

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Isabel Araújo Fernandes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2015

Ma
I

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Isabel Araújo Fernandes

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



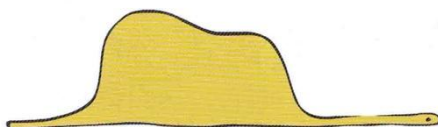
Centro de Competências de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2014/2015

Isabel Araújo Fernandes

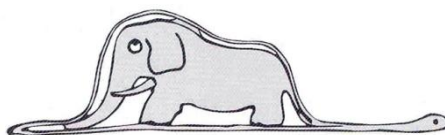
**Relatório de Estágio Apresentado à Universidade da Madeira para Obtenção do
Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Prof^ª Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, abril de 2015



“Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. As pessoas crescidas responderam: ‘Porque é que um chapéu havia de meter medo?’ O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jiboia a fazer a digestão de um elefante. Para as pessoas crescidas entenderem, porque as pessoas crescidas estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jiboia (...).



As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim abandonei, aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor.”

Saint-Exupéry (2001 pp.9-10).

*Às crianças que preenchem o mundo de sabedoria,
E aos adultos que deixam as crianças sonhar.*

AGRADECIMENTOS

Uma referência não basta para agradecer às pessoas que me acompanharam na jornada que me trouxe até aqui, porém acredito que um registo, por mais pequeno que seja, pode guardar memórias intermináveis.

Agradeço aos homens da minha vida, ao meu irmão João pela sabedoria académica, ao meu pai João pela sabedoria que não se aprende em livros e ao meu avô João pela sabedoria do cuidar.

À minha avó Celeste e tia Maria José pelo apreço por esta profissão e por todos os conselhos. À minha avó Fernanda pelo carinho e por, mesmo sem compreender o que é escrever um relatório, não deixou de me adoçar o coração e a boca quando o trabalho era demasiado. Mais uma vez às minhas avós, verdadeiras educadoras, donas do labor e da paixão por transmitirem o que sabem, independentemente das tarefas que têm por fazer.

À minha mãe, pelo amor, pelas horas intermináveis à espera que acabasse as frequências, os trabalhos de grupo, as pesquisas, as planificações e, finalmente o relatório. As horas despendidas na escrita do presente relatório não cobrem as que passou sem dormir.

Ao meu tio Francisco que insiste em competir com as minhas notas. Obrigada pela inteligência, por toda a cultura – que é geral mas que nunca percebi bem de onde vem ou como a vamos buscar. Obrigada por ter escolhido construir uma amizade comigo.

Ao meu primo Luís pela alegria e divertimento, tão necessários a todo o trabalho universitário. Obrigada pelo incentivo e boa disposição.

À Marta pelo seu “Vamos ser felizes?!?”.

À Bea por nos fazer acreditar que “Vai correr tudo bem!”.

À Carina pela paciência, “Um dia de cada vez.”.

Uma palavra de gratidão a todas as crianças que acreditaram que estavam a aprender comigo e que não imaginam o quanto aprendi com elas, em especial às do 4.ºA e da Pré 2 do Lombo Segundo (2013/2014). A esta escola, verdadeira escola, em que ninguém deixa de aprender. Em que os encontros ocasionais misturam-se entre dúvidas pedagógicas e gargalhadas para avançar num dia mais feliz.

À professora Maria José, pela sua cooperação, simplicidade e por me fazer sentir capaz, todos os dias de estágio. E à educadora Ana Vicente pelas receções carinhosas

pela manhã, pelos alertas durante as atividades e pelas dicas no fim de cada dia. Obrigada educadora pelo ânimo que me dava, mesmo quando lhe faltava, e por me tornar crente de que o trabalho dá frutos e mérito.

Aos professores em geral, sem esquecer as minhas educadora de infância Armanda e professora do 1.º ciclo Orlanda, para as quais ainda hoje olho com sabedoria. A todos os docente que, ao me questionaram, tornaram-me perseguidora do saber, pelo simples facto de querer saber e ser como eles.

Deixo um agradecimento especial ao professor Nelson Veríssimo pela sua paciência inesgotável e pela vontade de ensinar, que nunca lhe faltou. À professora Dora Pombo por nos tornar detentoras de um olhar científico e, mais que tudo, humano. E, por fim, à professora Helena Rebelo que, por criticar o que mais ninguém criticou, me fez melhorar e avançar.

À minha orientadora, professora Gorete que abraçou a nossa turma e me abraçou como sua orientanda. Obrigada pelas respostas rápidas, pelas conversas informais e por toda a orientação sincera e apaziguadora.

A esta turma a quem posso chamar de família. A minha família do saber, de sessões de estudo em regime 24/7, de cafés, de saídas e chegadas, de desavenças e reconciliações, de força para enfrentar as horas de trabalho, de vontade para aprender melhor e educar melhor! Aos professores que nos colocaram obstáculos, e a nós que soubemos construir escadas mais altas, em equipa, para os ultrapassar.

A este grupo, que acolheu a Cheila e a quem a Cheila deu tanto. Obrigada minha verdadeira professora por me fazeres acreditar que se pode aprender pela vida fora e que, para isso, basta querer. Obrigada Cheila por todo o valor que nos dás, sem exceção, e por plantares em todas nós a sementinha de querermos ser um pouco mais de ti, um pouco mais solidárias, um pouco mais humildes, um pouco mais felizes com as coisas pequeninas.

À Laura, sempre pronta a disponibilizar o seu saber e a ajudar, à Sofia pelo conforto e sorriso e à Sara Mariana pelos alertas e por todo o carinho dia após dia. A estas três meninas que, mesmo unidas, não nos deixaram de parte.

À Yessi, por ensinar-me sem se aperceber e fazer-me feliz sem querer.

À Lili, que não me deixa ir embora sem um abraço quente e encaracolado.

À Mary, que só sabe dizer que não, mas que me continua a deixar à espera de ouvir um sim, porque quando está satisfeita, enche-me o coração.

As estas três meninas que me tornaram mulher e me deram força para sair da cama, para deixar as tristezas de lado, para compreender que para dar o melhor aos outros, tenho de aceitar o melhor de mim. À Lili e à Mary pela presença constante, por alinharem nas loucuras e diminuírem os níveis de *stress*. A elas, por tornarem este percurso mais feliz, como os dos contos de fadas.

Ao Pedro, por toda a felicidade, que é mesmo muita, pelos elogios, abraços e frases motivadoras.

Um Obrigada a todos pelas aprendizagens!

RESUMO

O percurso pedagógico de formação inicial docente, descrito ao longo do relatório apresentado, teve como epítome os estágios realizados na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. As práticas enunciadas decorreram na turma do 4.ºA, entre outubro e dezembro de 2013, e na sala da Pré 2, com crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, tendo iniciado em março de 2014 e findando em junho do mesmo ano.

Logo, importa apresentar os pressupostos teóricos que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida num contexto determinado por fatores económicos e socioculturais, e que determinaram a correlação entre a teoria e a prática, com repercussões diretas e constantes na competência reflexiva do aprendente – a estagiária. Neste sentido, existiram observações e registos diários para uma prática conducente às necessidades e potencialidades dos alunos e crianças.

Em contexto de 1.ºCEB foi, portanto, desenvolvido um projeto de investigação-ação com o propósito de se assinalarem aspetos que poderiam influenciar as aprendizagens. Surgiu, então, a seguinte questão: De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo numa turma de 4.º ano?, que se tornou orientadora do estágio realizado no seio da turma do 4.ºA. O principal objetivo foi o de, pela valorização do outro e aumento de autoestima, criar oportunidades de aprenderem com o outro e, mais importante, aprenderem a estar com o outro, de forma a passarem para o conhecimento de conteúdos específicos das áreas curriculares e extracurriculares.

À semelhança deste grupo, em educação pré-escolar, as situações que exigiam inter-relação também foram otimizadas, tendo em conta que a implicação nas tarefas surge quando as crianças se situam em níveis de bem-estar elevados, sempre consoante uma atitude democrática, pois as crianças eram verdadeiramente os principais agentes das suas aprendizagens, visto que a sala regia-se pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Palavras-chave: Ação Pedagógica; Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; Trabalho Cooperativo; Movimento da Escola Moderna.

ABSTRACT

The pedagogical course of initial teacher's training, described throughout the report presented had the epitome stage performed at the Lombo Segundo primary school. This practice took place in a 4th class , within the months of October and December of 2013, and in a pre-school class, with children aged between four and five years old, having started in March of 2014 and coming to an end in June of the same year .

Therefore, it is important to discuss the theoretical assumptions that supported this pedagogical action developed in a particular context, determined by economic and socio-cultural factors, and that conditions the correlation between theory and practice, with direct and constant impact on the reflective competence of the learner - the intern. In this sense, there have been observations and daily records for a practice conducive to the needs and potential of students and children.

In the context of the 1st cycle of basic education, an action-research project was developed with the purpose of signaling aspects that could influence the process of learning. Then emerged the question: How to expand social skills through cooperative work in a 4th grade class ?, which became the guiding perform line with a group of the 4th grade. The main objective was to, using strategies that develop the appreciation of others and increasing self-esteem, create opportunities to learn from each other and, most importantly, learn to be with each other, so the group could pass to the acquisition of specific knowledge.

Like this group, the practice developed in the preschool education, involved optimized situations that required the inter-relationships, taking into account that the involvement in the tasks arises when children have high levels of well-being, always depending on a democratic attitude, because children were truly the main agents of their learning, since the group was conducted by the Modern School Movement.

Keywords: Pedagogical Action; Lombo Segundo School; Cooperative Work; Modern School Movement.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
SUMÁRIO	XV
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXV
ÍNDICE DE APÊNDICES – Índice do Conteúdo do CD-ROM	XXVII
ÍNDICE DE ANEXOS – Índice do Conteúdo do CD-ROM	XXIX
LISTA DE SIGLAS	XXXI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – A Ação Pedagógica: Dialética entre o Currículo e os Agentes Educativos	7
.....	7
1.1 O Currículo na Construção da Identidade Escolar.....	7
1.1.1 Como Promover a Qualidade na Educação?.....	12
1.2 O Profissional Docente: que Reflexividade?.....	15
1.2.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
.....	16
1.2.2 A Continuidade Educativa na Passagem do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
1.3 A Criança em Relação com o Ambiente Educativo: Perspetivas Teóricas.....	20
1.4 A Intervenção da Família no Seio Escolar.....	22
Capítulo II – Intencionalidade Educativa na Ação Pedagógica	25
2.1 Um Percorso de Intervenção Pedagógica.....	25
2.1.1 Planificar com Intenção, Agir com Convicção.....	28
2.1.2 Diários de Bordo: Observar, Registrar, Refletir.....	30
2.2 A Aprendizagem pela Ação.....	31
2.2.1 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.....	33
2.2.1.1 Estratégias e Instrumentos Pedagógicos no MEM.....	37
2.2.1.2 O Trabalho de Projeto.....	38

2.3 Estratégias de Intervenção na Ação Educativa.....	39
2.3.1 Diferenciação Pedagógica.....	40
2.3.2 Aprendizagem Cooperativa.....	42
2.3.3 Atitude Experiencial.....	46
2.3.4 O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares.....	48
2.3.5 Materiais Didáticos: Auxiliares de Aprendizagem?.....	49
2.3.6 Contributos da Literatura para a Infância.....	54
2.4 A Implicação das Expressões no Desenvolvimento Global da Criança.....	55
2.5 Avaliar e Refletir: Pressupostos da Mudança Educativa.....	57
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	61
Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação.....	63
3.1 Investigar para Agir na Prática Docente.....	63
3.1.1 A Investigação-Ação como Processo Metodológico do Ato Pedagógico.....	64
3.1.2 Instrumentos para uma Metodologia de Investigação.....	65
3.1.3 Fases da Investigação-Ação.....	67
PARTE III – OS CONTEXTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	69
Capítulo IV – A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.....	73
4.1 Enquadramento do Ambiente Educativo.....	73
4.1.1 Caraterização do Meio Envolvente.....	74
4.1.2 Caraterização da Instituição.....	76
Capítulo V – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
5.1 Caraterização da Turma do 4.ºA.....	81
5.1.1 Caraterização do Grupo.....	82
5.1.2 Caraterização das Famílias.....	89
5.1.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos.....	91
5.1.4 Organização do Tempo.....	93
5.2 Momentos de Aprendizagem.....	94
5.2.1 Estratégias de Aprendizagem pela Cooperação para a Otimização das Competências Sociais.....	95
5.2.1.2 Português: Produções Textuais.....	97
5.2.1.3 Matemática: Manipulação de Materiais Didáticos.....	108
5.2.1.4 Estudo do Meio: O Seu Corpo.....	114
5.2.1.5 Educação para a Cidadania.....	119

5.3 O Processo Formativo de Avaliação.....	122
5.4 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	129
5.5 Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	130
5.5.1 Análise às questões de Investigação-Ação Levantadas.....	133
5.6 Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Turma do 4.ºA.....	136
Capítulo VI – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	137
6.1 Caraterização da Sala da Pré 2.....	137
6.1.1 Caraterização do Grupo.....	138
6.1.2 Caraterização das Famílias.....	148
6.1.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos.....	151
6.1.4 Gestão das Rotinas.....	153
6.2 Momentos de Aprendizagem.....	156
6.2.1 O Percorso Cooperativo na Construção de Conteúdos Educativos no MEM.....	157
6.2.1.1 O Trabalho de Projeto.....	158
6.2.2 O Acolhimento: Momento Motivador para a Literacia.....	162
6.2.3 Atividades de Complemento Curricular.....	164
6.2.3.1 Atividade de Culinária.....	166
6.2.3.2 Atividade de Expressão Físico-Motora.....	167
6.2.4 Atividades em Grande Grupo.....	169
6.2.4.1 Atividades com Texturas.....	170
6.2.4.2 Atividades ao Ar Livre.....	173
6.2.4.3 O Ar Ocupa Espaço?.....	177
6.2.5 A Hora do Conto.....	180
6.2.6 A Hora do Jogo.....	182
6.3 A Implicação da Avaliação no Desenvolvimento Físico, Emocional e Cognitivo da Criança.....	185
6.4 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	193
6.5 Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala da Pré 2.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....	215

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Áreas com necessidade de intervenção urgente na turma do 4.ºA.....	86
Quadro 2 – Horário letivo da turma do 4.ºA.....	93
Quadro 3 – Avaliação global das competências relativas ao português.....	123
Quadro 4 – Avaliação global das competências relativas à matemática.....	124
Quadro 5 – Avaliação global das competências relativas ao estudo do meio.....	126
Quadro 6 – Avaliação global das competências relativas ao trabalho cooperativo.....	128
Quadro 7 – Fases da investigação-ação realizada no âmbito da turma do 4.ºA.....	131
Quadro 8 – Potencialidades e necessidades educativas da Pré 2.....	144
Quadro 9 – Rotina diária da sala da Pré 2.....	154
Quadro 10 – Atividades de complemento curricular.....	165
Quadro 11 – Operacionalização do jogo.....	168
Quadro 12 – Avaliação global das competências relativas ao domínio físico.....	187
Quadro 13 – Avaliação global das competências relativas ao domínio emocional.....	190
Quadro 14 – Avaliação global das competências relativas ao domínio cognitivo.....	191

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de planificação.....	30
Figura 2 – Organização geral do MEM.....	36
Figura 3 – Papel dos alunos no trabalho cooperativo.....	45
Figura 4 – Desenvolvimento pessoal e social das crianças.....	46
Figura 5 – Processo de aprendizagem.....	47
Figura 6 – Implicações da utilização de materiais didáticos manipuláveis.....	50
Figura 7 – Fases da investigação-ação.....	67
Figura 8 – Freguesias do concelho do Funchal.....	75
Figura 9 – Vista aérea da EB1/PE do Lombo Segundo.....	77
Figura 10 – Planta da sala do 4.ºA.....	92
Figura 11 – Objetivos da primeira aula de português relativa à notícia.....	98
Figura 12 – Cartaz com apresentação das notícias analisadas.....	99
Figura 13 – Objetivos da sequência didática “A Princesa e a ervilha”.....	101
Figuras 14 e 15 – Sequência e conto de um possível guião para a história e leitura, em roda, do conto.....	101
Figuras 16 e 17 – Produção ao ar livre do texto a partir da moral escolhida.....	103
Figura 18 – Objetivos do melhoramento de texto.....	104
Figura 19 – Planificação da narrativa com o objeto escolhido.....	105
Figura 20 – Identificação das partes do texto.....	106
Figura 21 – Expansão do texto.....	106
Figura 22 – Exploração livre do Cuisenaire.....	109
Figura 23 – Utilização do Cuisenaire para resolução de problemas.....	109
Figura 24 – Material representativo da barra de chocolate.....	110
Figuras 25 a 29 – Figuras construídas a partir da exploração livre do tangram.....	112
Figura 30 – Medição da área do manual com as peças do tangram.....	112
Figura 31 – Resolução da atividade 5 da ficha formativa.....	113
Figura 32 – Análise da área e perímetro dos pentaminós.....	113
Figura 33 – Figura que despoletou o diálogo inicial.....	115
Figura 34 – Representações do esqueleto humano.....	116
Figuras 35 e 36 – Exploração no <i>site</i> referente ao sentido sensitivo.....	117
Figuras 37 e 38 – Modelos da pele e análise aos modelos com auxílio da folha de registo.....	117

Figuras 39 e 40 – Jogo do bingo relativo à pele.....	118
Figuras 41 e 42 – Atividade “As minhas qualidades”.....	120
Figura 43 – Círculos de inteligência.....	121
Figuras 44 e 45 – Árvore da turma do 4.ºA e árvores dos restantes grupos.....	130
Figura 46 – Plano de atividades do mês de março.....	140
Figura 47 – Planta da sala da Pré 2.....	151
Figura 48 – Registo no mapa de presenças.....	153
Figura 49 – Mapa de tarefas.....	155
Figura 50 – Fases dos projetos.....	158
Figura 51 – Pesquisa de informações sobre os dinossauros.....	159
Figuras 52 e 53 – Seleção dos dinossauros carnívoros e herbívoros.....	159
Figuras 54 e 55 – Ilustração de répteis voadores e nadadores.....	160
Figuras 56 e 57 – Identificação gráfica do réptil voador e dinossauro Deinonico.....	161
Figura 58 – Diálogo entre as crianças após a comunicação do projeto.....	161
Figuras 59 e 60 – Sequência do texto da semana e trabalho realizado com o texto.....	162
Figura 61 – Ilustração da lista de palavras da área vocabular de primavera.....	164
Figuras 62 e 63 – Confeção do pão.....	166
Figuras 64 e 65 – Confeção do pão.....	167
Figuras 66 a 69 – Fases do jogo.....	169
Figura 70 – Preenchimento da coluna ‘queremos’ do plano semanal.....	170
Figura 71 – Associação de texturas.....	171
Figura 72 – Caminhada sobre as superfícies de diferentes texturas.....	171
Figuras 73 e 74 – Impressão de texturas e desenho com decalque.....	172
Figura 75 – Lista de técnicas de expressão plástica.....	173
Figuras 76 e 77 – Descoberta e seriação das figuras.....	174
Figura 78 – Desenho e pintura do táxi em cartão.....	176
Figuras 79 e 80 – Circulação com os meios de transporte construídos.....	176
Figura 81 – Massagem com balões.....	178
Figuras 82 e 83 – Registo dos materiais, procedimentos e resultados da atividade prática.....	179
Figura 84 – Audição da história Oh, Não!, contada pela educadora cooperante.....	180
Figuras 85 e 86 – Reconto da história “Mickey e as amoras” através do material.....	181
Figura 87 – Material auxiliar utilizado no conto da história “A lagartinha comilona”.....	182
Figuras 88 e 89 – Jogo do bingo.....	183

Figura 90 – Jogo da pesca.....	184
Figuras 91 e 92 – Registos no diário.....	185
Figura 93 – Organização cooperada de trabalho no modelo pedagógico do MEM.....	186
Figuras 94 e 95 – Evolução das competências de formação pessoal e social.....	189
Figura 96 – Trabalhos de texto.....	194
Figuras 97 e 98 – Partilha da dança a pares e imitação pelos restantes pares.....	194
Figura 99 – Partilha dos instrumentos na sala de música.....	195
Figuras 100 a 102 – Construção dos cartazes para exposição nos pontos de recolha.....	196
Figuras 103 e 104 – Cartazes de sensibilização.....	196
Figuras 105 e 106 – Sensibilização para a recolha dos produtos.....	197
Figuras 107 e 108 – Organização dos produtos recolhidos e entrega às crianças da instituição.....	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 – Género e idades dos alunos.....	82
Gráfico 3 – Áreas curriculares de interesse dos alunos do 4.ºA.....	84
Gráfico 4 – Situação socioprofissional individual dos pais.....	89
Gráfico 5 – Situação socioprofissional familiar.....	90
Gráfico 6 – Grau de escolaridade dos pais.....	90
Gráficos 7 e 8 – Género e idades das crianças.....	139
Gráfico 9 – Atividades planeadas pelas crianças no mês de março.....	141
Gráfico 10 – Situação socioprofissional individual dos pais.....	148
Gráfico 11 – Situação socioprofissional familiar.....	149
Gráfico 12 – Grau de escolaridade dos pais.....	149

ÍNDICE DE APÊNDICES

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF

Pasta B – Documentos auxiliares do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1 – Entrevista realizada à professora cooperante

Apêndice 2 – Planificações e materiais utilizados entre 7 e 16 de outubro de 2013

Apêndice 3 – Planificações e materiais utilizados entre 21 e 23 de outubro de 2013

Apêndice 4 – Planificações e materiais utilizados entre 28 e 30 de outubro de 2013

Apêndice 5 – Planificações e materiais utilizados entre 4 e 6 de novembro de 2013

Apêndice 6 – Planificações e materiais utilizados entre 11 e 13 de novembro de 2013

Apêndice 7 – Planificações e materiais utilizados entre 18 e 20 de novembro de 2013

Apêndice 8 – Planificações e materiais utilizados entre 25 e 27 de novembro de 2013

Apêndice 9 – Planificações e materiais utilizados entre 2 e 4 de dezembro de 2013

Apêndice 10 – Planificações e materiais utilizados na atividade para a comunidade

Pasta C – Documentos auxiliares do estágio em Educação Pré-Escolar

Apêndice 11 – Pedido de autorização para registo fotográfico

Apêndice 12 – Planificação e materiais utilizados dia 17 de março de 2014

Apêndice 13 – Planificações e materiais utilizados entre 25 e 26 de março de 2014

Apêndice 14 – Planificações e materiais utilizados entre 31 de março e 2 de abril de 2014

Apêndice 15 – Planificações e materiais utilizados entre 22 e 23 de abril de 2014

Apêndice 16 – Planificações e materiais utilizados entre 28 e 30 de abril de 2014

Apêndice 17 – Planificações e materiais utilizados entre 6 e 7 de maio de 2014

Apêndice 18 – Planificações e materiais utilizados entre 12 e 14 de maio de 2014

Apêndice 19 – Planificações e materiais utilizados entre 19 e 21 de maio de 2014

Apêndice 20 – Planificações e materiais utilizados entre 26 a 28 de maio de 2014

Apêndice 21 – Planificações e materiais utilizados entre 2 e 3 de junho de 2014

Apêndice 22 – Planificações e materiais utilizados na atividade para a comunidade

Apêndice 23 – Avaliações Semanais

ÍNDICE DE ANEXOS

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Anexo 1 – Dados dos pais dos alunos do 4.ºA

Anexo 2 – Materiais de registo utilizados na sala da Pré 2

Anexo 3 – Dados dos pais das crianças da Pré 2

Anexo 4 – Planificação do projeto de pesquisa

LISTA DE SIGLAS

APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CAO	Centro de Apoio Ocupacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEM	Construindo o Êxito em Matemática
DRE	Direção Regional da Educação
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EE	Educação Especial
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	<i>Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo</i>
OCPEB1C	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>
PAT	Projeto Anual de Turma
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEGA	Prazer de Ensinar, Gosto de Aprender
RI	Regulamento Interno
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPC	Trabalhos Para Casa
UEE	Unidade de Ensino Especializado

INTRODUÇÃO

O sistema educativo português encontra-se estruturado a partir de um sistema central que define e redefine as competências que devem ser adquiridas e potencializadas ao longo dos diversos ciclos de ensino. Esta organização educativa prevê, por isto, uma gestão escolar e realização de práticas pedagógicas que se dirijam ao encontro das competências dos vários aspetos que constituem a globalidade da criança, sendo eles o cognitivo, emocional e relacional (Pacheco, 2008).

Assim, e para que os docentes em formação inicial tenham consciência da mediação que realizam entre o currículo e as práticas pedagógicas em contextos determinados por influências externas (económicas, culturais, familiares), torna-se imperativo o contacto progressivo com as instituições educativas. A partir da deslocação a escolas específicas, o meio é o primeiro ponto sobre o qual se realizam observações e análises, passando para o conhecimento da turma com que se irá trabalhar assim como do grupo pedagógico. Este processo de reconhecimento é a fase que determina a prática pedagógica que se irá desenvolver nesta fase de aprendizagem do futuro educador/professor. Portanto, o relatório apresentado descreve-se num sentido lógico de teorização para uma prática sustentada, que teve em primordial consideração o crescimento global das crianças.

Com efeito, a estruturação do relatório enunciado para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico dirige-se numa linha de pensamento para a ação, tendo em conta que os pressupostos teóricos e metodológicos foram a base para se agir pedagogicamente em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Em primeiro lugar, surge o enquadramento teórico como referência para se compreender a complexidade inerente ao processo educativo que, partindo do currículo, passa por interações com os agentes educativos que são a criança, família e educadores /professores. O principal objetivo desta parte inicial cinge-se à elucidação de pressupostos que permitem uma ação enquadrada num contexto cultural, temporal e espacial, com vista ao melhoramento dos caminhos que levam à aprendizagem das crianças. Para tal, apresentam-se ainda guias metodológicos e estratégicos utilizados em momentos de prática pedagógica que, para Zabalza (1998a) devem ser o mote para uma atuação que compreende o desenvolvimento da criança aos níveis afetivo, relacional, cognitivo e sensório-motor.

Desta forma, a Parte I – Enquadramento Teórico, subdivide-se em dois capítulos cujas designações – A Ação Pedagógica: Dialética entre o Currículo e os Agentes Educativos, e Intencionalidade Educativa na Ação Pedagógica explicitam o conteúdo respetivo, numa dinâmica de implementar e justificar uma prática planeada com vista ao alcance de aprendizagens de qualidade por parte das crianças.

Surge então a segunda parte do presente relatório que aluz, de um ponto de vista de revisão teórica, a metodologia de investigação utilizada e a posição observadora, reflexiva e crítica que o docente deve adotar perante a vida escolar com a qual contacta. A metodologia investigativa, com carácter qualitativo, utilizada no decurso do estágio do 1.ºCEB diz respeito à investigação-ação, sob uma perspetiva de se conjecturar procedimentos e materiais mais adequados à prática pedagógica a desenvolver.

Naturalmente que a investigação possibilita uma ação docente contextualizada, tendo em conta que este processo metodológico estrutura fases de operação concretas, sempre com o objetivo de otimizar as aprendizagens, sob um ponto de vista educacional. Não se pode, por isto, esquecer a referência aos aspetos da investigação educacional explicitados por Bogdan e Biklen, Esteves, Sousa e Máximo-Esteves. A partir destes pressupostos, surgiu uma questão de investigação-ação com maior preponderância a ser trabalhada na turma do 1.º ciclo em que foi realizado o estágio também descrito no presente relatório. Esta questão levantou-se a partir da observação participante, da análise à documentação individual dos alunos e de instrumentos de recolha utilizados em investigações com carácter qualitativo, o diário de bordo e entrevistas etnográficas informais. Com a conjectura observada, identificou-se o seguinte problema: **De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo numa turma de 4.º ano?**

A questão sinalizada tornou-se na base de trabalhos e de estratégias a escolher para criar um ambiente de respeito pelo outro e valorização pessoal. Daí a inclusão do trabalho cooperativo para a otimização das relações existentes entre os alunos. De forma mais explícita, a partir da perspetiva socioconstrutivista das aprendizagens, teorizada por Vygotsky, estruturou-se este tipo de trabalho promotor do conhecimento através da cooperação com o outro. A revisão literária a obras de autores como Johnson, Johnson e Holubec, Fontes e Freixo, Lopes e Silva, e Niza acompanhou o percurso investigativo desde o assinalar da problemática à implementação de estratégias cooperativas para a promoção de competências sociais, no seio da turma do 4.ºA.

Relativamente à última e terceira parte deste relatório, denominada Os Contextos da Prática Pedagógica, é introduzida por um capítulo que enquadra o ambiente educativo através de uma análise ao local – Lombo Segundo – e caracterização da instituição – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. Respetivamente ao capítulo IV, esta caracterização, realizada anteriormente à prática pedagógica, permitiu a recolha de dados relevantes sobre fatores socioculturais que predominam nas vidas crianças, assim como sobre as infraestruturas que apoiam os seus processos de aprendizagem.

Já os últimos dois capítulos constituem a descrição das estratégias utilizadas na prática pedagógica em 1.ºCEB e EPE, com os grupos do 4.ºA e Pré 2, respetivamente. A partir da caracterização dos grupos, famílias e organização dos tempos e espaços, contextualizaram-se os aspetos primordiais com influencia direta no desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional das crianças de ambos os grupos. Especificamente em relação ao capítulo V – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – os momentos de aprendizagem decorreram sob a perspetiva de otimizar as competências sociais através da cooperação e durante os vários momentos de português, matemática, estudo do meio e educação para a cidadania, em que houve intervenção. A escolha de materiais e estratégias, assim como na educação pré-escolar, foi determinada pela consciência de criar momentos prazerosos e de aprendizagem ativa. Neste sentido, a diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa, atitude experiencial, utilização do jogo e de materiais didáticos, e a leitura de textos infanto-juvenis foram a base para uma pedagogia heterogénea e implicada, aplicando igualmente as expressões artísticas e físico-motora como promotoras para um desenvolvimento global. Todos estes pressupostos educativos fizeram parte das atividades realizadas e constituíram, em conjunto com uma avaliação progressiva e formativa, os pilares para a aprendizagem das crianças do 4.ºA e Pré 2.

Da mesma forma, as atividades descritas no capítulo seguinte, desenvolvidas na Pré 2, decorreram tendo em consideração os interesses e especificidades de cada criança, a partir do percurso cooperativo enunciado pelas diretrizes do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Como tal, os conteúdos pedagógicos enunciados foram escolhidos pelas crianças, apresentando-se, neste relatório, um trabalho de projeto, algumas das atividades em grande grupo, assim como momentos da hora do jogo e da hora do conto. Releve-se que os tempos de aprendizagem descritos foram desenvolvidos em relação com a implicação e crescimento das crianças, visto que

a avaliação decorrente de diálogos informais com a educadora e observações constantes, possibilitaram a reflexão e, quando necessário, mudança sobre as estratégias e materiais mais propícios à estimulação criativa.

Sucintamente, a interligação entre teoria, metodologia e prática foi inevitável para uma prática pedagógica com aspirações de melhorar os processos de aprendizagem e responder às necessidades das crianças, enquanto se constituía este último percurso de formação inicial docente.

PARTE I

“Quanto mais aprofundada é a capacidade de reflexão de um profissional da educação, melhor é o aproveitamento pedagógico que pode fazer dos instrumentos e técnicas que utiliza.” (González, 2002, p.217).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para uma análise aprofundada e justificada do ponto de vista teórico, torna-se fundamental realizar uma contextualização teórica dos aspetos inerentes à prática. O professor, em formação ou formado, por trabalhar com crianças, é visto como um modelo de aprendizagens cognitivas e sociais, daí que, quando inclui estratégias ou dinâmicas com um grupo, sinta a necessidade de conhecer o grupo e os indivíduos que o formam.

Ao partir deste ponto de vista, a Parte I – Enquadramento Teórico, estrutura-se em dois capítulos orientadores da prática de estágio mencionada na parte III. Numa linha de pensamento contínuo, o Capítulo I – A Ação Pedagógica: Dialética entre o Currículo e os Agentes Educativos, tenta caracterizar as inter-relações existentes entre o currículo, professor, criança e família como partes globalizantes da ação educativa; e o Capítulo II – Intencionalidade Educativa em Contexto de Estágio Pedagógico, constrói a ligação entre os referentes teóricos e as intenções por detrás do que se pretendia fazer e o que foi realmente feito e com que fundamentos (em contexto espacial, sociocultural e educativo).

Estes dois primeiros capítulos integram, na sua totalidade, pressupostos teóricos adquiridos em formação inicial docente e assuntos que emergiram dos primeiros contactos com as escolas neste âmbito e que fomentaram a curiosidade e o aprofundamento teórico necessário à reflexão.

Capítulo I – A Ação Pedagógica: Dialética entre o Currículo e os Agentes Educativos

Quando se fala em processo educativo, a referência torna-se pouco clara e dirigida apenas aos professores e alunos. Pretende-se, portanto, evidenciar a complexidade de interações e agentes neste processo, tal como notas musicais numa partitura. Para que a melodia (aprendizagens feitas pelas crianças) transmita harmonia, a clave (currículo) deve determinar as notas (funções do profissional docente) que são organizadas em contexto temporal, espacial e com intenções estéticas – organizadas de forma fluida. Apesar desta analogia parecer, à primeira vista, redutora, as aprendizagens da criança são fruto do contexto cultural, temporal, espacial e familiar em que se encontra, e das aprendizagens que ocorrem determinadas pela ação docente e pelo currículo que orienta o seu trabalho. Nesta sintonia de intervenientes – currículo, docente e família – a criança torna-se capaz de fruir a totalidade das suas aprendizagens e construir a sua identidade a par da identidade escolar e familiar nas quais cresce e se desenvolve.

Posto isto, o currículo, por ser a orientação base do trabalho docente, tem relações diretas com os intervenientes da ação pedagógica, devendo existir lógica na sua execução como fundamento para a aprendizagem.

1.1 O Currículo na Construção da Identidade Escolar

A construção de um currículo educacional base surgiu da necessidade de alargamento da educação com caráter igualitário no que diz respeito aos objetivos que o mesmo propõe. Esta organização curricular pressupõe, segundo o Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho que aprova a Organização e Gestão Curricular, um complemento entre as diferentes áreas e a articulação com os posteriores ciclos de ensino para que a criança integre conhecimentos básicos que irão ser aprofundados e adquiridos como verdadeiro conhecimento; assim como os processos de avaliação de competências e o desenvolvimento do currículo nos três ciclos do ensino básico.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 91/2013 evidencia a autonomia organizativa e gestão flexível do currículo, que se adapta ao contexto sociocultural dos alunos, criando ofertas dirigidas e significativas para os alunos. Aqui surge a verdadeira construção da identidade escolar, pela valorização de aprendizagens significativas e participadas entre todos os elementos da comunidade educativa. Roldão (2003) evidencia a organização do currículo escolar como “um plano de ação, um meio para alcançar fins

pretendidos seguindo uma dada linha e sequência.” (p.28), que são inerentes a um enquadramento temporal, espacial e, portanto, social. Ao aprofundarmos o significado de currículo, Kelly (1981) explicita ainda que o termo em questão varia de acordo com o contexto, referindo a descrição supracitada como análise do termo currículo na área de estudos da educação.

No entanto, o currículo ultrapassa estas definições e, por ter índole cultural e claramente política, como nos afirma Gay (1985), são transmitidos não só conhecimentos, como valores e ideologias sociais. Perrenoud (1995) definiu este conjunto de saberes e relações como currículo escondido em que toda e qualquer organização e gestão do ambiente educativo remetem para aprendizagens intrínsecas ao horário, papéis sociais, traços culturais e interações. Desconstruindo esta ideia, o currículo escondido ou oculto diz respeito às aprendizagens que não estão determinadas pelo currículo mas que efetivamente ocorrem pelo caráter aglomerador da escola.

Acrescente-se que, de acordo com Pacheco (2001), o étimo da palavra currículo, *currere* (latim), transpõe o seu significado em caminho, percurso a seguir, evidenciando claramente que, no âmbito educacional, o currículo é um conjunto de objetivos propostos num plano de ação que varia de acordo com as áreas curriculares e estratégias subjacentes às mesmas.

Posto isto, não podemos esquecer o papel reflexivo do docente quanto à organização do currículo em determinado contexto, visto que o processo de ensino/aprendizagem depende claramente das adaptações que o professor/educador realiza na sua intervenção, tornando as linhas orientadoras curriculares significativas para o trabalho que realiza. O currículo oficial abarca um conjunto de objetivos a serem atingidos ao fim de um determinado período escolar, o professor adapta essas metas aos seus alunos e, em momentos de ensino/aprendizagem, coloca em prática estratégias que pode nem ter planeado, constituindo o currículo como uma intenção que se diferencia ou não da realidade da sala de aula.

Neste sentido, de acordo com o Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas), a autonomia curricular nas escolas surge como um assunto emergente na comunidade educativa, consciente da sua responsabilidade em práticas sustentadas em redes de interações comunicativas e pessoais que interferem no processo educativo, para que “no âmbito da sua autonomia, cada escola faça de forma mais livre e mais responsável as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.” (Despacho

Normativo nº6/2014, de 26 de maio, preâmbulo). A par desta autonomia escolar, compreende-se a necessidade de gerir o currículo de forma contextualizada aos interesses e necessidades de aprendizagem. Posto isto, Freitas (2001) assume a construção do currículo nacional como algo que depende unicamente do Ministério da Educação e Ciência (MEC) que organiza as unidades curriculares e programas respetivos. Porém, esta organização alargada, pelo seu caráter homogéneo, não pode resultar de forma favorável a todas as crianças, cada uma com diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades distintas.

Considere-se que Freitas (2001) refere que as escolas dos dias de hoje devem ser mais inclusivas que instrutivas, pois só assim se formam as personalidades das crianças de modo pleno e dotam-se níveis de autoestima satisfatórios para o seu futuro. Para tal, é imperativa a gestão flexível do currículo, utilizando diferentes caminhos e ritmos para um mesmo objetivo proposto nos programas e consagrando a diferenciação pedagógica em todos os momentos de aula. Dito isto, o mesmo autor, em conversações com vários docentes concluiu que a gestão flexível do currículo não acontece na realidade, pois os professores “Rejeitam a ideia de serem autónomos, não por não quererem ser autónomos, mas porque têm medo de assumir a responsabilidade.” (Freitas, 2001, p.13). As questões que surgem são as mais variadas, mas a que realmente incomoda um docente em formação inicial é: Como posso adaptar o currículo e diferenciar estratégias, se a maioria dos professores com anos de experiência tem medo de arriscar? Assume-se que a questão aqui oculta baseia-se essencialmente na desvalorização da profissão docente, no descrédito que as famílias sentem relativamente à escola e, pontualmente, nas fracas redes de comunicação entre professores e educadores para troca de experiências e validação do que pode ser feito para ultrapassar os vários obstáculos de aprendizagem que a criança enfrenta.

Torna-se clara a relevância de constantes análises ao currículo para um processo de aprendizagem contínuo, integrado e adaptado, fugindo à norma generalizadora que o mesmo acarreta quando o professor não o realiza em consideração ao contexto. Numa breve análise à organização curricular para a educação pré-escolar, verificamos que,

O currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. A organização do ambiente

educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos. (Circular nº4/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar, p.1).

Aqui contemplam-se as competências essenciais do educador e as relações que o mesmo deve estabelecer para que o ambiente educativo se torne um espaço propício a novas aprendizagens e à comunicação entre as crianças, entre crianças e educador, e entre educador e família. Apenas desta forma existe uma organização partilhada do currículo.

Relativamente à organização do currículo no 1.ºCEB, os programas de Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressão Físico-Motora e Expressões Artísticas estão contemplados na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* ([OCPEB1C] 2004). Porém, os conteúdos de Português e Matemática foram reformuladas e os objetivos a ter em conta nos diferentes níveis deste ciclo de estudos são agora metas curriculares com objetivos anuais. Ou seja, durante um ano de estudos, existem metas a ser trabalhadas propostas pelo MEC. Numa breve análise a este currículo, observa-se que o conjunto de conteúdos é cada vez mais complexo, com primazia pela comunicação escrita e oral com correção sintática, e níveis de raciocínio lógico elevados. Os professores não podem esquecer que a complexidade de conceitos e competências é esbatida pela interligação das áreas e quando se parte de assuntos que as crianças conhecem e que as motivam para o questionamento e consequente aprendizagem.

Em muitos casos, esta interligação acontece de forma espontânea, segundo Pombo (2004), devido à necessidade emergente que os professores sentem de harmonizar o regime de monodocência – no caso do 1.º CEB. A mesma autora afirma que, apesar das aspirações à interdisciplinaridade no ensino, o caráter segmentado do currículo, dos horários e dos espaços na escola, impedem que esta ocorra de forma semelhante à que é promulgada. Neste sentido, o currículo deve ser visto, pelo docente, como um unísono de saberes, ainda que os conteúdos surjam fragmentados, pois os alunos integram verdadeiramente competências quando as conseguem utilizar num contexto fora da sala de aula. Num breve exemplo de gestão flexível e interdisciplinar do currículo recordo uma experiência anterior (semelhante a tantas outras) em que a partir de um jogo do bingo se introduziram instrumentos de laboratório, formulando uma linha lógica para

um texto de análise em português (com o mesmo tema); e foram utilizados os mesmos instrumentos de medição de capacidade em matemática e experimentação, conteúdo de estudo do meio numa aula seguinte. A interdisciplinaridade faz parte do currículo, implícita e explicitamente.

Assim, importa esclarecer os conceitos de currículo e modelos curriculares, e as implicações que ambos estabelecem entre si e no processo de ensino/aprendizagem. De forma sintética, Silva (2000) conceitualiza o currículo como um percurso que é construído em identidade, pressupondo uma relação entre o contexto sociocultural e os intervenientes no seu processo de construção. O currículo é, então, um instrumento organizativo da trajetória de aprendizagens que o modelo curricular, sob o qual está subjacente, forja. Assim, o currículo depende dos pressupostos epistemológicos orientadores de certo modelo pedagógico, que, na definição de Spodek e Brown (1998), representa ideologias teóricas, político-administrativas e pedagógicas, com vista ao alcance de objetivos educativos pré-determinados e que derivam do desenvolvimento das crianças e dos seus processos de aprendizagem.

Retomando uma análise ao modelo diretivo, com caráter tradicional, em que o educador/professor propõe os conteúdos e a forma a serem trabalhados, é relevante evidenciar que, a par deste, surgem modelos curriculares alternativos que pretendem uma maior participação, por parte das crianças, na construção do currículo da sala. Relevam-se os modelos socioconstrutivistas como Reggio Emilia, High/Scope ou Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo sido este último o modelo seguido na sala da Pré 2, onde se realizou o estágio mencionado ao longo deste relatório. Estes modelos exercem uma autonomia participativa e colaborativa em que a criança é o centro da ação; ela participa em todas as escolhas de aprendizagem; é escutada em grupo e escuta os seus colegas, valorizando o respeito por si própria e pelo outro. O currículo torna-se contextualizado e, pela transversalidade dos conteúdos no pré-escolar, os objetivos propostos pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* ([OCEPE] 1997) são alcançados na sua totalidade.

Em suma, o currículo abarca um conjunto de competências que se consideram ser a base para o desenvolvimento completo da criança. Porém, importa contemplar as características únicas da mesma como potencializadoras das suas aprendizagens, e adaptar o currículo ao contexto em que a escola e a criança se inserem. Apenas desta forma o currículo pode tornar-se uma ferramenta mediadora entre o auxílio que o docente proporciona e a predisposição da criança para aprender.

1.1.1 Como Promover a Qualidade na Educação?

“A criança pequena surge como *co-construtor*, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade.” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.71). O currículo, pelas suas implicações diretas no processo de ensino/aprendizagem, determina largamente o crescimento da criança como agente no meio social que é a escola. Desta forma, Zabalza (1998b) conjeturou os aspetos que determinam uma educação de qualidade que permita à criança construir o seu conhecimento, a sua cultura e a sua identidade. Os dez aspetos propostos pelo autor são uma ferramenta de avaliação da qualidade em educação de infância que podem ser aplicados em qualquer modelo e, por influenciarem diretamente as relações e ambientes envolventes, tornam as orientações do currículo mais profícuas e fáceis de realizar.

Estes aspetos são referidos neste ponto pela pertinência da reflexão sobre os mesmos ao longo da prática pedagógica. A partir do momento em que o educador conhece as influências do meio ambiente na criança, não deverá descurar estes dez indicadores qualitativos:

Organização dos espaços; Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; Atenção privilegiada aos aspetos emocionais; Utilização de uma linguagem enriquecida; Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; Rotinas estáveis; Materiais diversificados e polivalentes; Atenção individualizada a cada criança; Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). (Zabalza, 1998b, pp.50-54).

Numa breve reflexão sobre cada ponto evidencia-se a necessidade de aplicação de cada aspeto para a constância dos restantes. Posto isto, tentam-se analisar as relações entre os aspetos de acordo com premissas do autor. Sabe-se que a educação de infância é, normalmente, o primeiro local fora do seio familiar onde a criança passa grande parte do seu dia. Nos momentos iniciais de interação com um grupo, educador e auxiliares de educação privilegiam as emoções da criança, e o seu bem-estar físico e emocional. Como é possível ter “Atenção privilegiada aos aspetos emocionais” (p.51) se não for realizada uma “Atenção individualizada a cada criança”(p.53)? O educador deve apoiar, olhar à sua volta e atender ao trabalho ou ao jogo de certa criança de tempos a tempos,

ao longo da rotina diária. De acordo com o que Zabalza (1998b) propõe, considera-se que este reforço é mais emocional que cognitivo, pois a criança sente-se apoiada em aspetos que lhe são diretamente específicos ao invés de trabalhar constantemente com o grupo inteiro. Ao mesmo tempo, estes dois aspetos indicados apenas podem ser conseguidos na sua integridade se existir “Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente” (p.54). Zabalza (1998b) evidencia as fracas relações educativas entre pais e filhos devido à organização diária dos pais de hoje. No âmbito das instituições de educação de infância está presente a necessidade dos pais entregarem os seus filhos, durante o período de trabalho, a cuidado de outrem. Nesta perspetiva, se os pais participarem no que é realizado na escola, eles próprios ficam a conhecer melhor as dificuldades dos seus filhos e como podem educá-los da melhor maneira.

Com estes três aspetos consagrados, o educador realiza de forma mais consistente a “Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades” (p.52). A empatia que se estabelece entre educador e criança é a base para que o educador reforce o que a criança sabe e integre atividades para um progresso cognitivo e equilibrado. Para que existam componentes que permitam esta diferenciação, os “Materiais diversificados e polivalentes” (p.53) e o “Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades” (p.50) conjeturam uma sala aberta, com espaço para a autonomia. Ao mesmo tempo que os materiais disponíveis dão oportunidades de aprendizagem igualitárias, as crianças tornam-se independentes no seu manuseamento, criando tarefas que as mesmas se predispõem a realizar e, segundo o autor, alargando o seu vocabulário. Consequentemente, são necessários espaços e tempos ao longo do dia para que isto aconteça, alternando entre o trabalho que o educador planeia e o que a criança pretende fazer.

Por isso, a “Organização dos espaços” (p.50) e as “Rotinas estáveis” (p.52) contribuem em sintonia para a autonomia da criança e dinâmicas de trabalho variadas sob uma estrutura organizativa de tempo. Zabalza (1998b) refere que as crianças com rotinas e espaços organizados sabem quando e onde devem trabalhar, construindo o seu pensamento à medida que realizam as atividades sozinhas ou em grupos (pequenos ou grandes). Sempre que possível, o educador deve utilizar uma “Linguagem enriquecida” (p.51), aperfeiçoando o que a criança diz para que ela seja capaz de construir pensamentos mais elaborados.

Para que todos estes aspetos aconteçam, os “Sistemas de avaliação, anotações, etc. que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças” (p.53) devem estar presentes em todas as alturas. A partir de análises ao que as crianças fazem e ao seu próprio trabalho, o educador avalia e reformula o processo de aprendizagem de forma a que as progressões no desenvolvimento sejam reais.

Relativamente ao 1.º ciclo, a qualidade na educação depende de aspetos semelhantes, sendo que uma educação diferenciada denota níveis de sucesso e, portanto, de qualidade mais elevada em comparação com uma educação homogénea. Neste sentido, Morgado (2004) apoia os parâmetros de qualidade de Sammons, designadamente: “Liderança; Projeto e objetivos partilhados; Ambiente favorável de aprendizagem; Expetativas elevadas; Processo de ensino/aprendizagem organizado e diferenciado; Regulação do processo de ensino/aprendizagem; Direitos e responsabilidades dos alunos; Apoio ao desenvolvimento profissional dos professores; Cooperação escola-família” (pp.14-17).

A análise teórica a estes aspetos de qualidade permite, ao docente, refletir e reformular a sua prática para melhorar o ambiente que estrutura de apoio aos processos de aprendizagem das crianças. Compreenda-se que o alcance deste ambiente é superior aos limites geográficos das instituições escolares e que a qualidade é fruto de ações refletidas do professor, perante o currículo e em interação constante com a criança e a sua família.

Tantos outros autores como Levine e Lezotte (citados por Morgado, 2004) tentam responder à questão aqui oculta: Como desenvolver aprendizagens de qualidade para uma melhor gestão da sala de aula por parte do professor? O crescente interesse ocorre, segundo Morgado (2004), devido ao aumento da exigência profissional pela qual os alunos irão passar quando integrados no mercado de trabalho. Para responder a esta questão, o mesmo autor crê que está implícito um desafio na gestão da sala de aula pelo professor. Acrescenta-se que a correlação entre sala, docente e desenvolvimento dos processos cognitivos das crianças, é a base para incluir estratégias de qualidade. Estes três fatores, ao trabalharem num mesmo sentido, podem mais facilmente contemplar os aspetos de qualidade mencionados. Ressalta-se ainda a regulação de um processo de aprendizagem de qualidade, quando é diferenciado e inclusivo (Morgado, 2003). O autor sugere que é a partir das dificuldades dos alunos que se recuperam aprendizagens para todos os alunos e ainda nas estratégias que o mesmo propõe, ao utilizar os seguintes verbos – “diferenciam; demonstram; promovem; regulam; estabelecem;

organizam; reforçam; estimulam” (Morgado, 2003, p.72), denotando-se que o docente deve ser dinâmico, preocupado e determinado no seu trabalho para uma intervenção de qualidade.

Em jeito de síntese, a qualidade na educação é alcançada quando a criança é reconhecida como o agente central da sua aprendizagem e o docente respeita a sua unicidade ao se envolver nos processos e relações com a mesma e com a sua família. Quando se realiza uma comparação sobre a promoção da qualidade entre EPE e 1.º CEB a diferenciação surge como uma estratégia para incluir a criança no grupo, para que o bem-estar fomentado por esta ação proporcione motivação para as aprendizagens.

1.2 O Profissional Docente: que Reflexividade?

“Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.” (Alarcão, 1996, p.180). Esta frase é o mote para uma breve análise a esta questão. Se não nos conhecermos como futuros docentes, no processo de prática pedagógica e como professores/educadores, não podemos refletir sobre o que estamos a fazer. Também o docente tem identidade e a sua identidade adapta-se ao seu trabalho e às formulações que faz ao currículo para que o mesmo se contextualize numa determinada turma. Ou seja, adotar esta máxima descrita por Alarcão significa refletir constantemente sobre a função do docente, sobre o que se faz e por que é feito.

Num exemplo prático, quando o docente planeia, é com intuito, parte das reflexões que faz sobre o que a criança já sabe e que conteúdo é pertinente ela saber para avançar no conhecimento. No momento de aprendizagem, o docente analisa o contexto da situação (por vezes, o diálogo no grupo não permite avançar naquele conteúdo ou dirige-se por outra vertente) e utiliza estratégias (planeadas ou não) para o que conjeturou anteriormente, a par das necessidades e interesses do grupo. Numa consolidação final dos conhecimentos, o docente analisa se as crianças realmente aprenderam e reflete sobre a sua ação nesse processo. Caso o conhecimento não tenha sido adquirido, quais os motivos que estiveram na origem desse problema? Os materiais/estratégias/diálogo não terão sido os mais adequados? Os/as alunos/crianças não tinham conhecimentos/motivações suficientes?

Estas reflexões tornam o profissional docente num agente ativo do processo, que, por refletir, preocupa-se com as crianças, diferencia as suas aprendizagens e motiva-se a ele próprio para utilizar métodos fora do comum, que estimulem o pensamento das

crianças da maneira mais profícua às mesmas. Torna-se impossível falar de qualidade sem se referir um docente reflexivo, pois sem reflexão, não há mudança e muitas crianças podem não alcançar os objetivos educativos propostos para o período letivo em que se inserem.

Dewey, (citado por Jacinto, 2003), apresenta três atitudes para se considerar um docente reflexivo que, a partir da prática, reflete e transpõe para a prática o resultado das suas reflexões: “abertura de espírito; responsabilidade; e sinceridade e empenhamento na sua atividade.” (p.51). Tudo isto resume o que o docente deve fazer para ser reflexivo, devendo igualmente existir uma formulação da sua própria identidade, construída a partir das dimensões “pedagógica, científica e institucional.” (Nóvoa, 2002, p.37). Evidencia-se que o caráter reflexivo atribuído à docência é mais que necessário para que o mesmo aja de forma consciente em relação aos processos que permitem a evolução das crianças naquele determinado contexto. Esta ideia é bem explicitada por Shaw (citado por Nóvoa, 2002) quando determina que “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina.” (p.35), e vai largamente ao encontro da posição socioconstrutivista que se pretende ressaltar na construção de um trabalho pedagógico reflexivo.

Portanto, a competência reflexiva deve constar em todos os momentos de docência e estrutura-se a par do percurso formativo do docente. Quando o docente reflete, alarga os seus conhecimentos e estrutura mudanças que considere fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem do grupo com o qual trabalha, sem cingir-se unicamente à sua visão que pode ser redutora ou descontextualizada. Assim, aponta-se para a revisão literária e diálogos informais com pessoas competentes na matéria da pedagogia e psicologia como meios para conjeturar uma reflexividade total e indispensável ao docente como profissional.

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

Quando se refere o perfil do educador de infância e do professor do 1.ºCEB reportamo-nos a um conjunto de características e competências inerentes à profissão e ao profissional, devido ao caráter social do campo educacional. Começando pela necessidade de preparar os futuros docentes, denota-se que a tendência e reforço a esta preparação é crescente pela consciencialização da infância como fase crítica do crescimento cognitivo, emocional e social. Precatado, Damião e Nascimento (2009) acrescentam que a legislação existente para a educação de infância tem como objetivo

comum e primário, favorecer a “integração da criança na sociedade” (p.126), daí a emergência de educadores especializados e cientes do seu trabalho.

Saliente-se que as autoras supracitadas exaltam as competências de autonomia organizativa, capacidade de contextualização de conteúdos e reflexão pré e pós prática, por parte do educador, como indispensáveis a uma educação de infância de qualidade. Claro que estas competências precisam de um suporte teórico que deverá estar presente no currículo e na consciência do educador em formação.

Em qualquer âmbito profissional que exista relação com público exterior à instituição, esse público está à espera de determinadas atitudes e formula um perfil para cada cargo. Não é possível, no entanto, esquecer que o perfil do educador/professor não se finda na aparência, muito pelo contrário, o perfil cinge-se praticamente a um trabalho de bastidores extenso, neste caso, de ação pedagógica (organização de conteúdos e adequação de estratégias); e de construção de redes de comunicação (comunidade educativa, crianças e família).

(...) o papel do professor é permeado pela afetividade que exige saber qual a sua função na construção da aprendizagem realizada pelos alunos. Sendo assim, as suas ações falam muito mais que os conteúdos ensinados na sala de aula, a forma como organiza o material, como pensa e propõe cada situação didática, a maneira como faz as cobranças dos trabalhos e atividades propostas ensinam muito mais, pois há uma relação humana entre professor e aluno. (Silva & Sousa, s.d., pp.8-9).

A partir de uma análise legislativa, o papel do docente vai muito além das competências que lhe são inerentes no Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). O decreto aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, acredita os cursos de formação e concetualiza o desenvolvimento do currículo, assim como a sua integração nas mãos dos docentes como funções principais. Claro que o perfil estipulado pelo Decreto-Lei nº241/2001 abarca a relação educativa entre educador de infância e crianças com vista à promoção de segurança para a autonomia, assim como a organização do ambiente educativo; planificação e respetiva avaliação a partir da observação; e cooperação com a comunidade educativa. Porém Silva e Sousa (s.d.)

explicitam as relações e competências que não são planeadas e que surgem como parte do perfil do docente como pessoa.

Relativamente ao perfil do desempenho do professor do 1.ºCEB, as diretrizes do seu perfil profissional promovem, de entre outras, a construção de um currículo inclusivo, a continuidade educativa com o pré-escolar e ciclos posteriores; um clima positivo de relações; e o desenvolvimento das aprendizagens em português, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística (Decreto-Lei nº241/2001).

Com o objetivo de resumir este tópico e a partir da leitura aprofundada ao decreto de lei referido, importa evidenciar que o perfil profissional do educador de infância e do professor do ensino básico inicia-se na formação dos mesmos e prolonga-se pela vida profissional. Acrescentam-se, igualmente, a este perfil competências sociais, pois o docente é uma pessoa que repensa a sua ação educativa e as suas relações, para que as crianças tenham aprendizagens plenas para o seu futuro como cidadãos conscientes, responsáveis e autónomos.

1.2.2 A Continuidade Educativa na Passagem do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A partir da análise do perfil do profissional docente, ressalta-se a necessidade de aprofundar o tema da continuidade educativa, visto ter sido um assunto sobre o qual existiram diversas reflexões com a educadora cooperante em momento de estágio. Respeitante ao Decreto-Lei nº241/2001, o educador tem como função proporcionar atividades e experiências integradas. Quanto à designação de experiências integradas, entende-se por um conjunto de atividades e situações que fazem parte de um todo, neste caso, do processo educativo e se relacionam entre elas com vista à contextualização dos conteúdos. Neste sentido, as aprendizagens, quando integradas, auxiliam a construção de um conhecimento global de competências. No mesmo decreto-lei, o professor de 1.º CEB tem como um dos objetivos propostos, articular os conhecimentos deste ciclo com as aprendizagens em EPE e os ciclos de estudo seguintes, como referido no ponto anterior.

Também a Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], de 14 de outubro) elucida a continuidade educativa como um meio conducente para que todas as crianças prossigam de forma fluída no sistema educativo, “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de

completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.” (artigo 8º, alínea 2). Deve existir uma delimitação de objetivos para cada ano letivo devido às especificidades do desenvolvimento da criança e da sua faixa etária, porém os conhecimentos adquiridos num período estabelecido devem constar como bases para avançar para conteúdos mais específicos, a partir de uma aquisição progressiva de competências sociais e cognitivas.

Para uma reflexão mais aprofundada sobre a continuidade educativa, é mais que oportuno referir John Dewey (1997) que assume este termo como “experiential continuum” (p.33). Um contínuo de experiências interligadas e que, através da articulação na passagem de um ciclo para o seguinte, permite realizar conexões entre o que a criança já sabe e o que está previsto no programa, tornando a educação num projeto progressivo, quando a continuidade educativa ocorre. Caso não ocorra, até as experiências anteriormente integradas podem tornar-se desconectadas e sofrer lacunas no seu significado: “experiences may be so disconnected from one another that, while each is agreeable or even exciting in itself, they are not linked cumulatively to one another.” (Dewey, 1997, p. 26).

Visto que as transições que ocorrem desde a entrada da criança para a instituição escolar são inevitáveis e contextuais, Portugal (2002) afirma que desde a primeira infância que o percurso escolar da criança é influenciado, pelas oportunidades de aprendizagem que promovem ou não a curiosidade, autonomia e, mais importante, autoestima das crianças para continuarem a busca pelo conhecimento.

No dia-a-dia das escolas, muitas vezes esta continuidade educativa é tida simplesmente por uma preparação das crianças para uma postura mais rígida no 1.ºCEB (permanecer sentadas; realizar mais trabalhos e menos jogos; ficar mais tempo em silêncio), esquecendo que esta continuidade inicia-se com a entrada na escola e termina com a saída da instituição escolar. Assim, a continuidade educativa abarca a passagem dos ciclos, dos anos escolares, dos períodos e até mesmo das matérias, como anteriormente sustentado por Dewey (1997).

Serra (2004) afirma que a assunção da continuidade escolar como passagem dos ciclos educativos dota a educação de infância de valor formativo, facto recente no nosso país que deve estar bem assente para que o trabalho dos educadores favoreça cada vez mais o desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, importa que os educadores e professores de 1.ºCEB, para além de assimilarem os aspetos positivos de uma continuidade de aprendizagens, apliquem

estratégias que se dirijam ao encontro de momentos sustentados nas necessidades presentes das crianças como base de aquisições posteriores. Apenas desta forma se conjecturam momentos interligados e com verdadeiro sentido para a criança que deixa de ser confrontada com conteúdos que não lhe são motivadores e interferem com garantias de um sucesso pessoal (autoconfiança) e escolar.

1.3 A Criança em Relação com o Ambiente Educativo: Perspetivas Teóricas

Todos os pressupostos teóricos anteriormente analisados têm como objetivo comum compreender de que forma o currículo, o professor e a família – apresentado no ponto seguinte, podem contribuir para que a criança tenha aprendizagens sociais, cognitivas e emocionais na sua potencialidade, com vista a um presente e futuro de sucessos constantes. Esta linha de análise surge da asserção de Dewey (2007), que afirma que ensino e aprendizagem interagem numa dinâmica em que a criança é tão responsável por este processo como o seu educador/professor, num espírito democrático onde, à semelhança de um estado, todos os indivíduos exercem uma função e têm poder associativo e partilhado.

De entre tantos autores que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil, relevo a perspetiva piagetiana do desenvolvimento cognitivo para determinar de que forma o ambiente educativo pode influenciar o seu crescimento, visto que a criança cresce num certo contexto social, cultural, familiar e escolar.

Numa tentativa de relacionar a criança com o ambiente educativo, considera-se pertinente uma breve referência à criança, quem é? Como é? O que faz na escola? Piaget (1986) afirma que o seu desenvolvimento está pré-determinado por estruturas mentais inatas e que esses dados biológicos são acelerados ou travados dependo dos estímulos do meio envolvente, ao que Montagner e Branco (1996) acrescentam que o sujeito “criança” é um sujeito completo, dinâmico, com processos cognitivos progressistas no sentido em que interioriza conhecimento a par de situações em que participa ativamente. Ou seja, todas as circunstâncias ambientais influenciam a criança aos níveis, cognitivo, social e emocional, tornando-a um ser integrado e com potencialidades quase infinitas no que diz respeito às aprendizagens (Zabalza, 1998a).

Numa breve descrição de como a criança é reconhecida de um ponto de vista redutor – apesar das constantes evidências psicológicas contrárias – Sprinthall e Sprinthall deixam-nos esta ideia para refletir: “É extraordinariamente fácil assumir que

as crianças pensam quase como os adultos. Para o educador, esta perspetiva é, não só simplista, como de certa forma perigosa.” (1993, p.125)

A partir da conceção da criança como um ser total, descurando a mesma como um adulto em miniatura, o ambiente educativo irá ser um local de construção de significados, que se pretende facilitador para este processo. Berbaum (1993) aceita que a aprendizagem das crianças ocorre através de ações no meio para procurar uma resposta, podendo ou não ser conscientes dessa busca. É possível retirar uma analogia direta entre ação e aprendizagem, sendo que Portugal (2002) apoia que as primeiras experiências sensoriais encorajadas ou espontâneas são a base do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, compreende-se a relevância de relações sustentadas (apoiadas, organizadas e pensadas por parte do adulto) entre a criança e o ambiente educativo, visto que a mesma aprende quando experimenta e experiencia. Zabalza (1998a), suportado por Barker, afirma que o comportamento está diretamente relacionado com as limitações do ambiente que envolve o sujeito.

A criança aprende quando experimenta e torna-se criativa, autónoma e consciente das suas aprendizagens. Brickman e Taylor (1991) defendem que, para as experiências serem realmente ricas, a criança deve escolher sobre o que quer aprender, ter vários objetos para manusear e concretizar, e descrever livremente ao adulto ou a outras crianças o que está a fazer. Num mesmo momento, o adulto apoia as decisões da criança e os momentos de criatividade que a mesma tem, reconhecendo o seu trabalho e as suas aprendizagens.

Em jeito de consolidação, quando se refere a criança como ser único, projetam-se características pessoais e valorativas das suas capacidades que devem ser respeitadas e exaltadas como a base dos processos de crescimento que lhe são inerentes. Cada criança aprende ao seu ritmo de aprendizagem e o adulto que a acompanha, dentro ou fora da escola, interage nesse processo, na medida em que proporciona momentos e materiais para a experimentação num ambiente determinado e, por isso, auxilia a compreensão do mundo que a rodeia. Durante o período inicial de crescimento, a criança desenvolve a sua personalidade no meio em que está inserida, daí que a necessidade de criar dinâmicas com o mesmo esteja patente e o educador/professor deva assumir a unicidade do agente fulcral que é a criança.

1.4 A Intervenção da Família no Seio Escolar

Ao referir a relação entre a criança e ambiente educativo torna-se imprescindível analisar o papel da família na construção do processo educativo, sendo que é o primeiro núcleo social que a criança frequenta e a partir do qual adquire os primeiros conhecimentos. Quando se fala da intervenção da família no seio escolar, fala-se igualmente de todo o acompanhamento fora do contexto escolar que os pais dão à criança para que esta possa ter níveis de bem-estar elevados e, conseqüentemente, esteja disposta a aprender. Muñiz (1993) esclarece que na família ocorre uma dinâmica própria, com relações estruturadas que influenciam diretamente as conexões mentais da criança, e que esta influência, quando consciente por parte dos pais, é direcionada para um crescimento com envolvimento e comunicação recíproca. Desta forma considera-se que os pais, consoante as relações que estabelecem com os filhos e as suas conceções perante a escola, irão determinar, em parte, o sucesso dos seus filhos nas aprendizagens que decorrem dentro do seio escolar.

A partir do momento em que os cuidadores, na família, se consideram como parte que integra e influencia o crescimento da criança fora e dentro da escola, tornam-se possíveis as pontes de relação entre os adultos da escola e da família que tanto se esperam alcançar. Claro que, quando se refere a importância de um currículo contextualizado, adaptado e diferenciado, o trabalho do docente torna-se mais profícuo se conhecer as competências e dificuldades da criança fora da escola, já que os conhecimentos que a mesma detém também são exteriores à instituição, mantendo responsabilidades compartilhadas neste processo entre pais e educadores (Oliveira-Formosinho, Sousa & Araújo, 2004).

Porém, a relação educativa que os pais devem manter com a escola não se baseia simplesmente no auxílio dos trabalhos da criança, na deslocação à escola para saber do seu comportamento ou frequentar ações de sensibilização promovidas para suscitar o interesse dos mesmos relativamente ao percurso dos seus filhos. Apesar da grande implicação que estes aspetos demonstram por parte dos pais em relação ao trabalho escolar, Oliveira-Formosinho, Sousa e Araújo (2004) afirmam que esta relação (família-escola), por ter como finalidade acompanhar a criança no seu progresso educativo, abarca objetivos como promoção de estratégias para os pais; colaboração no plano escolar para os filhos; intervenção nos trabalhos que vêm para casa e nos que são desenvolvidos na instituição; e, mais importante – como referido por Muñiz (1993) –

compreender que a criança é muito mais que um aluno e que as suas aprendizagens não se esgotam na escola:

O papel dos pais não é o de dar liberdade à criança mas o de lhe permitir que a possa conquistar progressivamente, a partir de um conjunto de aquisições o mais sólido possível, proporcionando-lhe os meios e aceitando que, com as suas iniciativas, possa introduzir modificações, influir no meio humano, sem que, por isso, pais e professores se submetam indiscriminadamente às exigências infantis. (Muñiz, 1993, p. 72).

Conclui-se que, na infância, as conquistas são progressivas e mesmo que a criança tenha aptidões inatas, se um ambiente de conforto para a experimentação não lhe for proporcionado, esta não poderá aprender e integrar novas competências e conhecimentos. Não nos podemos esquecer que a família também é composta por adultos que auxiliam ou devem auxiliar este processo, tal como acontece na escola. Porém estes adultos não estão formados para ajudar nas aprendizagens e é função da escola consciencializar para essa necessidade, para que os pais promovam momentos de envolvimento na construção de conhecimento.

Em síntese...

Numa breve síntese deste capítulo introdutório, o que ressalta à intenção da escola como organização, é a valorização que cada agente educativo deve dar perante a consciência dos objetivos de aprendizagem (currículo); de como se auxilia o alcance desses objetivos (professor); de que também se faz parte do processo de aprendizagem (família) e de que se é o agente principal da ação pedagógica (criança).

O percurso escolar é, mais que tudo, um caminho que a criança percorre apoiada sempre nos adultos que a acompanham e que co-constroem os seus conhecimentos, tendo em conta todos os pressupostos acima enunciados. Não existe educação sem relação nem consciência, e sem relações conscientes entre educador/criança/família e professor/aluno/família, numa dialética constante com o currículo que orienta todo o processo de ensino/aprendizagem.

Capítulo II – Intencionalidade Educativa na Ação Pedagógica

A inclusão deste capítulo justifica-se pela necessidade de reflexão relativa ao que se faz concretamente com o grupo de crianças em contexto educativo. Quais os passos a percorrer para existir uma introdução progressiva do estagiário no grupo de crianças e grupo docente? Porquê e como planificar? Como se organizam os métodos, as metodologias e estratégias utilizados nas salas de intervenção pedagógica? De que forma abordar os conteúdos inscritos no currículo de forma inclusiva, diferenciada, cooperativa e motivante?

Numa tentativa de resposta a estas questões, o capítulo descrito apresenta fundamentos teóricos para uma ação educativa contextualizada, intencional e, portanto, justificada.

2.1 Um Percurso de Intervenção Pedagógica

O percurso de intervenção pedagógica relatado ao longo deste relatório teve como mote um dos assuntos tratados por Freire (2009) na sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “Não há docência sem discência” (pp. 21-41). A profissão docente reporta-se à criança, às suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas e o educador/professor é o agente que a acompanha, com presença física mais visível e no âmbito escolar, ao longo de todas estas aprendizagens. O docente é a ligação entre o que a criança pode aprender e o que realmente aprende. Se o mesmo se bastar por transmitir o currículo, sem se preocupar se as crianças adquirem ou não os conteúdos, não está a praticar docência. Da mesma forma, a criança não aprende verdadeiramente se integrar apenas os conhecimentos sem ser capaz de os colocar em prática. “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (Freire, 2009, p.24). Em outras palavras, aprender é um processo complexo, delicado pela diversidade de agentes. Porém, auxiliar as aprendizagens conota-se da mesma complexidade e é imprescindível que o docente saiba que só efetua a sua função (auxiliar aprendizagens) quando o aluno realiza a sua (aprender).

Com esta diretriz bem assente, a intervenção pedagógica descrita desenvolveu-se em etapas distintas de apoio ao trabalho que viria a ser realizado na sala. Estruturou-se então em 4 fases: conhecer, observar, intervir e avaliar. Em vários momentos as fases entrecruzaram-se, sempre com o objetivo de aprender a facilitar as aprendizagens das crianças, com vista a contemplar verdadeiramente o princípio de obrigatoriedade do

ensino básico que tem como fundamento, de acordo com Ribeiro (1989), dar oportunidades de êxito a todos os que o frequentam. Mesmo em formação, os estagiários não podem esquecer a influência que provocam na dinâmica do grupo e no sucesso das suas aprendizagens. Refira-se que Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003) vê a formação inicial de professores apoiada em 3 fases: “conhecimento, observação, aplicação” (p.31). A estes três momentos, acrescenta-se a avaliação que é um processo constante durante a aplicação/intervenção mas que também permite ao formando avaliar as suas aprendizagens para que, numa dinâmica reflexiva, projete mudanças no seu trabalho futuro como professor/educador.

Ao desconstruir as fases enumeradas, **conhecer** é o primeiro passo para uma intervenção educativa contextualizada e com estratégias adaptadas às crianças e às possibilidades materiais e infraestruturais do ambiente envolvente. Assim, através de pesquisas e deslocações à instituição escolar, anteriores à prática, conhece-se a escola, a sua localização e o ambiente envolvente (infraestruturas). Com este passo findado, torna-se necessário contactar com a equipa pedagógica – diretor escolar, professor/educador titular, professor de educação especial e professores das áreas específicas, de forma a conhecer o que é feito nas diferentes áreas curriculares, a rotina do grupo, especificidades das crianças e trocar impressões com o docente titular para criar uma relação de empatia profícua ao trabalho. Esta relação cria-se quando o formando mostra-se recetivo à aprendizagem e a trabalhar; aquele que tenta e corrige os seus erros no campo da educação é capaz de reorganizar o que faz e tornar as estratégias e materiais, que utiliza na sala de aula, promotores do desenvolvimento dos conteúdos propostos a trabalhar, e que respeitam as características específicas de cada criança. Esta relação de empatia entre professor supervisor e professor em formação é referida por Blumber (citado por Alarcão & Tavares, 2003) como um processo em que o supervisor – que, segundo Alarcão e Tavares (2003) é um professor com experiência profissional na área da educação – e formando estabelecem um clima de colaboração: “This informal learning situation can present them with the opportunity to engage in the process of identity bargaining, so necessary to (...) acquire a sensitivity to knowing which lines of action are most appropriate for a given interpersonal situation” (p.61).

Como aspetos finais a conhecer antes de se partir para a observação prolongada na sala, é imprescindível conhecer as crianças no ambiente escolar para saber quais as suas principais necessidades (em diálogo com o professor/educador supervisor), particularidades, preferências e, mais que isso, dar-se a conhecer ao grupo com o qual se

irá desenvolver uma prática pedagógica; e conhecer os recursos da sala para saber o que é possível utilizar no processo de ensino/aprendizagem que suscite oportunidades de conhecimento reais e estruturas pela ação. Sabe-se que as pessoas (adultos ou crianças) que contactam com as crianças são influentes, de uma forma mais ou menos visível, no seu crescimento. Posto isto, o primeiro contacto do estagiário com o grupo deve criar um clima favorável que se traduzirá, ao longo do contacto, por um clima afetivo, o que, segundo Alarcão e Tavares (2003), influencia diretamente a capacidade dos adultos da sala referidos identificarem e solucionarem problemas do grupo enquanto auxiliam os seus processos individuais de aprendizagem.

A segunda fase – **observar**, diz respeito ao processo de prática pedagógica que se realiza a partir da observação participante. Um único contacto com o grupo não é suficiente para conhecer como se desenrolam os processos mentais das crianças, as suas dificuldades ou até mesmo a forma como ocorrem as aprendizagens. Daí que este passo de observação participante ocorra nos primeiros dias de prática pedagógica. Deste modo, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) o observador (neste caso, o formando) pode envolver-se nos processos que ocorrem na sala e conhecer as relações dentro no grupo necessárias à intervenção propriamente dita, que é posterior a esta fase. Neste momento, apreendem-se também as técnicas que o professor titular ou educador utiliza para os vários conteúdos, que se considerem ser profícuas para o processo de aprendizagem, de forma a não existir uma quebra total do que é feito na sala e do que o estagiário traz de novo.

Quando se começa a **intervir**, há que ter em conta todos os intervenientes do processo educativo enunciados anteriormente – o docente titular, a criança e a família, logicamente interligados com o currículo, visto que todas as dinâmicas que se estabelecem entre os mesmos determinam o percurso educativo e pessoal da criança. A par disto, a intervenção deve ser feita com a consciência de que para as crianças, como nos indica Berbaum (1993), o conceito ‘aprender’ é simples e limita-se a responder às questões colocadas. Porém o docente vai para além disto e sabe que as aprendizagens apenas ocorrem se existir aprofundamento dos conteúdos e de experiências significativas que induzam compreensões do que está a ser aprendido, ao invés de meras memorizações.

Neste ponto de vista importa ressaltar que o que se realiza na intervenção (utilização de técnicas e instrumentos para trabalhar conteúdos na sala) é conjeturado pelas observações anteriores e por revisões teóricas ao currículo, estratégias de

intervenção e características desenvolvimentistas. Pelo seu caráter multifatorial, existem avaliações e reavaliações constantes relativas aos aprendizes – crianças e estagiário em formação docente. Começa-se, então, a **avaliar** num sentido mais lato, por se estender a toda a prática pedagógica. Mesmo quando se intervém, seja em EPE ou no 1.ºCEB, fazem-se observações constantes que, para Pais e Monteiro (1996), são um instrumento de avaliação que permite identificar as necessidades individuais e potencialidades das crianças. A par desta avaliação alargada, os momentos de análise introspetiva do formando ou em diálogo com o docente cooperante, possibilitam avaliar não só como decorrem as aprendizagens, mas, a partir disso, melhorar as estratégias (dialogais ou de atividade) e adequar os materiais com vista a aperfeiçoar a prática. A avaliação é igualmente importante para o professor em formação inicial quando termina a sua prática pedagógica. O momento final de autoavaliação permite, ao formando, compreender o que aprendeu e quais os aspetos que pode melhorar em práticas futuras. Paralelamente a esta ideia, Freire (2009), indica que “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.” (pp.39-40). As duas ideias complementam-se, pois se o docente em formação não estiver disposto a mudar, não irá refletir sobre a sua prática.

Por fim, compreende-se que apenas um trabalho consciente e estruturado em práticas que resultam de observações e diálogos constantes com o educador/professor cooperante e com as crianças, possibilita um ambiente de intervenção influente, de forma positiva, nas aprendizagens que se pretendem auxiliar. É, por isso, imprescindível que o docente em formação inicial seja capaz de assinalar as suas falhas no âmbito da pedagogia e reestruture a sua prática, numa dinâmica aberta com o seu supervisor, para que também ele possa aprender.

2.1.1 Planificar com Intenção, Agir com Convicção

Antes de se tratar especificamente o processo de planificação, constata-se a premissa de Freire (2009) relativa ao processo de ensino/aprendizagem com rigorosidade metódica: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo.” (p.27). Acrescente-se ainda: “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (p.29). O autor considera que ‘pensar certo’ é auxiliar a criança a tornar-se capaz de utilizar os seus saberes fora da escola, em situações concretas que não se limitam aos manuais, e que a competência de pesquisa de que o docente deve estar dotado é a base para poder intervir.

Em consonância, estas duas ideias são a estrutura para que o docente planifique em consideração a uma das principais competências que as crianças devem atingir que é ‘pensar certo’ como o autor nos explica; e, para que a ação seja atual e contextualizada, as planificações devem partir de análises constantes, subjacentes à pesquisa.

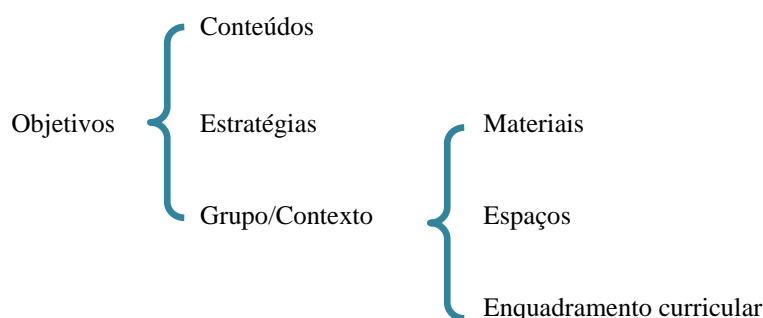
Para clarificar este conceito, Morissette e Gingras (1994) assinalam que planificar exige a identificação do sujeito aprendiz e estruturação do que irá aprender e como irá aprender, através da definição de objetivos para o processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, os autores indicam o processo de planificação (anual, trimestral, mensal, semanal ou diário) como uma previsão do que irá ser feito, sem descurar o caráter flexível que o mesmo detém pela imprevisibilidade do que pode ocorrer na sala, já que as crianças de um mesmo grupo apresentam características heterogéneas – que devem ser contempladas na planificação quando se tratam de dificuldades ou especificidades na aprendizagem.

No processo de planificar para intervir em momentos específicos torna-se evidente que o docente expõe objetivos para aquela atividade, no entanto, pretendem-se colmatar objetivos mais gerais do currículo, uma vez que são metas a atingir ou melhorar ao longo de um ciclo de estudos ou ano letivo. Com efeito, a habilidade de planificar permite uma preparação de recursos e estratégias com vista a atingir, da melhor forma, os objetivos que são propostos e, caso seja necessário, reformular a planificação para uma intervenção mais significativa para as crianças. Importa aqui clarificar o conceito de aprendizagem significativa. Ausubel (2001) teorizou que este tipo de aprendizagem, antagónica da aprendizagem memorística, refere-se à forma que o sujeito aprende e depende diretamente da descoberta e da recetividade dos conteúdos que devem ter lógica para o sujeito, caso contrário, não existe aprendizagem significativa.

Neste sentido, Morissette e Gingras (1994) identificam os aspetos a incluir na planificação como: “objetivos gerais; (...) objetivos específicos; (...) tarefas particulares.” (p.98). Ressalte-se que o processo de planificação não se basta pelos aspetos enunciados. A planificação é um processo contínuo, no sentido em que, quando se coloca em prática o que se prevê, existem reflexões constantes que permitem reestruturar as estratégias aplicadas e, de forma cíclica, reformular o plano de ação. Morgado (2001) refere a relevância da avaliação no processo de planificação visto se tornar um instrumento de avaliação formativa diária, a partir de observações e registos de dispositivos incluídos na planificação.

De forma mais sintética, Cabral (2001) figura que a planificação baseia-se nos objetivos que se pretende trabalhar em consonância com o público a que é dirigida a ação, através da resposta a questões como: para quê? O quê? Como? Quem? Com quem? Onde? Quando? Para se responder a estas questões sugere-se a seguinte adaptação da figura enunciada, que vai ao encontro das planificações elaboradas aquando do estágio descrito no presente relatório:

Figura 1
Processo de planificação



Adaptado de: Cabral, 2001 (p.212).

Clark e Yinger (1980) explicitam que planear implica agir. Porém, como é anterior à ação, esse processo denota incertezas e imprevisibilidades, pois o docente, quando planifica, não tem informações completas. Por este motivo planificar requer um grande esforço cognitivo pelas competências que exige ao que faz o plano como: “including, predicting, guessing, weighing, restructuring and visualizing.” (p.7).

Concludentemente, o professor, como planificador, surge igualmente associado a um agente que traduz e filtra – como explicita Zabalza (1994b) – o que o currículo (abrangente) propõe, para ser capaz de gerir o desenvolvimento (específico) do grupo e individual, tomando em consideração a planificação a par de instrumentos avaliativos que permitem planificar como ato intencional e agir com convicção presente no trabalho que se irá realizar.

2.1.2 Diários de Bordo: Observar, Registrar, Refletir

A referência a esta ferramenta do trabalho docente é justificada pelas características patentes no perfil de um profissional de educação. O constante registo do que é realizado em momento de aprendizagem permite uma constante reflexão e mudança de estratégias mais adequadas a resultados de sucesso, por parte das crianças. Assim, o

docente, a partir da utilização do diário de bordo, age de acordo com as análises daí retiradas, o que lhe permite avaliar o seu trabalho, numa tentativa constante de superação e melhoramento do auxílio ao alcance dos objetivos propostos às crianças.

Porém, o docente tem limitações determinadas pelo seu conjunto de valores e a sua ação pedagógica é gerida consoante as suas interpretações. Neste sentido, a estrutura de um diário de bordo, apesar de se reportar normalmente à descrição das atividades propostas ao grupo, pode variar por forma a auxiliar as reflexões que daí irão surgir. Numa linha de ação equivalente, o registo do que foi feito permitirá construir uma análise mais específica para o esclarecimento dos resultados, sendo que o docente torna-se, como refere Zabalza (1994a), um “profissional racional” que descortina o que irá acontecer através da verificação dos resultados obtidos.

Nas palavras de Elbaz (citado por Zabalza, 1994a), os diários de bordo são baseados em conjurações que se reportam diretamente ao “conhecimento de si mesmo (...); conhecimento do próprio meio (...); conhecimento da matéria (...); conhecimento do currículo (...); conhecimento da instrução (...).” (p.52). As reflexões derivadas desta análise estruturam o conhecimento prático do docente que questiona todos os indicadores (currículo, conhecimento sobre o conteúdo, estratégias, instrumentos, etc.) com consequências diretas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Finalmente, os diários de bordo estão conotados de relevância pedagógica pelas repercussões diretas na ação docente. A sua elaboração deve partir do docente com intenções de melhorar o seu trabalho, escrevendo de forma justificada e própria para uma leitura fluída, que rapidamente permite assinalar aspetos a modificar.

2.2 A Aprendizagem pela Ação

A aprendizagem pela ação, reportada à infância, inclui-se neste capítulo como uma tentativa de descodificar os processos que constroem o conhecimento, mais precisamente, como a criança aprende. Num relato sintético dos fatores que determinam a aquisição de conhecimento, indicados por Piaget (1986) – assimilação, acomodação, maturação, descoberta por experimentação ativa e aplicação de figuras mentais – analisa-se que as experiências e transmissão social estão diretamente ligados ao contacto, à ação que a criança realiza para aprender.

Como Kamii (1978) nos refere, se as crianças aprendem progressivamente a se abstrair, têm, para isso, de passar por fases concretas para tornar o conhecimento estruturado e serem capazes de o relacionar em situações distintas. O mesmo autor

aponta ainda para a deficiente utilização de imagens e conceitos para tratar conteúdos na infância, visto que a sua utilização pelas crianças é demasiado limitada para que a mesma consiga criar relações com objetos, cujo objetivo é manipular para estabelecer relações de causa-efeito, construindo concepções mentais ao encontrar problemas e soluções para superá-los. Oportunidades limitadas de adquirir conhecimento traduzem-se, claramente, em conhecimento limitado. Para o adulto oferecer material e dinâmicas que permitam, à criança, manipular o meio e os objetos que aí estão inseridos, é algo que não lhe tira muito tempo (conhecer a criança e as possibilidades de aprendizagem dos materiais no ambiente educativo); para a criança, a sua implicação nesse processo tem repercussões no seu futuro. Sem uma base completa de conhecimentos, não é possível estruturar conhecimentos mais complexos e essa base constrói-se desde o nascimento.

Este ponto do capítulo centraliza-se, essencialmente, mas não exclusivamente, na educação pré-escolar, por ser uma primitiva do MEM – que orienta a ação pedagógica da sala de pré em que ocorreu o estágio. Posto isto, reflita-se sobre o papel do adulto. Se a criança, em idade pré-escolar tem um conjunto de aptidões inatas e interesses (Hohmann, Banet & Weikart, 1979), a comunicação com o outro e com os materiais, irá desenvolver competências comunicativas e de resolução de problemas. Aqui, o educador deve conjecturar, junto da criança, experiências-chave que as permitam passar por estes passos: “concreto – abstrato; simples – complexo; aqui e agora – remoto no tempo e no espaço” (Hohmann, et al., 1979, p. 19). Acrescente-se que, quando se refere ‘junto da criança’, pretende-se que a mesma tenha uma papel ativo na escolha das aprendizagens que quer realizar, assim como de que forma pretende fazê-lo. A motivação implicada no *fazer* é simples: se a criança quer, faz e aprende a fazer, concretizando a ação *saber-fazer* tão necessária nesta fase concreta e inicial da aprendizagem. No entanto, as consequências desta ação são tão complexas quanto a própria criança (dificuldades, interesses, emoções, desenvolvimento e relações).

A *Oficina de Iniciação ao Modelo* (MEM, s.d.) acrescenta ainda que as produções e noções que decorrem do percurso de aprendizagem, resultam em compreensão, ou seja, construção ativa do saber. A transmissão, por si só, por parte do docente, não é concreta. Caso se pretenda que a criança aprenda, a mesma tem de adquirir conhecimentos concretos para, posteriormente, torná-los ideias abstratas e passar de um contexto determinado para as mais variadas situações com as quais contactam no seu dia-a-dia, dentro e fora da escola.

Portanto, quando a criança vive e revive situações, estruturam-se interpretações pessoais indispensáveis ao questionamento e conseqüente compreensão do que a rodeia, dando origem a uma real aquisição de conhecimento. Admitindo, assim, que o agente aprende pela ação, importa proporcionar momentos de relação individual e grupal com o meio, pois é nele que a criança estrutura o seu pensamento, logo a sua personalidade, crescendo a partir das concepções que produz relativas ao mesmo. Desta forma, surgiram concepções alternativas ao ensino diretivo – como o Movimento da Escola Moderna – que devem ser do conhecimento dos futuros profissionais de educação para que, da melhor maneira, adequem as estratégias de intervenção para um auxílio de aprendizagens alargado e em consonância com as aprendizagens anteriores e processos de aquisição de conhecimento de cada um.

2.2.1 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O crescente interesse, no campo da psicologia, pela criança desde o início do século XX, influenciou diretamente as análises feitas à escola e à maneira que as crianças aprendem neste núcleo social que se estende por toda a infância. Spodek e Brown (1998) evidenciam que esta reforma na educação (passagem do modelo diretivo para modelos centrados na criança) e nos modelos curriculares ocorreu pela necessidade de se adaptar o currículo ao desenvolvimento da criança, seja ao nível emocional, cognitivo ou social. O verdadeiro conhecimento ocorre nestas três áreas, com dinâmicas entre si. A criança, em relação com o ambiente e com o outro, aprende a regular as suas emoções, aprender a adquirir e gerir o seu conhecimento, e aprender a interagir e comunicar.

Desta necessidade abordada primeiramente pela psicologia a partir do construtivismo, com intervenção direta na educação, surge o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (1998a), este modelo pretende, com a ideologia base de preparar os alunos para uma vida democrática, sustentada na cooperação e solidariedade, conjeturar uma escola em que as aprendizagens ocorrem em interajuda e com diálogos constantes, fazendo com que a criança reconheça que o que diz é importante, assim como ouvir o que os seus colegas têm para dizer.

Desconstruindo o conceito de construtivismo, numa vertente educacional, compreende-se que as aprendizagens são construídas, não absorvidas. Assume-se, então, que essa construção ocorre quando são tidas em conta as experiências anteriores e significativas da criança para que, e de acordo com Solé e Coll (2010) existam

interpretações das situações e o agente interiorize o que está a assimilar. Onrubia (2010) revela que, a par desta aprendizagem ativa por parte da criança, deve existir um papel auxiliador do docente ou de um par mais capaz, de forma planeada por indicações curriculares, que se denomina por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Torna-se claro que o descuramento do papel ativo do aluno resume-se ao ensino, enquanto o objetivo primordial é a aprendizagem.

A escola está imersa num ambiente social alargado e com regras de hierarquização, horários e burocracias determinadas pela abrangência que esta instituição gratuita e obrigatória acarreta. Por isso, através de uma análise a este modelo pedagógico (teórica e presencial como observador participante na sala da Pré 2), compreende-se que a concretização de objetivos que o mesmo propõe é tanto ou mais importante que as estratégias utilizadas para os alcançar. As reflexões realizadas sobre os aspetos positivos e menos positivos relativos a este modelo permitem deduzir que apenas uma preocupação contínua sobre o desenvolvimento da criança concretiza uma verdadeira formação contínua.

Numa pequena síntese aos fundamentos do MEM, González (2002) conjetura este modelo pedagógico assente nas pessoas que o concretizam e na sua organização. Estes dois eixos são as estruturas que, funcionando em complementaridade, permitem atingir metas educacionais para cada criança, através de aprendizagens com o grupo.

O mesmo autor afirma que, se por um lado as pessoas que seguem o movimento são pessoas reflexivas, que estão em formação contínua para melhorar as suas práticas, apoiam a sua prática em pressupostos teóricos e análises constantes, valorizam os afetos e comunicam intermitentemente entre os intervenientes; por outro lado, o que é realmente realizado no espaço educativo transmite as ideologias dos docentes do movimento que, trabalhando cooperativamente com outros docentes, transpõem essa forma de comunicação para as crianças que participam ativamente em todas as fases do processo de aprendizagem (planificação, execução e avaliação).

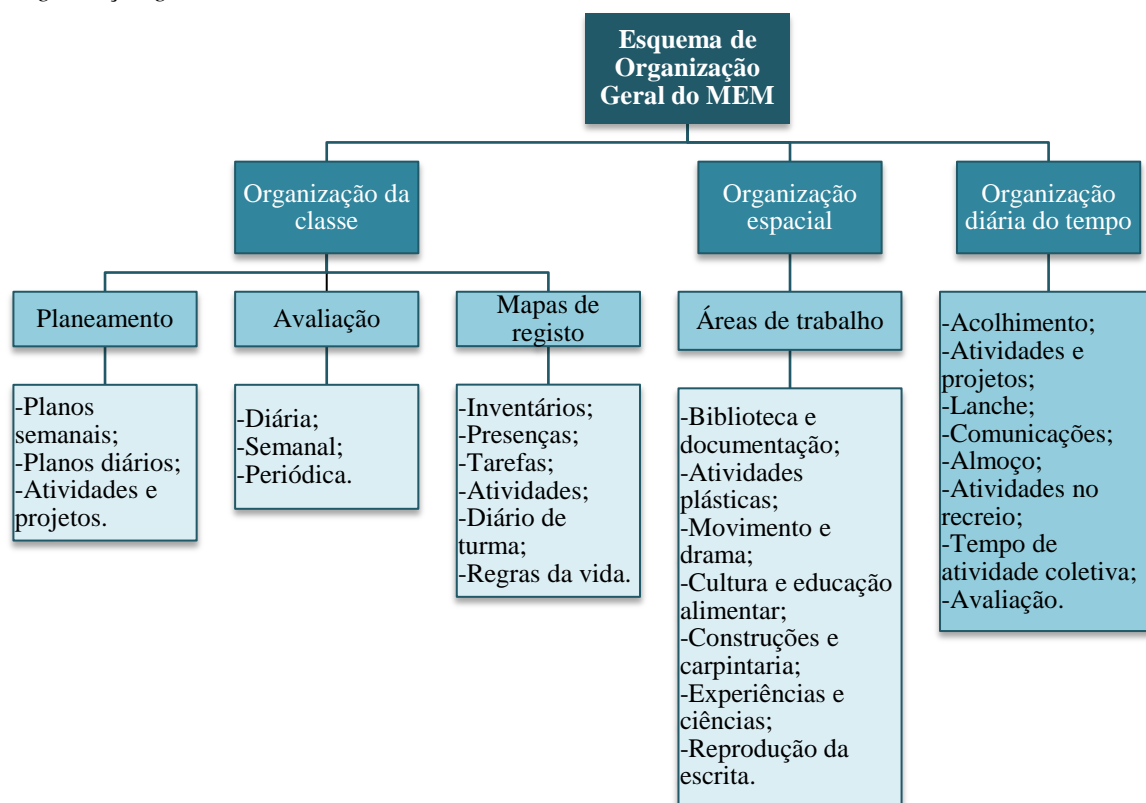
Sob um olhar mais prático:

- O espaço educativo do MEM está repleto de cartazes de registo das fases de aprendizagem anteriormente relevadas – assim como de quadros de tarefas, mapa de presenças e diários de grupo;
- Existem oportunidades temporais de comunicação (apresentação de trabalhos, ideias) e conselho (reuniões em grupo para tratar assuntos que perturbem a turma ou os interesses temáticos das crianças a trabalhar – prática claramente democrática);
- As avaliações são formativas – no sentido de serem diárias, conjuntas, e que, para Pais e Monteiro (1996) visam o indivíduo – e realizadas em cooperação com o grupo para desenvolver competências dialogais (comunicar, escutar, esperar pela sua vez, responder a questões, argumentar opiniões);
- Os trabalhos em projeto são estruturados quando um problema surge na sala e é necessária uma resposta concreta e científica sobre o tema (“formulação [do problema]; balanço diagnóstico; divisão e distribuição do trabalho; realização do trabalho; comunicação” [MEM – *Oficina de iniciação ao modelo*, s.d., p.50]).

Numa breve retrospectiva ao ambiente educativo na sala da Pré 2, o MEM, para além de competências comunicativas e democráticas, permitia o desenvolvimento da autonomia, responsabilização das ações e escolha de decisões conscientes que ocorriam nos vários momentos da rotina desta sala, acrescentando que a maioria do grupo estava a trabalhar nos parâmetros deste modelo desde a Pré 1. Nesta esta linha de pensamento, González explicita as três finalidades formativas do modelo como “1. Iniciação às práticas democráticas; 2. A reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. A reconstrução cooperada da Cultura.” (2002, p.141), das quais se depreende a apropriação das competências identificadas como competências base para concretizar estes objetivos mais gerais e prolongados.

De forma a contemplar brevemente todos os aspetos organizacionais do MEM, apresenta-se o seguinte figura de Grave-Resendes, adaptado por González (2002, p.152):

Figura 2
Organização geral do MEM



Esta figura permite uma análise geral ao movimento, conotando-o de estruturado nas diversas áreas de interesse para o mundo das crianças, organizado nas necessidades higiénico-biológicas e de tempo livre das mesmas e planeado sob objetivos anuais, semanais e diários com avaliações formativas constantes que permitem aprendizagens integradas, responsáveis e socializadoras.

Ao retomar o conceito de ‘aprendizagens socializadoras’ anteriormente relevadas, é impossível descurar o nome de Freinet. A partir de uma visão empírica do ensino, as teorias de Celéstin Freinet foram fundamentais para estruturar o trabalho do MEM baseado em experiências socioculturais, com fundamentos teóricos de Vygotsky e Bruner, como nos afirma Niza (1998a).

Como forma de conclusão, o MEM apresenta-se como um modelo centrado na criança como um ser único na forma como aprende e se relaciona, sendo que os docentes devem identificar as suas particularidades e tomar partido delas para um auxílio personalizado, tornando a criança a principal gestora do seu próprio conhecimento, seja académico ou social. Assinale-se ainda que este modelo pedagógico, alternativo ao modelo diretivo, vem trazer, a par de outros, mudanças educativas tão necessárias a uma escola ainda patenteada pela estrutura fabril, cujos princípios sabem-

se ultrapassados. Se o ensino diretivo, com o recurso único ao manual, turmas de grandes dimensões e ensino dirigido à especialização são opostos dos ideais de aprendizagens completas e significativas, como se justifica a continuidade destas características fabris no 1.º CEB e nos ciclos posteriores? É, por isto, imprescindível que os docentes reflitam sobre as escolas dos dias de hoje e atuem para que a mudança continue a existir até que os princípios consagrados pela LBSE sejam realmente uma prioridade nas instituições de ensino. Assim a aprendizagem pela ação deixa de ser uma diretiva de turmas restritas e passa a ser alargada a todas as crianças.

2.2.1.1 Estratégias e Instrumentos Pedagógicos no MEM

Neste seguimento importa clarificar os conceitos de estratégia, instrumentos e a sua implicação na pedagogia, para compreender na íntegra o que os mesmos representam no MEM. González (2002) entende as estratégias pedagógicas como uma panóplia de processos utilizados na ação educativa com o objetivo de se alcançar as metas propostas pelo educador para o seu grupo, inscrito num contexto, utilizando instrumentos em equilíbrio com as técnicas e ambos em harmonia com o movimento. Niza (1998a), neste princípio, acrescenta que as estratégias do MEM são executadas em colaboração contínua entre o educador e a criança, pois só desta forma, a criança torna-se consciente de que aprende e de como aprende. González (2002) aponta ainda para os circuitos informais de comunicação (mostra de produções, diálogos em grande grupo, discussão sobre os assuntos respeitantes a todo o grupo) como a estratégia essencial para uma socialização progressiva – entenda-se socialização progressiva como uma aprendizagem demorada e que implica que a criança reconheça normas e valores para a sua vida como ser social, que começa na família, na escola e se estende pelo seu futuro nas várias áreas educacionais, profissionais ou de lazer com as quais se irá deparar.

Relativamente aos instrumentos pedagógicos adotados pelo MEM, são referidos na *Oficina de Iniciação ao Modelo* (MEM, s.d.) como materiais pedagógicos de apoio à ação educativa (concretizada como o conjunto de relações entre docente e crianças com vista à participação ativa das mesmas no processo de aprendizagem). Descritivamente, os instrumentos são os meios que veiculam as estratégias pedagógicas e permitem concretizá-las para que as crianças visualizem e contactem constantemente com a evolução do seu saber. O constante registo do que se faz, como é feito e as etapas das atividades é efetuado através dos instrumentos de pilotagem como a *Oficina de Iniciação ao Modelo* (MEM, s.d.) nos indica e traduzem-se em “Plano de Atividades, a

Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário de grupo” (p.26). A sua designação no movimento deve-se, segundo González (2002) à sua capacidade de informação que permite avaliar e reavaliar os percursos do grupo e individuais. O autor refere também que existe outro tipo de instrumentos, os que servem de fonte de informação (fichas formativas, manuais, computador, livros).

Num ponto de vista geral e sintético, as estratégias e materiais utilizados no MEM, em consonância, sugerem aprendizagens mais ativas com reorganizações constantes do que se faz, tanto por parte do docente como por parte da criança, visto que todos os instrumentos referidos, sejam de informação ou de pilotagem, são manuseados pelas crianças no seu dia-a-dia escolar.

2.2.1.2 O Trabalho de Projeto

O trabalho de projeto contextualiza-se, no MEM, como uma técnica de apoio à concretização dos objetivos globais deste modelo pedagógico e utiliza-se pelos processos de cooperação que envolve (González, 2002). O autor afirma que, mesmo que exista divisão de tarefas no trabalho de projeto, as discussões e resultados são fruto de um trabalho cooperativo e são daí que surgem as aprendizagens.

Relativamente à definição deste tipo de trabalho, Vasconcelos et al. (2012), ao elencarem a sua utilização a técnicas de qualidade utilizadas desde a educação de infância, assinala-o como interdisciplinar, complexo a nível das aprendizagens, fonte de interações, relevante a nível cultural e incentivador de co-construções de conhecimento, em que existe um aprofundamento de um problema/tema significativo para as crianças e que, em contexto de uma sala do MEM, é proposto pelas mesmas.

Tal como o nome nos indica, um projeto é um trabalho que é colocado em prática a partir de um conjunto de fases interligadas para se alcançar um objetivo, neste caso resolver um problema ou conhecer mais sobre um assunto. Na *Oficina de Iniciação ao Modelo* (MEM, s.d.), o processo mental de atividades implícitas ao projeto, permite às crianças estruturar os conteúdos que o trabalho pretende desenvolver e escolher formas de apresentação ao resto do grupo ou a um público mais abrangente. Castro e Ricardo (2003) apresentam as fases do trabalho de projeto como as seguintes: “1.Escolha do problema; 2.Escolha e formulação dos problemas parcelares; 3.Preparação e planeamento do trabalho; 4.Trabalho de campo [e pesquisa]; 5.Ponto da situação; 6.Tratamento das informações recebidas; preparação da apresentação; 7.Apresentação

dos trabalhos; 8.Balanço.” (p.8). No MEM, o balanço, devido à estrutura democrática do modelo, é realizado pelos intervenientes diretos do trabalho (autoavaliação) e pelos elementos presentes na apresentação (heteroavaliação), o que auxilia a compreensão relativa aos aspetos a melhorar no tipo de atividade em análise.

Para além de competências de cooperação (dialogais, de respeito, de interajuda) e de sensibilização ou esclarecimentos sobre o tema (transmissão do que aprenderam, à vontade e bem-estar em situações de apresentação, esclarecimento de dúvidas aos seus pares), o trabalho de projeto, de acordo com a *Oficina de Iniciação ao Modelo* (MEM, s.d.) descreve que estas atividades encadeadas podem ser formas de intervenção na comunidade e na estruturação da sala de aula como ambiente organizacional democrático.

Por fim, a utilização desta técnica complementa, largamente, um dos objetivos do MEM que se explicita no poder de decisão, por parte das crianças, do trabalho que querem desenvolver e como desenvolvê-lo, construindo verdadeiramente, e em ação, os seus conhecimentos através do contacto com instrumentos didáticos potencializadores de pesquisa para a busca de conteúdos (livros, enciclopédias, internet). Apesar de se pensar, num ponto de vista superficial, que as crianças em idade pré-escolar, poderão não usufruir totalmente destes instrumentos, a sua exploração e manipulação é o primeiro passo para criar interesse e curiosidade perante os materiais e, mais proficuamente, perante a leitura e a busca pelo saber.

2.3 Estratégias de Intervenção na Ação Educativa

Quando se referem estratégias para a intervenção educativa, Morgado (2001) inclui a influência que o grupo de crianças, programa, sistema de valores do docente e organização do espaço educativo têm para a operacionalização das mesmas, relevando a sua complexidade para a diferenciação. Acrescente-se que o autor indica ainda que as aprendizagens ocorrem apenas quando existe valorização, respeito, e consideração relativamente às crianças, assim como cooperação, comunicação e coerência entre o corpo docente.

Os princípios estratégicos, muitas vezes, dependem unicamente das ideologias do professor que utiliza meios com os quais se sente mais confortável. No entanto, como referido anteriormente, se o docente não está aberto à mudança, não consegue evoluir no seu trabalho e começa a ter práticas pouco sustentáveis. Daí que a comunicação com outros docentes e avaliação do seu próprio trabalho, sejam estratégias que, apesar de

não incluídas diretamente na planificação, influenciam o seu trabalho de forma a provocar mudanças tão necessárias a processos de ensino/aprendizagem qualitativos.

De entre todas as estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, sublinham-se as de Morgado (2003), que indica o aumento de qualidade da educação caso sejam colocadas em prática:

Diferenciam metodologias e diversificam situações de aprendizagem (...).
Demonstram expectativas positivas (...). Promovem a autonomia (...).
Regulam o processo de ensino/aprendizagem (...). Estabelecem climas positivos (...). Organizam o trabalho de forma consistente (...). Reforçam os sucessos e os esforços dos alunos (...). Estimulam os alunos para o trabalho cooperado (...). (p.72).

O docente trabalha em relação e as estratégias que utiliza são o instrumento base para que os objetivos propostos para determinado grupo de crianças sejam alcançados e o sucesso escolar garantido.

2.3.1 Diferenciação Pedagógica

A flexibilidade do docente na definição de estratégias e instrumentos é o ponto de partida para uma pedagogia diferenciada. Importa referir que, para Barreiros (1996), a turma não é meramente um conjunto de indivíduos, mas o grupo, em si, traduz relações, dinâmicas e comunicações, também características, que o tornam único a par da individualidade de cada um que o compõe. De forma mais explícita, e antes de se desconstruir o conceito de diferenciação pedagógica, a mesma estratégia só pode ser utilizada quando o docente conhece a criança e os seus processos de aprendizagem, porém não se limita por esse conhecimento. É necessário, igualmente, conhecer a criança em relação com os outros, a influência dessas dinâmicas, e de que modo as comunicações facilitam as aprendizagens.

Torna-se fácil compreender a magnitude do conceito de diferenciação pedagógica. A ação pedagógica que se transpõe nas inter-relações entre ensinar e aprender, é diferenciada quando, para cada criança, existem possibilidades de caminhos distintos para chegar aos objetivos propostos a um mesmo grupo. Porém, a sua colocação em prática reporta imensas dificuldades ao docente.

Apesar do currículo apresentar metas educacionais gerais e homogéneas, o educador/professor, não pode deixar passar ao lado o facto de as suas crianças serem

todas distintas, com diferenças cognitivas e socioculturais. Chegada à escola, a criança já detém um conjunto de saberes exteriores e, enquanto algumas crianças têm oportunidades diversificadas e significativas fora da escola, outras são confrontadas com rotinas monótonas e dirigidas a atividades que não as enriquecem a nível cognitivo. Não se queira por isto dizer que, fora da escola, a criança deve estar em contacto permanente com atividades extracurriculares. No entanto, se a criança, quando se encontra em casa, apenas vê televisão, não terá tanta predisposição para atividades de verdadeiro enriquecimento cultural, cognitivo e até mesmo motor.

Posto isto, a primeira razão para a necessidade indispensável de diferenciar traduz-se em proporcionar oportunidades de aprendizagens que permitam à criança que não as tem fora da escola alcançar o sucesso e a que já as tem, criar espaço para construir novas aprendizagens. Ou seja, diferenciar é proporcionar momentos significativos que são distintos para cada criança, devido às diferenças que caracterizam cada um. Grave-Resendes e Soares (2002) apontam ainda para as diferenças cognitivas – aqui referem-se as inteligências múltiplas propostas por Gardner (citado por Grave-Resendes e Soares, 2002) que teoriza que todos os indivíduos são inteligentes e a sua inteligência não é maior ou menor, varia apenas nas competências de analisar o que se conhece e de aprendizagem. Todas as pessoas aprendem, no real sentido da palavra, de forma distinta, pois o processamento de informação, segundo Grave-Resendes e Soares (2002) depende das características individuais que são fruto de competências inatas e adquiridas no meio – que têm consequências diretas na compreensão dos conteúdos por parte das crianças.

É importante que o docente saiba também aceitar e gerir as diferenças socioculturais dos alunos como forma de inclusão no grupo e nas aprendizagens, sendo que Perrenoud (1995) indica que assegurar à criança a progressão no seu desenvolvimento no âmbito escolar é trabalho para o docente e escola. Caso isso não seja realizado, o insucesso não parte da criança, mas sim dos agentes que a acompanham e não proporcionaram momentos profícuos ao seu desenvolvimento.

Por conseguinte, Grave-Resendes e Soares (2002) explicitam que a diferenciação pedagógica é uma estratégia de inclusão e cooperação, ao mesmo tempo que, dentro de um grupo heterogéneo, são respeitadas as diferenças individuais. As autoras enunciadas referem também que o currículo torna-se igualmente formulado pela criança, e o espaço de sala de aula diretiva é reorganizado, numa mudança mais que necessária. Bourdieu teoriza largamente este assunto, no sentido em que explana que um docente competente

assegura que não ocorra fracasso na escola quando não existe “indiferença à diferença” (citado por Niza, 2004, p.64).

A *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais* (ONU e MEC de Espanha, 1994) foi um passo essencial para a consciencialização mundial perante os alunos com diferenças a todos os níveis, que determinem as suas aprendizagens. Deste modo, a declaração enunciada assinala a necessidade de diferenciar para a inclusão, afirmando que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, [e que] os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.” (p.viii). Só assim, as aprendizagens podem ser significativas e traduzir uma escola de qualidade.

Termina-se a reflexão sobre esta temática com o princípio orientador da *Declaração de Salamanca* (1994) que afirma que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. (p.6). Apesar dos obstáculos à diferenciação pedagógica, é função do docente adaptar as suas práticas para que todas as crianças usufruam verdadeiramente da educação. Importa ainda concluir que, como nos indica Rief e Heimburge (2000), a crescente integração de crianças com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular traz várias dificuldades aos docentes titulares com baixos níveis de formação nessa área, daí que os autores relevem necessidades de tempo e treino para que ocorra uma alargada diferenciação pedagógica, que permita a verdadeira inclusão de todas as crianças, tanto as do ensino dito regular, como do ensino especial, visto que todas as crianças têm especificidades de aprendizagem e de relação com o docente e os seus pares.

2.3.2 Aprendizagem Cooperativa

Quando passa a integrar a instituição escolar, a criança torna-se parte de um sistema de interação que ocorre no seio de um grupo heterogéneo. A partir desse grupo, ganha um conjunto vasto de competências dialogais, relacionais e cognitivas, pois a escola, pela sua obrigatoriedade nos primeiros ciclos, correspondentes à infância e pré-adolescência, é o local onde cada um constrói a sua personalidade a partir das suas vivências. Sobre esta especificidade da área da psicologia, Main, Kaplan e Cassady (citados por Rutter, 2010), afirmam que é a na infância que se estabelecem os processos

mentais sobre as experiências de cada um, o que determina as diferenças individuais. Sabe-se, igualmente, que a cooperação, entre as crianças, surge espontaneamente em momentos livres de jogo e brincadeira. Na concetualização do termo ‘cooperativo’, Johnson, Johnson e Holubec (1999), dão o exemplo de um jogo de basebol para explicar como surge a cooperação. Nas equipas, jogos de dramatização e entre outras atividades livres, cada participante toma um papel ativo que, em cooperação com o resto dos elementos, concretiza os objetivos da atividade. Da mesma forma, na sala de aula, os alunos são distintos, mas com o mesmo objetivo a alcançar, e trabalham cooperativamente para esse fim. Os autores supracitados acrescentam ainda a esta definição que um grupo de crianças que trabalham em cooperação tentam maximizar objetivos comuns e individuais. Aqui surgem um conjunto de relações necessárias a este tipo de aprendizagem: “El premier y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva.” (Johnson et al., 1999, p.21).

No entanto, para que as crianças sejam capazes de trabalhar em cooperação, existem competências relacionais implícitas e imprescindíveis ao iniciar o trabalho e que se aperfeiçoam ao longo do mesmo. Relativamente ao MEM, estas competências, de acordo com Niza (1998a), são nucleares para as aprendizagens cooperativas que são um dos pilares da ação do modelo e, a par da comunicação e participação democrática, constituem a operacionalização da sala. O autor referido compreende ainda que as estruturas de aprendizagem cooperativa, como o MEM, por representarem uma estrutura social e estarem centradas nas perspetivas socioconstrutivistas desenvolvidas por Vygotsky e Bruner, são a melhor forma de se adquirirem competências mentais e sociais. Em relação à intercomunicação resultante desta estratégia, Dias (2004) ressalta que o trabalho com o outro, do qual surge a aprendizagem, tem um caráter, por vezes, dual, devido à fraca comunicação entre agentes. Daí que, em grupo, a observação, a escuta, a atitude não avaliativa, a aceitação, a empatia e o *feedback* sejam características que o ser humano aprende em interação para ser capaz de aplicá-las no momento de relação para a aprendizagem.

Lopes e Silva (2009) sugerem que a necessidade de aprender pela cooperação surge das modificações sociais atuais que exigem que a formação nas escolas não se baste pelo conhecimento, mas abranja competências relacionais como “trabalhar em equipa, intervir de forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma cooperativa.” (p.IX) que o indivíduo possa aplicar no seu local de trabalho. Não se queira por isto dizer que a aprendizagem cooperativa deva ser uma ferramenta para

instruir a criança para o seu futuro no mercado de trabalho. No entanto, as competências que esta estratégia proporciona, no momento de aprendizagem, são transversais na vida da criança, pelas alterações comunicativas e socializantes que daí decorrem.

Retomando a heterogeneidade das crianças num mesmo grupo (turma ou de trabalho), esta especificidade é uma mais-valia para suscitar discussão sobre os temas ou para que as crianças aprendam com os conhecimentos de outras e confrontem ideologias, estruturando estratégias para chegarem ao objetivo comum proposto na atividade. Esta ideia surge pois a aprendizagem cooperativa é fruto de trabalhos em grupo ou com o outro. Vygotsky (1997) trata profundamente esta abordagem de aprendizagem sociocultural, defendendo que a aprendizagem decorre pela imitação da criança em relação a alguém com desenvolvimento mental mais avançado, caso a situação esteja ao nível cognitivo da criança que imita. Esta relação permite à criança observar e solucionar os seus problemas enquanto imita, ao reconhecer o processo implícito, considerando este tipo de aprendizagem como decorrente da ZDP, que é o espaço de ação entre as relações do que ajuda a aprender e do que aprende. A aprendizagem é um processo humano e o ser humano é um ser em constante relação. Resta ao docente compreender esta interligação e usufruir das diferenças entre os seus alunos para estruturar uma aprendizagem verdadeiramente cooperativa, que prima pelo recurso à pessoa para chegar a objetivos comuns.

Fontes e Freixo (2004) acrescentam, relativamente a este assunto, que a aprendizagem em cooperação coloca em detrimento o individualismo e a competição desenfreada entre alunos que se preocupam apenas com o seu trabalho, recorrendo somente ao professor em caso de dúvida. O facto de existirem colegas aos quais os alunos possam recorrer num determinado trabalho ou no dia-a-dia escolar – veja-se a estratégia utilizada pelo MEM em que, diária ou semanalmente existem alunos que se dispõem em auxiliar em certas matérias – melhora as relações comunicativas individuais, o bem-estar dentro da turma e fortalece as aprendizagens dos conteúdos no sentido em que existem discussões permanentes e a lógica é o meio para se chegarem a conclusões em conjunto.

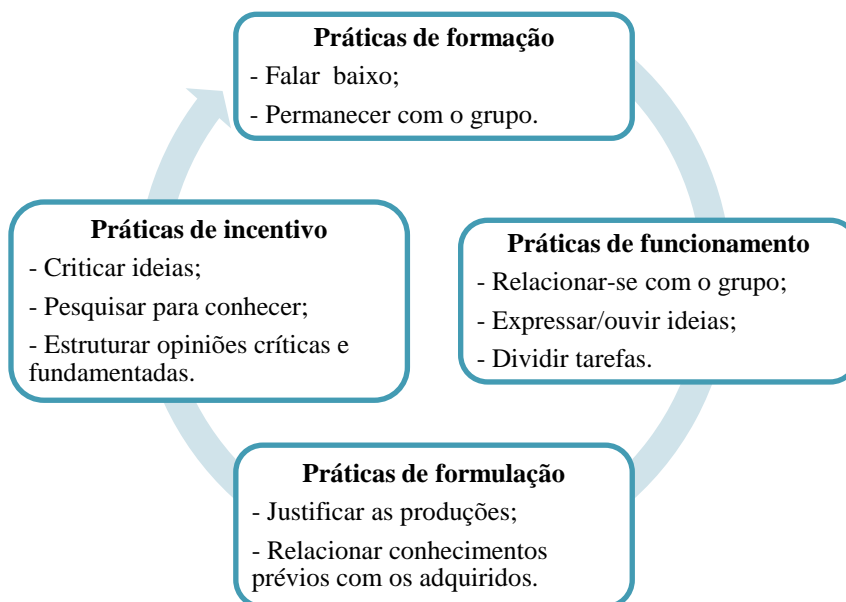
Importa ainda ressaltar que a implicação do trabalho cooperativo não se basta pelo desenvolvimento cognitivo e relacional das crianças. Segundo Díaz-Aguado (2000), quando não existe adaptação da criança ao contexto escolar, o *stress* determinado pela rejeição dos colegas, influencia diretamente o seu interesse pela escola e, consequentemente, o seu sucesso académico. Deste modo, a aprendizagem cooperativa

permite, igualmente, uma integração positiva no seio do grupo, dotando todos os intervenientes de bem-estar e predisposição para estarem na escola e aprenderem.

A par das aprendizagens, a cooperação entre crianças é, para Leitão (2006), uma estratégia de inclusão em que criam interdependências positivas, visto que cada um toma responsabilidade e cria relações de amizade e solidariedade para com o outro, que é diferente de si, mas igualmente capaz de contribuir para as aprendizagens do grupo. Sob um ponto de vista de práticas que devem provir das crianças, Johnson et al. (1999) estruturam quatro áreas subjacentes ao trabalho cooperativo, que permitem a evolução das competências de relacionamento e busca pelo conhecimento. Observe-se a seguinte figura adaptada dos autores (p.82):

Figura 3

Papel dos intervenientes no trabalho cooperativo



Em síntese, a aprendizagem com o outro permite, à criança, comunicar de forma que a sua mensagem chegue ao recetor; assimilar conceitos com o par mais capaz que, por vezes, não são compreensíveis pela linguagem especializada do docente; criar relações saudáveis para o alcance de metas que o grupo em que participa propõe para si; analisar situações e tomar decisões em favor do trabalho que, em equipa, está a desenvolver; aprender a ouvir e conjeturar uma opinião de acordo com o que sabe e o par lhe transmite; e partilhar experiências. Todas estas competências decorrentes do trabalho cooperativo contemplam atitudes democráticas e solidárias perante o outro.

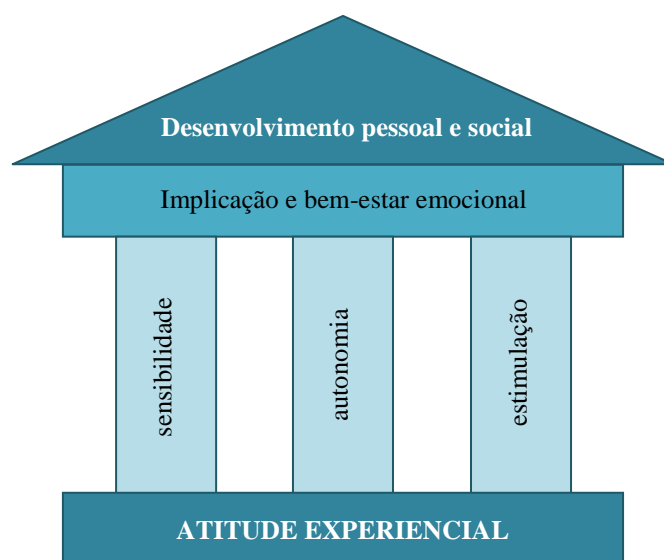
2.3.3 Atitude Experiencial

Para que o trabalho docente tenha sentido no progresso educativo, é primordial conhecerem-se as experiências anteriores e exteriores da criança, no sentido de se assegurar um ambiente de bem-estar e implicação no que é desenvolvido.

Laevers e Van Sanden (citados por Portugal & Laevers, 2010) denominam este interesse como homónimo do capítulo presente – atitude experiencial. Para que o educador adquira esta competência, reporta-se às suas atitudes reflexiva, investigativa e observador de forma a ligar o que a criança faz ou sabe fazer, às experiências com as quais o mesmo não contacta. Portugal e Laevers (2010, p.15) estruturam esta orientação do docente centrada na criança como um edifício cujos pilares permitem-na ter sucesso na aprendizagem.

Figura 4

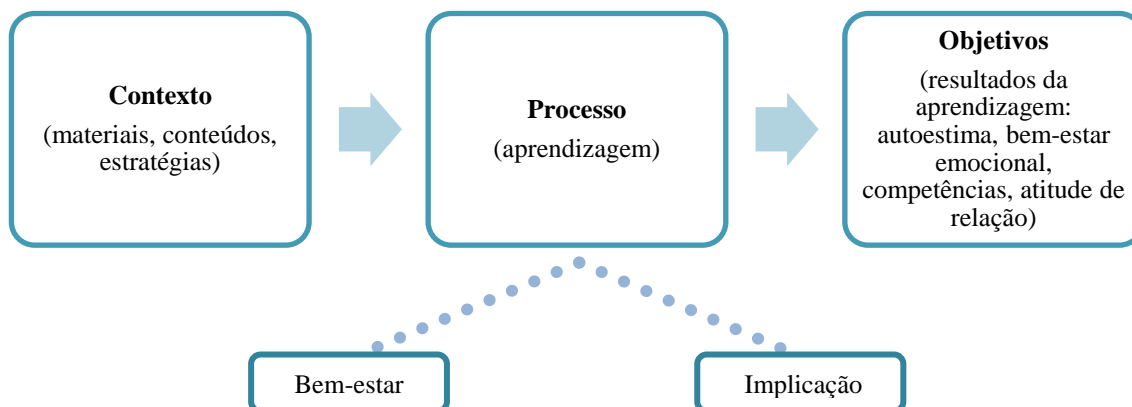
Desenvolvimento pessoal e social das crianças



Adotando uma atitude experiencial perante a criança como indivíduo, como ser em relação e como construtor das suas aprendizagens, o educador favorece um clima sensível, autónomo e estimulante, para que a mesma se sinta implicada e com um bem-estar elevado, sabendo que estas estruturas asseguram o desenvolvimento pessoal e social que se promove na instituição escolar. A partir desta oferta individualizada, compreende-se que “desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.” (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

Para Laevers (2006), a atitude experiencial abarca toda a dinâmica de aprendizagem, dando grande relevo ao processo, no qual a criança precisa de se sentir implicada e com bem-estar para poder aprender. Esta atitude é a ponte entre o contexto de aprendizagem e os objetivos que se pretendem alcançar, daí que seja uma componente necessária para um ensino de qualidade, como nos mostra o autor:

Figura 5
Processo de aprendizagem



Adaptado de: Laevers, 2006 (pp. 4 e 13).

Sanden e Joly (2003) acrescentam que o bem-estar e implicação não são características da criança como indivíduo, mas são fatores que permitem observar se as relações que a mesma tem com o meio ambiente são positivas ou negativas. Estes dois componentes de observação permitem constatar ou prever o progresso educativo das crianças. Atende-se igualmente que Arends (1995) refere que o planeamento do professor não pode descurar a forma como cada um organiza a informação que obtém do meio, os conhecimentos prévios que tem e a relação estrita que ocorre entre a nova informação e as figuras mentais anteriores, para que o conhecimento adquirido seja claro.

Finalmente, as premissas explanadas sobre a aprendizagem experiencial são dirigidas à educação pré-escolar, contudo, e pelas mesmas razões, acredita-se que, quando as aprendizagens são experiências (fruto de uma atitude experiencial) em qualquer nível de ensino, as implicações relativamente ao que se aprende são significativas.

2.3.4 O Jogo como Estratégia para a Aprendizagem de Conteúdos Curriculares

O jogo é uma atividade espontânea da criança e que possibilita momentos de envolvimento, criatividade e comunicação com o meio que a rodeia. A prática do educador e professor, como agentes auxiliares da aprendizagem, não pode descurar esta prática eminente da infância que, para Kamii (1978), se traduz num leque de atividades prazerosas que o indivíduo realiza pelo simples gozo que obtém delas. Quando se pretende motivar as crianças para os conceitos/conteúdos que o currículo propõe, a estratégia do jogo surge como uma atividade na qual a criança cria a sua própria dinâmica e, para além de se tornar capaz de reconstruir ou criar situações ou figuras (sejam elas dramatizadas ou produzidas a partir de material), o adulto que a acompanha, observa as formulações da criança perante o meio envolvente, tão necessárias à condução das suas aprendizagens.

Importa referir que Hall (1991) encara o jogo como um processo que evolui por várias fases, tal como a aprendizagem, e se, por exemplo, a leitura é uma competência adquirida por via formal, o jogo e as suas potencialidades são completamente naturais. Aos frutos desenvolvimentais que o jogo providencia na infância, Samulski (2003) explica que: “O jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como ação intrinsecamente motivada.” (p.226).

A criança projeta o que sabe e aprende a partir do momento em que lhe é dado espaço, em que a sua criatividade atua, para que as atividades livres ou programadas pelo adulto se tornem complexas, de forma progressiva. Jares (2007) afirma, ainda, que o jogo é uma ferramenta didática indispensável pela sua envolvimento na infância e nas possibilidades de aprendizagem que o mesmo proporciona. Acrescenta, igualmente, que o jogo é uma atividade natural e, por isso, imprescindível na infância. Posto isto, os jogos podem desenvolver valores e normas perante os outros e o espaço, e ser uma “fonte de bem-estar físico e psíquico, de felicidade e também como recurso de aprendizagem.” (Jares, 2007, p.16). Numa ideia convergente, Leite e Rodrigues (2001) dizem que o jogo permite a valorização do multiculturalismo e respeito pela diferença, por produzirem mudança pessoal, quando a criança confronta o que sabe com o que o outro sabe.

Neste ponto é incontornável referir que, a partir do jogo, e como nos indica Silva (2012), surgem aprendizagens informais que, de forma positiva ou negativa, influenciam todas as outras conquistas da criança a nível do saber. Brougère (citado por

Silva, 2012) salienta que, nesta atividade, a criança afirma-se como jogador, assimila as suas potencialidades e fragilidades e, quando não é livre, por ser lúdico, é uma fonte de motivação para o trabalho que o adulto se propõe a auxiliar. Não se esqueça que, para que o jogo seja significativo, no contexto educativo, deve oferecer espaço à autonomia e à tomada de decisões por parte da criança (Silva, 2012). A este aspeto Cabral (2001) acrescenta o impulso lúdico como força para se vencer no jogo. Este impulso reforça-se quando existe prazer no jogo e, com a vontade de repeti-lo, a criança embrenha-se no que está a fazer, o que transforma este recurso, quando proporcionado pelo adulto, num processo para o resultado de aprendizagens (Cabral, 2001).

Numa tentativa de não entrar em pormenor em relação ao jogo como atividade livre e espontânea, mas sem descurar a sua relevância nos processos cognitivos da criança como anteriormente referido, pretende-se, essencialmente, focar o mesmo como estratégia estruturada para a aprendizagem de conteúdos curriculares. Perante este aspeto, Ratner e Bruner (1977) evidenciam que as atividades lúdicas, como o jogo de imitação, que permitem uma verdadeira ação da criança – contemplando a motivação e descoberta inerentes – são estratégias implícitas do educador/professor que acredita no potencial da criança para resolver, ou seja, que se aplica e implica na solução de um problema e na criação de meios para lá chegar. Dada a oportunidade certa, a criança torna-se uma infinidade de descobertas e aprendizagens, e o jogo, pela sua dinâmica e relação com o ambiente e materiais (solitário ou com o outro), é uma estratégia a ter em conta devido ao seu envolvimento e naturalidade de evolução.

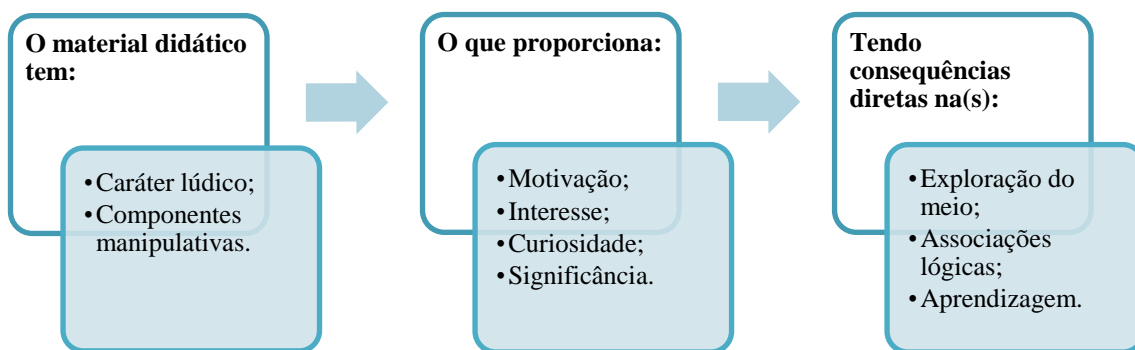
Conclui-se que o jogo, como ferramenta didática, e tomando a opinião da Equipa de Formadores da Seies (2000), desenvolve competências na criança que aprende, tanto ao nível cognitivo como afetivo, potencializando os vários meios da linguagem – oral, corporal e gestual.

2.3.5 Materiais Didáticos: Auxiliares da Aprendizagem?

O contacto que a criança faz com o meio, e que lhe permite construir concepções sobre o mundo, acontece quando a mesma passa por situações concretas, muitas delas a partir da utilização de materiais, sejam eles espontâneos ou projetados como tal. Neste ponto referem-se essencialmente os materiais projetados, ou seja, materiais concetualizados pelos adultos para estimular a criatividade das crianças a partir da manipulação, designados como materiais didáticos, e é realizada uma distinção entre o trabalho realizado no âmbito da EPE e do 1.ºCEB, pelas diferenças formais patentes nos

mesmos e de materiais. Uma premissa bem explícita e comum a este tema é o caráter lúdico que os materiais proporcionam à aprendizagem. Sustenta-se esta ideia pelas consequências diretas da ludicidade no processo de aprender, como nos referencia a figura:

Figura 6
Implicações da utilização de materiais didáticos manipuláveis



Num primeiro momento, Bezerra desconstrói este conceito como “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem.” (Caldeira, 2009, p.15). Reportemo-nos, então, aos materiais didáticos utilizados na escola como um meio para a concretização de objetivos orientadores da ação pedagógica.

Em referência à educação de infância, Zabalza (1998a) identifica atividades primordiais a serem estruturadas no espaço da sala de EPE, sem deixar de apontar para os materiais necessários a esses espaços, preparados para as diferentes áreas, tais como: “Atividades com pintura (...), atividades com material para modelar (...), atividades com material de carpintaria (...), jogos em geral (...), materiais gráficos, icónicos, audiovisuais.” (p.182). A evidência é clara relativamente à utilização dos materiais. Para a criança são um meio, mesmo que inconsciente, de atingir objetivos nas suas atividades; para o educador, auxiliam o trabalho das atividades.

Nos dias de hoje, a utilização de materiais destinados à aprendizagem da criança, pela criança, é alargada nas salas de educação de infância. Porém, apenas as reformulações psicopedagógicas da visão sobre a criança permitiram essa mudança. Montessori (1971) indica a necessidade intrínseca às crianças de experimentarem o meio e os objetos aí existentes, “A criança cria a própria «carne mental», usando as coisas que estão no seu ambiente.” (p.37). Pretende-se, com isto, demonstrar que a criança aprende inconscientemente, sem restrições, e transforma e forma a sua mente a

partir do meio e materiais, daí a relevância de refletir sobre este assunto. Os materiais detêm uma componente largamente construtiva pelos momentos que criam de reprodução das capacidades inatas do ser humano. A mesma autora amplia uma justificação para que se considere o material, em contexto ambiental, como um meio da criança alcançar os objetivos que propõe para ela própria. Veja-se a seguinte passagem:

Nos países em que a indústria dos brinquedos não progrediu tanto, achareis crianças muito diferentes: mais calmas, mais sãs, mais alegres. Inspiram-se nas atividades que as rodeiam, são seres normais que tocam e se servem dos objetos de que se servem os adultos. (...) [Dewey] se deu a percorrer as lojas de Nova Iorque para comprar vassourinhas, cadeiras, pratos, etc. Mas não encontrou nada, nem havia sequer a ideia de tal se fabricar. Havia apenas um sem-número de brinquedos de toda a casta. (Montessori, 1971, pp. 201-202).

A utilização de materiais didáticos, pensados para desenvolver a criatividade da criança e não apenas entretê-la, como é da função dos brinquedos, possibilita atividades espontâneas enriquecedoras, construídas pela criança ou com o incentivo do adulto e, por isso, realizadas à sua medida. As limitações das crianças só ocorrem quando não lhes é dada a oportunidade para aprender, de resto, a criança conquista saberes e competências de forma natural, por descender das interações com o meio.

Ao se analisarem as pedagogias participativas na educação de infância, compreende-se que, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a utilização de materiais em ambientes organizados em função das necessidades das crianças, respeita o desenvolvimento sensoriomotor da criança, ao se reconhecerem as suas particularidades quando aborda o que a rodeia.

Os autores que se debruçam sobre este assunto, no que diz respeito o 1.ºCEB, veiculam a relevância da utilização dos materiais principalmente para os conteúdos matemáticos. No entanto, quando significativos para o trabalho que se desenvolve, são instrumentos palpáveis e manipuláveis com possibilidades de, numa primeira fase, experimentar, solucionar problemas, ser criativo; e, em fases posteriores, passar de conhecimentos concretos para abstratos. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) identificam cinco aspetos que justificam a utilização de materiais, designados pelos autores como materiais manipuláveis estruturados: “Envolvem os alunos, ativamente na aprendizagem; auxiliam o trabalho do professor; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem; aumentam a motivação; [e] são instrumentos de avaliação.” (p.6). Aqui

justifica-se o caráter construtivo e respeitador dos materiais perante o desenvolvimento da criança.

Caldeira (2009) apresenta os seguintes materiais manipulativos para conteúdos matemáticos: Cuisenaire, multibásico, calculadores multibásicos, dons de Froebel, palhinhas, calculadoras, blocos lógicos, tangram, geoplano e poliminós. A autora justifica a manipulação dos materiais ao referir que os conceitos matemáticos, para serem aprendidos e apreendidos, devem constituir um paralelo entre o que acontece na sala e situações aplicadas na vida diária das crianças. Cabe ao adulto utilizar materiais para motivar as crianças e preceder as suas aprendizagens em momentos de manipulação-ação que se traduzem, mais tarde, em representações – do concreto para o simbolismo (Prado, citado por Caldeira, 2009).

A utilização dos materiais, por ser um recurso do processo de aprendizagem, apesar de ter maior visibilidade em conteúdos matemáticos, abarca as restantes áreas curriculares, principalmente, quando os docentes se dispõem a construí-los. Por exemplo, para tratar os itinerários, pode-se construir uma maquete do quarteirão da escola para tratar conteúdos específicos da matemática e estudo do meio, após uma saída da escola aos mesmos pontos; contar uma história a partir de um mapa concetual com imagens escondidas proporciona momentos de criatividade no conto pelas crianças, enquanto guiam a história que querem contar, o mesmo acontece com o flanelógrafo ou com tantos outros materiais que dependem da imaginação e empenho do docente.

A par dos materiais de jogo lógico ou simbólico enunciados, existem outros utilizados largamente nas salas de todas as escolas. São eles os manuais e, mais pontualmente, os computadores ou Tecnologias de Inovação e Comunicação (TIC). Sem uma análise profunda a estes materiais, compreende-se que o uso do manual continua associado a um ensino diretivo devido à pouca intervenção que o aluno tem perante a descoberta de novos conteúdos. Ao utilizar o manual, o aluno limita-se a responder às questões que lhe são enunciadas, num trabalho individual e homogéneo. Quando os alunos não conseguem responder a essas questões, não lhes é dada oportunidade de pesquisa ou experimentação e esperam pela correção dos exercícios em grande grupo para os copiar. Não obstante, o manual é uma ferramenta muito utilizada na consolidação de conhecimentos, tal como as fichas formativas. Importa perceber que não é, nem deve ser, o único material presente na sala, pelas restrições referidas.

Quanto ao uso de materiais tecnológicos, releve-se o computador por ser a ferramenta mais presente nas escolas básicas. Quando esta ferramenta existe na sala ou

na escola, ao dispor das crianças, subentende uma prática inovadora. Porém, esta tecnologia apenas permite inovação caso o professor esteja formado para a implementação da tecnologia na educação (Paiva, 2012). A introdução das tecnologias, na escola, para Papert (1996), é um assunto eminente, mas que se depara com grandes níveis de resistência devido ao caráter quase imutável da própria instituição. O autor acrescenta que a utilização do computador, seja em casa, ou no seio escolar, fomenta uma “cultura de aprendizagem” (p.206) graças às ligações que o computador, com ou sem internet pode percorrer. Não se esqueça que a utilização desta ferramenta deve ser monitorizada pelos pais e pela escola devido ao seu caráter mediático e social que não deve ser conhecido pelas crianças.

Noutro ponto preponderante, Papert (1996) indica que a utilização do computador como ferramenta didática associa-se aos estilos de aprendizagem de cada criança, no sentido em que, da mesma maneira que o processo de leitura e escrita têm competências bem pessoais, esta interação com a tecnologia abarca esse momento de evasão e de busca pelo conhecimento, seja através de pesquisas ou de programas com metas didáticas e que são trabalhados a par de conteúdos na sala de aula. Mais uma vez, este material é manipulável e, pelo seu potencial inovador, torna-se necessária a formação do docente para uma perspectiva de que a escola, como pequeno núcleo social alargado, precisa de ser um fator de mudança. Tal como a própria tecnologia, a escola deveria estar em constantes mudanças e o professor deve manter-se a par das inovações – sejam elas tecnológicas, instrumentais, teóricas ou de estratégias – que poderão permitir modificar, para melhorar, as aprendizagens dos alunos. Para além do computador, os robôs são já um material didático manipulável em utilização nas escolas, desde o pré-escolar. Resta que os docentes se consciencializem perante a importância destas novas introduções e apliquem-nas para benefício das crianças.

Em suma, o uso de materiais didáticos, presentes no ambiente educativo ou trazidos pelo docente, são um veículo de comunicação da criança com o outro e de interpretação do meio, na medida em que permite, à criança, evadir-se, ser espontânea nas suas decisões e sentir-se motivada perante as aprendizagens que daí resultam. Por outro lado, como os materiais se aproximam do universo da criança, contemplam largamente a aprendizagem pela ação que se deve promover no 1.ºCEB.

2.3.6 Contributos da Literatura para a Infância

Na conjectura de estratégias com maior relevância no processo de aprendizagem das crianças desde a EPE até ao 1.ºCEB, o conto surge como uma ferramenta que vai muito além do saber ler e escrever. Quando se fala de motivação como mote para se tratarem conteúdos das orientações curriculares nestas duas primeiras etapas do ensino, a literatura infantil abarca um sentimento prazeroso que se transmite tanto na leitura como na audição de contos. Poslaniec (2006) defende que as crianças nutrem prazer pela literatura, visto que, pela sua natureza criativa e imaginativa, apropriam-se do que ouvem, emocionam-se com as passagens das obras e realizam interligações entre o imaginário dos livros e o que conhecem. Associa-se este valor prazeroso da leitura na infância à necessidade inata de descoberta e exploração, no momento em que a criança precisa de se evadir mentalmente para se integrar totalmente dos estímulos que o meio lhe faculta.

Relativamente a este assunto, as potencialidades da literatura desde as idades mais precoces são extensas para o desenvolvimento cognitivo e até mesmo emocional e social da criança. A nível curricular, os objetivos decorrentes da literatura infantil são próximos entre si. Nas OCEPE, o contacto com a literatura permite que a criança aprenda as funções dos livros e da própria leitura, e é função do educador introduzir diálogos de análise ao texto escutado num formato de pergunta-resposta, de forma a recolher as interpretações das crianças perante os temas e fomentar a consciência perante o código escrito. Relativamente à OCPEB1C, a leitura é o objetivo diretamente ligado à literatura, abrangendo competências que devem ser estimuladas como produzir, comparar, comentar e reter informação. Por fim, nas *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico* (2012), as competências de leitura e escrita, por serem uma “peça fundamental do ensino” (p.5), são desenvolvidas igualmente no domínio da Educação Literária, com objetivos paralelos de incentivar a valorização pela tradição e cultura, e permitir uma formação completa dos indivíduos através da leitura autónoma.

Denote-se que, apesar da relevância da leitura e escrita para a vida humana, os programas não dão espaço a momentos de leitura, simplesmente pelo prazer. Sim, a biblioteca nas salas ou até mesmo na escola é motivadora desses momentos, mas será que ler/escutar um conto em grande grupo, sem reflexões posteriores, apenas pelo prazer do imaginário não terá repercussões ainda mais motivadores para as competências que daí provêm? Azevedo (2006) explicita que os questionários, formais ou não formais, que surgem da leitura de um texto ou conto, fazem perecer o

entusiasmo da criança perante o que leu/ouvuiu, pois perde-se na busca por respostas, ao invés de criar emoções pela leitura.

Conclui-se, então, que daqui decorre o verdadeiro sentido que se pretende dar à literatura infantil. Visto que a leitura e escrita são ferramentas essenciais da comunicação com o outro e relação com o mundo, a literatura é uma estratégia primordial para a motivação destas competências intrínsecas ao Homem como ser social. Como Egan (1994) nos indica, “se apelarmos para a atividade imaginativa das crianças, podemos observar uma série de capacidades intelectuais sofisticadas em atividade.” (p.77). Importa despertar as crianças para a leitura, porém, as características dos mais pequenos pedem uma reorganização de como isso é realizado. Se for dada a oportunidade, a imaginação das crianças prevalece e as aprendizagens ocorrem de forma ainda mais significativa.

2.4 A Implicação das Expressões no Desenvolvimento Global da Criança

As expressões, no âmbito educacional, dizem respeito às expressões artísticas (expressão dramática, expressão plástica e expressão musical) e expressão físico-motora. No âmbito das suas designações, depreende-se o envolvimento ativo e expressivo das crianças perante as situações de aprendizagem. Desta forma, importa esclarecer o conceito de expressão e de arte, e as suas implicações no desenvolvimento global das crianças, como contributos para a educação. A LBSE refere-se a uma educação pluridimensional, com vista ao desenvolvimento íntegro das crianças, como se denota no artigo 2º: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”. Este objetivo, segundo Sousa (2003), abarca as competências globais que as crianças deverão adquirir ao longo do 1.ºCEB e que são potencializadas pelas expressões. Claro que estas competências são integradas quando o sistema educativo é realizado em harmonia entre os conhecimentos e afetos, para um desenvolvimento global.

Os conceitos de arte e expressão, subjacentes a esta temática, são facilmente descritos como forma de expressão que permite a compreensão da diversidade cultural e primazia pela estética, e a satisfação de competências comunicacionais, respetivamente (Eurydice, 2010).

Pressupõe-se que a interdisciplinaridade é um ponto base para o desenvolvimento artístico e Sousa (2003) acresce que a educação artística não pode ser abordada unicamente a nível do conhecimento, já que as crianças, a partir das expressões artísticas, aprendem de forma holística, no momento em que passam a valorizar a cultura e a ter noções estéticas sobre o mundo em seu redor. Estas atitudes, que resultam de uma educação artística, compreendem valores sociais e morais para uma integração plena e, portanto, saudável, do indivíduo na sociedade:

A Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente. (Sousa, 2003, p.82).

Para além das competências técnicas características de cada expressão, importa ressaltar todas as outras competências de interação que, a partir de uma educação flexível e que respeita os momentos de jogo, brincadeira e descoberta, são consagradas.

Evidencie-se que, nas OCEPE, a Expressão e Comunicação é a área de desenvolvimento que contempla os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, que, apesar de específicos, devem ser vistos de forma interligada. Com este destaque, depreende-se que expressar-se significa comunicar – com o outro e com o mundo que rodeia a criança – através de várias formas de linguagem, como nos referem as OCEPE. Assim, as várias formas de linguagem traduzem-se pela progressiva consciencialização de si e manipulação de diversos objetos que estruturam a relação da criança com o meio. Neste sentido, a arte surge como a habilidade de se manifestar e transmitir, ao outro, o que conhece, ou interpreta, relativamente ao mundo, de forma criativa.

Relativamente à OCPEB1C, as expressões artísticas e físico-motora surgem integradas nas áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, a par da matemática, português e estudo do meio. Este aspeto denota a relevância das expressões no ensino básico, compreendendo competências fundamentais nesta etapa primária e primordial do processo de aprendizagem. Todas as expressões pressupõem momentos para vivenciar, experimentar, manipular, exprimir e comunicar, seja sozinho, com objetos, com o meio ou com o outro. Neste sentido, a OCPEB1C define a implicação das expressões no desenvolvimento das crianças como: facilitadora das passagens do concreto para o abstrato, realização flexível dos ritmos próprios da infância – expressão

físico-motora; otimização da destreza manual, promoção da criatividade – expressão plástica; sensibilização cultural, entendimento do outro e de si próprio, desenvolvimento da imaginação – expressão dramática; enriquecimento auditivo, organização do movimento e exaltação do património regional e nacional – expressão musical.

Cunha (2008) identifica a expressão dramática como a que se dirige mais ao encontro, de forma única, por ser a expressão que respeita os ritmos de desenvolvimento de cada criança ao mesmo tempo que são promovidas a ludicidade e criatividade como meio de expressão. A partir da expressão dramática, as crianças fantasiam, movimentam-se, brincam, experimentam o seu corpo e voz e exteriorizam sentimentos, sendo esta última, uma capacidade essencial para que as mesmas se sintam seguras e confiantes em se relacionar de forma saudável.

Pode-se ainda afirmar que, e de acordo com a perspetiva de Ferraz (2011) aprender significativamente implica que a criança tenha liberdade para criar e, portanto, ser criativa e expressiva. Portanto, importa não esquecer a relevância das expressões para o desenvolvimento destas competências ao longo de toda a vida e, com maior afincô, durante a infância.

Sintetizado, o desenvolvimento das expressões permite, desde cedo, responder não só às necessidades cognitivas das crianças, mas também físicas e relacionais, de forma prazerosa. Atente-se igualmente que, para além de serem um complemento às áreas curriculares da matemática, português e estudo do meio, as expressões artísticas e físico-motora detêm conteúdos e conhecimentos específicos que criam sensibilidade perante o outro e o mundo. Por fim, interessa verificar se a relevância dada às expressões pela legislação enunciada é reportada às escolas, ou se as expressões restam-se por preencher espaços letivos. Sabe-se que o conhecimento é distribuído pelas várias áreas do conhecimento, no entanto, as crianças com aproveitamento nestes campos continuam a não ter reconhecimento académico, pois não existe real interligação de conteúdos e projeção de competências nas áreas restantes.

2.5 Avaliar e Refletir: Pressupostos da Mudança Educativa

A intencionalidade educativa, como pressuposto teórico para o que o docente realiza, abraça a avaliação como um meio de reflexão para que, caso seja necessário, modifique estratégias, e introduza inovação no sentido de alcançar os objetivos que o mesmo propõe na ação educativa. Isto ocorre através de reformulações descendentes de avaliações ao longo da sequência da ação. Num primeiro momento importa analisar a

avaliação formativa, por ser a que abarca todos os passos de uma atividade ou período de tempo prolongado. Numa fase seguinte, evidenciam-se as diferenças e semelhanças entre as avaliações feitas pelo educador e pelo professor.

Com efeito, hoje em dia, a avaliação, referida por Rodrigues (1999) como um domínio da educação, por ser onde tem maior incidência, tem efeitos sobre os vários agentes e aspetos da educação, visto que é um meio para atribuir qualidade e inovação ao ensino. As conclusões das avaliações constantes feitas pelas organizações educativas ou pelos professores são obtidas a partir de resultados, seja dos alunos ou das dinâmicas de trabalho entre docentes e entre escolas. O que ressalta é a necessidade de se avaliar o processo. No caso de um grupo em aprendizagem, se os resultados são as únicas fontes para a avaliação, muitas vezes, o docente já não vai a tempo de reformular a sua prática e auxiliar de forma mais significativa o trabalho dos indivíduos.

Para Afonso e Agostinho (2007), a avaliação, independentemente dos autores que se centram sobre definir a mesma, conjetura-se como a “formulação de juízos de valor e tomadas de decisões na base de informações recolhidas sistematicamente.” (p.9). Compreende-se que o objetivo essencial desta formulação de juízos de valor acarreta a necessidade de estruturar o trabalho do docente para auxiliar o trabalho do aluno e o autor referido indica que esta avaliação parte sempre da planificação para que, daí, se recolham dados, se formulem juízos de valor e se tomem decisões pensadas e justificadas com base na avaliação.

Existem três momentos essenciais da avaliação que Afonso e Agostinho (2007), Correia (2002) e tantos outros autores esclarecem: momento inicial (avaliação diagnóstica), durante a aprendizagem (avaliação formativa) e após as aprendizagens (avaliação sumativa). Retenha-se o nosso interesse na avaliação formativa. Segundo Correia (2002), esta avaliação base do ensino básico foi concebida por Scriven como contributo para projetos ou programas curriculares. Nos dias de hoje, a avaliação formativa assume-se como um instrumento base para a qualidade educativa:

A avaliação formativa é a principal modalidade do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. (Despacho normativo n.º6/2010, de 19 de fevereiro, Regime de certificação das aprendizagens realizadas pelo aluno no ensino, anexo II, alínea 19).

Ao se considerar o caráter formador da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, Correia (2002) assume que esta modalidade da avaliação relativa às crianças permite um ensino diferenciado em que são tidos em conta aspetos como: de que modo a criança aprende; quais as competências a serem melhoradas; quais as suas sugestões de trabalho (interesses/motivações).

É desta forma que, a partir do que o docente observa, consegue analisar e interpretar componentes do processo de ensino/aprendizagem para uma melhoria na qualidade das aprendizagens cognitivas e socializadoras. Couvaneiro e Reis (2007) citam David Justino (Ministro da Educação entre 2002 e 2004) – “É tempo de reinventar a esperança numa educação mais qualificada e com maior capacidade de responder aos desafios do futuro.” (p.32) – para justificar a necessidade formativa da avaliação como instrumento de reorganização escolar para a integração e adaptação de todas as crianças.

Denote-se que a educação de infância, por ser a etapa mais precoce do contacto da criança com o ambiente educativo, tem características específicas relativas ao processo avaliativo. Com os mesmos objetivos gerais anteriormente citados, Gonçalves (2008) indica que o educador deve contemplar a avaliação da criança como um processo holístico, centrado no dia-a-dia da criança e não realizado de forma fragmentada, requerendo competências reflexivas e de reorganização constantes para uma ação de qualidade.

Quando se compara o processo de avaliação das crianças em EPE e dos alunos do 1.º CEB, a partir das OCEPE e da OCPEB1C conclui-se que o educador/professor tem de adotar uma consciência progressista, no sentido em que compreende que a sua ação tem consequências diretas no sucesso do grupo. Ambos os documentos assinalam que a avaliação se deve centrar tanto no processo como nos resultados, sendo que os efeitos são sempre frutos dos meios e instrumentos utilizados. Enquanto nas OCEPE se preconiza um educador consciente das necessidades de evolução grupais e individuais; na OCPEB1C, essa consciência é partilhada entre professor e aluno e abarca as motivações, dificuldades, potencialidades e competências de cada aluno, de forma a promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, num sentimento de cooperação para a avaliação sistemática, que permite dar um passo mais próximo para o sucesso educativo.

Finalizando, é função do docente, como já se referiu, refletir sobre a sua ação, e a avaliação é a técnica primordial para que, pela observação e conseqüente reflexão, o mesmo estruture que aprendizagens desenvolver e quais os meios a adotar para que as

crianças as alcancem. O docente observa, avalia, reflete e muda a sua ação de maneira justificada.

Em síntese...

O princípio exaltado ao longo da intervenção prático-pedagógica desenvolvida foi o de que apenas conhecendo, observando, praticando e avaliando, se podem constituir mudanças nas estratégias e até mesmo no pensamento do profissional. Quando o docente abre as suas ideias ao grupo de crianças e grupo pedagógico, torna-se capaz de adquirir novas experiências e aprendizagens para a sua formação. A formação do professor e do educador é contínua ao longo de toda a profissão e os primeiros anos de serviço são críticos para que se assimilem estratégias diversificadas e diferenciadas.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, tentaram-se criar situações de partilha, de contacto direto com o outro e com o meio, pelo reforço do diálogo, cooperação e do sucesso de todos os alunos, ainda que diferentes. A diferença que reside nos indivíduos da sala, mesmo que o docente a tente ignorar, é um potencial para a inclusão, aceitação do outro e revela momentos de aprendizagem entre as próprias crianças. O docente auxilia este processo, mas as hipóteses de conhecer através do meio, dos materiais e do outro, são ilimitadas. É da conta do adulto proporcionar essas oportunidades e incluir as crianças nas atividades através de atividades diversificadas, tal como o grupo com o qual produz conhecimento.

PARTE II

“A Investigação em Pedagogia tem por objetivos promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa.”

(Sousa, 2005, p.29).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

As interações que decorreram do presente estágio só tiveram sentido quando formuladas ações de investigação relativas a aspetos que permitissem melhorar a ação pedagógica. Ao partir deste pressuposto, a metodologia de investigação-ação colocada em prática surgiu da necessidade de estabelecer, com o outro (comunidade educativa), dinâmicas de comunicação para que se adquirisse uma visão global sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

Assim, uma metodologia investigativa, baseada na observação participante, constitui uma base autónoma de conhecimento, como afirmam Oliveira, Pereira e Santiago (2004). Pode-se definir esta metodologia de investigação participativa, no sentido em que a investigação decorre do contacto direto com o grupo – neste caso turma – cujo propósito é transformar condições ou situações (Vieira, 2004). Este enquadramento possibilita dotar o docente de competências comunicativas, de observação e reflexão sobre um determinado contexto com vista a mudanças educativas necessárias para o sucesso escolar. Alonso e Sousa (2013) acrescentam que a investigação, no campo educacional, permite a integração do currículo como potencializador de aprendizagens pessoais, ao invés de uma estrutura fragmentada de matérias.

De forma última, uma metodologia de investigação-ação, homónima do Capítulo III presente nesta segunda parte do relatório enunciado, torna-se “um processo educativo tanto para o investigador como para as pessoas para quem a investigação é realizada.” (Vieira, 2004, p.66), no momento em que investigar através da observação participada constitui momentos de reflexão constantes que desencadeiam ações significativas para determinado contexto social.

Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia de investigação-ação, aplicada à prática docente, tem como principal objetivo melhorar o ato pedagógico a partir de uma atitude crítica e reflexiva constante. Deste modo, a sequência lógica para este capítulo será clarificar o processo de investigação (relevância e formas de investigar); e instrumentos e metodologias abarcadas para, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), compreender o que os envolvidos no processo pensam e, a partir daí, provocar mudança.

Pela investigação-ação não se pretende, simplesmente, apresentar defeitos na instituição ou intervenientes, pretende-se clarificar assuntos, identificar problemas e superá-los, com a preocupação primária de proporcionar uma educação diferenciada, contextualizada e que dê frutos vários ao principal agente: a criança.

Desta forma, este capítulo justifica a necessidade de investigação para uma ação pedagógica justificada e prevê quais os instrumentos que se podem utilizar para uma investigação de carácter qualitativo, como observador participante.

3.1 Investigar para Agir na Prática Docente

A investigação-ação proporciona momentos de reflexão indispensáveis ao professor que assinala problemáticas, compreende-as em contexto e direciona estratégias para resolvê-las a partir de uma revisão literária constante. Ou seja, e como refere Máximo-Esteves (2008), a investigação permite, ao docente, construir uma educação de qualidade em todos os momentos de aprendizagem. Esta investigação foi realizada a partir de um ponto de vista participativo, em que o docente tornou-se parte do grupo em estudo, adaptando as suas metodologias ao contexto pessoal e infraestrutural com o qual se deparou.

O estudo e revisão literária que a investigação preconiza, permitem, segundo Máximo-Esteves (2008), refletir sobre o que está menos bem e agir ponderadamente. Os resultados desta ação são monitorizados e avaliados, assinalando os contributos da mesma para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, dependendo do objeto e problemática em análise. Daí que a fase de diagnóstico e condução do problema exija uma revisão literária simultânea em que o docente “investiga a ação para a transformar” (p.11).

De forma a conduzir o problema indicado ao encontro de respostas eficazes que possam ser implementadas, neste caso, no âmbito de uma sala de ensino básico, a

investigação que o professor preocupa-se em desenvolver para melhorar a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, deve ser fundamentada e baseada em teorias cientificamente aceites. É a partir de teorias anteriores que se torna possível emancipar respostas a um problema concreto.

Como referem Bogdan e Biklen (1994), e para explicitar a relevância da investigação educacional, o carácter investigativo é, para a educação, uma ferramenta que permite tornar a Pedagogia num campo científico, com intuições empíricas que permitem perceber, analisar e reformular com o fim último de melhorar. Claro que o campo da Educação, por ser uma área social que abarca a transversalidade de idades, entende tanto o crescimento cognitivo, como relacional e pessoal dos seus agentes de estudo. Esteves (2001) aponta ainda para a conceção de investigação como um processo prático de formação que contrapõe o ensino tradicional da formação docente, tornando o aluno, futuro professor, num produtor de conhecimento, ao invés de mero reprodutor. Neste sentido importa evidenciar que a reflexão surge como uma competência que o professor tem como ser humano e que deve desenvolver como capacidade auxiliadora de aprendizagens. Ao caracterizar o conceito de reflexão, assume-se como uma ferramenta intelectual que vai além do pensamento, tornando-se numa análise do que se observa por padrões criativos e de descoberta, colocando questões que se tentam responder, de acordo com os ideais de Dewey (2007) que caracteriza a aprendizagem como um contínuo, não separado do que aprende, quer seja no papel de aluno, ou de docente em formação.

Por conseguinte, o professor investiga para conhecer as relações que se estabelecem na turma e implementar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, dificultado, neste caso de intervenção em prática pedagógica, pelas fracas competências sociais dos alunos.

3.1.1 Investigação-Ação como Processo Metodológico do Ato Pedagógico

A investigação-ação surge, no campo educacional, como uma ferramenta reflexiva que deve acompanhar o trabalho do docente, como investigador qualitativo e com o principal objetivo de produzir a mudança ao atribuir respostas a problemas/situações que sinaliza. Para identificação e condução de uma temática, utilizam-se ferramentas de recolha como diários, entrevista etnográfica informal e não estruturada, e registo fotográfico; a partir da técnica de observação participada, pilar da investigação qualitativa que caracteriza as mudanças educacionais.

Este termo de investigação para a ação foi, segundo Máximo-Esteves (2008), introduzido por Dewey e Lewin e modificou o paradigma do professor como simples percursor de conhecimento. Referindo Lewin (1946), o autor explica que esta metodologia investigativa permite a otimização de relações grupais a partir de análises, dentro do grupo, ao que se faz, aos perigos do que se faz e quais as melhores estratégias para a mudança, tendo em vista o objetivo subjacente. Fica esclarecido que o professor, como ser reflexivo da sua prática, investiga para procurar soluções com vista ao melhoramento dos processos de aprendizagem, sendo este o fim último da investigação em educação.

Para tal, neste tipo de investigação qualitativa em que não se pretendem apenas analisar resultados, mas proceder a mudanças, o docente passa grande parte do seu tempo no local de estudo. Citando Bogdan e Biklen (1994), “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (p.47). Compreende-se que a análise da problemática investigativa torna-se global e acompanha todo o processo, desde a sua concretização, como questão que necessita de respostas práticas, enquadradas em determinado local com as suas especificidades e intervenientes. O docente participa no ambiente que observa e onde recolhe dados para investigar, como nos refere Bell (citado por Bento, 2013), que os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” (p.15).

Portanto, levar a cabo uma investigação qualitativa significa conhecer um grupo no seu ambiente relacional e, no caso da educação, de crescimento pessoal e cognitivo, em que o docente, por ser o adulto que auxilia as aprendizagens, deve preocupar-se com os processos que ocorrem dentro e fora do seio escolar respeitantes à criança.

3.1.2 Instrumentos para uma Metodologia de Investigação

A recolha de dados para levar a cabo a investigação-ação inicia-se antes da deslocação ao local em estudo. É feita uma pesquisa sobre a localização geográfica, instituições e serviços envolventes, e nível sociocultural da população. Esta caracterização do meio permite enquadrar situações que possam ser observáveis posteriormente, durante o contacto direto.

Já no local de estudo, o professor, como investigador qualitativo, recolhe os dados através de notas de campo e diários, refletindo sobre o que observa. Ao referir a investigação-ação apresentada, procedeu-se à descrição das situações relevantes,

utilizando como técnica a **análise da documentação** individual dos alunos, e instrumentos a **entrevista formal e semiestruturada**¹ inicial à professora titular, e o **diário de bordo**. O registo de dados escritos ou visuais permite uma análise posterior e reflexão perante os comportamentos ou situações observados.

Descrevendo brevemente cada uma das técnicas/ferramentas utilizadas neste ponto, a análise de documentos pessoais dá oportunidade à comparação dos comportamentos observados nos alunos através do registo das suas especificidades, contexto social e progressão escolar. Justificando o uso desta técnica, Sousa (2005) afirma que “a investigação documental pode ser considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (p.88). A entrevista etnográfica realizada à professora cooperante, com perguntas informais semiestruturadas, esclareceu dúvidas metodológicas, motivações dos alunos e conceitos anteriores. Máximo-Esteves (2008) indica que este tipo de entrevista é largamente utilizado na investigação qualitativa por tentar descrever grupos sociais e compreendê-los em contexto. Neste âmbito foram realizadas entrevistas informais à professora titular da turma, que se caracterizam, fundamentadas por Jorgensen (citado por Máximo-Esteves, 2008), por diálogos próximos do dia-a-dia, mas que permitem adquirir dados que se relacionam com os demais recolhidos, rematando o que se observa com descrições refletidas por outrem.

Por último, o diário de bordo demonstrou ser uma ferramenta útil que, a par do **registo fotográfico** como auxiliar de memória, permitiu refletir após a ação. Como afirma Máximo-Esteves (2008), o uso das novas tecnologias como a câmara fotográfica dá oportunidade a uma documentação acessível e de rápido acesso e compreensão para uma análise posterior ao momento de intervenção. Retomando a implicação dos diários de observação e citando Zabalza, “Os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores. Através deles, o professor autoexplora a sua atuação profissional, autoproporciona-se feedback e estímulos de melhoria.” (1994a, p.10). Justifica-se a escolha deste instrumento no desenvolvimento de uma investigação qualitativa que prima por dar resposta a questões pertinentes.

Assim, no campo da investigação qualitativa, os instrumentos para a recolha de dados surgem em complementaridade à observação direta, permitindo conjeturar ideias

¹ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 1**.

sobre os sujeitos e relações que se estabelecem num espaço determinado. A partir desta recolha, o investigador é capaz de analisar os dados, posteriormente ao contacto, ao formular analogias com a revisão literária que já terá desenvolvido anteriormente a este momento.

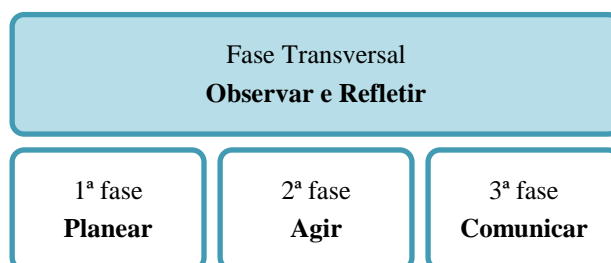
3.1.3 Fases da Investigação-Ação

Uma investigação de carácter qualitativo passa por diversas fases de trabalho em que a preparação e **planeamento** são o ponto de partida para o surgimento de questões cujas respostas ainda não existem ou são de carácter dúbio no meio educativo a ser investigado. Sousa (2005) aponta-nos para três fases investigativas. Durante a primeira fase, preparação, o docente reflete sobre indicadores com necessidade de intervenção e de que forma poderá implementar estratégias que provoquem a mudança. Já numa segunda fase, a **ação** planeada é implementada com vista à obtenção de resultados que são sugeridos pelas ferramentas anteriormente descritas. Finalmente, existe uma análise aos dados recolhidos que permite a **comunicação** com o resto da comunidade educativa sobre aspetos a serem reformulados no que diz respeito ao desenvolvimento íntegro da criança.

Muitos outros autores apontam a emergência de mais fases durante o processo investigativo, como é o caso de Alarcão (2001) que indica a observação e reflexão como competências de uma fase transversal de trabalho. Conquanto, considera-se que estas três fases são os passos mínimos para uma investigação com carácter qualitativo. Conjetura-se então a seguinte adaptação esquemática às fases propostas por Sousa (2005):

Figura 7

Fases da investigação-ação



De forma a analisar dados válidos retirados do planeamento e ação, apresenta-se o conceito de triangulação, imprimindo um cunho científico que se espera da investigação em contexto educacional. Numa análise de Sousa (2005), este conceito tem como

objetivo “procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si”. (p.173), tirando a partir daí elações fidedignas. O mesmo autor acrescenta que “A triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo.” (p.173). Outros autores como Máximo-Esteves (2008) e Fortin (2009) compreendem que a triangulação descarta qualquer interpretação dúbia que possa surgir da análise dos dados recolhidos, permitindo a apresentação de uma conclusão neutra e válida. “Para verificar a validade dos conceitos, coloca-se a questão seguinte: Os resultados da investigação são conformes o modelo teórico?” (Fortin, 2009, p.230).

Sumariamente, cada fase presente na investigação-ação pressupõe competências que o investigador deve ter desenvolvidas e que, a partir da qual, aprimora. Assinale-se ainda que as competências de observação e reflexão são constantes por forma a tornar possível um planeamento, ação e conclusão justificados em contexto espacial, temporal e sociocultural e adequados aos sujeitos investigados e sobre os quais recai a ação.

Em síntese...

A metodologia de investigação-ação é a sequência lógica que justifica o carácter investigativo que se pretende de um docente reflexivo que investiga, pensa e age sobre o que considera poder ser melhorado em relação às aprendizagens dos seus alunos. Neste ponto de vista, a investigação-ação, pelo seu carácter qualitativo, imprime um cunho de qualidade no processo de ensino/aprendizagem, tornando o docente eficaz na identificação de problemas e adequação de estratégias para uma diferenciação pedagógica intencional.

O professor, quando investiga, compreende as percepções dos restantes agentes educativos, o que lhe permite reestruturar o percurso das crianças, quer seja pela adequação de relações ou de materiais, proporcionando aprendizagens com base na premissa fundamental da instituição escolar que é a de garantir sucesso educativo a todos.

PARTE III

“L’enfant est double. Grossièrement parlant, il a une intelligence et une affectivité. On ne doit voir dans l’enfant qu’une intelligence en formation.”
(Gayet, 1995, p.18).

OS CONTEXTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de formação inicial docente parte da relevância que o papel do educador/professor tem na vida das crianças a partir do trabalho que desenvolve, daí que a sua formação deva estar sustentada sob processos didáticos e psicológicos, no que diz respeito às características estruturais das instituições de ensino e das crianças.

Sob um ponto de vista de formação completa, a prática não se desapega da teoria, sendo que, nesta conjectura, os momentos de prática pedagógica possibilitam muito mais do que a colocação em prática do que se aprende até este nível formativo. De forma mais relevante, a prática pedagógica estruturada na formação inicial docente, possibilita a assimilação de novos saberes, experimentação didática nas diferentes áreas curriculares, e conhecimento das especificidades das crianças e das exigências que a heterogeneidade existente num grupo provocam. Ou seja, desenvolver uma prática pedagógica equivale, como nos refere Correia (1989), a uma aprendizagem integrada que dota o futuro docente de capacidades de adequação das suas estratégias a determinados limites, sejam eles físicos, materiais ou socioculturais, e adaptação aos ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Refletindo sobre outro aspeto ressalte-se que a prática pedagógica descrita neste relatório estendeu-se à EPE e 1.ºCEB com intenções de aprender e auxiliar as aprendizagens, numa dicotomia didática e recíproca de conhecimento. Constate-se, por isso, a citação de Gayet relativa à perceção deste ciclo:

L'école élémentaire est le plus souvent perçue tant par les enfants que par leurs parents, comme un lieu où l'on travaille, à la différence de l'école maternelle plutôt appréhendée comme un lieu où l'on a le droit de jouer.
(Gayet, 1995, p.23).

O autor explica, de modo lato, a distância entre as características da EPE e 1.º CEB apesar da sua proximidade letiva. É necessário compreender que ambas as valências fazem parte de um mesmo mundo, com crianças que, desde os 4 meses de idade, até aos 10 anos, querem brincar e aprender, mesmo sem o transpor em palavras. Por isso, a prática pedagógica realizada desconstruiu-se em momentos de trabalho aliado ao jogo e vice-versa, com a consciência de que a criança aprende pela motivação e, quando as suas características e interesses são respeitados, o fosso ideológico que existe entre a EPE e o 1.º CEB desvanece tanto para a criança como para os seus pais.

Numa dinâmica de aprendizagens comunicativas, reflexivas, estratégicas e metodológicas que surgem pela relação com o grupo pedagógico (docentes e crianças), a prática pedagógica permite uma formação recíproca, centrada em momentos de socialização e reflexão (Cardona, 2008). A mesma autora indica ainda que a instituição que recebe docentes em formação inicial é responsável pela transmissão de normas e valores característicos da profissão que, a par das aprendizagens subjacentes ao ensino superior, constituem saberes e saberes-fazer específicos da educação.

Capítulo IV – A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo

A intervenção pedagógica relatada e analisada ao longo do presente relatório decorreu em dois momentos distintos, ambos na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Lombo Segundo, freguesia do concelho do Funchal. Esses momentos constituem a intervenção na turma do 4.ºA, entre 7 de outubro de 2013 e 4 de dezembro do ano correspondente, e com a Pré 2 entre 17 de março e 3 de junho de 2014, sendo que em ambas as valências, o estágio traduziu-se em três dias por semana – segunda, terça e quarta-feira, com duração total de 240 horas, e 30 horas de observação extraordinárias (135 horas dedicadas a cada momento).

Os momentos de observação inicial foram o ponto de partida para contactar com o grupo, conhecer as estratégias de aprendizagem e relações existentes entre a equipa pedagógica. Atente-se que as idas anteriores a esta instituição, no âmbito de aulas práticas tanto na EPE como no 1.ºCEB, facilitaram a integração com toda a comunidade e a compreensão das relações intrínsecas neste contexto, denotando que a partir das mesmas surgiram as verdadeiras aprendizagens relativas à didática, seja pela compreensão das motivações e saberes prévios das crianças, ou pelo auxílio das educadoras, professores, diretora da escola e auxiliares da ação educativa.

Assim, os aspetos referentes a este capítulo dizem respeito ao enquadramento da instituição, aos níveis geográfico e sociocultural. Importa igualmente elencar as relações entre a comunidade educativa através de uma análise ao número de alunos e profissionais, e fazer referência aos pressupostos documentais que regem as práticas educativas desta instituição.

4.1 Enquadramento do Ambiente Educativo

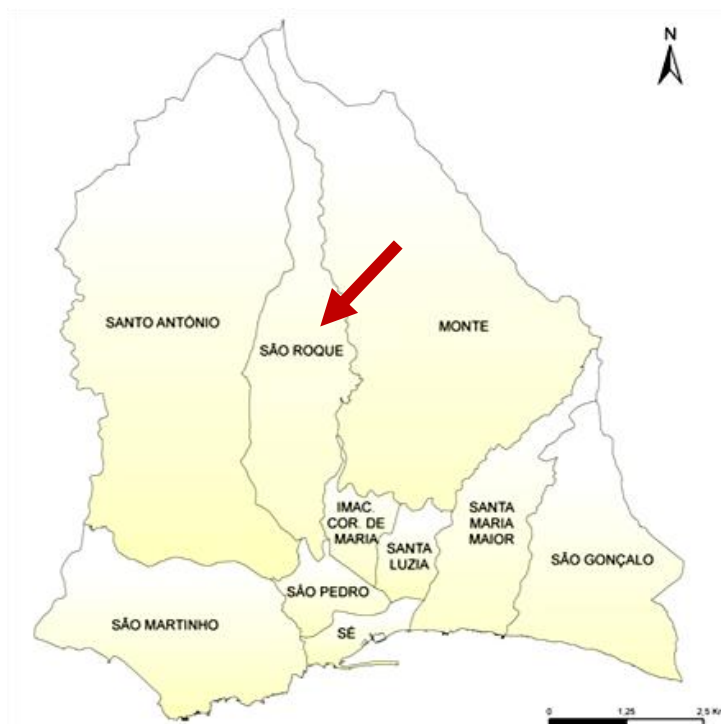
A referência ao ambiente educativo permite contextualizar fisicamente a instituição e as relações intrínsecas entre agentes. Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998) querem por isto dizer que o ambiente estrutura-se sobre determinada localização e caracteriza-se pelas funções específicas da instituição, assim como pelas pessoas que o compõem. De facto, as caracterizações subsequentes são o ponto de partida para, de um ponto de vista global, conhecer a estrutura da instituição e, quando possível, partir para análises mais restritas relativas aos grupos (docente e de crianças).

Katz et al. (1998) identificam o espaço escolar como interior e exterior ao edifício, visto que as instituições e espaços que o circundam conjeturam a interação social presente ao longo da vida das crianças inscritas nesse local. Tanto a escola como os espaços à sua volta permitem a exploração e aprendizagens a partir de vivências concretas e que partem do que as crianças já conhecem. Não se pode, por isto, esquecer que os espaços interiores (sala), por ser onde as crianças passam mais tempo, devem respeitar as suas motivações, assim como o seu nível de desenvolvimento, seja na EPE ou no 1.ºCEB.

Portanto, um enquadramento efetuado ao ambiente educativo, para além de contemplar o conhecimento dos espaços físicos, permite a existência de uma triangulação de informação facilitada com a comunidade educativa, a partir de perceções do contexto relacional. Neste sentido, conhecer o ambiente educativo passou por uma primeira fase de conhecer a construção de significações naquele local determinado, percebendo rapidamente a unicidade presente entre toda a comunidade e a facilidade na receção de elementos estranhos à escola, sendo que esta escola encontra-se assente sob os valores do respeito, partilha e hospitalidade. Isto porque a escola é relativamente pequena e as crianças que a frequentam, por fazer parte da sua área de residência, permanecem, na sua maioria, desde a EPE até finalizar o 1.ºCEB.

4.1.1 Caracterização do Meio Envolverte

A EB1/PE do Lombo Segundo situa-se no caminho homónimo, pertencente à freguesia de São Roque, do concelho do Funchal, numa zona suburbana. Descrita na página *online* da Câmara Municipal do Funchal, a freguesia foi estabelecida no local de construção da ermida de São Roque, padroeiro do concelho contra as doenças. Esta freguesia é composta por 14 sítios sendo eles a Achada, Muro da Coelha, Lombo Jamboeiro, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Galeão, Lombo Segundo, Santana, Água de Mel, e Quinta, e situa-se entre as freguesias do Monte e de Santo António. Numa breve análise aos censos realizados em 2011 pelo Instituto Nacional de Estatística, a população total residente na freguesia é de 9385 habitantes, com 3130 famílias.

Figura 8*Freguesias do concelho do Funchal*

Fonte: Câmara Municipal do Funchal (2015). Obtido de:
http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=817&Itemid=399

De acordo com o Projeto Educativo de Escola ([PEE], 2013) outorgado para o período quadrienal 2013-2017, as instituições e serviços situados nesta freguesia são de carácter comercial (oficinas mecânicas e pintura; armazéns de produtos alimentares e de higiene; bomba de gasolina; padaria; supermercado; oficina de construção-vidraceira; panificadora; moinho – moagem de cereais; oficina na área dos pneumáticos; empresas de construção civil...), político (Junta de Freguesia), social (STSADP - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, Centro de Atividades Ocupacionais [CAO] e Centro de Saúde), religioso (Igreja de São Roque e Capela da Alegria) e cultural (Clube Desportivo de São Roque, Associação de Escuteiros de São Roque e o Recreio Musical União da Mocidade de São Roque).

O PEE indica ainda que a população, no geral, tem um nível de escolaridade médio, trabalhando na área dos serviços. Porém, muitas das famílias são carenciadas, com condições precárias provenientes do contacto com o álcool e droga, e ainda pela instabilidade na estrutura familiar.

Os serviços mais próximos da escola são o CAO (no mesmo estabelecimento), STSADP - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, Clube Desportivo de São Roque, a Igreja de São Roque, alguns estabelecimentos de café, o supermercado São Roque, uma bomba de gasolina e ainda o miradouro de São Roque.

De forma conclusiva e a partir dos pressupostos de Zabalza (1998a), a localização de um centro educativo deve estar com proximidade relativa ao local de proveniência das crianças, visto que, caso isso não ocorra, existe uma descontextualização temática e sociocultural. Por isso, construir uma caracterização do meio pelos docentes, permite-os compreender, para além das necessidades das crianças e espaços possíveis de relação educativa, o sistema de crenças e valores do local determinado.

4.1.2 Caracterização da Instituição

Segundo o PEE, a EB1/PE do Lombo Segundo foi criada de raiz para apoiar as famílias das zonas circundantes, sofrendo adaptações graduais de acordo com as necessidades que foram surgindo ao longo dos 35 anos da sua existência. Para além do edifício albergar 5 núcleos com três salas e um espaço comum, e uma zona polivalente (cantina e salão), existe um rés-do-chão para funcionamento da EPE com um recreio e campo aberto adjacentes. Neste edifício funcionam ainda o CAO de São Roque e a Unidade de Ensino Especializado (UEE). Em cada núcleo existe espaço para Apoio Pedagógico Acrescido (APA) – apetrechado com mesas, cadeiras, um balcão e um lavatório, e sanitários femininos e masculinos.

No espaço exterior, as zonas de recreio e jardim são amplas, com uma área cercada que contém baloiços, escorrega, trepadeiras e balancés individuais. As crianças podem igualmente usufruir do pavilhão cedido pelo Clube Desportivo de São Roque e de um campo aberto superior pertencente à autarquia. Apesar de ser um edifício com alguns anos, as remodelações tornaram-no capaz de responder às necessidades das crianças, sugerindo, como exemplo, a construção de um elevador para deficientes motores e rampas de acesso.

A existência do CAO e da UEE dotam as restantes crianças que frequentam a escola de valores de respeito, ajuda e valorização pelo outro, existindo largamente uma interação (planeada e não planeada) com os frequentadores destas valências.

Figura 9

Vista aérea da EBI/PE do Lombo Segundo



Fonte: Google Maps (2015). Obtido de:

<https://www.google.pt/maps/place/Caminho+do+Lombo+Segundo,+9020+Funchal/@32.6678578,-16.923901,18z/data=!4m2!3m1!1s0xc605fc551b23cc5:0x7b9cd60f5cc11f1a>

O espaço de recreio mais à esquerda permanece fechado durante o horário escolar, e é aberto em momento de intervalo para que um grupo de cada vez possa frequentá-lo. Para isso, no início do ano letivo, é organizado um calendário semanal de frequência e cada turma pode brincar no recreio apetrechado uma vez por semana.

De acordo com o PEE e relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com a colaboração de seis educadoras de infância, seis professores de atividades curriculares, nove docentes de atividades de enriquecimento curricular e apoio acrescido, três docentes de ensino especial, três ajudantes de ação educativa da EPE, nove assistentes operacionais, uma assistente técnica, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional e uma técnica superior, por forma a prestar apoio a todos os níveis de formação pessoal, social e cognitivo ao total de cerca de 150 alunos (informação relativa ao ano letivo transato correspondente ao ano de realização do estágio). Releve-se que sete dos alunos permanece grande parte do tempo letivo na UEE, mesmo estando inscritos numa turma determinada, devido às necessidades decorrentes do seu diagnóstico (Paralisia Cerebral, Trissomia 21, Microcefalia e Deficiência Intelectual).

Para regular as atividades e situações dentro do âmbito escolar e relativos aos alunos, o Regulamento Interno ([RI] 2013) estabelece que o Conselho Pedagógico, constituído por todos os docentes que exercem funções na escola, reúne-se ordinariamente na primeira quarta-feira de cada mês, após o horário letivo, e extraordinariamente caso exista justificação pertinente.

Realizado a partir das diretrizes do PEE, o Projeto Anual de Escola (PAE), apresenta-se, igualmente e a par do RI (com duração igual ao PEE), como um instrumento de autonomia das escolas. Estes três documentos estruturam-se aos níveis pedagógico, organizacional e financeiro de forma a introduzirem atividades pertinentes e dinamizadoras para determinada instituição. De acordo com o Decreto-Lei 21/2006/M de 21 de junho, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, o PEE e PAE consagram a autonomia necessária à estruturação de uma escola contextualizada tendo em conta as necessidades da comunidade educativa. Posto isto, o PEE compõe, para um tempo definido de três anos letivos, os valores, metas e estratégias a serem privilegiados na função docente para atingir o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, o PAE, surge como uma ferramenta anual, subscrita aos objetivos do PEE, que permite programar as atividades para um ano e recursos necessários aos mesmos. Pacheco e Morgado (2002) acrescentam que o desenvolvimento de um projeto, como ferramenta de adaptação dos conteúdos do currículo nacional a determinada escola ou agrupamento de escolas, permite a tomada de decisões constantes sobre o currículo, metodologias e estratégias num movimento descontínuo que visa a construção de um currículo dentro da própria instituição, diferente de um currículo homogéneo e determinado por órgãos de administração superiores.

Retomando o PAE, esta ferramenta da EB1/PE do Lombo Segundo estrutura-se de modo a apresentar à comunidade educativa a programação anual de atividades baseadas na concretização das prioridades do PEE, sendo elas analisadas a partir de uma avaliação SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*). Este acrónimo permite a recolha de dados relativa às forças (=S), fraquezas (=W), oportunidades (=O) e ameaças (=T) de uma determinada organização, com vista ao seu melhoramento.

Os objetivos apresentados são de carácter geral por se estenderem ao ano letivo. No entanto, no âmbito pedagógico, as atividades são específicas com atividades orientadas dentro e fora da escola, para que se alcancem as metas assinaladas:

Melhorar os resultados escolares dos alunos na disciplina de matemática e português; incentivar nos alunos o respeito por si próprio, o respeito pelo outro e o respeito pela diferença; promover hábitos de respeito pelo meio ambiente e pela natureza; fomentar hábitos de alimentação saudável; melhorar o ambiente de aprendizagem dentro da sala de aula; incrementar uma maior participação dos pais na vida da escola; valorizar as inteligências múltiplas no âmbito das atividades de enriquecimento curricular e área curricular. (PAE da EB1/PE do Lombo Segundo, 2013, pp. 5-7).

Estas atividades, no âmbito da área pedagógica, apresentam igualmente critérios mínimos para uma avaliação positiva do projeto inicial apresentado. Constate-se que, a par destes, existem objetivos determinados para o melhoramento das áreas organizacional e financeira para dinamizar atividades ao ar livre e melhorar os recursos físicos, e reduzir custos e solidificar parcerias, respetivamente.

De forma global, a EB1/PE do Lombo Segundo, após adaptações estruturais ao edifício desde a sua construção, apresenta espaços interiores e exteriores propícios a um bem-estar generalizado, tanto para os profissionais, como para as crianças. Porém, segundo o PEE, existem objetivos para se melhorar os parâmetros de segurança e vigilância, aumentar os níveis de êxito escolar, promover a atuação de todos os elementos da comunidade educativa e consciencializar para uma atuação mais ambiental.

Em síntese...

A EB1/PE do Lombo Segundo insere-se numa freguesia da periferia do Funchal, com proximidade a instituições de carácter económico, social e cultural que permitem oportunidades de parceria para que ocorram aprendizagens concretas e contextualizadas. Entende-se igualmente que a existência do CAO e UEE na própria instituição permite a valorização de todos os indivíduos que a frequentam, sempre numa dinâmica bem visível de comunicação entre a totalidade de agentes.

Relativamente a outro aspeto, considera-se que a estruturação do PEE surgiu de uma análise cuidada e formal a partir de entrevistas formais e informais a toda a comunidade educativa, com vista a se identificarem as situações a serem melhoradas e, portanto, melhorar o ambiente físico e pedagógico.

Capítulo V – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A partir dos primeiros contactos com a turma do 4.ºA, com a professora cooperante e com a docente de Educação Especial (EE), desdobraram-se informações sobre o grupo, a organização do ambiente educativo e dos recursos, e a organização do tempo, que estruturam o primeiro ponto deste capítulo.

Após a observação direta ao grupo em questão, a prática pedagógica foi planeada e realizada tendo em vista o auxílio às aprendizagens. Em prática pedagógica com a turma do 4.ºA, as aulas decorreram numa perspetiva de consolidação dos conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, promovendo competências sociais através do trabalho cooperativo.

Todas as intervenções diretas com o grupo basearam-se em metodologias e estratégias contextualizadas e adaptadas aos interesses e motivações dos alunos, sem esquecer as necessidades específicas de cada um por forma a garantir o sucesso escolar e, mais importante, pessoal.

Como resultado, os pontos seguintes deste capítulo desconstroem-se na definição dos momentos de aprendizagem e estratégias aplicadas num percurso formativo, identificação dos elementos avaliativos, projeção de atividades fomentadoras da relação com a comunidade educativa e considerações finais respeitantes aos momentos de prática em 1.ºCEB.

5.1 Caracterização da Turma do 4.ºA

A turma do 4.ºA era constituída, na sua maioria, por alunos que frequentaram nos anos letivos anteriores a mesma escola. Por esse motivo, as relações estabelecidas com os profissionais da instituição eram favoráveis. É de grande importância ressaltar que a professora titular acompanhou a turma desde meados do seu 2º ano escolar, logo já detinha conhecimento suficiente relativamente à turma para diferenciar estratégias adequadas a cada um.

A turma era apoiada igualmente, dentro da sala de aula, pela docente de EE, durante as terças e quintas-feiras. A sua ação era especialmente dirigida a sete alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), porém auxiliava o trabalho de todos os alunos que precisassem, assim como o trabalho da professora titular, com intervenções esporádicas reportadas ao grande grupo. Adjunto à sala, num núcleo para APA, os

alunos selecionados pela professora, dirigiam-se, em momento de aula, durante o tempo necessário, para tirarem dúvidas de forma individualizada com a docente do APA. Isto acontecia em momentos estipulados no início do ano letivo e todos os alunos demonstravam interesse no estudo mais personalizado, visto que assim poderiam esclarecer dúvidas que haviam surgido durante a resolução dos Trabalhos Para Casa (TPC).

As áreas curriculares de Expressão-Físico Motora, Expressão Musical e Expressão Plástica eram lecionadas por professores com formações específicas, assim como as atividades de enriquecimento curricular (Inglês, Estudo, TIC e Biblioteca), sendo que as atividades eram decididas de acordo com o que estava a ser trabalhado durante o horário curricular, para uma continuidade e aprofundamento das temáticas através de estratégias diversificadas.

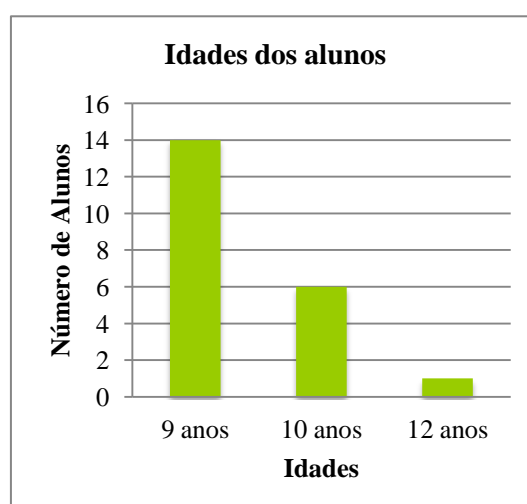
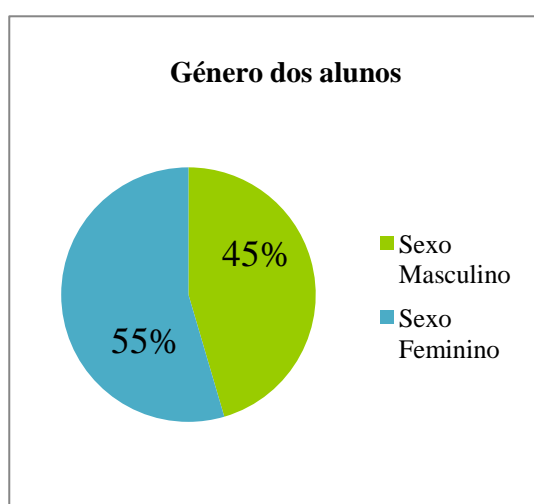
Sumariamente, a turma do 4.ªA mantinha bons níveis de comunicação com os restantes grupos da escola, assim como com toda a comunidade educativa, pois eram alunos que frequentaram a instituição desde o início da sua formação neste contexto. Tinham igualmente apoio sempre que necessário e, por isso, eram capazes de manter um trabalho positivo.

5.1.1 Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por 21 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas, na sua maioria, entre os 9 e os 10 anos. Apenas um dos alunos tinha 12 anos. Os gráficos seguintes mostram a informação descrita, de forma mais sintética:

Gráficos 1 e 2

Género e idades dos alunos



Para Vygotsky, “Learning is more than the acquisition of the ability to think; it is the acquisition of many specialized abilities for thinking about a variety of things.” (1997, p.31), daí a relevância de compreender a criança como um todo aprendiz dentro e fora da escola, com capacidades distintas, porém interligadas. Por inferência, enfatizam-se as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 4.ºA adquiridas a partir de análises literárias, observação direta, fichas individuais dos alunos e diálogos informais com a professora titular e docente da EE.

Competências Sociais

Um dos primeiros problemas identificados aquando do estágio na turma referida foram as fracas relações com os colegas. Em contexto grupal, Canha e Neves (2007) apontam para a relevância de um primeiro contato saudável com o colega, “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.” (p.35). De acordo com os mesmos autores a autoestima estimula a criança a partir para a relação com o outro, visto que constrói o autoconceito a partir das suas experiências e das imagens que os seus pares constroem. Esta confiança em si próprio aumenta igualmente os níveis de adaptação social que se reportam diretamente a habilidades sociais bem desenvolvidas.

Importa ainda referir que o problema sob o qual se assentou o projeto de investigação-ação desenvolvido na turma do 4.ºA partiu de pequenos conflitos observados na turma. Como nos afirma Jares (2002), “os conflitos derivados de causas relacionadas com a autoestima, segurança-insegurança pessoal, deficiente comunicação, etc., costumam ser muito comuns nas escolas (...).” (p.80), deitando por terra a conceitualização de escola como uma instituição isolada do que ocorre no seu exterior.

Através das razões identificadas que causavam mal-estar social no seio escolar, depreende-se que, no global, a turma não sabia comunicar entre si para resolver problemas do âmbito interpessoal, chegando a utilizar insultos para rebaixar o colega. Outro problema decorrente desta situação eram as fracas competências cooperativas que chocavam com a necessidade de implementação do trabalho cooperativo para ser possível atenuar essa mesma falha social.

De acordo com o Projeto Anual de Turma ([PAT] 2013), a maioria das crianças gostava de trabalhar em grupo. No entanto, em momentos de realização desta estratégia, a comunicação não era estabelecida e apenas os alunos com maiores níveis de sucesso

faziam o trabalho, não deixando os restantes elementos participarem no processo construtivo, com receio de não alcançarem o objetivo proposto. Sob outra perspetiva, os alunos com mais dificuldades desinteressavam-se pelo trabalho cooperativo, cuja base é a comunicação, divisão de tarefas e aceitação do outro. Acrescente-se que os alunos que demonstravam maior interesse em trabalhar sozinhos eram três dos alunos com NEE com uma autoestima muito baixa, visto que não respondiam às dúvidas colocadas em grande grupo em momento algum, devido ao medo de errar.

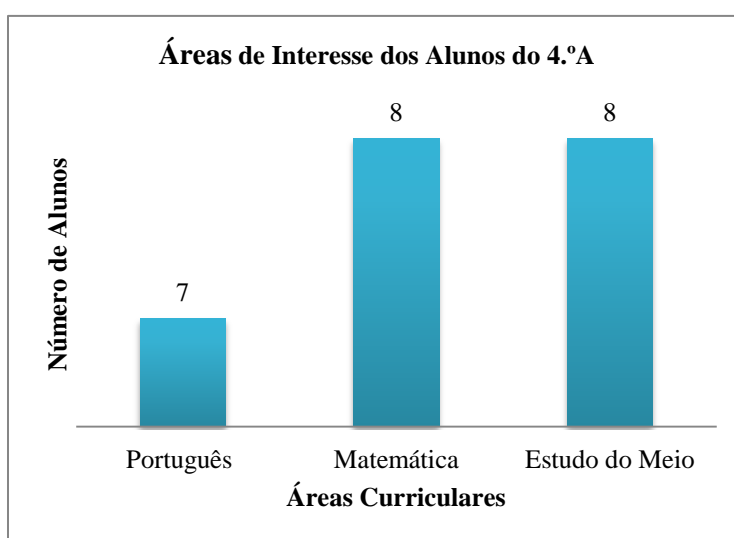
Motivações e Interesses

Num breve esclarecimento às áreas de interesse do grupo, por forma a se justificar a utilização de determinadas estratégias, o PAT esclarece que a maioria dos alunos detinha interesse em TIC e Expressão Físico-Motora. Em observação concluiu-se que os alunos ficavam motivados em aulas com maior componente prática, em que se podiam exprimir e jogar.

A nível das áreas do português, matemática e estudo do meio, o interesse dividia-se de forma quase igualitária, sendo que um aluno tinha preferência tanto em matemática como em estudo do meio, e quatro alunos denotavam interesse em estudo do meio e português. Outros quatro alunos não demonstraram interesse específico por nenhuma das três áreas.

Gráfico 3

Áreas curriculares de interesse dos alunos do 4.ªA



A intervenção em contexto pedagógico é largamente influenciada pelos interesses dos alunos, pois a motivação é o mote para que um aluno se predisponha a trabalhar e, conseqüentemente, aprender. A noção das áreas que não interessam a determinado aluno permite a utilização de estratégias mais motivadoras, para que a atenção esteja focalizada em todos os momentos de aprendizagem. Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (s.d.), as competências que os alunos devem adquirir ao longo do 1.ºCEB partem diretamente da estruturação da prática docente, diferente para cada contexto pessoal de aprendizagem. Assim, reconhece-se que as motivações e interesses, a par dos processos de aprendizagem, determinam a operacionalização em sala de aula.

Necessidades de Aprendizagem

A partir de uma triangulação entre diálogos informais com os alunos, observação direta e dados referidos no PAT quanto às dificuldades dos alunos no início do ano escolar, analisou-se que a área do português relevava maiores níveis de aproveitamento. No entanto, as competências de análise e interpretação aplicada às duas outras áreas eram fracas, visto que, em momentos de resolução de fichas formativas, os alunos não eram capazes de compreender os exercícios. Acrescente-se que a matemática era a área em que os alunos demonstravam mais dificuldades interpretativas e de pensamento lógico, daí a necessidade de trabalho cooperativo e com o auxílio de materiais para a aprendizagem dos conteúdos referentes.

Neste ponto são referidas apenas as áreas indicadas em cima visto que a intervenção pedagógica foi realizada, na sua maioria, através do auxílio ao desenvolvimento dos conteúdos das mesmas, sem intervenção direta nas expressões e atividades extracurriculares como inglês e biblioteca, acrescentando a socialização como uma área primordial de intervenção. Mais especificamente, e a partir da recolha de dados indicada no parágrafo anterior, como avaliação diagnóstica surgiu o seguinte quadro, de modo que as estratégias fossem ao encontro das necessidades mais urgentes:

Quadro 1 (1.ª parte)

Áreas com necessidade de intervenção urgente na turma do 4.ªA

Áreas com Necessidade de Intervenção Urgente				
Aluno	Português	Matemática	Estudo do Meio	Socialização
AB	Não apresenta necessidades relevantes.			Respeitar a opinião do outro; Ajudar os colegas.
B, aluna com NEE	Responder de forma completa e lógica; Ler de forma fluída.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Memorizar conceitos; Relacionar factos com causas.	Depender das respostas dos colegas para estruturar as suas.
Ca	Escrever textos estruturados; Pontuar textos.	Não apresenta necessidades relevantes.		Respeitar a opinião do outro.
C	Não apresenta necessidades relevantes.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Não apresenta necessidades relevantes.	Partilhar informações com os colegas.
D	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação.	Realizar cálculo mental.	Não apresenta necessidades relevantes.	Distrair os colegas.
E, aluno com NEE	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação; Expressar as suas ideias de forma fluída.	Analisar as questões; Utilizar o material como auxiliar para responder a questões.	Relacionar factos com causas.	Relacionar-se com os colegas.
Ea	Não apresenta necessidades relevantes.			
H, aluno com NEE	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Organizar o seu pensamento para responder.	Depender das respostas do colega Duarte para estruturar as suas.
I, aluna com NEE	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação; Escrever textos estruturados; Repetir ideias.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Interpretar as questões colocadas; Relacionar factos com causas.	Aceitar opiniões diferentes das suas; Ter segurança no que faz; Depender das respostas dos colegas para estruturar as suas.
JP, aluno com NEE	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação; Escrever textos estruturados.	Analisar as questões; Utilizar o material como auxiliar para responder a questões.	Organizar o seu pensamento para responder.	Aceitar a opinião dos colegas; Comportar-se de forma menos violenta.

Quadro 1 (2.ª parte)

Áreas com necessidade de intervenção urgente na turma do 4.ªA

Áreas com Necessidade de Intervenção Urgente				
Aluno	Português	Matemática	Estudo do Meio	Socialização
JR	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação.	Utilizar o material como auxiliar para responder a questões.	Interpretar as questões colocadas; Relacionar factos com causas; Utilizar conceitos adequados.	Partilhar informações com os colegas; Distrair os colegas.
L	Não apresenta necessidades relevantes.			Partilhar informações com os colegas; Distrair os colegas.
LA	Escrever com correção ortográfica e de pontuação.	Não apresenta necessidades relevantes.		Relacionar-se com os colegas.
MC	Repetir ideias.	Não apresenta necessidades relevantes.		Aceitar a inclusão de alguns colegas no seu grupo de trabalho.
PA	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação.	Não apresenta necessidades relevantes.		Distrair os colegas.
R	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Responder diretamente às questões.	Depender das respostas dos colegas para estruturar as suas; Distrair os colegas.
Ro	Escrever com correção ortográfica, sintática e de pontuação; Sintetizar.	Analisar as questões; Realizar cálculo mental.	Organizar o seu pensamento para responder.	Distrair os colegas.
SC	Estruturar as partes de um texto.	Analisar as questões.	Interpretar as questões colocadas.	Aceitar opiniões diferentes das suas; Ter segurança no que faz; Distrair os colegas.
SF	Não apresenta necessidades relevantes.			Partilhar informações com os colegas.
SI	Estruturar as partes de um texto; Justificar as suas opiniões.	Realizar cálculo mental.	Responder diretamente às questões.	Aceitar a inclusão de certos colegas no seu grupo de trabalho; Aceitar opiniões diferentes das suas.
SM	Organizar as ideias para estruturar um texto; Sintetizar.	Realizar cálculo mental.	Não apresenta necessidades relevantes.	Aceitar a inclusão de certos colegas.

A partir deste diagnóstico, surgiu a necessidade primordial de otimizar as competências sociais dos alunos, assim como a interpretação textual, sendo que são transversais à compreensão dos conteúdos das diferentes áreas e à utilização de material didático como ferramenta para se atingir um determinado objetivo ou se articular processos. Tendo em conta as necessidades assinaladas, e de acordo com a LBSE, enunciam-se como domínios e competências a serem desenvolvidos gradualmente para uma aquisição progressiva ao longo do 1.ºCEB, a estimulação de aptidões e carências (sociais, físicas e psicológicas); o incentivo à interpretação e análise de dados e situações; e o favorecimento de trabalho autónomo e com o outro.

De acordo com Morgado (2001), os princípios pedagógicos incluídos num grupo específico, são determinados pelas competências dos alunos, experiências anteriores, interesses e motivações. A partir de uma análise genérica a estes componentes formativos de cada um, é que se torna possível enquadrar o currículo, adaptar o sistema de valores do docente e redirecionar as forças provenientes do contexto sociocultural.

Caraterização do Nível Etário (9-12 anos)

Para Piaget e Inhelder (1976) é a partir dos 7-8 anos que as crianças iniciam o estágio das operações concretas, desenrolando-se até à pré-adolescência (11-12 anos). Este estágio é representado pela expressão com o outro, não a partir de objetos mas a partir de si próprio, pela comunicação. A criança conserva o que aprende e aplica noutras situações; socializa também com o adulto, deixando de o ver como um mero transmissor, mas estabelecendo uma relação com ele; desenvolve a sua consciência moral e é autónoma nas escolhas de relação com os seus pares; adquire o sentimento de justiça; e é capaz de justificar resultados, seriar conjuntos, classificar agrupamentos, ter noção do tempo. Não se queira por isto dizer que todos os alunos detinham estas características, visto que o ser humano desenvolve-se de forma única, por vezes sem respeitar fases pré-definidas. No entanto é esperado que desenvolvam certas competências referidas ao longo do período referido.

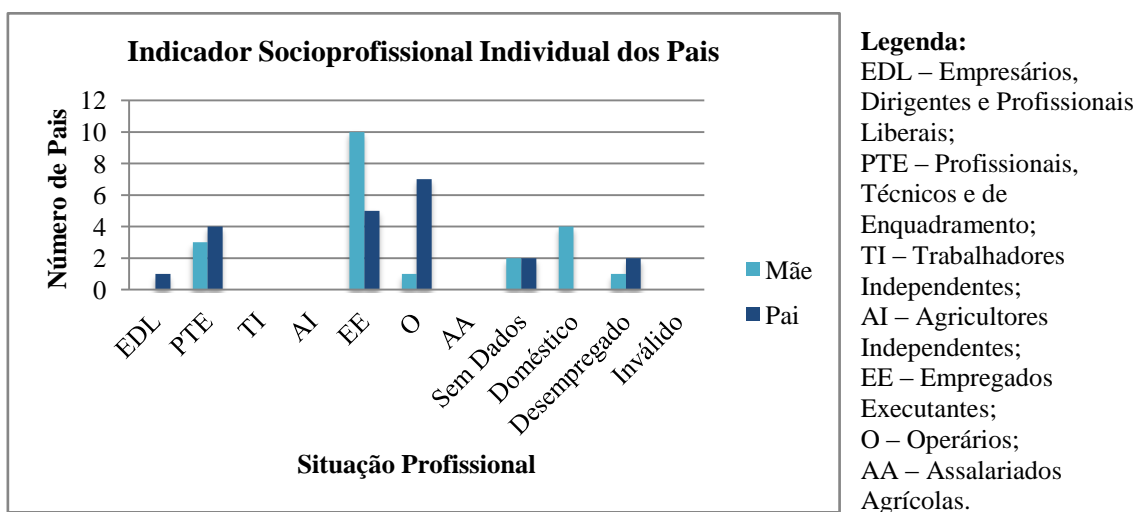
De modo geral, não existiam grandes diferenças na maturação cognitiva e pessoal dos alunos, sendo que as escassas discrepâncias esbatiam-se aquando dos momentos em trabalho a pares, pois ambos os alunos tinham autonomia suficiente para trabalhar, sem se dispersarem entre o resto dos colegas.

5.1.2 Caracterização das Famílias²

A nível familiar, analisou-se, com informações descritas no Plano Anual de Turma ([PAT] 2013, p.21) e de acordo com a matriz de construção do Índice Socioprofissional Familiar (Costa, 1999) e a *Classificação Portuguesa das Profissões* (2011), que a maioria das famílias encontrava-se nas situações de trabalho de profissionais, técnicos e de enquadramento, e empregados executantes. Vejam-se os seguintes gráficos 4 e 5:

Gráfico 4

Situação socioprofissional individual dos pais



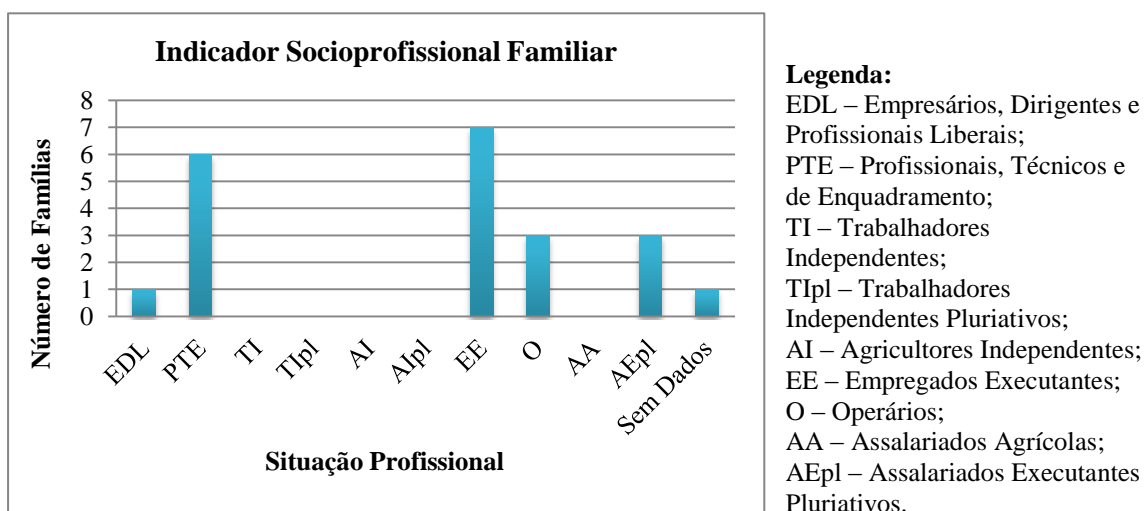
O gráfico mostra que a maioria das mães dos alunos do 4.ºA trabalhava na classificação de empregados executantes, sendo que quatro delas eram domésticas. No caso dos pais, grande parte eram operários com trabalhos dirigidos essencialmente para a construção civil. De forma a se caracterizar a família na qual o aluno está inserido, construiu-se o gráfico seguinte, sendo que, a nível socioprofissional, muitos dos alunos eram provenientes de famílias de empregados executantes ou profissionais, técnicos e de enquadramento, com profissões no sector do comércio e função pública.

É evidente que uma análise à situação profissional dos pais estabelece relação direta com as oportunidades educativas que o aluno tem fora da escola, sem esquecer que as aprendizagens da criança não se desassociam entre a escola e o exterior. Sarmiento (2005) indica que a economia familiar apresenta consequências diretas na sua estrutura e, portanto, na colaboração que os pais podem oferecer aos filhos para acompanharem as suas atividades escolares e desenvolvimento global. Certamente que é

² Ver ANEXOS, Anexo 1.

imperativo um investimento por parte dos pais em relação aos seus filhos e, se o trabalho permitir uma situação económica favorável, expecta-se que a dispersão criança/família/escola seja menor pela diminuição de carga horária e níveis de conhecimento científico superior associados.

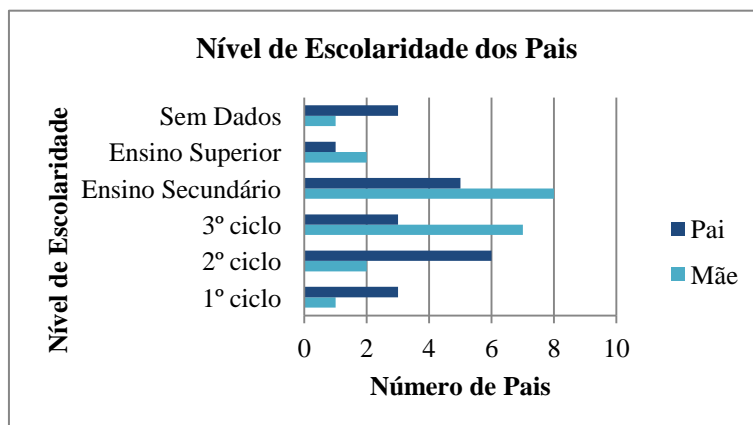
Gráfico 5
Situação socioprofissional familiar



A análise dos dados referidos nos gráficos 4 e 5 é sustentada pelo conhecimento que o docente deve ter dos alunos com que trabalha, já que, e como explicita Costa (1999), a caracterização de uma classe alargada não é suficiente para realizar aproximações a um grupo mais restrito, como é o caso das famílias de uma turma específica.

A par da situação socioprofissional, o grau de escolaridade dos pais é também um fator ao qual pode estar suscetível o sucesso dos alunos, dado que um nível elevado de escolaridade pode auxiliar, mais facilmente, as aprendizagens e desencadear conhecimentos globais como uma linguagem oral mais abrangente que facilita a compreensão de tudo o que a criança irá ler.

Gráfico 6
Grau de escolaridade dos pais



Como se pode ver de acordo com o gráfico anterior, cujas informações foram obtidas a partir do PAT, as mães têm níveis superiores de educação em relação aos pais, comumente centradas no 3.ºCEB e Ensino Superior, enquanto os pais obtiveram graduação maioritária no 2.ºCEB. De forma geral, as crianças situavam-se em níveis socioeconómicos familiares médios, com grandes variações no que diz respeito ao nível de escolaridade dos seus pais.

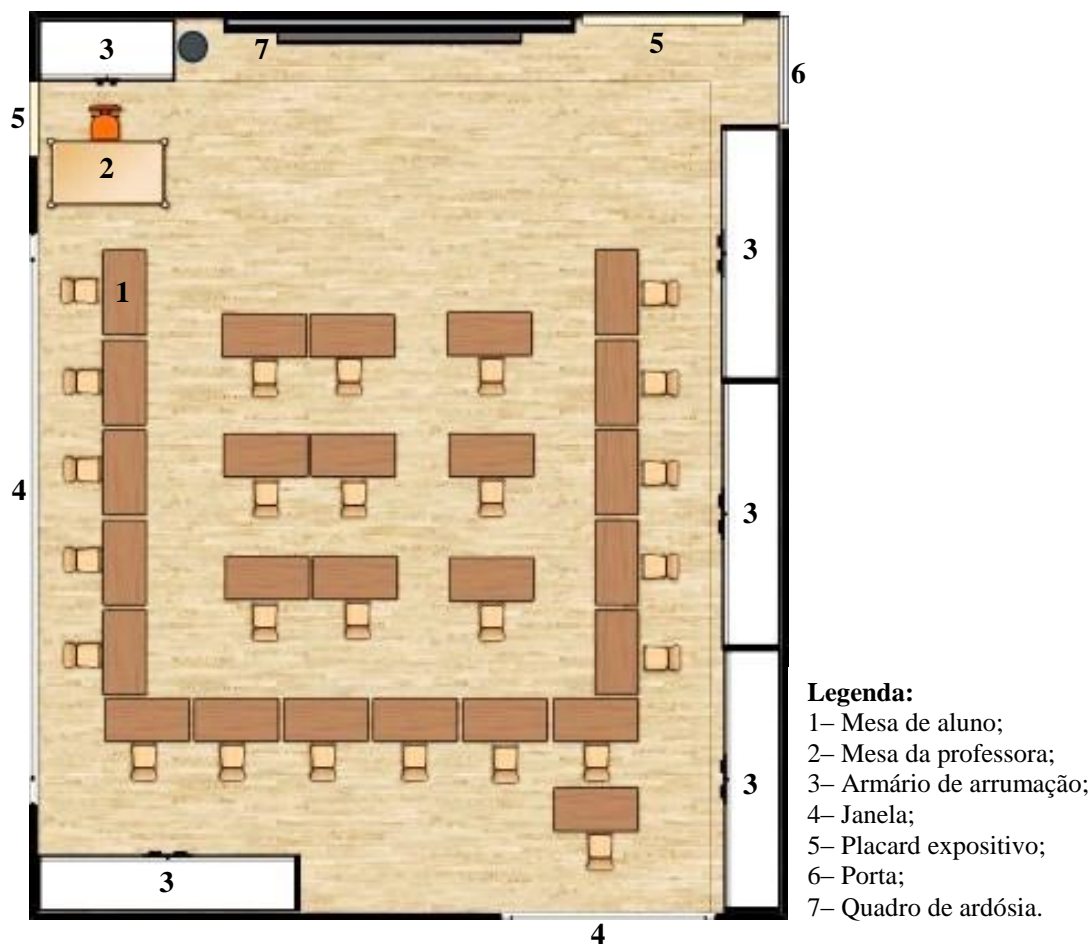
5.1.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos

A escola é um núcleo social fortemente caracterizador da formação pessoal e relacional devido ao tempo que as crianças passam no seu interior. Daí que o seu ambiente deva respeitar os níveis de desenvolvimento dos alunos e promover a otimização das suas habilidades. Primeiramente, o ambiente educativo deve basear-se em conjeturas saudáveis entre professor e alunos e entre alunos com relações interdependentes para a consagração de um ambiente construtivista (Valadares & Moreira, 2009). No caso específico da turma do 4.ºA, foi necessário implementar estratégias inclusivas e de cooperação para que este espaço favorável de aprendizagens existisse plenamente. Observou-se, igualmente, que entre os docentes existia uma troca constante de informações e de apoio.

Apesar de, por vezes, os alunos mudarem de lugar por estarem a incomodar ou distrair os colegas, a estrutura normal baseava-se na dispersão dos alunos com dificuldades de concentração que tinha consequências diretas no trabalho dos colegas. Os alunos que permaneciam juntos apoiavam-se ao longo de todos os momentos de aula, sendo que aqueles que não conseguiam focar a atenção ficavam numa mesa sozinhos. Os alunos com maiores dificuldades na escrita ou com capacidade visual limitada sentavam-se mais próximos do quadro de ardósia que ocupava grande parte da parede frontal. Os móveis serviam essencialmente para arrumação do material (manuais, cadernos e estojos com material de desenho, recorte e colagem) e continham uma pequena biblioteca de livros cujos assuntos reportavam-se a conteúdos recentes. A utilização das janelas como espaço de luz era limitada pois, muitas vezes, os alunos distraíam-se com a vista direta para a baía do Funchal.

Especificamente falando sobre o espaço físico da sala do 4.ºA, esta encontrava-se disposta em forma de “U”, com mesas no seu centro devido ao pouco espaço existente, como mostra a figura seguinte:

Figura 10
Planta da sala do 4.ªA



No início de cada aula os alunos dispunham as mesas como mostra a figura 10, pois a sala era partilhada com uma turma com horário letivo durante a manhã. Do mesmo modo, no fim de cada aula os alunos repunham as mesas separadas. A utilização dos móveis por dois grupos constituía um problema pelo facto de que às vezes perdiam-se ou misturavam-se materiais.

Mesmo que a turma não fosse constituída por demasiados alunos, a circulação pelo espaço era limitada pois as atividades extracurriculares exigiam uma carga superior ao expetado, que seria uma única mochila. Uma solução seria a utilização de cacifos para cada aluno, no entanto, isso apresentaria um peso monetário para a instituição.

Fora da sala do 4.ªA, os alunos utilizavam o computador com acesso à *internet* na sala de TIC. As aulas de expressão musical proporcionavam o contacto com instrumentos de percussão variados e em expressão físico-motora, existiam materiais para os blocos de perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica e jogos.

Em suma, o ambiente educativo, dentro e fora da sala, conjeturava os materiais necessários e apropriados para o crescimento cognitivo dos alunos, relevando que os

espaços exteriores, eram utilizados pela turma para interagir com outros grupos e realizar diversos jogos, incluído a leitura de contos, em voz alta, que os próprios traziam.

5.1.4 Organização do Tempo

A estruturação de um horário referente ao tempo curricular surgiu da necessidade, por parte dos alunos, de serem capazes de respeitar o tempo determinado para cada tarefa, visto que no ciclo seguinte para o qual iriam transitar – 2.ºCEB, os horários não são flexíveis. Assim, todos os alunos tinham acesso a este horário, realizado e facultado pela docente titular no início do ano letivo.

A turma tinha aulas no turno da tarde, desde as 13h15 até às 18h15. A efetivação do tempo parcial para integral nas escolas permitiu, no caso deste grupo, ter número maior de horas nas áreas do português e matemática. Por outro lado, existia um menor número de horas atribuídas a estudo do meio devido à preocupação dirigida aos exames nacionais que decorrem no final do ano letivo referido.

Quadro 2

Horário letivo da turma do 4.ª

	Horas		2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Tempo Extracurricular	8h15	8h45	Ocupação de Tempos Livres				
	8h45	9h45	Núcleo TIC	Estudo	Natação	Música	Biblioteca
	9h45	10h45	TIC	Expressão Plástica	Inglês	Estudo	Música
	10h45	11h15	Intervalo (manhã)				
	11h15	12h15	Educação Física	Biblioteca / Inglês	Educação Física	Inglês	Estudo
	12h15	13h15	Almoço				
Tempo Curricular	13h15	14h15	Português	TIC	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
	14h15	15h15	Português	Estudo do Meio	Matemática	Educação Física	Matemática
	15h15	15h45	Intervalo (tarde)				
	15h45	16h45	Matemática	Português	Português	Música	Português
	16h45	17h45	Matemática	Português	Português	Matemática	Português
	17h45	18h15	Matemática	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Matemática	Área de Projeto

Fonte: PAT (2013).

A prática pedagógica descrita decorreu segundo o horário apresentado, durante os três primeiros dias semanais. Apesar do esforço para seguir o horário no que diz

respeito às áreas curriculares de carácter obrigatório, em casos de necessidade de extensão da atividade, o mesmo era realizado. Outro aspeto relevante traduz-se no horário matutino de quarta-feira. Observou-se que o esforço físico, que a natação e educação física exigiam numa só manhã, perturbava a atenção e concentração dos alunos na parte da tarde.

A aula de TIC presente na terça-feira desenrolava-se como um momento de consolidação de conhecimentos ou para introdução de novos conteúdos, dependendo do trabalho planeado para a aula posterior.

Portanto, a estruturação de um plano do conhecimento dos alunos permitia criar noções dos ritmos de trabalho individuais, assim como sentimentos de responsabilidade perante o que eram capazes de fazer ou que deixavam para terminarem em casa, auxiliando a organização mental de trabalho de cada um.

5.2 Momentos de Aprendizagem

As aprendizagens dos alunos, durante o período estipulado para a prática pedagógica realizada, foram planeadas sempre em conjunto com a professora titular e a partir das áreas com maior necessidade de intervenção. Neste caso particular de processo de ensino/aprendizagem, foram estruturadas planificações para as áreas estipuladas dentro do horário de intervenção (segundas, terças e quartas-feiras à tarde).

A primeira semana de observação participada no seio da turma permitiu o levantamento de problemáticas com implicação direta no bem-estar dos alunos. Na verdade, o tratamento da informação recolhida a partir da observação é o primeiro passo para se estruturar um plano de trabalho específico ao grupo. Por isso, feita a triangulação da observação com os dados do PAT (2013) e diálogos informais com os alunos, as atividades desenrolaram-se sob um ponto de vista cooperativo e diferenciado, exaltando a aprendizagem com o outro.

É importante frisar que os momentos descritos ao longo deste ponto foram escolhidos por forma a dar a entender as aproximações e distâncias estruturais entre as áreas curriculares do português, matemática e estudo do meio, com estratégias e ferramentas próprias. Apesar da educação para a cidadania ser transversal a todos os momentos na sala de aula, ressaltam-se ainda duas atividades para a concretização dos objetivos propostos pelo projeto de investigação-ação, problematizado no ponto seguinte, com base na promoção de competências sociais.

5.2.1 Estratégias de Aprendizagem pela Cooperação para a Otimização das Competências Sociais

Após uma observação participada em momentos de aula com a turma de 4.º ano referida, refletiu-se sobre possíveis desafios que necessitavam de análise e respostas adequadas. O primeiro momento diagnóstico colmatou na análise às necessidades específicas de intervenção no grupo. A partir desta, fez-se um levantamento de questões-problema a serem investigadas. O professor investigador, em fase de diagnóstico, indica aspetos para reformular, que podem cingir-se aos níveis relacional, comportamental ou de aprendizagens cognitivas.

Neste caso, a problemática baseou-se no desenvolvimento de competências sociais, daí o levantamento de questões como:

- ✓ Em que aspetos o trabalho cooperativo permite otimizar competências sociais entre os alunos?
- ✓ De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo?

Fruto de pequenos conflitos nos trabalhos a pares e de grupo que os alunos realizaram, não demonstrando habilidades relacionais e competências de trabalho grupal, surgiu a indispensabilidade de promover as competências sociais no seio da turma. Isto ocorre pois as competências cooperativas são também aprendidas, como qualquer conhecimento, passando por uma fase de contato, apropriação e aplicação refletida da nova aprendizagem.

Por isso, a questão escolhida para o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação foi a seguinte: **De que forma ampliar competências sociais através do trabalho cooperativo numa turma de 4.º ano?** Compreende-se esta escolha visto que o principal aspeto a otimizar eram as habilidades de convivência, respeito e valorização do outro, para ser possível passar para a concretização dos objetivos de todas as áreas curriculares e extracurriculares.

Em virtude do melhoramento do ato pedagógico, todas as atividades foram planeadas com vista à promoção das competências sociais para que todos os alunos se sentissem integrados e envolvidos no desenvolvimento da aula. Assim, escolheram-se três estratégias fundamentais para o incremento de capacidades sociais, a par da cooperação com o outro, sendo elas o trabalho em grande grupo, jogos de autoestima e a aprendizagem cooperativa.

Trabalho em Grande Grupo

Desde cedo, na escola, que a criança estabelece relações com os seus pares e agentes educativos, interiorizando um currículo oculto de formação para a cidadania, que Perrenoud (1995) concetualiza como um conjunto de aprendizagens que não estão descritas no currículo formal das escolas, mas que ocorrem e têm grande relevância na formação do indivíduo consciente dos seus direitos e deveres, e que se torna responsável pelas relações saudáveis que estabelece.

Na base desta proposição, o diálogo, no seio da turma, é primordial para o estabelecimento de valores e conhecimento em relação ao outro. Segundo Amor (2003), a oralidade, em contexto de sala de aula, surge como um monólogo do professor, pois os alunos apenas respondem às questões que interessam unicamente a quem lhas coloca.

Preconizaram-se, portanto, momentos de diálogo sobre os conteúdos programáticos e assuntos do interesse dos alunos, mesmo que em espaços temporais de curta duração (até 15 minutos no início da aula). Ao escutar e produzir um discurso, os alunos compreenderam as ideias dos colegas e admitiram posições, analisando o outro como um ser íntegro com interesses e particularidades que não devem ser discriminados, mas sim aceites como favorecedores de aprendizagem para o grupo, que é a turma.

Jogos de Autoestima

Para contemplar o carácter compromissivo, responsável e comunicacional que os conteúdos do trabalho colaborativo que Johnson et al. (1999) enunciam, exploraram-se atividades lúdico-didáticas no âmbito da formação do indivíduo que, apenas seguro e confiante, é capaz de partir em relação e comunicação.

De acordo com Canha & Neves (2007), a criança só investe em si própria e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens, se tiver um autoconceito favorável. A partir daí, as potencialidades individuais são otimizadas no trabalho em grupo pela divisão de tarefas que têm em vista objetivos comuns.

Aprendizagem Cooperativa

Como já referenciado, este tipo de aprendizagem ocorre, como o próprio nome indica, em interação. Foram planeadas atividades com este carácter de forma a responder às necessidades relacionais dos alunos, variando os grupos, locais de trabalho e número de elementos. Ressalte-se que, as interações dentro de um grupo devem ser limitadas

pelo número de elementos constituintes, para que não haja um desfasamento perante o trabalho proposto.

Os trabalhos realizados pelos alunos basearam-se em momentos de exploração, pesquisa, produção e reflexão do que foi proposto, avaliando as relações dentro do grupo, os aspetos a melhorar e o produto final realizado conjuntamente, como nos indica a quinta etapa a considerar da aprendizagem cooperativa de Johnson et al. (1999).

Sumariamente, todas estas estratégias foram introduzidas nas diferentes áreas curriculares, com indicadores constantes de melhoramento nas relações e na própria aprendizagem. Para uma perceção mais eficaz do que foi feito, ressaltam-se algumas atividades nas áreas curriculares em que houve intervenção.

5.2.1.2 Português: Produções Textuais

As aulas reportadas a conteúdos específicos do português foram estruturadas em três fases distintas, porém interligadas – pré-leitura, leitura e pós-leitura. Perante esta estratégia, Williams (1987) descobre que a passagem pelas fases assinaladas permite, à criança, auto motivar-se para o que irá ler. O ato de leitura, por deter um peso fortemente pessoal, só é realizado de forma integral e compreensiva quando a criança tem interesse no assunto. Daí que o autor tenha figurado uma fase motivadora (pré-leitura) com consequências diretas na forma que a criança irá ler (leitura), e portanto, analisar o texto (pós-leitura). Paralelamente, a fase de leitura deve decorrer em momentos de leitura silenciosa para uma primeira compreensão, leitura modelo pelo docente ou algum aluno com níveis de leitura fluída para exemplificar a pontuação e acentuação frásicas, e leitura em voz alta pelos alunos. A conjugação destes momentos permite uma interpretação das ideias textuais e formulação de opiniões por parte dos alunos.

A partir de uma breve análise às *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (2012), descrevem-se os quatro domínios da língua – oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática – como partes de um todo para a expansão de competências comunicativas. Tendo em conta os objetivos específicos correspondentes a estes domínios e os conteúdos programáticos sugeridos pela professora cooperante, estruturaram-se as aulas de português no seio da turma do 4.ºA.

Por conseguinte, as atividades seguidamente apresentadas foram trabalhadas ao ritmo dos alunos, estendendo-se, por vezes, para além do planeado e segundo caminhos que melhor auxiliassem as aprendizagens da turma. Discriminam-se as atividades que

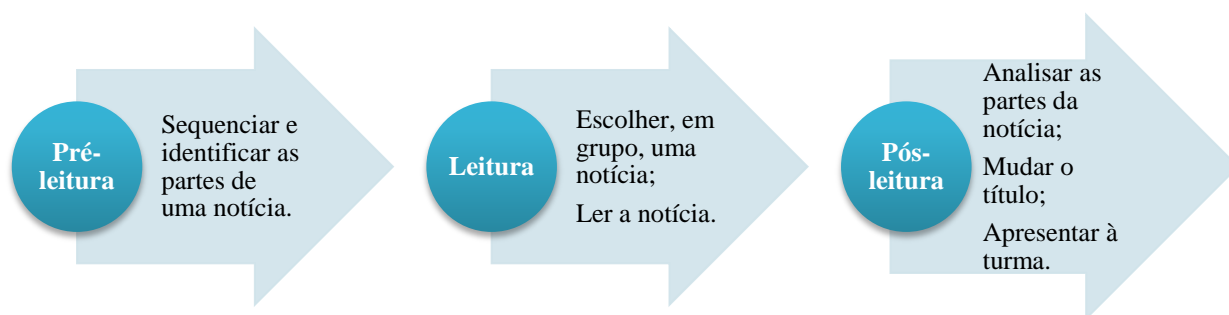
promoveram a produção textual devido às implicações diretas nos quatro domínios do português, assim como os momentos de cooperação, troca de ideias e criatividade subjacentes à utilização de um vocabulário mais rico e preciso.

A Notícia³

Esta temática surgiu na sequência das atividades enunciadas pelo manual adotado para o 4.º ano (*Alfa Português 4*, 2013). Por ser uma temática já do conhecimento dos alunos, a introdução do texto noticiário foi realizada com recurso às partes de uma notícia em cartolina para que, em grande grupo, os alunos ordenassem as partes e recordassem a denominação de cada uma. Denotou-se rapidamente a criticidade do grupo em geral em relação às estruturas propostas pelos colegas e o rápido interesse em tentar ser o primeiro a acertar nas partes do texto. A partir deste momento, com auxílio prévio da professora titular, foram constituídos grupos de três e quatro elementos e distribuídos jornais para que, em grupo, escolhessem uma notícia a analisar. Segundo Pato (1997), a média de grupos por turma varia de acordo com o número total de alunos, porém não deve ser superior a cinco grupos. Apenas desta forma torna-se possível orientar e acompanhar o trabalho de todos os grupos. Outro aspeto tomado em consideração foi a heterogeneidade de alunos num mesmo grupo, no que diz respeito à passividade dos elementos, para que todos participassem ativamente neste trabalho. Estruturou-se, então, o seguinte planeamento de objetivos a trabalhar na aula:

Figura 11

Objetivos da primeira aula de português relativa à notícia



Em momento de escolha de chefe, dentro do grupo, surgiram algumas discussões que terminaram quando perceberam que, em trabalhos seguintes, a atribuição do papel de chefe iria mudar. Com recurso a uma ficha auxiliar de registo, tornou-se fácil identificar as partes da notícia escolhida pelo grupo. Para Dottrens (1975), as fichas

³ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 2.3** (pasta Apêndice 2).

devem ter enunciados simples, de acordo com a linguagem das crianças, perguntas ou tarefas concretas e trabalhos que promovam a imaginação, pressupostos que se tentaram alcançar com o uso de todas as fichas formativas e de registo. Com o trabalho concluído, os grupos apresentaram a notícia, justificando a sua escolha. No geral, os grupos apresentaram fluidamente, com conhecimentos sobre a notícia e respostas às questões colocadas pelos ouvintes. A escolha de um título alternativo ao existente demonstrou a criatividade de alguns alunos que sentiram a necessidade de tornar a notícia mais apelativa (ex.: título original – “A nova Nintendo”, título alternativo – “A super Nintendo”; título original – “Fator X, Bárbara e Manzarra assistem à estreia”, título alternativo – “A maior estrela do Universo no Fator X”).

Figura 12

Cartaz com apresentação das notícias analisadas



Após as apresentações, a professora titular sugeriu a colocação, em cartaz, da notícia e respetiva análise. À medida que os grupos iam terminando essas tarefas, começaram a pesquisar notícias do seu interesse, relativas a jogos ou programas de televisão, lendo e debatendo internamente sobre as temáticas. Para Jolibert (2000), ler em pequenos grupos permite um alcance de resultados mais eficazes, quando perante um objetivo determinado de leitura, pois os alunos comunicam entre si o que leram e chegam mais facilmente a conclusões sobre a temática lida.

Como existiu pouca produção textual, e por ser uma necessidade bem presente na turma, achou-se conveniente o tratamento da mesma temática numa aula posterior. Como atividade de pré-leitura, ressaltou a identificação das partes da notícia para se iniciar a leitura de uma notícia do manual em voz alta. Como não existiu leitura silenciosa nem leitura modelo prévia, sentiu-se que muitos alunos tiveram dificuldade em ler logo em voz alta. Esta estratégia foi, então, reformulada para as aulas seguintes. Antes de qualquer análise aos textos lidos, por iniciava própria, os alunos sublinhavam as palavras desconhecidas e procuravam o seu significado no dicionário, por forma a realizarem uma análise mais coerente da leitura.

Em fase de pós-leitura, foram constituídos grupos de três elementos, por indicação, para compreender qual o papel dos alunos quando em relação com colegas diferentes.

Este tipo de trabalho promoveu aprendizagens cooperativas, auxiliadas entre colegas. A tarefa proposta foi a elaboração de uma notícia a partir de uma imagem plurissignificativa entregue. Sugeriu-se a planificação das partes da notícia anterior à escrita do texto, no entanto a maioria dos grupos teve dificuldade em organizar as ideias e proceder à revisão textual. Apesar de saberem a estrutura do texto noticiário, não sabiam aplicá-la na prática. Após a conclusão da tarefa, os grupos apresentaram a notícia, leram os resultados e identificaram uma legenda para a imagem.

No geral, a temática desenvolveu-se com fluidez visto que os alunos identificaram facilmente as partes da notícia. As principais dificuldades residiram no trabalho em grupo, com fracos níveis de comunicação e na passagem de ideias para a escrita. No entanto, as produções foram criativas, falhando, por vezes, na correção ortográfica e de pontuação. A partir desta primeira planificação, que correspondeu às primeiras aulas de prática pedagógica, tornou-se óbvia a necessidade de estimulação de competências dialogais para a aceitação do outro e a identificação de erros textuais.

“A Princesa e a ervilha” de Hans Christian Andersen⁴

A temática foi introduzida a partir dos conhecimentos prévios dos alunos que a professora cooperante referiu como sendo o autor Hans Christian Andersen e alguns dos seus contos. Por isto, o contexto da sequência traduziu-se numa exploração livre, em grande grupo, de livros de literatura, gerando discussão sobre a importância da leitura, constituintes estruturais do livro e contos do autor referido. Este foi o mote escolhido para analisar o conceito de literatura que os alunos têm, a par da introdução do conto “A Princesa e a ervilha”. Assim, em roda e sentados no chão, os alunos começaram por ver livros de vários autores, tamanhos, imagens e temáticas, promovendo um clima mais informal, por forma a motivar a curiosidade dos alunos e, sem um diálogo pré-estruturado, referirem os assuntos que mais lhes interessassem.

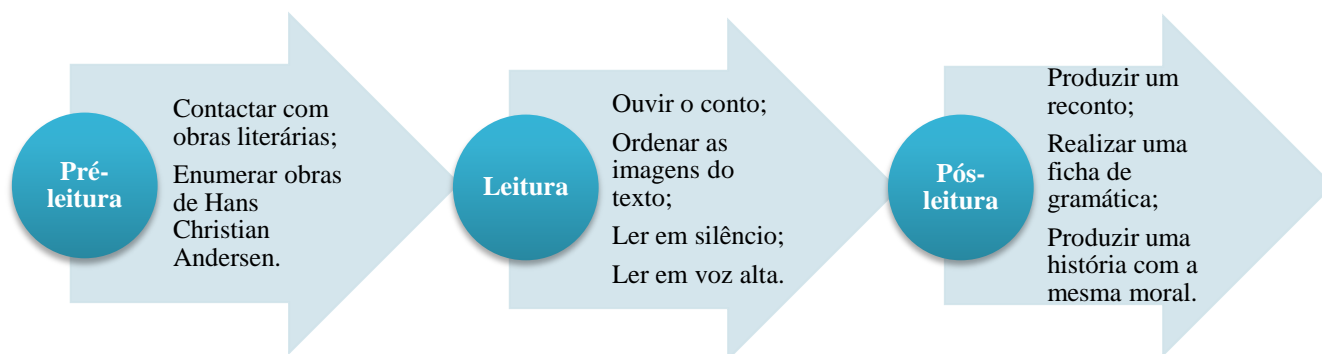
A par destes objetivos, o texto literário trabalhado inclui-se na lista de obras e textos para Educação Literária – 4.º ano, das *Metas Curriculares para o Português*, sendo um texto de leitura orientada do livro *Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen. Esta leitura orientada permite que todos os alunos de 1.º ciclo tenham acesso a uma lista mínima de obras a tratar, visto que, fora da escola, nem todos têm as mesmas oportunidades socioeconómicas e culturais.

⁴ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 4.2, 4.3 e 4.4** (pasta Apêndice 4).

Contemplaram-se, deste modo, atividades para a promoção da leitura e da escrita através de momentos de oralidade, consciencialização para a educação literária e exercícios gramaticais, aplicando as competências do currículo em situações dinâmicas e variadas, como nos demonstra o seguinte figura:

Figura 13

Objetivos da sequência didática “A Princesa e a ervilha”

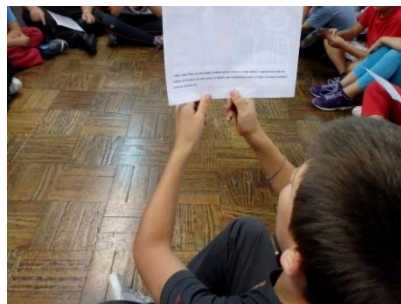


O momento de pré-leitura continuou com a disposição argumentada de imagens em A3 ilustrativas do conto, por alunos que o desconheciam. Já na fase de leitura, o momento de silêncio aumentou a concentração e apropriação de novo vocabulário através da sua contextualização.

A leitura, por ser um momento de evasão, permite o autoconhecimento, pois o aluno compara o conto ao mundo que o rodeia, sendo a leitura silenciosa um momento indispensável. Ao passarmos para a leitura em voz alta, pretendeu-se desenvolver a projeção de voz, ritmo, entoação e concentração utilizando o jogo da pipoca (muda-se de leitor sem aviso prévio) o que implicou que todos os alunos seguissem o texto linearmente. Por fim, a compreensão do texto permitiu uma troca de opiniões justificada sobre as atitudes das personagens.

Figuras 14 e 15

Sequência e conto de um possível guião para a história e leitura, em roda, do conto



Por ser uma obra literária, existiu, após a leitura, a compreensão do texto, e a análise dos aspetos temporais, locais e de personagem. Para tal, incluiu-se o jogo “Quem é quem?”, um atividade dinâmica de caracterização dos próprios colegas. Já no âmbito da produção escrita, foram realizadas três atividades, em aulas distintas, devido à extensão das mesmas. Foi proposta, após a análise em grande grupo do texto, a reescrita da história a partir de outras tipologias textuais, como a poesia, banda desenhada ou notícia. Esta atividade foi realizada aos pares e a estruturação predileta foi a banda desenhada, visto que muitos dos alunos gostavam de desenhar.

Na aula seguinte de português, os alunos fizeram o reconto da história oralmente e voltaram a lê-lo em voz alta. Por indicação da professora titular, atribuiu-se uma ficha formativa com conteúdos gramaticais. A gramática apresentou-se como um aspeto tratado formalmente em apenas uma aula ao longo desta sequência, mas que pôde ser avaliado nas restantes aulas pela análise das produções textuais, registando numa grelha avaliativa objetivos do âmbito da correção sintática, pontuação e acentuação, e estrutura textual, facto justificado pela explicação das *Metas Curriculares para o Português* deste domínio “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (2012, p.6). Como os alunos já se encontravam no último ano do 1.ºCEB, os conteúdos gramaticais foram, na sua maioria, introduzidos em anos anteriores e consolidados nesta etapa. Por isso, a partir do texto “A Princesa e a ervilha”, desenvolveram-se conceitos como translineação, divisão silábica, acentuação gráfica, classes de palavras, adjetivação e expansão de frases.

A última atividade, prevista para uma prolongada conclusão, foi realizada numa outra aula. Para esta produção textual final da sequência didática, tentou-se variar a disposição dos espaços, encaminhando os alunos ao ar livre, para permitir o usufruto de uma dinâmica relaxante que estimulasse a imaginação dos mesmos. Ainda dentro da sala de aula, a atividade começou com o registo da moral da história. Surgiram várias versões por parte da turma, indicadas para cada uma das personagens principais: “Devemos lutar pelos nossos sonhos – personagem Príncipe; Não devemos questionar os outros – personagem Rainha; Devemos ser verdadeiros, pois quando somos postos à prova, não falhamos – personagem Princesa.” (Diário de bordo, 30 de outubro de 2013⁵).

⁵ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 4.5** (pasta Apêndice 4).

Depois desta discussão inicial, cada aluno registou a moral que mais lhe aprazia e, no espaço ajardinado da escola, dispuseram-se separadamente para escreverem uma outra história de acordo com a moral selecionada. À medida que iam terminando, trocavam os textos para lerem.

Figuras 16 e 17

Produção ao ar livre do texto a partir da moral escolhida



Em jeito conclusivo, denotou-se que a utilização de estratégias diversificadas em locais e disposições fora da rotina dos alunos, proporcionou momentos de diálogo espontâneo e de maiores níveis de imaginação, que se traduziram nos diálogos e textos analisados, assim como o tempo que os alunos se dispuseram em relação a essas atividades, pedindo mais tempo para realizar as tarefas devido aos seus níveis de concentração e estimulação perante a proposta de trabalho.

O Melhoramento de Texto⁶

Tendo em conta as necessidades dos alunos a nível das competências de escrita, tornou-se fundamental a correção, em grande grupo e individualmente, das suas produções textuais, aos níveis de seguimento de ideias, ortografia, pontuação e identificação das partes do texto. Para Amor (2003), a discrepância entre a linguagem oral e escrita apresenta-se pela codificação visual dos sons, repercutindo dificuldades, por parte dos alunos, na assimilação de todas as normas linguísticas referenciadas à escrita. Mesmo que exista uma grande componente de leitura no ensino básico, o que importa é fomentar o gosto e motivação por esta competência. Estruturou-se, deste modo, a sequência de aprendizagens propostas para escrever, ler e melhorar um texto,

⁶ Ver APÊNDICES – Pasta B, Apêndices 6.4 e 7.2 (pastas Apêndice 6 e Apêndice 7).

com o objetivo de que as diferentes fases preparassem os alunos para uma análise ao que escrevem:

Figura 18
Objetivos do melhoramento de texto



Seguindo este aspeto basilar da educação, de que a criança aprende melhor quando está motivada para a ação, o melhoramento de texto surgiu a partir da construção individual de uma narrativa que fosse ao encontro do universo dos alunos. Para tal, discriminou-se e enumerou-se no quadro, com a ajuda do grupo, os intervenientes da narração – personagens, tempos e espaços, procedendo ao registo destes componentes. Apesar de existir uma inicial confusão com os tempos (confusão com o estado do tempo), todos os alunos quiseram dar o seu contributo para este quadro que veio a tornar-se de escolha aquando da redação das suas próprias narrativas.

Após a construção do quadro de escolha para a escrita de texto, a motivação foi maior para iniciar uma história, pois as personagens indicadas eram dirigidas ao público infantil (Snoopy, Príncipezinho, Alfa, Barbie, Panda, Pai Natal) ou detinham capacidades extraordinárias (sereias, acrobatas, fantasmas).

Todo o trabalho proposto para a pré-leitura demorou cerca de 80 minutos, pois, em geral, os alunos duvidam das suas ideias e não são capazes de iniciar um trabalho criativo sem o aval do docente. Apesar da escolha de personagens, tempos e espaços a incluir no seu texto ter sido rápida, a inclusão de um objeto plurissignificativo na história, dado a escolher (caixa, sino, espelho, lã, lenço, chave, moeda, leque, cristais, etc.), foi mais difícil, já que só podiam começar a planificação após a indicação do objeto selecionado.

Figura 19*Planificação da narrativa com o objeto escolhido (leque)*

A utilização de uma folha de auxílio à planificação tornou-se fundamental, porque uma das dificuldades dos alunos era a estruturação de ideias, existindo frequentes repetições de temas e até mesmo de palavras de ligação. A planificação cingia-se à indicação das personagens (principal e secundárias), tempo, espaços, ação e objeto escolhido. A escolha de uma ação que ligasse todos os elementos estruturados da narrativa foi o passo mais difícil de ser concretizado, pois muitos alunos colocavam apenas um verbo no infinitivo, sem conexão de agentes. Outro aspeto relevante a recordar foi as partes de um texto narrativo, facilmente enumeradas em coro pelo grupo – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em conclusões gerais sobre a escrita do texto, registou-se no diário de bordo que:

Os rapazes têm ideias diferentes, porém pouca vontade para as concretizar textualmente; pelo contrário, as raparigas demoram a conjeturar uma história, mas quando criam alguma tentam respeitar a clareza gráfica e de conteúdos, primando pela extensão do texto e questionando os colegas se chegaram ao verso da folha. (Diário de bordo, 13 de novembro de 2013⁷).

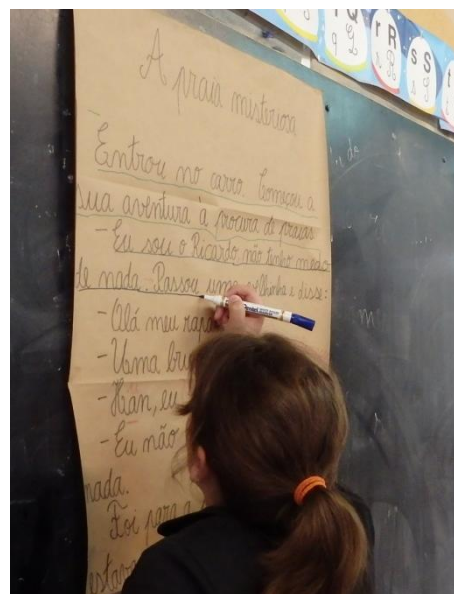
A aula terminou com a identificação e delimitação, por cada aluno, das partes do texto, ficando a leitura e melhoramento dos textos para a aula seguinte. Com as produções dos alunos recolhidas, fora do contexto da sala de aula, leram-se os textos e escolheu-se um de nível médio em que existia compreensão, mas com alguns erros. O texto foi passado para um cartaz com uma caligrafia modelo, para uma análise conjunta na aula posterior.

⁷ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 6.5** (pasta Apêndice 6).

Figura 20

Identificação das partes do texto

A partir das indicações do projeto PEGA (Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender) criado em 2005 pela Direção Regional da Educação (DRE) para revitalizar o português na região através do fomento pelo prazer de ler e motivação de escrever (Gouveia, 2014), melhorou-se um texto modelo para que os alunos adquirissem competências para autoavaliar a sua escrita. Numa última aula sobre este tema, o texto ampliado foi apresentado à turma e procedeu-se aos passos de

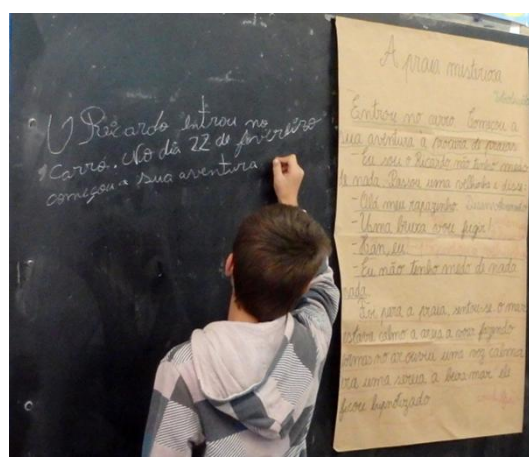


melhoramento de texto propostos pelo projeto PEGA. O texto foi lido em silêncio e o aluno que se identificou como autor leu em voz alta. Com um marcador vermelho, foram corrigidos os erros de pontuação e ortografia assinalados pelos alunos que iam ao quadro marcá-los. Passou-se à identificação, com marcadores de cor diferente, da introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta tarefa foi fácil para os alunos que, nas aulas anteriores, listaram os componentes de cada parte estrutural. Após a conclusão destes passos, foi necessário estender as frases e clarificar as ideias.

Figura 21

Expansão do texto

Aí o papel do autor tornou-se fundamental. Para tal, incentivou-se os alunos a questionarem o autor sobre as ideias pouco esclarecidas como o local da ação, o nome da personagem principal e tantas outras dúvidas que pudessem surgir. Um dos aspetos a melhorar por parte dos alunos, seria a autoestima, facto bem presente neste trabalho: “O autor estava



relutante em responder às questões; os colegas precipitavam-se em responder por ele. Sentia-se orgulhoso no seu trabalho e foi preciso encorajá-lo para expandir o texto e incluir as descrições, tão importantes para o leitor.” (Diário de bordo, 18 de novembro

de 2013⁸). Para que todos os alunos melhorassem o seu trabalho, pediu-se que elencassem no seu caderno diário as fases desenvolvidas. Num diálogo em grande grupo os alunos estruturaram os seguintes momentos, equivalentes ao realizado: “1. Corrigir os erros; 2. Identificar a introdução, desenvolvimento e conclusão; 3. Verificar se as partes respondem às perguntas: Introdução – quem? quando? Onde?; desenvolvimento – o quê? como? porque é que aconteceu?; conclusão – como terminou?; 4. Introduzir descrições.” (Diário de bordo, 18 de novembro de 2013). Como não existiu tempo em aula para a avaliação do seu próprio trabalho, pediu-se que cada aluno, em casa, tentasse seguir as fases e trouxesse, uma semana depois, o texto melhorado. Apenas nove alunos concluíram a tarefa, compreendendo que o trabalho feito em contexto de aula, por ter maior acompanhamento, seja por parte do adulto ou do colega, incentiva a tarefa. Apesar de se saber que os TPC estão já intrínsecos à cultura escolar, importa desconstruir os benefícios/malefícios desta estratégia. Sem um alongamento, saliente-se que, apesar de se considerar que os TPC são uma extensão do trabalho realizado na escola, estes pretendem desenvolver competências de responsabilidade e autonomia, mantendo as famílias a par do trabalho que é realizado na instituição escolar (Carvalho, 2004). 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. Não se queira por isto conjecturar uma posição perante esta estratégia, visto que a memorização não deve ser a base do trabalho educativo. Surgiu apenas em contexto pedagógico como uma ferramenta para atribuir responsabilidade e demonstrar vontade perante o seu próprio trabalho.

Por fim, conclui-se que é imprescindível um trabalho constante entre a teoria e a prática, pois se todos os alunos sabiam os constituintes do texto, apenas alguns conseguiam aplicá-los. Referenciando outro aspeto, denotou-se que o melhoramento de texto foi uma estratégia que, por estar bem sequenciada, envolveu todo o grupo numa análise que puderam incluir posteriormente nos seus textos, para que os alunos se tornassem capazes de avaliar e corrigir as suas produções numa tentativa constante de melhoramento.

⁸ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 7.5** (pasta Apêndice 7).

5.2.1.3 Matemática: Manipulação de Materiais Didáticos

Os conteúdos matemáticos surgem, muitas vezes, como uma barreira psicológica para as crianças que, desde cedo, não têm experiências enriquecedoras e proporcionadoras de uma autoestima dirigida à procura de soluções. Para colmatar estas dificuldades é importante tornar a criança na principal atora do seu conhecimento, aprendendo pela experiência, contato e tentativa e erro, numa solução que produz caminhos múltiplos estruturadores da lógica matemática.

No *Programa de Matemática para o Ensino Básico* (2013), os conteúdos matemáticos devem surgir do dia-a-dia das crianças, numa vertente progressiva do tratamento dos conteúdos, assim como dos níveis de cognição que os mesmos exigem. A aprendizagem da matemática ocorre, portanto, de forma mais eficaz, quando existe uma revisão constante do que foi trabalhado para uma verdadeira consolidação de competências. Contemplam-se, então, um conjunto de competências, em três domínios principais (números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados), a adquirir até à finalização do ensino básico a partir das *Metas Curriculares para a Matemática do Ensino Básico* (2012).

Em contexto de prática pedagógica foram desenvolvidas atividades nos três domínios, com recursos constantes à utilização de materiais em trabalho cooperativo e consolidação dos conhecimentos através de jogos. As atividades descritas seguiram, portanto, uma linha socioconstrutivista em coordenação com materiais didáticos adequados e partindo dos conceitos prévios dos alunos. Relevam-se dois momentos relativos a conteúdos dos domínios dos números e operações – frações, e geometria e medida – perímetro e área, mais uma vez propostos pela docente titular.

Frações⁹

O trabalho planeado para a progressão de conhecimentos respeitantes às frações, visto ser um conceito anteriormente iniciado, partiu de uma proposta do projeto CEM (Construindo o Êxito em Matemática) que surgiu apoiado pela DRE e Universidade da Madeira, e tem como principal objetivo formar continuamente os docentes para uma ação pedagógica mais dinâmica e ativa (Fernandes, 2014). Através do material Cuisenaire e da sua exploração livre, deu-se início à representação de frações. Simultaneamente, a atividade permitiu a revivência dos conceitos ainda integrados pelos

⁹ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 6.2** (pasta Apêndice 6).

alunos, a análise do que já haviam trabalhado e a consolidação desses mesmos conhecimentos.

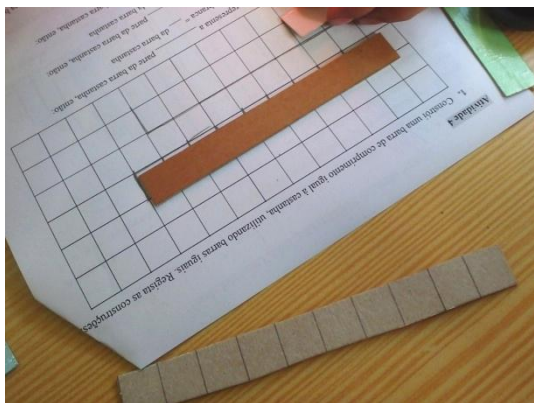
Figura 22
Exploração livre do Cuisenaire



Na percepção de Schoenfeld (1992), a realização de uma tarefa deve provir de um problema que surja do contexto sociocultural dos alunos, para que tenha implicações positivas na sua formação. Esta tarefa deve igualmente percorrer estímulos visuais, auditivos e táteis para uma ação efetiva e atribuição de significância ao processo e resultado da atividade. Só assim o aluno poderá incluir competências adquiridas em contexto formal de aprendizagem fora da sala de aula. Partindo da conjectura assinalada, os alunos formaram pares tendo em conta o colega mais próximo, exploraram o material e, com auxílio da ficha formativa resolveram os exercícios, sempre em conjugação com a utilização das peças correspondentes de uma a dez partes. Novamente, alguns alunos mostraram-se relutantes em trabalhar a pares. Porém esse sentimento desmoronou logo que iniciaram a resolução dos problemas.

Os problemas eram lidos em grande grupo para tirar dúvidas e o resto do trabalho desenvolveu-se com o acompanhamento da estagiária, professora titular e do docente da EE. Este tipo de trabalho suscitou algum ruído, mas as implicações dos alunos na chegada a uma conclusão provocou aprendizagens realmente significativas.

Figura 23
Utilização do Cuisenaire para resolução de problemas



Como a turma já tinha trabalhado com o material, as tarefas iniciais decorreram facilmente. Já nas tarefas seguintes de representação do material, pelo facto dos quadrados não terem o tamanho exato das peças, relevaram mais problemas. Muitos dos exercícios eram realizados sem recurso ao material, o que provocava distração na

indicação de resultados. Porém, após a realização de algumas tarefas, compreenderam

que, com o material, a identificação de frações era mais precisa e fácil, sendo que no fim do exercício, sem referência ao conceito, disseram que a fração representa a parte e o todo, já que ao longo da ficha formativa compararam as partes mais pequenas do Cuisenaire com as maiores, interligando o número de barras necessário que permitiria construir uma nova barra, com outro valor. No final da aula, metade da turma havia terminado por completo a ficha, enquanto a outra metade tinha a tarefa cinco por resolver. Posto isto, na aula seguinte, voltou-se a juntar os alunos aos pares, porém com um critério distinto. Os alunos que haviam completado os exercícios, juntaram-se aos que não o haviam feito, numa relação de ajuda ou explicação. Importa explicar que esta relação é largamente defendida por Fernandes (1994) por exponenciar a comunicação e partilha de ideias a partir da resolução de problemas matemáticos.

Figura 24

Material representativo da barra de chocolate

Para este último exercício, que previa a identificação das partes de um chocolate, os alunos, por vontade própria, criaram o material representativo com dez partes, assinalando cada parte como $\frac{1}{10}$ que perfazia o total do chocolate $\frac{10}{10}$. O auxílio dos alunos que já tinham resolvido a ficha foi



fundamental, pois, num primeiro momento, corrigiram em conjunto a ficha, dialogando entre si. Neste segundo trabalho a pares, já não existiu relutância, confirmada pelo registo seguinte: “[Os alunos] reagiram muito bem a este trabalho, com entusiasmo por aprender graças ao colega, elogiando constantemente o seu trabalho.” (Diário de bordo, 13 de novembro de 2013). Este ambiente de troca de conhecimento permitiu a progressão das duas partes – ajudante e aprendente, no momento em que os alunos com a tarefa terminada consolidaram os seus conhecimentos e tiveram de utilizar termos específicos do conteúdo desenvolvido; enquanto os alunos que estavam a resolver os problemas sentiam-se motivados e questionavam, de forma mais espontânea, os colegas.

Em suma, apesar da resistência de alguns alunos no trabalho com o outro, por sentirem necessidade de mérito próprio – relacionado diretamente com níveis baixos de autoestima – quando o diálogo efetivou-se, a empatia aumentou e aperceberam-se que ajudar o colega permite-o avançar no conhecimento. De acordo com Canha e Neves

(2007), a autoestima estimula a criança a partir para a relação com o outro, visto que constrói o autoconceito a partir das suas experiências e das imagens que os seus pares integram perante a mesma.

Refira-se que o trabalho cooperativo abarca um conjunto de competências que são aprendidas socialmente, daí a necessidade de reforçar este tipo de trabalho, tornando-se o material didático num meio para a persecução de respostas consoante a tarefa e num instrumento que relaciona o par num dinâmica única.

Perímetro e Área¹⁰

Apesar de apenas constar no *Programa de Matemática para o Ensino Básico* os novos conteúdos a tratar em cada ano letivo, foi de grande relevância consolidar os anteriores, visto que o 4.º ano do ensino básico é o culminar das aprendizagens deste primeiro ciclo. Para tal, por sugestão, trataram-se os conceitos de perímetro e área e competências respetivas que se traduziram no uso de diferentes unidades de medida e utilização do quadrado e lado do quadrado para medição da área e perímetro. Apesar de, à primeira vista, se sugerir que estes objetivos são redutores para o nível de escolaridade dos alunos, foi necessária esta introdução para que, no 2º período, os temas fossem aprofundados, visto que o período prolongado de férias e a quantidade de conteúdos a trabalhar esmorecem os conceitos adquiridos anteriormente.

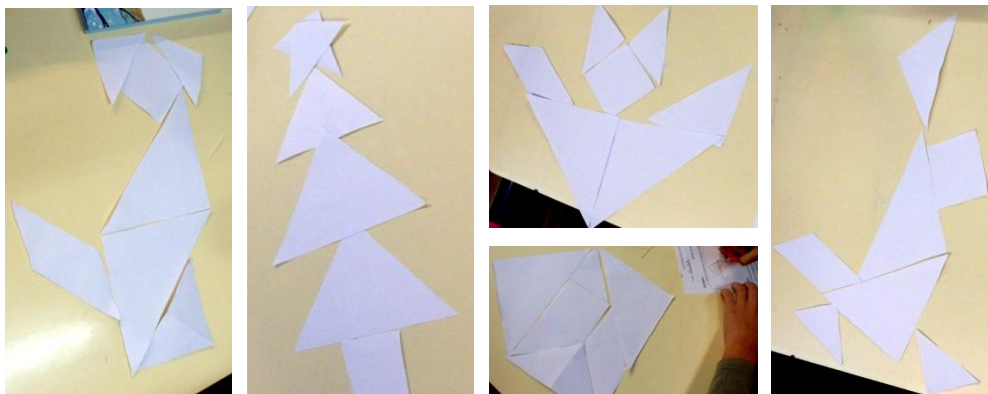
O tema foi introduzido com a representação da área e perímetro, pelos alunos, no quadro, assim como o registo da sua definição, de acordo com os conceitos prévios dos alunos, para aprendizagens mais significativas. Deste modo, a passagem para a utilização do tangram ocorreu de forma mais fluída. Os alunos construíram o material, através de uma folha A4, ao seguirem os passos para o recorte de cada peça através da observação. Com a construção deste material didático concluída, a turma pôde explorar livremente as potencialidades das peças, construindo, sem indicação, figuras e cenários. A curiosidade do grupo aumentou, por isso foi possível circular na sala para ver as criações dos colegas.

Note-se que a exploração livre de determinado material permite, para além do contacto com as peças, a exploração das suas potencialidades, assim como do imaginário infantil, através de oportunidades evasivas de construção pela manipulação.

¹⁰ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 7.2 e 8.2** (pastas Apêndice 7 e Apêndice 8).

Figuras 25 a 29

Figuras construídas a partir da exploração livre do tangram (cão, pinheiro de natal, morcego, casa e galinha)



Posteriormente, o aluno delegado das tarefas da semana auxiliou a distribuição de fichas formativas para a utilização das peças do tangram como unidades de medida de área. Para tal, os alunos, aos pares (já por iniciativa própria), mediram com as diferentes peças a área da capa do manual de matemática, por forma a construírem uma relação entre o número de peças usado. Numa das questões, a turma não foi capaz de identificar o nome de uma das figuras – paralelogramo, seguindo-se uma pesquisa autónoma no manual da área curricular respetiva.

Figura 30

Medição da área do manual com as peças do tangram

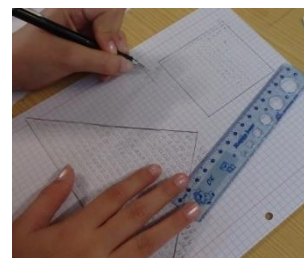
A partir da medição do manual com as diferentes peças, os alunos concluíram que duas peças triangulares pequenas equivalem ao quadrado e ao triângulo médio, observando igualmente que seriam necessários dois triângulos médios para corresponder à área do triângulo grande. Por outro lado, notou-se que as questões de carácter justificativo eram as que relevavam mais dúvidas, porém a troca de ideias com o colega e, por vezes, com colegas de outros pequenos grupos, possibilitava o alcance de uma resposta lógica.



Relativamente à última atividade que foi desenvolvida numa aula posterior, surgiram conclusões interessantes. Foi proposto o contorno das peças do tangram numa folha quadriculada para contagem da área de cada uma a partir do quadrado da folha, surtindo as lógicas assinaladas no Diário de bordo do dia 20 de novembro de 2013,

Figura 31*Resolução da atividade 5 da ficha formativa*

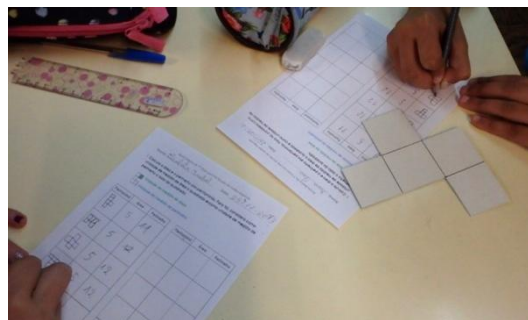
Numa mesma peça a área variou entre 87 e 180 unidades. Os alunos concluíram que [o resultado] dependeu do corte da peça, do desenho da mesma na folha quadriculada e da contagem das unidades, se foi por estimativa ou não; tomaram nota das variáveis por baixo do exercício.



Este conteúdo programático prolongou-se na semana posterior, para resolução dos exercícios propostos pelo manual. No entanto, por referir os pentaminós (figuras construídas com cinco quadrados) como material para o tratamento do perímetro e área, construíram-se as figuras para manipulação por parte dos alunos, considerando o único recurso ao manual limitador. Como existem doze pentaminós, os alunos juntaram-se com pares diferentes para se contemplarem aprendizagens cooperativas e diferenciadas, na medida em que o diálogo com o outro, para Barreiros (1996), é o primeiro passo para se desenvolverem atividades integradas e significativas. Seguidamente, com a folha de registo, assinalaram a área (unidade de medida = quadrado) e perímetro (unidade de medida = lado do quadrado) da figura.

Figura 32*Análise da área e perímetro dos pentaminós*

Os alunos trocaram as peças entre os grupos até que todos tivessem realizado o registo das peças e respetiva área e perímetro. Depois de realizarem o registo de algumas figuras, a maioria dos grupos previu que as medidas iam ser iguais para todos os pentaminós, mas para comprovarem essa ideia, foi necessária a confirmação pela medição das restantes peças. Pediu-se, então, que os alunos registassem, no verso da folha, uma questão conclusiva: Qual a relação que retiras da comparação entre a área e o perímetro das figuras?



Após a análise de todas as figuras, no quadro, procedeu-se à verificação das medições e, em grande grupo, deu-se resposta ao problema encontrado: “A área dos pentaminós é sempre igual a cinco unidades, mas o perímetro varia dependendo da forma da figura.” (Diário de bordo, 25 de novembro de 2013¹¹). Assim, os exercícios do

¹¹ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 8.5** (pasta Apêndice 8).

manual foram realizados para consolidação e não existiu o levantamento de dúvidas visto que o exercício permitiu a manipulação das figuras.

Portanto, a introdução destes conceitos decorreu de forma fluída na medida em que os alunos, ao trabalharem com o outro, tiravam e esclareciam dúvidas entre eles e em relação com o material, contemplando os exercícios práticos como uma estratégia a incluir largamente na área curricular da matemática para uma passagem progressiva entre o concreto e o abstrato. Foi dado espaço aos alunos para a estruturação do seu pensamento, pois a comunicação com o outro e o meio fruíram em análises objetivas e coerentes (*Programa de Matemática para o Ensino Básico*, 2013).

Observou-se igualmente que, se em algumas aulas, o trabalho com o outro baseava-se na cópia do trabalho do aluno com menos dificuldades, nas aulas posteriores, os alunos deixaram de o fazer, começando a questionar e resolver os problemas em conjunto.

5.2.1.4 Estudo do Meio: O Seu Corpo

De acordo com a OCPEB1C, é fundamental que os alunos percecionem o seu próprio corpo a par da sua personalidade, no sentido que, ao ter noção do seu passado e compreender-se como um ser total, irá criar a sua identidade e atitudes de autoestima.

Hoje em dia o diálogo educacional dirige-se, várias vezes, para a contemplação dos conteúdos do português e da matemática como imprescindíveis para o alcance do sucesso escolar e profissional futuro. Não obstante, as restantes áreas curriculares, como é o caso do estudo do meio, são descuradas em momento de aula, tornando-se a ação pedagógica centrada na eficácia de aprendizagem perante o português e a matemática. Esta situação, para além de se opor à estruturação do 1.ºCEB como uma etapa escolar que deve contemplar todos os aspetos do conhecimento, desencoraja a busca pelo conhecimento e impede a total adequação dos conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Considere-se que o aluno está dotado de competências em todas as áreas curriculares e que a fruição plena das mesmas só o auxilia a avançar cognitivamente de forma transversal e compreensiva perante os aspetos socioculturais.

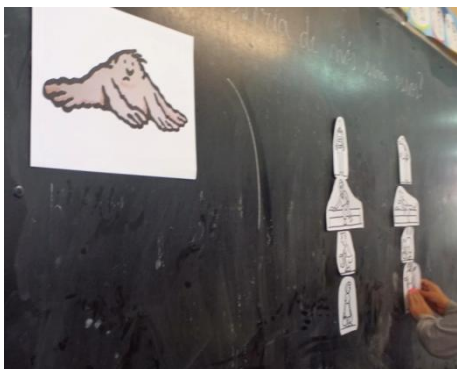
Num seguimento deste pressupostos, as atividades relatadas vão ao encontro da individualidade e perceção de cuidados a ter com o corpo. Surgiram como consolidação de conteúdos, no caso do esqueleto humano, e como introdução das funções da pele.

O Esqueleto¹²

Tendo em conta que a fase inicial de uma tarefa permite motivar os alunos para a ação, ao mesmo tempo que o docente percebe os seus conhecimentos, a aula começou com uma questão provocadora do diálogo e que recorre ao imaginário, tal como a OCPEB1C pressupõe que deva existir.

Figura 33

Figura que despoletou o diálogo inicial



Mostrou-se, ao grupo, uma imagem figurativa do ser humano sem ossos, associada à questão: O que seria de nós sem ossos? Surgiram várias respostas, de entre as quais: “Não conseguíamos andar; Os nossos órgãos não estariam protegidos; Não íamos ter força; Seríamos como as cobras.” (Diário de bordo, 15 de outubro de 2013¹³). Esta última foi o mote para um trabalho de pesquisa, de forma a esclarecer que as cobras, por ser um animal vertebrado, têm esqueleto. Pediu-se então que dissessem o nome dos ossos e, quase em coro, enunciaram os ossos principais desde a cabeça aos pés. Então, questionou-se como se pode garantir a segurança do nosso esqueleto e, através de imagens de posições corretas e incorretas de andar, estar sentado, levantar-se/deitar-se e carregar peso, agruparam-se as posições corretas para garantir menor esforço e dores nos ossos e músculos a eles associados. Rapidamente, os alunos que estavam mal sentados adotaram posições certas para melhorarem o seu bem-estar físico.

Num passo seguinte, os alunos dramatizaram, após a leitura de um texto sobre auxílio em caso de fratura, a queda de um colega e o procedimento para garantir a sua segurança até chamar a ambulância. Depois desta curta dramatização de quatro colegas, o resto da turma deu um feedback positivo e mostraram-se aptos para ajudar alguém com uma possível fratura.

A dramatização em contexto de 1.ºCEB permite a exploração expressiva da voz, gestos e corpo para, que em interação as crianças possam comunicar (OCPEB1C). Neste caso específico pretendeu-se que os alunos improvisassem palavras e gestos de acordo com a ação proposta – fraturar um osso – em conformidade com a ação do outro.

¹² Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 2.3 e 2.4** (pasta Apêndice 2).

¹³ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 2.6** (pasta Apêndice 2).

Figura 34*Representações do esqueleto humano*

Na aula seguinte, ainda de consolidação sobre o esqueleto e com apenas meia hora de estudo do meio, os alunos agruparam-se (três a quatro elementos), distribuiu-se plasticina caseira e moldaram o esqueleto para identificarem os ossos que conheciam. O objetivo estendeu-se para além disto, sendo que o que se pretendia observar era a escala praticada e a noção da forma dos ossos associada ao nome. Esta tarefa permitiu contemplar um indicador da OCPEB1C que passa pela visualização de diversas representações do esqueleto humano.

Em suma, o grupo reagiu bem ao diálogo inicial que provocou risos e também questões muito pertinentes a esclarecer, já que todos os alunos gostavam de acrescentar informação. Em momento de dramatização, apesar de se sentirem nervosos, conseguiram improvisar e expressar-se através do corpo, fosse pela posição ou expressão facial. Quanto às produções em plasticina, houve um grupo que não conseguiu terminar devido ao perfeccionismo representativo dos ossos e articulações, no entanto denotou-se empenho generalizado e delegação de tarefas para a constituição de todo o esqueleto.

Funções da Pele¹⁴

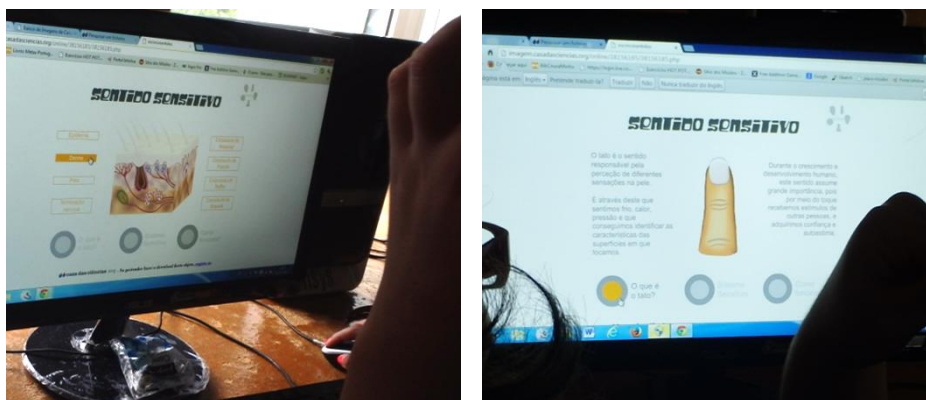
Visto que a aula preparada para este dia iniciava-se com 45 minutos de TIC, os últimos 15 minutos foram utilizados para exploração livre de um *site* da Casa das Ciências com o título “Os cinco sentidos e a perceção do mundo” (Fernandes & Martinho, 2012). No *site*, os alunos, concretamente em relação ao sentido sensitivo, exploraram a função sensorial da pele, a sua constituição e os cuidados a ter com o maior órgão do corpo humano.

A utilização das TIC permitiu um contacto interativo e estimulante a nível visual e sonoro perante o tema a introduzir, ainda para mais tendo em consideração que o *site* proposto está dirigido a alunos do 1.ºCEB.

¹⁴ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 3.3 e 3.4** (pasta Apêndice 3).

Figuras 35 e 36

Exploração no site referente ao sentido sensitivo



Quando a turma voltou à sala de aula, dialogou-se sobre o que viram e o que aprenderam, relevando os malefícios da exposição ao sol durante as horas de maior calor. Para conhecerem as restantes funções da pele, procedeu-se à leitura de um texto do manual de estudo do meio e, a partir desta leitura, foram constituídos grupos de três a quatro elementos para que, através de modelos, pudessem concluir qual o que melhor cumpria as funções protetora, termorreguladora, excretora e sensorial da pele. Os modelos foram feitos com um marcador (figurativo dos ossos), esponja (representa os músculos) e material envolvente como rede, cartão, jornal, plástico, tecido e tapete de plástico (correspondentes à pele).

Este recurso permitiu construir analogias palpáveis do órgão em estudo, numa tentativa de se aproximar o conteúdo específico a estruturas, neste caso materiais, do dia-a-dia dos alunos e cuja manipulação estabeleceu uma relação com o material análogo. Para Hoffmann e Scheid (s.d.), a utilização de analogias proporciona, ao aprendente, a criação de estruturas significativas, próximas à sua realidade e que constituem a ponte entre o que sabe e o conteúdo científico.

Figuras 37 e 38

Modelos da pele e análise dos modelos com auxílio da folha de registo



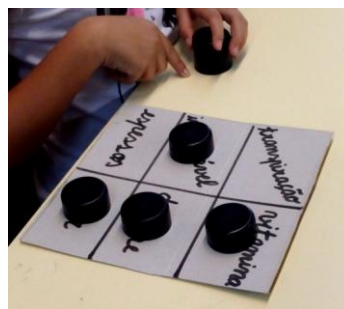
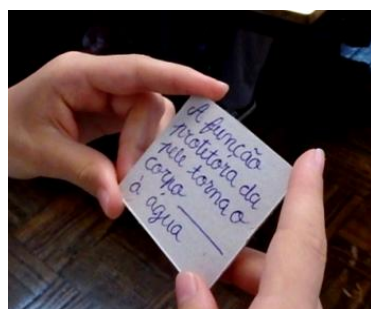
Tendo em consideração as características presentes no manual e em discussão dentro dos pequenos grupos, os alunos concluíram que: “O jornal rasga, não protege; o cartão é duro, não podemos fazer movimentos; a rede tem buracos muito grandes, não aquece o corpo; o tecido deixa entrar água; o tapete de plástico protege, tem buraquinhos para que a pele respire; o plástico não deixa a pele transpirar.” (Diário de bordo, 22 de outubro de 2013¹⁵). Apesar de alguns grupos concluírem que a rede era o modelo mais adequado para a pele, a turma iniciou um pequeno debate de ideias para se chegar ao modelo com maior número de semelhanças, correspondentes às quatro funções da pele.

O trabalho em grupo decorreu com níveis de diálogo constantes para que todos chegassem a uma conclusão por forma a resolverem a tarefa proposta na ficha de registo em que escreviam as características que mostravam ou não a existência das funções da pele. O número de grupos equivalia ao número de modelos para ser possível um trabalho simultâneo. Esta atividade permitiu a compreensão visual e identificação de características a partir do toque e do que já sabiam relativamente às funções da pele, numa relação entre o conteúdo teórico do manual e prático do modelo.

Na aula seguinte, com trinta minutos para consolidação dos conceitos referentes às funções da pele e segurança a ter com a mesma, realizou-se um jogo do bingo. Um aluno fazia as questões, enquanto os pares procuravam no seu cartão bingo a existência da resposta. O jogo realizou-se até todos os pares preencherem o cartão. As respostas eram dadas em grande grupo e quando um colega falhava, os restantes corrigiam-no ou explicavam a resposta correta. A utilização desta estratégia justificou-se pelas suas características motivadoras e cooperativas no sentido de se tentar chegar a uma resposta para avançar no jogo, sendo que o mesmo foi adaptado à situação, para uma consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Figuras 39 e 40

Jogo do bingo relativo à pele



¹⁵ Ver APÊNDICES – Pasta B, Apêndices 3.5 (pasta Apêndice 3).

A interatividade presente ao longo do plano relativo à pele motivou os alunos para a aprendizagem, sendo que o trabalho cooperativo otimizou o alcance de respostas ponderadas através da análise constante. É fundamental auxiliar as aprendizagens de conceitos, porém o simples acompanhamento das definições do livro, não foi suficientemente significativo para uma aprendizagem integrada e ativa, daí a utilização de modelos para criar uma estrutura mental das funções da pele como órgão protetor do corpo, também partilhada pelo esqueleto, como assinalado pelo grupo.

5.2.1.5 Educação para a Cidadania

Num contexto de formação integral que é a escola, a inserção de áreas curriculares não disciplinares é justificada pela valorização do carácter pessoal em sintonia com os valores e normas sociais, na promoção de uma consciência democrática e solidária (OCPEB1C).

Relativamente à turma do 4.ºA, a educação para a cidadania surge como formação cívica proposta pela OCPEB1C e tem como base a formação de indivíduos “responsáveis, críticos, ativos e intervenientes” (2004, p.18). No ponto de vista de Schaffer (1996), as funções cognitivas da criança estruturam-se ao longo da interação com os outros e com o meio, desvanecendo a ideia de que a instrução de moral é pontual e serve apenas a criança na sua vida adulta. A criança não é um ser passivo e que está dependente da orientação do adulto, esta procura por si própria e é função do docente ajudá-la nessa procura pela disposição de materiais, espaços e estratégias adequadas.

Partindo destes dois pressupostos, as atividades realizadas no âmbito da educação para a cidadania foram ao encontro de estratégias motivadoras e coletivas, para a aceitação do outro e valorização de si próprio, numa tentativa de colmatar as necessidades sociais assinaladas no seio do grupo.

As Minhas Qualidades¹⁶

A primeira atividade realizada previu a integração do elemento novo na turma (estagiária), assim como a valorização das características do colega e das suas, promovendo a autoestima. O jogo iniciou-se com um diálogo sobre a importância de elogiar o outro e como se sentem quando recebem uma crítica positiva ou negativa. As

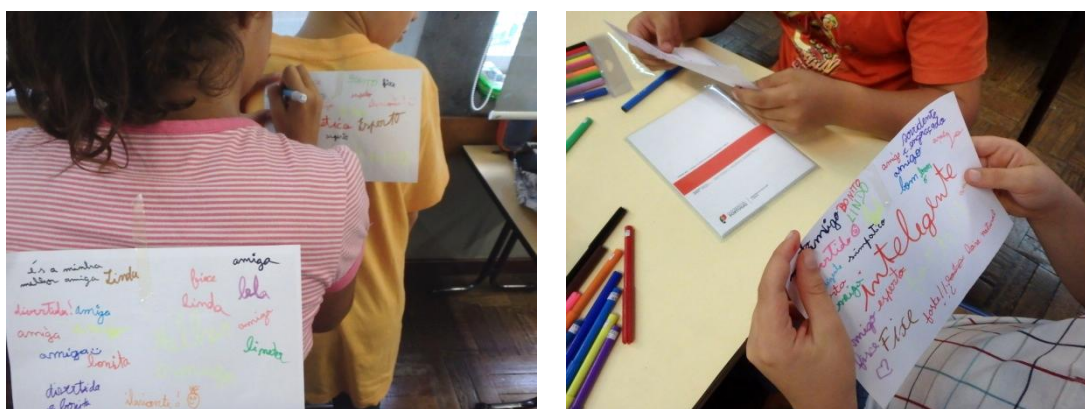
¹⁶ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 5.3** (pasta Apêndice 5).

reações foram diversas, surgindo alguns desabafos: “Eles gozam de mim.” (I); As minhas amigas dizem que eu sou bonita e eu também lhes digo isso porque elas sorriem”. (SC). (Diário de bordo, 5 de novembro de 2013¹⁷).

De forma a fomentar uma interação saudável e respeitadora no seio da turma, foram coladas folhas A5 nas costas de cada aluno, estagiária e professora titular. Colocou-se uma música calma e pediu-se que todos circulassem pela sala com uma caneta de feltro que serviria para, quando passassem por um colega, escreverem uma característica positiva do mesmo, até registarem algo em todos os colegas.

Figuras 41 e 42

Atividade “As minhas qualidades”



Facilmente os alunos sabiam o que escrever, evidenciando uma caracterização generalizada sobre cada um. Por fim, a leitura silenciosa das características próprias demonstrou felicidade e a valorização oferecida pela turma a cada um. Perante este aspeto, Barreiros (1996) explicita que as características individuais podem modificar as relações dentro do grupo, daí a necessidade de aceitação pelo outro, assim como o desejo de cumprir as tarefas propostas aos pequenos e grande grupo. O indivíduo caracteriza o grupo, e o grupo modifica o indivíduo, sendo imprescindível uma interação de qualidade, visto que existe pouca variabilidade entre os elementos da turma durante o percurso do 1.ºCEB.

Somos 100% Inteligentes!¹⁸

A atividade surgiu como resposta à questão de investigação levantada, logo numa tentativa de otimizar as competências sociais. Deu-se, então, início a um diálogo sobre o

¹⁷ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 5.5** (pasta Apêndice 5).

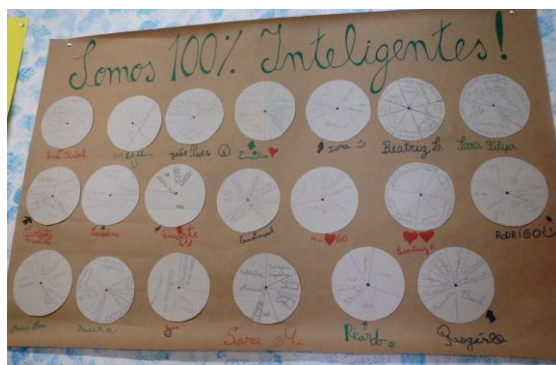
¹⁸ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 8.3** (pasta Apêndice 8).

decorrer dos trabalhos de grupo feitos até à data, apontando situações menos agradáveis e que poderiam ser melhoradas, e o que gostavam mais quando trabalhavam com os colegas.

A par disso, colocou-se no quadro um cartaz com o título “Somos 100% Inteligentes!” que suscitou comentários como: “Ninguém é 100% inteligente; A Ea [aluna com melhores resultados na turma] é a única 100% inteligente; A professora é mais inteligente que nós; Eu (D) tenho negativa a matemática por isso não sou inteligente.” (Diário de bordo, 26 de novembro de 2013).

De acordo com Gardner (2011), a inteligência está fragmentada em diferentes áreas, sendo elas a linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal e pessoal, notando que a inteligência é uma competência do ser humano, varia de pessoa para pessoa e corresponde à maneira de resolução de determinada tarefa. Tendo em conta que os alunos, no geral, tinham uma autoestima baixa e que as áreas curriculares do português e matemática são as que detêm maior exigência e valorização académica, sentiu-se necessidade de comprovar que todos são inteligentes, mesmo que em áreas distintas, e que existe valorização relativamente aos seus contributos para a aula.

Figura 43
Círculos de inteligência



Então, distribuiu-se uma folha com os diferentes tipos de inteligência e, após uma leitura em voz alta por parte de alguns alunos, pediu-se a identificação e esclarecimento de palavras desconhecidas. Foi igualmente dado um círculo em cartão a cada aluno por forma a poder mostrar os níveis em que se consideravam ser mais inteligentes, mostrando que todos são inteligentes. Os alunos tiveram muita dificuldade em atribuir uma percentagem à sua inteligência, mas começaram por assinalar as áreas de que gostavam mais e, na palavra deles “Tenho mais jeito para aquilo.” (Diário de bordo, 26 de novembro de 2013).

No fim da atividade, compreenderam que afinal têm valor e que por terem dificuldades em português, podem melhorá-las e continuam a ter competências nessa área, mesmo que seja menor em relação a outra. Então, o cartaz foi preenchido com as inteligências de cada aluno e relevaram o seguinte: “Se tivermos dúvidas em

matemática vamos pedir ajuda ao LA e ao JR.” (Diário de bordo, 26 de novembro de 2013).

Para além de ajudar os alunos na aquisição de conhecimentos, o papel do professor passa igualmente pelo auxílio na aquisição de uma personalidade integrada e baseada em níveis saudáveis de autoestima, para que os alunos não tenham medo de errar e aceitem o outro como igual.

5.3 O Processo Formativo de Avaliação

A avaliação surge como um instrumento enriquecedor da prática pedagógica, no que diz respeito ao professor, e das aprendizagens significativas relativas ao aluno. Ao se conjecturarem os aspetos a avaliar a partir das metas de aprendizagem para o 4.º ano de escolaridade, utilizaram-se a observação, registos em diário de bordo e escalas classificadas respeitantes a produções dos alunos. O último instrumento enunciado é, para Pais e Monteiro (1996), um registo fácil de construir e utilizar, pois torna “possível fazer uma avaliação rápida a partir da observação de um aspeto específico de um comportamento, constituindo uma estrutura de referência para comparar alunos em relação à mesma característica.” (p.59). Esta avaliação interligada teve em consideração a progressão perante objetivos que permitissem o alcance de metas mais gerais, através de um processo coerente e prolongado, como exalta D’Hainaut (1980).

As fichas de avaliação formativa foram uma ferramenta utilizada para análise das produções individuais e grupais, e tiveram o objetivo principal de compreender em que medida é que os trabalhos realizados correspondiam às respostas e comportamentos dos alunos em momentos de atividade.

Avaliação Formativa das Competências a Nível do Português¹⁹

As atividades concretas da área curricular do português foram avaliadas igualmente a partir de observações gerais e das produções realizadas em aula, estruturando-se, então, uma avaliação qualificativa de carácter formativo para a identificação de aspetos a melhorar. Porém, nas restantes áreas curriculares foi também possível relevar necessidades referentes ao domínio da leitura e escrita, por conjecturarem competências transversais.

¹⁹ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 2.4, 3.2, 4.2, 4.4, 5.4, 8.2** (pastas Apêndice 2, Apêndice 3, Apêndice 4, Apêndice 5 e Apêndice 8).

Neste sentido, estruturou-se um quadro de avaliações gerais relativas a cada um dos domínios – leitura e escrita, gramática, educação literária e oralidade.

Quadro 3

Avaliação global das competências relativas ao português

Parâmetros	Avaliação Global
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> -Cerca de dez alunos apresentavam dificuldades na escrita com correção ortográfica; -Tinham uma leitura fluente. Alguns alunos tinham dificuldade em respeitar a pontuação em momento de leitura, mas a maioria entoava de forma expressiva; -Eram capazes de identificar as partes fundamentais do texto e os elementos integrantes respetivos; -Três dos alunos tinham dificuldade em escrever legivelmente, variando muito o tamanho da letra; - Na identificação de temas relacionados com os textos lidos, os alunos especificavam demasiado e tinham necessidade de proceder a leituras sucessivas para uma compreensão global. - A produção de textos era dificultada pelo tempo que os alunos demoravam a passar as suas ideias para um texto corrido. Não faziam descrições de personagens, tempos e espaços, sendo que as suas produções tornavam-se muito curtas, com pouco ou sem diálogo, o que resultava em histórias sem início, meio e fim; - Recorriam ao dicionário autonomamente em momento de leitura de palavras desconhecias e registavam a definição no caderno de português; -As anotações solicitadas eram feitas de forma rápida, sendo que dois alunos, por distração, demoravam tempo excessivo neste exercício de cópia ou ditado.
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Metade dos alunos tinha dificuldade em escrever com correção sintática, com muita confusão na conjugação de verbos (entre pretérito perfeito e futuro do indicativo) e utilização excessiva e errada de pronomes (<i>lheísmo</i>); - Existia dificuldade na colocação de acentos gráficos e alguns alunos optavam por nem os colocar; - Os sinais de pontuação eram bem conhecidos e utilizados na produção textual. Existia confusão entre o ponto de interrogação e o ponto de exclamação aquando da sua nomeação, no entanto eram bem empregues; - O vocabulário era escasso, sendo que não existia utilização de sinónimos ao longo das produções textuais.
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Tinham um conhecimento mínimo de autores de referência graças a projetos desenvolvidos anteriormente no âmbito da Biblioteca (Hans Christian Andersen, Sophia de Mello Breyner, etc.); - Demonstravam gosto pelo texto noticiário, trava-línguas e anedotas visto que quase todos os alunos andavam com obras literárias na mochila para lerem e dialogarem nos intervalos; - Utilizavam rimas aquando de produções poéticas; - Eram criativos na produção textual, mas escreviam-nas de forma curta; - Identificavam os componentes de um livro; - Delimitavam as partes do texto narrativo.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Usavam vocabulário adequado aos temas em estudo; - Identificavam ideias-chave de um texto lido; - Apresentavam trabalhos de grupo de forma coerente e adaptada ao tema; - Assumiam papéis distintos em momentos curtos de dramatização.

As dificuldades diminuía quando as produções textuais eram realizadas cooperativamente, pois corrigiam os trabalhos uns dos outros de forma autónoma. A nível da oralidade, existiam quatro alunas que eram as únicas a dar respostas perante a correção de exercícios (L, AB, MC e SM), no entanto quando os temas dirigiam-se ao encontro de assuntos de interesse ou curiosidades, a maioria dos alunos queria

acrescentar informação ou dialogar sobre acontecimentos que lhes tinham sido próximos.

Considera-se que, para fomentar as competências descritas em cada domínio do português, a leitura de textos variados é o melhor recurso, sendo que este aspeto era realizado com diversas estratégias, passando sempre pela leitura silenciosa, leitura modelo e leitura em voz alta.

Avaliação Formativa das Competências a Nível da Matemática²⁰

As avaliações descritas no âmbito da área curricular da matemática basearam-se no desenvolvimento das tarefas propostas ao longo do estágio enunciado, tendo em consideração a utilização do material didático como auxiliar das aprendizagens e as relações estabelecidas em momentos de trabalho com o outro. Neste sentido, o quadro avaliativo seguinte mostra os domínios da matemática sobre os quais foi possível retirar conclusões, utilizando, para o efeito, a observação e os materiais de registo – diário de bordo e escalas de classificação para atividades pontuais.

Ao longo do estágio, as atividades planeadas na área indicada passaram pelos conteúdos das unidades de medida de comprimento, massa e capacidade, operações de multiplicação e subtração, frações, números decimais, percentagens, área e perímetro, daí as avaliações cingidas aos parâmetros de utilização do material didático, e domínios de números e operações, e geometria e medida.

Quadro 4 (1.ª parte)

Avaliação global das competências relativas à matemática

Parâmetros	Avaliação Global
Utilização do material didático	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos exploravam o material de forma lúdica e criativa, à exceção de dois alunos que consideravam-no uma perda de tempo (I e JP); - Autonomamente, os alunos seriavam as peças ou formavam conjuntos; - Em vários momentos, os materiais eram descurados pelos alunos que realizavam os exercícios de forma automática, o que acabava por baralhar os alunos e terminar em resultados errados; - Quando era pedida uma representação do material através do desenho, apenas as raparigas e um rapaz demonstravam minúcia e preocupação em realizá-lo proporcionalmente; - A utilização da régua era realizada por alguns alunos de forma incorreta, existindo uma contagem a partir do início da régua, sem visualizarem a posição do número zero; - Dois dos alunos distraíam-se sempre com o material, chegando a estragá-lo com frequência.

²⁰ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 6.2, 7.2 e 8.2** (pastas Apêndice 6, Apêndice 7 e Apêndice 8).

Quadro 4 (2.ª parte)*Avaliação global das competências relativas à matemática*

Parâmetros	Avaliação Global
Números e operações	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recorriam a contagens simples de soma e subtração através de cálculo mental, sendo que cinco dos alunos recorria ainda à utilização de material como as canetas ou as próprias mãos; - As operações de multiplicação e divisão com mais de dois algarismos suscitavam confusão, devido à desconcentração a meio dos processos; - Realizavam divisões por quocientes parciais com alguma dificuldade; - Resolviam problemas de forma mais fácil quando em conjunto; - Facilidade em identificar a parte e o todo e representar essa relação em fração; - Simplificavam facilmente as frações com auxílio a material; - Conheciavam e apresentavam os números decimais, porém existia confusão com as centésima e a milésima, na associação entre a leitura do número e sua representação; - Eram capazes de identificar o produto e quociente de um número por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01; e 0,001 através do acrescento de zeros ou deslocação da vírgula; - Associavam as frações a percentagens de 25%, 50%, 75% e 100%.
Geometria e medida	<ul style="list-style-type: none"> - Realizavam estimativas próximas à realidade; - Compreendiam a distinção entre massa e peso; - Tinham dificuldades na compreensão de unidades de medida de comprimento superiores ao metro; - Associavam a capacidade ao volume; - Identificavam a capacidade enunciada nas garrafas; - Identificavam as figuras geométricas à exceção do trapézio; - Confundiam o perímetro com linhas no interior das figuras; - Conheciavam e aplicavam o conceito de área corretamente; - Mediam a área, sendo a unidade de medida o quadrado; - Contavam o perímetro a partir dos lados do quadrado que a figura tinha, sem ter em conta que o perímetro equivale à linha de fronteira da figura completa.

As avaliações expostas serviram para alargar conteúdos anteriores ao 4.º ano que não tinham sido significativos o suficiente, assim como identificar dificuldades para uma continuação do trabalho da docente titular, em diálogos reflexivos que ocorriam após todas as aulas.

A maioria dos alunos tinha maiores aptidões para a área da matemática, exaltada pela utilização constante do material que os permitia resolver problemas de forma concreta, rápida e em associação entre o que sabiam e o colega, através de diálogos constantes.

Avaliação Formativa das Competências a Nível do Estudo do Meio²¹

A integração de conteúdos relativos ao estudo do meio ocorre de forma natural, visto que a curiosidade e busca pelo saber são características implícitas à criança. Tomando como princípios os conhecimentos exteriores à escola e as situações do quotidiano em que os alunos estão inseridos, importa tratar conhecimento mais

²¹ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndices 2.5 e 4.3** (pastas Apêndice 2 e Apêndice 4).

específico para a compreensão de fenómenos, desenvolvendo capacidades de respeito e valorização pelo meio ambiente.

As avaliações realizadas no âmbito desta área curricular cingiram-se a conteúdos específicos do programa nos quais existiu intervenção e observação direta, estruturando-se o quadro seguinte a partir dos trabalhos em grande e pequenos grupos.

Quadro 5

Avaliação global das competências relativas ao estudo do meio

Parâmetros		Avaliação Global
Bloco 1 – À descoberta de si mesmo	O seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Devido a um trabalho recente anterior, todos os alunos sabiam os ossos principais do corpo humano, enumerando-os a partir da indicação no seu próprio corpo, desde a cabeça até aos pés; - Identificavam exemplos de funções do esqueleto relativas à proteção, movimento e suporte; - Identificavam as quatro funções da pele, com dificuldade na compreensão da função termorreguladora.
	A segurança do seu corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Descreviam as medidas elementares em caso de fratura; - Conheciam os procedimentos para proteger a pele, em caso de exposição ao sol e as horas de perigo; - Identificavam as regras de segurança a nível individual e comunitário em caso de sismos, secas e inundações; - Eram críticos e conscientes em relação à proteção da natureza; - Conheciam as normas de prevenção de fogos florestais (não deitar lixo no chão, apagar bem as fogueiras, etc.); - Listavam as normas de segurança em caso de incêndio urbano e para onde se deveriam dirigir na escola.
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições	O passado do meio local	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguiam fontes primárias de fontes secundárias; - Identificavam fontes históricas no seu meio; - Não assimilavam a necessidade de conhecer o passado do meio local e nacional.
	O passado nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Tinham dificuldades em identificar o século a que determinado ano pertencia, confundido o ano de início de século (ex.: o ano 1500 identificavam como primeiro ano do século XV); - Enumeravam os países constituintes da Península Ibérica, assim como as respetivas fronteiras; - Localizavam a península na europa e no mundo; - Tinham dificuldades na compreensão de textos relativos à povoação da península devido à existência de termos muito específicos; - Apenas dominaram a matéria depois dos momentos de jogo, em que se predispuseram a assimilar os conteúdos para conseguirem ganhar; - Tinham curiosidade perante o período de expansão marítima portuguesa.

No geral, os alunos tinham interesse em atividades de estudo do meio relacionadas com o seu corpo ou com o meio ambiente, demonstrando consciência perante os cuidados a ter com o corpo e a necessidade de preservação da natureza. Reconheciam facilmente as funções dos ossos e da pele, com associações simples ao seu próprio corpo.

Relativamente aos conteúdos do bloco 2, os processos de aprendizagem diferenciavam-se no sentido em que a quantidade de conceitos, datas, factos e personalidades destoava perante o tempo e significância destes conteúdos para o grupo. Defende-se que as aprendizagens, para se tornarem facilitadoras, integradas e significativas devem partir do que a criança já conhece e de situações que lhes são motivadoras. No entanto, surgiram dificuldades imensas em momento de análise a conteúdos históricos que, por serem distantes, são tratados com descrições intensas e atividades de memorização, com o pretexto de que, em ciclos posteriores, os conteúdos serão trabalhados novamente.

O estudo de monumentos e factos da história nacional com relevância para o grupo, determinado pela sua localização geográfica e temporal, não ocorreu pela integração de conteúdos como a reconquista cristã que, apesar de se ligar diretamente à evolução do país, precisava de mais tempo para a sua exploração e apropriação.

Em suma, os momentos de dramatização perante um caso de fratura, jogos de consolidação da independência portuguesa²², esquemas para explicar a crise de 1383-1385²³ e até mesmo o tratamento da expansão portuguesa através de um poema simples²⁴, foram estratégias que determinaram o interesse dos alunos perante estas temáticas, colocando à parte os textos descritivos enunciados pelo manual e o aprofundamento de termos específicos como a memorização dos povos que chegaram à península.

Avaliação das Competências Sociais através do Trabalho Cooperativo

Mais concretamente, em relação aos trabalhos de grupo, as competências sociais e integradas no trabalho cooperativo foram igualmente observadas e avaliadas numa tentativa de analisar a progressão desta necessidade implícita a toda a turma. As observações surtiram indicadores a melhorar na divisão de tarefas e ambiente relacional inerente ao pequeno grupo e aos trabalhos de pares. Portanto, seguiu-se a perspetiva de Johnson et al. (1999) para a aferição das práticas cooperativas, explicitadas no quadro seguinte:

²² Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 8.4** (pasta Apêndice 8).

²³ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 9.3** (pasta Apêndice 9).

²⁴ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 9.4** (pasta Apêndice 9).

Quadro 6*Avaliação global das competências relativas ao trabalho cooperativo*

Parâmetros	Avaliação Global
Práticas de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos falavam um pouco alto, perturbando o trabalho dos outros grupos; - Levantavam-se constantemente para dialogar com colegas de outros grupos; - Em pequenos grupos dialogavam apenas com o colega com quem tinham maior empatia; - Gostavam de trabalhar sozinhos para terem mérito próprio.
Práticas de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> - As relações dentro do grupo eram fracas quando os colegas não estavam com colegas que costumavam conviver fora da sala de aula; - A divisão de tarefas só era realizada quando pedido; - Os alunos com poucos níveis de autoestima não expressavam as suas ideias.
Práticas de formulação	<ul style="list-style-type: none"> - As ideias indicadas pelos alunos não eram justificadas; - Os materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades eram descurados pelos alunos.
Práticas de incentivo	<ul style="list-style-type: none"> - Os contributos de alguns colegas eram criticados de forma depreciativa, sem que o resto do grupo sugerisse alternativas, o que aumentava o tempo proposto à realização da atividade; - Apenas cinco alunos demonstravam interesse em pesquisar informação fora da sala de aula para acrescentar ao trabalho ou retirar dúvidas.

Ainda que nos primeiros contactos com o grupo se tenha observado interesse em trabalhar com o outro por parte dos alunos – “Gostam de trabalhar em grupos e realizar dramatizações e atividades dinâmicas com os colegas.” (Diário de bordo, 7 de outubro de 2013²⁵) – esse outro apenas se reportava aos colegas com quem mantinham maiores afinidades. Assim, ao longo do trabalho cooperativo, tentou-se mudar os pares e os grupos de trabalho numa tentativa de fomentar o respeito pelo outro e pelas suas aprendizagens, no momento em que existia entreajuda com atividades simples de diferenciação pedagógica em que os alunos que terminavam os trabalhos auxiliavam os colegas que não tinham concluído a tarefa. Estratégia preconizada por Grave-Resendes e Soares (2002) como motivadora de inclusão e cooperação.

Outro aspeto avaliativo baseou-se, para além de observações sobre a relação que os alunos estabeleciam entre eles, no registo das conclusões obtidas a partir das atividades para o aumento da autoestima individual, para que todos os alunos se tornassem mais ativos nas tarefas em grande grupo. Apesar dos alunos iniciarem as atividades referidas no âmbito da educação para a cidadania com relutância, o facto de eles próprios colocarem em evidência as suas qualidades a nível de personalidade e cognitivo, teve repercussões nos restantes trabalhos de grupo, ainda que suaves, pois já se mostravam dispostos a ajudar, pediam ajuda e não chamavam nomes pejorativos aos colegas.

²⁵ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 2.1** (pastas Apêndice 2).

5.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

A intervenção reportada diretamente à colaboração com outros elementos da comunidade educativa baseou-se numa prática de valorização das aprendizagens dos alunos por parte das famílias e de todos os elementos da instituição escolar. Para Tavares e Alarcão (1985), a família é um fator condicionante da aprendizagem do aluno e importa que a escola, sensível a esta interação, promova dinâmicas conscientes e profícuas para todos os agentes. Um dos problemas que aqui se coloca é a fraca valorização da família face à escola, daí que o trabalho entre aluno e pais pretenda estipular momentos de relação e de promoção cooperativa, ao mesmo tempo que a família enfrenta a envolvimento que as aprendizagens, subjacentes ao ensino formal, têm no aluno como ser total e consciente.

Com a aproximação da época natalícia, em conjunto com as colegas estagiárias das turmas da Pré 1, Pré 2, 2ºA e 3ºB, tentou-se conjeturar uma atividade que envolvesse toda a comunidade, sugerindo aos docentes cooperantes a elaboração de enfeites de natal para exposição²⁶. A ideia foi bem aceite e, ao entrarmos em contacto com a diretora da escola para aprovação, através de um pedido formal, deu-se início à atividade com a passagem de informação às restantes salas do seu planeamento e objetivos principais.

A partir do momento em que todos os grupos – Pré 1, Pré 2, 1.ºA, 2.ºA, 3.ºA, 3.ºB, 4.ºA e CAO – aceitaram a persecução desta atividade, escolheu-se, no seio da turma do 4.ºA, os temas para os enfeites de natal que gostariam de construir. Depois de uma listagem extensiva de palavras relacionadas com o natal, em votação, o grande grupo decidiu-se por tratar o nascimento de Jesus e comida tradicional da época. Para a sua concretização, os alunos levaram para casa um pedido de colaboração aos pais, com preferência pela utilização de materiais reciclados por forma a se consciencializar para a diminuição de desperdícios enquanto se reutiliza. A atividade estendeu-se por duas semanas, sendo que à medida que os alunos traziam as suas produções, construídas com o auxílio de algum familiar, apresentavam os materiais utilizados e técnicas de construção.

Quando todas as turmas terminaram os enfeites, as estagiárias reuniram-se para construção das árvores em rede de metal, visto que o trabalho era demasiado minucioso

²⁶ Ver APÊNDICES – Pasta B, **Apêndice 10**.

e pesado para as crianças, e junto com os grupos, procedeu-se à decoração das árvores para exposição dos trabalhos como mostram as figuras seguintes:

Figuras 44 e 45

Árvore da turma do 4.ªA e árvores dos restantes grupos



As árvores foram então numeradas de um a oito com uma estrela no seu topo, de forma a facilitar a identificação, no boletim de voto, da árvore que se considerava ser a mais bem decorada. Puseram-se cartazes e uma tómbola de voto para que todos os visitantes, docentes, auxiliares de educação, administrativos e alunos pudessem votar democraticamente, visto que não existia identificação das turmas que elaboraram as árvores e pediu-se que o voto não fosse para ganho do próprio grupo.

Notou-se que existiu muito mais empenho por parte dos pais de crianças da EPE na realização dos enfeites, visto que os pais dos alunos dos anos posteriores consideram que são autónomos o suficiente para as suas tarefas escolares. No entanto, quando os pais iam buscar os seus filhos à escola, os alunos faziam questão de que fossem votar, mostrando ao pormenor todas as árvores e os temas respetivos.

Os resultados finais da votação foram transmitidos à comunidade educativa em momento de celebração, na festa de natal preparada pelas turmas e, no fim, um elemento de cada turma recebeu um certificado de participação nesta atividade criativa.

5.5 Fases do Projeto de Investigação-Ação

Qualquer projeto de investigação-ação compreende momentos de trabalho distintos, sendo que no projeto desenvolvido no âmbito do 4.ªA identificaram-se três

fases: fase de diagnóstico e condução do problema, fase de intervenção, e fase de análise e aferição de resultados.

Quadro 7

Fases da investigação-ação realizada no âmbito da turma do 4.ªA

	Outubro			Novembro				Dezembro			
Semanas	2*	3	4	1	2	3	4	1**	2	3	4
1ª Fase Diagnóstico e condução do problema											
2ª Fase Intervenção											
3ª Fase Revisão e análise de resultados											
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*Início do estágio na turma de 4.º A

**Finalização do estágio na turma de 4.ªA

Legenda:

1ª Fase Diagnóstico e condução do problema	Identificação de questões de investigação
	Definição da problemática
	Revisão literária
	Definição da metodologia de investigação
	Definição de estratégias de intervenção
2ª Fase Intervenção	Implementação de estratégias
	Recolha de dados
3ª Fase Revisão e análise de resultados	Organização de dados
	Aferição de resultados
	Discussão e apresentação de resultados

A primeira fase de projeto de investigação-ação centrou-se na observação participada no seio da turma de 4.º ano. Durou cerca de 4 semanas, tendo em conta que deviam ser colmatados objetivos desde a identificação de uma problemática, à definição de estratégias de intervenção que melhor se adequassem à turma e ao contexto em que estava inserida, procurando respostas à questão formulada. Esperava-se retirar conclusões a nível dos comportamentos individuais dos alunos e em relação com o outro (colega, professor e restante comunidade educativa), as disponibilidades materiais e institucionais que lhes eram apresentadas e possíveis desafios, e dificuldades de

aprendizagem. A partir da análise destes aspetos basilares do núcleo social escolar, foi possível problematizar e definir estratégias adequadas de investigação e intervenção para otimizar as aprendizagens.

Num segundo momento, foram implementadas as estratégias escolhidas para responder ao problema colocado. Esta fase foi a ligação em que o observador aplicou o que teorizou através da revisão literária e recolheu dados para comparar com as proposições de autores pesquisados. As estratégias que foram implementadas, neste caso, passaram pela diversificação dos grupos em aprendizagem cooperativa e momentos de autorreflexão para estimular a confiança que é a base para a convivência com o outro.

A recolha de dados foi realizada a partir de registo fotográfico para documentar as atividades e reações dos alunos perante as mesmas, procedendo igualmente a um registo escrito em forma de diário de bordo, posterior à mesma, onde se refletiu sobre o que aconteceu, quais os objetivos atingidos, em análise com os objetivos propostos. A utilização desta metodologia investigativa, para o docente, permite, de acordo com Berken, mencionado por Zabalza (1994a), refletir sobre o que experienciou e viu experienciar, refletindo sobre a sua prática e adequando-a através de alternativas metodológicas. O professor, como investigador, contribui para o desenvolvimento da didática como nos afirma Zabalza (1994a) “Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível.” (p.31). Aqui subjaz o principal objetivo que move o docente a registar o que faz e refletir sobre as consequências dessa ação no processo educativo.

A última fase de investigação-ação incluiu a revisão e análise dos resultados obtidos na fase imediatamente anterior. Pretenderam-se observar mudanças a partir das estratégias adotadas para responder ao problema. Ao se preverem os comportamentos que iriam ser observados, os alunos deveriam tornar-se capazes de agir habilmente a nível social, recordando o conceito enunciado como as ações para se ser socialmente aceite. Ou seja, através do trabalho cooperativo, discussões em grande grupo e jogos de autoconfiança, os objetivos passaram pelo engrandecimento dos valores de segurança e confiança para partir em relação com o outro, valorizando-o e respeitando-o, o que deveria fortalecer as competências sociais e, conseqüentemente, as relações no seio da turma.

Numa análise ao cronograma, denota-se que esta fase não foi concluída, visto que a fase de implementação de estratégias, por ser de curta duração, não permitiu aferir

resultados. Por isso, apenas se procedeu à organização dos poucos dados retirados a partir das atividades implementadas, tornando-se pouco conclusivos. Daí que a aferição e discussão de resultados não estejam presentes no cronograma.

Portanto, toda a ação pedagógica decorreu segundo as fases enunciadas por forma a se obterem melhorias visíveis, num espaço temporal mais alargado, relativamente à otimização das competências sociais, relevando que as atividades foram programadas para irem ao encontro desse objetivo primordial da relação humana e estruturação de personalidade.

5.5.1 Análise às Questões de Investigação-Ação Levantadas

Tendo em conta as técnicas e ferramentas para recolha de dados e a sua análise pela utilização de variados autores, mais precisamente relativamente aos conceitos-chave explanados – competência social e trabalho cooperativo – assim como a referência de que a investigação avalia o processo do observador participante desde a indicação de problemáticas, denota-se que a investigação qualitativa patente tem caráter válido para o grupo em questão. No entanto, esta validade aplica-se apenas à análise de dados e resultados escassos, visto que a presença do investigador foi de curta duração, impossibilitando a identificação de estruturas modificadas perante as estratégias implementadas e, conseqüentemente, a conclusão resultante dos dados recolhidos.

De qualquer modo, conjecturando o que foi observado, de forma restrita e dirigida para a turma em questão, os alunos mais tímidos e menos ativos, através dos diálogos constantes em grupo com o objetivo de iniciar conteúdos, formulassem mais opiniões. O simples facto de se dar oportunidade a que todos digam o que pensam ou sabem estimula a vontade de ouvir o que o outro sabe e valoriza o que cada um tem para oferecer a este nível, utilizando o diálogo em grande grupo como estratégia de promoção para aceitação do contributo de todos. O tempo não se perde, pelo contrário, ganham-se atitudes e graus de autoestima imprescindíveis para a participação ativa dentro e fora da sala de aula. Assim, os jogos para a promoção da autoestima como “As minhas qualidades” e “Somos 100% inteligentes!” denotaram momentos intimistas e de valorização do outro enquanto mais do que aluno, enquanto pessoa que sente; assim como a alegria pela resposta valorativa dos colegas em relação a si próprio.

Relativamente aos trabalhos conjuntos de pares, existiram dinâmicas muito distintas. Ainda que os alunos estivessem habituados a este tipo de trabalho, muitos deles aproveitavam para copiar as produções ou esperavam pela resposta corrigida no

quadro enquanto falavam com o seu par. Se, num primeiro momento não existia cooperação efetiva, a junção de pares de acordo com critérios de diferenças no progresso da atividade proposta, permitiu que um aluno que já havia avançado e compreendido o exercício, auxiliasse outro nesse percurso, com níveis de colaboração bem visíveis. A partir destes momentos, o constante recurso aos trabalhos em grupos de três a quatro elementos como estratégia de aprendizagem cooperativa, ao longo do estágio pedagógico, permitiu o crescimento de competências de valorização e democraticidade, sendo que escreviam as ideias de todos sem peiorar opiniões, passaram a justificar as suas premissas, apresentar de forma confiante e avaliar o trabalho dos colegas com críticas construtivas e, maioritariamente positivas.

Concluindo, a investigação-ação desenvolvida permitiu a estruturação de momentos pré definidos e a conjugação de estratégias com vista ao melhoramento do ato pedagógico que influencia diretamente as aprendizagens dos alunos. As análises constantes e reestruturações de mentalidades para aceitação do outro como igual através de contactos positivos, sugerem, inicialmente, uma resposta à questão que Niza (2000) propõe aos docentes: “Os alunos são cidadãos que disfrutam do direito à palavra, ao respeito, à participação, à intimidade e à diferença como prevê para eles o Direito Português?” (p. 39). Caso exista consciência da necessidade de envolvimento do aluno perante o grupo e a sociedade, o docente não pode descurar que as aprendizagens não são direcionadas somente às áreas curriculares, mas que ocorrem primeiramente a nível da construção da personalidade individual, a partir de uma individualidade grupal determinada pelo contexto espacial e sociocultural. Estas aprendizagens que se constroem a partir do respeito determinam, então, o desenvolvimento cognitivo assente numa progressão total do aluno.

5.6 Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Turma do 4.ºA

O primeiro contacto com a turma do 4.ºA denotou, desde logo, o interesse que os alunos tinham em conhecer alguém novo, interessado pelos seus trabalhos e em participar na sua rotina escolar. Então, o estágio pedagógico decorreu com momentos de motivação extrema e de cansaço acumulado, sempre com a perspetiva de, primeiramente, auxiliar o sucesso dos alunos e, por consequência direta, aprender as estratégias mais adequadas a nível relacional e de promoção cognitiva a desenvolver num grupo determinado.

Apesar das preparações teórica e prática anteriores no âmbito da licenciatura de Educação Básica lecionada na Universidade da Madeira, o aumento de exigência em ambas as vertentes foi imediatamente sentido, pois a prática pedagógica, pela sua extensão em relação às aulas práticas realizadas, aumenta as repercussões que a ação do estagiário tem no grupo com o qual inicia o seu trabalho continuado e sustentado. Partindo desta ideia, a relação empática construída com a docente titular e docente da EE permitiu descortinar o medo de assumir o papel de orientador principal das aprendizagens dos alunos e revelar que uma atitude confiante, no sentido de ser capaz de refletir conjuntamente para melhorar as estratégias a cada aula, foi um primeiro passo para conjeturar um ensino diferenciado e de qualidade.

Assim, a assimilação do currículo como a base do trabalho docente surgiu unificado à afirmação de Formosinho (2007), “Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada.” (p.26). Esta indicação pretende acentuar o papel mediador do docente em relação ao que o currículo propõe e às especificidades de cada aluno.

Nas primeiras semanas de prática pedagógica, a principal preocupação era a de auxiliar o máximo de aprendizagens propostas pelo currículo para o ano assinalado, mas rapidamente se compreendeu que a aquisição de conceitos e compreensão de factos não se traduz na quantidade de matéria aprendida, mas sim no desenvolvimento de competências sociais, a par das normas de trabalho individual e em grupo, e da persecução do conhecimento correspondente às áreas curriculares. Contudo, as primeiras tentativas de introdução do trabalho cooperativo, que é aglomerador de competências cognitivas e relacionais, foram desmotivadas pelo tempo que os alunos precisavam para terminar trabalhos simples de produção textual, por exemplo. Daqui salientou-se que os principais entraves a um trabalho mais profícuo seriam a falta de partilha de conhecimento e o desinteresse pelas capacidades do outro. A investigação foi então fundamental para determinar os indicadores de otimização das competências sociais no seio do grupo, com análises às interações e utilização de estratégias de melhoria à cooperação entre os alunos.

A nível mais específico e respeitante às áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio, as preocupações foram distribuídas de forma uniforme, numa tentativa de não sobrecarregar os alunos com matéria das primeiras duas áreas referidas, visto serem as que determinam os exames que existem no final do 1.ºCEB.

Sobre este assunto, importa referir que a colocação à parte do estudo do meio nos últimos anos deste 1.º ciclo é um impedimento para que os alunos avancem na biologia, física, química, geografia, etnografia, astronomia e história em ciclos posteriores, portanto é imprescindível que a avaliação sumativa nacional do português e matemática não se tornem um entrave ao desenvolvimento integral das competências do aluno.

Ainda que existissem muitas dificuldades nos domínios do português, a estruturação das aulas em fases, que permitiam a compreensão total de um texto para passar para a sua análise de forma consciente, e o recorrente recurso a produções livres em pequenos grupos e individualmente, partindo de diálogos informais, aumentaram a participação e empenho dos alunos, assim como a identificação de erros ortográficos e de sintaxe para uma escrita mais correta. A matemática apresentava-se como uma área de interesse, por parte de alguns elementos da turma, e de grandes dificuldades por parte de outros. Por isso, a utilização de materiais e, mais uma vez, do trabalho em cooperação, foram a base para uma passagem suave entre o concreto e o abstrato que demonstraram ser facilitadores das aprendizagens.

No geral, as aprendizagens dos alunos surtiram sentimentos de reconhecimento perante o trabalho de toda a equipa pedagógica que permitiu que o estágio decorresse da melhor maneira para consolidar o que me havia proposto a fazer: ajudar a aprender.

Em síntese...

A inclusão de um elemento estranho num grupo tão específico e heterogéneo como uma turma implica um grande trabalho teórico-prático não visível aos olhos dos alunos. O primeiro momento de reconhecimento da instituição, equipa pedagógica e alunos do 4.ºA foi uma mais-valia para que, em conjunto com a professora titular se conjecturassem estratégias adequadas, diversificadas e estimuladoras, visto que esta etapa escolar pauta-se pelas exigências perante o exame nacional que se realiza no fim do 1.ºCEB.

A partir do conhecimento da turma e dos meios socioculturais dos quais provinham, foi possível criar relações empáticas e saudáveis ao trabalho em aula, numa tentativa constante de se melhorar a autoestima de cada aluno para otimizar as suas competências sociais. Pretendeu-se, com isto, criar um grupo estável a nível de relações para que os momentos de aprendizagem fossem geridos com respeito, inclusão e cooperação entre todos os intervenientes.

Capítulo VI – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação

Pré-Escolar

O estágio decorrido na Pré 2 da EB1/PE do Lombo Segundo prolongou-se pelas 135 horas equivalentes ao estágio anterior e, por se ter iniciado em março (meados do ano letivo), muitas das metas descritas nas OCEPE já estavam a ser alcançadas por algumas crianças, e desenvolvidas por outras, como é do caso da iniciação à escrita. Posto isto, num primeiro momento, a semana de observação serviu para apropriação das características do MEM, modelo curricular sobre o qual assentam as diretrizes da sala, identificação das personalidades das crianças, seus interesses e motivações no contexto educativo e compreensão da estrutura de trabalhos realizados no âmbito do modelo (execução e objetivos para a aprendizagem).

Depressa se percebeu que a quantidade e especificidade de instrumentos e técnicas utilizados pelo MEM iria prever momentos de insegurança no auxílio às crianças que faziam registos diariamente e já conheciam na íntegra a rotina da sua sala, visto que a maioria do grupo tinha frequentado, no ano anterior, a Pré 1, que segue o mesmo modelo. Contudo, a predisposição da educadora cooperante para mostrar o desenrolar do trabalho numa sala de MEM denotou o espírito de cooperação que os docentes que seguem este modelo demostram.

De um ponto de vista global, as aprendizagens das crianças surgiram pelas suas dúvidas e interesses, numa dinâmica de acompanhar o trabalho que queriam desenvolver e otimizar as relações dentro do grupo. Este trabalho foi possível graças à colaboração existente entre os agentes da ação educativa e que foi facilmente alargado à estagiária, e ao empenho que muitas das crianças mostravam em aprender, compreendendo que também este elemento novo no grupo estava a aprender.

6.1 Caracterização da Sala da Pré 2

A caracterização da sala da Pré 2 passa pela identificação das características grupais e individuais, das respetivas famílias e espaços educativos que abarcam as rotinas e materiais existentes no espaço físico. É de relevar a diversidade de áreas criativas na sala aos níveis da iniciação à escrita e de expressões artísticas, por forma a garantir um bem-estar geral a partir de atividades que enriquecem as competências comunicacionais e relacionais, visto que existiam problemas a nível comportamental que eram agravados por uma criança em especial, com comportamentos agressivos quase constantes.

As atividades específicas de biblioteca, inglês, música e expressão físico-motora eram maioritariamente desenvolvidas por docentes das áreas específicas, sendo que a educadora planeava momentos de culinária, de entre todas as outras atividades correspondentes à área do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação previstas pelas OCEPE. No entanto, quando algum dos docentes referidos atrasava-se ou faltava por motivos extraordinários, a educadora dava início às atividades inscritas no horário da sala, daí que a prática pedagógica tenha decorrido igualmente nestes momentos, para uma apropriação de estratégias em todas as áreas em que existiam aprendizagens nesta valência.

Como já foi referido, as aprendizagens eram dirigidas especialmente, mas sem descurar as restantes, para a iniciação à leitura e escrita, visto que 18 crianças transitariam, no ano posterior, para o 1.ºCEB. Importa esclarecer que a iniciação à comunicação gráfica não pretendia preparar para o ensino formal e diretivo que muitas vezes pauta o 1.ºCEB, mas sim facilitar as aprendizagens posteriores, num paradigma de continuidade educativa. Esta estratégia contemplava, mais que tudo, criar condições de sucesso para aprendizagens posteriores, a partir do conhecimento sobre a grafia adquirido no quotidiano das crianças (OCEPE, 1997).

Num último aspeto, a sala era acompanhada por duas educadoras, uma durante a manhã e outra durante a tarde, com prestação esporádica de uma educadora auxiliar e de uma assistente de ação educativa, visto que a maioria do tempo, a educadora era a única acompanhante do grupo.

6.1.1 Caracterização do Grupo

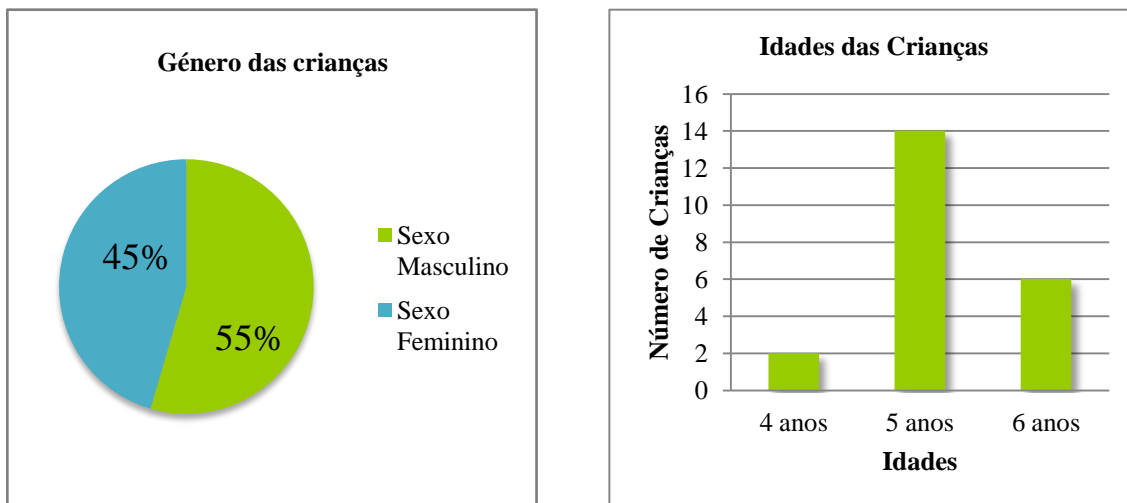
A sala da Pré 2 era constituída por 22 crianças, sendo que 12 crianças eram do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Um dos meninos ausentou-se por um período indeterminado a meio da prática pedagógica, acabando por não voltar à escola, visto que emigrou com a sua família. Outra das crianças, com Trissomia 21, era acompanhada por uma educadora especializada na UEE, frequentando apenas atividades esporádicas na sala, durante curtos espaços de tempo. Apesar do seu pouco contacto com o resto do grupo, as crianças sentiam a sua falta, por ser um menino afetuoso e perante o qual o resto do grupo sentia vontade de ajudar a aprender e brincar.

A maioria das crianças tinha cinco anos, sendo que duas delas tinham quatro anos de idade e apenas não se encontravam na Pré 1 por já estar completa. Uma dessas meninas de quatro anos começou a frequentar a escola a partir de maio, o que tornou

difícil o estabelecimento de relações com o resto do grupo, apesar de ser uma criança extrovertida. Os seguintes gráficos mostram as informações sobre o género e idades das crianças de forma mais detalhada:

Gráficos 7 e 8

Género e idades das crianças



A identificação do género e idades das crianças permite conjecturar, de forma mais apropriada, estratégias para a satisfação das suas necessidades emocionais e cognitivas. Apesar de ser uma tarefa difícil – a de atribuir características emocionais e cognitivas às crianças – a observação reflexiva e pareceres constantes com a educadora, que já conhecia as crianças mais aprofundadamente, residiram como base para aprofundar o trabalho em momentos de planeamento e colocação em prática.

Motivações e Interesses

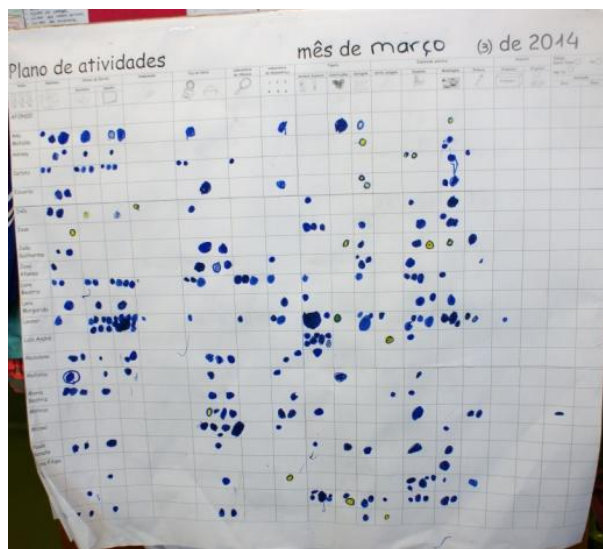
As diferenças motivacionais das crianças constituem claramente, e de acordo com Vayer e Roncin (1994), realidades de desenvolvimento distintas. Neste sentido, as OCEPE, relevam uma das funções principais do educador como observador, para que, através da recolha de informações específicas da criança – família, motivações, potencialidades e fraquezas – adequem a sua ação educativa.

Logo, a partir das observações realizadas, identificaram-se estratégias de trabalho preferenciais para as crianças, assim como áreas de interesse, dentro e fora da sala. Característica das idades em pré-escolar, as crianças gostavam de brincar com os seus amigos, sendo que, nestes pequenos grupos formados pelas crianças com objetivos lúdicos, existia, quase sempre, uma criança que determinava as regras do jogo e as

restantes seguiam-na. O momento de recreio era o mais esperado, pois gostavam de correr, saltar e procurar insetos na relva que circundava o jardim. Dentro da sala, a maioria das crianças centrava-se constantemente nas mesmas duas ou três áreas da sua preferência e, como existia número máximo de crianças em cada espaço, o momento de planeamento seguia-se sempre de alguma tensão.

Figura 46

Plano de atividades do mês de março



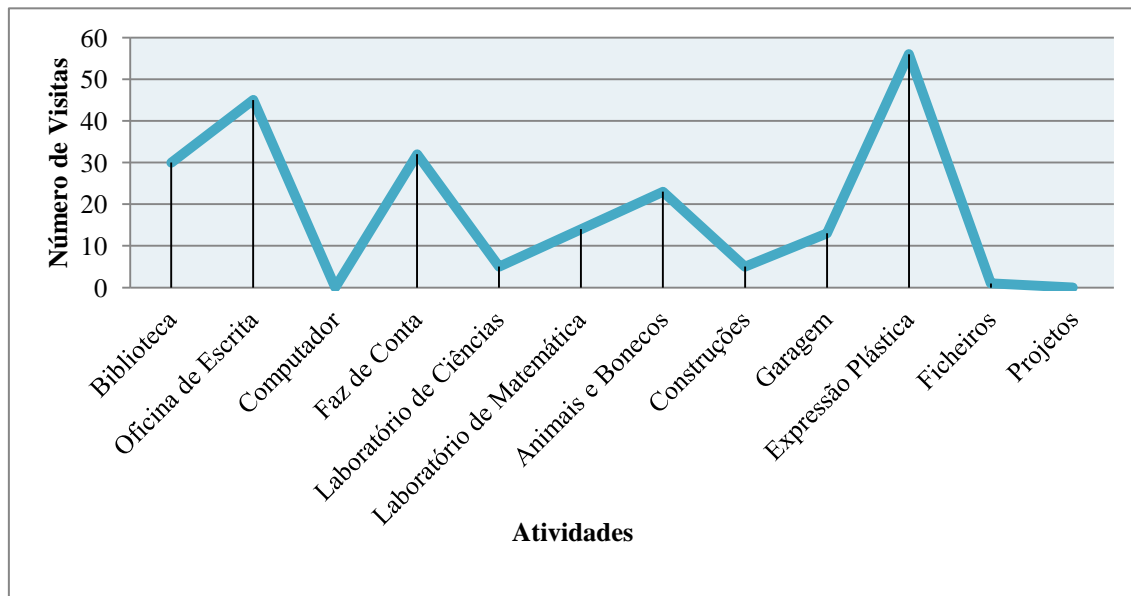
Visto que a observação é o suporte intencional da ação educativa (OCEPE, 1997), associam-se as áreas às atividades de interesse, pois foi o aspeto mais visível e orientador da identificação de jogos e atividades que agradavam às crianças, de forma individual. Assim, numa análise ao plano de atividades do mês de março de 2014, as áreas com maior afluência foram a da Biblioteca (AM, An, Cr, Ed, In, JG, LB, MB, P e Rd), Oficina de Escrita (AM, Cr, LB e Le), Faz-de-conta (Cr, JG, JA, LB, M, MB, Mt, Mi, Rd); Laboratório de Matemática (Le, M e Mt), Animais e Bonecos (IT, Lu e T), Garagem (Ed, JA, T e Le) e Expressão Plástica (S, T, Le, LM, LB, JG, IT e Cr). As crianças enunciadas foram as que frequentaram, mais do que uma vez, estas áreas de atividade.

O plano de atividades é uma ferramenta que permite, para além da leitura iconográfica, a utilização de um quadro pelo cruzamento dos dados, neste caso ‘nome’ e ‘atividade’, assim como utilizar um sistema de cores. As crianças preenchiam o que pretendiam fazer com um círculo azul e no fim da atividade procediam à avaliação através da pintura do interior do círculo a azul, caso tivessem realizado o que planearam, ou a amarelo caso não tivessem realizado o que planearam. Considera-se que a

utilização correta desta ferramenta carece de algum tempo para que a criança assimile os dados horizontais e verticais e compreenda a ligação entre eles.

Gráfico 9

Atividades planeadas pelas crianças no mês de março



É de referir que a oficina de escrita podia realizar-se com escrita no quadro de ardósia ou no caderno, com recurso a cartões ilustrados de objetos do quotidiano das crianças. As atividades de animais e bonecos, construções e garagem eram prediletas dos meninos, pois tinham espaço no tapete para brincarem livremente. Quando essas atividades estavam cheias, os meninos que costumavam frequentá-las dirigiam-se para o laboratório de matemática, com jogos de construção.

A expressão plástica abarcava a pintura, desenho, recorte e colagem, e modelagem. O recorte e colagem era uma atividade de grande interesse para a S e LM, em especial, e a modelagem para o IT. O facto de existir um momento para a demonstração das suas produções perante todo o grupo e educadora, incentivava as crianças a produzirem com qualidade para explicarem os materiais que utilizaram e o cenário/artefacto que produziram.

Área de Formação Pessoal e Social

A EPE, como primeira etapa social fora do seio familiar, permite o desenvolvimento, por parte da criança, das suas próprias competências relacionais. O ser humano é um ser social que se afilia, nestas idades, a quem sente que lhe proporcionará maior segurança. Vayer e Roncin (1994) explicitam que, quando uma

criança está sozinha, as suas atividades podem tornar-se desinteressantes e que o contacto com o outro gera euforia e entusiasmo. Sabe-se, igualmente, que as estruturas cognitivas progridem à medida que as relações sociais se desenvolvem, numa inter-relação dinâmica das duas partes que estruturam a personalidade da criança (Piaget & Inhelder, 1976). Posto isto, importa que o educador observe a conduta das crianças quando estão sós e a sua relação com os seus pares, de forma a contemplar momentos valorativos para todo o grupo.

As OCEPE discriminam que, na área de formação pessoal e social, devam ser tratados os valores da autoestima, autonomia e participação democrática, assim como os conceitos antagónicos ‘certo’ e ‘errado’ que permitem a assimilação de normas para uma convivência social positiva. Restritamente ao grupo da Pré 2, pelo recurso metodológico ao MEM, a participação democrática era a base do quotidiano, sendo que as crianças tinham voz ativa na construção das atividades e do seu próprio conhecimento. Decorrente desse aspeto, o grupo conhecia bem as regras de convivência e os aspetos positivos e negativos ocorridos ao longo do dia. Como tinham espaço para resolverem os assuntos que as incomodavam, as crianças conheciam bem os termos certo e errado e, em conjunto, tentavam solucionar problemas que, na sua maioria, eram de relação.

De forma geral, as crianças mostravam níveis de autoestima satisfatórios no que diz respeito à sua perceção corporal e psicológica. O seu discurso dirigia-se largamente para o que eram capazes de fazer, sendo que também apontavam para situações incorretas que houvessem cometido. Nestas situações, as crianças eram incentivadas para chegarem a uma solução. Todo este diálogo constante promovido pela educadora, assim como a distribuição de tarefas diárias por pares, dotava a maioria das crianças com graus de autonomia elevados. Apenas um menino (5 anos) precisava de indicações constantes das outras crianças para realizar as tarefas, enquanto outro, pela sua constante distração (5 anos), tinha de ser acompanhado nas tarefas de registo.

A autonomia é uma faculdade característica das aprendizagens que as crianças obtêm numa sala que segue a estrutura do modelo pedagógico do MEM. As ações decorriam sobre uma perspetiva social, de apoio mútuo e de participação democrática em que cada criança dava o seu contributo para as atividades que seriam realizadas. A par disto, as atividades integrantes da rotina como o registo diário, apresentação de produções e constantes níveis de diálogo, demonstravam que as crianças eram autónomas para intervir e predispostas para fazê-lo, visto que, e segundo Niza (1998b),

o trabalho em cooperação torna as crianças mais satisfeitas do que quando realizam trabalhos competitivos.

No que diz respeito à participação democrática, a reunião de conselho, que se realizava à sexta-feira de manhã, para além de abarcar momentos transversais de tomada de decisão e confronto entre as crianças por forma a resolverem situações problemáticas, era a atividade que mostrava maior grau de participação curricular. Além de outras tarefas, registou-se o seguinte na primeira reunião de conselho observada:

A lista de regras de conveniência é preenchida nas reuniões; a educadora incentiva que os meninos resolvam os seus problemas para diminuir a coluna [do plano semanal] ‘Não gostamos’; a coluna ‘Queremos’ [do plano da semana posterior] é a primeira a ser preenchida e serve para as crianças dizerem o que querem aprender na semana seguinte. (Diário de bordo, 21 de março de 2014).

A partir deste registo, confirma-se o grau de participação que as crianças tinham na gestão do que queriam fazer na semana posterior e na avaliação do que haviam feito nessa semana, de forma direta. Outra das atividades em que se verificava esta participação era em momento de votação do texto da semana, às segundas-feiras. O problema residia no autor que havia escrito o texto. Muitas vezes, a criança que escrevia o texto coagia os seus amigos para votarem na sua produção, o que muitas crianças faziam, mostrando que, em certas alturas, a sua democraticidade não estava bem assente. Não se queira por isto dizer que a democracia que aqui se explana é análoga à política dos nossos dias, no entanto, está inerente o sentido de justiça e votação, neste caso, do texto que mais lhes havia agradado.

Em jeito de síntese, todas as crianças gostavam de participar, principalmente nas decisões do que iriam fazer ao longo da semana, assim como na resolução dos seus próprios conflitos, ainda que algumas crianças continuassem a não respeitar totalmente o grupo. Apesar da autonomia e autoconfiança serem características da maioria das crianças, alguns dos meninos provocavam distúrbios nas atividades que exigiam calma e concentração, o que demonstrava lacunas a nível de interação.

Área de Expressão e Comunicação

De um ponto de vista global, as crianças conseguiam manter um diálogo de forma fluída, mostravam-se interessadas em conhecer e colocar questões, gostavam de

dramatizar e exprimir-se através de trabalhos plásticos. No domínio da matemática, três crianças demonstravam mais aptidões na identificação de figuras, sólidos e composição de sequências. A nível da expressão físico-motora, muitas das crianças, apesar de terem desenvolvido algumas das metas propostas pelas OCEPE, não respeitavam as regras de jogo, ou aproveitavam para brincar livremente.

O quadro seguinte permite observar, no que diz respeito à área de expressão e comunicação, as potencialidades das crianças e os aspetos que poderiam ser melhorados, fosse a nível técnico ou de motivação e concentração perante os diversos domínios.

Quadro 8 (1.ª parte)

Potencialidades e necessidades educativas da Pré 2

Potencialidades e Necessidades Educativas da Pré 2						
Crianças	Domínio das expressões				Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Domínio da matemática
	Motora	Dramática	Plástica	Musical		
A	Não observado					
An	●	●	●	●	●	●
AM	●	●	●	●	●	●
Cr	●	●	●	●	●	●
Ed	●	●	●	●	●	●
In	●	●	●	●	●	●
IT	●	●	●	●	●	●
JA	●	●	●	●	●	●
JG	●	●	●	●	●	●
LB	●	●	●	●	●	●
Le	●	●	●	●	●	●
LM	●	●	●	●	●	●
Lu	●	●	●	●	●	● Identificar os dias da semana e do mês.
M	●	●	●	●	●	●
Ma	●	●	●	●	●	●
MB	●	●	●	●	●	●
ME	●	●	●	●	● Imitar a grafia.	●
Mi	● Permanecer quieto; Deslocar-se; Projetar e receber objetos.	● Comunicar.	● Recortar; Limpar o material; Desenhar.	●	● Imitar a grafia; Expressar-se oralmente.	● Identificar os dias da semana e do mês; Identificar números, figuras e sólidos.
Mt	●	●	●	●	●	●

Quadro 8 (2.ª parte)*Potencialidades e Necessidades Educativas da Pré 2*

Potencialidades e Necessidades Educativas da Pré 2						
Crianças	Domínio das expressões				Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Domínio da matemática
	Motora	Dramática	Plástica	Musical		
P	● Deslocar-se; Segurar objetos; Direcionar-se.	●	●	● Tocar; Dançar.	● Imitar a grafia; Leitura iconográfica.	● Identificar os dias da semana e do mês; Identificar números, figuras e sólidos; Classificar grupos.
Rd	●	● Dramatizar.	●	●	● Imitar a grafia.	● Identificar os dias da semana e do mês.
S	●	●	●	●	●	●
T	●	● Comunicar; Dramatizar.	● Recortar e colar; Limpar o material.	● Escutar; Cantar; Dançar.	●	● Identificar os dias da semana e do mês.

Legenda:

- – Potencialidades;
- – Necessidades motivacionais ou de concentração;
- – Necessidades de intervenção urgente.

A partir de uma leitura transversal, observa-se que existe uma grande heterogeneidade no que diz respeito às potencialidades e necessidades educativas do grupo, atendendo a que, perante os vários domínios, existem fatores que condicionam a motivação e concentração das crianças em momento de atividade. De forma mais específica, dez das crianças apresentavam potencialidades na maioria dos domínios (AM, Cr, Ed, In, JA, LB, LM, Le, MB e Mt), sendo que quatro costumavam distrair-se com frequência, ou não se mostravam implicados nas tarefas, interferindo nos trabalhos em grande grupo (JG, Lu, Ma e ME). A ME foi a criança que iniciou o seu percurso na Pré 2 em maio, e, por ser o seu primeiro contacto com o grupo e com as atividades realizadas no MEM, muitas vezes permanecia deitada ou pedia para fazer uma atividade diferente, em que não tivesse de interagir com os seus pares.

As crianças que demonstravam necessidades de intervenção urgente, como observado e referido, em conversas informais com a educadora cooperante, eram na sua maioria rapazes. A ME ainda não havia iniciado a grafia quando chegou à sala, portanto

a sua imitação gráfica estava numa fase primitiva. No caso do Lu os seus níveis elevados de desconcentração no início do dia não o permitiam assimilar, em momento de acolhimento, a ordem dos dias, a distinção entre dia do mês e da semana e a associação do dia da semana a um número (ex.: segunda-feira [2]). Relativamente ao P, Rd e T, apresentavam atitudes de desinteresse e desrespeito pelo que estava a ser realizado, perturbando o desenvolvimento normal das atividades, por isso, tinham necessidades relevantes em diversos domínios da área de expressão e comunicação. Por último, o Mi era uma criança com motricidade fina e grossa descoordenadas, sendo que tinha dificuldades extremas em permanecer sentado e, quando deslocava-se, corria quase sem orientação. Pela sua atividade extrema, não era capaz de arrumar e muitas vezes estragava os materiais; agredia as outras crianças, sendo que tinha fracas competências de comunicação; e a sua mancha gráfica não correspondia ao desenvolvimento etário, pois ainda realizava traços distinguidos apenas por si próprio. Como refere Luquet (1911) relativamente à evolução do desenho na criança, “Dans ces traits tracés sans intention, l'enfant voit une signification. C'es t alors du dessin proprement dit, bien qu'accidentel, puis quelles traits ont maintenant à ses yeux un caractère représentatif ou symbolique.” (p.19).

Sumariamente, é a partir da identificação de necessidades e potencialidades que se pode agir em conformidade com elementos motivadores para o auxílio à ultrapassagem de dificuldades que as crianças possam apresentar e valorização do que a criança é capaz de fazer através da otimização dessas competências.

Área de Conhecimento do Mundo

As OCEPE preveem que esta área seja desenvolvida a partir do conhecimento das crianças, tendo em conta uma educação ambiental e de cariz social. De forma geral, as crianças interessavam-se pelo seu meio próximo, o que era bem visível no recreio, quando procuravam plantas e insetos voluntariamente. As oportunidades que tinham para explorar traduziam momentos de grande agitação e descoberta, sendo que uma das características quase transversais ao grupo era o questionamento. Muitas vezes, consequência da agitação que as atividades de descoberta traduziam, as crianças demonstravam comportamentos desrespeitadores, sem ouvir o outro.

Relativamente aos saberes sobre o mundo, o grupo tinha experiências quotidianas que possibilitavam o conhecimento meteorológico (registo em tabela)²⁷, e “quando existe um interesse (ex.: cobras, pedras, etc.), a educadora pede para fazerem um projeto com esse tema.” (Diário de bordo, 18 de março de 2014²⁸). Por isso, a maioria das crianças utilizava termos corretos no que diz respeito ao conhecimento do mundo e tinha consciência da segurança e higiene do próprio corpo. Notou-se igualmente que as crianças cujos pais eram mais presentes na sua vida escolar – falavam frequentemente com a educadora sobre o desenvolvimento dos seus filhos – tinham maior interesse perante o meio e acontecimentos discutidos pelos adultos.

De um modo geral, quando se dirigiam para a biblioteca, as crianças tinham predileção por livros sobre a natureza, os animais e as plantas, descobrindo um pouco mais sobre o meio ambiente e relacionando-o com o que já conheciam.

Caraterização do nível etário (4-6 anos)

Para Schaffer (1996), é a partir dos quatro anos de idade que a criança apercebe-se que o outro tem interpretações distintas do mesmo mundo, por isso age consoante as suas ideias, que são diferentes. Esta primeira perceção do outro é fundamental para o desenvolvimento de competências no seio do grupo. Perante este aspeto, Vayer e Rocin (1994), contrapõem que as relações que a criança mantém aos 5 anos são de caráter individualista e com propósitos egocêntricos centrados essencialmente na atividade lúdica. Estes dois últimos autores acrescentam que a realidade da criança tem consequências diretas na formação da sua personalidade, logo influencia os seus interesses. A partir deste pressuposto releva-se a necessidade de criar oportunidades de aprendizagens significativas que se dirijam a estratégias motivadoras, integradas numa atitude experiencial. A criança é diferente por tudo o que a rodeia e o educador deve integrar essa potencialidade na sua ação.

Importa aqui referir que uma das crianças, pela sua constante dificuldade em controlar os seus impulsos, afetava o trabalho ou brincadeiras dos seus pares, sempre numa tentativa de dirigir a atenção para ela. Brazelton e Sparrow (2004) consideram esta uma característica habitual destas idades, visto que existe muita atividade física que impede o autocontrolo. Perante estas ações indesejadas, a educadora e toda a equipa

²⁷ Ver ANEXOS, **Anexo 2**.

²⁸ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 12**.

pedagógica tentavam sempre responder a qualquer necessidade emocional da criança, fazendo-a compreender que as suas ações poderiam ter consequências negativas.

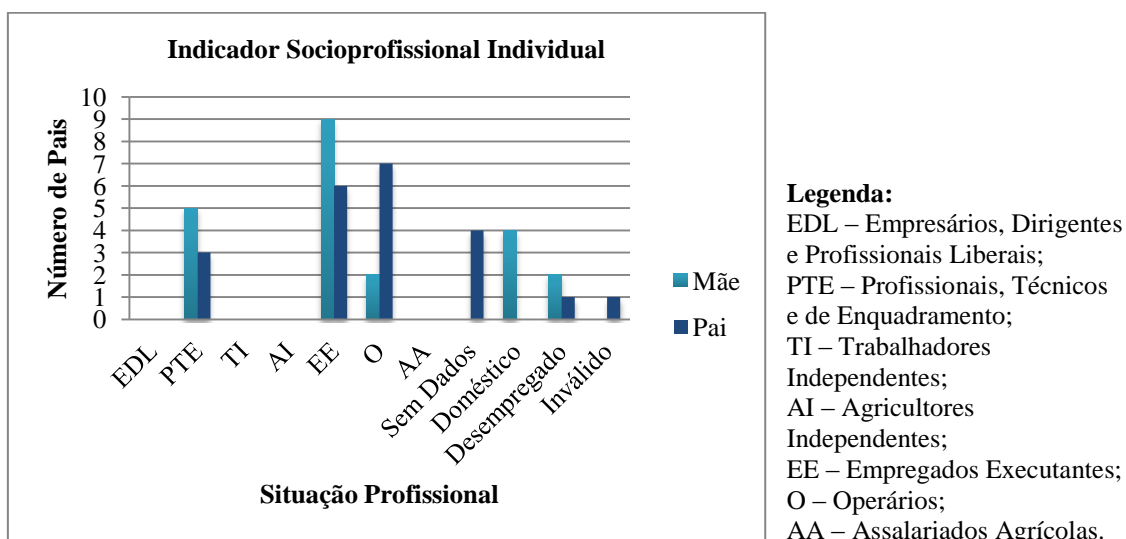
O desenvolvimento emocional da criança desempenha, nestas idades, um papel de relevância, perante o qual o educador tem a função de mediar as atitudes pessoais entre a criança e o outro, para que se estruturam relações interpessoais apoiadas no respeito e na valorização.

6.1.2 Caracterização das Famílias²⁹

Subentende-se que a família, como cooperadora das aprendizagens da criança, estabelece ligações constantes com o trabalho que é desenvolvido na escola, através de trocas de informações sobre o seu desenvolvimento físico, psicológico e relacional. (OCEPE). Por isso, importa que o educador conheça o ambiente familiar em que a criança está inserida e de que forma os pais contribuem para a sua formação global. Como anteriormente referido, Costa (1999) evidencia que a contextualização socioprofissional familiar amplia este conhecimento, daí a inclusão dos seguintes gráficos 10 e 11, construídos sob as indicações do mesmo autor, em consonância com a *Classificação Portuguesa das Profissões* (2011), e com dados retirados do Projeto Curricular de Grupo (PCG) para o ano letivo de 2013/2014 (p.10).

Gráfico 10

Situação socioprofissional individual dos pais

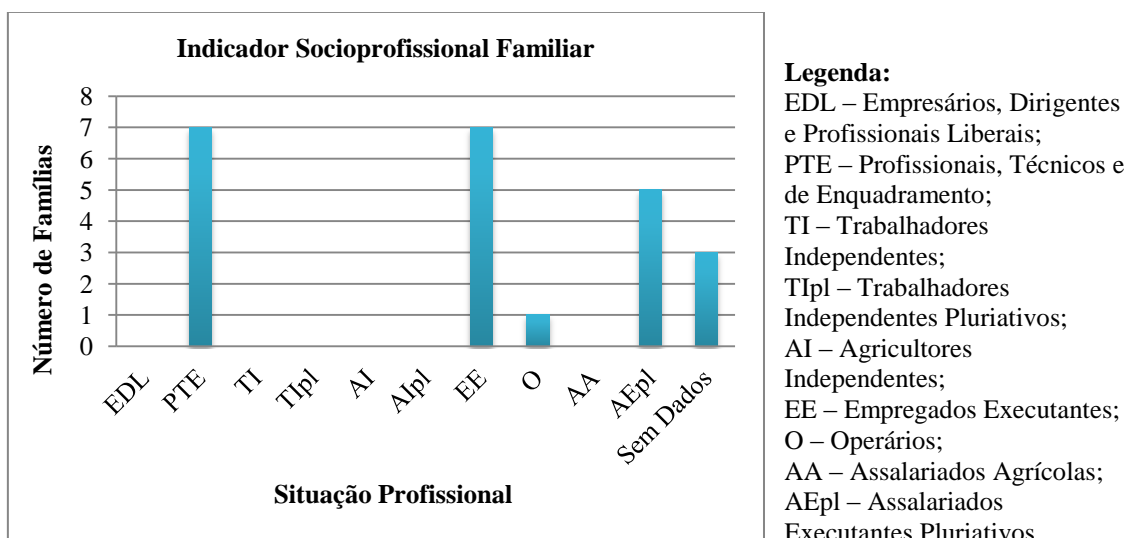


²⁹ Ver ANEXOS, Anexo 3.

A nível individual, existiam quatro pais sem dados, por motivos de separação conjugal, um pai incapacitado de trabalhar e dois desempregados. Os restantes trabalhavam essencialmente como operários, empregados executantes, e profissionais, técnicos e de enquadramento. Como resultado, a situação socioprofissional familiar traduziu-se nos seguintes dados:

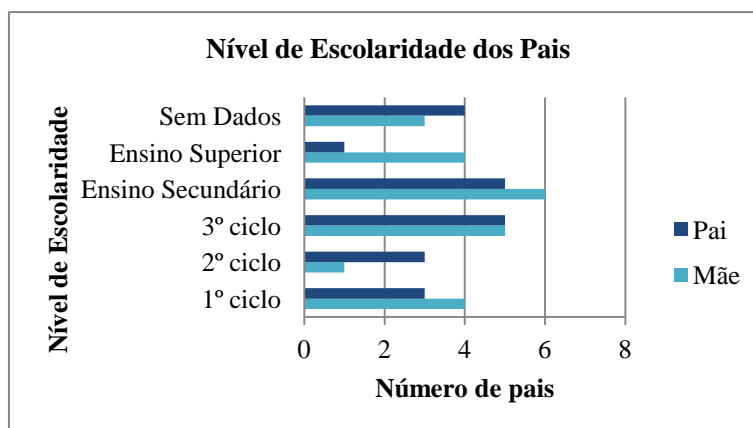
Gráfico 11

Situação socioprofissional familiar



Enquanto não foi possível, por falta de dados, a caracterização socioprofissional de três famílias, denota-se que seis das crianças proveem de famílias de profissionais, técnicos e de enquadramento, empregados executantes na área de serviços e assalariados executantes pluriativos, essencialmente como empregados de limpeza. Existia ainda uma criança cujo indicador socioprofissional familiar residia no enquadramento de operários.

Esta conjectura do meio em que a criança vive é essencial para compreender quais as oportunidades de aprendizagem que os pais podem providenciar aos seus filhos, assim como a sua disponibilidade temporal para apoiá-los no seu desenvolvimento. Deste modo, estruturou-se igualmente, a partir do PCG, os dados relativos ao nível de escolaridade dos pais que podem estar diretamente ligados às respostas educativas que providenciam aos seus filhos:

Gráfico 12*Grau de escolaridade dos pais*

Observa-se que os níveis de escolaridade estão distribuídos quase uniformemente, com pais e mães com os vários graus de ensino. A maioria dos pais e mães tinham frequentado até ao 3ºCEB e ensino secundário, ainda que existissem três pais e quatro mães apenas com o 1.ºCEB. Relativamente ao ensino superior, existiam somente um pai e três mães com este nível escolar. Mais uma vez salienta-se que a valorização de aprendizagens em contexto formal estabelece laços com o desenvolvimento de cada criança:

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

Saliente-se, partindo desta afirmação, que a família é igualmente parte ativa na ação educativa, por isso, as relações entre educador e família devem ser realizadas no sentido de contextualizar o ambiente da criança e otimizar o trabalho que é realizado nos dois núcleos principais do seu quotidiano, escola e casa.

6.1.3 Organização do Ambiente Educativo e Recursos

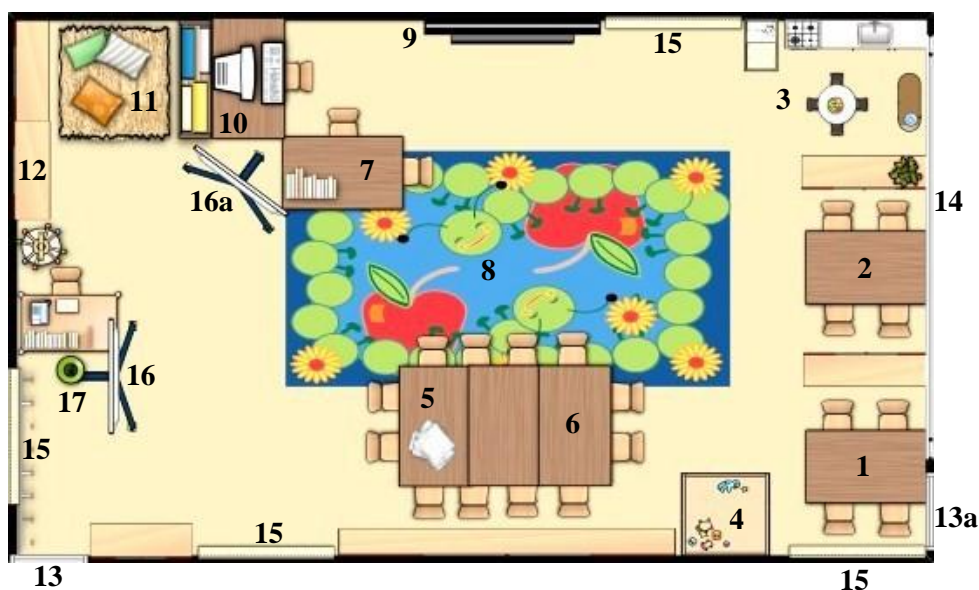
A sala da Pré 2 situava-se no piso -1, incluída no núcleo da EPE. Ao seu lado existia a sala amarela que servia de apoio ao acolhimento e atividades das crianças da Pré 1 e 2. As paredes da sala eram preenchidas com produções dos alunos, tabelas de registo e listas de palavras (rimas, palavras terminadas em..., canções, jogos, técnicas de pintura, área vocabular, em inglês, e as que fossem necessárias ao grupo).

Com uma grande abertura à luz e organização a nível de materiais e espaços, as crianças não demonstravam dificuldade em momento de escolha de atividade. No lado superior da imagem seguinte, observa-se a biblioteca, computador – que se encontrava desativo, oficina de escrita – realizada na mesa indicada e no quadro de ardósia, e o faz-de-conta, com materiais reprodutores de uma casa, mas construídos à medida das crianças, de forma a se potencializar o imaginário com atividades de faz-de-conta.

Observe-se a seguinte figura demonstrativa da planta da sala:

Figura 47

Planta da sala da Pré 2



Legenda:

- | | |
|---|---|
| 1– Laboratório de matemática; | 10– Computador; |
| 2– Laboratório de ciências; | 11– Biblioteca; |
| 3– Faz-de-conta; | 12– Armário de arrumação; |
| 4– Arrumação de brinquedos; | 13– Porta principal; |
| 5– Recorte e colagem; | 13a – Porta secundária; |
| 6– Desenho e modelagem; | 14– Janelas; |
| 7– Oficina de escrita; | 15– Placard expositivo; |
| 8– Tapete (garagem, animais/
bonecos e construções); | 16– Quadro de planeamento; |
| 9– Quadro de ardósia; | 16a – Quadros de presenças de meses anteriores; |
| | 17– Ecoponto. |

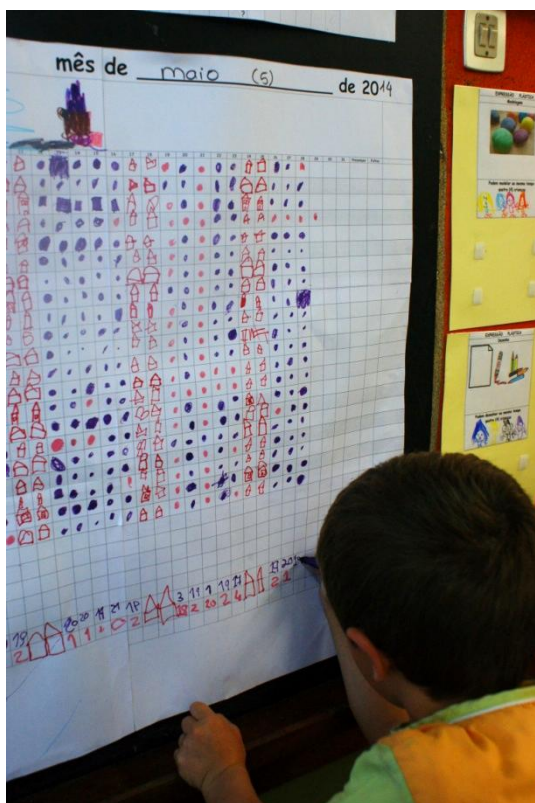
Na faixa central e horizontal da planta, do lado esquerdo, existe uma mesa utilizada pela educadora para receber os pais, apontar assuntos relevantes e organizar a documentação dos alunos; o tapete em que decorrem as atividades em grande grupo, assim como os jogos de garagem, animais/bonecos e construções; e o laboratório de ciências com ficheiros de projetos desta área, realizados pelas crianças, assim como plantas que são cuidadas pelo grupo.

Já no lado inferior da imagem, procedendo a uma leitura da esquerda para a direita, o número 13 indica a entrada principal da sala e logo ao lado existem cabides para as crianças, autonomamente, colocarem os seus pertences e vestirem a bata. Releve-se que a educadora promovia a independência das crianças neste momento, no sentido em que os adultos não as ajudavam no processo de abotoar. As crianças pediam ajuda umas às outras, desenvolvendo a motricidade fina nesta simples tarefa.

As mesas conjuntas serviam para as reuniões de conselho à sexta-feira e, durante a semana, para atividades livres ou planeadas de expressão plástica. Finalmente, a mesa figurada no canto inferior direito da imagem servia de apoio ao laboratório de matemática, com um móvel adjacente que continha jogos da mesma área.

A nível de espaços, a sala estava organizada em conformidade com o modelo pedagógico do MEM, com atividades diversas, promotoras da busca pelo conhecimento e criação de autonomia. Os *placards* denotavam largamente este aspeto, como podemos analisar pela sua enumeração: *placards* de informação aos pais (saídas e visitas, rotina diária, agenda semanal, grupos para as atividades de complemento curricular, informações extraordinárias); *placards* expositivos (quadro de notícias e novidades, texto da semana com organização textual, calendário de aniversários e mapa de tarefas); *placards* de registo (listas de canções, técnicas de expressão plástica, jogos, histórias, regras de convivência, receitas de culinária, produções, projetos de pesquisa, palavras, trabalhos de texto; mapa de presenças; plano de atividades; mapa do tempo mensal; calendário e mapa do tempo anual; planificação de projetos de pesquisa); e *placards* de identificação das áreas com número de crianças que podia frequentar em simultâneo cada local. Para Hohmann e Weikart (2003), a variedade e qualidade de materiais e espaços dentro da sala possibilitam tomadas de decisões conscientes por parte das crianças, assim como sentimentos de implicação por estarem a realizar atividades que vão ao encontro dos seus interesses.

Importa esclarecer que os *placards* de registo eram de preenchimento frequente pelas crianças, como o mapa de presenças que se pode ver na figura seguinte:

Figura 48*Registo no mapa de presenças*

O mapa de presenças era mensal e, no início de cada mês, as crianças registavam o seu nome, por ordem de chegada à sala. O fim-de-semana era identificado com uma casinha, as faltas eram marcadas a rosa e as presenças a roxo. No final da manhã, os responsáveis pela tarefa de marcar faltas e presenças procediam a essa contagem e registo como podemos observar na imagem. Na parte superior do mapa, os responsáveis pela tarefa de ilustrar, desenhavam acontecimentos relevantes para o grupo, ao longo do mês respetivo. O registo das presenças era a primeira tarefa diária de todas as crianças, por isso, o mapa constituía

um material muito importante da sala.

O caráter social e democrático do modelo pedagógico seguido pela sala justifica a utilização destes recursos e a sua organização espacial, no momento em que, ao longo do dia-a-dia das crianças, importa que se veiculem princípios de autonomia e respeitem normas e regras para este contexto social (Oliveira-Formosinho, 2003).

6.1.4 Gestão das Rotinas

A definição de rotinas nas escolas permite, mais do que uma organização dos tempos letivos e controlo das atividades programadas, criar nas crianças uma segurança funcional no que estão a realizar ou porque estão a realizá-lo. Este conceito é tratado com maior relevância na EPE, visto que as crianças, por serem mais pequenas, são mais dependentes e precisam de uma estabilidade emocional maior que surge também da manutenção de tempos fixos. Como nos indica Korintus (2008), “Os acontecimentos marcantes, como a refeição ou o banho, constituem o enquadramento que as irá ajudar, posteriormente, a compreender o mundo.” (p.8), daí a importância de manter uma sequência lógica de acontecimentos na sala de EPE.

Concretamente em relação à Pré 2, as rotinas eram marcadas por necessidades cognitivas, emocionais, alimentares e de higiene das crianças. Ao longo do dia, os

grupos desempenhavam as tarefas de presidente, registo das presenças e faltas, atualização do calendário, registo do tempo, ilustração, ecoponto e recados, canto dos bons dias e data, orientação do comboio, toque do sino e observação da arrumação da sala, e cuidar das plantas e dos animais.

Veja-se o seguinte quadro com identificação dos momentos do dia relativos às atividades de complemento curricular, assim como das tarefas que cada grupo deveria desempenhar ao longo da semana, com caráter rotativo.

Quadro 9 (1.ª parte)

Rotina diária da sala da Pré 2

Hora	Atividade
8h15 8h45	- Acolhimento/Registo de presenças/Planeamento individual; <u>Atividades na Sala Amarela:</u> - Jogos livres.
8h45 10h15	- Mostrar o que trouxe; - Mudar as tarefas (segunda-feira); - Trabalho de texto (um grupo por semana, segunda-feira); - Escolha por votação do texto da semana (segunda-feira); - Técnicas de expressão plástica/noções de matemática/experiências/ culinária (uma atividade por mês, terça-feira); - Reunião de conselho (sexta-feira); - Avaliação das tarefas da semana (sexta-feira); <u>Tarefas:</u> - Cantar os bons dias; - Indicar a data; - Som para arrumar/Orientar o comboio; <u>Atividades de enriquecimento curricular:</u> - Expressão Musical (segunda-feira, das 9h45 às 10h15 e quinta-feira, das 11h15 às 11h45); - Biblioteca (terça-feira, das 8h45 às 9h15 para o grupo 2); - Expressão Físico-Motora (quarta-feira, das 8h45 às 9h45); - Natação (quinta-feira, das 8h45 às 9h35 para o grupo 1e das 9h45 às 10h35 para o grupo 2).
10h15 11h15	- Higiene/Lanche da manhã/Higiene/Pausa.
11h15 11h45	- Atividades livres nas áreas/Projetos/Avaliação do plano de atividades; <u>Tarefas:</u> - Som para arrumar/Orientar o comboio/Registar o tempo/Atualizar o calendário/ Ilustrar/Registar número de faltas e presenças/Cuidar das plantas/Observar a arrumação da sala; <u>Atividades de enriquecimento curricular:</u> - Inglês (quarta-feira, das 11h15 às 11h45 para o grupo 2).
11h45 12h45	- Higiene/Almoço/Higiene/Pausa.
12h45 13h15	- Comunicações; - Balanço do dia; - Hora do conto (segunda, quarta e sexta-feira); - Hora do jogo (terça e quinta-feira); <u>Tarefas:</u> - Mediar o diálogo (presidente).

Quadro 9 (2.ª parte)
Rotina diária da sala da Pré 2

Hora	Atividade
12h45 13h15	- Comunicações; - Balanço do dia; - Hora do conto (segunda, quarta e sexta-feira); - Hora do jogo (terça e quinta-feira); <u>Tarefas:</u> - Mediar o diálogo (presidente).
13h15 15h	<u>Atividades de grande grupo:</u> - Diálogos, histórias e canções;
15h 16h15	- Higiene/Lanche da tarde/Higiene/Pausa.
16h15 18h15	- Atividades livres nas áreas; <u>Atividades orientadas:</u> - Atividades em grande grupo; - Atividades em pequeno grupo; <u>Atividades na Sala Amarela:</u> - Jogos em grupo; - Modelagem; - Jogos de mesa; - Construções; - Visualização de filmes; - Recolha das produções para levar para casa (sexta-feira); - Saída.

Fonte: PCG (2013).

Muitos dos tempos eram identificados pelas crianças através das tarefas que deveriam cumprir, estabelecidas semanalmente e realizadas a pares como mostra a figura adjacente. Em momento de acolhimento, eram contemplados objetivos do domínio da matemática como a leitura de tabelas e cruzamento de dados para marcarem as presenças. Já no acolhimento em grande grupo, as crianças indicavam a data no quadro, associavam o dia da semana ao número respetivo (ex.: segunda-feira [2]), recordavam a ordem dos números (“ontem foi..., hoje é..., amanhã será...”). À segunda-feira, existia outro momento relevante da rotina do grupo. Um pequeno grupo realizava textos para o resto da sala poder votar como texto da semana. Através desta atividade de apoio à leitura e escrita, o processo de voto promovia atitudes democráticas no seio do grupo, assim como um sentido de pertença que as dinâmicas em grande grupo possibilitam (Hohmann & Weikart, 2003).

Figura 49
Mapa de tarefas



Outro momento relevante da rotina da Pré 2 era a reunião de conselho à sexta-feira, que se iniciava pela observação do diário semanal, em que, como nos mostra Niza (1998b), eram indicados aspetos positivos e negativos de situações mais significativas enunciados como “gostamos” e “não gostamos”. Todos os dias a coluna “fizemos” era registada pela educadora que escrevia o que era dito pela crianças nas comunicações e, na reunião de conselho, o grupo escolhia o que pretendia fazer na semana posterior, preenchendo a coluna “queremos”. Para Niza (1998b), esta estrutura rotineira desenvolve a noção de valor e de planeamento democrático, numa jornada contínua de trabalhos em grupo.

Em suma, a rotina estabelecida sob orientação do modelo pedagógico do MEM organiza momentos vários que assumem a criança como o agente principal da ação, tornando-a igualmente consciente dos valores de respeito, autonomia e participação social.

6.2 Momentos de Aprendizagem

A prática pedagógica que decorreu no seio da Pré 2 iniciou-se pela observação participada nos diversos momentos da rotina diária do grupo. Desde logo, denotou-se a preponderância do papel das crianças ao longo da manhã e no desenvolvimento de todas as atividades que faziam parte da rotina, planeadas ou não planeadas.

Posto isto, a intervenção direta nas atividades começou pelo momento de acolhimento em que eram tratados assuntos do interesse do grupo, existia a identificação do dia do mês e da semana, assim como do mês e ano respetivos, com grande carácter dialogal. De forma progressiva, a intervenção pedagógica descrita foi-se alargando até abarcar os diversos momentos da parte da manhã na sala.

A observação de uma reunião de conselho no início da prática pedagógica foi essencial para se compreender os pressupostos implicados no MEM. Era a partir desta reunião, realizada às sextas-feiras, que se estruturavam as atividades planeadas com vista à execução das propostas das crianças, escritas pela educadora na coluna “Queremos” do plano semanal. Existiram igualmente intervenções nas atividades de complemento curricular, pela necessidade de se desenvolver planos e contactar com objetivos específicos da Culinária, Inglês, Música, Expressão Físico-Motora e Biblioteca.

O conhecimento real das crianças alargou-se a todo o período de prática pedagógica, visto que a volatilidade a nível de relações e emoções é grande na infância.

No entanto, a primeira semana foi marcada pelo contacto com o que as crianças mais gostavam de fazer e as suas especificidades respeitantes ao desenvolvimento de cada uma; assim como pelo percurso de cooperação e democrático durante a escolha de atividades, divisão de tarefas e regulação de problemas no seio do grupo.

6.2.1 O Percurso Cooperativo na Construção de Conteúdos Educativos no MEM

Os conteúdos tratados numa sala em que se seguem as diretrizes do modelo pedagógico do MEM pretendem a criação de uma consciência social e de motivação para a ação em qualquer contexto grupal, desenvolvendo largamente a autonomia e identidade cívica. A partir destes pressupostos, a sala da Pré 2 construía os seus próprios conteúdos, provenientes das experiências das crianças e das necessidades e motivações que as próprias sinalizavam. Niza (citado por Niza 1998a) estrutura como linhas orientadoras do processo pedagógico no MEM os seguintes aspetos:

✓ “Do processo de produção para a compreensão” (p.145), em que as crianças, através de atividades de manipulação, registo e participação ativa nos diversos momentos, construíam consciência sobre o processo que guiaria determinado resultado.

✓ “Da intervenção para a comunidade” (p.145), em que as crianças, através das suas produções e projetos, comunicavam o que aprendiam aos seus pares, contemplando, segundo momentos de investigação, produção e validação, aprendizagens correspondentes a cada etapa.

✓ “Da experiência pessoal para a didática ‘*a posteriori*’” (p.145), em que a pedagogia se estruturava a partir das aprendizagens anteriores das crianças, criando significações no percurso cognitivo individual. Tome-se como exemplo a seguinte passagem do Diário de bordo de 31 de março de 2014: “Relevam-se os conceitos de semana e fim-de-semana que são explicados a partir do que a criança conhece – ‘os fins-de-semana são os dias em que não estás na escola, quantos dias são?’ (questão da educadora); ‘Dois’ (resposta da criança).” Nota-se que as referências à experiência pessoal da criança serviam de base para a estruturação de conteúdos específicos.

Queira-se por isto salientar a ação das crianças da Pré 2 na construção dos seus próprios conhecimentos, fosse através de escolhas, da avaliação do que haviam realizado ou da mediação de problemas que surgissem no grupo, sendo que as atividades escolhidas preconizavam maior crédito por parte de quem queria aprender. Isto tornava a educadora numa verdadeira auxiliar das aprendizagens, ao invés de uma agente com atuação diretiva.

6.2.1.1 O Trabalho de Projeto

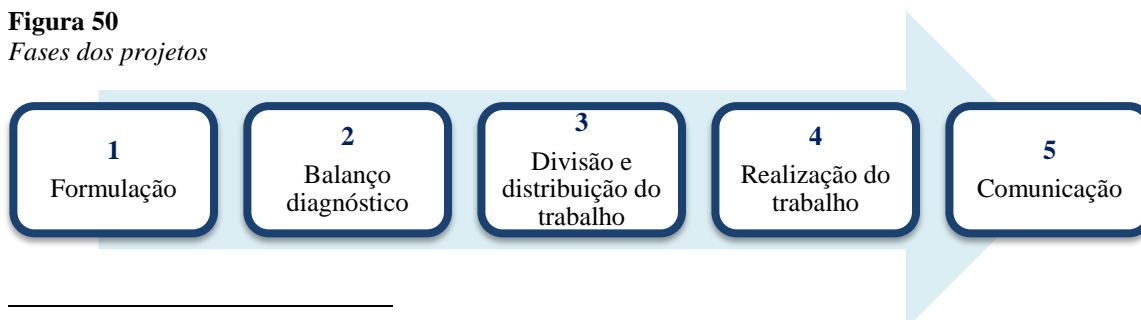
Na sala da Pré 2, o trabalho de projeto era uma das atividades de relevo que previa uma sequência de ações com fim último de se responder a uma questão colocada pelo grupo (Niza, 1998a). Ao longo da intervenção pedagógica assistiu-se à apresentação de dois projetos intitulados “Qual o peso das crianças da Pré 2” e “Como é a família dos animais da quinta?”, realizados por JG, LB, MT e S, In, IT respetivamente, correspondente à fase final do projeto que é a comunicação ao grupo.

Observou-se que este último momento da execução de projetos servia para partilhar conhecimentos com o resto do grupo e criar um espaço de perguntas e respostas para esclarecimento dos ouvintes, assim como auto e hétero avaliações relativas a competências características do trabalho cooperativo, como a divisão de tarefas, exposição dos resultados e capacidade de resposta a questões colocadas por outros.

Por forma a existir uma integração efetiva neste tipo de trabalho característico do MEM, foi dada a oportunidade de auxiliar o desenvolvimento de um projeto desde a primeira fase – formulação. Então, em momento de comunicação no acolhimento, em que as crianças podiam mostrar objetos trazidos por elas mesmas, uma das crianças trouxe um brinquedo em forma de dinossauro, o que suscitou a seguinte questão pelo Ed: “O que é que os dinossauros comem?” (Ficha de planificação do projeto, 6 de maio de 2014).

A partir desta questão do Ed, outras três crianças (LB, M e Le) mostraram interesse conjunto em participar na busca pela resposta a esta questão e passou-se para a segunda fase do projeto que seria o balanço diagnóstico, registando o que as crianças já sabiam sobre o assunto e o que gostariam de aprender. Esta sequência de trabalho de projeto era seguida por uma ficha de planificação do projeto de pesquisa³⁰ utilizada na sala e que correspondia à planificação dos projetos apresentada por Niza (adaptado de Grave-Resendes, 1998a, p.149):

Figura 50
Fases dos projetos

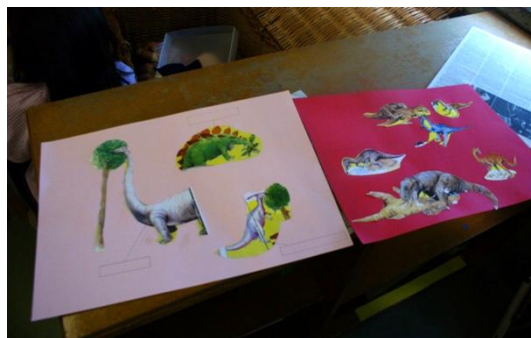


³⁰ Ver ANEXOS, Anexo 4.

Figura 51*Pesquisa de informações sobre os dinossauros*

Retomando a segunda fase do projeto, registou-se o que as crianças deste pequeno grupo queriam descobrir relativamente à pergunta, assim como o que já sabiam sobre o tema. As respostas sobre a alimentação dos dinossauros foram recolhidas após o surgimento da questão e registadas na ficha de planificação do projeto a 6 de maio de 2014: “O T-Rex come folhas.” (LB); “O Terópode, não sei o que come.” (Ed); “O dinossauro come folhas.” (M); “O Velociraptor come carne.” (Le). Para além das crianças terem a noção de que existiam várias espécies de dinossauros, sabiam que a alimentação deles variava. Aproveitou-se, igualmente para registar as escolhas das crianças relativamente à forma de apresentação (cartaz) e de pesquisa (livros). Ao longo das duas semanas seguintes, em momentos de atividade livre, o grupo reuniu-se para dividir as tarefas de trabalho e pesquisar, de modo a encontrar respostas para o problema formulado inicialmente. Estas duas fases cruzaram-se várias vezes, pois as crianças tinham novas ideias à medida que encontravam nova informação.

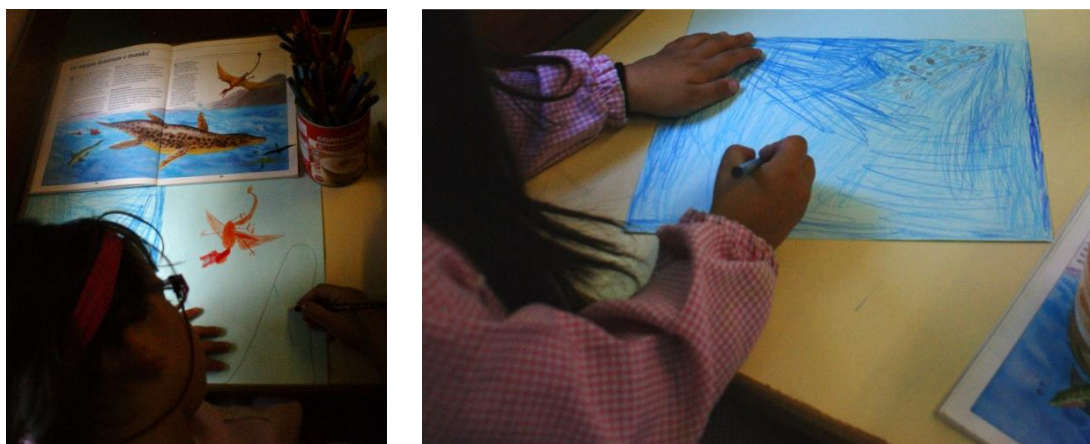
Após a pesquisa em enciclopédias e livros escolares sobre os dinossauros, e identificação da sua alimentação, as crianças lançaram ideias para a estrutura dos cartazes de apresentação, tendo em conta o que haviam aprendido: “Usamos imagens para recortar os dinossauros e os seus alimentos.” (M); “Fazemos uma tabela de carnívoros e herbívoros com desenhos dos alimentos.” (LB); “Uma imagem do T-Rex (M) a atacar um dinossauro doente com os ímanes (LB).” (Diário de bordo, 13 de maio de 2014). Na semana seguinte, também na terça-feira, com o auxílio das imagens de dinossauros que as crianças tinham identificado nos livros, procedeu-se à realização dos cartazes com a finalidade de apresentar os resultados do projeto ao resto do grupo.

Figuras 52 e 53*Seleção dos dinossauros carnívoros e herbívoros (recorte e colagem nos cartazes)*

Apesar de algum conflito, as crianças dividiram tarefas para que todos pudessem participar na construção do trabalho final. As quatro crianças recortaram as imagens de dinossauros a comerem carne, peixes, ratos, lagartixas, árvores, folhas e ovos, sendo que o grupo decidiu colocar num cartaz os animais herbívoros e noutra cartaz os animais carnívoros: “Existem dinossauros herbívoros que comem folhas (Le) e plantas (Ed).”; “Os dinossauros carnívoros comem carne, peixes, ratos, lagartixas.” (LB); “O T-Rex é carnívoro porque como outros dinossauros.” (Ed); (Diário de bordo, 20 de maio de 2014). Uma das curiosidades que as crianças descobriram foi o facto de os dinossauros serem animais apenas terrestres: “Não há dinossauros que vivem por baixo do mar e no ar.” (Le); “Os que viviam no mar e no ar eram répteis.” (Ed); “O Elasmossauro é um réptil que vive debaixo do mar. Ele come peixes. Também comia voadores.” (M); (Diário de bordo, 20 de maio de 2014). Por isso quiseram mostrá-lo aos colegas através do desenho de répteis voadores e nadadores como as figuras seguintes apresentam:

Figuras 54 e 55

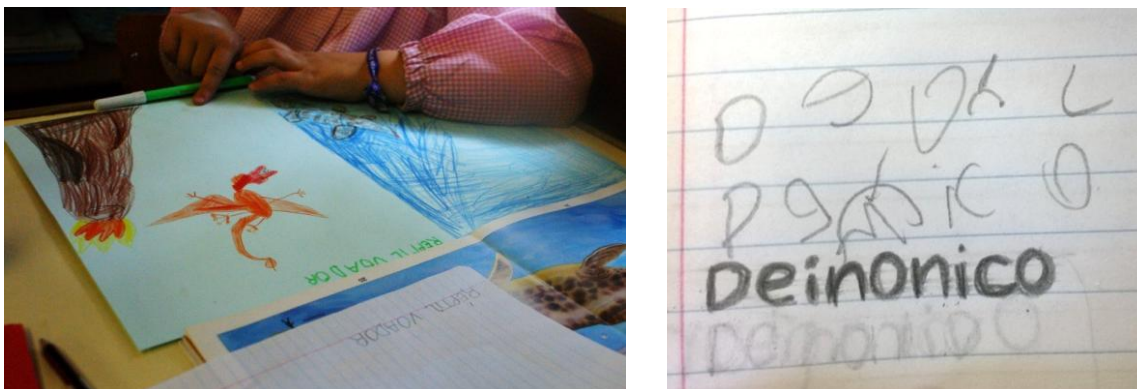
Ilustração de répteis voadores e nadadores



Por forma a facilitar a leitura dos cartazes por outras pessoas, pediu-se às crianças para copiarem os nomes dos dinossauros apresentados através da escrita modelo de caligrafia semelhante ao tipo de letra impressa, mas com traços menos rígidos, **Comic Sans**, utilizado pelo MEM como grafia de motivação à leitura e escrita. E, com os cartazes finalizados, as crianças ensaiaram a apresentação a partir da divisão dos cartazes pelo grupo, para que pudessem apresentar o projeto à turma. Esta última fase, correspondente à comunicação, realizou-se dia 3 de junho no momento das comunicações, previsto na rotina diária.

Figuras 56 e 57

Identificação gráfica do réptil voador e dinossauro Deinonico (por crianças de 6 e 4 anos, respetivamente)



Para a comunicação ao grupo, as crianças decidiram igualmente representar “O Tiranossauro Rex a comer um Triceratops doente.” (LB) (Diário de bordo, 13 de maio de 2014) através de imagens em cartão manipuladas com ímanes numa base acrílica translúcida, por ser uma estratégia anteriormente utilizada pela educadora.

Após a partilha do trabalho realizado em “regulação cooperada (...) [durante] todo o processo de realização.” (Niza, 1998a, p.149), ocorreu um diálogo entre o grupo de trabalho e o grande grupo, em que foram feitas perguntas aos ouvintes para determinar a sua atenção, e em que os ouvintes realizaram questões para esclarecerem possíveis dúvidas. Tendo em conta os registos realizados nesse dia – 3 de junho de 2014 – no diário de bordo, observe-se o diálogo:

Figura 58

Diálogo entre as crianças após a comunicação do projeto

Perguntas do grupo de trabalho:
 P.: “O que é que o T-Rex comeu?” (M).
 R.: “Um dinossauro doente.” (Ma).
 P.: “Como se chama o conjunto de dinossauros que comem carne?” (Le).
 R.: “Carnívoros.” (An).
 P.: “Como se chama o conjunto de dinossauros que comem folhas?” (Le).
 R.: “Herbívoros.” (IT).
 P.: “Haviam dinossauros nadadores e voadores? O que eram?.” (LB).
 R.: “Répteis.” (JG).

Perguntas do grande grupo:
 P.: “Há dinossauros que comem ovos?” (IT).
 R.: “Há, chamam-se carnívoros.” (LB).

Denotou-se que tanto o grupo de trabalho como o resto das crianças aprenderam conceitos importantes relativos à questão formulada e a conteúdos mais globais, como o caso dos tipos de alimentação. Como nos refere Niza (1998a), o processo decorreu em

atividades ordenadas correspondentes às necessidades relevadas pelas crianças e que pretendiam dar resposta à formulação inicial, sempre sob um ambiente de cooperação, pautado pela divisão das tarefas e respeito uns pelos outros.

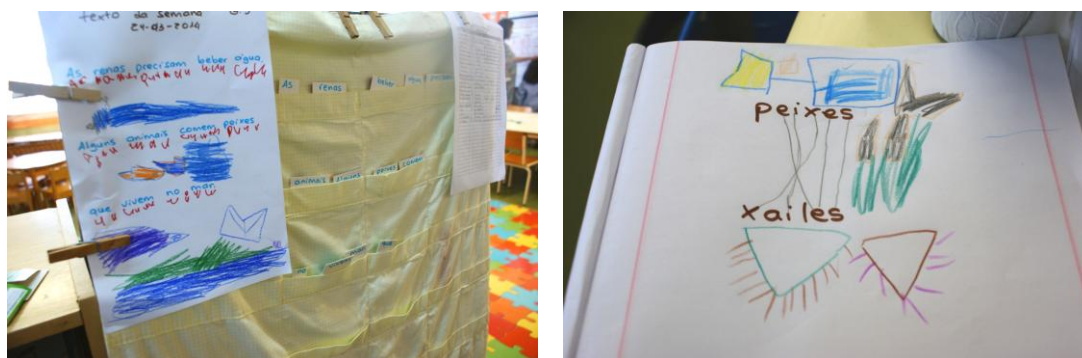
6.2.2 O Acolhimento: Momento Motivador para a Literacia

Na sala da Pré 2, o momento de acolhimento e diálogo inicial era pautado por várias competências do domínio da matemática, como já foi evidenciado. Concomitantemente, existia um carácter largamente dialogal, com objetivos inerentes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Como anteriormente referido, um grupo rotativo de cerca de quatro crianças, às segundas-feiras, dizia algo sobre um tema proposto pela educadora, ou livre, e esse texto era copiado e ilustrado pelo autor, seguindo-se de uma leitura em voz alta para todo o grupo e votação do texto da semana.

O trabalho de texto era uma das atividades que permitia observar a progressão da grafia das crianças, sendo que muitas delas, no início do ano letivo, não eram capazes de desenhar uma letra, passando para a escrita de letras legíveis, que os próprios pares apontavam como tal. Importa salientar que esse trabalho desenrolava-se de forma conjunta e democrática, sendo que o texto da semana ficava em exposição para que as crianças pudessem colocar as palavras que o compunham pela mesma ordem da escrita, como nos mostra a imagem à esquerda. A imagem à direita mostra o trabalho posterior que a educadora realizava com as crianças produtoras dos seus textos e que passei a acompanhar ao longo do estágio:

Figuras 59 e 60

Sequência do texto da semana e trabalho realizado com o texto



A educadora registava a ideia da criança sobre um tema para que a criança pudesse imitar a grafia e ilustrá-la de forma a ler iconograficamente. Numa segunda fase, a educadora escrevia uma das palavras do texto no caderno e outra com letras

semelhantes para que a criança identificasse e associasse letras iguais, procedendo novamente à sua ilustração. Este método possibilitou melhorias visíveis na imitação gráfica da maioria das crianças acompanhadas na sala desde o início do ano letivo, como registado no Diário de bordo: “Pelos breves observações realizadas, concluem-se evoluções visíveis, em poucos meses, sendo que algumas crianças que não escreviam uma letra, em pouco tempo, escrevem algumas letras legíveis.” (31 de março de 2014).

Relativamente à votação do texto da semana, realizado no mesmo dia, registou-se o seguinte:

A votação é motivada por frases como: ‘Votem no texto que nos ensina mais ou que é mais engraçado’ (educadora cooperante). Mais uma vez, em momento diário consciencializa-se para uma atitude responsável de cidadão ativo e consciente. (...) Os votos são contabilizados através de traços e contados em grande grupo, aproveitando-se para referir conceitos como maior e menor.” (Diário de bordo, 31 de março de 2014).

De forma mais concreta, uma das atividades realizadas neste momento e que contemplou igualmente a motivação para a leitura e escrita, foi a listagem de palavras. Como o texto da semana em que esta intervenção ocorreu foi sobre a primavera, em diálogo com a educadora, planeou-se a criação de uma lista de palavras da área vocabular de primavera, para ilustração e exposição na sala. Esta atividade, simples para este determinado grupo que já conhecia o conceito de lista de palavras e área vocabular, foi iniciada com um fantoche flor, ao qual as crianças denominaram Flor Margarida, que declamou um poema³¹ sobre a primavera.

A partir da audição do poema, pediu-se o levantamento de palavras escutadas referentes à primavera e outras, da mesma área vocabular, que as crianças conhecessem. Então, surgiram as seguintes palavras: “Flores (Ed); borboletas (Cr); formigas (LM); árvores (Ma); lesmas (Le); gafanhotos (LB); abelhas (LM).” (Diário de bordo, 31 de março de 2014) que, ao longo da manhã, foram ilustradas pelas respetivas crianças como podemos observar na figura:

³¹ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 14**.

Figura 61

Ilustração da lista de palavras da área vocabular de primavera



O facto da maioria das crianças ter frequentado a Pré 1, que segue o mesmo modelo pedagógica, influenciou os conhecimentos das crianças perante a construção de uma lista de palavras, assim como perante o conceito tão específico de área vocabular. Porém, ressalta-se que a utilização constante deste tipo de instrumentos é, sem dúvida, uma mais-valia para uma interação cooperativa e consciencialização da importância da leitura e escrita.

Em suma, as crianças associavam palavras a uma mais geral e realizavam a leitura dessas palavras através de ilustrações que elas próprias desenhavam, num trabalho motivador para a “decifração e reconhecimento elementar das estruturas textuais” (Amor, 2003, p. 82), que é a primeira fase para despertar curiosidade e, conseqüentemente, motivação para as competências de leitura e escrita.

6.2.3 Atividades de Complemento Curricular

O RI (2013 – 2017) da EB1/PE do Lombo Segundo prevê, para a EPE, uma Componente Curricular e Componente de Apoio à Família, numa tentativa de proporcionar o máximo de oportunidades de qualidade às crianças, dentro e fora da escola. Deste modo, as atividades de complemento curricular, são as que, inscritas no horário de componente curricular, eram desenvolvidas por docentes e técnicos especializados nas áreas de Expressão Musical, TIC, Natação, Biblioteca, Inglês e Expressão Físico-Motora, sendo que a atividade de culinária era acompanhada pela educadora cooperante.

Apesar da maioria das atividades serem desenvolvidas por docentes exteriores à rotina da sala, interessa que o educador conheça o planeamento dessas mesmas

atividades, assim como os objetivos propostos e em que medida enriquecem o crescimento cognitivo, emocional e relacional das crianças. Importam também relevar que as atividades em componente curricular adotam pressupostos e competências transversais destas atividades consideradas de complemento ao currículo.

Nesta perspetiva, foi proposta a realização de pelo menos uma atividade para os momentos de complemento curricular que correspondessem à presença da estagiária. Tendo em conta este aspeto, realizaram-se atividades de Expressão Musical³², Inglês³³, Biblioteca³⁴, Culinária e Expressão Físico-Motora no horário estipulado:

Quadro 10

Atividades de complemento curricular

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15	Acolhimento (Sala Amarela)				
8h45		Biblioteca (Grupo 2)	Expressão Físico-Motora	Natação (Grupo 1)	
9h15					
9h45	Expressão Musical			Natação (Grupo 2)	
10h15					
10h45	Pausa (lanche)				
11h15			Inglês (Grupo 1)	Expressão Musical	
11h45	Pausa (almoço; desempenhar tarefas/recreio)				
12h45					
13h15					
14h15	Inglês (Grupo 2)				
14h45	Pausa (lanche)				
15h45	Biblioteca (Grupo 1)			TIC	
16h15					

Fonte: PCG (2013).

Assim, este ponto serve para explicar duas das atividades desenvolvidas numa perspetiva de contactar com os objetivos específicos de cada área e com o desenrolar das mesmas atividades, apresentando-se a atividade realizada em Culinária e Expressão Físico-Motora.

³² Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 16**.

³³ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 20**.

³⁴ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 15**.

6.2.3.1 Atividade de Culinária³⁵

O momento de culinária ocorria uma vez por mês na sala da Pré 2, com grupos de quatro a cinco crianças, acompanhados pela educadora, onde eram confeccionados alimentos saudáveis propostos pelas crianças, como sumo de laranja (confeccionado no mês de outubro) e torradas com manteiga, queijo para barrar e compota (confeccionado no mês de novembro).

De acordo com Niza (1998a), esta atividade deve ser privilegiada nas salas do MEM, com um espaço propício ou adaptado para tal, onde se devem desenvolver competências relacionadas com confeção básica de alimentos, higiene alimentar e normas para a utilização de utensílios. Portanto, numa conversa informal, o grupo previsto para o mês de maio, composto pela Ma, Ed, LM e A, decidiu-se pela confeção de pão que seria barrado com queijo.

Esta atividade foi, então, planeada e realizada tendo em conta os objetivos de respeito pelas regras da atividade de cozinha, identificação dos ingredientes e mistura de ingredientes com as mãos. Porém, por falta de espaço nos fornos da escola, a atividade teve de se desenvolver numa segunda-feira e, nesse dia, apenas duas crianças do grupo compareceram à escola.

Como não existia um espaço para cozinha na sala, utilizaram-se as mesas de expressão plástica. As crianças limparam o espaço, colocaram o avental e lavaram as mãos para começarem a confeção. Quando se chegou à mistura dos ingredientes, uma das crianças demonstrou mal-estar, pois não gostava da textura mole da massa. No entanto, por ser encorajada, sentiu-se mais à vontade e as duas crianças fizeram dois pães em massa, que levaram em tabuleiro para a cozinha da escola. Perante esta proposta, o apoio das assistentes operacionais foi essencial.

Figuras 62 e 63
Confeção do pão



³⁵ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 18**.

Figuras 64 e 65*Confeção do pão*

Após a confeção do pão, as crianças monitorizaram o tempo necessário para que o mesmo levedasse e cozinhasse. Aproveitou-se a hora do almoço para cortar o pão já cozido, barrá-lo com queijo e distribuir pedaços por todo o grupo e outras crianças presentes no refeitório nessa hora. Esta última parte foi realizada pela estagiária, devido à perigosidade dos utensílios.

As crianças da sala agradeceram e, em suma, concluiu-se que as atividades de cozinha promovem, mais do que técnicas e cuidados a ter na confeção de alimentos, normas sociais e uma cultura de alimentação saudável e ponderada.

6.2.3.2 Atividade de Expressão Físico-Motora³⁶

A atividade de Expressão Físico-Motora, orientada por uma docente da área de Educação Física, decorria no pavilhão adjacente e cedido à escola no início das manhãs de quarta-feira. Este momento prolongava-se por uma hora, com aquecimento, desenvolvimento de jogos e relaxamento. Por isso, foi sugerido pela educadora cooperante que planificasse uma destas fases para o grupo, de forma a estruturar uma planificação específica deste domínio.

Perante o domínio da Expressão Físico-Motora, as OCEPE preveem a garantia pelo respeito do desenvolvimento motor das crianças, assim como a otimização das suas motricidades global e fina. Para tal, escolheu-se colocar em prática um jogo de movimento, visto que se desdobra em “ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (1997, p. 59).

³⁶ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 18**.

Para além da exploração das competências assinaladas, o jogo escolhido previa a busca por soluções, a cooperação entre elementos de equipa, a construção de objetos representativos e a dramatização. Este jogo desenrolou-se após o aquecimento realizado pela docente e iniciou-se pela explicação das regras. A partir daí, os momentos de jogo, por seguirem uma história que foi contada gradualmente, ocorriam de forma fluída e sem grandes dúvidas. O conto da história preconizou quatro momentos essenciais de atividade, que foram dramatizados com o auxílio de papel de jornal, distribuído a cada criança no início do jogo:

Quadro 11

Operacionalização do jogo

Conto	Movimentos
Era uma vez, num lugar muito distante, duas aldeias. Perto dessas aldeias, ia passar um grande tornado, por isso, os habitantes tinham de se proteger.	Constituir dois grupos; Atribuir um nome a cada aldeia; Proteger-se do tornado com os jornais.
O tornado passou e levou com ele todos os campos de trigo e outros alimentos, deixando a população das aldeias com fome. A falta de comida levou a que os habitantes entrassem em guerra à procura de tesouros para trocar por comida. Mas esses tesouros estavam muito bem escondidos.	Cada equipa esconde um objeto representativo do tesouro; Construir espadas para batalhar com os inimigos e paus para se defenderem; Imobilizar os adversários ao tocar com a espada abaixo do joelho; Revistar o adversário à procura do tesouro; Defender a sua área e tesouro.
Enquanto a guerra decorria, existiu um romance, em que o rapaz era da aldeia (nome atribuído pelas crianças) e a rapariga era da outra aldeia. O casal, apaixonado, decidiu casar-se, trazendo a paz para as duas aldeias com a sua união. Para o casamento, vieram todas as pessoas. O padre, família do noivo e da noiva e respetivos amigos, todos vestidos a rigor.	Distribuir papéis para os intervenientes no casamento; Construir indumentárias a partir dos jornais; Dramatizar o casamento.
No fim do casamento, fizeram uma grande festa e o champanhe não faltou! Claro que no fim, tiveram de limpar tudo, mas foram, de certeza, felizes para sempre!	Juntar os pedaços de jornal que foram usados ao longo do jogo, no centro do pavilhão; Sentar-se, um de cada vez, no centro da pilha de papéis; As restantes crianças jogam os papéis para o ar, simulando a espuma do champanhe servido nas festas; Juntar todos os pedaços de papel num saco de lixo; Limpar o espaço.

As poucas indicações dadas ao longo do jogo (partes da história) foram suficientes para que as crianças compreendessem o que tinham de fazer, sendo que o jornal, pela sua facilidade construtiva, foi utilizado para vários fins úteis e criativos. A receção da atividade por parte das crianças foi de grande entusiasmo, denotando-se grande

interpretação nos diversos papéis, assim como iniciativa e curiosidade para se chegar ao fim da história.

Figuras 66 a 69

Fases do jogo (tornado, guerra e casamento)



A implicação de competências dramáticas ao longo do jogo foi relevante para a promoção da autonomia e, mais visível nesta faixa etária, conhecimento progressivo do corpo e das capacidades físicas e relacionais de cada um. As crianças formaram verdadeiras equipas, formando estratégias, distribuindo papéis e funções. Notou-se igualmente que, apesar das crianças terem dificuldade em ficar quietas, no primeiro momento isso não se revelou, pois queriam realizar a sua tarefa de permanecerem intactas perante o tornado que foi simulado com vento, utilizando novamente os jornais.

6.2.4 Atividades em Grande Grupo

A formação pessoal e social alarga-se grandemente em momentos de comunicação e relação com o grande grupo. Compreende-se que esta dinâmica tem maior preponderância na EPE, visto que existem mais atividades lúdicas e dialogais ao longo da rotina. Concretamente em relação ao MEM, Niza (1998a) afirma que “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.” (p.143), atribuindo um verdadeiro sentido social à instituição, ao invés de reproduções técnicas.

A apresentação das atividades realizadas em grande grupo preconizaram momentos de pedagogia com as crianças e não para as crianças, no momento em que as atividades foram propostas pelas mesmas através do preenchimento da coluna “Queremos” do plano semanal. Expõem-se, portanto, atividades referentes à expressão plástica, domínio da matemática e área do conhecimento do mundo, mas com conteúdos e conhecimentos transversais a todas as áreas e domínios.

Saliente-se que todas as atividades planeadas, à exceção das realizadas como complemento curricular, foram determinadas em conselho pelas crianças, por forma a se contemplar o caráter participativo de todos nos seus próprios processos pedagógicos.

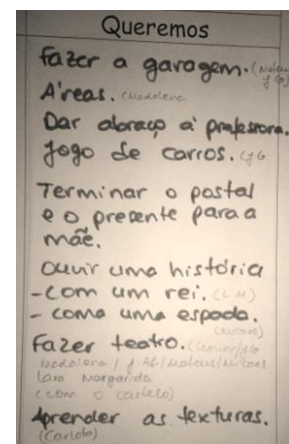
6.2.4.1 Atividades com Texturas³⁷

Como referido, o MEM prevê a construção das atividades, logo dos planos propostos a executar, entre todos os agentes educativos. Neste sentido, as atividades apresentadas relativas às texturas foram determinadas em conselho por duas vezes, sendo que a criança Cr pediu um jogo com texturas e, três semanas seguintes, desenho com decalque e texturas, sendo que o IT mostrou igual interesse para esta última atividade.

Figura 70

Preenchimento da coluna ‘queremos’ do plano semanal

De acordo com as OCEPE, este tipo de atividades plásticas e de contacto, promovem a motricidade fina, aliada ao desejo de explorar através da experimentação, daí a sua inclusão ao longo da EPE. A primeira atividade desenvolvida sobre as texturas preconizou dois momentos que decorreram em torno do toque de texturas e associação entre elas, e a utilização dos termos áspero, macio, liso e rugoso. Para tal, utilizaram-se materiais do dia-a-dia – escova, bola de tecido, tecidos, esfregão, lixa – e superfícies de diferentes texturas. A criança que pediu esta primeira atividade foi a primeira a realizá-la, visto que esta estratégia era utilizada pela educadora para que as crianças se interessassem por dizer o que pretendiam fazer, em momento de conselho. Distribuiu-se, então, um objeto por cada criança para que, à vez, associassem a sua textura à textura das placas ordenadas no chão, explicando o que sentiam.



³⁷ Ver APÊNDICES – Pasta C, Apêndices 16 e 19.

Figura 71
Associação de texturas

As reações às texturas foram várias, e registadas em Diário de bordo de 29 de abril de 2014: “Pica.” (IT); “É suave.” (JG); “Magoa.” (LM). No entanto, a passagem destes termos para os relativos às texturas foi fácil, pois a criança que solicitou a atividade tinha conhecimento e distinguia materiais ásperos de macios e lisos de rugosos. Como foi a primeira a exercitar, pediu-se às crianças que utilizassem os mesmos termos e assim foram capazes de ligar o termo suave ao macio ou o picar ao áspero.



No segundo momento desta atividade, pediu-se que as crianças, descalças, passassem por cima das placas em fila e explicassem ao resto do grupo o que estavam a sentir em cada uma delas e tentassem associar esse toque aos termos referidos.

Figura 72
Caminhada sobre as superfícies de diferentes texturas

Este momento demorou mais tempo do que previsto (20 minutos), pois as crianças passavam devagar sobre as superfícies, amaciavam os pés, sentiam a texturas, explicavam o que sentiam e tentavam lembrar-se do termo associado. A tarefa foi mais simples, pois todos já tinham comparado a textura dos objetos com as mesmas placas. Outro aspeto interessante foi o facto de as crianças tentarem associar o que sentiam a objetos ou superfícies do seu meio, como a relva, cimento ou lençóis.



Como tal, observou-se que os objetivos foram alcançados pela maioria das crianças que passaram a utilizar, com correção, os termos relativos às texturas, através da promoção do diálogo sobre o que sentiam e associações constantes com objetos do seu conhecimento.

Em semanas posteriores, o tema das texturas voltou a surgir, mas interligado à pintura e desenho, quando, em conselho semanal, duas crianças solicitaram o registo na coluna do plano semanal “Queremos” do desenho com decalque e impressão de texturas. Por isso, na semana seguinte, foi planeada uma atividade do domínio de expressão plástica para a contemplação de objetivos como a impressão de texturas, utilização das diferentes potencialidades de impressão dos materiais dispostos e a utilização da área de desenho (folha A4). Enquanto as crianças brincavam livremente nas áreas, outras quatro dirigiam-se para a área de expressão plástica para produzirem desenhos através do decalque de materiais como moedas, letras em plástico, cartão e tecidos; e imprimirem a textura de outros como plantas, fios, rede, plástico e tecido de ganga.

De forma intuitiva, as crianças começaram a escolher tintas para a impressão, porém, para o desenho com decalque foi necessário explicitar o procedimento.

Figuras 73 e 74

Impressão de texturas e desenho com decalque



Tomando em consideração que as atividades foram escolhidas em conselho, pelo grupo de crianças que estava interessado em fazê-lo, a sua implicação e bem-estar em momento de execução foi maior, pois já sabiam que o iam fazer e estavam motivados para tal. Mais especificamente em relação ao desenho com decalque, a maioria das crianças circundava os matérias que eram colocados por cima da folha. Porém, quando se mostrou a técnica de decalque, as crianças ficaram surpreendidas com a imagem que aparecia à superfície.

De um modo geral, a maioria das crianças precisou de mais tempo para a atividade de impressão, pois queriam utilizar todos os materiais e cores possíveis, notando-se que para esta atividade concreta, as folhas de tamanho A3 teriam sido mais viáveis.

Figura 75*Lista de técnicas de expressão plástica*

Técnica	Demonstração	data
Pintura com berlindes		18 03 2014
Pintura com bolinhas de Sabão		09 04 2014
Desenho com decalque		20 05 2014
Impressão de texturas		20 05 2014

Após a realização das produções por todas as crianças, a educadora apontou para a necessidade de se expor as técnicas aprendidas. Assim, colocou-se uma demonstração de cada técnica na lista de técnicas de expressão plástica, com identificação dos seus nomes e data em que foram realizadas na sala.

Concluindo, as atividades propostas e envoltas em diálogo e colaboração entre as crianças, possibilitaram, de forma mais fluída, a aprendizagem de novos conteúdos relativos às texturas tácteis e visíveis, assim como a otimização de competências expressivas, ao mesmo tempo que se mantinha um ambiente de escuta, respeito pelo outro, materiais e espaços utilizados.

6.2.4.2 Atividades ao Ar Livre³⁸

Relativamente ao espaço exterior das instituições escolar, as OCEPE aproximam este espaço ao interior, sendo que, pelas suas potencialidades de aprendizagem, não pode ser descurado da ação do educador, através de planeamentos conjuntos entre crianças e adulto. Tendo em consideração que este mesmo espaço era utilizado pela Pré 1 e 2 para o recreio, em que os adultos se tornavam meros observadores das atividades livres, tentaram-se estruturar atividades que interligassem o espaço já conhecido pelas crianças com novos materiais.

As atividades ao ar livre, pelas possibilidades de expressão e movimento, eram muito requisitadas pelas crianças da Pré 2. Para a última semana de março, a Le e o Ed solicitaram um jogo na rua, sendo o mesmo projetado no plano semanal de atividades e desenvolvido no dia 25 do mesmo mês – abril. Esta primeira atividade no exterior preconizou os circuitos de comunicação utilizados ao longo da rotina de uma sala do MEM, no momento em que existiram largos níveis de diálogo.

A atividade apresentada decorreu com os objetivos de formação pessoal e social, para uma participação espontânea, respeito pelos colegas e capacidade de escutar ao

³⁸ Ver APÊNDICES – Pasta C, Apêndices 13 e 17.

longo de todo o jogo; contemplando igualmente objetivos do domínio da matemática através da seriação e classificação de objetos.

O primeiro momento de jogo desenrolou-se com a explicitação das regras no exterior, correspondente ao recreio anexo às salas da EPE. Apenas com regras bem fixadas, torna-se possível passar para a realização de um jogo com objetivos e limites estabelecidos, sendo que, caso seja necessário, deve existir uma interrupção para recordar as regras e acalmar o grande grupo.

Antes do início do jogo, foram dispostos objetos descontextualizados deste espaço e pediu-se que as crianças, duas a duas, procurassem materiais que não costumavam ver no recreio, trazendo-os um de cada vez para um tapete. Apesar de a atividade ter decorrido no tempo estipulado, as crianças demoraram a encontrar os objetos, pois aproveitaram para correr, sem observar bem todos os cantos.

Figuras 76 e 77

Descoberta e seriação das figuras



Após a descoberta de todos os objetos, pediu-se que as crianças enumerassem o que encontraram e onde estava, para que utilizassem termos da localização espacial, por exemplo ‘em cima’, ‘dentro’, ‘por baixo’. Este breve diálogo foi o mote para a seriação de objetos semelhantes e a identificação das suas conformidades, de modo a se comporem conjuntos, como se descreveu no Diário de bordo do mesmo dia:

Depois de todos os objetos recolhidos, cada criança mostrou um dos objetos, nomeou-o e descreveu a sua função, momento que demorou mais tempo do que previsto (15 minutos), devido às suas indecisões. Como o tempo em que permaneceram sentadas prolongou-se ao momento de procura, as crianças ficaram um pouco irrequietas, tornando a atividade de classificação de conjuntos, seriação e contagem maioritariamente profícua para os que estavam realmente envolvidos a construir os grupos de objetos. No entanto,

os objetivos foram alcançados e as ideias para a construção de grupos deram oportunidade a diálogos relevantes (como o conjunto de objetos que abrem).

Como referido em Diário de bordo, as crianças propuseram a construção de um grupo com objetos que abrem e fecham, figurado na imagem 77. Para tal, o grande grupo voltou-se para o tapete com a totalidade de objetos, numa tentativa de encontrarem mais objetos para aumentarem o grupo, apresentando sacos, leques, um guarda-chuva, e carteiras como objetos que têm em comum essa característica.

A atividade finalizou-se com a previsão do grupo com mais objetos, contagem dos dois grupos formados e identificação dos grupos menor e maior, facilmente identificados por todas as crianças. É de referir que, após o lanche, a educadora cooperante colmatou as aprendizagens através da indicação de desenho, pelas crianças, de conjuntos e numeração de objetos. Estes trabalhos foram apresentados posteriormente nas comunicações diárias para as restantes crianças.

Em conclusão, a atividade permitiu otimizar competências sociais e dialogais através da justificação da escolha de objetos, e matemáticas pela identificação de semelhanças entre objetos, por forma a se conjugarem objetos e proceder à contagem dos mesmos.

Após algumas semanas, foi realizado mais um jogo no exterior, que teve como início a solicitação da construção de táxis e motas por quatro crianças (JG, Mt, Le e P) em momento de conselho semanal. Apesar de apenas quatro crianças terem mostrado interesse nesta atividade, planearam-se alturas de diálogo e jogo com o grande grupo, relativos ao mesmo tema. Para tal, em momento de acolhimento, dialogou-se sobre os meios de deslocação que as crianças utilizavam para chegar à escola, obtendo respostas como “ De carro.” (Ma) ou “No autocarro.” (JA) (Diário de bordo, 6 de maio de 2014), na sua maioria.

A partir deste diálogo, construiu-se uma lista de palavras sobre a área vocabular de meios de transporte, que listou as palavras mota (Le), camião (Ed), bicicleta (ME), caiaque (Mt), triciclo (In), barco (M), trator (Ed), carro e camioneta (Ma). Então, depois do lanche, as crianças que haviam solicitado a construção de táxis e motas, foram encaminhadas para a sala amarela, enquanto o resto do grupo permaneceu nas diversas áreas. Para isso, levaram-se táxis e motas em miniatura, de modo que identificassem semelhanças e diferenças e apontassem as principais características necessárias à sua construção.

Figura 78*Desenho e pintura do táxi em cartão*

Os meios de transporte foram construídos em caixas de papelão, para que as crianças pudessem simular a sua condução. Relativamente a este aspeto, as OCEPE preveem atividades de jogo simbólico através da disposição, na sala, de materiais que potenciem a simulação de atividades do quotidiano das crianças, para que comuniquem entre si e atribuam significâncias aos objetos que utilizam e às relações que estabelecem durante este tipo de jogo.



Como os objetos a construir eram a três dimensões, o cartão serviu para criar a consciência observadora perante os constituintes da parte da frente, parte de trás e partes laterais do táxi e mota. Assim, visualizando uma parte de cada vez, tornou-se mais fácil o desenho dos faróis, da matrícula e do aspeto das rodas nas diferentes vistas. A pintura dos meios de transporte decorreu ao longo da semana para que, durante o fim-de-semana se acrescentassem alças que permitissem o seu transporte pelas crianças.

Em espaço de comunicação, as crianças mostraram estas suas produções ao grande grupo e, em conformidade, decidiram que o material deveria ficar na área dos jogos de faz-de-conta, por existir mais espaço para tal, ao invés da garagem.

No dia 19 de maio, em sequência da prevenção rodoviária realizada na escola, a educadora criou, com giz, um circuito com passadeiras e sinais para que as crianças soubessem circular no mesmo. Portanto, no dia seguinte de estágio, foi proposta a utilização dos meios de transporte construídos e de um carrinho de cana cedido à sala, por pedido da educadora. O grupo dirigiu-se à rua e foram distribuídos papéis de motoristas da mota, táxi e carro de cana, e de peões, cuja função era de passar na passadeira para que os condutores tivessem em atenção essa condição ao dirigirem.

Figuras 79 e 80*Circulação com os meios de transporte construídos*

Como este momento coincidiu com o intervalo geral, as crianças do 1.ºCEB vieram assistir ao que estava a ser realizado, demonstrando o gosto por atividades do faz-de-conta e pelos materiais que se escolhem para tal. Como as crianças estavam a gostar da atividade, respeitaram bem as regras de esperar pela sua vez, assim como as indicações dadas pelos sinais de obrigatoriedade desenhados no chão (passadeira, stop e obrigatório virar).

A atividade foi colmatada com um jogo de mímica e som dos meios de transporte e transportes de lazer. Este tipo de atividade suscitou ânimo no meio do grupo, pois diziam vários meios de transporte até serem capazes de identificar o solicitado. As crianças mimavam os meios de transporte através de níveis corporais ou de sons produzidos pelos mesmos.

Sumariamente, as atividades ao ar livre, por proporcionarem momentos mais dinâmicos a nível de espaços, potenciam a criatividade das crianças para explorarem o meio. Importa, por isso, facultar oportunidades de aprendizagem também fora da sala, motivando o grupo para a descoberta e apropriação progressiva do seu próprio corpo, em atividades mais espontâneas.

6.2.4.3 O Ar Ocupa Espaço?³⁹

Para a última semana de estágio, a educadora cooperante propôs a escolha livre de uma atividade, portanto decidiu-se optar por uma atividade prática relativa à área do conhecimento do mundo. Quando esta proposta foi apresentada em conselho de sexta-feira, as crianças referiram que gostariam de realizar uma experiência sobre o ar.

Além da curiosidade em implementar uma atividade deste caráter em EPE, o principal objetivo foi o de incentivar as crianças a questionarem o que veem, assim como os conceitos que detinham sobre o ar. Neste sentido, importou contextualizar a atividade a partir do que as crianças conheciam, informação que foi adquirida a partir de um momento motivador que precedeu um diálogo sobre a existência do ar.

Como atividade motivadora e de relaxamento, visto que foi realizada após metade do grupo regressar da atividade de complemento curricular de biblioteca, pediu-se que as crianças se juntassem ao seu par de trabalho e foi atribuído um balão a cada par. Esclareça-se que as regras desta atividade foram ditas antes do seu início, para um desenvolvimento com menos interrupções.

³⁹ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 21**.

Figura 81
Massagem com balões

Ao som de música de relaxamento, pediu-se que um elemento de cada par se deita-se no chão, enquanto o outro massajava-o com um balão cheio, realizando o mínimo de barulho possível. Depois dos pares trocarem de funções, iniciou-se um diálogo sobre o que tinham feito e o material utilizado, orientando-o para o início da atividade demonstrativa, como mostra o registo em Diário de bordo de dia 3 de junho de 2014,



A maior parte das crianças respeitou o silêncio proposto e relaxaram, massajando todas as partes do corpo do seu par. No fim deste momento, o diálogo sobre o ar decorreu com fluidez e as crianças chegaram à pergunta – o ar ocupa espaço? – quando foram questionadas sobre o que havia no interior do balão e qual o balão maior, o cheio ou vazio. Algumas crianças responderam logo que o ar não ocupava espaço, outras, depois do diálogo sobre o balão maior [balão cheio de ar], disseram que o ar ocupava o espaço, então deu-se início a um problema e introduziu-se a experiência para se tentar responder à questão.

Apesar de se apresentar a atividade como uma experiência, por serem manipulados materiais específicos com vista à obtenção de resultados visíveis, a atividade foi apenas demonstrativa e prática, pois não existiu controlo de variáveis. De acordo com Martins (2009), as atividades reportadas às ciências devem despertar o interesse das crianças através da busca de respostas a questões que lhes são próximas, daí a experimentação sobre um tema proposto pelo grupo.

Para iniciar a atividade demonstrativa, apresentaram-se os materiais para que as crianças pudessem nomeá-los e prever os passos seguintes. Com orientação, solicitou-se o auxílio de uma criança para colocar algodão no fundo de um copo, virar o bocal do copo para baixo e posicioná-lo no fundo de uma terrina transparente cheia de água. Enquanto esta criança segurava no copo, as restantes colocaram hipóteses sobre o que poderia acontecer – “O algodão molha.” (JA); “O algodão fica seco.” (MB) (Diário de bordo, 3 de junho de 2014). Quando o copo foi retirado da terrina transparente, todas as crianças quiseram tocá-lo para comprovarem se o algodão tinha ficado seco ou molhado.

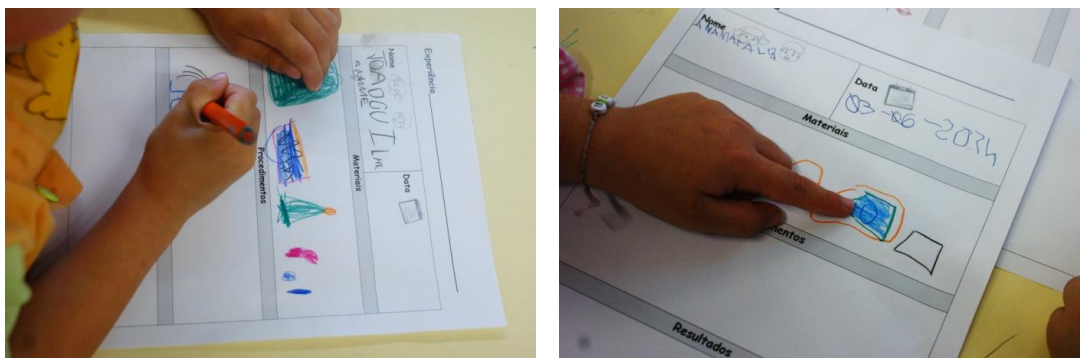
Como sentiram que [o algodão] ficou seco, quiseram realizar a experiência novamente para verificarem os resultados. Uma criança propôs colocar o copo de lado para ver se o resultado se mantinha, então o grupo verificou que saíram bolhas de ar, confundidas, por algumas crianças, por bolas de sabão. (...) Uma criança acrescentou que o ar saiu pelas bolhas de ar, quando se colocou o copo de lado. (Diário de bordo, 3 de junho de 2014).

Após algumas experimentações, por crianças que apresentaram mais dúvidas sobre o facto de o algodão ter ficado seco, notou-se, em diálogo, que a maioria das crianças, apesar da complexidade do conteúdo, compreendeu que o algodão ficou seco porque o ar ocupou espaço dentro do copo. Esta conclusão foi obtida através de questões colocadas ao grupo como – O que estava dentro do copo? Porque é que o algodão ficou seco? O que impediu a entrada de ar no copo?

Como o tempo de experimentação foi superior ao planeado, o registo dos materiais, procedimentos e resultados foi realizado após o almoço. Esta estratégia foi posterior à atividade para que as crianças centrassem a sua atenção no que estava a acontecer.

Figuras 82 e 83

Registo dos materiais, procedimentos e resultados da atividade prática



À medida que as crianças acabavam de almoçar eram reencaminhadas para a sala de modo a fazerem o registo, o que permitiu que se escrevessem as suas ideias, a partir do que diziam, relativas aos seus desenhos. Denote-se que as indicações na folha de registo eram adequadas ao vocabulário das crianças – “a folha de registo foi realizada com as seguintes orientações: escrever o nome e data, desenhar materiais, desenhar o que foi feito (procedimento) e o que aconteceu (resultados).” (Diário de bordo, 3 de junho de 2014).

Sumariamente, a utilização da folha de registo foi fundamental para, a par da explicação das crianças, compreender os seus conceitos prévios e o que pensavam sobre o que estava a acontecer, como sugere Campos (2009) que aconteça perante as produções dos alunos. Ainda que o conteúdo programado fosse demasiado abstrato para as idades referidas, considera-se que, visto que na atividade de relaxamento as crianças distinguiram os balões cheios como os que ocupavam mais espaço, a demonstração do ar a ocupar espaço foi compreendida, mesmo que de forma superficial.

Assim, esta atividade tornou-se a base, tanto para as competências desenvolvidas de respeito pelo material, observação crítica e formulação de questões, como para os factos de que o ar existe e ocupa espaço, para aprendizagens posteriores.

6.2.5 A Hora do Conto⁴⁰

A hora do conto é um momento contemplado no plano semanal das salas de MEM e que se deveria desenrolar à segunda-feira (Niza, 1998a). Na sala da Pré 2, esta atividade cultural em tempo coletivo intercalava-se com a hora do jogo, sendo que se desenrolava às segundas, quartas e sextas-feiras entre as 13h e as 13h15, enquanto a hora do jogo ocorria às terças e quintas-feiras.

Corroborando a ideia de Poslaniec (2006), de que a literatura deve ser um momento prazeroso para as crianças, várias vezes a educadora cooperante relembrava esta estratégia para que as crianças criassem interesse e motivação perante a história escutada e pelos grafismos associados, sem existir análises formais posteriores.

Figura 84

Audição da história Oh, Não!, contada pela educadora cooperante



⁴⁰ Ver APÊNDICES – Pasta C, Apêndices 13 e 18.

A simples audição de uma história, sem interpretações ou pedidos de produções decorrentes dá espaço à criança para que assimile o que ouviu, sem se sentir pressionada, adquirindo gosto pela literatura e cultura daí proveniente. Mesmo que não exista um diálogo, as crianças crescem consciência sobre as relações entre o código escrito e oral.

Tendo em conta as indicações da educadora cooperante para que a hora do conto se baseasse na audição de histórias do universo infantil, foram escolhidas algumas histórias livres ou que dependeram de reuniões de conselho. Apresentam-se então, duas histórias solicitadas em reunião de conselho de sexta-feira – “História do Mickey.” (Mi, registado na coluna ‘queremos’ do plano semanal no dia 7 de março de 2014) e “História sobre borboletas.” (Cr, registado na coluna ‘queremos’ do plano semanal no dia 9 de maio de 2014). A primeira história seria sobre o Noddy, no entanto, em altura de registo, existiu confusão e foi contada uma adaptação à história de Matthew Grimsdale “O Ratinho das amoras”, com o título, “Mickey e as amoras”. Apesar deste percalço, as crianças gostaram muito da história e, como utilizou-se como recurso ao conto cenário e personagens manipuláveis, quiseram recontar o que escutaram.

Figuras 85 e 86

Reconto da história “Mickey e as amoras” através do material auxiliar



Como ainda restava algum tempo para o final da manhã, aproveitou-se para, com o auxílio das amoras, colocar algumas questões do domínio da matemática, sendo que as próprias crianças dirigiam-se ao cenário em esferovite e acrescentavam ou retiravam amoras do arbusto para efetuar adições ou subtrações, dependendo do problema colocado.

Uma outra história bem aceite pelas crianças foi o conto de “A lagartinha comilona” de Eric Carle. Após a sua audição, o grupo recordou que já a tinha escutado no ano anterior. Mais uma vez, como auxílio ao conto, utilizaram-se as imagens em cartão, que foram progressivamente colocadas, surgindo como imagem global, uma

pirâmide dos alimentos comidos pela lagarta ao longo da história, como nos mostra a figura:

Figura 87

Material auxiliar utilizado no conto da história “A lagartinha comilona”



De uma forma geral, a hora do conto transparecia calma e atenção perante o que as crianças estavam a ouvir. Importa relevar que a educadora contava histórias com auxílio a recursos variados, como livros de ilustradores distintos, linógrafo, histórias em rolo, mapas de histórias ou utilizando personagens manuseadas através de um íman. Todas estas estratégias de conto aguçavam a curiosidade das crianças, aumentando o prazer por este momento.

Um outro aspeto registado é o de que é também necessário ler histórias que interessem as crianças, como as histórias da personagem Bolinhas ou do Noddy, ainda que a educadora cooperante apontasse para a necessidade de variar os contos escolhidos.

6.2.6 A Hora do Jogo⁴¹

Apesar das salas do MEM, de acordo com Niza (1998a) seguirem as atividades culturais em grande grupo como a hora do conto (segunda-feira), diálogo com adultos convidados (terça-feira), balanço de visitas de estudo (quarta-feira), atividade por iniciativa das crianças (quinta-feira) e reunião de conselho (sexta-feira), a sala da Pré 2 apenas realizava a hora do conto e do jogo, sendo que a reunião de conselho decorria no início da manhã de sexta-feira, como anteriormente referido.

Como a hora do jogo realizava-se durante 15 minutos, os jogos escolhidos envolviam todo o grupo, quase em simultâneo, em atividade com objetivos de curta duração para uma dinâmica mais libertadora. Neste sentido, explanam-se dois jogos que foram igualmente solicitados em reunião de conselho de sexta-feira – “Jogo com sólidos.” (Le registado na coluna ‘queremos’ do plano semanal no dia 28 de março de 2014) e “Jogo da pesca.” (JA, registado na coluna ‘queremos’ do plano semanal no dia 16 de maio de 2014).

⁴¹ Ver APÊNDICES – Pasta C, Apêndices 14 e 19.

O primeiro jogo foi solicitado, pois as crianças tinham aprendido recentemente a nomenclatura relativa aos sólidos geométricos. Optou-se, então, por produzir o jogo do bingo com imagens dos sólidos aprendidos – esfera, pirâmide, cubo, cone, paralelepípedo, prisma triangular e cilindro. Foram distribuídos cartões por cada duas crianças e outras duas, como mostra a figura da direita, retiravam os sólidos em cartão e nomeavam-nos para que os jogadores pudessem identificar o sólido do seu cartão com uma tampa de iogurte.

Figuras 88 e 89

Jogo do bingo



Visto que este conteúdo já havia sido trabalhado, a maioria das crianças conseguia identificar os sólidos mais comuns – cubo e esfera. Apenas outras duas crianças eram capazes de inventariar todos os sólidos presentes no jogo. Porém, como as figuras eram mostradas e não somente nomeadas, tornou-se fácil o desenrolar da atividade. As regras foram novamente explicitadas no início do jogo, mesmo que a maioria das crianças já as conhecesse.

A grafia das figuras nos cartões de jogo, associada às imagens justificou-se pela associação das letras que algumas crianças já conheciam, assim como da audição dos nomes das figuras à sua escrita, numa tentativa de criar noções sobre a importância desta competência. Para além do objetivo explícito de identificar os sólidos, pretendeu-se desenvolver, com este jogo, o respeito pelas regras e pelos restantes participantes, assim como a identificação de cores nas imagens.

Retrospectivamente, a introdução de um novo jogo era sempre bem recebida pelas crianças, ainda que apenas nos primeiros momentos. O jogo foi oferecido à sala para que, em tempos livres, as crianças pudessem dirigir-se à área da matemática para o utilizar em grupo, otimizando os objetivos descritos.

Já relativamente ao segundo jogo enunciado, partiu da indicação de uma criança que gostou de um jogo da pesca realizado na escola aquando da celebração do dia da família. Decidiu-se utilizar figuras em cartão de peixes e de lixo que é deitado ao mar, para se criar consciência da necessária preservação do ambiente marítimo. Para tal, cada figura tinha um *clip* preso que possibilitava a sua pesca com ímanes presos às canas.

Foram criadas quatro canas para que o mesmo número de crianças pudesse jogar em simultâneo. Primeiramente, pediu-se que as crianças tirassem o maior número de lixo no mar – representado por plástico azul, sem o pisar. Depois, à medida que o jogo se desenrolava, pedia-se que retirassem os peixes azuis ou rosa. Assim, as crianças, no fim do jogo, contavam e verificavam qual o melhor pescador.

Figura 90
Jogo da pesca



Ao longo do jogo, por ser rotativo, existiram algumas chamadas de atenção, pois as crianças que observavam ajudavam as que estavam a jogar para que a atividade terminasse mais depressa. No geral, as crianças demonstraram grande entusiasmo ao longo do jogo, ao mesmo tempo que eram estimuladas a sua concentração e lateralidade, pela capacidade de mobilizar e movimentar a cana em direção aos ímanes.

A última fase de contagem para ordenar os números de peixes em cada pesca era igualmente motivada pelo facto de quererem ganhar, e voltavam a colocar o material no lugar para que outros pudessem usufruir do mesmo, observando-se que, por ser um jogo simples e rápido, não retirou dinâmica ao grande grupo que observava atentamente o que se passava no jogo.

Em suma, os momentos de jogo eram pautados por grande euforia caso as crianças pudessem expressar-se com poucas restrições. Quando os jogos exigissem maiores níveis de monotonia, quase a generalidade do grupo desinteressava-se, sendo,

portanto, a hora posterior ao almoço constituía um bom momento para dinâmicas mais livres e que continuavam sem dispensar conteúdos aproximados aos interesses e necessidades cognitivas, físicas e emocionais das crianças.

6.3 A Implicação da Avaliação no Desenvolvimento Físico, Emocional e Cognitivo da Criança

O processo de avaliação abarca, ao longo de todos os ciclos educativos, uma componente reflexiva e de carácter formativo muito vasta, no sentido que se alarga a todos os intervenientes da ação pedagógica, numa perspetiva de proporcionar, à criança, oportunidades de aprendizagem adequadas às suas especificidades.

Em contexto específico da EPE, o educador cria, através da avaliação, relações com as crianças, pois, pela observação e registos que efetua, estabelece noções sobre as necessidades e potencialidades de cada um, tornando a sua ação educativa personalizada. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico), salienta a seguinte competência: “Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (capítulo II, artigo 3, alínea e).

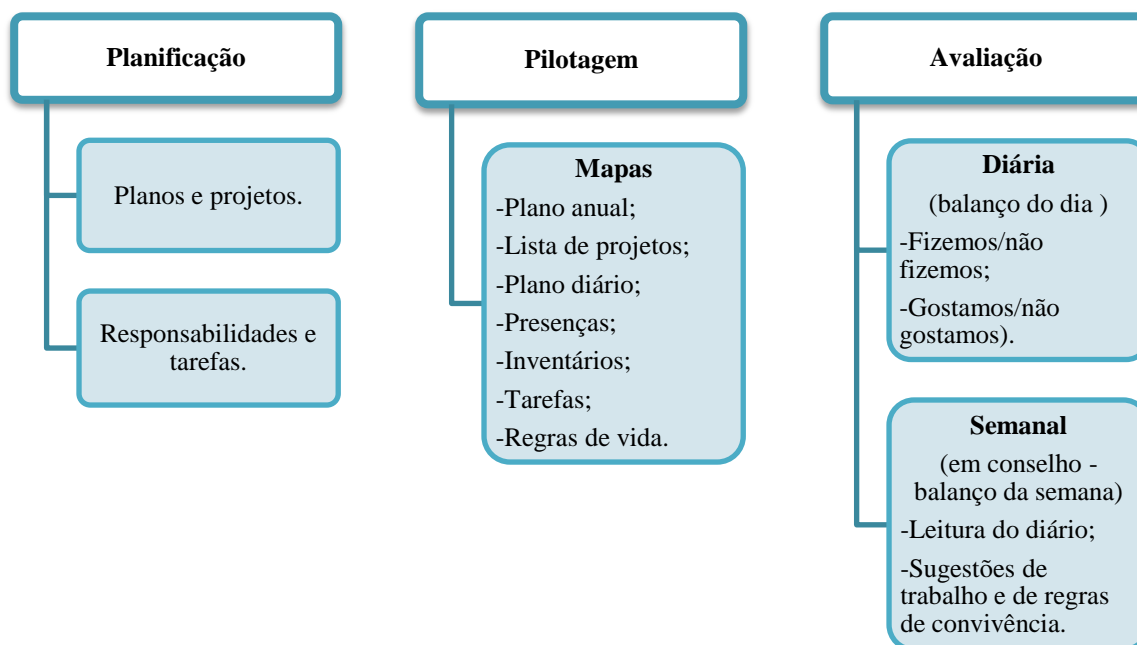
Tendo em consideração que a sala seguia o modelo pedagógico do MEM, existiam instrumentos de autorregulação diários e semanais (diário e plano de atividades), chamados de instrumentos de pilotagem no seio do movimento, que contribuem para aprendizagens cognitivas, atitudinais e comportamentais (González, 2002). Este tipo de avaliação proporciona, às crianças, um papel ativo e consciente perante a avaliação. Em momento de comunicação diária, existia uma reflexão em grande grupo sobre o que as crianças gostaram durante aquele dia, não gostaram e o que foi feito.

Figuras 91 e 92
Registos no diário



Considerando a cooperação implícita a todos os momentos do MEM, os instrumentos de pilotagem estavam diretamente ligados à avaliação, no momento em que os balanços diários e semanais serviam de apoio à reflexão das crianças perante o que haviam feito e o que precisavam de fazer. A partir destas estratégias, as planificações eram estruturadas com vista a se desenvolver uma prática pedagógica contextualizada e com base no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo de cada um. Niza (1998b, p.20) apresenta os instrumentos de avaliação do MEM segundo a estrutura apresentada:

Figura 93
Organização cooperada de trabalho no modelo pedagógico do MEM



As estratégias enunciadas na figura prevalecem sobre os restantes instrumentos de avaliação conhecidos, visto serem o mote para o trabalho que se realizaria no dia ou semana seguinte. Para Santana (2000), estes instrumentos de registo pelas crianças desencadeiam análises diárias para a regulação da sua vida escolar. Assim, a avaliação, com preponderância em conselho semanal de sexta-feira, servia de motor para as aprendizagens afetivas, sociais e cognitivas através da reflexão cooperada sobre “os avanços, as regressões, a definição de contratos de trabalho.” (p.32).

Para além das estratégias definidas pelo MEM, utilizaram-se grelhas de observação respeitantes aos domínios físico, emocional e cognitivo das crianças,

durante os períodos e atividades em momento de estágio. Gonçalves (2008) enquadra este instrumento como sendo pré-construído e que permite identificar a progressão das crianças no que respeita às áreas e domínios de desenvolvimento.

Deste modo, tendo em conta as atividades propostas a realizar com o grupo e as observações em momento de rotina diária, projetou-se uma grelha de observação com registo semanal ⁴² que contemplou os domínios físico (expressão físico-motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica), emocional (formação pessoal e social) e cognitivo (linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e conhecimento do mundo), sem se descurar as interligações de competências entre os domínios avaliados.

A primeira criança apresentada ao longo das grelhas (A), com Trissomia 21, não foi observada em nenhum momento, pois apenas se dirigiu à sala um dia para audição de um conto pela educadora cooperante e apenas presenciava na hora de almoço. Segundo a educadora, esta criança deveria vir mais vezes à sala, porém, devido a várias consultas e acompanhamento fora da escola e na UEE, não estava muito presente com o grupo, apesar de ser muito bem recebida por todas as crianças, inclusive o Mi com dificuldades de relacionamento (comportamentos egoístas e agressivos).

Avaliação das Competências relativas ao Domínio Físico

Neste ponto, apresentam-se as conclusões principais obtidas a partir de observações e registos efetuados aquando da colocação em prática de atividades com competências ligadas ao domínio físico, que se entendem na expressão físico-motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica. Esta asserção surge da definição das expressões artísticas e físico-motora como domínios que se complementam na obtenção de um objetivo comum – perceção e utilização progressiva do corpo, em relação com materiais, com o outro e com o próprio meio (OCEPE, 1997).

Quadro 12 (1.ª parte)

Avaliação global das competências relativas ao domínio físico

Parâmetros	Avaliação Global
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Oito crianças tinham dificuldade em procurar objetos no espaço e variar os níveis de deslocação, pois concentravam-se nos objetos que viam no seu ângulo de visão em pé; - Grande implicação em jogos com maior atividade física; - Facilidade em permanecerem em posições estáticas, caso fizesse parte do jogo (em momentos de audição das regras, cerca de 5 crianças distraíam-se constantemente);

⁴² Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 23**.

Quadro 12 (2.ª parte)*Avaliação global das competências relativas ao domínio físico*

Parâmetros	Avaliação Global
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> - O respeito pelas regras do jogo e pelos seus intervenientes dependia do comportamento diário do grande grupo; - Eram imaginativos na manipulação de material em jogos simbólicos; - Apresentavam níveis de implicação elevados em jogos de concentração e de competência óculo-manual; - Tinham dificuldade no respeito pelas regras do jogo quando era realizado em grande grupo.
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Mostravam gosto pelo jogo simbólico, observado pela afluência à área do faz-de-conta; - Cerca de metade do grupo tinha dificuldade em mimar objetos/situações do seu conhecimento; - Facilidade em dramatizar histórias escutadas, em relacionar-se com o outro e em recontar histórias através do corpo e voz.
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Uma criança desrespeitava constantemente os momentos de audição e repetição das músicas cantadas pelos seus pares; - No geral, eram capazes de memorizar e cantar canções simples, seguindo o ritmo e entoação apresentados na música; - Dançavam de acordo com o sentimento que a música transmitia; - Eram capazes de repetir passos observados.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Cerca de metade das crianças tinha dificuldade no manuseio da tesoura; - Exploravam todas as potencialidades dos materiais dispostos; - Criavam, através da modelagem, rasgagem e desenho, essencialmente, objetos e situações do seu quotidiano e imaginário; - Cinco crianças apresentavam grandes dificuldades em pintar dentro dos limites da imagem; - Uma criança tinha dificuldades em ilustrar dentro da área de desenho e em construir a figura humana com todos os membros.

As conclusões obtidas a partir das grelhas de observação demonstraram que as atividades de expressão, dependendo dos objetivos a que se propõem, devem ser realizadas, tanto quanto possível, em pequenos grupos, de forma a existir espaço e tempos alargados à comunicação de cada criança. No entanto, quando em atividade em grande grupo, caso os objetivos fossem mais curtos, o grande grupo cooperava para uma meta comum. No caso específico dos jogos, visto que as crianças tinham características competitivas e um pouco egocêntricas, as regras tinham de ser bem explícitas desde o seu início, observação inicial que serviu de mote para as atividades posteriores e centralizar as atividades na promoção de objetivos do domínio físico.

Observou-se, igualmente, que as atividades em que era facultada a oportunidade de manipular objetos diversos, e escolher e explorar vários materiais, a implicação das crianças eram maior, pois era proporcionado espaço suficiente para uma expressão voluntária e não diretiva. No geral, as crianças sentiam-se à vontade para expressarem as suas opiniões e sentimentos em grande grupo, alargando a facilidade em dramatizar e recontar histórias.

Avaliação das Competências relativas ao Domínio Emocional

De acordo com as OCEPE, a área de Formação Pessoal e Social alarga-se a todas as outras áreas, já que as competências que se pretendem estimular nesta área específica, são adquiridas nos vários momentos da rotina da EPE,

A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver 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 (1997, p.49).

Desta forma, tentaram-se avaliar aspetos prementes para o bem-estar geral do grupo, que estivessem relacionados com o alcance de objetivos pessoais e em relação, num processo contínuo de satisfação consigo próprio e com o outro. Para tal, foram observados, ao longo de todas as semanas de estágio, objetivos de cariz unipessoal – como a participação espontânea nas atividades, realização das tarefas diárias, respeito pelas regras das atividades e da sala, formulação de ideias próprias e vontade de comunicar; e de cariz interpessoal – respeito pelos seus pares e intervenientes na vida escolar, compreensão das ideias dos outros e trabalho em grupo.

Assim, ao se utilizarem as grelhas de observação ao longo de um período de tempo alargado, puderam-se realizar deduções perante a evolução destes parâmetros avaliativos. As grelhas foram estruturadas, numa fase posterior à intervenção, em grelhas de apenas um parâmetro, sendo que as figuras mostram a evolução de muitas das crianças quanto à sua formação pessoal (figura à esquerda) e social (figura à direita):

Figuras 94 e 95
Evolução das competências de formação pessoal e social

RA	RA	NR	R	RA	NO	R	R	R
RA	RA	NR	RA	RA	RA	R	R	R
RA	R	R	R	R	R	R	R	R
R	RA	RA	R	R	R	R	R	R
RA	RA	RA	R	RA	R	R	R	R
RA	RA	RA	R	R	RA	R	R	R
RA	RA	RA	RA	R	R	R	R	R
RA	RA	RA	RA	R	R	R	RA	R
R	R	RA	R	R	R	R	R	R
R	R	R	R	R	R	R	R	R
R	RA	R	RA	R	R	R	R	R
NR	NR	NR	RA	RA	RA	RA	R	R
R	R	R	RA	R	R	R	R	R
RA	RA	RA	R	R	R	R	R	R
R	R	RA	R	R	R	R	R	R
NO	NO	NO	NO	RA	RA	RA	RA	R
NR	NR	NR	RA	RA	RA	RA	RA	RA
RA	RA	RA	RA	R	R	R	R	R
RA	RA	R	R	RA	R	RA	RA	RA
RA	RA			NO				
R	R	RA	RA	R	R	R	R	R
NR	RA	NR	R	RA	RA	R	RA	R

RA	RA	RA	RA	RA	RA	R	R	RA
RA	RA	RA	RA	RA	R	R	R	RA
R	R	R	R	R	RA	R	R	R
RA	RA	RA	RA	R	R	R	R	RA
RA	RA	R	RA	RA	RA	R	R	R
RA	R	R	RA	RA	R	R	R	R
RA	R	RA	RA	R	R	R	R	R
RA	R	RA	RA	R	R	R	R	RA
R	RA	R	R	R	R	RA	R	R
R	R	R	R	R	RA	R	R	R
R	R	R	RA	RA	RA	R	R	R
RA	RA	RA	RA	RA	RA	RA	R	RA
R	R	R	R	R	RA	R	R	R
RA	R	R	RA	RA	RA	RA	R	R
RA	RA	R	R	RA	R	RA	RA	R
RA	RA			NO				
RA	R	RA	RA	RA	RA	RA	RA	R
NR	NR	NR	NR	NR	RA	RA	RA	RA
RA	R	R	RA	RA	RA	RA	R	R
RA	RA	R	R	RA	R	RA	RA	R
RA	RA			NO				
RA	R	RA	RA	RA	RA	RA	RA	R
NR	NO	RA	RA	RA	RA	RA	RA	R

Legenda:

- NO Não Observado
- NR Não Revela
- RA Revela com Ajuda
- R Revela

Tendo em conta a legenda de cores atribuídas nas figuras, observa-se que, ao longo das semanas, as crianças, quase na sua totalidade, evoluíram no que se refere às suas relações e ao usufruto da sua autonomia e da organização social do grupo. As aprendizagens em grande grupo respeitantes à formação pessoal e social basearam-se na exaltação de objetivos do MEM e consolidação de metas cooperativas, através de uma dinâmica dialogal alargada a vários momentos da rotina, resolução de conflitos no momento da sua ocorrência, e identificação e resolução de problemas em conversas informais com a educadora cooperante, com vista à persecução do respeito pelos valores identitários que surgiam gradualmente a partir das relações provenientes deste contexto determinado. Deste modo, avaliaram-se competências a partir de observações lineares às atitudes e comportamentos das crianças, resultantes no seguinte quadro de avaliação:

Quadro 13

Avaliação global das competências relativas ao domínio emocional

Parâmetros	Avaliação Global
Formação Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco das crianças raramente participavam espontaneamente em momentos de jogo, ao contrário do restante grupo; - Duas das crianças, assim como a criança que chegou mais tarde à sala, precisavam de acompanhamento na realização das tarefas diárias e semanais; - Eram independentes em momento de votação e escolha de atividades, e materiais dispostos na sala; - Uma das crianças não tinha noções de certo e errado quando agia. Ou seja, dizia o que podia ou não fazer, mas não o concretizava; - Todo o grupo participava ativamente na rotina da sala (abotoavam a bata uns aos outros, iam à casa de banho sozinhos, comiam sem auxílio); - Três das crianças mostravam insegurança em vários momentos, devido aos comportamentos de uma outra; - Assumiam responsabilidades pelos seus atos; - Eram capazes de partilhar poder entre todo o grupo; - Cumpriam as regras de convivência dentro da sala, mas, por vezes, desrespeitavam-nas em momento de intervalo.
Formação Social	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas uma criança não mostrava respeito pelos sentimentos e produções dos seus pares, enquanto o resto do grupo mostrava respeito perante todos os que contactavam na escola; - No geral, ouviam os seus pares e colocavam o dedo no ar para poderem intervir, esperando pela sua vez; - Interagiam entre si em momentos de atividade livre, nas diferentes áreas da sala; - Interagiam de igual forma em atividades programadas e momentos de trabalho planeado; - Mostravam sensibilidade estética perante as produções dos outros; - Valorizavam o outro apenas quando eram realizadas atividades do seu interesse; - Resolviam conflitos no dia do seu acontecimento através das comunicações; - Todos participavam democraticamente na construção do plano semanal e em outros momentos da vida da sala.

Entenda-se que se sentiu necessidade de separar, mas sem deixar de interligar, as competências pessoais e sociais, já que é nestas idades que se devem reforçar as regras e limites de um espaço social, a partir da adoção de estratégias que permitam, à criança,

descobrir-se a si própria e adquirir confiança, autoestima e autonomia para concretizar os seus próprios objetivos (Portugal & Laevers, 2010).

Portanto, em todos os momentos da rotina diária, tentava-se, em conjunto com a educadora cooperante, consciencializar para os sentimentos do outro de modo a que todos pudessem respeitar, não só os espaços e materiais, mas também as crianças e adultos da sala, numa perspetiva integradora. A utilização da lista de regras de convivência e comunicações diárias possibilitaram a valorização do respeito pelo outro e consciência progressiva de si próprio, como demonstram as manchas gráficas das figuras 94 e 95.

Avaliação das Competências relativas ao Domínio Cognitivo

Apesar das competências do domínio cognitivo estarem diretamente ligadas às duas áreas apresentadas pelas OCEPE, evidenciam-se, nas grelhas de observação, como parâmetros, a linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e conhecimento do mundo. Não se queira por isto dizer que as competências provenientes dos parâmetros identificados são exclusivas do conhecimento, no entanto, como nos referem as OCEPE, promovem, respetivamente, o conhecimento e domínio progressivo da linguagem oral e escrita, desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, e conhecimento do mundo potenciado pela curiosidade e desejo de saber intrínseco às crianças.

Ao longo das semanas, com maior preponderância relativamente à observação da linguagem oral e abordagem à escrita pela sua extensão a todos os momentos da rotina da sala, identificaram-se os níveis de conhecimento relativos à comunicação e componentes formais da linguagem oral e escrita, noções matemáticas, e sensibilização às ciências e método científico, explanados no quadro seguinte:

Quadro 14 (1.ª parte)

Avaliação global das competências relativas ao domínio cognitivo

Parâmetros	Avaliação Global
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças identificava elementos de um texto narrativo escutado (personagens, local e tempo); - Cinco crianças mostravam-se sempre dispostas a recontar as histórias ouvidas; - Quatro das crianças tinham dificuldade em associar imagens a passagens de histórias escutadas; - A totalidade do grupo era capaz de identificar palavras da área vocabular de nomes do seu conhecimento; - As crianças conseguiam ilustrar palavras escritas em trabalho de texto, diário ou listas de palavras; - Apenas 4 crianças identificavam, sem erro, o dia do mês e da semana em momento de acolhimento, a partir do seu registo no quadro;

Quadro 14 (2.^a parte)*Avaliação global das competências relativas ao domínio cognitivo*

Parâmetros	Avaliação Global
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças comunicavam assuntos importantes do seu dia, explanando as suas opiniões e escutando as dos colegas; - Mostravam as suas produções através da justificação da sua realização; - Tinham dificuldade em enumerar atividades para registo no diário, que não fossem de rotina; - Registavam autonomamente o seu nome no diário para comunicar algo que gostaram ou não gostaram; - A maioria das crianças escrevia o seu nome em maiúsculas, de forma legível, sem auxílio do cartão; - Quatro crianças escreviam o seu nome ocultando algumas letras ou registando-as espelhadas na vertical ou horizontal; - Cerca de metade do grupo identificava a escrita do nome dos colegas; - A totalidade do grupo mostrava interesse na audição e construção de histórias.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças utilizavam termos como em cima, em baixo, dentro e fora; - Seis crianças distinguiam a esquerda da direita; - Eram capazes de identificar características comuns a objetos de modo a agrupá-los; - Todas as crianças procediam a contagens até dez; - Doze crianças realizavam adições simples com auxílio de material; - Oito crianças realizavam subtrações simples com auxílio de material; - Eram capazes de identificar dois sólidos, o cubo e a esfera; - Duas crianças eram capazes de identificar todos os sólidos apresentados ao grupo (cubo, esfera, cone, paralelepípedo, prisma triangular, pirâmide e cilindro); - Apenas uma criança confundia os nomes das cores; - Realizavam contagens de votos em grande grupo; - Quatro crianças diziam o dia do mês e da semana a partir da identificação do dia anterior; - Conheciam a ordem dos dias referente a ontem, hoje e amanhã, porém tinham dificuldade em associá-la aos dias da semana; - Oito crianças eram capazes de identificar o dia da semana quando associado ao respetivo número; - Apenas três crianças precisavam de auxílio para utilizar as tabelas de dupla entrada presentes no plano de atividades e quadro de presenças.
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças demonstravam interesse em conceber projetos de pesquisa que permitissem responder a questões colocadas sobre o seu próprio meio; - A maioria dos meninos tinha gosto por explorar, voluntariamente, os seres vivos presentes no jardim da escola e cuidar dos bichos-de-conta lá existentes; - Colocavam questões, frequentemente, sobre assuntos do seu meio; - Em atividade prática, previram os resultados a partir do que conheciam; - Observavam factos e acontecimentos da ciência ocorridos em seu redor.

As competências intrínsecas à linguagem oral e abordagem à escrita foram desenvolvidas constantemente em momentos de comunicação e motivação para a escrita previstos na rotina diária do grupo, daí o alcance, pela maioria das crianças, dos objetivos propostos, no fim do ano letivo. Compreende-se igualmente que, para o auxílio do desenvolvimento de noções matemáticas, foi indispensável a utilização de materiais e representações distintas de números. As deslocações das crianças nos espaços e utilização dos materiais permitiram avaliar de forma mais precisa as dificuldades individuais de cada um e promover estratégias específicas em momentos de jogo, essencialmente.

Relativamente ao conhecimento do mundo, o grupo demonstrava desejo por conhecer mais, o que era exponenciado a partir de diálogos sobre o que consideravam sobre cada assunto e que dúvidas gostariam de esclarecer.

De modo conclusivo, as avaliações obtidas pela observação dos comportamentos, atitudes e registos das crianças possibilitaram, progressivamente, a escolha de estratégias mais adequadas a cada atividade, proporcionando momentos dirigidos à busca pelo conhecimento e pelo raciocínio linguístico, matemático e científico.

6.4 Intervenção com a Comunidade Educativa⁴³

A atividade proposta em contexto de estágio para reunir toda a comunidade educativa da EB1/PE do Lombo Segundo perante um objetivo comum, surgiu a partir do reconhecimento e apreciação de bons valores no meio escolar, objetivos presentes no PEE. Deste modo, com a aproximação da celebração do Dia da Criança, em conjunto com a colega estagiária da Pré 1, estruturaram-se momentos de sensibilização para o valor da partilha, em especial, com crianças desfavorecidas.

Esta sequência de trabalho seguiu a estrutura de um projeto apresentado anteriormente por Niza (1998a), pois foi identificado um problema na sala que era a falta de partilha e cooperação nos diversos momentos da rotina diária. O segundo momento desenrolou-se pelo balanço sobre as noções das crianças perante o valor da partilha e foi possível avançar para a realização de um trabalho com o objetivo final de partilhar, com o apoio de toda a comunidade educativa.

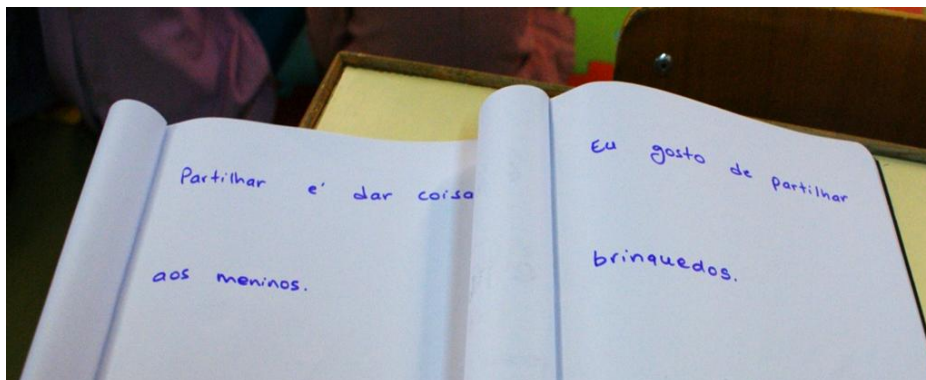
Para tal, após uma análise a instituições com cariz social para apoio a jovens e crianças, planeou-se uma recolha de bens a entregar ao Abrigo Infantil de Nossa Senhora da Conceição, situado no centro do Funchal. O primeiro momento decorreu com a visita à instituição e proposta da atividade, por forma a se enumerarem os principais artigos em falta para as crianças do abrigo. Os responsáveis pela instituição receberam esta iniciativa de braços abertos e sinalizaram o material escolar, produtos de higiene e protetores solar como bens de maior necessidade.

Mais uma vez, foi apresentada a proposta à Diretora da escola e às educadoras cooperantes que apoiaram a ideia. Na sala da Pré 2, o tema foi introduzido com o texto da semana, cujo tema foi: “Partilhar é...”.

⁴³ Ver APÊNDICES – Pasta C, **Apêndice 22**.

Figura 96

Trabalhos de texto (grafia modelo pela educadora cooperante)



Os textos da semana, para além dos visualizados na figura – “Partilhar é dar coisas aos meninos.” e “Eu gosto de partilhar brinquedos.” – basearam-se em experiências vivenciadas pelas crianças no que diz respeito à partilha – “Partilhar é emprestar e brincar com brinquedos.”; “Podemos partilhar os brinquedos.”; “Podemos partilhar comida: pão, laranja e maçã.”.

Após a votação do texto da semana, concretizaram-se duas atividades de partilha através de estratégias do domínio da expressão musical. Com o auxílio do leitor de CD’s colocou-se uma música instrumental barroca para que, par a par, criassem três passos de dança para partilharem com o grande grupo, visto que, segundo as OCEPE, “A dança pode também apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum.” (p.64).

Figuras 97 e 98

Partilha da dança a pares e imitação pelos restantes pares



As crianças demonstraram grande animação por poderem mostrar aos colegas os seus passos de dança e todo o grupo dançou com entusiasmo e correção, pois estavam

atentos ao que observavam para concretizarem os passos de forma ordenada, como registado em Diário de bordo:

Com as indicações dadas, as crianças foram capazes de criar passos, aos pares, criativos e dinâmicos utilizando diversos níveis e formas de deslocamento, por exemplo. A recriação dos passos dos colegas foi bem aceite tendo em consideração que esta era uma atividade de partilha e que o conhecimento também é partilhável. (26 de maio de 2014).

Visto que a aula de música decorria após este momento, no fim do tempo desta atividade de complemento curricular, pediu-se ao professor de música para distribuir seis instrumentos de percussão pelo grupo que estava sentado em roda. As crianças exploraram livremente os instrumentos e repercutiram o número e ritmo de palmas apresentados. Mas para que as restantes pudessem tocar, foi necessário que esses seis instrumentos fossem partilhados, facto apontado pelo grupo. A intervenção do professor de música foi deveras relevante, pois ensinou uma música para que as crianças com instrumento pudessem tocar com o acompanhamento da guitarra tocada pelo docente.

Figura 99

Partilha dos instrumentos na sala de música



De forma geral, o objetivo principal de desenvolver o valor da partilha a par de uma atividade musical foi alcançado, sendo que os momentos de dança deveriam ter maior intervenção na rotina do pré-escolar, pois contemplam a otimização das formas de movimento, produção e reprodução de sequências corporais e a exploração e comunicação com corpo.

Após estes momentos de partilha da dança e dos instrumentos, concretizou-se um diálogo, na sala, em grande grupo, para introduzir a proposta de se partilhar com crianças com carências. A conversa seguiu de forma fluída e as crianças responderam

que poderiam partilhar comida, brinquedos, roupa, espaços, materiais da sala, ideias e até mesmo sentimentos.

No decorrer da mesma semana, as salas da Pré 1 e Pré 2 construíram cartazes de sensibilização para que toda a comunidade educativa pudesse colaborar com esta iniciativa, deixando dois pontos de recolha dos produtos mais necessários – material escolar, produtos de higiene e protetores solar. Foram igualmente produzidos, em colaboração com a estagiária da Pré 1, panfletos para que as crianças pudessem entregar aos pais.

Figuras 100 a 102

Construção dos cartazes para exposição nos pontos de recolha



Após a recolha das noções das crianças relativas à partilha e da construção de cartazes com imagens alusivas aos produtos que as crianças do abrigo mais precisavam, deu-se início à sensibilização nas salas de 1.ºCEB e entrega de panfletos para que os alunos pudessem informar os pais desta ação e trazer materiais para os pontos de recolha. Nos cartazes lia-se o seguinte:

Figuras 103 e 104

Cartazes de sensibilização



Aquando da construção do primeiro cartaz, o texto foi escrito a lápis para que as crianças fossem capazes de, ao seguir as linhas, criar as letras de tamanho grande. A este aspeto, a educadora cooperante acrescentou que teria sido mais profícuo colocar a escrita modelo por cima do cartaz para que as crianças não se limitassem a delinear as

letras, mas sim produzi-las, o que poderia ter acontecido com mais tempo para o trabalho.

Já o segundo cartaz foi desenhado pelas estagiárias e emoldurado com a impressão das mãos das crianças da Pré 1 para criar uma analogia entre a partilha e a cooperação com o outro. Juntamente com o auxílio das crianças, foram colocados os pontos de recolha e realizada a sensibilização a todas as turmas da escola, com recurso ao segundo cartaz apresentado. Solicitou-se a duas crianças de cada Pré para transportarem o cartaz e pedir aos alunos a sua participação nesta atividade de partilha.

Figuras 105 e 106

Sensibilização para a recolha de produtos



Todas as turmas receberam a iniciativa muito bem, o que se demonstrou com a quantidade de produtos recolhidos, principalmente a nível de material escolar e produtos de higiene. Em momento de sensibilização, as crianças da EPE listaram alguns produtos que podiam ser entregues à instituição, alertando para a existência de crianças mais carenciadas e com necessidade de materiais que são tomados como garantidos para a maioria dos alunos.

A comunidade educativa teve à sua disposição um período de duas semanas para tomar conhecimento desta ação e poder colaborar. Para os pais, esta atividade proporcionou momentos de diálogo com os filhos sobre a necessidade de partilhar e valorizar o outro. Esta constatação foi retirada após a organização dos produtos recolhidos, tendo em conta o número de produtos e participação das crianças para completarem os pontos de recolha.

Como tal, no dia 11 de julho de 2014, os produtos foram separados em sacos e entregues à instituição, com aval prévio dos pais das crianças que realizaram a visita, da direção escolar e do próprio Abrigo da Nossa Senhora da Conceição.

Figuras 107 e 108

Organização dos produtos recolhidos e entrega às crianças da instituição



Apenas uma criança de cada pré foi visitar a instituição e contactar com as crianças aí residentes. Toda a visita foi acompanhada por uma educadora da escola e pelo condutor da carrinha da escola. As crianças foram muito bem recebidas por uma das responsáveis pela instituição e tiveram espaço para dialogar com duas meninas, pois o resto das crianças ainda estava a almoçar. Aquando do regresso à escola, as crianças contaram o que tinham visto ao seu respetivo grupo que estava ansioso por saber a reação das crianças do abrigo.

Na opinião de Monteiro e Queirós (1994), os trabalhos de projeto, como o presente, mesmo que realizados por um grupo específico, devem ter extensões a toda a área escolar e fora dela, pois são momentos motivadores da interação, que promovem o alargamento dos objetivos primeiramente definidos, para se responder a uma questão colocada num contexto mais pequeno.

Portanto, considera-se que a atividade desenvolvida com a participação de toda a comunidade educativa foi benéfica, mesmo que para alertar para a necessidade de se conhecer, compreender e ajudar o outro. O facto da recolha de bens se basear na valorização da partilha teve pretensões próprias do grupo da Pré 2, com dificuldades na partilha de brinquedos ou dos espaços da sala, no entanto, este objetivo chegou ao resto da escola, com repercussões também junto dos pais, visto que a formação pessoal e social das crianças alarga-se a todos os seus núcleos sociais. Da mesma forma, as suas aprendizagens também se devem estender e constituir processos diretos no meio que as envolve.

6.5 Reflexão Final da Intervenção Pedagógica na Sala da Pré 2

Posteriormente aos desenvolvimentos da teoria e prática decorrentes do estágio na sala da Pré 2, estruturar uma reflexão sobre o mesmo implica o elenco de observações relativas às estratégias utilizadas e das suas repercussões nas aprendizagens das crianças. Tome-se, por isto, em conta, a seguinte afirmação de Mendonça (1997):

A intervenção parte do que a criança é, afirmando-se esta num clima de liberdade, numa atmosfera de empatia e autenticidade que pretende facilitar o longo percurso da criança que caminha para a sua autonomia, que só ela poderá conquistar. (p.38).

A partir desta perspetiva, que promove a execução de atividades significativas que partem de uma atitude experiencial, privilegia-se o que a criança sabe e é capaz de alcançar. A partir do momento em que os materiais e oportunidades foram colocados à disposição das crianças, de forma livre e programada, as potencialidades de aprendizagem aumentaram significativamente, assim como as suas próprias competências físicas, emocionais e cognitivas.

O primeiro contacto com o grupo, anterior ao estágio, foi essencial para se estabelecerem relações de confiança que as crianças tanto precisam de forma a se sentirem bem e predispostas a participar na dinâmica do grande grupo. Este momento pautou-se por alguma incerteza perante o modelo pedagógico do MEM, visto que o único contacto que tinha estabelecido tinha sido anos antes, com uma turma de 1.ºCEB. Assim, as conversas informais com a educadora cooperante foram a base para uma interiorização das estratégias do modelo e das suas implicações diretas nos tempos e espaços da sala. Logo se compreendeu que o papel do educador, nesta sala, era verdadeiramente o de auxiliador dos percursos individuais das crianças, pois o grupo tomava as decisões sobre as atividades que pretendiam desenvolver e eram, na sua maioria, autónomos nas tarefas diárias e resolução de conflitos através do diálogo.

Perante esta preposição, González (2002) esclarece que a escola deve ser entendida como uma comunidade em que existe afeto para a promoção de características intra e interpessoais. Concomitantemente, numa sala que segue o modelo pedagógico do MEM, os seus intervenientes, ao terem oportunidade de se exprimirem em espaços de diálogo aberto, estabelecem graus elevados de autonomia e confiança, tão necessários a desenvolver nesta etapa escolar.

A par da identificação do papel do educador como promotor de aprendizagens e não ditador de atividades, a utilização das OCEPE foi uma das bases para todo o trabalho desenvolvido. Ainda que as crianças expusessem os conteúdos ou materiais que pretendiam trabalhar, os princípios da ação pedagógica surgiram tendo em consideração os objetivos da LBSE e deste documento orientador da EPE, sempre numa dinâmica conjugada com os objetivos propostos a longo prazo para o grupo, assim como os objetivos que as crianças colocavam para si próprias. Neste sentido, uma das principais preocupações foi a de contemplar atividades em grande grupo com estratégias procedentes em pequenos grupos ou de trabalho individual. Por isso, muitas das atividades contemplaram momentos posteriores de esclarecimento de dúvidas a algumas crianças ou auxílio mais aprofundado perante as necessidades que apresentavam no desenrolar das tarefas propostas.

Relativamente às atividades programadas, o trabalho de projeto, foi o que constituiu um maior volume de aprendizagens para este novo elemento na sala. Observou-se que a partir da fase de pesquisa em livros, as crianças foram capazes de retirar conclusões das leituras iconográficas que iam realizando em pequeno grupo, pedindo a leitura de legendas para que pudessem compreender um pouco mais sobre as imagens apresentadas. Ou seja, concluiu-se que, desde que seja dada oportunidade para tal, as crianças procuram conhecer e aprendem. Todas as outras atividades eram prova disso e do trabalho anterior ao estágio realizado pela educadora cooperante, visto que a maioria do grupo era autónomo e independente nos momentos da rotina, com objetivos temporais, espaciais, comunicacionais e lógicos alcançados a partir de um momento tão rotineiro como o acolhimento.

Em relação ao grupo, denotou-se que as ações do educador eram consideradas como modelo para as crianças, mas não era o único. Entre si, as crianças tinham a capacidade de identificar comportamentos e atitudes corretos e menos corretos, estabelecendo relações sinceras e promovidas pela expressão das opiniões individuais sobre si e sobre o outro. Por isso era, de certa forma, fácil lidar com conflitos no seio do grupo, ainda que uma das crianças exigisse maior atenção da parte dos adultos da sala, tornando-se essencial percorrer estratégias, com a educadora cooperante, dirigidas às competências sociais dessa criança, que impediam o alcance pleno das restantes.

Já quanto à relação com a comunidade educativa, especificamente em relação à família das crianças da sala, concluiu-se que, ao contrário do 1.ºCEB, existe um grande contacto com os seus familiares diretos através do momento de acolhimento. Mais do

que a atividade planeada com a comunidade, este momento prevaleceu no que diz respeito ao conhecimento das diferenças familiares que também compreendem a realidade da criança (OCEPE, 1997). De forma progressiva, foram-se estabelecendo pequenos diálogos com os familiares que traziam as crianças à sala, por forma a se esclarecerem dúvidas ou colocar os adultos da sala a par de especificidades ou situações relevantes, e vice-versa.

De um modo geral, as atividades ocorreram com entusiasmo por serem solicitadas pelas crianças que se apercebiam do seu contributo para a sua vida escolar. E os instrumentos de monitorização presentes na sala tornaram-se indispensáveis na reestruturação de estratégias para o aumento do bem-estar das crianças, através da resolução diária dos problemas. Para além de aprendizagens teóricas e práticas, este estágio possibilitou o alcance de objetivos pessoais e profissionais que passaram pelo acréscimo de competências relacionais com crianças destas idades e adaptação a um modelo pedagógico específico, como o MEM.

Em síntese...

Todo o trabalho prático desenvolvido, sempre com o apoio da educadora cooperante, foi o culminar de reflexões teóricas anteriores e ao longo do estágio, valorizando o papel ativo de cada criança na construção do seu conhecimento científico, físico e emocional. Para tal, foram realizadas análises geográficas e socioculturais à instituição e famílias das crianças da sala da Pré 2, de forma a tornar possível a adequação de materiais e estratégias a cada um, com distintos níveis de desenvolvimento, idades, motivações, necessidades e oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem ciente da tarefa que é partir para o mundo do trabalho como um docente formado por uma academia, mas com uma longa formação pessoal e profissional pela frente, termino o relatório de estágio apresentado com algumas das aprendizagens reiteradas ao longo de todo o processo que culminou neste trabalho.

Antes de mais gostaria de deixar claro o sentimento de pertença que sempre denotei em relação à escola e que continuei a sentir na Universidade da Madeira. As relações com os professores desta universidade não se bastaram pela sala de aula, mostrando que ser docente exige uma vocação que se acarreta ao longo de toda a vida. Sem uma grande extensão temática, faz-se, então, uma tríade análise aos pilares que sustentam a minha formação como docente e dos quais provieram os conhecimentos principais para a estruturação do presente trabalho, sendo eles a teoria (formação académica), prática (estágio) e o próprio relatório (contributo pessoal e social). Queira-se por isto afirmar que a relação dinâmica entre estes três indicadores favoreceu o florescimento de capacidades reflexivas, estratégicas e contextualizadas para uma preparação completa e uníssona.

A primeira parte enunciada reportou-se, então, a justificações estratégicas e análises do trabalho que é, pode e deve ser feito em contexto de sala. Tudo isto para que, através da criação de uma consciência sobre a implicação social da profissão docente e a criança como ser ativo, único e dinâmico que aprende dentro e fora da escola, se conjecturasse uma base reflexiva e de pensamento flexível perante o que ocorreu no estágio. Sobre esta parte, concluiu-se que a relação entre docente/criança/família é mais do que essencial, é a base para um trabalho diferenciado e conjunto que permite, ao docente, conhecer as necessidades da criança; à família, atentar sobre o seu desenvolvimento; e à criança, sentir-se confiante para dialogar sobre o seu dia-a-dia no seio destes dois contextos.

Relativamente a conclusões obtidas sobre o projeto de investigação apresentado, no âmbito do estágio com a turma do 4.ºA, apesar de ter sido um problema identificado neste grupo específico, permitiu retirar elações sobre estratégias que, ao melhorarem as relações que as crianças têm com o outro e até consigo próprias, promovem capacidades dirigidas ao processo de aprendizagem. Sendo este o objetivo primeiro e último da educação, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo

em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar], artigo 2.º).

Deste modo, as atividades apresentadas na terceira parte, relativas à intervenção pedagógica, pretenderam mostrar as estratégias utilizadas com maior frequência, visto serem as que, ao respeitarem a integridade do grupo e individual, promoveram a cooperação entre os aprendentes, com motivações e necessidades distintas, aprendizagens significativas e baseadas nas experiências de cada um.

Especificamente em relação ao estágio desenvolvido em EPE, a adaptação a um modelo pedagógico como o MEM possibilitou um alerta para o trabalho que é realizado em cada grupo, com valores e dinâmicas distintas, em que o educador tenta pesquisar e formar-se para que, ao melhorar o ato pedagógico, potencie as aprendizagens individuais.

Por fim, todo o percurso aqui apresentado pretende mostrar um pouco sobre os valores que motivaram a minha ação pedagógica, o que me propus a fazer e o quanto os alunos do 4.ºA e crianças da Pré 2 me ajudaram a crescer em tão curto espaço de tempo e que, decerto, irá determinar muitos dos percursos profissionais e pessoais que estarão pela frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador: Que Sentido? Que Formação? In B. Campos (Org.), *Formação de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e Relevância Curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão, *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill.
- Ausubel, D. (2001). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores*. Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: António Bento.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T., & Sparrow, J. (2004). *O Método Brazelton. A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, C. (Julho de 2009). Ciência 5-11: Fundamentos, Metodologias, Estratégias e Avaliação. *OZARFAXIRNARS*, pp. 1-7.
- 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.

- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância. *Interações*, pp. 4-31.
- Carvalho, M. (Janeiro de 2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 96-104.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projeto, Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- Clark, C., & Yinger, R. (1980). *The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning*. Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto : Edições ASA.
- 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.
- Couvaneiro, C., & Reis, M. (2007). *Avaliar Refletir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância, Perspetivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática*. Maia: Areal Editores.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Estados Unidos da América: Touchstone Book.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - dos Fins aos Objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dias, F. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dottrens, R. (1975). *O Ensino Individualizado*. Porto: Livraria Civilização.
- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Plano Anual de Escola 2013/2014*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/PlanoAnualdeEscola/tabid/8398/Default.aspx>
- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Plano Anual de Turma 2013/2014, 4º Ano de Escolaridade Turma A*. EB1/PE do Lombo Segundo: Funchal.
- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Projeto Curricular de Grupo (2013/2014)*. EB1/PE do Lombo Segundo: Funchal.

- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013/2017*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/ProjetoEducativodeEscola/tabid/8315/Default.aspx>
- EB1/PE do Lombo Segundo. (2013). *Regulamento Interno 2013/2017*. Obtido de EB1/PE do Lombo Segundo: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelsegundo/AEscola/RegulamentoInterno/tabid/8314/Default.aspx>
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Equipa de Formadores da Seies. (2000). *Jogos Pedagógicos*. Almada: A Triunfadora.
- Esteves, M. (Outubro de 2001). A Investigação como estratégia de formação de professores: perspetivas e realidades. *Máthesis*, pp. 217-233.
- Eurydice - Unidade Portuguesa. (2010). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (janeiro de 2014). Construindo o Êxito em Matemática. *Diversidades*, pp. 29-34.
- Fernandes, J., & Martinho, N. (2012). *Os Cinco Sentidos e a Perceção do Mundo*. Obtido de Casa das Ciências: <http://imagem.casadasciencias.org/online/38156185/38156185.php>
- Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva, Um Novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Portugal: Lusodidactica.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, C. (2001). Novos Currículos para o Sucesso Educativo. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, C. Barbeitos, M. Domingues, & M. Roldão, *Gestão Flexível do Currículo, Contributos para uma Reflexão Crítica* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gay, G. (1985). Curriculum Development. In N. & Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education* (pp. 1170-1172). Oxford: Pergamon.
- Gayet, D. (1995). *Modeles Éducatifs & Relations Pédagogiques*. Paris: Armand Colin Éditeur.

- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância, Das Concepções às Práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, V. (Janeiro de 2014). Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender. *Diversidades*, pp. 20-25.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hall, N. (1991). Play and the Emergence of Literacy. In J. Christie (Ed.), *Play and Early Literacy Development* (pp. 3-26). Nova Iorque: State University of New York.
- Hofman, M., & Scheid, N. (s.d.). *Analogias como Ferramenta Didática no Ensino de Biologia*. Santo Ângelo: Academia do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores, Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito - Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA.
- Jhonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Kamii, C. (1978). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kelly, A. (1981). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Korintus. (2008). A mãe vem-te buscar depois da sesta. *Infância na Europa*, pp. 8-9.
- Laevers, F. (2006). Making Care and Education more Effective through Wellbeing and Involvement, An Introduction to Experiential Education. *HMIE Early Years Good Practice Conference, Dynamic Learning*. Edinburgh: Heriot Watt University.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Ramos Leitão.

- Leite, C., & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, pp. 34-46.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula, Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Luquet, M. (1911). Le premier âge du dessin enfantin. *Archives de Psychologie*, pp. 14-20.
- Martins, M. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. 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 e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Montagner, H., & Branco, M. (1996). *A Criança Ator do seu Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro, M., & Queirós, I. (1994). *Área-Escola, Perspetivas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Montessori, M. (1971). *A Mente da Criança*. Portugal: Portugália Editores.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica, Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Printipo - Indústrias Gráficas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação, Um Desafio para os Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morissette, D., & Gringas, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.

- Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *MEM - Oficina de Iniciação ao Modelo, Educação Pré-Escolar*. Lisboa: MEM.
- Muñiz, B. (1993). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998a). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998b). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, pp. 77-98.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, pp. 39-47.
- Niza, S. (Outubro de 2004). A Ação de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *Escola Moderna*, pp. 64-69.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). A Formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, pp. 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Sousa, Z., & Araújo, S. (2004). A Criança Institucionalizada. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 199-232). Lisboa: Universidade Aberta.
- Onrubia, J. (2010). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Proximal e nelas Intervir. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 123-150). São Paulo: Editora Ática.
- ONU & MEC de Espanha. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Paiva, J. (2012). As Novas Tecnologias na Escola, Reflexões Gerais e Contributos para a Educação Científica. In J. Merrienboer, S. Correia, & J. Paiva, *As Novas Tecnologias* (pp. 87-106). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Papert, S. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pato, M. (1997). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: DIFEL.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio d'Água.
- Portugal, G. (2002). Dos Primeiros Anos à Entrada para a Escola - Transições e Continuidades nas Fundações Emocionais da Maturidade Escolar. *Revista Aprender*, pp. 9-16.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: Edições ASA.
- Precatado, M., Damião, M., & Nascimento, M. (2009). Contribuição da Formação Inicial para a Construção do Perfil Profissional dos Educadores de Infância: Perceções de Futuros Educadores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 125-142.
- Ratner, N., & Bruner, J. (1977). Games, Social Exchange and the Acquisition of Language. *Child Language*, pp. 391-401.
- Ribeiro, A. (1989) *Objetivos Educacionais*. Lisboa: Texto Editora.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva - Estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp. 15-76). Porto : Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, As Questões dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Rutter, M. (2010). Significados Múltiplos de uma Perspetiva Desenvolvimentista da Psicopatologia. In A. Fonseca (Ed.), *Crianças e Adolescentes, Uma Abordagem Multidisciplinar* (pp. 27-68). Coimbra: Edições Almedina.

- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sanden, P., & Joly, A. (2003). Inclusive Education in Nicaragua. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 143-172). Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, pp. 30-33.
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a Interação Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 53-75.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics, Teaching and Learning* (pp. 334-370). Nova Iorque: Macmillan.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2012). Crianças, Escola, Recreação e Lazer: Uma Relação Inquietante. In G. Carvalho (Coor.), *Atividade Física, Saúde e Lazer, O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 11-26). Minho: Universidade do Minho.
- Silva, P., & Souza, S. (s.d.). O Perfil do Professor Atual: A Busca de Apontamentos que Auxiliam na Compreensão de uma Profissão. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE*, pp. 1-12.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo, Um Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I., & Coll, C. (2010). Os Professores e a Conceção Construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabalza, *O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-43). Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra: Almedina.

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Horta, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1994). *Psicologia Atual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, C. (2004). A Investigação Participativa. Algumas Considerações em torno desta Metodologia. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação* (pp. 59-76). Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction Between Learning and Development. *Readings on the Development of Children*, pp. 29-36.
- Williams, E. (1987). Classroom Reading through Activating Content - based Schemata. *Reading in a Foreign Language*, pp. 1-7.
- Zabalza, M. (1994a). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998a). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Circular nº 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei 21/2006/M de 21 de junho (Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira).

Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho (Organização e Gestão Curricular).

Despacho Normativo nº 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).

Despacho Normativo nº 6/2010 de 19 de fevereiro (Regime de Certificação das Aprendizagens realizadas pelo Aluno no Ensino).

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

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).