Veiga, 2013, p.453). Deste modo, é necessário termos em mente a interligação de três variáveis muito importantes, “motivação, ensino, aprendizagem” (Veiga, 2013, p.447) no contexto educativo.

A primeira variável referida poderá ser intrínseca ou extrínseca. Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993) a intrínseca é caracterizada por Bruner como sendo a curiosidade sentida para realizar as atividades e que envolve as capacidades pessoais. O docente deve então proporcionar um ambiente agradável, positivo e favorável à aprendizagem, através da realização de tarefas que sejam do interesse das crianças, mas, simultaneamente desafiadoras para gerar a referida curiosidade. (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Veiga, 2013). Em relação à extrínseca, está relacionado com o “valor atribuído às recompensas e ao reconhecimento social” (Veiga, 2013).

Várias investigações foram realizadas e várias teorias surgiram no âmbito da motivação dos alunos, desde teorias behavioristas, cognitivistas a humanistas. Segundo Oliveira (2007) as teorias behavioristas estão relacionadas com a motivação extrínseca e com os comportamentos automatizados, enquanto as cognitivistas e humanistas referem-se à motivação intrínseca e fazem um parecer do comportamento.

Segundo Fontaine (2005), dos vários tipos de motivação inerentes ao interesse das crianças nas atividades, a motivação cumulativa é aquela que melhor caracteriza a situação vivenciada no contexto educativo aquando do sucesso das estratégias aplicadas.

Figura 4. Representação de variáveis de empenho, variáveis escolares e motivacionais.



Adaptado de: Jesus (2003).

Assim, os alunos motivados e que despendem mais tempo para a realização das tarefas conseguirão

alcançar melhores resultados escolares, o que reforçará a sua motivação para a realização, e os levará a dedicar mais tempo nas atividades escolares, o que simultaneamente é favorável ao desenvolvimento das capacidades, ao aumento das suas competências e dos seus conhecimentos. Estes efeitos são cumulativos e explicariam o aumento com a idade da intensidade das correlações entre a motivação para a realização e os desempenhos escolares (Atkison et al., Citado por Fountaine, 2005, p.45).

Para potenciar os hábitos de trabalho é necessário haver uma interiorização do silêncio, ter gosto pelo trabalho que está a ser desenvolvido, estar atento às indicações do professor e por fim, saber ouvir os colegas (Gomez, Mir & Serrats, 1993). Com a repetição cria-se o hábito e, uma vez que este esteja adquirido “dificilmente a criança o esquece, facilitando-lhe, portanto, a tarefa escolar” (Gomez et al., 1993, p.76).

Associada à motivação, para o sucesso da criação de hábitos de trabalho e o sucesso escolar é fundamental a existência de competências sociais, nomeadamente: respeitar opiniões diferentes das suas, saber esperar pela sua vez, ser capaz de elogiar os colegas, partilhar os materiais com todos, solicitar ajuda, falar num tom de voz mais baixo, ser capaz de encorajar os outros, comunicar as suas ideias de forma clara, “aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente a esperar, [e] ajudar os outros” (Lopes & Silva, 2013, p.19). Só assim poderá trabalhar com os colegas. Estas competências sociais desempenham um papel crucial no que toca ao sucesso escolar, profissional, familiar e social (Lopes et al., 2011).

Se uma criança demonstra estar desmotivada e desinteressada o docente deve começar por fazer uma reflexão e questionar se a sua abordagem e as suas estratégias são de facto as mais apropriadas (Cabanas, 2002). Neste sentido, a postura de um professor perante os alunos poderá influenciá-los positiva ou negativamente pois é necessário que o docente “possua um equilíbrio psicofísico” (Gomez et al., 1993, p.283) uma vez que a criança “tem de encontrar relações afectivas e segurança que lhe permitam atingir uma autonomia, a fim de ir fazendo aquisições de forma natural e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem” (Gomez et al., 1993, p.57).

Por fim, considerando todos os pressupostos eminentes à motivação e ao papel do professor, a diversificação de estratégias adotadas em contexto de sala de aula e

“através do exercício quotidiano de certas atividades” (Gomez et al., 1993), uma criança que esteja interessada e tenha interiorizado atitudes “de socialização, de relação com os adultos e companheiros, de aceitação de padrões sociais” (Gomez et al., 1993, p.57) irá adquirir hábitos de trabalho que resultarão no desenvolvimento da sua motivação.

2.4. Diversidade de relações família-escola: um privilégio social?

Atualmente, cada vez mais as famílias têm um papel mais ativo na educação das crianças. Como resultado, acaba por existir uma maior proximidade na relação escola-família tornando-se, assim, pertinente abordar este tema.

A família é vista como a primeira instância onde a criança realiza “as suas experiências de interação” (Simões, 2006, p.32), desenvolvendo assim a sua socialização.

Ao falar sobre a relação família-escola, esta pode ser vista segundo duas perspetivas, “a casa e a escola (...) [ou] pais e professores” (Silva, 2003, p.29). Considerando este autor, no que diz respeito à primeira vertente, está implícita a relação entre pais e filhos, em casa, no dia-a-dia, ao longo da realização de tarefas de teor escolar. Relativamente à segunda vertente, que poderá ser a mais observável, pode realizar-se de forma individual ou coletiva com mais ou menos frequência (Silva, 2003).

Por este tema estar no centro das atenções da atualidade, uma variada bibliografia tem sido escrita e diversas posturas têm sido tomadas. Segundo Silva (2003), por um lado, a escola é vista como um local neutro, na sociedade, onde todas as crianças são tratadas da mesma maneira, independentemente da sua origem e classe social, contudo, “verifica-se uma relação de continuidade/descontinuidade cultural entre a escola e os diferentes grupos sociais, com os previsíveis reflexos que isso tem em termos de reprodução das desigualdades sociais” (Silva, 2003, p.65) na escola. Por este motivo, a relação entre a família e a escola poderá ser vista como um privilégio social.

Apesar de, ocasionalmente, se verificar este espelhamento da sociedade dentro da escola, esta relação não deixa de ser fundamental. Estes dois contextos, escola e família, devem ser complementares no processo de desenvolvimento da criança (Simões, 2006) podendo contribuir para o seu sucesso académico. Além disto, as crianças ao presenciarem uma relação positiva irão ter motivos de felicidade, “um maior desenvolvimento (...) e aproveitamento escolar” (Magalhães, 2007, p.189).

Segundo Simões (2006), a família deveria ver a escola como o local onde é proporcionada a realização de aprendizagens diferenciadas, inclusivas e que motive os alunos e estimule os seus interesses, sendo ainda possível, a realização de contactos sociais positivos. Em relação à visão da família pela escola, de acordo com o mesmo autor, deveria ser vista como incumbida pela satisfação das necessidades da criança, por proporcionar um local responsável pelo enriquecimento e acompanhamento do que foi trabalhado na escola.

Posto isto, é necessária a realização de uma ligação entre a escola e a família que favoreça e compreenda as visões referidas anteriormente. O encontro entre estes dois contextos situa-se na junção “das realidades [dos] valores e projectos das pessoas” (Simões, 2006, p.67). Estabelecida a relação, de forma positiva, é possível verificar a existência de uma escola mais aberta à estrutura social e torna-se observável toda uma “dinâmica de articulação/integração/comunicação” (Simões, 2006, p.68) entre os docentes e a família.

Salienta-se que legislativamente, atualmente, no perfil geral de desempenho do docente, Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, no anexo IV, encontra-se descrito a forma como os docentes devem envolver a família de cada criança na sua prática, promovendo “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos” (alínea 2, e). Assim sendo, o docente necessita adotar uma postura que favoreça o estabelecimento de relações através de “um papel mediador como parceiros no processo educativo, pois (...) [como já foi referido] o envolvimento parental é uma das principais estratégias para o sucesso escolar” (Simões, 2006, p.73).

Em suma, a relação entre a família e a escola, ao deixar de parte a visão como privilégio social e ao abraçar a ideia de escola aberta, permite que “partindo das faixas de convergência e tentando alargá-las, [a relação] tende a superar as divergências e transformá-las num factor enriquecedor para todos, pela tolerância e aceitação mútua” (Simões, 2006, p.69), envolvendo ao longo do processo competências de colaboração entre os docentes e a família. Esta relação positiva irá refletir-se nas crianças, permitindo que estas se sintam mais motivadas e empenhadas, e irá contribuir para a sua formação, enquanto cidadãos ao seguir o exemplo observado.

Capítulo III - Fundamentação das estratégias utilizadas na prática pedagógica

O docente, ao longo da sua prática, realiza planificações que lhe permitem preparar para a prática do ensino. Esta planificação deve ser apenas um fio condutor e não algo restrito, pois, no contexto devem ser considerados os interesses e necessidades das crianças. Só assim será possível a realização de uma prática que seja diferenciada, inclusiva e potenciadora através de diversas estratégias e metodologias. Esta diversificação irá permitir a captação de atenção por parte das crianças, resultando numa maior motivação e conseqüentemente em melhores resultados.

Com uma atitude experiencial perante diferentes materiais didáticos e diferentes atividades, o DPS da criança é potencializado, mas sempre tendo em conta a diferenciação pedagógica e a inclusão. Estas devem ser consideradas ao longo da realização da planificação e ao longo de toda a ação, havendo assim uma melhor qualidade na educação.

Ao considerar toda a sua prática, é com a avaliação, que envolve uma reflexão, que o docente consegue repensar as estratégias e metodologias utilizadas para que sejam as mais adequadas, tendo como objetivo a realização de aprendizagens bem-sucedidas, motivadoras e do interesse das crianças.

3.1. Contributos da planificação rumo à ação, reflexão e avaliação

O futuro docente, ao longo da sua formação, é consciencializado para a importância da planificação da sua prática e de como a mesma poderá contribuir para a eficácia e melhoria da sua ação pedagógica.

Por planificação entende-se a adaptação dos conteúdos, dos programas, metas e das orientações curriculares às crianças. Ou seja, ao longo da planificação tudo o que o docente estipular terá uma implicação direta sobre a criança, influenciando o clima relacional, o contexto educativo, as estratégias adotadas e as atividades para as crianças e até a sua forma de trabalho (Lopes & Silva, 2015).

De acordo com os autores Lopes e Silva (2015), a planificação pode ser realizada tendo em vista um horizonte temporal de longo, médio e curto prazo. Em relação à planificação de longo prazo, esta concerne a organização dos conteúdos das diferentes áreas de ensino e respetiva distribuição pelos três períodos de aulas letivas.

Relativamente à planificação a médio prazo, esta especializa-se um pouco, e determina a organização dos conteúdos de uma única área, através da definição de objetivos, estratégias, atividades, recursos e avaliação para cada período. Por último, mas não menos importante, a planificação a curto prazo está relacionada com as planificações de aulas, onde o docente redistribui o estipulado a médio prazo pelas diferentes aulas, especificando e desdobrando os objetivos e atividades para cada uma delas.

Na elaboração da planificação o docente deve sempre considerar três questões fundamentais que lhe facilitarão e orientarão na tarefa de preparação de uma atividade. Estas três questões são “ O que é importante que os alunos aprendam? Que atividades devo proporcionar para que aprendam? Como posso verificar se aprenderam o pretendido?” (Lopes & Silva, 2015, p.4). Deste modo, depreende-se que a planificação de uma atividade deve ser realizada tendo como centro de ação a criança, as suas capacidades, necessidades e interesses, sem esquecer o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo programa, pelas metas e pelas OCEPE que estabelecem a base dos conteúdos ensinados. Assim, releva-se a necessidade de na planificação haver uma relação de “rigidez-flexibilidade” (Zabalza, 2000, p.55) adaptada aos diferentes contextos da comunidade educativa e às especificidades de cada aluno (Morgado, 2003). O docente, ao seguir com o que foi planificado, deverá considerar o espaço de manobra para os possíveis imprevistos ao longo da atividade e para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças que possam surgir. Há ainda docentes que defendem que uma planificação rígida “é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2000, p.55).

Posto isto, salienta-se que o processo de planificação engloba a seleção dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem das atividades a realizar “e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos” (Lopes & Silva, 2015, p.4), a forma de avaliação e que instrumentos utilizar para tal, e por fim, a previsão de atividades para complementar a aprendizagem realizada (Lopes & Silva, 2015).

Ao longo de todo o processo referido, o docente tem o dever de refletir se a planificação tem em conta a qualidade na educação, se é inclusiva e se é diferenciada (Morgado, 2003). Por este motivo, planificar um momento de ensino e aprendizagem pode apresentar-se como tarefa complexa, na medida em que envolve diversos fatores.

Figura 5. Fatores envolvidos ao longo do processo de planificação.

Adaptado de: Lopes e Silva (2015).

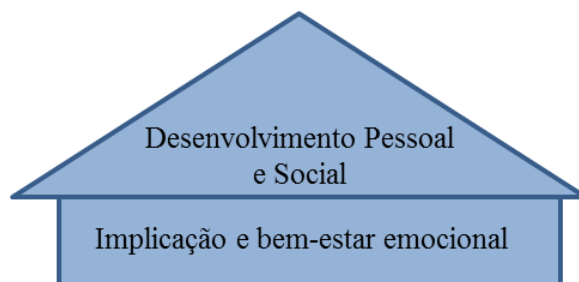
Em suma, considerando o esquema acima representado, para a realização de uma planificação o docente tem de atribuir-lhe flexibilidade e seguir os conteúdos programáticos uma vez que o sistema educativo português é centralizado. Contudo, o docente deve estipular objetivos adequados e que vão ao encontro das competências de cada aluno. Deste modo, pode adaptar a sua metodologia e o tempo de cada atividade, considerando não só as necessidades mas também os interesses das crianças. Assim, a sua gestão da sala de aula incluirá métodos e estratégias diversificadas, mas também inclusivas. Ao partir desta base de trabalho, através da avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças e a reflexão da sua prática, o docente poderá aperfeiçoar a sua planificação. Salienta-se assim a importância da planificação, como orientadora da prática do docente, ao estipular uma atividade, a sua sequencialidade, os objetivos, o tempo, as estratégias, os materiais e a avaliação (Zabalza, 2000), sendo um instrumento para a prática do docente que contribui para a eficácia do seu trabalho (Morgado, 2003), e tendo sempre espaço para alguma flexibilidade.

3.2. Atitude experiencial na aprendizagem

Nos diferentes contextos educativos a experiência da criança é de elevada importância, uma vez que é através da exploração do espaço e dos objetos, da experiência e da ação, de forma autónoma e ativa que é realizada a aprendizagem. A acompanhar todo este processo deve ser considerado o DPS das crianças que envolve a apresentação de elevados níveis de bem-estar emocional e implicação (Portugal & Laevers, 2010). O DPS é visto como uma área que incorpora o processo de ensino e aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010) e está relacionado “com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de expressão e comunicação” (ME, 1997, p.49), bem como as diferentes áreas e domínios.

Segundo Portugal e Laevers (2010), a atitude experiencial tem em conta as crianças, as suas necessidades e interesses, o foco do docente na sua própria experiência e na das crianças. As dimensões bem-estar emocional e implicação nas atividades permitem, assim, que o docente faça uma avaliação imediata, ao longo da experiência das crianças, na realização de diferentes atividades. Esta avaliação permite que o docente altere a sua prática, reflita e repense as suas planificações futuras, antes do resultado obtido, averiguando a adequabilidade das referidas atividades. Perante o interesse demonstrado pelas crianças e a avaliação realizada pelo docente, ao alterar a sua prática pedagógica estará a contribuir para uma melhor qualidade na educação.

Figura 6. Desenvolvimento Pessoal e Social da criança.

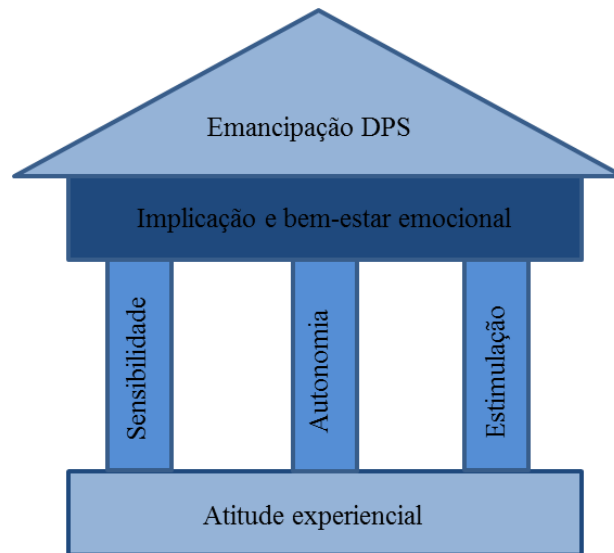


Adaptado de: Portugal e Laevers (2010).

Considerando a figura e o referido anteriormente, quanto mais elevados forem os níveis de bem-estar emocional e implicação, maior será o DPS da criança.

Os referidos autores falam acerca de um “edifício pedagógico” (citando Laevers & Van Sanden, p.14) onde “entre a base (atitude experiencial), a arquitrave ou travessa (implicação e bem-estar emocional) e o frontão (DPS), erguem-se três pilares da prática experiencial” (p.15), a sensibilidade, autonomia e estimulação da criança.

Figura 7. Edifício pedagógico da atitude experiencial.



Adaptado de: Portugal e Laevers (2010).

Os autores Portugal e Laevers (2010) referindo-se a vários autores afirmam que um processo de desenvolvimento positivista, com intenção de contribuir para a vida dos outros e para o universo ao aumentar a sua qualidade, em relação a “si próprio, aos outros, à comunidade e natureza, é o que confere sentido e valor à educação, estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo” (p.15). Assim, os três pilares da construção pedagógica anterior estabelecem uma ligação entre a experiência da criança e o DPS.

Segundo os mesmos autores, o primeiro pilar, sensibilidade, ou diálogo experiencial, está relacionado com a potencialização da aprendizagem da criança, por parte do docente, através do desenvolvimento da aceitação e compreensão de terceiros e das suas opiniões. Isto permite a consciencialização dos seus próprios sentimentos tornando-se numa criança genuína, mas que, simultaneamente, conheça os limites das suas explorações, havendo, então, um desenvolvimento da sensibilidade da criança. Em relação ao segundo pilar, autonomia, ou livre iniciativa da criança, consiste na disponibilização de um rol de opções e possibilidades, mas controladas por limites e regras que são fundamentais para o bom funcionamento na sala, entre os quais as

crianças com a sua própria iniciativa escolhem, o que resulta num elevado nível de implicação e bem-estar emocional devido à satisfação das suas necessidades e interesses. Relativamente ao terceiro pilar, estimulação, ou enriquecimento do meio, refere-se à diversificação de materiais disponíveis no meio e às atividades diferentes e estimulantes que a criança realiza. O docente tem um papel fundamental, na medida em que assume a posição de “mediador cultural” (p.16) garantindo que as necessidades e interesses das crianças são satisfeitas através de uma exploração e experiência ativa no contexto. Com base na atitude experiencial e o desenvolvimento destes três pilares, os níveis de implicação e de bem-estar emocional aumentam o que possibilita a emancipação do DPS.

Em suma, considerando o referido anteriormente, através do incentivo, motivação e interesse da criança é possível desenvolver atividades que envolvam uma atitude experiencial nas atividades realizadas. Estas são constantemente acompanhadas por uma avaliação do docente, no momento, permitindo a alteração da prática pedagógica tendo em vista uma aprendizagem mais significativa para a criança. Através da atitude experiencial e o desenvolvimento dos pilares de sensibilidade, autonomia e estimulação, há um aumento de nível das dimensões de bem-estar emocional e implicação, contribuindo para o DPS e aumentando a qualidade de educação na medida em que o docente pode refletir e melhorar a sua prática para que seja inclusiva e diferenciada ao considerar as duas dimensões em avaliação.

3.3. O trabalho por projeto no desenvolvimento de competências

O docente, ao longo da sua prática, pode e deve utilizar diversas estratégias e metodologias para a adequação ao contexto, às necessidades e interesses das crianças e à comunidade educativa. O trabalho por projeto surge, assim, como uma estratégia para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças.

A pedagogia por projeto está relacionada com o surgimento da Escola Nova que tinha como objetivo impor-se contra o ensino tradicionalista. Na década de 60 “o movimento português passou a integrar-se na Federação Internacional de Movimento de Escolas Modernas” (González, 2002, p.39) e a partir daqui foi se reafirmando cada vez mais. O Movimento da Escola Moderna (MEM) privilegia a apropriação do conhecimento e “as práticas de autoformação cooperada no contexto de grupo” (González, 2002, p.42) tendo por base os interesses das crianças. Deste modo, a

estratégia já referida, permite que as atividades realizadas vão ao encontro dos principais objetivos do Movimento Escola Moderna através de um “processo de permanente construção e reconstrução” (González, 2002, p.44).

O trabalho por projeto tem como objetivo a aquisição de conhecimentos através de pesquisas realizadas em grupo (Guimarães & Many, 2006) que partem “da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p.51). Esta pesquisa é orientada pelo docente que tem como função participar ao longo de todo o trabalho, “conhecer os métodos e regras que constituem esta metodologia e saber (fazer) aplicá-los durante” (Guimarães & Many, 2006, p.13) toda a sua realização, não sendo os conhecimentos sobre os temas em estudo uma prioridade (Guimarães & Many, 2006). Assim, o docente com o papel de orientador acompanha todo o processo evolutivo de aprendizagem das crianças, ao longo da pesquisa realizada.

A estratégia supradita é realizada através de várias fases que permitem estruturar a pesquisa a ser realizada (Guimarães & Many, 2006).

Figura 8. Fases do trabalho por projeto.



Adaptado de: Guimarães e Many (2006).

Segundo os mesmos autores, no Pré-Projeto o docente prepara e organiza os diversos recursos a que as crianças terão acesso. Posto isto, é selecionada uma temática geral que tenha em conta não só as aprendizagens das crianças mas também os seus interesses e necessidades. A partir desta as crianças refletem e ponderam diversos temas, que derivam da grande temática, podendo formar grupos de trabalho de acordo com a sua preferência. Posteriormente, cada grupo planifica a sua ação dando ideias e distribuindo tarefas. É então realizada toda a pesquisa, com recurso a “suporte eletrónico e bibliográfico, mas também em (...) entrevistas (...) e outras situações de trabalho de campo” (Guimarães & Mina, 2006, p.12), que seja entendida como solução

à problemática posta inicialmente. Decorre, depois, a realização de uma síntese e a preparação para a exposição oral ao grande grupo. A avaliação envolve uma reflexão conjunta, das crianças e do docente, sobre a resposta à problemática e o que aprenderam. Por fim, a finalização refere-se a um momento que não tenha caráter formal mas sim lúdico.

Concluindo, através do trabalho por projeto as crianças desenvolvem um tema de acordo com os seus interesses e realizam trabalho cooperativo e de pesquisa, sempre sob a orientação do docente. Desta forma, são valorizados os interesses da criança o que, simultaneamente, permite a aquisição de competências de trabalho cooperativo, de pesquisa e de socialização. Serve ainda como motivação para o desenvolvimento do conhecimento da criança, onde esta possui um papel ativo na sua aprendizagem, através da ação, resultando numa aprendizagem significativa que contribuirá para uma melhor qualidade na educação e no desenvolvimento de altos níveis de bem-estar e implicação, aumentando assim o seu interesse pelas atividades realizadas.

3.4. A aprendizagem cooperativa: promotora do desenvolvimento pessoal e social

Ao abordar este tema importa iniciar com a definição de cooperação. Lopes e Silva (2013) afirmam que “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” (p.4).

O trabalho cooperativo é importante para o desenvolvimento individual a nível mental (Schaffer, 1996), pois a interação com os outros envolve a existência de competências sociais e promove o seu desenvolvimento. Para haver uma interação entre duas crianças é necessário que ambas tragam algo para essa mesma interação, havendo assim um estímulo e uma resposta, ou seja, uma interação que se realiza de forma complementar. Se tal não acontecer, não pode ser chamado de interação. Por este motivo, “Dodge e os seus colegas sugerem que as competências sociais da interação entre pares podem ser entendidas como um modelo de intercâmbio” (Smith et al., 1998, p.155).

Ao falar sobre cooperação importa falar sobre a relação com o outro. Smith et al. (1998) afirmam que é na altura de infância, mais precisamente entre os dois e quatro anos que são mais desenvolvidas as competências sociais, pois, “a criança sente a necessidade de estabelecer relações fora do círculo da família” (Garrison, Kingston, &

Bernard, 1971, p.339). Smith et al. (1998) referem que a amizade está, então, relacionada com a participação social e a interação com o outro. Note-se que nas “primeiras fases de conduta com espírito de cooperação, por exemplo, as brigas e discussões são muito frequentes, mas de curta duração” (Garrison, Kingston, & Bernard, 1971, p.355).

Hetzer (1981) apresenta-nos a “pedagogia orientada dos pequenos grupos” e defende que o educador deve de ser um auxiliador e aproveitar-se dos contactos sociais vistos como positivos pois, a “existência em grupos ativa a sociabilidade da criança, particularmente do ponto de vista das relações humanas” (p.444). Com a cooperação pretende-se que a criança ganhe uma consciência de grupo “a qual não diminui no comportamento, ação, pensamento e execução, o direito vital do outro, com as suas necessidades individuais, mas antes o tolera, o deixa afirmar-se e respeita a sua dignidade” (Hetzer, 1981, p.444).

A aprendizagem através de atividade de cooperação permite o desenvolvimento da criança, contribui para o processo de ensino e de aprendizagem e prepara as crianças como indivíduos de uma sociedade que, cada vez mais, valoriza as competências e capacidades de trabalhar em grupo, como por exemplo num futuro emprego (Lopes & Silva, 2013). Com esta estratégia é possível que as crianças assimilem mais depressa alguns conceitos vistos como fundamentais, o que é visível “na teoria de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky (1984) e nos estudos de Piaget” (Lopes & Silva, 2013, p.5). Segundo estes mesmos autores, ao citarem Candler (2005), a falta de competências sociais para interagir com o outro pode levar ao insucesso dos trabalhos cooperativos e consequentemente, ao insucesso académico também.

Figura 9. Influência da aprendizagem cooperativa.



Adaptado de: Lopes e Silva (2013).

Por fim, considerando os referidos autores e a figura anterior, o trabalho cooperativo contribui para o desenvolvimento da motivação e de competências sociais, por isso prepara para a integração na sociedade onde nos exige que trabalhemos em grupo. Tem, também, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, o que permite uma melhor compreensão de um dado conteúdo e resulta no sucesso académico. As relações que se estabelecem entre as crianças são fundamentais para desenvolver as referidas competências e o contacto com os colegas permitindo que seja desenvolvida a motivação. Salienta-se, assim a ligação intrínseca entre o trabalho cooperativo, competências sociais, a interação com o outro e o processo de ensino e aprendizagem.

3.5. Eleição das áreas artísticas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem

O Sistema Educativo Português é caracterizado pela sua centralização desconcentrada e é notável que, ao longo das OCEPE e dos Programas e metas curriculares do ensino básico, há sempre um lugar para as artes. Contudo, Read (2007) salienta que “todas as formas de aprendizagem estética são progressivamente eliminadas à medida que a educação se vai transformando numa preparação activa para a vida” (p.262), simultaneamente, nos níveis de escolaridade mais elevados a arte já não é vista como uma disciplina fundamental (Read, 2007).

Apesar da desvalorização das áreas artísticas no currículo, descrita por Read (2007), estas não deixam de ser fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é através da arte que é possível “estimular o desenvolvimento do que em cada um há de individual em harmonia com o grupo social a que pertence” (Reis, 2003, p.41). A arte para a educação é ainda um método que permite o aumento do número de conexões cerebrais de um modo harmonioso e positivo (Reis, 2003). Salienta-se, assim, que “o aumento das conexões cerebrais permite que se desenvolva a inteligência, a memória e a criatividade” (Reis, 2003, p.66), fator que facilitará o desenvolvimento de competências essenciais para a realização da expressão livre.

No âmbito do currículo, as áreas artísticas nas OCEPE surgem na área de expressão e comunicação, no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical. Já em relação à OCP1CEB aparecem como Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Deste modo, é essencial distinguir estas quatro áreas artísticas. Através da Expressão Motora a criança tem oportunidade de descobrir e

vivenciar “novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico, estruturas práticas, organizações espaciais e temporais, representações cognitivas” (Sousa, 2003a, p.114). Com a música é pretendido que se proporcione “à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e criação” (Sousa, 2003b, p.23). Ao trabalhar o desenvolvimento na área da expressão dramática, as atividades realizadas são naturais e espontâneas “da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (Sousa, 2003a, p.22). Por fim, com a expressão plástica “o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade” (Sousa, 2003b, p.169). Assim sendo, é notório que qualquer uma das áreas de expressão contribui para o desenvolvimento da criança e para a aquisição de competências que lhe servirão de meio para desenvolver as aprendizagens a serem realizadas.

Figura 10. Contributo das expressões para o desenvolvimento biopsicossocial.



Adaptado de: Ferraz (2011).

Educar e ensinar, através das áreas artísticas, é sinónimo de proporcionar à criança experiências e momentos de aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, biológico, psicológico e social. Este

desenvolvimento, de acordo com Ferraz (2011) é realizado através de mediadores expressivos, “tais como a expressão artística, ritualística, sensorial, plástica, dramática, lúdica, musical entre muitos outros” (Ferraz, 2011, p.44).

Em suma, as áreas artísticas são fundamentais para o desenvolvimento da motricidade fina e global, criatividade, imaginação, ritmo, entre outras. Estas competências irão auxiliar a criança a realizar aprendizagens futuras, tornando-se, portanto, fundamental que o docente proporcione o ambiente próprio e as condições necessárias para a aprendizagem artística das crianças. Assim, a criação de uma “atmosfera de espontaneidade numa feliz indústria infantil é o segredo essencial e talvez único do sucesso de ensinar” (Read, 2007, p.354) que irá permitir uma melhor qualidade na educação através do desenvolvimento da criança mas também da aquisição de aprendizagens significativas.

3.6. Tecnologias como potencializadoras de aprendizagens significativas

Atualmente é possível observar uma sociedade que tem como base as tecnologias, sendo a maior parte dos materiais a que temos acesso de cariz tecnológico. Esta tornou-se uma realidade do quotidiano (Ramos, 2007) e tornou-se indispensável para a sobrevivência. As tecnologias desempenham “um papel cada vez mais relevante e decisivo” (Ramos, 2007, p.143), o que acaba por exigir que os cidadãos se adaptem e atualizem, constantemente, perante a sua evolução.

A escola não pode ignorar a referida evolução da sociedade e deve acompanhá-la, com o intuito de capacitar e educar as “crianças para além dos objectos e dos artefactos existentes, preparando-as e dotando-as de competências sólidas, duradouras e, ao mesmo tempo, transferíveis, adaptáveis e flexíveis e que lhes permitam um elevado domínio deste tipo de recursos” (Ramos, 2007, p.143). Assim, durante a prática pedagógica de um docente as tecnologias apresentam-se como materiais motivadores, cativantes e atuais para as crianças.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são “uma área de formação transdisciplinar, assumindo-se também que a aquisição e o desenvolvimento de competências digitais devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade” (Costa, 2012, p.51). Deste modo as TIC podem ser utilizadas em qualquer área disciplinar como um instrumento para a aquisição de aprendizagens. Apresentam-se assim como “uma oportunidade enquanto estratégia de desenvolvimento intelectual e social dos

indivíduos, tomando como factor de motivação e indução desse desenvolvimento a relação natural que os mais jovens têm com as tecnologias digitais” (Costa, 2012, p.51).

As tecnologias são, então, utilizadas “para auxiliar o processo de aprendizagem (...) [no qual as crianças] se envolvem ativamente no processo de construção do conhecimento” (Costa, 2012, p.43). Deste modo, as crianças assumem um papel ativo, no processo de ensino e aprendizagem, realizado através da sua própria ação, durante a procura de respostas para determinadas problemáticas que são do seu interesse, logo são significativas, pois relacionam-se de algum modo com os seus conhecimentos prévios. Contudo, salienta-se a visão dos docentes perante o rol de informações disponibilizadas na internet, pois, a oferta e a rapidez com que é possível aceder à informação é de facto uma vantagem, mas, a qualidade dessa mesma informação já é questionável (Gil & Afonso, 2007).

Em suma, através da utilização das TIC, a criança possui instrumentos que lhe permitem obter um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, à medida que desenvolve a sua autonomia e o seu cognitivo de forma motivada e ao realizar pesquisas do seu interesse. Como resultado, terá oportunidade de refletir sobre a sua própria aprendizagem, vista como significativa, o que será um contributo para a qualidade na educação.

3.7. Relevância do material didático na aprendizagem

Considerando a visão construtivista da aprendizagem, Piaget valorizava a interação da criança com o meio e com os objetos manipuláveis. Neste sentido, os recursos materiais apresentam-se como relevantes para este mesmo processo.

Foi na década de quarenta, com Froebel, que surgiram os jogos e os materiais em contexto educativo (Caldeira, 2009).

Em relação ao jogo, devido às suas particularidades lúdicas e ao papel que assume ao longo do desenvolvimento da criança, é visto como um recurso na sua educação (Leite & Rodrigues, 2001). Os autores, Kishimoto e Pinazza (2008) falam acerca da visão de jogo, no entender de Froebel, e vêem-no como uma ação livre que revela a potencialidades dos materiais “que se tornam educativos quando, por meio da auto-atividade, a criança exterioriza seu saber e desenvolve-se” (p.57). Verifica-se que o brincar encontra-se subentendido como potencializador de desenvolvimento na medida

em que envolve a criança, as suas emoções, os movimentos que realiza e o pensamento (Kishimoto & Pinazza, 2008).

Os materiais didáticos utilizados com o intuito de potencializar a aprendizagem devem de ser manipuláveis e facilitam a criação de situações que sejam progressivamente mais complexas. A sua utilização desperta “um grande entusiasmo, [e] permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras e imaginativas, conforme a sua própria natureza” (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010, p.5). No contacto que as crianças têm com os materiais, elas “agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal” (Damas et al., 2010, p.5).

Segundo Damas et al. (2010), a utilização de materiais didáticos permite que a criança tenha um papel ativo na sua aprendizagem, auxilia o trabalho do docente, beneficia a nível individual o ritmo de aprendizagem de cada um, aumenta o interesse e motivação das crianças, e por fim, os referidos materiais podem ser utilizados como instrumentos de avaliação.

No que toca à escolha dos materiais, por parte dos docentes, a sua seleção a nível pedagógico e a seleção de “brinquedos, [e] artefactos multiculturais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.45) tornam-se relevantes, uma vez que são vistos como um basilar central para a prática pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e como mediadores da aprendizagem a ser realizada pela criança. Nesta escolha é necessário referir um conjunto de critérios a ter em conta para uma utilização pedagógica. De acordo com Araújo e Oliveira-Formosinho (2013) é crucial ter consideração pela segurança das crianças e não utilizar materiais que podem pôr em causa a sua saúde; escolher materiais que permitam a sua experimentação e possibilitem conforto físico mas também psicológico; focar-se na aparência estética dos recursos utilizados e por fim, criar espaços que permitam que a criança arrume os materiais de forma autónoma. Além disto, devem ser adaptados ao contexto e às necessidades da criança. Salienta-se assim a importância de “descobrir o funcionamento lúdico, [dos materiais utilizados e] os seus signos dinâmico-funcionais” (Cabral, 2001, p.51).

Em suma, com a escolha de jogos e de materiais didáticos diversificados, funcionais e apelativos, é possível cativar a criança e chamar a sua atenção. Deste modo, haverá desenvolvimento, motivação e uma maior facilidade de aprendizagem através da exploração autónoma dos materiais didáticos, pois a criança poderá, de forma ativa, problematizar e procurar respostas ao satisfazer a sua curiosidade. Posto isto, o

docente poderá refletir sobre os materiais utilizados ao observar o seu manuseamento e repensar novas opções, permitindo assim um processo de ensino e aprendizagem diversificado, inclusivo e que contribua para uma melhoria na qualidade de educação.

3.8. A literatura infantil e o gosto pela leitura

As histórias são elementos que estão presentes no quotidiano das crianças e são fundamentais para a promoção do prazer pela leitura e o seu desenvolvimento no âmbito da literatura infantil.

Mas afinal do que se trata o ato de ler? Ler é um ato que é realizado individualmente e que é diferente de leitor para leitor, mesmo nos casos em que se trata da leitura do mesmo texto (Poslaniec, 2005). Segundo este mesmo autor, esta experiência é como um diálogo entre o imaginário da criança e o texto que está a ser lido, é como se uma “corrente invisível” (p.9) arrastasse o leitor. Torna-se assim visível a existência de prazer pela leitura, sendo este “apenas a forma de sentir, de exprimir o facto de se ter vivido intimamente um momento de vida imaginária que parece ser mais real, durante o tempo de leitura, do que a própria realidade” (Poslaniec, 2005, p.10). Este ato envolve a reflexão da leitura, a emoção e sentimentos que se fazem ouvir no silêncio da leitura realizada com prazer (Sobrino, 2000).

A literatura infantil apresenta a sua particularidade nos seus recetores (Azevedo, 2006). Os livros de literatura infantil são realizados com o intuito de terem dois “leitor-modelo” (Azevedo, 2006, p.13), a criança, que terá toda a experiência da leitura, e os adultos, pais, professores, educadores, bibliotecários, entre outros, que serão os intermediários da leitura e ajudarão a criança “a construir individual e socialmente os seus significados” (Azevedo, 2006, p.13).

A criança não nasce como leitor, assim, a família e a escola devem ter um papel mediador na promoção do prazer pela leitura (Sobrino, 2000). Deste modo o papel do docente nesta promoção é fundamental. É necessário ter em conta vários aspetos para a sua atuação neste sentido, nomeadamente, não forçar a leitura, fornecer um variado leque de hipóteses de livros para ler e não criticar as suas escolhas (Poslaniec, 2005). Pois, “a leitura basta para justificar uma abordagem pedagógica destinada a incentivar, nos jovens, o gosto de ler” (Poslaniec, 2005, p.9), ou seja, o prazer pela leitura não se gera a partir de motivos racionais, este ocorre à medida que se lê (Poslaniec, 2005). É necessário que a criança descubra a sua motivação para a leitura e se consciencialize da

sua importância (Poslaniec, 2005). Para tal, o docente pode ainda realizar sessões de animação de leitura para incentivar neste sentido.

O livro e a sua leitura contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Promove o desenvolvimento da imaginação, do intelectual, da área afetiva, do sentido crítico, da autonomia, da concentração e conseqüentemente do raciocínio, e por fim, o vocabulário à medida que aprimora a oralidade e a escrita (Sobrinho, 2000).

Concluindo, a literatura infantil assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança e permite a aquisição de competências necessárias a aprendizagens futuras. Com o prazer pela leitura é possível criar o hábito de ler, mas é pretendido que este prazer e este hábito surjam a partir da motivação da própria criança. Deste modo, o docente deve fornecer os instrumentos necessário à leitura e incentivar a criança nesse sentido. Assim, através de uma aprendizagem ativa com leituras significativas, e ao valorizar os interesses das crianças, é observável uma qualidade na educação inclusiva onde a criança desempenha um papel fundamental na sua própria aprendizagem.

3.9. Diferenciação pedagógica e educação inclusiva para o sucesso académico

Ao longo da prática pedagógica o docente deve prestar atenção aos diferentes ritmos das crianças, às suas diferentes necessidades e interesses. Uma resposta de qualidade perante toda esta diversidade é vista como um desafio para os docentes e para a comunidade educativa (Morgado, 2003). Em oposição à uniformização do currículo, dos ritmos de aprendizagem, de estratégias e metodologias, “a pedagogia diferenciada vê o aluno como autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas. Inverte, por conseguinte, o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo” (Gomes, 2011, p.47). Assim, torna-se eminente a necessidade de adotar estratégias e metodologias que demonstrem a “capacidade da escola [e do docente] desenvolver processos diferenciados de trabalho” (Morgado, 2003, p.27).

A diferenciação pedagógica é a disponibilização de “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13). Como já foi referido no capítulo anterior, um contributo para a realização de uma pedagogia diferenciada é a utilização de um currículo flexível que admite a constituição

da escola por realidades diferentes, “ que é frequentada por alunos diferentes entre si, e que deseja criar as mesmas condições de sucesso para todos esses alunos” (Leite, 2003, p.153).

Posto isto, associada à ideia de diferenciação pedagógica destaca-se o paradigma da inclusão. Inclusão dos alunos e das suas especificidades, num contexto que não pode ser visto como homogêneo e onde o sucesso académico não pode ser atingido utilizando estratégias iguais para todos. Pois, “a diversidade de alunos exige uma diversidade de respostas no processo educativo” (Gomes, 2011, p.59). Salienta-se que a inclusão deve de ser “vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico” (Correia, 2008, p.12).

Foi após a Conferência de Salamanca, em 1994, que a perspectiva da inclusão assumiu uma maior coerência (Morgado, 2003), uma vez que ficou estabelecido que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.7). Deste modo, as escolas e os docentes têm um papel fundamental na inclusão das crianças ao proporcionar atividades diferenciadas que respondam às necessidades das crianças. De acordo com a referida Declaração, para uma educação inclusiva, é necessário acomodar “os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades” (alínea 7, p.5).

Para finalizar, a implementação de uma pedagogia diferenciada supõe que se tenha em conta a inclusão dos alunos, a quem são disponibilizados os mesmos meios, mas com ferramentas diferentes, para atingir o sucesso. Deste modo, as individualidades da criança são respeitadas (Pacheco, 1996) e são tidas em conta as suas necessidades e os seus interesses. Com esta adaptação na prática pedagógica e através da reflexão sobre a mesma, as exigências do docente não irão muito além das capacidades das crianças, o que contribuirá para uma maior motivação na realização de atividades em contexto educativo, potencializará a aprendizagem e o seu desenvolvimento à medida que proporciona o aumento da qualidade de educação.

3.10. Interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas

No decorrer das atividades propostas pelo docente devem ser utilizadas estratégias e metodologias que potencializem a aprendizagem das crianças. Para tal, e

como já foi referido, a reflexão sobre a sua prática é essencial, na medida em que as atividades propostas devem ser adequadas aos níveis de capacidade das crianças, devem ser estimulantes e devem ter em conta as suas necessidades e interesses. Assim, a realização de atividades diversificadas que sejam pedagogicamente diferenciadoras e inclusivas torna-se fundamental.

Para complementar, a realização de atividades interdisciplinares vêm tornar o processo de ensino e aprendizagem muito mais complexo. Posto isto, “a interdisciplinaridade é, geralmente, concebida como uma prática de interconexão das disciplinas. Ela põe em obra processos de aprendizagem integradores e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na acção” (Maigain & Dufour, 2002, p.74). Surge assim como uma forma de resolver “o problema da fragmentação do conhecimento” (Paviani, 2004, p.17).

Segundo Pombo (2004), a interdisciplinaridade surge como uma emergência perante a especialização dos conteúdos existentes no currículo e perante a quantidade de coisas a ensinar em tão pouco tempo. Os docentes na sua prática deparam-se com a necessidade de atualizar os seus conhecimentos perante a evolução dos conteúdos e a sua especialização, a interdisciplinaridade surge, assim, como uma solução ao referido constrangimento. Além disto, fornece às crianças competências que permitem a articulação de diferentes áreas e a sua contextualização, o que acaba por ser importante na integração de uma sociedade rodeada de informação disponibilizada pelas tecnologias. Através da interdisciplinaridade desenvolve-se a motivação das crianças e o ensino de um conteúdo de forma relacional cria “condições que permitem ultrapassar o isolamento em que o pensamento analítico colocou essa realidade para a poder transformar em seu objecto de estudo” (p.118).

É de salientar que a utilização deste método por parte dos docentes “não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma mediação, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo” (Paviani, 2004, p.19).

Por fim, considerando os autores referenciados, as atividades interdisciplinares surgem como opostas aos conteúdos das diferentes áreas, que são cada vez mais individualizados, e pela necessidade da sua realização devido ao pouco tempo para lecionar a quantidade de conteúdos descritos pelo ME. Deste modo, a articulação entre os conteúdos permite a realização de atividades diversificadas, apoia o docente na sua

prática e contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos, o que facilita a aprendizagem das crianças.

3.11. Relevância da avaliação na ação do professor

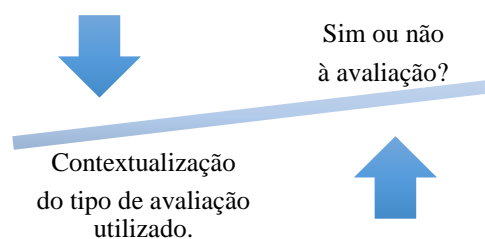
Ao considerar todas as estratégias supracitadas a avaliação assume um papel de importância, na medida em que permitirá ao docente aferir se as crianças compreenderam e aprenderam o que foi ensinado pelo docente.

Para avaliar uma criança o docente poderá optar pela realização de momentos de avaliação pontuais, ou seja, avaliação sumativa. Esta é utilizada como instrumento de avaliação nos testes, que servem para o docente poder verificar a aprendizagem realizada pelas crianças no fim de “uma sequência de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2015, p.163) ou de um período letivo. Salienta-se aqui a necessidade de validação do teste realizado, visto que é necessário abordar os diversos conteúdos tratados na sala em quantidade equivalente à que foram abordados e ter atenção ao tipo de questões colocadas no teste (Lopes & Silva, 2015).

Contudo, o docente para avaliar o desenvolvimento da criança não pode detalhar as aprendizagens realizadas, as que estão a ser realizadas, nem as que não foram de facto ainda concretizadas (Portugal & Laevers, 2010). Pois, este processo trata-se de uma avaliação sumativa que “pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas (Portugal & Laevers, 2010, p.10). Destaca-se, assim, a necessidade de uma avaliação formativa. Esta é uma “avaliação para a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p.VIII), decorre ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em situações pontuais, tornando-se possível a alteração do processo e influenciar ou alterar assim o resultado obtido (Lopes & Silva, 2012, 2015).

Na atualidade têm surgido diversos debates sobre a temática da avaliação.

Figura 11. Assuntos em debate na atualidade sobre a avaliação.



Adaptado de: Zabalza (2000).

Salienta-se que o debate sobre a realização ou não da avaliação tem vindo a ter uma importância reduzida, aumentando a relevância sobre o “tipo de avaliação para cada situação didáctica específica, que tipo de técnicas, como responder às condições de tipo técnico, e o tipo pedagógico que as diferentes propostas curriculares colocam à avaliação” (Zabalza, 2000, p.20). Assim, torna-se necessária a contextualização da avaliação na medida em que a criança e os meios utilizados pelo docente tornam-se o centro da mesma.

Concluindo, a avaliação pode ser vista segundo duas perspetivas, avaliação sumativa e avaliação formativa. O docente tem uma particular atenção à avaliação formativa na medida em que pode observar o comportamento das crianças perante novas propostas e é possível relacionar com as atividades a serem desenvolvidas (Serpa, 2010). Contudo, a avaliação sumativa é igualmente importante, pois permite a atribuição de uma classificação. Através da avaliação o docente pode, então, verificar se a criança aprendeu ou não um determinado conteúdo, o que lhe possibilita, assim, refletir sobre os resultados da criança e questionar a sua própria prática, as metodologias e as estratégias utilizadas. Além disto, com a avaliação e após a reflexão, o docente poderá alterar a sua planificação tendo em conta as lacunas encontradas e adequa-las às necessidades das crianças na medida em que contribuirá para uma melhor qualidade na educação.

Capítulo IV – Investigação-ação

O docente enquanto investigador, ao tentar solucionar as problemáticas encontradas na sua prática pode utilizar estratégias que sejam adequadas e contextualizadas, não só ao meio, como à criança. Deste modo, há uma aproximação entre a teoria e a prática, o que facilita a resolução do problema.

A investigação qualitativa e a inserção do docente no meio facilitam a pesquisa da temática em estudo. Torna-se relevante que esta investigação seja realizada faseadamente, tendo como base a constante reflexão, quer seja do que é observado como dos dados recolhidos. Assim, é possível alterar a sua ação tendo em conta o estado inicial das crianças, no que toca a questão problema, bem como a evolução das crianças após a aplicação das primeiras estratégias.

Os referidos dados devem ser recolhidos utilizando diversas técnicas e diversos instrumentos. Além disto, após a sua recolha devem ser analisados para que seja possível tirar algumas conclusões.

Através da análise e triangulação dos dados, o docente pode averiguar, segundo diversas perspetivas, aspetos referentes à problemática, tornando-se possível repensar a sua prática e adequá-la da melhor maneira possível.

4.1. Metodologia de investigação-ação

A investigação-ação surge associada à necessidade de investigar sobre uma determinada problemática à medida que procura dar resposta à mesma. Contudo, falar de um conceito, seja ele qual for, nunca é fácil, em relação à investigação-ação é ainda mais complicado. De acordo com Esteves (2008) definir este conceito não é uma tarefa simples por vários motivos, destes destacam-se “a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (Esteves, 2008, p.18).

Vários autores tentam esclarecer este conceito valorizando os aspetos mais relevantes para eles próprios, marcando assim a sua posição nesta área de conhecimento. Coutinho et al. (2009), na sua pesquisa bibliográfica, faz referência à definição de investigação-ação atribuída por Watts que entende que trata-se de “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma

forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p.360). Já Esteves (2008) defende que, devido à sua complexidade, atribuir uma só definição de um só autor é algo demasiado ligeiro pois acabamos por perder os diversos pontos de vista dos diferentes autores, sendo portanto difícil de definir o conceito.

É de salientar que Esteves (2008) faz também referência ao próprio nome, investigação-ação, através de uma visão mais tradicionalista, pois, investigação e ação são vistas como palavras contraditórias. Várias pessoas defensoras da investigação tradicional questionam a sua legitimidade ao afirmarem que os princípios orientadores desta “colidem com o que a investigação tradicional considera como sendo as bases científicas da investigação” (Esteves, 2008, p.15). Em relação aos defensores da investigação-ação, justificam-na ao fazer referência à falha existente entre o “conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Esteves, 2008, p.15), uma vez que, na investigação tradicional assumiam os papéis tradicionais de “investigador que deve fazer a investigação e produzir conhecimento e do prático que tem de pôr em ação o conhecimento produzido pelo investigador” (Sousa, 1997, p.9).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de investigação permite que quem investiga se envolva diretamente com a causa da investigação. Assim sendo, segundo Esteves (2008) estamos perante um paradigma de complexidade uma vez que a “integração do papel educacional do professor com o papel de investigador, advém da aproximação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado” (p.11). Por este motivo Filipe (2004) afirma que os docentes em vez de aplicarem na sua prática pedagógica estratégias criadas por alguém que se encontre distante da sua prática e do seu contexto, devem torna-la o seu centro de atenção e reflexão, pois na “investigação-ação, os professores são investigadores das suas próprias práticas e a relação entre a teoria e prática (ação informada ou práxis, no sentido aristotélico) deixa de ser unidirecional para passar a ter dois sentidos” (p.112).

A Investigação-ação tem uma vertente de investigação qualitativa, quando se refere à educação, na medida em que o investigador insere-se no meio em estudo, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Assim sendo, considerando Esteves (2008) que se baseou em Fischer, esta metodologia segue várias fases após a inserção do investigador no meio. Deste modo o

docente reflete formulando e analisando as problemáticas do contexto, faz uma recolha de dados e reflete novamente sobre estes à procura de estratégias para a prática. Seguidamente age de acordo com a problemática e as estratégias e metodologias encontradas que melhor se adequam ao contexto, avalia e analisa os dados recolhidos e as alterações no meio, nomeadamente comportamentais, e por fim, dialoga com terceiros sobre a sua problemática, tendo em vista a colaboração e a melhor qualidade da investigação-ação.

Ambos os tipos de investigação, segundo Esteves (2008) são caracterizados como um processo interativo sujeito a sofrer alterações após a análise da questão em estudo.

Para concluir, esta metodologia, tem palavras-chave que facilitam a sua compreensão. São estas a mudança, ou seja ação, e a colaboração entre os investigadores e quem está a ser investigado (Costa, 2004). O principal objetivo é, então, a melhoria de uma determinada situação através de uma intervenção ativa no contexto. Subjacente à direta intervenção do investigador no meio, encontra-se a recolha de dados e a aplicação de estratégias, sempre acompanhadas de uma constante reflexão, uma vez que o docente reflexivo é uma vertente fundamental na prática docente, permitindo uma melhoria da prática pedagógica e melhor adequação das estratégias e metodologias diferenciadas e inclusivas ao contexto. Deste modo, há uma melhor qualidade de educação resultando no aumento da motivação e interesse das crianças e conseqüentemente há um aumento dos níveis de bem-estar e implicação. Assim, torna-se mais acessível, ao docente investigador, recolher dados, analisá-los e aplicar estratégias que visam a solução de uma determinada problemática.

4.2. Fases do projeto

Esteves (2008) ao fazer referência a James Mckernan (1998) fala-nos sobre os objetivos da investigação-ação e diz-nos que estes referem-se ao desenvolvimento de “competências profissionais do professor-investigador” (Esteves, 2008, p.20) e à compreensão e melhoria do local onde trabalha.

Considerando Esteves (2008) que se baseou em Fischer é possível caracterizar mais detalhadamente as fases de investigação-ação.

1. Planeamento com flexibilidade, parte do início da observação e da reflexão sobre o que é observado à medida que avalia as diversas práticas que põe em

execução, ponderando as alterações que fará. Dá-se aqui também o início das primeiras questões.

2. Agir, nesta fase trata-se da realização de toda a pesquisa sobre a questão problema, quer seja feita no contexto de sala ou no exterior, e define-se as estratégias e metodologias a ser aplicadas sempre tomando em conta a questão-problema. Dá-se também uma continuação da observação, dos registos do que é observado e uma contínua recolha de dados utilizando diferentes instrumentos. Pois, “através destas acções de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais” (Esteves, 2008, p.82).
3. Refletir, é a “operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador” (Esteves, 2008, p.82).
4. Avaliar/validar, refere-se à avaliação/reflexão e organização dos dados recolhidos, seguidos de uma análise dos mesmos.
5. Dialogar, partilhar a problemática em estudo com terceiras pessoas pois, a “colaboração é a pedra de toque para que um projecto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade” (Esteves, 2008, p.82).

Em suma, considerando as fases apresentadas anteriormente e toda a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, é de salientar a importância da fase de reflexão e a forma como esta deve, e foi, considerada ao longo de todo o projeto de investigação no contexto, só assim é possível alterar as metodologias para atender não só às necessidades das crianças mas também à problemática em estudo. Deste modo, as estratégias utilizadas serão diferenciadas, inclusivas e possibilitarão uma melhor qualidade na educação motivando as crianças para os processos de ensino e aprendizagem que são do seu interesse.

4.3. Técnicas e instrumentos da recolha de dados

Após a inserção do docente investigador no meio é necessário adotar técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados à realidade do contexto e aos materiais disponíveis. Um instrumento é visto como “uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados.” (Graue & Walsh, 2003, p.148). De acordo com Pinto, a investigação de “uma realidade social não se esgota com a aplicação de instrumentos de pesquisa, mas requer também a

observação sistemática de tudo quanto se refere às atividades dos homens concretos em relação com a natureza e em mútua relação” (citado por Baldissera, 2001, p.13). Neste sentido, a investigação deve ter em conta as fases apresentadas anteriormente, e não apenas a aplicação de instrumentos de recolha de dados.

Através da observação o docente pode recolher as suas primeiras informações sobre o contexto e sobre as crianças. Segundo Sousa (2005), a observação pode variar entre a forma de organização, o tipo de participação realizada, o tipo de procedimento, o número de observadores e segundo o contexto. Ponderando os tipos de observação abordados pelo referido autor, é de salientar alguns deles que foram utilizados na prática pedagógica, nomeadamente a observação estruturada, pois foi preparada anteriormente contendo um objetivo na recolha de dados, ou seja, relacionar com a questão-problema. A observação participante, pois “houve um envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2005, p.113). A observação sistematizada, pois, ocorreu uma investigação e a observação contribuiu para tentar responder a questões previamente colocadas ou confirmar hipóteses. A observação individual uma vez que foi realizada apenas por uma pessoa e em campo, pois “o campo é o local onde decorrem os eventos que se procuram observar. (...) [Pois é o] ambiente natural educacional, registando o observador os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente” (Sousa, 2005, p.115), diminuindo assim a probabilidade de deturpar o observado.

Além da observação foram recolhidos artefactos produzidos pelas crianças ou foi realizada a sua recolha sem de facto os transportar para casa. Para tal, foram utilizados o que o autor Sousa (2005) se refere como “registos tecnológicos (...) obtidos pelo uso de equipamento eletrónico, sendo a sua principal finalidade a obtenção de registos permanentes de um acontecimento, que permita ser estudado mais tarde, podendo ser passado as vezes que forem necessárias” (p.127). Ou seja, registos fotográficos e audiovisuais uma vez que os “professores, no seu quotidiano profissional, usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática (Esteves, 2008, p.91). Posto isto, este autor questiona-se ”Porque não utilizá-la então, como, fonte de dados?” (p.91), salientando a multiplicidade de utilizações dos registos fotográficos.

Foram realizados Diários de Bordo (DB) que consistem não só no registo das notas de campo, e tudo o que é observado, de forma extensa, mas também no registo de

comportamentos e atitudes adotadas pelas crianças. Note-se que através “dos diários, podem explorar-se os dilemas dos professores, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental, como no que diz respeito ao seu discurso sobre a prática” (Zabalza, 1994, p.10). Estes complementam-se com entrevistas em profundidade, apresentadas por Esteves (2008), que são “um género de entrevista pouco estruturada que procura obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspetiva que os participantes têm de algo, de si próprio e dos seus contextos” (p.94).

Através dos diários e através da avaliação, que “tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem (...) [e ajuda] a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos” (Lopes & Silva, 2012, p.2), o docente tem um “feedback e estímulos de melhoria” (Zabalza, 1994, p.10) permitindo assim que haja uma reflexão. É de salientar que todos os dados recolhidos necessitam de ser analisados e tratados, o que permite a realização da referida reflexão por parte do docente. Esta análise tem como base “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Tornando-se assim possível a aquisição de conclusões do que foi recolhido pelo docente. Esta análise pode ser realizada através de condensação, que é “um processo que procura sintetizar os significados essenciais” (Esteves, 2008, p.104) dos dados recolhidos. Posto isto, a condensação, nos projetos de investigação-ação nos dois contextos, realizou-se através de uma triangulação de dados, que segundo Sousa (2005), consiste na utilização de diferentes métodos simultaneamente, para a análise de um dado fenómeno.

Por fim, com a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, com a sua análise e triangulação, o docente pode refletir sobre a sua prática e adequar as estratégias utilizadas tendo em vista a solução da problemática encontrada. Só desta forma poderá contribuir para uma qualidade na educação que seja diferenciada e inclusiva devido à recolha de dados realizada, anteriormente, no contexto.

Parte II – Prática Pedagógica

Capítulo V - Prática pedagógica em contexto pré-escolar

Considerando a parte teórica apresentada anteriormente, o PE apresenta-se como o primeiro espaço de desenvolvimento social das crianças fora do ambiente familiar. É neste contexto educativo que são desenvolvidas as ferramentas necessárias para a aquisição de conhecimentos futuros de forma autónoma, tornando-se, então, fundamental abordar a teoria na prática de forma contextualizada. Deste modo, este capítulo subdivide-se em três partes fundamentais.

A caracterização do meio e das crianças, que permitiu a realização de uma ação educativa adaptada aos interesses e necessidades apresentadas.

A caracterização de toda a prática pedagógica, em torno de uma problemática de investigação-ação, que contou com a realização de diversos projetos. O projeto de sala e o projeto de intervenção na comunidade, bem como a respetiva resposta à questão em estudo.

Por fim, a avaliação, onde foi analisado a forma como as crianças evoluíram, de acordo com os objetivos pré-definidos, e a reflexão em torno de toda a intervenção no PE e das estratégias colocadas em prática.

5.1. Enquadramento do ambiente educativo

Para uma intervenção adaptada a um determinado contexto educativo torna-se eminente a necessidade de conhecer e adaptar a intervenção pedagógica não só às crianças, mas também ao meio e à comunidade educativa.

Assim, sentiu-se a necessidade de fazer uma caracterização do meio, da instituição, da sala, do grupo e até uma caracterização socioprofissional das famílias das crianças da sala em questão.

Esta caracterização tinha como objetivo disponibilizar informações que pudessem ser essenciais durante a intervenção pedagógica para o desenvolvimento das diversas atividades.

É importante referir que esta contextualização se realizou de acordo com os documentos fornecidos pela instituição, pela educadora cooperante e com os diálogos informais que possam ter ocorrido ao longo de toda a intervenção.

5.1.1. Caracterização do meio envolvente

Compreende-se que é fundamental efetuar um reconhecimento do meio onde a instituição está inserida, por forma a adequar e contextualizar as práticas pedagógicas, uma vez que as oportunidades educativas não surgem apenas no contexto de escola mas também fora deste, revelando a relação que deverá existir entre estes ambientes. Deste modo, as condições históricas e culturais existentes ao redor são essenciais para compreendermos como surgiu o bairro e por conseguinte, o Infantário “O Carrocel”.

Tendo por base o Projeto Educativo de Escola ([PEE] 2013/2017) (ver anexo 1 do CD), a instituição educativa acima referida, está situada no bairro da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, mas também é composta por outras zonas, nomeadamente: Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do Funcho, Pico de São Martinho, Quebradas e Virtudes. Para além disso, a freguesia, a nível territorial está limitada a oeste pela Ribeira dos Socorridos, a leste pelas freguesias de São Pedro, Sé e Santo António, a norte por Santo Amaro e a sul pelo mar. É ainda relevante referir que na zona onde o infantário se encontra, existem bons acessos rodoviários e facilidade em serviços de transportes públicos.

Figura 12. Localização do Infantário no meio.



No que concerne ao comércio existente, possui um vasto leque de lojas com diferentes tipos de atividade: supermercado, padaria, restaurantes, sapataria, artigos de desporto, cabeleireiros, papelarias, hipermercado, pizzaria, entre muitos outros.

No que que toca aos cuidados de saúde, as famílias são atendidas no Hospital Dr. Nélio Mendonça e no Centro de Saúde da Nazaré.

Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/Papelaria+Nazar%C3%A9+Lda/@32.6434587,-16.9349771,403m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0xd226bfc26679031:0x3cdb3ced170bfd95>.

Existem inúmeros recursos nesta zona de carácter recreativo, educativo, desportivo e cultural, entre eles: as escolas e os infantários circundantes, um agrupamento de escuteiros, as igrejas, a biblioteca, os campos de futebol, ténis e basquetebol, o clube naval, o salão de jogos, os parques e jardins, as farmácias e o Regime de Guarnição de São Martinho (RG3).

Conclui-se que o meio, que rodeia o infantário, é um fator muito importante no desenvolvimento global de cada criança, uma vez que esta estabelece contacto direto com o mundo que a rodeia. Deste modo, tornou-se crucial efetuar uma pesquisa sobre o mesmo, com o principal objetivo de compreender as vivências e modos de vida da comunidade local e efetuar uma ação pedagógica cuidada e contextualizada ao grupo.

5.1.2. Caraterização da instituição

A instituição educativa “O Carrocel” é de carácter público e está inserida no bairro social da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. O infantário foi construído em 1988 e agrega as duas valências de Creche e Jardim-de-Infância. Assim sendo, a instituição abarca crianças do bairro social da Nazaré, mas também de outras freguesias e concelhos.

Figura 13. Infantário "O Carrocel".



Para além disso, a instituição opera desde as oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos e contém condições interiores favoráveis a toda a dinâmica educativa, uma vez que possui uma boa luminosidade, é arejada, material e mobiliário adequado à faixa etária das crianças e boas condições de higiene. No que se refere ao espaço exterior, este contém arredores com jardim e pavimento “Tartan”, próprio para a segurança e brincadeiras das crianças.

Relativamente aos recursos humanos do infantário, este abarca pessoal docente (vinte e um elementos) e não docente (vinte e sete elementos).

Tabela 2. Recursos Humanos do Infantário "O Carrocel".

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> • 17 Educadoras (sendo oito do quadro de escola). <p><u>Docentes cooperantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Educadora do ensino especial; • 1 Professor de educação Física; • 1 Professor de Inglês; • 1 Professor de Expressão Musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • 18 Assistentes Operacionais (apoio educativo); • 1 Assistente Técnica Principal; • 7 Assistentes Operacionais (serviços gerais); • 1 Operadora de Lavandaria.

Fonte: Adaptado do PEE (2013/2017).

Para que o estabelecimento funcione da melhor forma, tem o apoio dos espaços institucionais, sendo eles: a cozinha, a lavandaria, o refeitório, a sala polivalente, a biblioteca/sala de reuniões e de apoio pedagógico, o gabinete da encarregada de serviços gerais, a sala de descanso de pessoal, as despensas de apoio à cozinha, as despensas de apoio ao material de desgaste, as casas de banho para adultos, as casas de banho para crianças, o gabinete da diretora, o gabinete da assistente técnica e a sala de isolamento (PEE, 2013/2017).

De acordo com o PEE (2013/2017), o infantário é composto por sessenta e nove crianças em valência creche e sessenta crianças em valência jardim-de-infância. Deste modo, os espaços institucionais estão organizados por 5 salas em creche, composto pelos berçários I (Sala Verde), II (Sala Rosa), III (Sala Azul) e duas salas de transição (Sala Amarela e Vermelha). No que concerne ao jardim-de-infância, este é composto por 3 salas: a Sala Branca (3 anos), a Sala Violeta (3 anos) e a *Sala Laranja* (4 anos). Por fim, o infantário abarca ainda uma zona exterior com dois parques, um parque da creche e um parque do jardim-de-infância.

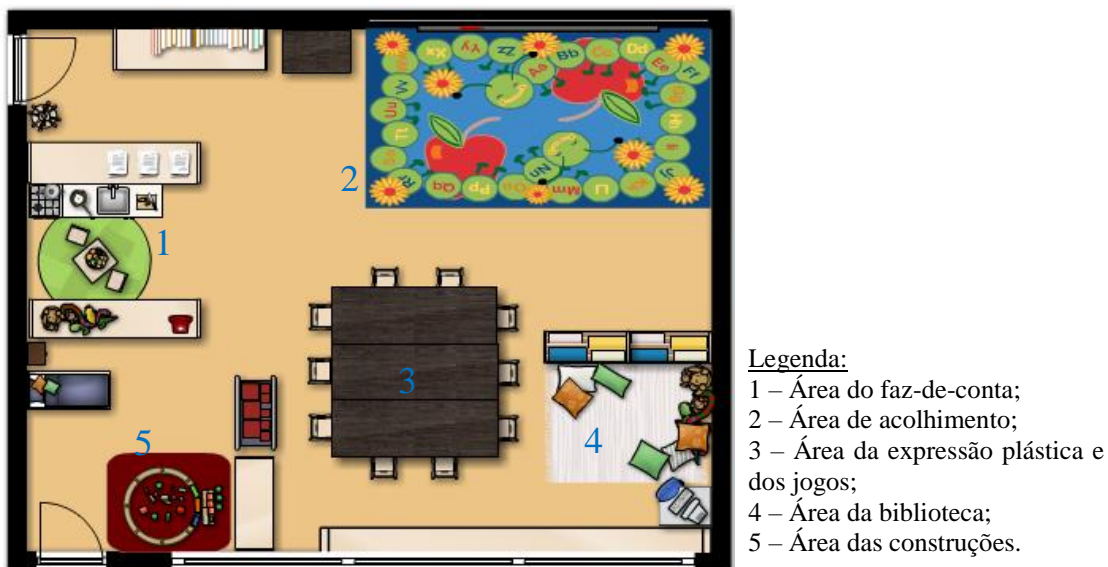
O PEE do Infantário "O Carrocel" está organizado por quatro projetos, um para cada ano letivo (2013/2017), designando os objetivos e metas a alcançar para os mesmos. No ano letivo 2014/2015 a temática que estava a ser trabalhada era "Aprender com as histórias", que preconizava diversos princípios que passam pela promoção de oportunidades educativas capazes de fomentar o gosto pela literatura, a adoção de práticas de leitura, a capacidade de imaginar, o diálogo e a partilha entre as crianças, garantido assim, o favorecimento do potencial intelectual e afetivo de cada uma delas (PEE, 2013/2017).

5.1.3. Caracterização da sala

Organização do espaço

O espaço da *Sala Laranja* encontra-se organizado de acordo com o Currículo High Scope e as linhas orientadoras das OCEPE. Assim sendo, está equipada com recursos materiais que influenciam o desenvolvimento global e satisfação das necessidades de cada criança. Esta apresenta uma organização do espaço educativo propício a novas oportunidades educativas, tendo em conta a exposição dos materiais e dos equipamentos. O espaço está dividido por áreas de atividades de acordo com a faixa etária do grupo e interesses: a área do faz-de-conta, que inclui a casinha das bonecas e a cozinha, a área dos jogos e da matemática, a área das construções, a área das atividades plásticas, a área do acolhimento e a área da biblioteca.

Figura 14. Organização do espaço da *Sala Laranja*.



No que diz respeito ao modo em que os equipamentos estão dispostos pela sala, foi tido em conta a integração da criança. A sala possui dois tapetes, situados na área do acolhimento, e três mesas retangulares, sendo que duas eram para a área da expressão plástica e a outra para a área dos jogos. Nesta área é possível ainda observar-se dois armários abertos com o objetivo de facilitar a aquisição de materiais lúdicos por parte das crianças, uma vez que estas os utilizavam livremente. Junto à área do tapete existia um expositor, onde eram expostos de um lado os jogos didáticos, e do outro, os livros de histórias, pertencentes à área da biblioteca. Esta área encontrava-se junto à janela, recebendo assim luminosidade natural. Na entrada da sala, encontrava-se a área da

casinha e da cozinha, onde existia uma mesa redonda com quatro cadeiras, um móvel a servir de lava-loiça, e diversos utensílios. Na área da casinha era possível observar uma cama, uma mesa-de-cabeceira, uma tábua de engomar, um roupeiro e um espelho. É essencial referir que ambas as áreas eram exploradas com muito gosto e interesse por todas as crianças. Para além disso, a sala possuía dois placares grandes para a fixar os trabalhos das crianças, identificação do chefe do dia, o quadro do bom comportamento/presenças e um quadro do tempo.

A sala tinha a vantagem de ter uma porta de acesso ao exterior, para o pátio, recreio e jardins. Nestes espaços podiam ser planeadas e exploradas atividades dirigidas. No caso de não haver um clima propício ao desenrolar de atividades no exterior, o polivalente também podia ser utilizado.

No que diz respeito aos recursos humanos existentes, o grupo conta com o apoio de duas educadoras e duas técnicas de ação educativa.

Além disso, é essencial referir que a organização da sala vai ao encontro dos princípios defendidos pelas OCEPE e pode ser alterada e reorganizada ao longo do ano, sempre que seja necessário e tendo em conta as necessidades das crianças.

Organização do tempo

No que concerne à organização do tempo, esta rege-se pela planificação de momentos comuns para as rotinas diárias, tempo para o trabalho individual e de grupo, não descurando o caráter flexível e a necessidade de adequar as práticas educativas consoante as circunstâncias.

Inicialmente era realizado acolhimento das crianças, de acordo com a sua chegada, e a realização de atividades livres. O momento da higiene antecedia a hora da alimentação e depois desta havia o recreio, onde as crianças brincavam livremente. Para além disso, eram realizadas atividades orientadas e havia o momento do descanso, possibilitando à criança um momento de relaxamento antes do recreio da tarde.

Compreende-se que as rotinas, não só contribuem para o desenvolvimento global das crianças, como também fomenta-lhes segurança no dia-a-dia, uma vez que elas têm a oportunidade de explorar e organizar-se, promovendo a autonomia de cada uma delas.

Assim sendo, o tempo diário da *Sala Laranja* pode ser então visualizado na tabela apresentada seguidamente.

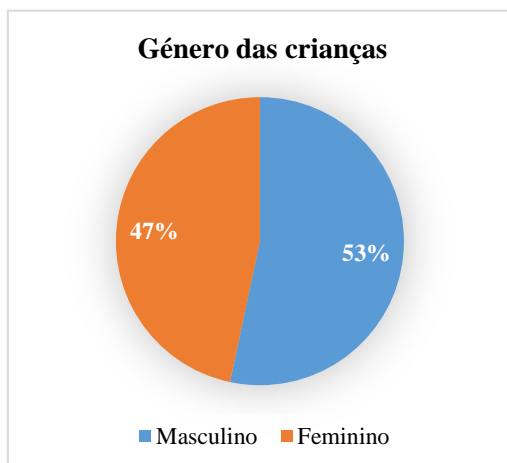
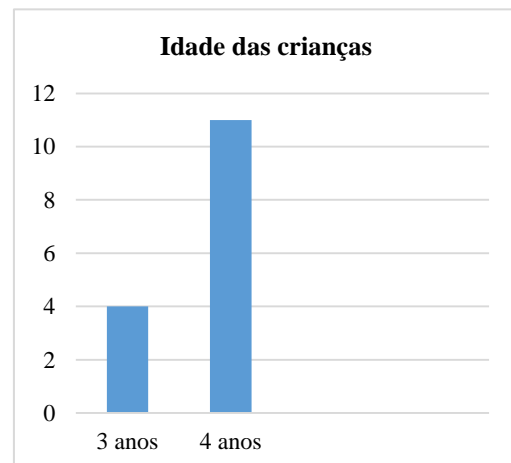
Tabela 3. Rotinas diárias.

Tempo diário da <i>Sala Laranja</i>	
8h00m - 9h30m	Acolhimento e atividades livres.
9h30m - 10h00m	Lanche, higiene e recreio.
10h30m - 11h40m	Atividades orientadas.
11h50m - 12h30m	Almoço.
12h30m - 13h00m	Higiene.
13h00m - 15h00m	Repouso.
15h30m - 16h30m	Lanche, higiene e recreio.
16h30m - 18h30m	Atividades orientadas e livres.
18h30m	Saída.

Concluindo, é crucial a existência de um trabalho de equipa no infantário, com vista à organização do espaço e do tempo adequados às necessidades e interesses das crianças, uma vez que estas são o principal agente no processo educativo. Neste sentido, cabe à comunidade educativa desenvolver um ambiente adequado e harmonioso, rico em novas oportunidades educativas, capazes de promover um desenvolvimento pleno de cada criança.

5.1.4. Caracterização do grupo

O grupo da *Sala Laranja* era composto por quinze crianças, sendo que oito eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino, com 3 e 4 anos. Uma das crianças, assinalada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é acompanhada pela educadora do Ensino Especial.

Gráfico 1. Género das crianças da *Sala Laranja*.**Gráfico 2.** Idades das crianças da *Sala Laranja*.

Era um grupo muito energético e demonstrava interesse e bem-estar por tudo o que o rodeava, demonstrando sempre um grande desejo em descobrir e explorar novas situações ou atividades. Colocavam questões sobre o que observavam e opinavam quando lhes era pedido, transparecendo uma grande disposição para aprender. Para além disso, as crianças deste grupo eram muito criativas no que diz respeito à recriação da realidade.

Denote-se que a identificação do género e das idades das crianças permitiu elaborar, de forma adequada e adaptada, as estratégias necessárias para a satisfação das suas necessidades cognitivas e emocionais. Contudo, as conversas informais, ao longo de toda a ação pedagógica, permitiram conhecer as crianças e revelaram ser um enorme apoio para a planificação das atividades.

Existiam dois grupos na sala, um grupo de crianças mais tímidas e sossegadas, que somente falam quando lhes é incentivado, e um grupo mais irrequieto, expressivo e energético, capaz de comunicar entre si e em grande grupo. Contudo, a descoberta e a compreensão dos sentimentos era realizada de forma lenta.

Nas atividades que eram realizadas para todas as crianças, exceto a criança assinalada com NEE devido à constante ausência, o grupo demonstrava grande capacidade de concentração.

No que diz respeito ao jogo simbólico, demonstraram grande vontade e domínio, uma vez que gostavam de assumir diversos papéis, combinando entre si e disfarçando-se. Na sua maioria, gostavam de conversar, denotando-se a melhoria da sua linguagem, inclusive a criança com NEE, contudo, apresentavam alguma dificuldade no respeito pelo outro.

Na realização do desenho a maioria do grupo empenhava-se de forma que este se parecesse com a realidade, ensaiava vários esboços até ficar satisfeito, já atribuía significado aos mesmos e respeitavam as linhas que delimitavam as folhas.

Relativamente à coordenação motora, reconheciam as diferentes partes do corpo.

O grupo já conseguia realizar uma interiorização da noção temporal, distinguindo o passado, presente e futuro, embora às vezes ainda se confundam.

Caraterização do nível etário das crianças da *Sala Laranja* (3 e 4 anos)

As crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos já possuem uma imaginação viva e gostam de questionar o porquê de tudo, interessando-se pelo mundo que as rodeia. Em momentos de observação e compreensão que lhes são impostas regras

de socialização, ainda não aceitam as críticas. Já reconhece o conceito de poucos e muitos e coloca questões continuamente, desenha e pinta, demonstrando que as suas criações são espontâneas e não imitadas (Aldeia, s.d.).

No que diz respeito à sua capacidade de representação, a criança realiza-o de diferentes formas, entre elas a imitação, o desenho e o faz-de-conta. Para além disso, nestas idades a linguagem escrita começa a fazer parte do seu sistema de representação, uma vez que se torna parte integrante do seu processo educativo.

Quanto à expressão motora, já é capaz de coordenar os músculos grandes e os pequenos das mãos também já se encontram mais desenvolvidos, seja na flexão como na extensão, com exceção de uma das crianças que apresenta muitas dificuldades. Nesta faixa etária denota-se já um controle do polegar. As crianças com 3 anos de idade gostam de trabalhar sozinhas, apesar de apreciarem a companhia dos amigos, e preferem estar perto dos adultos, pois transmitem-lhes segurança. Ainda choram facilmente, demonstrando as suas emoções com intensidade. Por sua vez, as crianças mais velhas da sala, que estavam quase a fazer 5 anos, já são mais ativas, movimentam-se mais rápido e de forma mais ágil, gostam de saltar, correr e de falar. Nesta idade ainda não consegue concentrar-se durante muito tempo, mas já é capaz de cooperar nas brincadeiras em grupo ou pares. Apresenta já alguma noção do errado e certo, e habitualmente, já escolhe fazer o correto (Araújo, 2012).

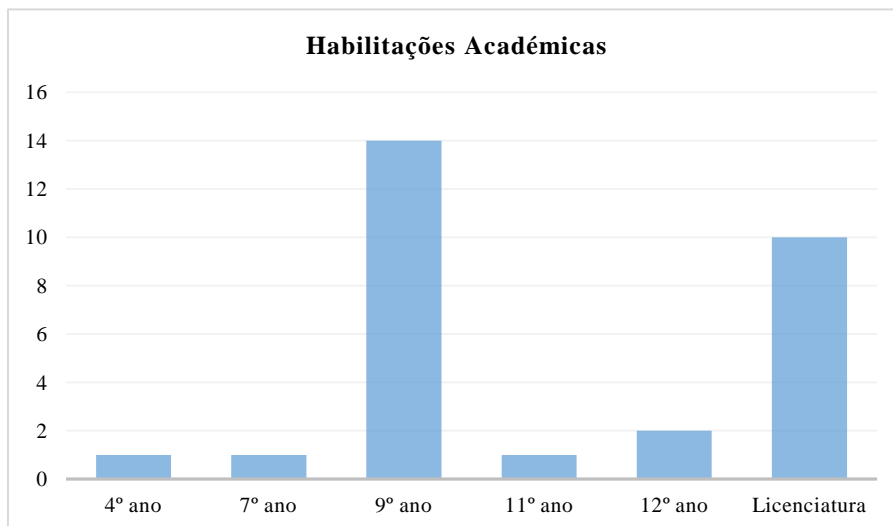
Sendo assim, a criança é caracterizada, nestas idades, por conseguir representar algo, através da linguagem, o gesto simbólico ou uma imagem mental (Piaget & Inhelder, 1973). Compreende-se que, baseado nas fases de desenvolvimento de Piaget, este grupo de crianças insere-se no segundo estágio em relação às representações pré-operatórias, caracterizado pela iniciação da linguagem e o seu desenvolvimento representativo e simbólico.

5.1.4.1. Caracterização socioprofissional das famílias

No que diz respeito às características das famílias, tornou-se fundamental efetuar uma caracterização social atendendo às profissões dos pais, às habilitações académicas e à sua condição perante o trabalho. Os dados patenteados, resultaram da análise dos processos individuais das crianças e das conversas informais com a educadora cooperante.

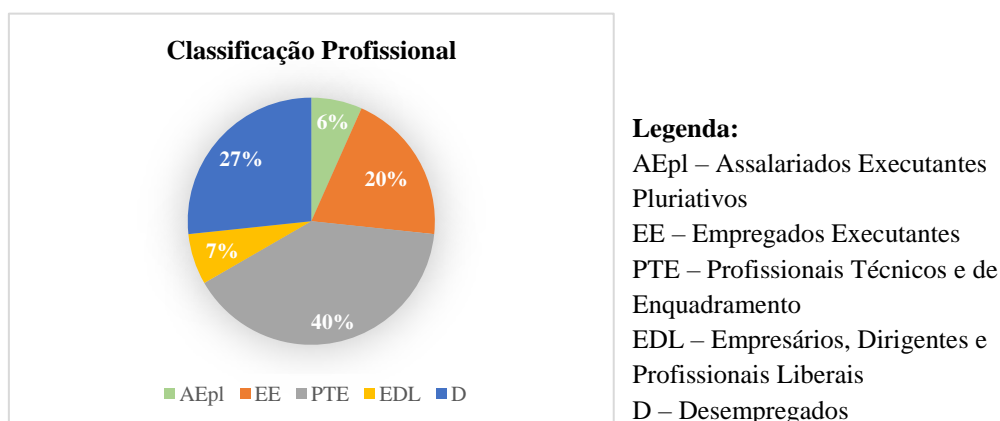
Após a recolha dos dados, verificou-se que em relação às habilitações académicas, a maioria pertence a um nível médio com incidência no 3.º CEB (ver gráfico 3).

Gráfico 1. Habilitações académicas dos pais das crianças da *Sala Laranja*.



Quanto à situação profissional dos encarregados de educação das crianças da *Sala Laranja*, e com base na *Classificação Portuguesa das Profissões* (2011) e na matriz de atribuição de lugares de classe de António Firmino da Costa (1999), realizou-se uma caracterização socioprofissional do grupo. Deste modo, a categoria profissional que predomina é a de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), apresentada por seis crianças. A categoria social dos Empregados Executantes (EE), apresentada por três crianças. As categorias sociais de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl) com uma criança em cada. Por fim, os pais de quatro crianças encontravam-se desempregados.

Gráfico 2. Classificação das profissões dos pais das crianças da *Sala Laranja*.



De acordo com estes dados, concluiu-se que a maioria das crianças (sete de quinze – seis em PTL e uma em EDL) da *Sala Laranja*, encontravam-se em categorias sociais bem posicionadas e elevadas. Três das crianças pertenciam à classe média (EE), e por fim uma criança que pertencia à classe mais desfavorecida (AEpl).

Sendo assim, foi possível verificar que a maioria dos pais encontravam-se empregados, enquanto apenas quatro estavam desempregados. Compreende-se que foi importante a recolha de dados sobre as famílias das crianças, uma vez que o meio familiar também poderá ser promotor de aprendizagens, não desassociando a relação entre escola-família, que é um dos fatores essenciais para a promoção de uma qualidade educativa.

5.2. Intervenção pedagógica

Toda a intencionalidade educativa teve como apoio basilar a orientação da educadora cooperante e contou com a sua aprovação para as atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Foram realizados três dias de intervenção por semana, segunda, terça e quarta-feira, sendo o horário da prática pedagógica semanalmente rotativo entre a manhã e a tarde.

Considerando toda a formação inicial e inerente a uma boa prática pedagógica, a intervenção baseou-se em estratégias e metodologias que tivessem em conta as necessidades e os interesses das crianças. Com o principal objetivo de potencializar aprendizagens que fossem diferenciadas e inclusivas, considerou-se o contexto educativo em que seriam implementadas com o intuito de adequá-las ao mesmo.

As semanas de observação foram fundamentais para a adaptação e a recolha de informação que permitiu conhecer a instituição, o seu funcionamento, o grupo e a equipa de profissionais, pois, Marchão (2012) afirma que “conhecer o sujeito a quem se ensina e que aprende é condição premente para a vitalidade do exercício profissional dos educadores/professores” (p.117). Além disto, este conhecimento permitiu formular questões problema acerca de várias situações que foram ocorrendo ao longo de toda a ação educativa, tendo como principal objetivo identificar, uma ou mais, soluções através da metodologia de investigação-ação.

Posto isto, a intervenção centrou-se em torno de atividades que trabalhassem as competências de socialização das crianças, envolvendo, em simultâneo, todas as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE com o objetivo de promover o desenvolvimento da

criança de forma global e plena. É de salientar que todas as atividades foram ao encontro do tema do PEE, “Aprender com as histórias”.

5.2.1. Problemática encontrada

Enquanto futuros docentes, é necessário considerarmos que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p.6). Assim, a investigação-ação, na educação, é considerada um processo fundamental uma vez que nos leva à reflexão da prática pedagógica. Segundo este mesmo autor, “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p.6).

Encontrar a problemática, ou seja, questão a investigar, foi complicado, pois ao longo das observações e intervenções realizadas foram encontradas várias problemáticas, contudo, estas eram individuais e não algo que sentisse por parte do grupo em geral. Foi necessário muita reflexão e diálogo com a educadora cooperante sobre os problemas do grupo. Estas conversas informais e de carácter reflexivo foram fundamentais para alcançar o objetivo de estudo, uma vez que os conceitos de reflexão e prática assumem uma importante relação para a promoção de uma educação de qualidade. Acrescenta-se, segundo Coutinho (2009) que a prática pedagógica permite encontrar “inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas” (p.358).

No decorrer da ação pedagógica foi detetado que a interiorização das regras estava a ser complicada, uma vez que as crianças estavam a ter um comportamento inadequado. Além do incumprimento das regras, foi possível verificar alguma dificuldade em aceitar a opinião dos outros, em partilhar, em ouvir o não, em respeitar o educador e a adoção de comportamentos inadequados a nível social. Nos momentos em que não assumiam o papel principal ou quando a atividade não decorria da maneira que queriam, choravam e não aceitavam tal decisão. Tais factos justificam-se por estarem em constante desenvolvimento e ainda terem muito a aprender pois, segundo Smith et al. (1998), desde o seu nascimento que têm “muito para descobrir e aprender sobre o mundo social” (p.99).

Considerando estes aspetos e após uma reflexão e pesquisa, foi possível compreender que tratava-se de questões de socialização.

A socialização é definida como

ato ou efeito de socializar. (...) Ação ou efeito de desenvolver, nos indivíduos de uma comunidade, o sentimento coletivo, o espírito de solidariedade social e de cooperação (...) processo de adaptação de um indivíduo a um grupo social e, em particular, de uma criança à vida em grupo (Houaiss, Villar, & Franco, 2011, p.2156).

Admitindo a definição de socialização e considerando as idades das crianças, foi possível perceber que o grupo apresentava comportamentos egocêntricos. Ao referir o egocentrismo é crucial abordar Piaget, referido por Mussen et al. (1995), que defende a existência de uma fase egocêntrica ao longo do desenvolvimento social da criança. Na sua perspetiva “o egocentrismo não significa que as crianças sejam egoístas. Em vez disso, Piaget propôs que elas não entendem que as outras pessoas têm perspetivas ou pontos de vista diferentes dos delas” (Mussen et al., 1995, p.244).

Atualmente, não são apenas os pais que têm o papel fundamental no desenvolvimento da criança e na formação de relações socio-afetivas. O próprio conceito de processo de socialização foi reformulado, sendo o primeiro contacto educativo das crianças experienciado no meio familiar, as mesmas acabam por se inteirar dos princípios e “características que lhes são prescritas por meio de recompensas ou de punições por parte dos adultos; e para dar conta do desenvolvimento de qualquer criança individualmente, não seria necessário, portanto, procurar mais além dos pais e das ações socializadoras” (Schaffer, 1996, p.11). Contudo, é necessário pensarmos também no papel da criança no seu próprio desenvolvimento, uma vez que segundo este mesmo autor as crianças têm um papel ativo no mesmo, podendo moldar o ambiente em seu redor.

Deste modo, e tendo em conta as necessidades do grupo surgiu a questão:

“Como promover hábitos de socialização nas crianças deste grupo?”

Considerando a fundamentação teórica sobre este assunto, descrita ao longo do relatório, e a necessidade das crianças desenvolverem estes hábitos de socialização, foram colocadas em prática diversas estratégias tendo em vista a solução da problemática encontrada. Assim, segundo Hetzer (1981) a organização da sala segundo

um princípio de feição familiar, nomeadamente as áreas da casinha, saídas do contexto, formação de grupos de forma espontânea e uma “pedagogia orientada dos pequenos grupos” (p.444) são fundamentais para desenvolver competências de caráter social e pessoal. Considerando Schaffer (1996) e Mussen et al. (1995), as situações de jogo e a realização de brincadeiras permitem reunir as crianças, o que “fornece um ambiente propício para a formação e manutenção de relações sociais” (Mussen et al., 1995, p.384).

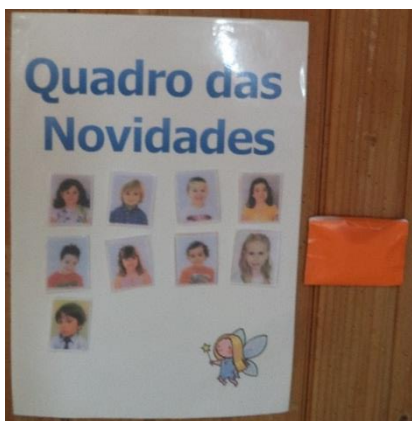
Torna-se fundamental proporcionar a interação entre pares e salientar que, “sempre que se dá início ao trabalho com um grupo, é importante que se promova o contato e o conhecimento mútuo, antes de se avançar para o desenvolvimento de outro tipo de competências” (Canha & Neves, 2007, p.35) facilitando a interação entre as crianças. Além disto, é essencial fomentar o desenvolvimento da autoestima da criança, pois, segundo Jares (2002), “os conflitos derivados de causas relacionadas com a autoestima, segurança-insegurança pessoal, deficiente comunicação” (p.80) é algo frequentemente observável. Ambas as estratégias possibilitam posteriormente a aquisição de competências sociais.

Deste modo, com estas estratégias pretendia-se que a criança ganhasse uma consciência da existência de outros no grupo e aceitasse opiniões diferentes das suas, sendo capaz de as respeitar.

5.2.2. Atividades

Priorizando os interesses e necessidades de cada criança, as duas semanas de observação foram fundamentais na compreensão de toda a dinâmica da sala e do grupo.

Figura 15. Quadro das Novidades.



Com o intuito de planificar de acordo com estas duas vertentes, foi introduzido um “Quadro das novidades”. Este era utilizado apenas às segundas-feiras e permitia não só, dialogar sobre o fim de semana de cada criança, mas também, identificar os seus mais recentes interesses.

A criança que partilhasse algo com o grupo colocava a sua própria foto no quadro, assim, ao entrar na sala seria visível que aquela

criança tinha partilhado uma novidade. Posto isto, planificou-se e trabalhou-se um tema semanalmente, que ia ao encontro das motivações demonstradas pelo grupo, aquando a exploração do referido quadro ou em outras situações, e das suas necessidades detetadas ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Semana da literatura infantil

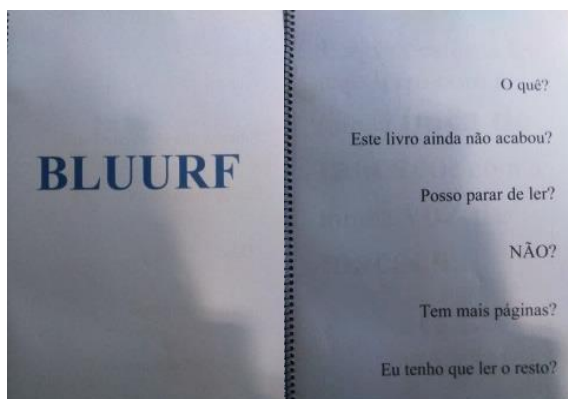
As crianças ao observarem um porta-chaves com um livro pequeno ficaram muito surpreendidas com o seu tamanho e questionaram se havia mais livros diferentes,

Ma e ML: Isso é um livro? É diferente e tão pequenino!
(DB, 27 de outubro de 2014).

Com o intuito de demonstrar-lhes que existem livros diferentes e que estes não precisam de ter ilustrações para serem divertidos, foi utilizado o livro “The book with no pictures” adaptado, “O livro sem imagens”, de B. J. Novak (2014). Este apresenta-nos um livro sem ilustrações e que mesmo assim tem um grande papel lúdico e cativante para as crianças, além de uma estrutura textual fora do comum. Salienta-se assim que as histórias e a sua “exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (ME, 1997, p.70).

Num primeiro momento, em grande grupo, sentaram-se no tapete e com o objetivo de suscitar curiosidade foi apresentado “O livro sem imagens” (ver apêndice 1, documento 1.2). Iniciou-se então um diálogo sobre o mesmo, tendo em mente o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Figura 16. O livro sem imagens.



Na fase da pré-leitura, o diálogo introdutório apresentava como principal objetivo compreender as suas expectativas em relação à história, apenas com a apresentação do livro. Foram realizadas questões como “O que é isto? Sobre o que é que será?”, e as crianças prontamente responderam que era uma história e

demonstraram interesse perante a mesma. Uma vez que em tom de brincadeira foi sugerido que o livro tinha muitas cores, quando na verdade apenas continha páginas em branco com letras, a principal resposta ouvida foi que seria sobre o arco-íris.

Durante a leitura foi assumida uma postura fundamental de interpretação e dinamização da mesma, pois sem este papel desempenhado o objetivo do livro não seria cumprido.

Ao longo da leitura foram lidas palavras sem sentido que apareciam coloridas e com um tamanho maior na página. Foi através da expressividade realizada ao longo da leitura, que as crianças encontravam algo entusiasmante e divertido. Além disto, partes do texto surgiam como um diálogo entre o leitor e o livro, mantendo assim o interesse das crianças e fomentando a sua motivação para a atividade.

Note-se que aliado aos conhecimentos prévios das crianças, esta leitura tornou-se num momento de aprendizagem significativa onde foi observado um bem-estar geral e implicação na mesma.

No que diz respeito à pós-leitura, foi realizado um diálogo onde as crianças refletiram e partilharam as suas ideias sobre o que ouviram, chegando à conclusão que um livro não precisa de ilustrações para ser interessante e divertido, podendo assim ser diferente do comum. Para consolidar a sessão de leitura foi lhes dada a oportunidade de escolher entre a realização de desenhos e a moldagem de plasticina de acordo com a história ouvida. Por parte do seu interesse, acabaram por realizar ambas as atividades e os desenhos realizados foram anexados ao livro adaptado. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos formados espontaneamente, o que permitiu, considerando Hetzer (1981), o desenvolvimento da socialização das crianças.

Figura 17. Fases da leitura e pós-leitura.



Assim, torna-se pertinente salientar que “dispôr de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções” (ME, 1997, p.70).

Num segundo momento, após a exposição de um livro diferente e considerando o descrito pelas OCEPE, foram apresentados outros que continham diferenças, desde a sua estrutura física a textual. Deste modo, com as crianças sentadas no tapete, em grande grupo, apresentou-se os diferentes livros e introduziu-se o diálogo ao questionar as crianças sobre o que se tratava o que estavam a ver. Foi notória a curiosidade e interesse por parte do grupo em relação à observação e identificação dos diversos livros.

Figura 18. Exposição de diferentes livros.



As crianças, quase em coro, responderam que se tratavam de livros e imediatamente começaram a fazer comentários sobre as diferenças entre eles, uma vez que estas eram notórias. Os comentários foram em relação ao tamanho dos livros, às cores existentes nas capas e às ilustrações ou falta delas.

Posto isto, e tendo em conta que na semana anterior tinha sido introduzida a letra “P” para que as crianças começassem a marcar a sua presença diariamente, questionou-se sobre o que podiam observar dentro dos livros e surgiram respostas como:

Ro: Tem histórias.

Mar: Tem desenhos.

(DB, 4 de novembro de 2014).

De seguida perguntou-se o que era necessário para ler as histórias com o intuito de recordar o tema trabalhado na semana anterior e associar às letras. Assim, ao falar sobre estas e ao afirmar que para ler é necessário observar todos os símbolos presentes nas folhas do livro, foi possível tomar consciência que este possui “um código com regras próprias” (ME, 1997, p.70).

Figura 19. Exploração e ordenação dos livros.

Após a observação dos livros e a sua exploração livre foi possível identificarem a sua diversidade, desde um livro infantil a científico, com e sem ilustrações, grande e pequeno, com capa dura e capa mole.

As diferenças físicas entre os livros foram aproveitadas com o intuito de trabalhar a área da matemática, nomeadamente ao solicitar-lhes que os ordenassem de acordo com o tamanho, de forma ascendente e descendente. As crianças que apresentaram mais dificuldades contaram com um apoio individualizado, além da colaboração das restantes crianças. Deste modo, através de um

momento de ensino e aprendizagem que envolveu a participação ativa das crianças foi possível aliar objetivos de diferente áreas contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Note-se, por fim, que a criança compreende os comportamentos sociais através das atitudes e comportamentos dos colegas e não devido aos adultos (Hetzer, 1981), tendo estes apenas um papel de mediadores na sua relação. Quando ocorrem estes comportamentos trata-se, então, da “modelagem” (Lopes et al., 2011, p.195), recebendo um reforço positivo quando envolve o cumprimento das regras de comportamento pré-estabelecidas.

Dando seguimento à atividade planificada, no terceiro momento atendendo aos interesses das crianças, foi organizada uma saída da instituição, especificamente uma ida à biblioteca local com o intuito de fazer um cartão de sócio, podendo assim nas semanas seguintes serem requisitados diferentes livros.

Realizou-se um diálogo sobre as regras de comportamento durante a saída do contexto, como andar de mão dada com o amigo e não sair da fila. Deste modo aludiu-se à existência de um “autocontrolo” (Lopes et al., 2011, p.151) permitindo que as crianças tomem “consciência do seu próprio comportamento” (Lopes et al., 2011, p.151) e potencializando o desenvolvimento de competências sociais. Seguidamente, como brincadeira, as crianças fizeram o “juramento amigo do livro”.

Disseram o seu nome completo e prometeram todos não rasgar nem riscar folhas dos livros.

(DB, 5 de novembro de 2014).

Posto isto, em grande grupo e sob orientação, foram preenchidas as folhas de registo para aquisição do cartão de sócio na biblioteca, apelando à participação e inclusão de todos. Finalizado o preenchimento, prepararam-se para a saída formando uma fila dois a dois e dirigiram-se, a pé, até à Biblioteca da Nazaré.

Figura 20. Familiarização das crianças com o ambiente da biblioteca.



Ao chegarem ao local visitaram as instalações e identificaram as diferentes áreas existentes, nomeadamente a receção, o espaço de leitura, o espaço para as animações de leitura e as variadas estantes com livros organizados tematicamente. Seguidamente, sentaram-se e

foi terminado o processo de adesão ao cartão de sócio, em grande grupo.

Com a ajuda da assistente de biblioteca escolhemos um livro e simultaneamente, ao observarem vários livros, foi possível recordar as diferenças e comparar os livros a nível de estrutura física. Após a apresentação de algumas opções e algum debate escolheram um livro, “O vento”, uma vez que estávamos no outono e esta é uma das características típicas da estação. A história escolhida foi lida noutra dia, na sala, e esta, e os livros requisitados depois, foram transportados no saquinho “vai e vem”, criado propositadamente para a deslocação entre o infantário e a instituição pública.

Este momento terminou com o regresso à sala e um diálogo sobre a visita realizada. É de salientar que o facto de a criança passar muito tempo no infantário torna-a “alheada da vida e de outras formas sociais” (Hetzler, 1981, p.253), por este motivo as saídas do infantário contribuem para o desenvolvimento da socialização. Ademais, contribuiu para tornar os momentos de aprendizagem significativos, permitindo ainda a associação de conhecimentos prévios relacionados com o comportamento fora do contexto educativo.

Por fim, o tempo permanecido na biblioteca acabou por ser mais que o esperado e a chegada à instituição foi mais tardia que o previsto. Os momentos planeados foram caracterizados por diversão, por parte das crianças, pois estas aperceberam-se que

existem inúmeros livros, com diferentes especificidades e que não precisam de ilustrações para serem de carácter divertido e interessante. Para além disso, a visita à biblioteca foi um dos momentos mais apreciados pelo grupo, onde tiveram a possibilidade de conhecer o estabelecimento, fazer o cartão e efetuar a requisição de um livro, promovendo assim situações de aprendizagens significativas e ativas que resultam numa maior qualidade de educação.

Considero que o último dia de estágio, desta semana, resumiu-se um pouco a imprevistos no que toca ao tempo. Mas, consegui realizar as atividades a que me propus e consegui adaptar-me ao meio proporcionando momentos diferentes e alternativos às crianças de acordo com o espaço onde estávamos, sem ter tido a necessidade de recorrer ao “plano B”, apenas recordando o tratado no dia anterior.

(Reflexão semanal, 3 a 5 de novembro de 2014).

Semana de São Martinho

Na semana anterior durante a exploração do quadro das novidades, três das crianças comentaram que se deslocaram ao supermercado com os pais para comprar castanhas. A partir daqui as crianças começaram a dialogar e ficaram curiosas.

MF: Porquê que foste comprar as castanhas?

LeJ: Porque está quase a chegar o dia de São Martinho, o magusto!

(DB, 3 de novembro de 2014).

Ao longo do restante diálogo notou-se que já não se lembravam da lenda de São Martinho dos anos anteriores. Aproveitando o interesse manifestado pelas crianças, o esquecimento da lenda e o facto de se estar a aproximar esta época festiva, esta temática foi a escolhida para o desenvolvimento das atividades.

Num primeiro momento realizou-se um diálogo em grande grupo, com o intuito de valorizar os conhecimentos prévios das crianças, e foi perguntado o que é habitual comer na época de São Martinho. Recordando o diálogo da semana anterior, mencionaram as castanhas, o bacalhau e o porquê de se festejar o São Martinho, remetendo para a lenda (ver apêndice 2, documento 2.2) sobre o mesmo.

Neste sentido, e com o objetivo de dar introdução à dramatização livre, leu-se a lenda para o grupo. Para apoiar esta dramatização foram realizados adereços que foram utilizados pelas diferentes crianças, nomeadamente uma capa, uma espada e um assador de castanhas. Uma vez que a capa de São Martinho continha velcro, para poder ser

dividida, foi necessário exemplificar a dramatização para demonstrar como é que esta podia ser utilizada na representação do rasgar da capa.

Figura 21. Exemplificação do adereço.



Ao iniciar o jogo dramático distribuíam-se os papéis a desempenhar de acordo com o interesse de cada um. Posto isto, com o intuito de evitar algum descontentamento por parte das crianças e contribuindo para a inclusão de todos através da sua atitude experiencial, salientou-se que ao longo da atividade teriam oportunidade para repetir a

peça de teatro, possibilitando a troca de papéis entre elas.

Salienta-se assim que ao forçar para o desempenho numa atividade são originadas “inibições de contacto e resistências” (Hetzer, 1981, p.251), enquanto a sua participação de forma espontânea na recriação de “situações imaginárias e [ao] utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (ME, 1997, p.60) contribui para a solução da questão em estudo.

Figura 22. Dramatização livre.



Para a realização da atividade foram representadas árvores, esquilos, sol, chuva, vento, cavalo, mendigo e São Martinho, sendo este último o mais disputado devido à utilização do adereço principal, a capa.

Enquanto as crianças dramatizavam a lenda livremente a história era narrada. Destaca-se assim que através do jogo dramático é possível proporcionar situações “de desenvolvimento da imaginação e da linguagem (...) não-verbal” (ME, 1997, p.60).

O entusiasmo e empenho na dramatização foi significativo, pois, cada vez



que um menino representava o mendigo perguntavam se podiam tirar a camisola com o intuito de ser uma representação mais próxima do real. É fundamental referir que esta era uma ideia geral do grupo, associar os mendigos à falta de roupa. Além disto, no momento de São Martinho retomar a sua viagem no cavalo, depois de várias dramatizações, pediram para se colocar por cima do amigo que desempenhava esse papel, demonstrando assim motivação para a realização de uma dramatização aproximada à leitura realizada da mesma. Posto isto, as crianças puderam explorar livremente os adereços utilizados nas dramatizações anteriores, tendo oportunidade para inventar histórias ou recriar outras situações experienciadas.

É de notar que ao longo desta exploração livre surgiram alguns conflitos entre as crianças, contudo, após a intervenção do adulto verificou-se um cuidado em planear a dramatização em grupo. Salienta-se que estas interações e este trabalho cooperativo também são elementos fundamentais para a aquisição de competências sociais (Lopes et al., 2011; Lopes & Silva, 2013).

Para a abordagem ao segundo momento de atividades da referida semana torna-se necessário fazer referência a Solner e Thousand que afirmam que o docente deve organizar a sua ação segundo práticas de adaptação “no sentido de se ajustarem a especificidades individuais” (parafraseado por Morgado 2003, p.83) e a imprevistos, sendo então fundamental a existência de uma planificação flexível.

Nesta linha de pensamento, foi organizada uma saída do infantário até ao largo da Igreja com o propósito de serem assadas castanhas para festejar o São Martinho. Esta saída surgiu após o diálogo com a educadora cooperante, após o primeiro momento de atividades, e seria realizado com o grupo à hora do lanche na parte da manhã, não constando então na planificação. A sua realização deu-se à hora do dia combinada, contudo, outros três grupos juntaram-se à saída do infantário. Os grupos saíram organizados por sala, dois a dois em fila. Com a orientação das educadoras então dirigiram-se ao local pré-estabelecido.

Foi preparado o espaço para acolher as crianças, nomeadamente com a colocação de tapetes no chão, a organização do braseiro para assar as castanhas e previamente foram efetuados cones para colocarmos as castanhas assadas.

Deslocaram-se as educadoras, as auxiliares, as crianças, a diretora e o professor de música, que levou um instrumento para animar o convívio.

Figura 23. Convívio de São Martinho.

Após a assadura das castanhas, estas foram descascadas e colocadas nos cones para que todas as crianças pudessem lanchar. Simultaneamente o professor de música aproveitou o momento para ensaiar várias músicas que foram trabalhadas desde o início do ano.

No regresso para o infantário deparámo-nos com um carro de bombeiros que estava a resgatar um gato de uma árvore. Tornou-se num momento de muita preocupação para as crianças que nem queriam se deslocar para a sala até saberem se o gato estaria a salvo. Após o resgate com sucesso do animal de estimação surgiu uma oportunidade de aprendizagem para as crianças, uma vez que os bombeiros prontificaram-se a conversar um bocadinho com as crianças e a fazer uma demonstração. Na chegada à escola as crianças foram encaminhadas até o refeitório para almoçarem e posteriormente descansarem, pois já passava da hora prevista de regresso.

Como já foi referido, considerando Hetzer (1981), as saídas da instituição são atividades positivas para o desenvolvimento da socialização, pois a criança pode interagir com outro grupo de pessoas, que estão inseridas no mesmo meio, e observar interações sociais fora do ambiente quotidiano de educação. Além disto, ao longo da saída foi utilizado uma “técnica de gestão positiva de comportamento” (Lopes et al., 2011, p.165) que contribui para o desenvolvimento de competências sociais, de forma

inclusiva, promovendo um bem-estar emocional e tornando o momento significativo para a criança.

Já na sala, depois de acordarem e dado o interesse do grupo, continuou-se o diálogo sobre os bombeiros e a possibilidade do gato se ter magoado. Posteriormente, comentaram como as castanhas estavam boas e aproveitou-se para retomar a temática que estava a ser desenvolvida.

Figura 24. Música de São Martinho.



Assim sendo, no terceiro momento, com as crianças sentadas em grande grupo no tapete, foi explicado que iam aprender uma música nova sobre as castanhas. Seguidamente, a música das castanhas (ver apêndice 2, documento 2.3) foi cantada na íntegra para que as crianças tivessem um primeiro contacto com

a mesma e ouvissem o tom, pois era baseado na famosa música do “apita o comboio”. Posteriormente foi cantado gradualmente, verso a verso, cada dois versos, cada estrofe e por fim toda a música. Para dar início à canção era realizada uma contagem até três, dando a possibilidade de as crianças prepararem-se para cantar.

É de salientar que “o acompanhamento da música (...) [liga] a expressão motora à dança e também à expressão musical” (ME, 1997, p.59). Considerando Sousa (2003b), a criança através da música desenvolve competências que lhe permitem expressar-se, estas tornam-se assim fundamentais para o melhoramento das capacidades de interação com o outro.

Posteriormente foi sugerido que no dia seguinte realizassem uma gincana alusiva ao magusto, mas que para tal eles próprios precisavam de a preparar. Neste sentido pintaram e fizeram o contorno e recorte do desenho de bacalhau, troncos e chamas. Assim, foi possível trabalhar para o desenvolvimento da motricidade fina, sem esquecer que o contacto “com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar (...) [permite] tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (ME, 1997, p.57).

Figura 25. Preparação da gincana.

Em pequenos grupos e através do trabalho cooperativo, defendido por Lopes e Silva (2013) e Lopes et al. (2011) como promotor de competências sociais, realizaram a tarefa do contorno utilizando marcadores. Para o recorte, com a supervisão do adulto, das nove crianças presentes duas demonstraram-se autónomas, seis delas necessitaram de ajuda e uma, que apresentava menos destreza para concretizar o pedido, foi ajudada. É ainda crucial referir que as figuras com contornos mais fáceis de serem cortadas, foram entregues às crianças com mais dificuldades, fomentando assim uma diferenciação pedagógica.

Considerando Schaffer (1996), a realização da tarefa através do trabalho cooperativo permitiu um contacto social que evidenciou a capacidade de interajuda das crianças contribuindo para o desenvolvimento da socialização.

Num último momento, com as crianças sentadas no tapete em grande grupo, explicou-se que iam fazer a já referida gincana. Formaram-se dois pequenos grupos, para a realização dos jogos no pátio do infantário. Era pretendido que, através do trabalho cooperativo, as capacidades individuais fossem otimizadas devido aos objetivos comuns (Canha e Neves, 2007), para potenciar o desenvolvimento de competências sociais, pois é através das relações estabelecidas e das “interacções com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME, 1997, p.52).

Salienta-se então que “o jogo ocorre frequentemente em contextos de interação social” (Schaffer, 1996, p.278) sendo necessário competências para interagir com o outro.

Este momento desenrolou-se no pátio da instituição, um espaço exterior que não pode ser desvalorizado aquando da intervenção do educador, sendo este um espaço que as crianças frequentam na hora do recreio e das brincadeiras livres.

No exterior estavam papéis pequenos distribuídos pelo espaço com um número assinalado. Este correspondia a um número presente em cada um dos materiais a serem utilizados na gincana. Pretendia-se que cada criança, contendo um material para o jogo, conseguisse identificar o número e o local onde deveria coloca-lo com o intuito de “montar os postos” e desenvolver o raciocínio lógico no domínio matemático (ME, 1997).

Note-se que este momento não correu como planeado pois algumas crianças tiveram dificuldade em identificar o número registado, contudo, com ajuda conseguiram colocar o material no local pretendido.

Figura 26. Montagem da gincana.



A gincana era constituída por três fases, assadura das castanhas, procura e grelhagem dos bacalhaus e por fim o transporte de um copo com água numa bandeja entre dois pontos definidos.

As crianças formaram duas filas em frente ao posto da primeira fase, cada criança foi responsável por levar algumas castanhas a assar na brasa. Quando regressou para a fila, outra foi busca-las (aqui já tinham sido trocadas por castanhas assadas pelos adultos) e colocou-as numa caixa que se encontrava numa mesa no pátio. Seguidamente procuraram os bacalhaus, previamente escondidos, e colocavam a assar na grelha. Posteriormente, já na terceira fase, cada criança foi buscar uma bandeja com copos de plástico com água, fingindo ser o vinho, para trazerem equilibrados ao fazer um percurso marcado entre dois pontos. Estas diversificadas “formas de utilizar e de sentir o corpo (...) [dão] lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento” (ME, 1997, p.58) potencializando assim a motricidade global.

Figura 27. Gincana alusiva a São Martinho.

Estas atividades em pequenos e grandes grupos são defendidas por Hetzer (1981), na medida em que o educador deve de ser um auxiliador e aproveitar-se dos contactos sociais vistos como positivos pois, a “existência em grupos ativa a sociabilidade da criança, particularmente do ponto de vista das relações humanas” (p.444).

No fim, em grande grupo, dialogou-se sobre o ganhar ou perder o jogo, sendo este um dos sinais para a identificação da problemática, reforçou-se a ideia trabalhada ao longo da ação pedagógica, que o mais importante é a participação. Deste modo, com este diálogo tornou-se possível gerar um bem-estar geral e uma compreensão mutua perante a situação.

Sendo assim, conclui-se que as atividades propostas decorreram de forma positiva, destacando-se o entusiasmo e motivação de todas as crianças ao longo das mesmas. Para além disso, verificou-se que a dramatização da lenda de São Martinho proporcionou um momento de descontração e empenho, uma vez que todas as crianças exploraram os materiais e expressaram-se livremente.

O magusto foi um momento de convívio entre todas as salas e a realização de uma atividade, a gincana, num espaço diferente do habitual, das que realizei até agora, foi muito positivo. As crianças gostaram muito e até queriam repetir alguns dos postos. As crianças demonstraram muito entusiasmo perante as diversas partes dos dias. Foram dias em grande com muitas atividades e momentos inesperados, como o carro dos bombeiros, mas, ao adaptar-me a cada um desses momentos tornou-se muito gratificante.

(Reflexão semanal, 10 a 12 de novembro de 2014).

Semana do corpo humano

Como na semana descrita anteriormente, esta temática surgiu a partir do interesse das crianças e durante a exploração do quadro das novidades.

Todos tinham alguma novidade, mas gostaram especialmente quando uma das crianças falou sobre um boneco que dá para tirar as partes do corpo. Acharam diferente e curioso.

(DB, 10 de novembro de 2014).

Neste sentido, e uma vez que “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997, p.58), a temática a ser desenvolvida foi sobre o corpo humano.

O primeiro momento decorreu depois da hora do lanche e do tempo livre, no horário da tarde. Uma vez que era notório que as crianças estavam cansadas da correria do tempo livre e ainda um pouco sonolentas, considerando a relação já referida de “rigidez-flexibilidade” (Zabalza, 2000, p.55) presente na planificação, sentiu-se a necessidade de fazer uma abordagem com o objetivo de cativar a sua atenção, o seu interesse e que os despertasse. Neste sentido, foi solicitado às crianças que se levantassem e fizessem vários movimentos, com algum ritmo e entusiasmo, com o corpo. O grupo encontrou-se então mais desperto e demonstrou entusiasmo para a visualização do vídeo a ser apresentado. Salienta-se que este contacto inicial foi fundamental para perceber como se encontravam os pares (Canha e Neves, 2007), facilitando o relacionamento entre todos.

Este primeiro momento envolveu a abordagem às partes do corpo. Para a introdução ao tema e com o intuito de suscitar a curiosidade, estando já todo o grupo sentado, foi apresentado um vídeo que consistia numa dança acompanhada de uma música sobre o tema a ser desenvolvido.

É de salientar que neste momento foi particularmente mais difícil controlar o grupo, uma vez que

Pela primeira vez estava a fazer uma atividade com o menino que tem Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois à tarde o menino nunca está e de manhã, muitas vezes na altura das atividades em grande grupo, ele está com a educadora das NEE.

(DB, 17 de novembro de 2014).

Posto isto, foi necessária a adaptação à situação e recordar todas as estratégias dialogadas com a educadora das NEE, como chamar logo à atenção caso o comportamento não seja o ideal e ter algum cuidado com o lugar onde a criança se encontra, devendo estar mais à frente para ficar mais atento e haver uma maior supervisão por parte do adulto.

Figura 28. Dança com o vídeo.



Partindo do interesse e motivação das crianças, e acompanhando o ritmo anterior, todos se levantaram e, simultaneamente ao vídeo, dançaram. Tornou-se num momento de aprendizagem divertido de forma espontânea e descontraída. Pois, através do movimento é possível haver a “progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior” (ME, 1997, p.58).

Após a visualização do vídeo tornou-se difícil voltar a acalmar o grupo. Foi então utilizada uma lengalenga criada durante a prática pedagógica.

“Um, dois, três, perninhas à chinês,
Três, dois, um, sem barulho nenhum,
Shiuuu”

Iniciou-se, então, um diálogo sobre o observado e sobre qual seria o tema a trabalhar nessa semana que as crianças rapidamente identificaram.

No diálogo falamos sobre as diferentes partes do corpo e como somos todos diferentes uns dos outros.
(DB, 17 de novembro de 2014).

Figura 29. Identificação de diferentes partes do corpo.



Foi construído um material didático com o objetivo de apoiar a realização do diálogo. À medida que as crianças enumeravam as diferentes partes do corpo, deslocavam-se à frente do grupo, identificavam a parte do corpo que enumeraram

entre os recortes pré-elaborados, e colocavam numa cartolina, previamente construída, com a ajuda do velcro. Este momento de aprendizagem através da ação permitiu notar que a identificação e designação das “diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem” (ME, 1997, p.59) e contribuiu para o favorecimento e interiorização do esquema corporal.

Ao longo da mesma comunicação foi possível abordar um pouco a questão da discriminação entre as pessoas, dando ênfase que apesar das diferenças físicas somos todos iguais e que é necessário respeitar o outro e incluí-lo nas atividades que realizam. Sendo assim, importa exaltar a importância de promover situações como a anterior, onde o principal objetivo é o desenvolvimento de competências sociais.

Posto isto, foi realizado o jogo do espelho. Implicando uma participação social, “o jogo [é visto] como possibilidade de expressão do ser infantil, expressão essa que faz parte dos anseios da criança” (Hetzer, 1981, p.247). Foi então solicitado que se levantassem todos, fizessem um círculo e à vez, uma das crianças fazia movimentos corporais e os restantes imitavam, simulando assim o espelho. Este jogo simbólico implicou a expressão e comunicação com o próprio corpo (ME, 1997) e, considerando Hetzer (1981), possibilitou que cada criança se expressasse livremente e desenvolvesse o respeito pelos outros que se expressavam, desenvolvendo assim competências de socialização.

Seguidamente continuou-se com o mesmo jogo, mas, com a formação espontânea de pares (Hetzer, 1981), possibilitando a existência de um trabalho cooperativo que implicasse o desenvolvimento de competências sociais (Smith et al., 1998; Lopes & Silva, 2013). Assim, dois a dois, fizeram o jogo do espelho onde uma das crianças fazia os movimentos e a outra repetia-os, sendo necessário diálogo e respeito mutuo para decidir quem fazia o quê.

Figura 30. Jogo do espelho.



Em outro momento, e considerando uma atividade progressivamente mais específica, uma vez que o interesse das crianças era centrado no boneco no qual era possível retirar os órgãos internos, e como se aproximava o natal, foi construído um recurso didático que concubinasse estes dois temas. Assim, foi apresentado um pai natal construído em cartolina e lembrado o diálogo do dia anterior sobre as partes do corpo. As crianças puderam explorar livremente o material didático e perceberam que ao virar a folha do pai natal, ficavam expostos os seus órgãos internos, elaborados com material em feltro.

Figura 31. Introdução do pai natal com órgãos internos.



Seguidamente, após alguma exploração, de forma ativa, aperceberam-se que os órgãos internos podiam ser retirados um a um e colocados no sítio novamente. Assim, para aproveitar a exploração livre das crianças, cada vez que uma delas retirava um órgão dialogava-se sobre ele, sendo identificado e referido qual a sua principal função.

Este momento foi negociado com a educadora cooperante, pois tratava-se de algo complexo, contudo, e dado o interesse e motivação das crianças, as suas necessidades tinham que ser respondidas. Assim, ao longo deste diálogo foram mencionados os órgãos principais e as suas funções, um pouco mais simplistas e generalistas do que são na realidade, com o intuito de simplificar o conteúdo. Os órgãos mencionados foram: o coração, responsável por bombear sangue para todo o corpo, o fígado, responsável por destruir substâncias tóxicas, o estômago, responsável pela digestão, o intestino, responsável pela absorção dos nutrientes, os pulmões, responsáveis pela respiração, a bexiga, responsável por armazenar a urina e o pênis/vagina, responsáveis por expelir a urina. Foi notório o interesse das crianças devido às questões colocadas, pois queriam saber mais nomes de outros órgãos.

Figura 32. Montagem dos órgãos internos do pai natal.

De seguida, foi sugerido ao grupo que cada um retirasse um dos órgãos do pai natal, onde foi possível observar que no seu lugar se encontrava registado um número, assim como nos próprios órgãos. Deste modo após o diálogo e a exploração livre foi proposto que cada criança colocasse o órgão no sítio correto associando-o à identificação dos números

corretos e recordando a posição inicial dos órgãos do pai natal.

Note-se que dada a dinâmica da situação e o carácter lúdico da atividade, através da associação aos conhecimentos prévios das crianças, foi possível tornar o momento significativo para a sua aprendizagem.

Através da escolha do órgão e a interajuda na colocação do órgão no local correto, aceitando e dando oportunidade de participação às outras crianças, foi fundamental a existência de competências sociais e o respeito pelos outros (Schaffer, 1996).

Figura 33. Modelo do corpo humano.

No momento seguinte, com o objetivo de suscitar a curiosidade para dinamizar a intervenção, foi dito ao grupo que iriam ter uma visita especial de um menino chamado João. Este tratava-se de um modelo do corpo humano.

O modelo encontrava-se um pouco danificado, mas com o intuito de minimizar a perceção desses danos, este foi vestido para dinamizar e captar a atenção das crianças no momento lúdico.

Posto isto, a camisola do “João” foi retirada e as crianças foram questionadas sobre o que podiam observar. A criança que viu o boneco no supermercado partilhou com



os amigos que o modelo era igual ao boneco que viu, mas com maior tamanho.

A utilização do modelo teve como objetivo satisfazer a curiosidade e consciencializar para a multiplicidade de órgãos internos que temos, com recurso a um material muito próximo da realidade e fora do comum, tornando-se significativo para a sua aprendizagem ativa.

Após a apresentação do modelo foi recordado o diálogo realizado anteriormente ao questionar-se “Quais foram os órgãos que nós estivemos a falar?”. As crianças com algum debate entre elas e interajuda identificaram os órgãos e disseram as suas principais funções. Foi necessário intervir, lembrando algumas competências sociais que devem estar presentes nas atividades em grande grupo, pois as crianças que facilmente interiorizaram as funções dos órgãos estavam entusiasmadas e participativas, impedindo a participação de alguns dos amigos. Depois de ser solicitado que deixassem quem estava a falar pouco se pronunciar, as próprias crianças impediam outras de responder às questões colocadas.

An: Deixa o AA falar porque ele ainda não falou muito.
(DB, 18 de novembro de 2014).

Figura 34. Exploração do modelo do corpo humano.



O comportamento desta criança serviu de exemplo para as restantes, uma vez que os comportamentos sociais tornam-se mais facilmente interiorizados através das atitudes dos seus pares (Hetzer, 1981) contribuindo para uma maior qualidade na educação.



Seguiu-se a identificação dos órgãos e logo no início as crianças foram capazes de identificar os pulmões dando a seguinte justificação.

Mat: O que tem dois iguais são os pulmões.
(DB, 18 de novembro de 2014).

É de salientar que à medida que as crianças identificavam os órgãos foram dadas pistas, nomeadamente a sua principal função.

Simultaneamente, os órgãos foram retirados do modelo e explorados livremente pelas crianças que rapidamente comentaram que se trata de um puzzle grande. Assim, depois de todos explorarem todos os órgãos as crianças tiveram oportunidade de montar o referido puzzle.

Ao abordar os pulmões neste momento e a sua principal função, uma das crianças partilhou como considerava que ocorria a respiração.

Ro: O ar desce e depois sobe!
(DB, 18 de novembro de 2014).

Tornou-se num comentário muito pertinente, sendo aproveitado estes conhecimentos prévios para a introdução do momento seguinte e associado à estratégia utilizada para acalmar o grupo aquando de muita agitação. Esta, consistia em alguns segundos de relaxamento em silêncio com inspirações e expirações, terminando com palmas em língua gestual.

Assim, após ser distinguido a expiração de inspiração e ser exposto que na nossa respiração os pulmões podem aumentar ou diminuir devido ao ar, foi notório que havia dúvidas ao que acontece de facto aos nossos pulmões quando respiramos. Assim surgiu a questão a ser investigada pelas crianças.

“O que acontece aos nossos pulmões quando inspiramos?”

Uma vez que “em idade pré-escolar, as crianças já conseguem levar a cabo actividades experimentais, realizando ensaios com controlo de variáveis” (Martins, 2009, p.22) foi realizada uma atividade para verificar o que de facto acontece com os nossos pulmões.

Figura 35. Previsão dos resultados da experiência.



de sentir incluído e apoiado dado a diferença perante os amigos.

Optou-se por fazer em grande grupo os registos dada a dificuldade de uma das crianças em manusear o lápis e a dificuldade de expressar verbalmente as suas ideias. Assim, no momento que cada criança fez o registo na folha do grupo, o que apresentava mais dificuldade foi ajudado com o intuito de

Fez-se então o registo de previsão dos resultados em grande grupo com recurso a uma cartolina que continha três desenhos de três hipóteses, de acordo com o diálogo das crianças.

os dois pulmões aumentam; os dois pulmões diminuem, e apenas um pulmão aumenta.

(DB, 19 de novembro de 2014).

Não havendo um consenso no que aconteceria, foi necessário frisar que havia a possibilidade de não se verificar nenhuma das hipóteses previstas, sendo esta uma das possíveis hipóteses.

Assim, as hipóteses previstas foram:

H1: os dois pulmões aumentam;

H2: os dois pulmões diminuem;

H3: apenas um pulmão aumenta;

H4: não acontece nada.

Posto isto, foi realizado um registo dos nomes das crianças em cada uma das hipóteses e cada criança registou a sua previsão com um (X) em frente ao seu nome, contribuindo para uma tentativa de escrita através da sua autonomia ao manusear o lápis (ME, 1997). Assim, foi possível demonstrar que todas as opiniões foram consideradas, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima (Jares, 2002).

Posteriormente foi apresentado o modelo que seria construído pelas crianças, tendo o cuidado de não o experimentar. Seguindo os procedimentos da experiência (ver apêndice 3, documento 3.2) o grupo construiu o referido recurso que seria utilizado para simular o que acontece aos pulmões dentro do nosso corpo. Para tal foi necessário uma garrafa de um litro com a tampa, duas palhinhas, 3 balões e fita-cola.

Figura 36. Construção do modelo.

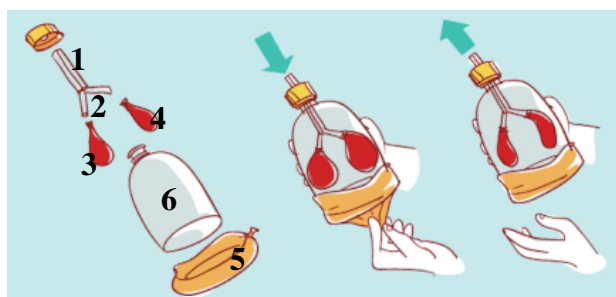


A garrafa de plástico foi previamente cortada e a tampa da mesma furada. Dirigiram-se um a um à mesa da experiência e efetuaram cada um dos passos dos procedimentos.

Cortaram uma palhinha para que a nível de comprimento coubesse dentro da garrafa e representasse a traqueia. A segunda palhinha foi

também cortada para que pudesse ligar à primeira com o auxílio de fita-cola, simulando os brônquios. A cada um dos brônquios foi acrescentado um balão com o intuito de simular os dois pulmões. Como resultado, as duas palhinhas, que formaram um “T” da traqueia e brônquios, foram inseridas na garrafa. A maior atravessou o furo da tampa e a ponta que se encontrava fora da garrafa representava o nariz. Por fim, um terceiro balão foi cortado para fechar a garrafa representando o diafragma.

Figura 37. Modelo da respiração.



Legenda:

- 1 – Palhinha que representa a traqueia;
- 2 – Palhinha que representa os brônquios;
- 3 – Balão que representa o pulmão;
- 4 – Balão que representa o pulmão;
- 5 – Balão que representa o diafragma;
- 6 – Garrafa que representa o corpo humano.

Finalizado o modelo, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar e observar o que acontecia aos pulmões quando inspiramos. É ainda essencial referir que ao longo do diálogo foi explicado que quando inspiramos o diafragma desce (o balão 5 é puxado) e é possível visualizar os pulmões (balões 3 e 4) a encher de ar.

Através da sua participação ativa, pela ação, no manuseio dos diferentes materiais, foi possível tornar este momento dinâmico mais significativo para as crianças.

Verificados os resultados da experiência foi possível tirar conclusões em grupo.

Quando puxamos o balão (puxamos o ar para dentro) os pulmões enchem. Quando empurramos o balão (deitamos o ar fora) os pulmões desincham.
(DB, 19 de novembro de 2014).

Figura 38. Verificação dos resultados.



Foram então realizados os registos do que foi observado numa folha igual à que registaram as previsões. As próprias crianças começaram a comparar estes dados e a dialogar sobre quem tinha acertado.

É de salientar que finalizada esta atividade

experimental, não havia lugar para o expor, e sendo assim, foi lhes proposta a criação de um novo cantinho, o cantinho das ciências, pois este estava em falta. Assim, a experiência realizada com o grupo e o modelo construído ficou exposto nesta área.

Por fim, as atividades propostas para esta temática, a partir dos interesses e motivações das crianças, realizaram-se de forma positiva, revelando altos níveis de bem-estar e implicação por parte das mesmas ao longo de todos os momentos.

As crianças gostaram muito do vídeo e de dançar com os bonequinhos do vídeo, pois foi diferente. Fiquei muito surpreendida pelas crianças conseguirem dizer as funções dos órgãos e os seus nomes tão acertadamente e tão rápido. Todos gostaram do João e acabou por ser um modelo muito útil e atrativo para todos. Pudemos trabalhar a área das ciências, uma área que foi pouco explorada até agora, contribuindo assim para o enriquecimento da *Sala Laranja*. (...) Ao refletir, foi uma nova sensação junto ao grupo com a presença do menino com NEE, mas, considero que consegui adaptar as atividades e acabaram por ter um resultado positivo. (Reflexão semanal, 16 a 19 de novembro de 2014).

5.2.2.1. Projeto de sala: remodelação da biblioteca

Ao longo da intervenção pedagógica foi notório que cada vez que o computador de um adulto era utilizado, as crianças ficavam mais interessadas e queriam ter uma participação ativa através da utilização do mesmo. Contudo, tratando-se de um computador pessoal esta interação não era a mais indicada. Assim, e uma vez que no infantário não haviam computadores à disposição das crianças, surgiu a ideia de conseguir um equipamento tecnológico para ser colocado na sala.

Aproveitando o facto do espaço da biblioteca, na sala, não estar dinamizado e encontrar-se um pouco desorganizado, foi desenvolvido um projeto, com a aprovação da educadora cooperante, para a remodelação da mesma.

Figura 39. Biblioteca antes da remodelação.



Deste modo, as prateleiras dos livros foram reorganizadas de acordo com o assunto, bem como o material presente no espaço. Foi ainda realizada uma imagem alusiva à área da biblioteca para ser colada na parede juntamente com outros elementos relacionados com o mesmo tema.

Além disto, com a autorização da diretora do infantário e da educadora cooperante, foram doadas partes constituintes de um computador, por algumas pessoas que se encontravam fora da comunidade educativa, com o objetivo de ser possível montar um computador e coloca-lo na sala ao dispor das crianças. Ainda foram conseguidos diversos jogos educativos para serem realizados no computador e vários filmes infantis para os momentos de tempo livre.

Uma vez que se tratava da última semana de ação pedagógica, foi realizado um pequeno convívio na sala para a inauguração da biblioteca, que era surpresa para as crianças.

Figura 40. Convívio e inauguração da biblioteca.



Ao se aperceberem do lanche e ao verem o lençol branco a tapar a biblioteca, ficaram muito curiosos e entusiasmados com a surpresa. Em tom de brincadeira foi sugerido que as crianças repetissem o discurso da inauguração:

“Senhoras e senhores, meninas e meninos, temos o prazer de apresentar a nova biblioteca da Sala Laranja!”

As crianças taparam os olhos enquanto o lençol era retirado, podendo então ver a nova biblioteca da sala.

Figura 41. Biblioteca remodelada.



Para concluir, notou-se pela reação das crianças que estas não estavam a acreditar que era de facto um computador. Inclusive, perguntaram se era para elas e se podiam utilizá-lo. Este momento foi aproveitado para referir que a sua utilização teria regras que seriam posteriormente negociadas por todos.

5.2.2.2. Intervenção na comunidade

Toda a instituição educativa deve de proporcionar oportunidades para que o meio familiar surja como “conducente ao sucesso académico” (Marzano, 2005, p.122). Neste sentido, a realização de um projeto de intervenção na comunidade é fundamental devido à participação ativa do meio familiar no contexto educativo e à adaptação da criança ao mesmo. A ida ao infantário representa para muitas um novo contexto social e é importante que este tenha um aspeto que lhes lembre um lar, quer seja pela organização da sala por áreas, como da casinha, quer seja pela presença dos familiares. Esta relação escola-família contribui para a qualidade na educação e, segundo Hetzer (1981), para o desenvolvimento da socialização.

O projeto de intervenção na comunidade foi elaborado em conjunto com a colega estagiária da instituição (ver apêndice 4, documento 4.1). Para pôr em prática foram divididas tarefas para facilitar a sua concretização.

Figura 42. Cenário Natalício.



Uma parte do projeto estava associada à época festiva, o natal, e estava a ser coordenado pela sala violeta, com o objetivo de elaborar a decoração do *hall* de entrada do infantário. Para tal, foi realizado um cenário natalício onde se observava o pai natal, sentado num cadeirão a contar uma história junto à lareira. Este cenário foi realizado em papel cenário e pintado com tinta guache. Alguns elementos do cenário eram materiais reais como botões, lã e algodão. O saco de prendas foi constituído por vários cartões para que os pais deixassem a sua mensagem de natal, assim as famílias da comunidade educativa podiam deixar registado os seus votos natalícios e/ou agradecimentos especiais do fim do ano. Além disto, foi construída uma caixa de correio para colocar as cartas do pai natal, e um pinheirinho de natal com revistas

empilhadas umas por cima das outras. Por baixo deste foram colocadas ainda caixas de sapatos, que foram distribuídas pelas salas da instituição e decoradas a seu gosto para representarem as prendas de natal.

Figura 43. Realização e decoração das prendas.



A *Sala Laranja*, para decorar as prendas de natal, optou por fazê-lo através da técnica de rasgagem. Esta permite desenvolver “o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais” (ME, 1997, p.61).

É de notar novamente que esta imagem do painel e alguns materiais foram selecionados, uma vez que o tema do PEE era “Aprender com as histórias”. Por fim, em frente ao cenário foi colocado papel autocolante com o intuito de reproduzir uma carpete vermelha.

A outra parte do projeto foi coordenada pela *Sala Laranja* e consistiu na realização de um tapete de retalhos para ser colocado na biblioteca do infantário onde as crianças poderão ouvir as leituras das histórias. O principal objetivo era estar associado ao tema do PEE e que implicasse o desenvolvimento de competências sociais na sua realização, tendo em conta que esta era a problemática em estudo.

Figura 44. Apresentação e explicação do tapete de retalhos.



Foi arranjado um tecido branco para servir de base do tapete com as medidas 200 cm por 250 cm e foram ainda realizados recortes em todo o tapete com o intuito de possibilitar a colocação dos retalhos. Após a sua apresentação à sala, foi explicado como se procederia na sua construção. Para tal era colocado um retalho, de um recorte para outro, da base, saindo as duas pontas do mesmo lado do tapete, e dado um nó simples. Ao repetir este processo sucessivas vezes o tapete começou a ganhar cor. Para a sua concretização foi solicitado aos pais de todo o infantário que

trouxessem tecidos e roupas velhas para serem cortadas, pelos adultos da sala, e formarem várias tiras.

Uma vez cortadas as tiras, eram colocadas num cesto grande juntamente com a base do tapete e ficavam três dias em cada sala, possibilitando que as crianças e os pais de todo o infantário dessem o seu contributo para a sua realização. Houve ainda oportunidade do corpo docente e não docente da instituição participar.

Figura 45. Intervenção da comunidade educativa.



Com o intuito de tornar a atividade num ambiente mais familiar, foi proporcionado um lanche na *Sala Laranja*, sendo dado o discurso “um nozinho por um bolinho” como motivação para a comunidade educativa.

Figura 46. Resultado do projeto de intervenção na comunidade.



Compreende-se que ao longo de todo o projeto foi possível aprimorar a relação família-escola das crianças da *Sala Laranja*. Com a realização do tapete, as crianças do infantário tiveram ainda a oportunidade de promover o desenvolvimento da motricidade fina ao efetuarem o nó.

Além destas atividades, e devido o interesse das crianças, uma vez que disseram

Sa: Gostava que o meu papá estivesse sempre aqui.

(DB, 10 de dezembro de 2014).

Figura 47. Realização da carta ao pai natal com o auxílio dos pais.



Este convívio foi proporcionado novamente mas com o intuito de escreverem a carta ao pai natal com a colaboração dos pais. Assim, a forma como a criança participa sendo “percebida como competente e como sujeito de direitos, [permite partir dos] (...) seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, [promovendo] (...) a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.21).

Em suma, através do projeto desenvolvido foi possível compreender que a criança aprende experimentando e que para além disso, todos os intervenientes da comunidade educativa fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação de qualidade. Ademais, são relações sociais como estas que são cruciais para todo o DPS de cada criança, tendo em conta todos os objetivos presentes na OCEPE e indo ao encontro dos objetivos assentes no projeto de investigação-ação.

5.2.2.3. Resposta à problemática encontrada

Após toda a pesquisa realizada e a intervenção concluída, salienta-se que devido ao curto período de tempo não foi possível verificar se as estratégias adotadas, neste grupo de crianças, conseguia de facto promover a socialização. Sendo apenas possível uma reflexão sobre o que foi realizado e observado, considerando os comportamentos e atitudes.

Assim sendo, considerando Mussen et al. (1995), foi de facto notório que as crianças se encontravam na fase do egocentrismo, defendida por Piaget. Verificou-se que apresentavam dificuldade em aceitar a opinião dos outros e queriam que a sua vontade sobrepujasse a das restantes crianças. Além disto, revelavam alguma

dificuldade em partilhar com os outros e as regras ainda era algo novo para eles. Saliento que, em retrospectiva, considerando a avaliação formativa realizada semanalmente, em relação ao trabalho cooperativo e a interação com o outro, verificou-se uma melhoria em algumas crianças. Compreende-se que esta melhoria não é suficiente para determinar alguma conclusão, uma vez que existem fatores exteriores a serem considerados, nomeadamente o facto de ter havido diálogo entre os pais e a criança e estar envolvido um “prémio”, ou seja, pedindo que se portem bem e que obedeçam para ter algo da sua vontade.

Assim, ao proporcionar atividades diversificadas que potencializem o processo de ensino e aprendizagem, tendo em mento o sucesso educativo das crianças, e facilitando as interações sociais entre as mesmas e com os adultos, é possível “que cada criança ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997, p.19).

Em suma, todas as estratégias utilizadas tinham como objetivo desenvolver a socialização, ou pelo menos, desenvolver meios para que as crianças de forma autónoma, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, potenciassem o desenvolvimento das competências sociais em falta.

5.3. Avaliação do grupo

A avaliação é uma ferramenta útil para a prática do educador, pois, independentemente da metodologia adotada, o seu principal objetivo é avaliar a evolução das crianças e refletir sobre a forma como a sua prática pode contribuir para essa evolução. Deste modo, é necessário proporcionar ao grupo oportunidades educativas que potenciem o desenvolvimento de forma autónoma, diferenciada e inclusiva, tendo por base as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Zabalza (2000) faz referência à importância da avaliação ser contextualizada às atividades realizadas. Neste sentido, é fundamental o docente refletir sobre os parâmetros que irá observar para que estejam interligados com a ação das crianças.

A avaliação das crianças da *Sala Laranja* foi realizada ao longo de toda a intervenção pedagógica e teve por base as orientações estipuladas pelo ME nas OCEPE. Assim, considerando os objetivos propostos a desenvolver todas as semanas, foi realizada uma tabela de avaliação semanal segundo uma escala (ver apêndice 7). Este

método, de acordo com Pais e Monteiro (1996) é composto por “um conjunto de características ou qualidades que têm que ser avaliadas e por uma escala que indica o grau de apresentação de cada atributo” (p.59).

Através deste instrumento pré-construído (Gonçalves 2008) torna-se observável a evolução das crianças considerando uma avaliação quantitativa. É de salientar que esta foi acompanhada de uma avaliação qualitativa através dos vários registos efetuados no DB.

A escala estipulada para a avaliação foi definida de acordo com o observado no contexto educativo aquando da observação. Esta foi definida em quatro níveis: 1- Não consegue; 2- Consegue, mas tem muitas dificuldades; 3- Consegue com algumas dificuldades; 4- Consegue muito bem, tendo em atenção a possibilidade de alguma criança não realizar a atividade devido à sua ausência, * - não participou.

É de salientar que a criança assinalada com NEE foi apenas avaliada em alguns momentos, pois na parte da manhã esta chegava mais tarde, depois das atividades serem iniciadas, e seguia para o acompanhamento com a educadora das NEE, regressando pouco tempo antes do fim das atividades. Já na parte da tarde, a criança nunca esteve presente, uma vez que depois do descanso os pais vinham buscá-la à instituição. A sua participação foi assim reduzida no que toca à realização de atividades ao longo da ação pedagógica. Segue-se abaixo os quadros relativos à avaliação geral de cada domínio de acordo com os objetivos dispostos nas planificações realizadas, e com base nas OCEPE.

Avaliação da área de conteúdo da formação pessoal e social

Esta área é caracterizada por possibilitar às crianças a aquisição de atitudes e valores que permitirão que façam parte de uma sociedade como cidadãos responsáveis e conscientes (ME, 1997, p.51).

Tabela 4. Avaliação global do domínio de Formação Pessoal e Social.

Domínio	Avaliação global
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo no seu geral apresenta independência no vestir e alguma dificuldade no calçar. • Treze crianças do grupo apresentam com facilidade as suas preferências e são capazes de as comunicar ao adulto. • Conseguem ter uma participação democrática na vida do grupo apenas se feita a sua vontade. • Dificuldade em aceitar opiniões e ideias diferentes das suas sendo críticos. • Dificuldade em aceitar as características individuais dos outros. • Conseguem tomar decisões estéticas na realização de atividades plásticas e identifica-la na natureza.

Uma vez que esta área está intimamente ligada com a problemática em estudo, a nível social é possível notar um défice na avaliação resultante da falta de competências sociais. Deste modo, verificou-se que demonstravam muitas dificuldades em aceitar opiniões diferentes das suas ou em ouvir o não. O diálogo tornou-se assim fundamental para a compreensão dos comportamentos das crianças.

Todas as estratégias implementadas baseavam-se na interação com o outro, quer fosse em atividades de grande grupo, como de pequeno grupo através do trabalho cooperativo. Em diversas situações, inclusive nos tempos livres, as crianças chamaram a atenção do adulto para lidar com determinadas situações com outra criança. Dependente da situação, foi sempre incentivado à resolução dos problemas pessoais e sociais de forma autónoma e independente considerando o respeito pelo outro.

Avaliação da área de conteúdo das expressões e comunicação

As áreas de domínio deste conteúdo estão relacionadas com aprendizagens relativas ao “desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p.56). Engloba a expressão motora, dramática, plástica e musical. Além destas, acrescenta-se o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, que apesar de se pensar que só devem ser abordados no 1.º CEB, a sua introdução no PE e o contacto com o código de leitura e escrita, permitem desenvolver as ferramentas necessárias para a criança realizar uma aprendizagem de sucesso posteriormente. Por fim, faz ainda parte desta área de conteúdo o domínio da matemática que é fundamental para a “estruturação do pensamento” (ME, 1997, p.73).

Tabela 5. Avaliação global do domínio das Expressões e comunicação (1.ª parte).

Domínio	Avaliação global
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> • Todo o grupo apresentava um bom controlo voluntário do movimento de todo o corpo (motricidade global). • Nove crianças apresentavam grande capacidade na realização de atividades que envolvessem a utilização da motricidade fina. • Apresentavam muitas dificuldades em seguir as regras dos jogos quando realizados em grande grupo. • O grupo tinha noções de espaço e utilizava os termos corretos, acima, abaixo, ao lado, dentro e fora. • Demonstravam capacidade de identificar partes do corpo com facilidade.

Tabela 5. Avaliação global do domínio das Expressões e comunicação (2.^a parte).

Domínio	Avaliação global
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo, no geral, apresentava dificuldades em interagir com os outros quando se tratava de realizar o jogo simbólico espontaneamente. • Com a intervenção do adulto as crianças já demonstravam maior capacidade para interagir com os outros aquando do jogo simbólico e do jogo dramático, apresentando gosto e imaginação pelos mesmos. • Na realização de sombras chinesas o grupo distraía-se com o amigo que também estava a dramatizar, esquecendo-se do público que observava.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as crianças facilmente exteriorizavam para o desenho espontaneamente, contudo apenas treze eram capazes de expressar verbalmente o que desenharam. • Dificuldades em partilhar o material. • Finalizada a atividade duas das crianças apresentavam pouca predisposição para a limpeza dos materiais. • Duas crianças manuseavam bem a tesoura e quatro apresentavam muita dificuldade na sua utilização.
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentavam facilidade em trabalhar as letras da música em grande grupo, contudo quando era pedido para repetirem individualmente quatro apresentavam muita dificuldade em fazê-lo. • Todo o grupo apresentava facilidade em dançar espontaneamente, mas ao seguir determinados gestos dois apresentavam alguma dificuldade.

Ao longo do desenvolvimento de atividades que envolvessem os domínios das expressões foi notório o seu interesse e motivação para participar. Contudo, a motricidade fina e a exposição em grande grupo apresentaram uma grande dificuldade para algumas crianças.

No grupo em geral havia dificuldade em seguir regras do jogo, mas após vários diálogos as próprias crianças relembavam-se umas às outras ficando, inclusive, muito chateadas quando alguém não as cumpria e fazendo referência à batota. É de salientar que foi necessário, diversas vezes, recordar as regras de comportamento, pois ao tratar-se de partilhar o material ou realizar trabalho cooperativo, apresentavam dificuldades na relação com respeito ao outro. Este facto justifica-se pelas crianças nestas idades se encontrarem na fase egocêntrica caracterizada por Piaget (Mussen et al., 1995) e apresentarem dificuldades em aceitar opiniões diferentes das suas.

Em relação à motricidade global, à dança, ao jogo dramático e à exteriorização através do desenho trata-se de pontos fortes no desenvolvimento do grupo em geral.

Tabela 6. Avaliação global do domínio das Expressões e Comunicação.

Domínio	Avaliação global
Linguagem Oral e abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo no geral manifestava interesse em comunicar oralmente, contudo quatro das crianças demonstravam dificuldade em fazê-lo em grande grupo. • Utilizavam com facilidade frases simples, afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. • Mostravam interesse pela exploração do carácter lúdico da linguagem, lengalengas e música. • Onze crianças apresentavam capacidade de narrar acontecimentos. • Apresentavam facilidade na comunicação não-verbal, ou seja jogo dramático e simbólico. • Uma criança apresentava alguma dificuldade no manuseio do lápis. • O grupo no geral já reconhecia o código escrito. • Cinco crianças já conseguiam escrever o seu nome em maiúsculas. • O grupo no geral demonstrava prazer ao contactar com o livro.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo no geral apresentava capacidade de agrupar e ordenar objetos segundo um determinado critério. • A maioria das crianças já apresentava noção do tempo e conseguia dizer os dias da semana e os meses. • Apresentavam criatividade na utilização de materiais nos diferentes espaços. • Cinco crianças apresentavam alguma dificuldade na realização de puzzles mais complexos. • Demonstravam capacidade em associar os números.

Todas as atividades desenvolvidas com as crianças contaram com o desenvolvimento de objetivos relacionados com a linguagem oral e a abordagem à escrita, estando associado ao tema do PEE no que se referem aos livros. Note-se que a criança com dificuldades na motricidade fina foi a que apresentou também dificuldades no manuseio do lápis, contudo, conseguiu realizar exposições escritas, nomeadamente o desenho.

Em relação à matemática, com a introdução do quadro do comportamento, que continha os dias da semana, a sua interiorização foi facilitada, pois, as crianças que já sabiam dizê-los por ordem costumavam fazê-lo em voz alta. Ademais, a capacidade de agrupar, seriar e associar os números estava comumente desenvolvida.

Avaliação da área de conteúdo de conhecimento do mundo

Neste conteúdo é potencializado o conhecimento do mundo que rodeia as crianças, desenvolvendo a sua curiosidade ao apresentar novas situações. É caracterizado

“como uma sensibilização às ciências” (ME, 1997, p.80) tendo alguma correspondência com o estipulado em Estudo do Meio no 1.º CEB (ME, 1997).

Tabela 7. Avaliação global do domínio do Conhecimento do Mundo.

Domínio	Avaliação global
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo no geral demonstrava curiosidade e interesse em saber mais. • Apresentaram prazer nas saídas do infantário e colocaram constantemente questões sobre o que os rodeava. • Conseguiram caracterizar o tempo. • Conheciam os órgãos principais e as suas funções. • Apresentavam curiosidade na realização de experiências. • Todas as crianças já tinham interiorizado o hábito de lavar as mãos devido à rotina.

O grupo no geral apresentava curiosidade perante novas situações, experiências, materiais e meios.

A atividade desenvolvida sobre o corpo humano permitiu que realizassem uma experiência com o controlo de variáveis e expandissem o seu conhecimento sobre o corpo, nomeadamente os órgãos internos, lembrando que este partiu dos seus interesses.

Figura 48. Quadro do comportamento.



Por fim, ao longo de toda a ação foi necessário lembrar as regras de comportamento que foram definidas no início da prática pedagógica, pelas crianças, e em negociação com os adultos. O intuito era promover a reflexão e quando necessário lembrar as próprias regras que o grupo definiu. Estas foram expostas na sala através de imagens e analisadas em grande grupo para garantir que se encontravam como definido anteriormente. Para complementar, foi também introduzido um quadro do comportamento, como referido anteriormente. Tratava-se de um quadro dinâmico com *smiles* que representava o comportamento ao longo de toda a semana. A criança que ao chegar ao fim da mesma, apresentasse bom comportamento todos os dias, recebia um prémio, um carimbo na mão.

Figura 49. Análise das regras de comportamento estipuladas pelas crianças.



Estas estratégias utilizadas para a regulação do bom comportamento do grupo contribuíram para o sucesso de várias atividades realizadas, para o desenvolvimento de competências sociais e serviram como utensílio para chamar uma criança à atenção.

Assim, estando perante a realização de atividades com sucesso e potencializando o desenvolvimento dos objetivos propostos, tendo por base as OCEPE, tornou-se possível fazer uma avaliação geral do grupo.

5.3.1. Reflexão final- Contexto de pré-escolar

Finalizada a parte teórica e prática no que se refere ao PE, releva-se a forma como a intervenção pedagógica me fez crescer enquanto pessoa e enquanto futura docente. Tratando-se da minha primeira intervenção do meu percurso académico o nervosismo e ansiedade foi algo muito presente, mas a vontade de trabalhar e o desejo de ter sucesso também transpareciam.

Ao longo de toda a ação pedagógica, a reflexão esteve sempre presente, pois à medida que alguma estratégia era implementada, ou algum tema era abordado, as reações e respostas dadas pelas crianças eram analisadas com o propósito de melhorar a intervenção e adaptar ao público-alvo, considerando uma intervenção diferenciada e inclusiva para uma melhor qualidade na educação.

Era pretendido que se desenvolvessem atividades num meio onde a aprendizagem fosse realizada de forma ativa e pela ação, complementando com temáticas significativas para proporcionar uma melhor qualidade na educação e tornar o processo de ensino e aprendizagem motivador. Além disto, a diferenciação pedagógica bem como a inclusão de todas as crianças permitiu que as atividades fossem diversificadas com recurso a vários materiais didáticos, mas sem esquecer a centralização do sistema e tendo por base as OCEPE. Através de uma atitude experiencial e considerando os seus interesses ao longo das atividades desenvolvidas, as crianças demonstraram bem-estar geral e implicação que contribuíram para se manterem motivadas e para o DPS. Foram ainda proporcionados comentários de reforço positivo,

complementados com os materiais estimuladores, e proporcionados momentos de autonomia na sua aprendizagem.

A *Sala Laranja* tratou-se de um grupo que apresentava dificuldades em cumprir regras, ouvir o não ou lidar com a vitória do colega, havendo assim uma falta de solidariedade e respeito pelo outro. Deste modo, foi identificada a necessidade de desenvolver as capacidades de socialização nas crianças deste grupo.

As estratégias utilizadas priorizaram os seus interesses e as planificações foram preparadas semanalmente de acordo com as manifestações das crianças. A introdução do quadro das novidades apresentou-se, assim, como um recurso fundamental de apoio à planificação. Deste modo, o grupo apresentava-se interessado e motivado para a realização das atividades além de participativo ao ponto de impedir que algumas crianças se pronunciassem. Várias vezes foi necessário fazer uma pausa e dialogar sobre as regras de comportamento lembrando que deviam deixar os amigos participarem.

Apesar do entusiasmo para a realização das atividades no regresso do tempo livre foi necessário introduzir estratégias de relaxamento para que o grupo acalmasse, bem como cativar a sua atenção na introdução das atividades a desenvolver para que surgisse a referida motivação.

As atividades desenvolvidas eram caracterizadas por uma introdução em grande grupo, seguido de atividades em pequenos grupos particularizados pelo trabalho cooperativo. Acrescenta-se ainda que as estratégias utilizadas, baseadas na bibliografia lida ao longo da pesquisa do projeto de investigação ação, foram aplicadas com a finalidade de promover o desenvolvimento face à problemática em estudo e mantendo a relação com o tema do PEE.

Em suma, considerando toda a prática pedagógica foi visível que as crianças se mostraram interessadas e motivadas para as diversas atividades propostas. Os laços criados são indiscutíveis pois o ambiente de intervenção era constituído por uma atmosfera de afetividade entre os adultos e as crianças. A orientação e o diálogo com a educadora cooperante foram imprescindíveis para o resultado positivo da aplicação de estratégias e desenvolvimento de atividades. Definitivamente contribuiu para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal bem como para o alcance de objetivos profissionais através da compreensão de toda a teoria na prática. Foi uma experiência gratificante marcada pela relação com as crianças, com o grupo de profissionais da instituição e, inclusive, com os pais da *Sala Laranja*.

Capítulo VI- Prática pedagógica em contexto 1.º Ciclo do Ensino

Básico

É no 1.º CEB que as crianças iniciam o seu desenvolvimento global, principalmente a nível cognitivo. Para tal, torna-se essencial que o professor tente motivar os alunos e forneça-lhes ferramentas de automotivação, que contribuirão para o seu sucesso académico.

Com a mesma estrutura que o capítulo anterior, este se subdivide em três partes. Numa primeira parte serão abordadas as caracterizações do meio e da turma, seguido da descrição da intervenção pedagógica. Esta realizou-se também em torno de uma questão de investigação ação e na procura de estratégias que contribuíssem para a resposta à problemática. São ainda apresentadas as várias atividades de intervenção na comunidade, relembrando a importância da relação escola-família.

Por fim, tendo por base a OCP1CEB e as metas curriculares de matemática e português, serão apresentadas as estratégias adotadas, uma avaliação global da turma e uma reflexão em torno da toda a intervenção pedagógica realizada. Salienta-se que finda-se com a apresentação de umas considerações finais relativas a todo o trabalho desenvolvido.

6.1. Enquadramento do ambiente educativo

Do mesmo modo que no PE, que era pretendido realizar uma intervenção contextualizada às crianças, à instituição e à comunidade educativa, o mesmo acontece com o 1.º CEB.

Devido à relevância atribuída à contextualização da prática pedagógica, segue-se abaixo a caracterização do meio, da instituição educativa, da sala, da turma e uma caracterização socioprofissional dos pais dos alunos.

É de salientar que esta caracterização só se tornou possível através da análise dos dados presentes nos documentos fornecidos pela escola, pela professora cooperante e através dos diálogos informais com os diversos elementos do corpo docente e não docente.

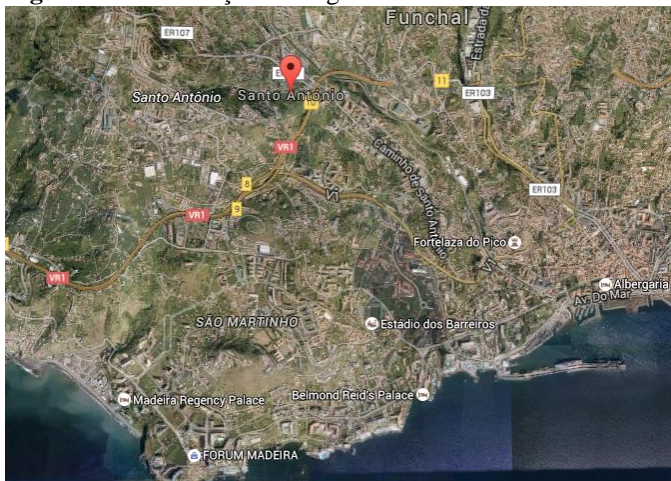
Compreende-se assim que efetuar um enquadramento do ambiente educativo, além de contemplar os espaços físicos, possibilita uma triangulação de informação sobre a comunidade educativa. Conhecer o meio ambiente é perceber a unicidade existente

nas relações entre toda a comunidade educativa, tendo em vista o desenvolvimento global de todos os alunos.

6.1.1. Caraterização do meio envolvente

A EB1/PE da Ladeira está situada no concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de Santo António. Esta faz fronteira com outras freguesias, nomeadamente a freguesia de São Roque, São Pedro e São Marinho, assim como o Estreito de Câmara de Lobos e o Curral das Freiras. Para além disso, a freguesia de Santo António é composta por várias zonas: Álamos, Alecrins da Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho Velho, Fajã “Desabitado”, Fontes, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do Cavalo, Lombo dos Aguires, Lugar do Meio, Madalena, Penteadá, Pico dos Barcelos, Pico do Cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Precês, Quinta das Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra-Chã, Trapiche, Três Paus, Vasco Gil e Viana (PEE, 2016) (ver anexo 2).

Figura 50. Localização da freguesia de Santo António.



Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/9020-353+Santo+Ant%C3%B3nio/@32.6512231,-16.9509036,5010m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0xc605fc7666fb9a1:0x196889e2353afa9d>

No que diz respeito à sua posição, a freguesia encontra-se bem servida, uma vez que dispõe de transportes públicos que servem diariamente a população em geral. Além disso, esta zona abarca diversas escolas e infantários, igrejas, a Universidade da Madeira, a Biblioteca e Arquivo do Funchal, bem como as Piscinas Olímpicas da Penteadá.

A população em geral desta freguesia é jovem, e por assim ser, existem inúmeras atividades de cariz cultural e recreativo, entre eles: clubes de campismos, musical e desportivo, grupos de teatro, cursos de corte e costura, culinária e arranjos florais, e ainda um campo de futebol e um pavilhão gimnodesportivo. Para além disso, é importante referir que existe um meio socioeconómico de nível baixo e médio, salientando algumas situações de desintegração social como o alcoolismo e a destruturação familiar.

6.1.2. Caraterização da instituição

A EB1/PE da Ladeira foi construída de raiz em 2005 e inaugurada em 2007. É essencial referir que com a construção desta, foi realizada uma fusão entre quatro estabelecimentos de ensino, sendo eles: a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal, a EB1 de Santo António e a EB1/PE da Ladeira.

Figura 51. Escola Básica da Ladeira.



Esta instituição possui espaços exteriores amplos e interiores, reunindo, deste modo, todas as condições necessárias para um bom funcionamento da mesma. Para além disso, é uma instituição pública e funciona em regime de escola a tempo inteiro. Aliadas às atividades de componente curricular, os alunos também podem beneficiar das atividades de complemento curricular, tendo como principal objetivo a formação pessoal e académica dos seus alunos.

No que se refere aos espaços interiores e exteriores, é composta por cinco pisos e possui um polivalente no piso -2, com uma arrecadação para o material correspondente a Expressão Físico-Motora, duas arrecadações, uma sala com esquentadores, três casas de banho para os alunos (uma feminina, uma masculina e uma para portadores de deficiência). As salas de educação PE encontram-se no piso -1, bem como um gabinete de gestão para as educadoras, duas casas de banho para os alunos do 1.º CEB (uma feminina e outra masculina), uma casa de banho mista para as crianças do PE, uma sala de Expressão Plástica, duas arrecadações, uma casa de banho para as auxiliares de ação

educativa, uma sala de apoio utilizada para Ensino Especial, um pátio descoberto e um parque infantil com baloiços e escorrega. Relativamente ao rés-do-chão, este possui uma sala de informática, um gabinete de gestão com função de reprografia, uma sala de Expressão Musical, duas casas de banho, uma masculina e outra feminina, uma casa de banho para os professores, a cozinha, o refeitório, um recreio descoberto e um parque de estacionamento. O piso 1 abarca as quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, que ao traduzir para português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices Relacionados com a Comunicação), duas casas de banho para professores e o gabinete de direção. No piso 2 é possível encontrar a biblioteca e o arquivo da escola (PEE, 2016).

A equipa pedagógica é constituída por pessoal docente e não docente, sendo eles: as educadoras, os professores de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, a diretora administrativa, as técnicas auxiliares e os funcionários de cozinha e limpeza. Por fim, é de grande relevância referir que a escola, no geral, apresenta boas condições de luminosidade e um ambiente agradável para a promoção de novas oportunidades educativas.

No que diz respeito ao PEE da escola da Ladeira, o tema do projeto está intitulado por “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!”. Salienta-se que após análise do documento foi percebido que o tema surgiu após conversas informais entre a comunidade educativa da escola e de uma reunião de Conselho Escolar. Sendo assim, foi discutida a falta de regras evidenciadas pelos alunos e propostas estratégias capazes de promover atitudes e hábitos positivos de civismo.

6.1.3. Caraterização da sala

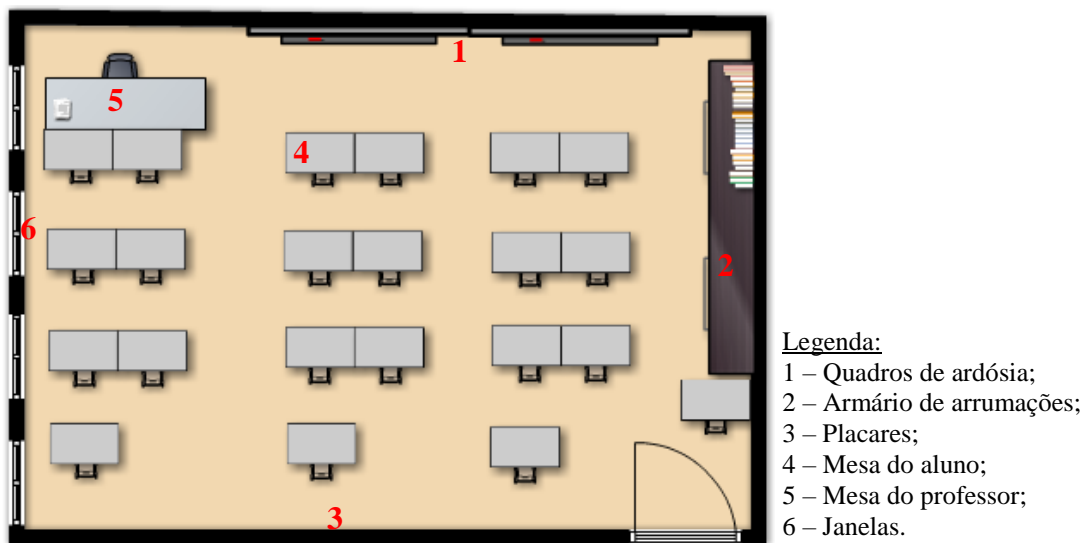
Organização do espaço

Face à importância que a escola tem no processo educativo de cada educando, cabe à mesma proporcionar ambientes que promovam novas oportunidades de aprendizagem. Compreende-se assim que o espaço “sala”, sendo o núcleo de toda a ação educativa, onde os alunos passam a maior parte do tempo, deve estar organizado para que essas aprendizagens otimizem as suas habilidades. As mesas da sala estavam dispostas duas a duas, e os alunos distribuídos de forma a não conversarem tanto e perturbarem a aula. Contudo, quando necessário os alunos trocavam de lugares por

forma a incrementar-se o trabalho cooperativo, exaltando a interajuda entre os alunos com mais capacidades e os alunos com mais dificuldades. Denote-se que este tipo de metodologia só era aplicada de forma esporádica, uma vez que na sua maioria, os alunos não conseguiam respeitar as regras, e portanto era necessário realizar algumas advertências quanto a isso. Nos restantes dias, os alunos com mais dificuldades permaneciam à frente e os restantes atrás, podendo assim ser dada a devida atenção àqueles com mais carências educativas.

Relativamente à disposição dos armários, estes serviam essencialmente para arrumação de cadernos diários, manuais, as capas de cada aluno onde guardavam as fichas de trabalho, os trabalhos que eram expostos ao longo do ano, material didático de suporte às atividades realizadas e algum material de expressão plástica de cada aluno. Possuía ainda quatro janelas que permitiam a entrada de luz natural e dois quadros de ardósia grandes.

Figura 52. Planta da sala do 3.ºA.



A utilização dos computadores com acesso à *internet* era realizada nas aulas de TIC, fora da sala do 3.ºA. As aulas de expressão musical eram centradas, ao longo da intervenção pedagógica, em colaboração com a professora de música, na exploração da música e dança para o projeto “Multiculturalismo”, do ritmo e de instrumentos como a flauta, as clavas, os triângulos e as caixinhas chinesas.

Para concluir, o ambiente educativo, fora e dentro da sala de aula, aliado à exploração de outros materiais e adequados ao desenvolvimento cognitivo de cada

aluno, demonstrou que os espaços exteriores podiam ser bem utilizados e interligados com as outras áreas curriculares – interdisciplinaridade.

Organização do tempo

A turma A do 3.º ano tinha aulas no turno da tarde, desde as 13h30 até às 18h30. As áreas do português, matemática e estudo do meio eram lecionadas, na maior parte do tempo, enquanto que a educação físico-motora, a educação musical e as TIC eram lecionadas apenas uma hora por semana, no horário da tarde. No que diz respeito ao turno da manhã, os alunos possuíam mais horas para essas áreas e outras áreas extracurriculares, sendo este turno das 8h até às 12h.

Assim sendo, a prática pedagógica desenrolou-se no turno da tarde, de acordo com o horário abaixo apresentado, durante os três primeiros dias da semana. Por vezes, e mesmo tentando seguir o horário das unidades curriculares obrigatórias, e devido à necessidade de perdurar a atividade, era necessário utilizar o tempo da próxima área por forma a não perder um fio condutor da temática.

Tabela 8. Horário semanal do 3.º A.

Dia Hora	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
08h00	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
09h00	Inglês	SE	EP	OTL	SE
10h00	Intervalo				
10h30	Música	Biblioteca	EF	SE	EF
11h30	TIC	OTL	Biblioteca	Inglês	Música
12h30	Almoço				
13h30	PORT	MAT	Música	PORT	PORT
14h30	PORT	MAT	PORT	PORT	MAT
15h30	Intervalo				
16h00	MAT	PORT	PORT	MAT	MAT
17h00	MAT	EST. MEIO	MAT	TIC	EST. MEIO
17h30	EF	EST. MEIO	MAT	MAT	EST. MEIO

Assim sendo, ao longo de toda a intervenção pedagógica houve a necessidade de ir mais além do tempo sugerido, uma vez que implicou o recurso às aulas de TIC e educação musical, onde se contou com o apoio dos docentes de ambas as áreas. Compreende-se que o apoio entre docentes deverá ser cada vez mais uma realidade nas escolas, pois torna o ensino mais dinâmico e existe uma continuidade educativa, promotora de novas oportunidades de aprendizagem aliadas às diversas áreas.

6.1.4. Caraterização da turma

A turma A do 3.º ano da EB1/PE da Ladeira é constituída por 22 alunos, sendo que 13 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. De forma mais sintética é possível observar nos seguintes gráficos a informação acima descrita.

Gráfico 5. Género dos alunos do 3.º A.

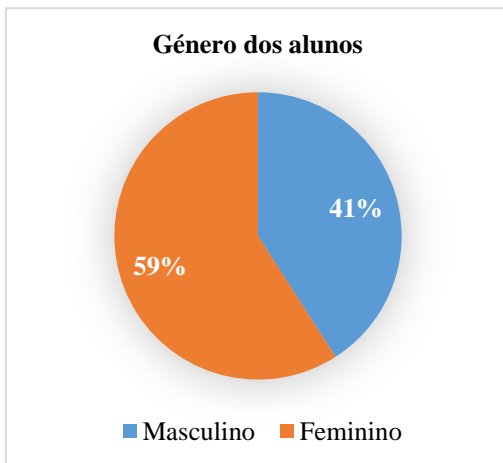
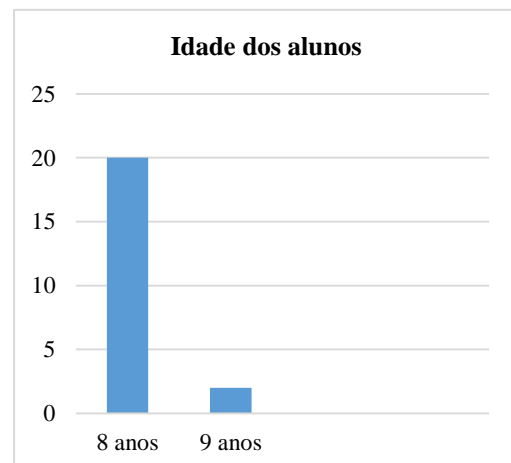


Gráfico 6. Idade dos alunos do 3.º A.



Como é possível verificar-se, a faixa etária predominante é a dos 8 anos. Para além disso, a turma possui um aluno assinalado com NEE. Considera-se uma turma muito heterogénea no que diz respeito ao comportamento e ao seu ritmo de aprendizagem. Para além disso, 8 alunos beneficiavam do apoio pedagógico acrescido nas áreas do português e matemática.

Relativamente ao comportamento, a turma apresentava grandes dificuldades pelo respeito das regras para um bom funcionamento da sala de aula. A turma era muito faladora e tinham grande dificuldade em ouvir e respeitar a vez do colega, em silêncio. Contudo, eram diariamente chamados à atenção para um melhor comportamento.

Denotou-se que, a maioria dos alunos possuía uma boa capacidade de adquirir e assimilar novos conhecimentos. Contudo, verificava-se a falta de interesse e motivação nas atividades propostas, uma vez que se distraíam com grande facilidade e geravam-se atritos com os colegas.

Na área da matemática, os alunos, no geral, demonstravam algumas dificuldades na interpretação e resolução de situações problemáticas. Quanto ao português a dificuldade mais sentida era na expressão e compreensão escrita e os erros ortográficos. A par destas dificuldades, havia também casos de alunos bastante aplicados e autónomos nas suas aprendizagens e alguns em que tinham dificuldades em aceitar críticas, quer fossem dos colegas quer fossem dos professores.

Portanto, as necessidades encontradas e que deveriam ser colmatadas passavam por: défice de atenção e concentração, dificuldades em cumprir as regras para um bom funcionamento da sala de aula, dificuldade em trabalhar com os colegas, lentidão e falta de confiança na realização das atividades. Estando assim envolvida a motivação dos alunos bem como os hábitos de trabalho.

Caraterização do nível etário dos alunos do 3.º A (8 e 9 anos)

De acordo com Piaget e Inhelder (1973), o grupo de crianças com idades de 8 e 9 anos, encontram-se no terceiro estágio de desenvolvimento cognitivo, na fase das operacionalizações concretas. Estas operações não intervêm apenas em raciocínios privados, mas também em trocas cognitivas, “visto que estas consistem ainda em reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades etc., o que volta a constituir operações, isomorfas às de que se serve cada indivíduo para si mesmo.” (p.82).

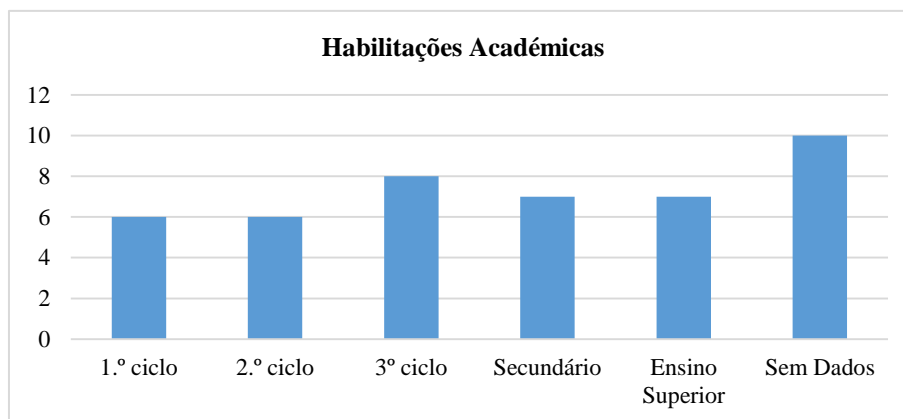
As crianças com estas idades já demonstram uma maior habilidade em distinguir o real da ficção e encontram-se a desenvolver o pensamento lógico. Para além disso, já possuem capacidade de exprimir as suas ideias, aceitar críticas e avaliar-se a si mesma. Tem gosto em pertencer a um grupo e já demonstra uma independência em relação à sua família, tornando-se mais autónoma. No geral, são afetuosas, alegres e curiosas pelo mundo que as rodeia.

Compete, assim, ao adulto oferecer momentos que proporcionem novas oportunidades educativas motivacionais, onde haja um clima que permita a criança concordar e discordar aceitando as suas opiniões, considerando assim os seus interesses, e que estimule a aprendizagem de práticas sociais.

6.1.4.1. Caracterização socioprofissional das famílias

Com base no Plano Anual de Turma ([PAT] 2015, p.18), na matriz do Índice Socioprofissional (Costa, 1999) e a Classificação Portuguesa das Profissões (2011), a nível familiar, analisou-se a situação profissional e as habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º ano da turma A. Sendo assim, verificou-se que grande parte dos pais não apresentou os dados sobre as suas habilitações académicas.

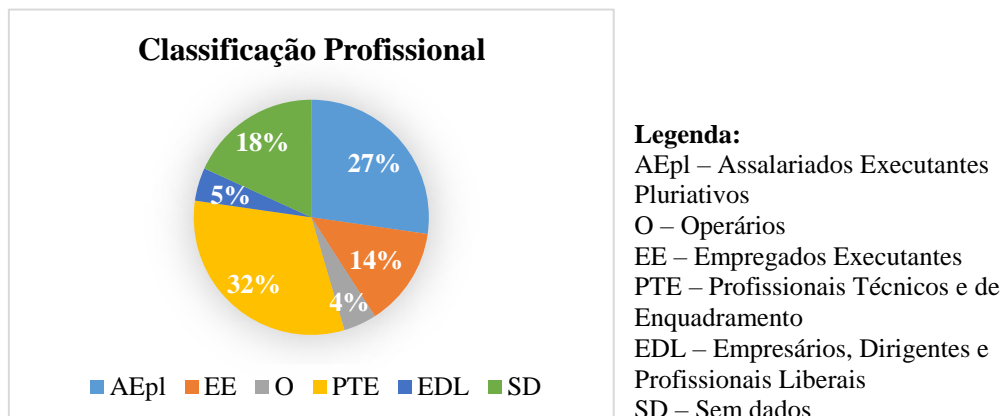
Gráfico 3. Habilitações académicas dos pais dos alunos do 3.º A.



Contudo, é possível denotar-se que, de acordo com o gráfico acima apresentado, a maioria das habilitações académicas dos pais do 3.ºA se centram no 3.º ciclo de escolaridade.

Por forma a caracterizar a família na qual o aluno estava inserido, produziu-se, de igual modo, o gráfico seguinte, sendo que, a nível socioprofissional, a categoria que prevalece é a dos PTE, com sete alunos.

Gráfico 4. Classificação das profissões dos pais dos alunos do 3.ºA.



De seguida, a categoria dos AEpl, com seis alunos, dos EE com três, e por fim, dos EDL e dos Operários (O) com um aluno em cada uma delas. É importante referir que quatro dos alunos não possuíam dados sobre a situação socioprofissional dos seus encarregados de educação.

Assim sendo, denota-se que a categoria que prevalece é a dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), enquanto a categoria dos Operários (O) possui a menor percentagem.

Importa ainda referir que a recolha destes dados foi de grande importância, uma vez que contribuiu para a compreensão do meio familiar de cada aluno e estabelecendo uma relação direta entre a família e a escola. Isto porque, as oportunidades educativas de cada aluno não surgem apenas na instituição educativa, mas também no exterior da mesma.

6.2. Intervenção pedagógica

A ação pedagógica realizada no 1.º CEB contou com a orientação da professora cooperante e dependeu da sua aprovação para a realização das diversas atividades. Assim, todas as planificações foram negociadas e tiveram como principal objetivo considerar os interesses e necessidades das crianças. Além disto, teve por base as OCP1CEB e as metas curriculares de português e matemática. Era pretendido que se proporcionassem oportunidades educativas diversificadas e inclusivas para uma melhor qualidade na educação.

Foram realizados três dias de intervenção por semana, segunda, terça e quarta-feira, sendo o horário da prática pedagógica à tarde. Além destes, e após diálogo com a professora cooperante, com a orientadora científica da universidade e com a diretora da escola, o projeto de intervenção na comunidade foi desenvolvido nas horas extracurriculares e contou com o apoio da professora de música, do professor das TIC e a professora responsável pelas horas extracurriculares.

As semanas de observação foram fundamentais para a recolha de informação sobre o ambiente em sala, sobre a instituição, o seu funcionamento e a turma, considerando que é fundamental conhecer o público-alvo para o exercício da profissão docente (Marchão, 2012). Sendo assim, permitiu-me problematizar sobre as situações

presenciadas, com base na metodologia de investigação-ação, para identificar uma, ou mais, respostas.

6.2.1. Problemática encontrada

A realização de um projeto de investigação-ação “se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho, 2009, p.362) através da ação do professor, no contexto, por intermédio de estratégias. Segundo Latorre (2003), o seu cumprimento visa a melhoria do contexto, melhoria da prática e a sua compreensão.

À semelhança do que aconteceu no PE, também no 1º CEB foram sentidas algumas dificuldades em encontrar uma problemática que fosse comum à turma por oposição às problemáticas individuais. O objetivo de formular a questão-problema de forma apropriada envolveu muita observação, reflexão e inclusive diálogos não só com a professora cooperante mas também com as colegas do mestrado. Pois, a colaboração interprofissional, neste caso, de futuros docentes, contribuiu para a complementação do trabalho individual já realizado *à priori*. Como nos afirma Roldão (2007), “embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente” (p.24).

Desde o início da observação foi notado que a turma ficava um pouco desmotivada e com, o que aparentava ser, uma falta de vontade para trabalhar quando a atividade não era do seu interesse. Além do mais, com o passar do tempo e o desenvolver de diversas atividades, notou-se que apresentavam alguma competitividade entre eles, mas ao realizarem atividades de trabalho, diferentes do comum, não sabiam como se comportar, pois demonstravam imenso entusiasmo, falavam todos ao mesmo tempo e não respeitavam outras opiniões.

Considerando estes aspetos, e após a reflexão, denotou-se que se tratava das motivações e interesses dos alunos. Sprinthall (1993) faz referência ao primeiro princípio de Bruner, da teoria da instrução, que se refere à motivação e a descreve como “as condições que predis põem um individuo para a aprendizagem” (p.239). Salienta ainda que é necessário a existência de motivação intrínseca para haver a vontade de aprender. Contudo, postas todas as situações observadas, penso que ao abordar apenas a motivação neste relatório estaria a ir ao encontro de apenas uma parte da problemática encontrada. Assim, associou-se o tema das motivações e interesses das crianças aos hábitos de trabalho.

Os hábitos estão relacionados com a repetição de determinados comportamentos regularmente e “podem ser entendidos como um conjunto de atitudes que configuram uma maneira de fazer, de ser e de pensar. São, portanto, um meio para conseguir os objetivos da autonomia” (Gomez, Mir & Serrats, 1993, p.58).

Após a realização da reflexão, como já foi referido anteriormente, surgiu o interesse para investigar e procurar dar resposta ao seguinte:

“Como desenvolver hábitos de trabalho nas crianças desta sala recorrendo aos seus interesses e motivações?”

Para desenvolver hábitos de trabalho é necessário ter determinadas competências sociais e que esse trabalho seja realizado regularmente. Contudo, para que seja realizado com sucesso torna-se pertinente a existência de condições que mantenham o interesse e motivem os alunos, sem esquecer o sucesso escolar dos mesmos.

O interesse dos alunos para a realização de uma determinada atividade resulta na motivação para o fazer e pode ser caracterizada como cumulativa. Segundo Fontaine (2005) quanto mais motivado estiver o aluno mais eficiente será e conseguirá deste modo melhores resultados. Assim, através da realização de diversos trabalhos o aluno adquire o referido hábito de trabalho e à medida que tem sucesso na sua concretização mais motivado se apresenta.

Por fim, para poder abordar as estratégias utilizadas é necessário salientar que não existe nenhuma receita que seja universal para este tipo de situações, há que ter em conta diversos fatores como os alunos e até o professor que intervém. Sendo assim, toda a intervenção deve ser contextualizada e situacional (Jesus, 2003).

Considerando toda a bibliografia lida e a necessidade de possibilitar um ambiente motivador para a aprendizagem das crianças, foram aplicadas diversas estratégias. Assim, é essencial que o docente apresente uma atitude positiva (Jesus, 2003), possibilite a existência de recompensas (Jesus, 2003), permita que as crianças tenham um papel ativo na sua aprendizagem (Veiga, 2013) e realize uma intervenção diferenciada (Gomez et al., 1993; Jesus, 2003), promovendo oportunidades de participação (Remédio, 2014). Além disto, pode ainda ser realizado trabalho de pares entre crianças com diferentes níveis (Gomez et al., 1993, Jesus, 2003; Veiga, 2013), o trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2013) e por fim, o jogo (Gomez et al., 1993, p.77),

com o intuito de desenvolver a motivação das crianças tendo em vista a aquisição de hábitos de trabalho.

6.2.2. Atividades

Para que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, as semanas de observação foram essenciais para compreender o funcionamento da sala e conhecer as crianças.

Para tal, desde a primeira observação foram realizados vários diálogos com as crianças com o intuito de perceber que tipo de atividades gostariam de realizar e quais os seus interesses. Através destas conversas informais desenvolveram-se laços de afetividade e foram explorados esses interesses e motivações.

Uma vez que a problemática encontrada envolvia a motivação, estes diálogos foram recorrentes ao longo de toda a prática pedagógica, pois, eram fundamentais para o sucesso das estratégias aplicadas.

Deste modo, foi possível proporcionar momentos de aprendizagem inclusivos e diferenciados, que potencializassem a sua motivação. Foi, então, fundamental promover a sua autonomia através da aprendizagem ativa pela ação e de forma significativa. Sem esquecer o recurso a material didático diversificado e os objetivos estipulados pelo ME nas OCP1CEB e nas Metas Curriculares de Português e Matemática para o Ensino Básico.

Para concluir, é de salientar que toda a intervenção pedagógica envolveu as práticas de trabalho cooperativo, o recurso às tecnologias e à interdisciplinaridade.

Português

Considerando que no PE espera-se que sejam desenvolvidas as ferramentas necessárias para a aquisição de competências inerentes à leitura e escrita no 1.º CEB, é fulcral que a transição seja realizada de forma consciente e com um elo de ligação entre os dois contextos educativos. Para isso, é essencial haver momentos de reflexão entre o educador e o professor uma vez que têm o mesmo objetivo, o sucesso académico das crianças. Valorizando assim a articulação entre os dois e a continuidade educativa.

Tendo como base, para a intervenção, o documento do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, salienta-se que esta área curricular se encontra organizada segundo quatro domínios de referência, oralidade, leitura e escrita,

introdução à educação literária e gramática. Ao longo de cada domínio são propostos vários objetivos e descritores de desempenho para orientar o professor na promoção de oportunidades de aprendizagem ativas e significativas.

Posto isto, os momentos descritos seguidamente caracterizam uma atividade de português que envolveu vários domínios de referência e contou com a existência de interdisciplinaridade. Ao longo da intervenção foi tido em conta os diferentes ritmos de trabalho de cada aluno e foi também prestado apoio aos que apresentavam mais dificuldades.

É de salientar que os vários momentos apresentados foram ao encontro dos interesses e motivações demonstrados pelos alunos ao longo dos vários diálogos. Segundo Veiga (2013) o docente deve procurar conhecer os seus alunos, saber quais são os seus interesses, fazer perguntas, escutar o que têm a dizer e preocupar-se, visto que assim terá uma influência positiva no que concerne ao desenvolvimento da motivação dos alunos, sendo este o objetivo da intervenção pedagógica.

A Carochinha

A temática desenvolvida partiu da proposta de trabalhar um texto do manual, assim, foram planeadas outras atividades para desenvolver outros conteúdos, sempre aliados à mesma história, promovendo a referida interdisciplinaridade. Foi ainda complementada com atividades dinâmicas, com recurso a material didático, realização de trabalho cooperativo e uma atividade ao ar livre.

Figura 53. Ilustração do texto em estudo.



O primeiro momento (ver apêndice 8, documento 8.1) desenrolou-se de acordo com as indicações do manual, nomeadamente a leitura do texto “A Carochinha”. Para tal, foram tidas em conta as fases apresentadas por Williams (1987) da pré-leitura, para fomentar a motivação, da leitura e da pós-leitura, para interpretar e consolidar o texto.

Neste sentido, na pré-leitura foi sugerido à turma que, sem ler, abrissem o manual observassem as imagens e voltassem a fechar o mesmo.

Era pretendido que através da observação das ilustrações pudessem tirar deduções sobre o que se trataria o texto.

Como era de esperar, alguns do alunos ao abrir o manual não resistiram e começaram a ler. Contudo, através das respostas ouvidas foi perceptível quem tinha realizado o sugerido e quem tinha lido.

NAA: É sobre uma senhora com antenas;

CAF: É sobre animais;

aqueles que reconheceram a imagem e/ou leram o título disseram logo;

ABT e MLS: A Carochinha.

(DB, 4 de maio de 2015).

Seguidamente, os alunos partilharam as suas ideias sobre o conteúdo do texto, desde uma história com animais até à formiga que procurava um marido, de acordo com o que se encontra descrito nas Mesta Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB) no objetivo “Identificar informação essencial” (ME, 2015, p.15). Acrescenta-se que nenhuma resposta dos alunos foi descartada nem negada, uma vez que se tratavam das suas ideias iniciais. Deste modo, foi retribuído um *feedback* como reforço positivo (Jesus,2003). Trocaram mais impressões entre todos e, considerando novamente as MCPEB, foi então proposto que realizassem uma leitura em silêncio.

Terminada a preparação para a exposição oral, foi proposto que fossem escolhidos diversos alunos para representarem as diversas personagens do texto.

Figura 54. Adereços previamente concretizados.



Durante este pequeno diálogo os alunos repararam nos adereços previamente construídos, com o objetivo de dinamizar um dos momentos seguintes da planificação, e demonstraram interesse em utilizá-los aquando da leitura em grupo. Assim, e considerando que os seus interesses devem de ser considerados para o desenvolvimento da motivação, durante a leitura do “texto com articulação e entoação corretas” (ME, 2015, p.54), os alunos tiveram a possibilidade de escolher entre a utilização ou não dos adereços. Tornando este momento experiencial numa aprendizagem significativa. Salienta-se que esta adaptação às suas necessidades e interesses, considerando os limites de cada um (Gomez et al.1993; Jesus, 2003), foi

essencial para o sucesso da atividade realizada. Foram realizadas várias leituras, dando oportunidade de participação a todos (Remédio, 2014) e possibilitando que interpretassem as diversas personagens do texto. Além disto,

As crianças sugeriram que a leitura se fizesse à frente da turma e assim fiz.
(DB, 4 de maio de 2015).

Deste modo foi possível presenciar o usufruto “do prazer da leitura recreativa” (Sim-Sim, 2007, p.13).

Na pós-leitura, foi realizado um diálogo sobre o texto com o intuito de garantir que todos perceberam a história, contribuindo para a realização do objetivo presente nas MCPEB “Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas” (ME, 2015, p.54). Para tal, foram realizadas várias questões sobre a mesma e dado apoio aos que apresentaram mais dificuldade na sua compreensão, despendendo de mais tempo para tal, mas, contribuindo para uma diferenciação pedagógica e para uma compreensão por parte de todos os alunos. Foi ainda solicitado aos alunos que identificassem as palavras desconhecidas no texto e incentivados a “descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas” (ME, 2015, p.53). Quando necessário recorreu-se à utilização de um dicionário, como sugerido pelas MCPEB.

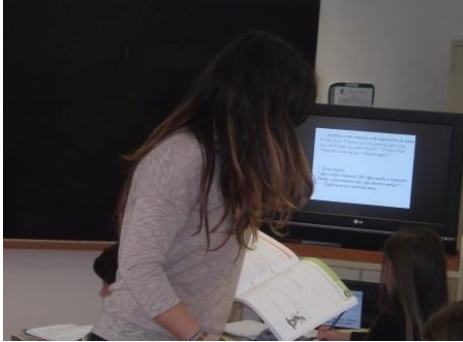
Uma vez que na escola e na sala é valorizada a realização dos exercícios de interpretação do texto do manual, foi sugerido que as crianças os realizassem fazendo os devidos registos promovendo assim um momento caracterizado pelo apoio individual prestado aos alunos. Posteriormente seguiu-se a correção dos mesmos onde os alunos, de forma ativa e pela ação, puderam realizar os registos no quadro.

Finalizado este momento como Trabalho Para Casa (TPC) ficou a realização de uma ficha com o intuito de consolidar o trabalho feito em aula (Perrenoud, 1995) e com o apoio da família (Zabalza, 2001). A este aspeto Perrenoud (1995) acrescenta que os TPC são um esforço para que o aluno memorize e consolide conhecimentos, ao mesmo tempo que, segundo Zabalza (2001), a família se encarrega de acompanhar o trabalho escolar

Num segundo momento através do diálogo foi lembrado o texto trabalhado anteriormente. Seguidamente deu-se o início da correção do TPC possibilitando o exercício da autorregulação, onde os alunos contribuem de forma ativa (Veiga, 2013) para a sua aprendizagem. Neste sentido, foi sugerido aos alunos que trocassem os livros de fichas uns com os outros para corrigirem de forma autónoma. Com o intuito de

manter o bem-estar emocional e a implicação ao longo da correção, foi proposto que os alunos fingissem que eram professores e não realizassem críticas destrutivas em relação às respostas dos colegas, contribuindo assim para a inclusão de todos.

Figura 55. Correção do TPC com recurso às tecnologias.



À medida que os alunos respondiam e era definida uma resposta em grande grupo, esta era registada no computador (tratando-se de um computador pessoal a interação dos alunos com o mesmo era limitada) para ser exposta no televisor (ver apêndice 8, documento 8.2).

As crianças simultaneamente corrigiam o trabalho dos colegas ao realizar o devido registo no livro. O apoio prestado aos alunos e a interajuda notada entre eles permitiu uma melhor qualidade na atividade realizada e a minimização das diferentes dificuldades sentidas.

Posteriormente, devolveram os livros aos colegas para verificar e analisar as respostas dadas correta e incorretamente. Segundo Jesus (2003) é significativo o desenvolver de uma atitude positiva no aluno face ao estudo e ao trabalho, assim sendo, ao serem observados alguns alunos a não aceitar a correção dos colegas, esta foi verificada, e estando correta foram incentivados. Foi referido que da próxima vez correria melhor e que deveriam estar mais concentrados e pensar um pouco mais nas respostas dadas evitando erros ortográficos, uma vez que os mesmos eram resultado de distração.

No momento seguinte foi desenvolvida uma atividade dinâmica para uma revisão gramatical. Com o intuito de “Conhecer propriedades das palavras” (ME, 2015, p.57) e “analisar e estruturar unidades sintáticas” (ME, 2015, p.57) foi distribuída uma tabela (ver apêndice 8, documento 8.3) por cada aluno, para colar no caderno, e uma “tira” com uma frase e algumas palavras identificadas para serem classificadas.

Esta atividade surgiu das necessidades das crianças e de acordo com a professora cooperante. Uma vez que ao longo da pós-leitura e durante a realização dos diversos exercícios de compreensão do texto, este já tinha sido gramaticalmente analisado, a tabela utilizada neste momento descrito não estava ligada ao texto. Contudo, tratando-se da mesma semana de atividades e dada a dinâmica da mesma, tornou-se relevante a sua descrição.

Através de uma tarefa com um nível de dificuldade intermédia (Jesus, 2003) e com a promoção de oportunidades de participação iguais para todos, num espaço que valorize a criança (Remédio, 2014), foi possível realizar uma atividade onde as crianças de forma autónoma e ativa potencializavam a sua aprendizagem.

Figura 56. Recurso didático para a revisão gramatical.



Deste modo, cada criança classificou as palavras indicadas na tabela distribuída para realizar o registo.

Seguidamente, a correção foi efetuada de forma dinâmica. As tiras previamente distribuídas continham as mesmas frases da tabela e cada aluno teve que se deslocar à

frente da sala e colocar a tira no copo que identificasse a classificação correta da palavra sublinhada.

Esta atividade gerou algum desacordo entre os alunos, contudo, após o diálogo entre todos e as explicações dadas pelos próprios colegas, conseguiram chegar a um acordo.

No momento seguinte, foram formados grupos de trabalho de acordo com o lugar em que estavam sentados com o objetivo de não criar muita agitação na turma. Dada a falta de hábito de trabalho, foram lembradas algumas regras para a realização do mesmo, nomeadamente, falar num tom mais baixo, uma vez que iam estar vários grupos reunidos simultaneamente, incluir as opiniões de todos os elementos do grupo e possibilitar a participação ativa de todos. Salienta-se que as relações que se estabelecem entre os alunos são fundamentais para desenvolver competências sociais e o contacto com os colegas permitindo que seja desenvolvida a motivação (Lopes & Silva, 2013).

Figura 57. Trabalho cooperativo.



Posto isto, era pretendido que cada grupo interpretasse o texto lido anteriormente e que cada aluno dramatizasse uma das personagens tendo em atenção o “treino da voz, dos gestos, das pausas, [e] da entoação” (ME, 2015, p.56). Para tal, o grupo teve de selecionar as personagens representadas e ensaiar a dramatização.

Figura 58. Vários papéis da Carochinha.

Contudo, esta tratava-se de uma dramatização recreativa, uma vez que foram distribuídos cartões que possibilitavam a realização do jogo adaptado “As cem Carochinhas”. Consistia na dramatização do texto tendo diferentes Carochinhas em cada grupo, a Carochinha triste, a Carochinha feliz, a Carochinha gaga, a Carochinha esquecida, entre outras. Para apoiar a mesma, foi possível a utilização dos adereços pré-concebidos.

Esta dramatização tornou-se num momento lúdico e muito divertido para a turma, tornando-se muito interessante as diversas interpretações da Carochinha. O interesse e o entusiasmo foram tanto, que dado o toque para o intervalo, e como a atividade ficou alguns minutos atrasada, não quiseram sair sem ver as dramatizações dos outros colegas.

É de salientar que ao longo das dramatizações foi elogiado o trabalho realizado de todos inclusive dos que apresentaram mais dificuldades (Gomez et al. 1993).

Figura 59. Dramatizações realizadas através do trabalho cooperativo.

O último momento desta atividade proposta para esta área apoiou-se na realização de um jogo. Este é considerado como fundamental durante a vida da criança, pois através dele é possível ter uma melhor compreensão do mundo real que a rodeia e durante a sua realização a criança tem oportunidade de desenvolver autonomia e a sociabilidade com as outras crianças (Gomez et al., 1993).

O jogo foi realizado na área de estudo do meio, uma vez que contou com a interligação de conhecimentos de ambas as áreas.

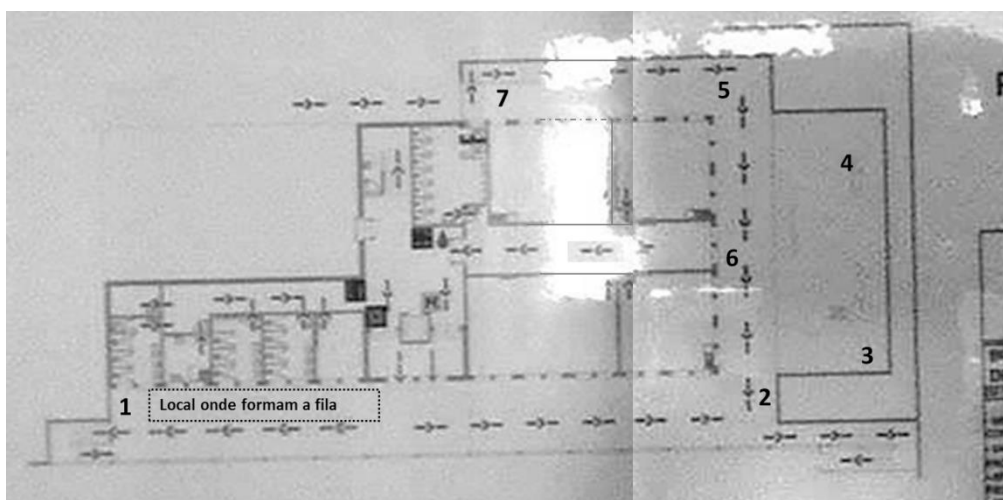
Em estudo do meio estava a ser trabalhado os itinerários e considerando o desenvolvimento do texto “A Carochinha” foi proposto um género de “Caça ao Tesouro” mas adaptado para “A Caça ao Marido da Carochinha”. Deste modo, foi possível realizar uma consolidação das temáticas desenvolvidas em ambas as áreas curriculares, salientando assim que a interdisciplinaridade permite a promoção da motivação dos alunos (Pombo, 2004). Além disto, torna-se numa aprendizagem realizada de forma ativa, significativa e pela ação, onde a experiência da mesma permite uma aproximação entre o conteúdo dado e o real.

De acordo com o OCP1CEB a atividade envolve “localizar os pontos de partida e de chegada” (ME, 2004, p.120) e “traçar os itinerários em plantas ou mapas” (ME, 2004, p.120).

Para a sua realização foram formados grupos e seguindo o conselho da professora cooperante, estes foram formados pelos adultos. Ainda assim, devido ao pouco hábito de trabalho, foram uma vez mais lembradas as regras para o bom funcionamento da atividade a ser desenvolvida.

Seguidamente foi explicado aos alunos que iria ser distribuída a planta de um andar da escola com números que identificavam diferentes postos no exterior. Salienta-se aqui a importância do 1.º CEB realizar atividades no exterior, visto que a maior parte do tempo curricular encontram-se dentro da sala. Sendo assim, a própria saída da sala também se demonstrou como motivadora para a realização da atividade.

Figura 60. Mapa do itinerário.



A cada grupo foi nomeada uma cor e em cada posto encontravam-se cartões das diferentes cores dos grupos com perguntas (Ver apêndice 8, documento 8.4) que os seus

elementos tinham que responder. Estas questões estavam relacionadas com os conteúdos de ambas as áreas curriculares. O principal objetivo do jogo era que todos os grupos passassem por todos os postos, recolhessem o cartão da sua cor, efetuassem o registo da resposta e seguissem para o próximo posto. Contudo, era pretendido que os grupos se encontrassem sempre dispersos pelos diferentes postos, assim, junto com a planta foi entregue o percurso que cada um teria que seguir.

Figura 61. Caça ao Marido da Carochinha.



Para concluir, terminada a atividade as crianças estavam muito entusiasmadas e agitadas, foi necessário chamar a atenção diversas vezes e necessário dizer que enquanto estivessem agitadas não seria possível corrigir as questões colocadas no jogo. Seguidamente acalmaram-se, mas como estávamos no fim do dia a correção teve que ser realizada rapidamente. Considerando que ao longo do jogo foi possível verificar as respostas dadas e foi notório que a maioria estava correto, cada grupo corrigiu as suas respostas na folha através da correção realizada oralmente.

Esta atividade tornou-se muito significativa para os alunos dada a toda a sua dinâmica, recursos didáticos utilizados, espaços da atividade e interdisciplinaridade. Assim, através dos trabalhos cooperativos realizados, o seu papel ativo nos mesmos e a sua ação com o meio e com o material, foi visível o bem-estar emocional e a implicação da turma. Todas as estratégias utilizadas para desenvolver a motivação, bem como a repetição dos mesmos exercícios contribuíram para a reflexão em torno da problemática a ser investigada.

Foi uma semana muito produtiva e estimulante para as crianças. Dinamizou-se as atividades e os materiais didáticos que serviram de motivação para a turma.
(Reflexão semanal, 4 a 6 de maio de 2015).

Matemática

Esta área curricular é caracterizada por potenciar o desenvolvimento do raciocínio lógico e pode ser desenvolvida no quotidiano, quando já tem adquiridas as ferramentas necessárias para a compreensão de conteúdos matemáticos. As vivências do dia-a-dia devem de ser valorizadas pois permitem a compreensão das referidas noções através de uma perspetiva mais concreta e menos abstrata.

Para o seu desenvolvimento curricular, a prática pedagógica do professor é orientada pelo documento Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico. Este encontra-se organizado segundo vários domínios que são, números e operações, geometria e medida e por fim organização e tratamento de dados. Dentro destes encontram-se diversos objetivos e descritores de desempenho propostos pelo ME para que o professor promova o seu desenvolvimento ao longo de cada ano letivo.

Considerando a centralização do sistema educativo português e o papel do professor enquanto promotor da sua desconcentração, torna-se fundamental a utilização de estratégias diversificadas, inclusivas e diferenciadas, bem como a utilização de vários recursos motivadores, tendo por base os interesses e motivações dos alunos.

As atividades descritas de seguida tiveram por base os pressupostos de Piaget apresentados por Caldeira (2009), na medida em que é através do recurso ao material didático que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Assim, os momentos seguintes são caracterizados pela utilização de material didático diversificado para uma aproximação do raciocínio lógico ao real, distanciando-se deste modo do abstrato.

As frações

O tema a desenvolver surgiu a partir dos conteúdos presentes no manual escolar e tinha como objetivo relembrar os conteúdos abordados no ano letivo anterior.

Para tal, foram proporcionados vários momentos dinâmicos com recurso a material didático diversificado (Caldeira, 2009), às tecnologias e ao trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2013). Teve por base uma postura positiva para com os alunos e o incentivo ao longo de todas as tarefas realizadas, com o intuito de os motivar e tornar a sua postura experiencial mais significativa, através da utilização dos seus conhecimentos prévios.

Figura 62. Numerador e denominador em cartolina.

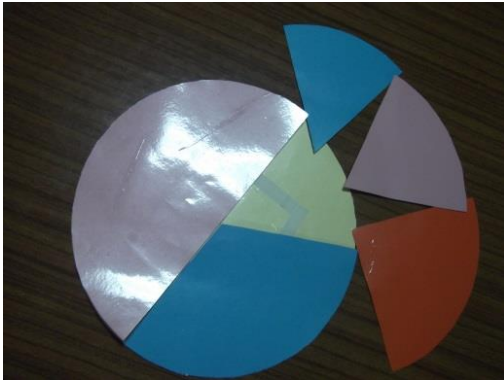
Num primeiro momento, considerando os descritores de desempenho presentes nas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (MCMEB), “Utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador» ” (ME, 2012, p.17) foi registado no quadro uma fração em tamanho grande com as palavras “numerador” e “denominador” escritas numa cartolina e colocadas com o apoio de *postik*. Era pretendido relembrar o conteúdo através de um recurso visualmente apelativo.

Os alunos expuseram o que se lembravam, e é de salientar que alguns já tinham bem assente que se tratava da representação de uma fração enquanto outros não se lembravam. Foi então explicado o que significava cada uma das palavras referidas.

1 Numerador
—
2 Denominador

Ao clarificar os conceitos de numerados e denominador foi dito que: o denominador representa em quantas partes iguais está o todo dividido, já o numerador refere quantas partes iguais do todo nos interessa.

(DB, 20 de abril de 2015).

Figura 63. Pizza fracionária.

Posto isto, e uma vez que este tipo de discurso abstrato requer a utilização de material representativo, num momento seguinte (ver apêndice 9, documento 9.1) foi apresentada uma *pizza* pré-realizada com cartolina e devidamente plastificada. Esta continha um círculo inteiro, que representava o

“todo”, e partes iguais que o preenchiam, nomeadamente $\frac{2}{2}$, $\frac{3}{3}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{5}{5}$ e $\frac{6}{6}$.

No mesmo círculo era possível colocar as diferentes partes através de velcro, assim, foi exemplificado com a utilização da *pizza* as noções de numerador e denominador. Foi também explicado como se processava a leitura das frações expondo posteriormente exemplos das mesmas e solicitando que fizessem várias leituras, ao considerar os descritores de desempenho propostos pelo ME, “Utilizar corretamente os numerais fracionários” (ME, 2012, p.17).

Figura 64. *Pizza* fracionária.

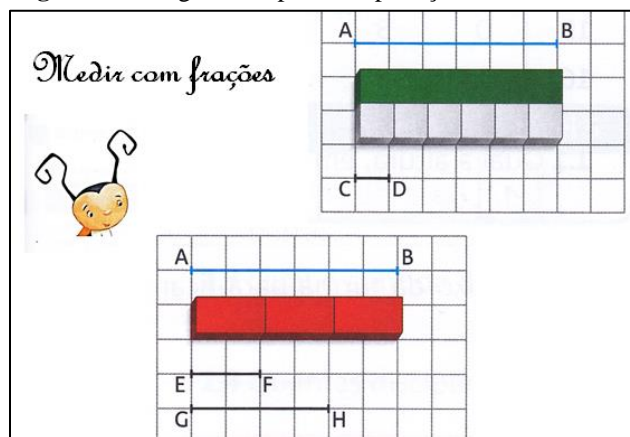
Neste sentido, foi então sugerido aos alunos que explorassem a *pizza* e que, quem quisesse participar se deslocasse à frente e representasse na *pizza* a fração escolhida. Note-se que ao impor a participação, o aluno sente-se intimidado e acaba por ficar desmotivado, assim, neste momento, mesmo não sendo

imposta a participação, considerando os seus interesses, foram proporcionadas oportunidades de participação a todos (Remédio, 2014) e foi utilizado o incentivo para a participação (Jesus, 2003), promovendo assim a motivação e tentando responder às suas necessidades.

À medida que os alunos se dirigiram à frente, e através do diálogo com todos os colegas e adultos, foi possível potenciar ferramentas para o desenvolvimento do descritor de desempenho presente nas MCMEB, “Utilizar as frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo” (ME, 2012, p.17).

Foi, então, perguntado, “Acham que o nosso “todo” tem que ser sempre um círculo?”, alguns disseram que sim, outros disseram que não.

Assim, foi solicitado que abrissem o manual com o intuito de explorar as orientações presentes sobre este mesmo tema. Para tal, com recurso às tecnologias, considerando o seu potencial fator motivacional (Costa, 2012) foram preparadas umas imagens explicativas para uma melhor compreensão e complementação do que se encontrava descrito no manual.

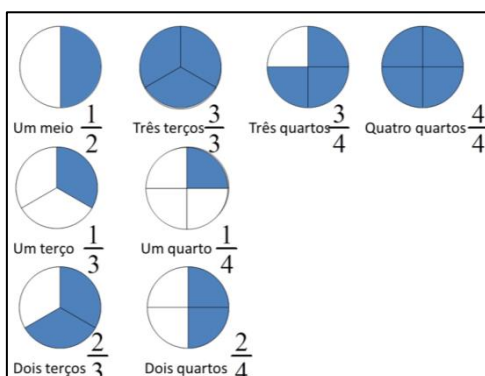
Figura 65. Imagens de apoio à explicação dada sobre medir com frações.

Adaptado de: Letra (2010).

Através do último descritor de desempenho apresentado, partiu-se para uma representação diferente do “todo” e passou-se de uma *pizza* para uma reta, com o objetivo de exemplificar que nem sempre se trata de um “todo” redondo, desmistificando assim a única associação do “todo” à *pizza*.

Num momento posterior, considerando ainda a utilização de “frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo” (ME, 2012, p.17), mas para as frações cujos numeradores são superiores aos denominadores, foi realizada uma apresentação *Power Point* (ver apêndice 9, documento 9.2) como motivação para o interesse na atividade. Aproveitando o facto de alguns alunos terem demonstrado dificuldades na sua compreensão, serviu simultaneamente para atender às suas necessidades através de materiais que possibilitassem uma aprendizagem significativa.

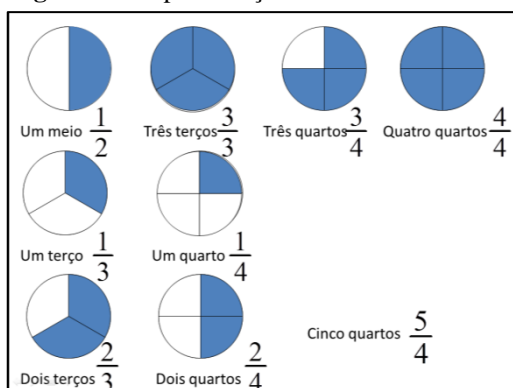
Figura 66. Representação no círculo fracionário.



Deste modo, primeiramente foram apresentadas várias frações acompanhadas das suas leituras. Os círculos fracionários encontravam-se em branco e surgiam coloridos à medida que os alunos davam as suas respostas.

Foram então representadas as várias frações, pequenas, e já do conhecimento dos alunos com o intuito de aproveitar os conhecimentos prévios que tinham sido adquiridos ao longo das diversas aulas.

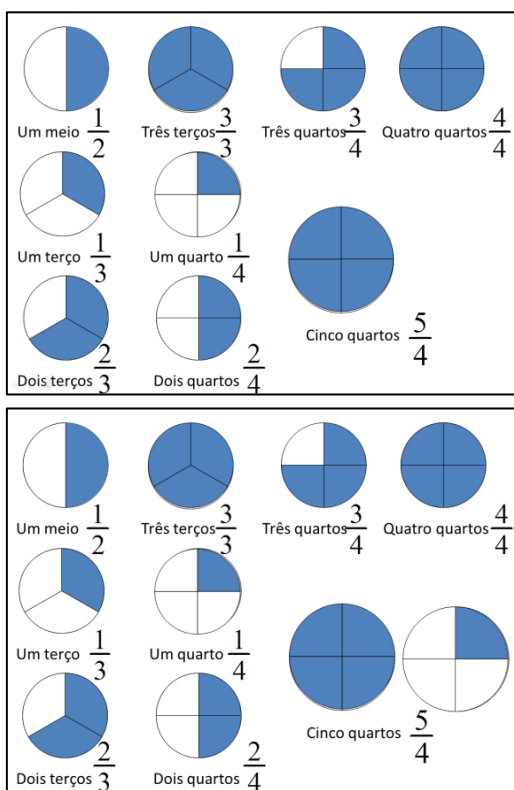
Figura 67. Representação no círculo fracionário.



Posteriormente surge a fração $\frac{5}{4}$ com a sua leitura por extenso. Os alunos debateram como seria o círculo fracionário neste caso. Surgiram várias opiniões e algumas divergentes. Tratando-se de um trabalho em grande grupo foi necessário relembrar que têm que ouvir opiniões diferentes das suas e

respeitá-las, sendo esta uma das regras básicas do trabalho cooperativo apresentado por Lopes e Silva (2013) como promotora de motivação.

Figura 68. Representação no círculo fracionário.



Atendendo às necessidades observadas de alguns alunos da turma foi então desvendado o círculo fracionário para poder ser explicado como é representada a fração, $\frac{5}{4}$.

Dada a explicação foi notório que alguns alunos ainda não tinham percebido, assim, foram dadas diversas explicações atendendo às dificuldades individuais presenciadas. Deste modo os alunos tiveram ao seu dispor diferentes meios para aprender e entender conteúdos e desenvolver soluções, resultando numa aprendizagem mais eficaz (Tomlinson, 2008) e motivando-os para as

próximas aprendizagens.

Acrescenta-se que uma das crianças não estava a compreender o conteúdo, mesmo depois das várias explicações. Assim, aos alunos que demonstraram mais domínio sobre o conteúdo foi dada a oportunidade de explica-lo ao colega devido ao seu interesse pelo conteúdo, pelo recurso didático e em realizar um trabalho de pares entre alunos de diferentes níveis motivando-os para a atividade (Gomez et al. 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013).

É de salientar que:

um dos alunos foi tentar explicar o conteúdo a quem não estava perceber, pediu para utilizar o recurso tecnológico e a apresentação PowerPoint. Dado o conhecimento pelo conteúdo, o seu à vontade foi muito notório e considerei engraçado as indicações que me dava

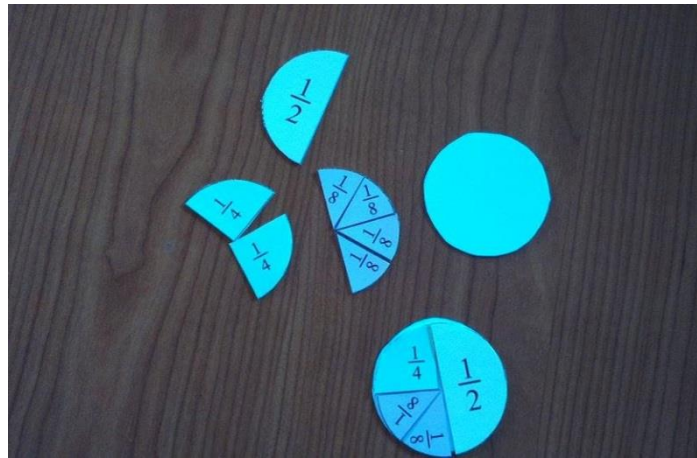
ABT: “Professora ponha para a frente... não antes. Isso aí...” continuando com a explicação assim.

(DB, 22 de abril de 2015).

Num momento seguinte (ver apêndice 9, documento 9.3), tendo por base as MCMEB para promover o desenvolvimento de competências que lhe permitam “Reconhecer que frações com diferentes numeradores e denominadores podem (...) [representar] «frações equivalentes» ” (ME, 2013, p.17) foi realizado um recurso didático.

Neste sentido a cada criança foi entregue um envelope que dentro continha, dois círculos, representando o todo, e partes iguais como $\frac{2}{2}$, $\frac{4}{4}$ e $\frac{8}{8}$.

Figura 69. Mini *Pizzas* fracionárias.



Foi sugerido que as crianças explorassem livremente o envelope e as mini *pizzas* e que fizessem algum comentário sobre as mesmas, incentivando à participação (Jesus, 2003) através de iguais oportunidades de participação (Remédio, 2014), com o intuito de quem habitualmente não participava se sentisse motivado para tal e criasse o hábito de o fazer.

Após pedir que explorassem livremente as mini *pizzas*, os alunos deram vários *feedbacks* como:

JPJ: “As partes não cabem todas na *pizza*!”

JMO: “As *pizzas* podem ser preenchidas de diferentes maneiras!”

E até:

MBG: “Se eu puser de um lado $\frac{1}{2}$ e do outro duas peças com $\frac{1}{4}$ o círculo fica completo”

(DB, 28 de abril de 2015).

É de salientar que as *pizzas* realizadas ficaram apelidadas, pelos alunos, de mini *pizzas* dado o seu tamanho pequeno. Estas dimensões foram intencionais e tinham como objetivo ficar arquivadas na sua capa da escola. Esta era a capa onde ficavam guardados

todos os trabalhos extras que, a pedido da professora cooperante, não iam para casa, sendo apenas transportado o caderno diário de cada disciplina e o manual quando necessário. Contudo, dada a utilidade das mesmas e as suas propriedades dinâmicas, foi pedido que o envelope andasse sempre com as crianças no caderno de matemática.

Deste modo foi possível introduzir o conceito de frações equivalentes aproveitando a exploração realizada anteriormente de forma ativa e autónoma.

Figura 70. Trabalho de pares.



Posto isto, foi solicitado que se reunissem em pares, juntando os seus círculos, e formassem *pizzas* equivalentes. Esta tarefa foi realizada para ir ao encontro dos interesses e necessidades da turma além de ter sido uma forma de reforço positivo para que a troca de conhecimentos, entre os alunos, facilitasse a compreensão do conteúdo e os motivasse para as atividades restantes (Gomez et al. 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013).

Ao longo do trabalho de pares surgiram vários desentendimentos. Nas várias vezes que os alunos pediram apoio para a resolução dos mesmos, apenas houve intervenção quando necessário, tendo sido incentivado o diálogo e a cooperação na resolução do conflito.

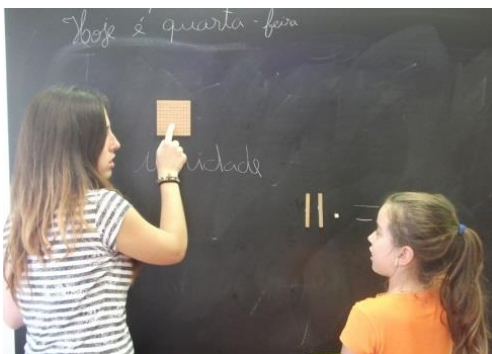
Supervisionada a resolução do problema colocado, os vários pares tiveram oportunidade de partilhar com a turma as diversas frações equivalentes encontradas nas *pizzas* fracionárias.

É de salientar que a dada altura ao ser apresentado que $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$, alguns alunos partilharam com a turma que notaram que ao multiplicar o numerador e o denominador por 2 encontravam a fração equivalente. Sendo este um comentário muito pertinente, foi satisfeita a sua curiosidade e confirmado que de facto era verdade. Contudo, dadas as dificuldades de alguns colegas e uma vez que este conteúdo não se encontra nas MCMEB, não foi muito mais aprofundado.

Figura 71. Multibásico.

Em outro momento (ver apêndice 9, documento 9.4), para consolidação dos conteúdos relacionados com as frações e como preparação para uma ficha de avaliação, foi utilizado o multibásico.

Com o intuito de trabalhar “identificar as frações decimais como as frações com denominadores iguais a 10, 100, 1000” (ME, 2013, p.18), foi apresentado à turma diversos exemplos com recurso ao material didático. Note-se que para este descritor de desempenho foi fundamental que a noção de numerador e denominador estivesse bem assente.

Figura 72. Apresentação das frações decimais com recurso ao multibásico.

Vários elementos do multibásico foram colocados no quadro com *postik* para apoiar a resolução de alguns exercícios propostos oralmente. Estes consistiam em perguntas aleatórias sobre os vários conteúdos já trabalhados na sala.

Após ser notado que a quantificação através de frações decimais não estava a ser de difícil compreensão, foi então explicado que se tratavam de frações decimais e que podiam ser transformadas em dízimas.

Figura 73. Multibásico.

Considerando então o descritor de empenho acerca da representação das “frações decimais como dízimas” (ME, 2013, p.18) e “Adicionar e subtrair números representados na forma de dízima utilizando os algoritmos” (ME, 2013, p.18) foi distribuído pela turma, organizada em pares, várias peças do multibásico. Acrescenta-se que assim os alunos

não foram apenas recetores passivos do conhecimento que estava a ser transmitido mas, que contribuíram de forma ativa para tal (Veiga, 2013). Além disto, foi também distribuída uma ficha (ver apêndice 9, documento 9.5) sobre este mesmo material didático.

Ao longo da sua realização foi atribuído o *feedback* positivo (Jesus, 2003) e o elogio, perante o trabalho já realizado (Gomez et al. 1993), aos que apresentaram desmotivação devido à incompreensão do conteúdo. Nestes casos, foi também prestado apoio considerando as dificuldades de cada um.

Deste modo, era pretendido que através de uma atitude experiencial e ativa, o processo de ensino e aprendizagem se desenrolasse de forma motivadora, atendendo às suas necessidades e interesses. Assim, a ficha foi respondida de acordo com a utilização do recurso didático.

É de salientar que ao formarem os pares e trabalharem cooperativamente, considerando as regras de comportamento e as indicações de Lopes e Silva (2013), esta atividade tornou-se muito benéfica para a compreensão dos conteúdos em causa.

Através da utilização do material didático, o multibásico, tornou-se claramente mais fácil explicar os conteúdos aos alunos. Notei que uns tinham mais dificuldade que outros, assim, tentei acompanhar cada um individualmente.
(reflexão semanal, 11 a 13 de maio de 2015).

Finalizada a ficha, foi possível realizar a sua correção em grande grupo, ainda sentados aos pares. Foi dada a oportunidade de participação a todos (Remédio, 2014) com o intuito de possibilitar a sua inclusão e motivá-los à participação. Devido às dúvidas apresentadas, foram lembrados sobre o algoritmo da adição e subtração.

Senti que a ajuda dos colegas tornou-se importante para a compreensão dos conteúdos, tendo o mesmo acontecido como acompanhamento individualizado
(DB, 13 de maio de 2015).

Após lembrarem os conteúdos, a realização do algoritmo com dízimas apresentou menos dificuldades aos alunos.

Os materiais didáticos ao serem utilizados em matemática são vistos como “facilitadores da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas” (Damas et al., 2010, p.4). Em relação à prática trouxeram inúmeros benefícios como, possibilitaram uma aprendizagem ativa e significativa através de uma postura experiencial,

contribuíram para a realização do trabalho cooperativo aquando do seu manuseamento e aumentaram a motivação dos alunos, satisfazendo as suas necessidades e interesses.

Com as diversas estratégias postas em prática e a sua repetição, tornou-se possível promover a motivação dos alunos e potenciar o desenvolvimento de hábitos de trabalho. Deste modo, as práticas inclusivas e o apoio diferenciado, de acordo com as limitações de cada aluno, contribuíram para uma melhor qualidade na educação.

Por fim, os materiais didáticos em matemática contribuíram para uma melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Contudo, salienta-se que dada a necessidade de apoiar os alunos com mais dificuldades foi despendido algum tempo a mais que o previsto em diversas atividades. Posto isto, foi sentida a necessidade de dar mais algum apoio aos alunos uma vez que o atraso já estava a prejudicar o resto da turma. Neste sentido, em alguns intervalos foi disponibilizada ajuda aos alunos na explicação dos conteúdos com mais dificuldades.

Estudo do Meio

Do mesmo modo que no PE, são valorizados os conhecimentos prévios da criança em relação ao mundo, no 1.º CEB o mesmo acontece. Quando o aluno é apresentado a um novo conteúdo ou nova atividade, os seus conhecimentos prévios atribuem-lhe as competências necessárias para a realização da nova aprendizagem (Miras, 2001).

Como base para o desenvolvimento das atividades nesta área curricular, foi utilizado as OCP1CEB. Estas, em relação a Estudo do Meio estão organizadas segundo blocos de conteúdos que devem de ser utilizados como linhas orientadoras para a prática do professor. Trata-se de uma área curricular que envolve outras, nomeadamente “História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras” (ME, 2004, p.101) e tem como objetivo estabelecer uma relação entre a natureza e a sociedade (ME, 2004, p.101), contribuindo para uma melhor compreensão do mundo, da natureza e de tudo o que a rodeia.

As atividades descritas seguidamente foram desenvolvidas com o intuito de promover a motivação dos alunos, tendo por base os seus interesses e necessidades. Foram também proporcionados momentos de aprendizagem autónoma e independente permitindo que, através da ação, se concretize uma aprendizagem significativa e de forma ativa. É de salientar que foi dado um apoio individualizado considerando as

diferentes dificuldades dos alunos, com o intuito de promover a qualidade na educação apoiada na inclusão.

O sistema solar

O tema desenvolvido surgiu a partir dos conteúdos presentes no manual e tinha como objetivo desenvolver atividades que dinamizassem os mesmos de forma diversificada e interdisciplinar possibilitando através da sua ação uma aproximação entre os conteúdos desenvolvidos e a realidade. Para tal foi ainda utilizado material didático, as TIC e realizou-se o trabalho cooperativo bem como trabalhos manuais de consolidação.

Num primeiro momento (ver apêndice 10, documento 10.1) foram realizados pares, pelos adultos, segundo os pressupostos de Vygotsky apresentados por Pimentel (2008). Estes pares eram caracterizados pela junção de um aluno mais experiente com outro menos experiente. Era pretendido que através das relações sociais entre eles fosse potencializado o desenvolvimento, bem como o seu cognitivo. Assim, este trabalho de pares fomentou a motivação da turma para a atividade que se seguia.

Considerando a importância da colaboração entre docentes para o mesmo fim, o sucesso dos alunos, foi planeado com o professor das TIC a realização de uma pesquisa durante a sua aula. Estas são cada vez mais relevantes, dada a sociedade tecnológica em que vivemos e dado o seu teor motivacional. Esta pesquisa estava relacionada com os conteúdos presentes no “Bloco 3- À descoberta do ambiente natural” (ME, 2004, p.115) e focou-se no ponto referente aos astros, mais precisamente ao sistema solar.

Cada grupo tinha um planeta para pesquisar, formando assim 8 grupos de trabalho. Tinham como objetivo pesquisar dados sobre o dado planeta e construir, em grupo, um texto com os dados encontrados, desenvolvendo assim o descritor de desempenho de português “escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria” (ME, 2015, p.56). É de salientar que em grande grupo, foram lembradas as regras para a sua realização, nomeadamente igualdade de oportunidade, o respeito e o apoio mútuo.

Através da evidente interdisciplinaridade presente na atividade foi possível que as competências desenvolvidas em diferentes áreas curriculares potencializassem a sua aprendizagem e contribuíssem para a aquisição de um novo conhecimento de forma autónoma, ativa e significativa. Incentivando assim a sua autorregulação que permitiu a promoção de motivação. Ademais, com o trabalho cooperativo apresentado por Lopes e

Silva (2013) e aproveitando o facto de os alunos terem diferentes níveis de capacidade e desenvolvimento, ao explicarem os conteúdos uns aos outros a aprendizagem tornou-se mais eficaz (Gomez et al. 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013).

Posto isto, seguiu-se a partilha da pesquisa realizada ao “fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação” (ME, 2014, p,53), baseando-se este tema nos planetas do sistema solar.

Figura 74. Apresentações orais do trabalho realizado.



Os alunos tiveram algum tempo na sala de preparação para esta exposição. Era pretendido que combinassem entre eles o que cada elemento do grupo ia apresentar através da distribuição de tarefas. Para tal, foi apresentada uma atitude positiva perante o trabalho (Jesus, 2003), uma vez que se tratava de uma das primeiras apresentações deste género que faziam e demonstravam algum nervosismo.

Assim sendo, foram promovidas oportunidades de participação a todos os alunos, num espaço que os valorizava, que os ajudava, que lhes permitia partilhar conhecimentos com o seu grupo de pares, educando-os assim para a cidadania, autonomia e responsabilidade (Remédio, 2014) e contribuindo para a sua motivação.

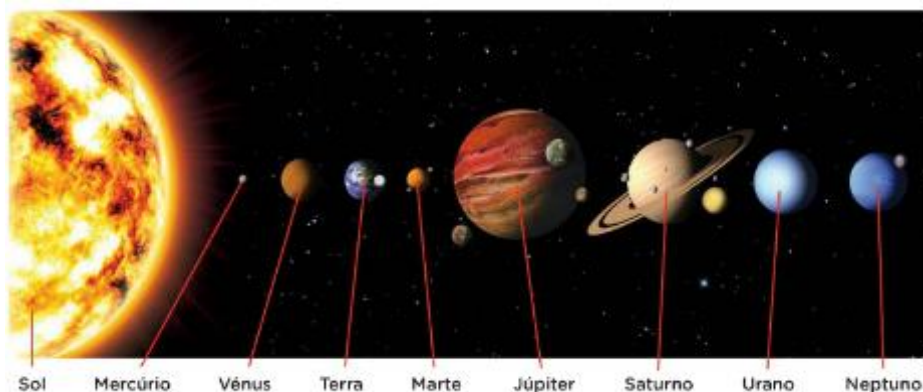
Ao longo da sua apresentação, a turma em geral, abordou as principais características de cada planeta, nomeadamente tamanho, cores, distância ao sol, posição no sistema solar e algumas curiosidades sobre o mesmo. Acabada a apresentação os alunos puderam colocar questões sobre o planeta apresentado.

Como a maioria dos grupos disse por exemplo: “é o 2º planeta do sistema solar” os próprios alunos sentiram necessidade de questionar então: “Qual é o planeta que está antes?” e “Qual é o planeta que está depois?”
(DB, 21 de abril de 2015).

No fim, os grupos gostaram das apresentações que fizeram e ficaram mais interessados nos conteúdos a serem abordados.

Posteriormente foi apresentado um vídeo (ver apêndice 10, ficheiro 10.2) à turma sobre o sistema solar com o intuito de completar a pesquisa realizada.

Figura 75. Sistema solar.



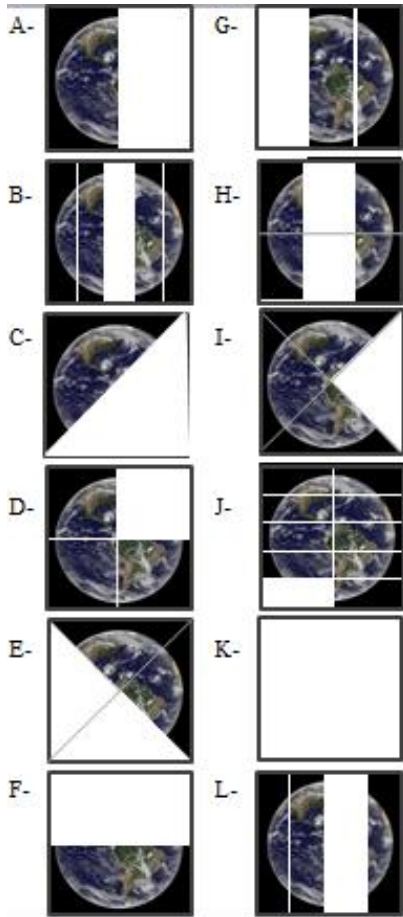
Fonte: Letra e Afreixo (2014), p.100

Finalizado o vídeo, foi realizado um diálogo com o intuito de promover a reflexão entre os alunos sobre o conteúdo abordado ao colocar questões como “Quantos planetas tem o sistema solar?; Qual a ordem dos planetas solares?; São todos do mesmo tamanho?” entre outras. Simultaneamente serviu como motivador para os conceitos que iam ser dados posteriormente, nomeadamente a distinção entre “estrelas de planetas (Sol — estrela; Lua — planeta)” (ME, 2004, p.118) e ainda o reconhecimento do “Sol como fonte de luz e calor” (ME, 2004, p.117).

Neste sentido, foi sugerido que os alunos abrissem o manual para proceder à referida distinção. Através de uma leitura orientada e análise do presente texto foi possível a compreensão de novos conceitos. É de salientar que uma das alunas, a ABT, já apresentava conhecimentos prévios em relação a este conteúdo, contudo, alguns não estavam corretos uma vez que resultavam de leituras realizadas na internet em fontes menos fidedignas. Foi difícil fazer a aluna compreender os conceitos, dada a sua convicção que os seus conhecimentos estavam corretos. Após algum diálogo, debate na turma e a própria explicação dos colegas, ficou então percebido o erro. Notando-se assim que por vezes os conteúdos são mais facilmente aprendidos quando explicados pelos colegas (Gomez et al. 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013) e permitindo que a interação entre os alunos sirva como motivadora considerando o fator competitividade.

Seguidamente, foi sugerido aos alunos que efetuassem o registo dos conceitos no caderno com o intuito de em casa, aquando dos momentos de estudo autónomo e independente, pudessem relembrar o abordado na aula.

Figura 76. Representação fracionária de uma parte de um planeta.



Considerando a interdisciplinaridade, os conteúdos abordados em matemática estavam relacionados com os números fracionários. Com o intuito de interligar os conteúdos das duas áreas curriculares, foi desenvolvida uma atividade em que foi solicitado aos alunos que representassem uma parte da imagem do planeta, como apresentado na figura, através de uma fração (ver apêndice 10, documento 10.3).

Tratando-se de um conteúdo de difícil compreensão para os alunos, este momento permitiu, através da articulação de conteúdos, motivá-los para a aprendizagem dos mesmos.

O exercício foi realizado individualmente, à medida que algum aluno acabava a sua resolução, após verificação das soluções, foi sugerido que se deslocasse ao pé de outro colega com dificuldades e o ajudasse.

Uma vez mais, a estratégia utilizada pretendia motivar os alunos e habituá-los à mesma. Deste modo, com o trabalho de pares, os alunos que apresentavam mais conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido puderam potenciar a aprendizagem dos que tinham mais dificuldades (Gomez et al. 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013).

Ao longo da mesma foi necessário adaptar a intervenção na turma considerando as diferentes dificuldades existentes e os limites de cada aluno (Gomez et al.1993; Jesus, 2003), apresentando ainda uma postura positiva e demonstrando confiança nas suas potencialidades (Jesus, 2003).

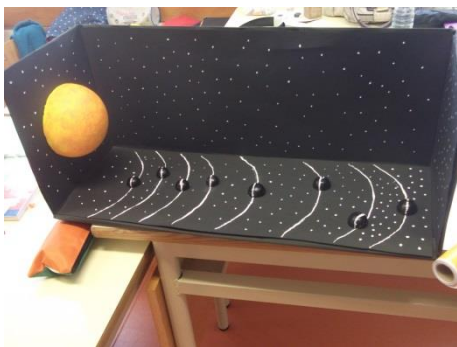
Para a correção dos exercícios, de acordo com o interesse dos alunos, foi solicitado que oralmente apresentassem a sua resposta, seguido de um registo no quadro para os restantes alunos acompanharem.

Algumas das respostas observadas, aquando da sua realização, estavam incorretas, contudo, quando os próprios alunos demonstravam alguma incerteza não era realizado nenhum comentário com o intuito de durante a correção gerar debate entre os alunos e que eles próprios se apercebessem do erro realizado.

Por fim, aproveitando a relação das áreas curriculares, foram lembrados, oralmente, os novos conceitos aprendidos no momento anterior, em estudo do meio, como introdução para o momento seguinte.

No momento seguinte foi então sugerida a elaboração de uma maquete do sistema solar.

Figura 77. Base da maquete pré-concebida.



Devido à escassez de tempo e seguindo o conselho da professora cooperante, a base para a realização da mesma foi pré-concebida. Esta consistiu numa caixa de cartão cortada e forrada com cartolina preta, contendo vários pontos brancos em toda ela, com o intuito de simular o universo. Uma vez que eram oito grupos formados, dados os oito planetas do sistema solar, o sol também foi pré-concebido juntamente com a maquete e explorado durante as leituras realizadas com o apoio do manual.

Neste sentido, foi sugerido que os alunos se organizassem pelos mesmos grupos que realizaram a pesquisa sobre os planetas, lembrando para terem atenção, na hora de formação do grupo, ao barulho. Com esta atividade de carácter cooperativo, para fomentar a relação entre as crianças, o sentido de interajuda bem como os hábitos de trabalho através dos *feedbacks* orientadores dos adultos, a promoção da motivação e interesse das crianças foi evidente.

Figura 78. Etiqueta de identificação do planeta.

Foi proposto que do texto elaborado anteriormente, seleccionassem uma das principais características do planeta que estava a ser trabalhado com o intuito de preencher uma etiqueta de identificação do mesmo. Note-se que toda a informação seleccionada foi supervisionada para que não contivesse erros ortográficos ao coloca-la na etiqueta.

Ao longo desta tarefa foi dado um *feedback* aos alunos com o intuito de não se desmotivarem caso a informação seleccionada não fosse a mais indicada. Deste modo, e considerando Gomez et al. (1993), este reforço positivo serviu como estímulo para os restantes alunos.

Figura 79. Espaço preparado para a realização de um trabalho manual.



Simultaneamente foi preparado um espaço na sala de aula para a realização do trabalho manual. Este baseou-se na utilização de competências da área de expressão plástica para que o desenvolvimento dos alunos fosse fomentado (Reis, 2003), bem como a criatividade através da sua expressão em criar algo, potencializando ainda

o desenvolvimento da motricidade fina.

Assim sendo, foi solicitada a atenção de todo o grupo, pois era pretendido que prestassem atenção, para poderem escolher o tamanho dos planetas de acordo com as pesquisas realizadas e o tamanho das bolas de esferovite presentes na sala.

Considerando as noções matemáticas para a realização de um raciocínio lógico, ao se falar sobre “ordenar números racionais positivos” (ME, 2013, p.17), foi sugerido que os alunos dialogassem todos sobre as suas pesquisas e abordassem o tamanho dos planetas encontrados com o intuito de saber que bola de esferovite utilizar. O objetivo era que a maquete fosse uma aproximação à realidade do nosso universo.

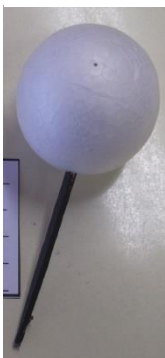
Assim ao longo do debate, foi notório que vários grupos não tinham o valor do diâmetro do seu planeta mas sabiam a sua posição quando se tratava deste fator, por exemplo:

“o meu planeta é o segundo maior do sistema solar”
(DB, 28 de abril de 2015).

Outros alunos deram sugestões diferentes:

deram a sugestão de nos guiarmos pelas imagens do livro, contudo, o seu tamanho não possibilitava uma boa análise da imagem.
(DB, 28 de abril de 2015).

Deste modo, foi tentada a conciliação da informação recolhida para que fosse possível saber por ordem o tamanho dos planetas. Finalizado este processo e a escolha das bolas de esferovite que representavam os planetas, ainda em grupo e através do trabalho cooperativo apresentado por Lopes e Silva (2013), apelando aos alunos com o uso do reforço positivo, como motivação, para a igualdade de participação no trabalho, deu-se início às pinturas.

Figura 80. Exemplo de uma bola de esferovite representante de um planeta.

Foram então distribuídas as várias bolas de esferovite de acordo com os tamanhos de cada planeta, contendo um palito para auxiliar durante a pintura das mesmas. Cada grupo, pela ordem do sistema solar, dirigiu-se à mesa de trabalho para realizar a pintura do seu planeta e simultaneamente foi proposto que os restantes grupos preenchessem a etiqueta de identificação de forma devidamente correta e com letra legível e bem apresentada.

Figura 81. Pintura dos planetas.

Foi observável que este trabalho cooperativo foi realizado com sucesso, na medida em que, após vários conselhos dos adultos, fizeram misturas de cores até obterem a cor pretendida contando com a opinião de todos os elementos do grupo, deram oportunidade de pintura a cada um e, inclusive, a vontade de ter um bom resultado e uma maquete bem próxima do real fez com que agarrassem no livro e tentassem comparar as cores de cada planeta ao máximo.

Figura 82. Colocação do planeta na maquete.

Seguidamente, à medida que a pintura do planeta era finalizada, o grupo dirigia-se até à maquete e colocava-o no local correto de acordo com a sua posição no sistema solar.

Concluída a pintura de todos os planetas o resultado da maquete do sistema solar foi muito positivo e correspondeu a todos os requisitos pré-estabelecidos para a sua construção. Foi visível o entusiasmo dos

alunos e o orgulho em mostrar a maquete a pessoas exteriores à sala.

Figura 83. Resultado final da maquete.



Para concluir, as atividades correram como planeado, contudo o fator tempo não foi cumprido. Uma vez que se sentiu a necessidade de atender aos interesses e necessidades dos alunos, foi necessário alongar o tempo previsto para a realização das atividades planejadas. Este último momento, da realização da maquete, deveria ter sido concretizado numa quarta-feira ao fim do dia, como consolidação da temática trabalhada nessa semana. Contudo, dado o atraso, apenas se concretizou no início da semana seguinte com o mesmo objetivo.

As atividades realizadas de forma interdisciplinar e dinâmica tiveram como base o gosto dos alunos pelas TIC, pelas artes e o teor motivacional das mesmas. Além disto, o apoio prestado individualmente, devido aos diferentes níveis de dificuldades de cada um, bem como o trabalho de pares, permitiram que a aprendizagem se realizasse de forma ativa e experiencial através do contacto com o meio e com os objetos. Contribuiu deste modo para uma qualidade na educação, sem esquecer o bem-estar e implicação observados nos alunos.

Por fim, ao longo das diversas atividades, com recurso a material didático diversificado, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se significativo. Isto permitiu que a sua motivação aumentasse e conseqüentemente se demonstrassem mais empenhados nas tarefas, sendo facilitada a repetição do exercício e desenvolvendo, deste modo, os hábitos de trabalho da questão a ser investigada.

6.2.2.1. Intervenção na comunidade

Tendo como objetivo a realização de uma intervenção pedagógica contextualizada sentiu-se a necessidade de adotar “uma pedagogia centrada na práxis de participação [que] procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.15).

Aliada à unidade curricular de Didática das Expressões do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, juntamente com três colegas, surgiu um projeto (ver apêndice 11, documento 11.1) tendo como tema o “Multiculturalismo”. Duas colegas estavam na EB1/PE da Achada, no PE, e as outras duas estavam na EB1/PE da Ladeira no 1.º CEB.

Para o seu desenvolvimento foi elaborada uma história (ver apêndice 11, documento 11.2) sobre uma menina que teve que emigrar e passou por quatro países diferentes passando a conhecer a sua música e dança típica, bem como a sua restante cultura. Posto isto, a história foi dividida pelos quatro elementos constituintes do grupo, ficando cada um responsável por desenvolver atividades com o seu grupo/turma sobre o mesmo.

Figura 84. Resultado final do painel realizado pelos quatro grupos/turmas.



O objetivo era a realização de um painel do mapa-múndi pelas crianças dos dois grupos e duas turmas, tendo sido para tal o grande painel dividido em quatro e cada grupo/turma elaborou-o utilizando técnicas de expressão plástica à sua escolha. Além disto, também era pretendido a realização de um vídeo que contava com a apresentação das crianças, da história desenvolvida inicialmente, na íntegra. Neste sentido era pretendido que cada grupo/turma realizasse a sua filmagem, sendo posteriormente unidas as quatro gravações para formar a história com recurso às tecnologias. Salienta-se que foi realizada uma gravação de voz do narrador para unificar as quatro partes. Este foi um projeto que envolveu as várias expressões, entre elas a físico-motora, a plástica, a musical e a dramática.

Uma vez que as atividades planeadas para a turma do 3.º A da EB1/PE da Ladeira (ver apêndice 11, documento 11.3) eram ambiciosas, e considerando a impossibilidade de despende tempo da curricular, dado o atraso no programa, de acordo com a orientadora científica, a professora cooperante e a diretora da escola, este projeto foi desenvolvido no tempo extracurricular dos dias de intervenção e quando necessário, nos restantes dias da semana.

Salientando-se a importância da colaboração entre docentes, e sabendo que o país em torno do qual decorreram as atividades foi a China, com o apoio da professora de música da escola e o apoio da docente de expressão musical, da Universidade da Madeira, a música eleita para desenvolver as quatro expressões foi a “Yamano”.

Assim num primeiro momento, na sua aula de música, em parceria com a professora da mesma, foi apresentada a música a trabalhar e dialogou-se sobre o país de origem do tema. Como os alunos já conheciam o tema, este foi apenas lembrado.

Figura 85. Ensaios do "Yamano".



Para tal, em silêncio ouviram a música tocar, seguidamente ouviram a música tocar novamente e observaram a parte instrumental (expressão musical) e a dança (expressão físico-motora), previamente combinadas com a professora de música, que era pretendido que desenvolvessem ao longo das aulas seguintes. Finalizada a apresentação, posteriormente, com o intuito de ensaiar a parte vocal, esta foi introduzida gradualmente. Era cantada uma parte e os alunos repetiam, assim sucessivamente até concluir a mesma. Em relação à parte instrumental, foram colocadas no quadro as notas que se pretendiam que fossem tocadas nas flautas, os alunos fizeram uma leitura oral, tocaram-nas várias vezes e seguidamente fizeram-no novamente já com o ritmo acertado. É de salientar que apenas mais tarde foram definidos os alunos que iam dançar e os que iam cantar. Além disto, também foram escolhidas as três personagens principais e ensaiada a dramatização, sendo os restantes alunos da turma figurantes nesses momentos de interação.

Posto isto, num momento seguinte foi apresentada a história em torno do qual as duas escolas estavam a desenvolver o projeto. Foi realizada uma leitura, considerando os passos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, e uma análise da mesma. Como ao longo da sua exploração os alunos demonstraram interesse e curiosidade sobre os motivos que levam uma pessoa a sair do seu país de origem, num momento posterior, foi possibilitada a realização de uma entrevista à professora de música que era natural da Venezuela. Foram formuladas questões pertinentes e eleitas as pessoas que iam entrevistar a professora. Esta deslocou-se à sala e à medida que era entrevistada, os alunos registaram os aspetos mais importantes das suas respostas. Finalizada a sua entrevista houve um diálogo em turma para analisar e refletir, então, sobre o porquê de uma pessoa emigrar. É de salientar que aproveitou-se para trabalhar a entrevista em português e para falar sobre a emigração e imigração em estudo do meio.

Estando esclarecido que a turma do 3.º A estava a desenvolver uma dança e uma música de uma parte da história, os alunos acharam muito interessante o facto de outra escola estar a desenvolver as restantes partes, tornando-se deste modo motivadora toda a atividade.

Figura 86. Elaboração das roupas.



Uma vez apresentada a história e dado início aos ensaios da música e da dança, realizaram adereços e roupas para a filmagem final, pretendia-se que os alunos parecessem chineses. Nesta linha de pensamento, utilizando papel autocolante, foi apresentado aos alunos a ideia final e foi disponibilizado o material para o fazerem. Para os meninos foi preciso cortarem várias tiras de papel autocolante para pôr nas mangas, na beira das calças e no peito da roupa preta. Em relação às meninas, foi solicitado que cortassem desenhos alusivos à cultura chinesa para pôr na roupa vermelha. Alguns dos alunos, dado o entusiasmo preferiram pedir aos pais para comprar um disfarce de chinês.

Em relação aos adereços, os meninos tiveram de decorar em casa um chapéu de chinês, previamente cortado, com a colaboração dos pais. Já as meninas optaram entre

fitas e pauzinhos chineses, para os penteados, com o mesmo objetivo, decorar em casa com a ajuda dos pais.

Figura 87. Intervenção na comunidade.



Durante a pintura da sua parte do painel, uma vez que os alunos demonstraram muito interesse pelo seu desenho na totalidade, surgiu a ideia de a turma fazer o mesmo painel para a sala. Assim, desenharam em papel cenário o mapa-múndi escolhido, e para a sua pintura, durante a extracurricular, chamaram outros amigos da escola e até elementos do corpo docente e não docente para colaborarem.

Figura 88. Realização do painel de turma.



Dados todos os passos do projeto e considerando que estava a ser dispensado tempo da aula de música para, em colaboração com a professora, realizar os diversos ensaios, surgiu a oportunidade de este tema, “Multiculturalismo”, ser o tema da festa final da escola.

Figura 89. Festa final da escola.

Através do diálogo e da colaboração com a professora de música surgiram, assim, os outros países para cada turma trabalhar uma dança e uma música para apresentar aos pais. Devido à necessidade de acompanhar o projeto e independentemente da intervenção pedagógica já ter terminado, em colaboração com a mesma docente, auxiliou-se na preparação dos fatos e penteados da turma do 3.º A no dia da festa.

Por fim, simultaneamente ao desenvolvimento de todo este projeto surgiram várias dúvidas nos alunos em relação à cultura chinesa. Para a sua resolução foi proposto o desenvolvimento de um trabalho por projeto. Foram formados os grupos, escolheram as questões a serem investigadas e preencheram a tabela do registo de dados (ver apêndice 11, documento 11.4). É de salientar a diversidade de questões que surgiram, “Como é a música tradicional da China?”; “Porque é que os chineses têm os olhos rasgados?” “Porque é que os chineses são diferentes de nós?”; “As tradições da China”; “Porque é que os chineses comem com pauzinhos?”; “Como se alimentam os chineses?”; “Como é a língua da China?”.

Através do trabalho por projeto as crianças procuraram dar resposta a um problema colocado por elas próprias, sendo responsáveis por todo o desenvolvimento do projeto segundo a orientação do docente (Vasconcelos, s.d.).

Para procurar resposta a estas questões, em colaboração com o professor das Tic, os alunos pesquisaram, cooperativamente, as informações pertinentes para a sua questão, selecionaram e formularam um texto no *Word*. Após a verificação dos textos elaborados pelos alunos, estes foram impressos e entregues aos grupos. A cada um deles foi entregue uma cartolina onde tiveram que recortar e organizar as imagens e a pesquisa realizada.

Desta forma, foi fornecido ao aluno os meios e condições para que utilize as suas capacidades em pleno (Remédio, 2014) contribuindo para o seu autoconhecimento e permitindo o seu desenvolvimento de forma autónoma (Veiga, 2013), resultando numa maior motivação para a atividade em questão.

Figura 90. Apresentação do trabalho por projeto.

Seguidamente, prepararam as apresentações dividindo por cada elemento o que cada um iria dizer e ensaiaram sendo necessário dar algumas sugestões em relação à postura durante a apresentação. Para tal, foram convidados todos os pais da sala, bem como elementos do corpo docente e não docente da escola. Aproveitou-se este momento para expor o painel realizado, para a turma, do multiculturalismo. Após a apresentação foi realizado um lanche para convívio na sala.

Figura 91. Apresentação dos trabalhos por projeto.

Note-se que num momento posterior a grelha entregue no início foi completada com o intuito de fazerem uma avaliação e uma reflexão sobre o que foi aprendido de forma autónoma e cooperativamente.

Em suma, considerando que “compete ao professor conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua atuação num processo de intervenção bem definido, de acordo com objetivos pré-determinados e tendo em atenção as características da realidade e dos recursos disponíveis” (Amor, 2003, p.31), todo o projeto de intervenção na comunidade tornou-se motivador para os alunos e muito dinâmico. Permitiu a realização de um trabalho por projeto e respetiva apresentação, e que através das várias expressões se desenvolvesse um processo de ensino e aprendizagem lúdico, onde predominou a interdisciplinaridade e contou com a colaboração de toda a comunidade educativa.

6.2.2.2. Resposta à problemática encontrada

Considerando toda a bibliografia analisada e as estratégias adotadas, devido ao pouco tempo de intervenção não foi possível obter resultados concretos em relação à evolução dos alunos para encontrar uma resposta à problemática colocada. Tornando-se assim apenas possível refletir em torno da intervenção com o intuito de promover a motivação e hábitos de trabalho.

Para tal, e como já foi supracitado, é necessário motivação e a repetição do exercício para desenvolver os referidos hábitos. As estratégias adotadas foram mais focadas no desenvolvimento da motivação e era pretendido que, estas conduzissem “à resolução desses problemas, ajudando os miúdos a tomar novas decisões que libertam o seu potencial e a aprender a motivarem-se a si próprios” (Whitley, 2006, p.211).

Uma criança interessada demonstra-se motivada, posto isto, é necessário o docente ter em conta que o aluno “aprende três vezes mais quando está de bom humor do que se empregasse o dobro do tempo e do esforço, trabalhando sem gosto e sem disposição. [Assim] porão grande prazer no estudo, que não diferirá das suas brincadeiras e desportos” (J. Lock, citado por Cabanas, 2002, p.247). Contudo, nunca deverá esquecer que o estudo é o trabalho das crianças e deve completar estas oportunidades educativas com imposições oportunas, ou seja, um sistema corretivo deve de ser imediato, adequado à situação, variado e o docente nunca deve de perder o controlo (Cabanas, 2002).

A postura adotada na intervenção foi muito importante para a motivação dos alunos, uma vez que “a maior parte da aprendizagem humana ocorre de forma vicariante, isto é, por observação do comportamento dos outros” (Veiga, 2013, p. 467). Assim, com uma postura positiva e o apoio individualizado, o que há em comum entre os alunos poderá ser reconhecido e desenvolvido, e as diferenças de níveis dos mesmos tornar-se-ão elementos semelhantemente importantes no processo de ensino e aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Devido a todo o tempo despendido no contexto, tanto na parte da manhã como na parte da tarde, surgiram diversas oportunidades de dialogar com os alunos, conhecê-los e criar a empatia necessária à minha prática.

Por fim, salienta-se a utilidade da fomentação de expectativas positivas na relação com os alunos para o desenvolvimento da motivação. Como não foi possível observar resultados concretos, é de salientar que através da repetição do exercício e através do

constante diálogo sobre as regras de comportamento, aquando da realização de trabalhos, foi possível notar algumas melhorias neste sentido. Deste modo, as ferramentas utilizadas possibilitarão que os alunos, de forma autónoma, continuem a progredir com o intuito de adquirir os hábitos de trabalho pretendidos.

6.3. Avaliação da turma

Ao longo da ação pedagógica, a avaliação permite que o docente reflita sobre a sua prática e adequa da melhor forma as estratégias adotadas às necessidades e interesses dos alunos.

Considerando a problemática investigada no 1.º CEB, as tarefas realizadas foram adequadas aos níveis dos alunos. De acordo com Jesus (2003) as tarefas ao serem realizadas devem de ter um nível de dificuldade intermédia, aquelas que sejam demasiado fáceis terão o seu sucesso atribuído à facilidade da mesma, já as que sejam demasiado difíceis, irão revelar sentimentos de incapacidade ou de pouco esforço.

Quando era notada alguma agitação na sala eram utilizadas recompensas, estas apenas devem de ser utilizadas num estágio inicial quando há um total desinteresse pelas tarefas propostas (Jesus, 2003). Neste sentido, para captar a sua atenção e motivá-los, a recompensa utilizada durante a prática pedagógica referiu-se a atividades diferentes que poderiam vir a ser desenvolvidas com os alunos, desde jogos dentro da sala a momentos fora da mesma.

A avaliação do 1.º CEB foi realizada tendo por base a OCP1CEB e as metas curriculares de português e matemática. Para tal, através dos objetivos propostos a desenvolver semanalmente, foi realizada uma escala de avaliação (ver apêndice 14). Salienta-se que “com este instrumento, é possível fazer uma avaliação rápida a partir da observação de um aspecto específico de um comportamento, constituindo uma estrutura de referência para comparar alunos em relação à mesma característica.” (Pais & Monteiro, 1996, p.59).

A escala foi definida em quatro níveis tendo um registo, a), para quando não foi possível observar os alunos. Trata-se de uma escala semelhante à do PE, 1- não consegue; 2- consegue com muitas dificuldades; 3- consegue com poucas dificuldades; e 4- consegue muito bem. A turma, no geral, demonstrava interesse por todas as áreas curriculares destacando-se apenas as diferentes dificuldades sentidas nas diferentes áreas.

Salienta-se que um dos alunos estava assinalado com NEE, contudo, desde o início do ano letivo apresentou uma evolução. Na prática, de acordo com a orientação da professora cooperante, apenas foi necessário algum apoio extra na interpretação e resolução das tarefas, dado o ritmo de aprendizagem mais lento. Além disto, quando necessário, nos intervalos foi prestado apoio extra.

Segue-se abaixo os quadros relativos à avaliação geral da turma nas três áreas curriculares lecionadas.

Avaliação de português

A área curricular de português é constituída por quatro domínios diferentes, oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática. É de salientar que as competências desenvolvidas nesta área curricular também estiveram presentes nas restantes devido ao seu carácter transversal.

Tabela 96. Avaliação global da área curricular de português (1.ª parte).

Área curricular de português	Avaliação global
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos apresentavam alguma dificuldade em escutar os colegas; • A turma, excetuando três alunos, conseguia expor verbalmente as suas ideias e opiniões; • Três alunos demonstraram facilidade em utilizar vocabulário variado; • Expressavam-se num tom de voz audível e coerente;
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Seis alunos demonstravam dificuldade em fazer uma leitura seguida; • Dois alunos apresentavam carência na compreensão das palavras pelo contexto; • Três alunos demonstravam muita facilidade na compreensão dos dados fornecidos pelos textos; • Seis alunos apresentavam muitas dificuldades na escrita de textos coerentes respeitando as regras de ortografia; • No geral, apresentavam facilidade em manusear o dicionário; • No geral, demonstravam facilidade em identificar os temas dos textos;
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • No geral apresentavam facilidade na partilha de ideias e pontos de vista de acordo com os textos; • No geral apresentavam mais facilidade em responder a questões sobre o texto oralmente por oposição ao registo das respostas; • Alguns alunos apresentavam dificuldade na organização de ideias quando recontavam um texto; • Dois alunos demonstravam muita dificuldade na dramatização de textos;

Tabela 97. Avaliação global da área curricular de português (2.^a parte).

Área curricular de português	Avaliação global
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Três alunos apresentavam dificuldade na identificação dos quantificadores numerais; • Apresentavam algumas dificuldades no conhecimento das propriedades de palavras; • Presentavam facilidade em distinguir frase afirmativa de negativa; • Demonstravam facilidade em formar famílias de palavras;

Na área do português os alunos demonstravam alguma dificuldade em escutar as opiniões e ideias dos outros mas devido ao seu comportamento. Conseguiram no geral escrever textos com criatividade apresentando diferentes níveis de dificuldade no que toca à coerência do mesmo.

Note-se que as dramatizações realizadas foram essenciais para uma melhor compreensão dos conteúdos do texto. Por este motivo, aquando da exploração de um novo texto esta estratégia foi recorrente, contribuindo também para a satisfação dos seus interesses.

Avaliação de matemática

Esta área curricular é caracterizada por diferentes domínios, números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. O seu desenvolvimento permitiu que houvesse uma evolução no raciocínio lógico dos alunos bem como um aumento das noções matemáticas conhecidas anteriormente.

Tabela 80. Avaliação global da área curricular de matemática (1.^a parte).

Área curricular de matemática	Avaliação global
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador»; • Sete alunos apresentavam alguma dificuldade em utilizar as frações para designar partes do todo; • Reconhecem que “a” é equivalente a $\frac{a}{1}$ e que $\frac{0}{b}$ é 0. • Cinco alunos identificam com facilidade frações numa reta numérica; • Sete alunos apresentavam alguma dificuldade em compreender que que frações com diferentes numeradores e denominadores podem representar o mesmo ponto da reta numérica,

Tabela 10. Avaliação global da área curricular de matemática (2.^a parte).

Área curricular de matemática	Avaliação global
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em identificar frações decimais e reduzi-las ao mesmo denominador; • Facilidade em representar frações decimais como dízimas; • Alguns alunos apresentavam dificuldade em realizar o algoritmo da adição e subtração com dízimas; • Compreendem o conceito de divisor natural.
Geometria e medida	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguem perímetro de área e compreendem a fórmula de resolução de cada um; • Oito alunos apresentavam alguma dificuldade em medir a área de figuras decomponíveis; • Facilidade em fazer medições utilizando o sistema métrico; • Facilidade em realizar pesagens;

Ao longo da intervenção e com o recurso a diversos materiais didáticos foi observável que os conhecimentos dos alunos evoluíram, desde não se lembrarem bem do que era uma fração até serem capazes de as identificar numa reta numérica.

Salienta-se deste modo a importância dos recursos didáticos ao longo das intervenções na área curricular de matemática, pois permitiram uma melhor compreensão dos conteúdos e uma relação entre o conteúdo abstrato e o concreto.

Avaliação de estudo do meio

Ao longo da intervenção na área que permite conhecer o que rodeia o aluno, foram explorados três blocos diferentes. À descoberta do ambiente natural, à descoberta das inter-relações entre espaços e à descoberta dos materiais e objetos.

Tabela 91. Avaliação global da área curricular de estudo do meio (1.^a parte).

Área curricular de estudo do meio	Avaliação global
BLOCO 3 — À descoberta do ambiente natural	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em reconhecer o sol como fonte de calor; • Apresentavam alguma dificuldade na distinção dos pontos cardeais, • Três alunos apresentavam muitas dificuldades na compreensão das diferenças entre sol, estrela, planeta e lua;

Tabela 101. Avaliação global da área curricular de estudo do meio (2.ª parte).

Área curricular de estudo do meio	Avaliação global
BLOCO 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade em descrever itinerários e identificar o ponto de partida e ponto de chegada; • Três alunos apresentavam muita dificuldade no traçar dos itinerários nas plantas; • Compreensão dos conceitos de emigração e imigração; • Facilidade em identificar processos de orientação; • Excetuando dois alunos compreendem a evolução dos transportes e das comunicações;
BLOCO 5 — À descoberta dos materiais e objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentavam no geral curiosidade perante as experiências desenvolvidas; • Facilidade na realização das experiências propostas com diferentes materiais; • Dificuldade em ter cuidado com o manuseio de diferentes materiais;

Uma vez que foi no âmbito desta área curricular que se realizaram mais experiências científicas, os alunos demonstraram sempre muito entusiasmo e motivação para a sua concretização. Contudo, o cuidado com os diferentes instrumentos era pouco e foi sempre necessário recordar a importância dos mesmos.

Uma das estratégias adotadas para controlar o comportamento dos alunos consistiu num jogo que poderia ser realizado em qualquer momento durante qualquer atividade. Quando a agitação já era muita podiam ser ditas várias palavras como gelo, todos os alunos ficavam em estátua, fogo, levantavam-se todos, e relva, baixavam a cabeça na mesa. Tendo explicado que ao fazer qualquer um deles não podiam fazer barulho, este tornou-se um jogo dinâmico e que foi pedido, pelos alunos, várias vezes com o intuito de tornar as atividades cooperativas mais competitivas entre os diferentes grupos.

Figura 92. Quadro do comportamento.

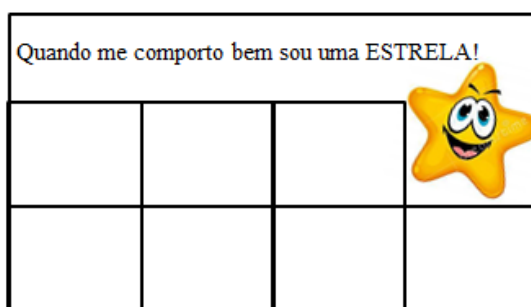
Além desta, no início da intervenção um dos primeiros momentos consistiu em definir regras de comportamento da sala de aula. Para tal foi sugerido que os próprios alunos elaborassem as suas regras e refletissem sobre como se comportam ao longo das diversas atividades na sala de aula.

Para complementar, foi realizado um quadro do

comportamento semanal e como recompensa foi distribuído pelos alunos um cartão de coleção de estrelas. Quando algum aluno apresentasse três amarelos, que equivaliam a um vermelho, já não receberiam a estrela da semana.

Note-se que, como reforço positivo, o quadro do comportamento já se apresentava verde. O objetivo dos alunos era, então, ter atenção ao seu comportamento e manter esse verde até ao fim da semana, assim poderiam receber a estrela para a sua coleção.

Figura 93. Cartão de coleção de estrelas.



Para concluir, todas as estratégias utilizadas contribuíram para a regulação do comportamento bem como para motivar os alunos para as diversas atividades realizadas. Todas elas permitiram fazer uma constante reflexão sobre as estratégias e metodologias adotadas, possibilitando assim a realização de uma avaliação geral da turma.

6.3.1. Reflexão final - Contexto de 1.º CEB

Considerando toda a pesquisa realizada e refletindo em torno da intervenção, esta tornou-se muito significativa para a minha evolução enquanto futura docente. Tratou-se de um contexto educativo diferente do anterior e com o qual não tinha contactado antes, contudo, revelou-se muito gratificante tanto a nível profissional como pessoal.

Dada a centralização do sistema educativo, todas as atividades propostas tiveram por base o cumprimento de objetivos presentes na OCP1EB e nas metas curriculares de português e matemática. Contudo, esteve sempre presente o objetivo de realizar atividades diferentes que contribuíssem para o seu desenvolvimento. Assim, todas as semanas houve a intenção de realizar atividades interdisciplinares, recorrer a material didático diversificado e utilizar as tecnologias, para se tornar possível a existência de momentos lúdicos e motivadores. Além disto, pretendia-se proporcionar momentos de aprendizagem ativa e significativa através da valorização dos seus conhecimentos

prévios, dos seus interesses e das suas necessidades. Realizou-se um apoio individualizado que contribuiu não só para a inclusão de todos como também para a diferenciação, notando-se um bem-estar emocional geral.

Em relação à diferenciação pedagógica, dado o interesse e motivação na introdução de novos conteúdos e na realização de novas atividades, para os alunos que acabavam as tarefas mais depressa e de forma correta era, sempre que possível, proposta uma de duas hipóteses. Ou auxiliavam um dos colegas com mais dificuldades, ou poderiam realizar as fichas de recurso lúdicas sobre conteúdos anteriores.

De toda a intervenção o aspeto menos positivo que se destaca é em relação ao tempo. Várias vezes que surgiram situações em que cumprir com as atividades no tempo planeado não foi possível, pois, demorou-se mais tempo pela necessidade de atender às dificuldades e necessidades dos alunos aquando da presença de novos conteúdos.

Ao longo da intervenção foi constantemente lembrado aos alunos que se tivessem interesse em algum conteúdo em particular ou em alguma atividade, para manifestarem esses interesses. Deste modo, surgiram apenas algumas sugestões e dessas algumas foram concretizadas, nomeadamente fazer jogos, ver vídeos, fazer trabalhos manuais e realizar visitas de estudo. Para este último aspeto, destaca-se que foi realizada uma visita de estudo ao aeroporto quando o conteúdo dos transportes em estudo do meio foi abordado. Foi de facto uma atividade que os alunos gostaram muito, principalmente porque tiveram a oportunidade de entrar numa avioneta. Note-se que teve a duração de uma manhã inteira, tendo sido organizado o transporte para a mesma, bem como estabelecido todos os contactos para a sua realização.

Como no PE, também no 1.º CEB formaram-se muitos laços de afetividade. Estes devem-se a todo o tempo despendido com os alunos, quer seja no intervalo como nos dias em que estive com eles o dia todo. Todos os desenhos realizados ou todas as prendas dadas pelos alunos fizeram com que a proximidade existente ou a empatia pelos alunos aumentassem.

É de salientar que a proximidade também contribuiu para conhecer melhor os alunos e repensar as estratégias adotadas, na medida em que estas poderiam afetar emocionalmente os alunos. Assim, ao longo de toda a intervenção foi tentado que a motivação dos alunos aumentasse, bem como a sua autoconfiança, na realização das tarefas. É de notar que os diálogos sobre o comportamento e as regras de trabalho foram sempre constantes.

Por fim, toda a ação pedagógica foi vista como constantes momentos de aprendizagem que contribuíram para o meu crescimento pessoal e evolução acadêmica. Foi uma turma difícil de controlar o comportamento, mas com o passar do tempo, o desenvolvimento de laços de afetividade e o constante diálogo dentro e fora da sala, permitiram que se desenvolvesse uma relação de empatia, mas de respeito também. É de salientar que toda a orientação e diálogo com a professora cooperante contribuíram para o sucesso da ação pedagógica e para a minha aquisição de conhecimentos através da prática. Tornou-se numa intervenção gratificante da qual se salienta as relações estabelecidas com os alunos, com o corpo docente e não docente.

Considerações Finais

Terminada a intervenção pedagógica, torna-se fundamental fazer uma reflexão em torno do percurso académico realizado, findando na concretização do presente relatório, mas, salientando que não é sinónimo do fim deste mesmo percurso.

Ao longo da Licenciatura em Educação Básica, na Universidade de Aveiro, foi notando-se o gosto pela profissão futura, contudo, apenas aquando da primeira intervenção pedagógica, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, é que as pequenas dúvidas existentes desapareceram, com o sentimento de gratificação, ao consciencializar-se sobre o papel desempenhado na formação de futuros cidadãos da nossa sociedade.

Considera-se que ser docente é ser um eterno estudante, na medida em que ao longo de todas as intervenções pedagógicas foi notório que além de ensinar e transmitir algo, também foi aprendido algo. Apesar de terem sido estágios académicos, ao refletir sobre a futura vida profissional e após toda a bibliografia lida e analisada para os diversos trabalhos académicos realizados, além do presente relatório, salienta-se que o docente tem o dever de acompanhar as pesquisas realizadas no âmbito da pedagogia, adotar novas estratégias e metodologias que sejam apropriadas para um público-alvo que, com o passar do tempo, altera os seus interesses de acordo com a evolução da sociedade.

As crianças atualmente demonstram-se cada vez mais desenvolvidas e curiosas perante o que as rodeia, o docente tem, então, o papel de contribuir para o seu desenvolvimento atendendo aos interesses e necessidades demonstradas e, simultaneamente, desenvolver a sua motivação para uma contínua participação e interesse nas atividades desenvolvidas. Considerando que os objetivos das instituições educacionais, atualmente, não se limitam apenas ao desenvolvimento cognitivo da criança, mas também, ao seu DPS, a postura docente e as estratégias utilizadas apresentam-se assim como recursos fundamentais.

Consciencializando-se sobre a necessidade de conhecer o contexto e as crianças, ao longo das intervenções realizadas preocupou-se com a formação de laços de afetividade com as mesmas. Estes permitiram que as conhecesse melhor e compreendesse alguns comportamentos e atitudes derivados das relações com a família e com os amigos. Deste modo, o desenvolvimento supracitado procedeu-se de maneira facilitada e sendo constantemente acompanhado pela reflexão. Dada a formação

académica adquirida, a reflexão, tornou-se assim um elemento fundamental para o sucesso das funções desempenhadas, sendo possível a realização de uma autoavaliação que contribuiu para a adaptação da intervenção ao contexto educativo.

Torna-se pertinente referir a relação estabelecida entre a planificação-ação-reflexão, considerada ao longo de ambas as intervenções, tendo por base as OCEPE, a OCP1CEB e as metas curriculares estabelecidas pelo ME. Devido à desconcentração do sistema educativo português, foram realizadas atividades com recurso a diferentes estratégias, visando a solução da questão problema, e que se enquadrassem ao público-alvo.

A diversidade de recursos utilizados nas atividades captou, então, o interesse das crianças e funcionou como motivação para a sua realização. Através dos materiais didáticos notou-se a presença de uma atitude experiencial onde, através da ação das crianças sobre os objetos, a compreensão dos conteúdos foi facilitada. Ademais, salienta-se que todas as tarefas realizadas de forma autónoma como os trabalhos manuais, o trabalho cooperativo e o trabalho por projeto, funcionaram não só como motivadores mas também permitiram o desenvolvimento de competências sociais através da interação com o outro, tornando estes momentos significativos e possibilitando o estabelecimento de uma relação com os conhecimentos prévios.

As atividades interdisciplinares foram ainda percebidas como um instrumento facilitador e motivador para a consolidação de conteúdos. Sem esquecer que as saídas da sala eram vistas com entusiasmo.

Ao longo de toda a *praxis in loco* a orientação da educadora e professora cooperantes, bem como das orientadoras científicas da universidade, foram essenciais para a compreensão de alguns aspetos teóricos na prática. Deste modo, apesar da ansiedade e do nervosismo sentido, foi possível realizar uma intervenção que consciencializasse para toda a dinâmica que envolve ser docente. Foi necessário trabalho autónomo, contudo, a colaboração com outros docentes tornou-se essencial para o sucesso académico das crianças e permitiu a realização de uma reflexão partilhada sobre as mesmas.

O contexto educativo é então visto como um local que possibilita a realização do processo de ensino e aprendizagem, visando as crianças como seres ativos pertencentes a um contexto social, enquanto aprendizes de novos conteúdos e desenvolvendo a sua formação pessoal e social ao longo da aquisição de vários valores.

Por fim, estas intervenções tornaram-se muito significativas para o meu crescimento pessoal e académico devido à constante relação estabelecida entre as aprendizagens teóricas realizadas, com a prática. A gratificação sentida através do sentimento de sucesso ao longo das atividades realizadas e devido à relação estabelecida com as crianças contribuíram para que se percebesse que a sala (de aula) constitui um local de oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens. Deste modo, ao longo da formação inicial realizada, estas intervenções representaram o ponto alto da aprendizagem e o culminar de todos os conhecimentos adquiridos, vindo confirmar o ditado popular:

se fizermos o que gostamos, não teremos que trabalhar um dia que seja na vida.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, 60, 33-52.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Viseu: Edições pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Brasil: Cortez editora.
- Alarcão, I. (2011). Prefácio. Em M. C. Roldão. *Um currículo de currículos*. Angola: Edições Cosmos.
- Aldeia, E. (s.d.). *Características psicológicas da criança de 4 anos*. Aldeia Educação. Retirado de: <http://educacao.aaldeia.net/psicologia-crianca-4-anos/>.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, R. M. B. (2012). *Características das Crianças em cada Faixa Etária*. Núcleo de apoio cristão. Retirado de: http://www.montesiao.pro.br/estudos/crianca/caract_faixaetaria.html.
- Araújo, S. B. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. Em S. B. Araújo & J. Oliveira-Formosinho. *Educação em Creche: Participação e diversidade*. (pp. 91-107). Porto: Porto editora.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. Em F. Azevedo (Coord). *Língua materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: LIDEL.
- Cabanas, J. M. Q. (2002) *Teoria da educação- concepção antinómica da educação*. Porto: ASA edições.

- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canha, L., & Neves, S. (2007). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais - Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carolino, A. M. (2007) Que organização do trabalho pedagógico para o 1º CEB?- Monodocência, coadjuvação e pluridocência? Em M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp. 203-214). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Correia, L. M., (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto editora.
- Costa, A. (1999). Classes Sociais e Trajetórias num Bairro Popular. In A. Costa (Dir.), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais de Identidade Cultural* (pp. 226-245). Oeiras: Celta Editora.
- Costa, F. A. (2012). *Repensar as TIC na educação*. Lisboa: Santillana.
- Coutinho, C. p., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura* Vol. XIII, 2, 355 – 379. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Cruz, S. H. V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.75- 94). Porto: Porto editora.
- Cunha, N. F. (2008). *Pedagogia e educação em Portugal séculos XX e XXI*. Porto: 7 dias e 6 noites.

- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto editora.
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social. (2014). *Pedagogia da consideração da criança- inovar em educação de infância*. Porto: Postivagenda-edições periódicas e multimédia, LDA.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal editores.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto editora.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação expressiva- do aluno ao expressante. Em M. Ferraz (Coord. Et all.). *Educação expressiva: um novo paradigma educativo*. (pp.43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Fonseca, T. (2007) A cooperação é possível. *Noesis: Dossier Trabalho colaborativo dos professores*. 71, 34-37.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade aberta.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Pereira, F. I. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1999). Prefácio. Em F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves. *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. (pp. 7- 10). Porto: Edições ASA.

- Garrison, K. C., Kingston, A. J., & Bernard, H. W. (1971). *Psicologia da criança: Estudo geral e meticoloso do desenvolvimento e da socialização*. São Paulo: IBRASA.
- Gaspar, M. I., Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, H. T., Afonso, M. (2007). CienTic- As ciências e a internet no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp. 225-236). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições ECOPY Prometeu.
- Gomez, M. T., Mir, V. & Serrats, M. G. (1993) *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância, Das Concepções às Práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto editora.
- Guimarães, S. & Many, E. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hetzer, H. (1981). *Psicologia pedagógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

- Jesus, S. N. (2003) *Influência do professor sobre os alunos: Relação pedagógica; Gestão da indisciplina; Motivação dos alunos*. Porto: ASA editores.
- Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2008). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 37-64). Porto Alegre: Artmed.
- Latorre, A.(2003). *La investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa editores.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Letra, C. (2010). *O Mundo da Carochinha - Matemática 3º ano*. Lisboa: Gailivro
- Letra, C. & Afreixo, A. M. (2014). *O Mundo da Carochinha 3 - Estudo do Meio - 3.º ano*. Lisboa: Gailivro
- Letra, C. & Silva, M. B. (2014). *O Mundo da Carochinha 3 - Língua Portuguesa - 3º ano*. Lisboa: Gailivro
- Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto edições.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, C., Mathur, S. & Quinn, M. (2011). *Competências sociais: aspetos emocionais, comportamentais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2013). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

- Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. J. G. (2012) *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico -1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, L. & Almeida, I. S., (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Área Temática: Ensino de Psicologia & Psicologia Educacional Número Especial: Motivação*, 10, p. 36-61, Retirado de: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2054>.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza. *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp.54-73). Porto: ASA editores.
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004) *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: editorial presença.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Harbra Ltda.
- Oliveira, J. H. B. (2007). *Psicologia da educação- 1º volume aprendizagem-aluno*. Porto: Legis editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013) A Perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia- em – participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, j. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: porto editora.
- Pacheco, J. A. (2008a) Estrutura curricular do sistema educativo português. Em A. J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52). Porto: Porto editora.
- Pacheco, J.A. (2008b) Prefácio. Em A. J. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.7-10). Porto: Porto editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A. & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. Em J. Paviani, A. J. Esteves, O. Pombo, C. Pimenta, G. Chazal, C. Fragateiro, S. Rocha-Cunha, N. Rege-Colet, *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp. 15-57). Porto: Campo das Letras.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógica profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Pintassilgo, J., Alves, L. A., Correia, L. G. & Felgueiras, M. L. (2007). *A história da educação em Portugal: balanço e perspetivas*. Porto: Edições ASA.
- Pimentel, A. (2008). Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. (pp.219-143). Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2013, maio). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Comunicação apresentada no II Congresso Psicologia: pelos trilhos da infância e da adolescência, Estarreja.
- Portugal, G. (s.d.) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto: Porto editora.

- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa Editores.
- Ramos, J. L. (2007) Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. Em F. A. Costa, H. Peralta, S. Viseu (Coord.) *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas*. (pp.143-169). Porto: Porto Editora.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade aberta.
- Remédio, J. (2014). *O Papel do Educador No Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna: Reflexão em Torno da Construção da Prática Profissional Supervisionada*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis: Dossier Trabalho colaborativo dos professores.*, 71, 24-29.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis: Dossier Trabalho colaborativo dos professores*. 71, 30-33.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto editora.
- Silva, M. I. L. (2002) ser professor do 1º ano: que continuidade com a educação pré-escolar?. *Revista aprender da Escola Superior de Educação de Portalegre*. 26, 17- 26.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada-Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

- Silva, A. L. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. Em A. L. Silva, A. M. Duarte, I. Sá, A. M. V. Simão. *Aprendizagem Auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. (pp.19-38). Porto: Porto Editora.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relação pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: Editorial A casa encantada.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. Actas do I EIELP, 9, 111-118. Resumo retirado de http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. C. M. (2012) *A formação contínua de professor: Modelos, políticas e percursos*. Braga: Labirinto.
- Sousa, A. B. (2003a) *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Lisboa: instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: instituto Piaget.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Amadora: McGRAW-HILL.
- Tomlinson, C. A., (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

- ONU. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da educação e ciência.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi editores.
- Whitley, M. D.,(2006). *Mentes brilhantes, notas fracas: compreender e motivar os seus filhos com desempenho escolar abaixo das suas capacidades*. Lisboa: Estrela Polar.
- Williams, E. (1987). Classroom Reading through Activating Content. *Based Shcemata. Reading in a Foreign Language*, 4(1), 1-7.
- Zabalza, M. A. (2000) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA editores.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Referências normativas

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do currículo na educação pré-escolar

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro: Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho: Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar OCEPE

Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico

Lei n.º46/86, de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo,

Lei 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Índice do conteúdo do CD

Anexos

Anexo 1- P.E.E. do Infantário o Carrocel.

Anexo 2- P.E.E. da Escola Básica da Ladeira.

Apêndices

Pasta A- Documentos referentes à intervenção pedagógica no PE.

Apêndice 1- Documentos referentes à semana temática da literatura Infantil.

Apêndice 2- Documentos referentes à semana temática de São Martinho.

Apêndice 3- Documentos referentes à semana temática do corpo humano.

Apêndice 4- Documentos referentes ao projeto de intervenção na comunidade.

Apêndice 5- Diário de Bordo.

Apêndice 6- Reflexões semanais.

Apêndice 7- Avaliações do PE.

Pasta A- Documentos referentes à intervenção pedagógica no 1.º CEB.

Apêndice 8- Documentos referentes às atividades de português.

Apêndice 9- Documentos referentes às atividades de matemática.

Apêndice 10- Documentos referentes às atividades de estudo do meio.

Apêndice 11- Documentos referentes ao projeto de intervenção na comunidade.

Apêndice 12- Diário de Bordo.

Apêndice 13- Reflexões semanais.

Apêndice 14- Avaliações do 1.º CEB.

Relatório de estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato Word.

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF.