



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Liliana Marisa Coelho do Rosário Vieira

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Funchal, 30 de junho de 2015

O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã

(Vygotsky, cit. por Fontes & Freixo, 2004, p.16).

Agradecimentos

Ainda há “pouco tempo” estava eu no Gabinete de Acesso ao Ensino Superior a preencher um formulário de candidatura e, hoje, entre livros, amigos, professores e o carinho de todas as pessoas que por mim passaram, encontro-me a recordar todo este processo de aprendizagem e crescimento pessoal. Como sonhadora que sou, acredito que este é sem dúvida alguma, a concretização de um sonho que ao longo de cinco anos propiciou-me muitas alegrias, mas também muitas aflições, e no fim de contas para quê? Creio que hoje sei a resposta... Um sonho que aos poucos foi chegando e permaneceu, enchendo o meu coração de uma felicidade invisível aos olhos mas sentida em toda esta caminhada. Caminhada esta que contribuiu para a construção da minha identidade pessoal e, naturalmente, profissional. Neste sentido, não posso deixar de realizar um sincero agradecimento pela colaboração de muitas pessoas que participaram neste percurso e que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora científica do relatório, prof.^a Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela orientação e paciência, pelas palavras amigas e constante disponibilidade. Pelo seu contributo inestimável, o meu sincero reconhecimento.

À professora cooperante, Maria José Pais, pela partilha de conhecimentos, pela atenção, confiança e por acreditar sempre que poderia fazer mais e melhor.

À educadora cooperante, Teresa Viveiros, pela atenção e reflexão conjunta que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Essencialmente, pela excelente pessoa e profissional que é.

Às ajudantes de ação sócio educativa, Rosalina e Mercês, agradeço todo o carinho e atenção com que sempre me trataram. Pelos “braços abertos” sempre que entrei na sala pela manhã e pela alegria partilhada. Obrigada!

Às crianças da sala dos *Super Amigos* e do 2.º B, pelos sorrisos e conhecimentos partilhados. Pela amizade, confiança e desafios que me proporcionaram, criando em mim o espírito de aprendiz para sempre. Serão sempre recordadas com muito carinho.

A todos os professores que me acompanharam ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular à Prof.^a Dora Pombo pela partilha de todo o conhecimento

científico, pelos desafios que nos propôs, tornando-nos melhores e capazes profissionalmente. Acima de tudo, por ter-nos concedido a oportunidade de aprender a aprender.

Ao meu pai, Carla e restante família pelo apoio e compreensão. Por todo o incentivo e carinho.

À minha Avó do coração e à Rosária por toda a esperança transmitida.

À Joana Nóbrega, Christelle Gonçalves e Paula Rodrigues, pela amizade e pelos abraços infinitos. Por todo o apoio incondicional e sorrisos partilhados.

Às minhas colegas e amigas neste percurso, agradeço todo o companheirismo e partilha de conhecimento.

À Bárbara Friedrich, Laura Fernandes, Sofia Serrão, Mariana Gouveia, Janete Silva, Tânia Gouveia e Vanessa Gouveia, por toda a atenção e carinho. Pela cooperação e dedicação.

À Beatriz Ornelas, pela alegria e linda pessoa que é, que nos permitiu construir uma bela amizade ao longo destes anos. Pelo grande, mas ao mesmo tempo pequenino, coração que tem, por estar sempre pronta a acarinhar-me. Pela capacidade de transformar um dia cinzento num dia iluminado.

À Mariana Abrantes e Isabel Fernandes... por tudo e mais alguma coisa! Por todas as aventuras, sorrisos, partilhas, amor e paciência demonstrados todos os dias. Por serem as melhores amigas e estarem sempre carregadas de pó de “Piririm-Pimpim” nos bons e maus momentos, contribuindo para a pessoa que sou hoje... uma pessoa feliz que acredita que a vida pode ser feita de sonhos!

À Mariana Abrantes, pela coragem e pelo abraço mais apertado do mundo.

À Isabel Fernandes, pela mão estendida e pelo sorriso sempre presente que aquece o meu coração.

Obrigada por serem as minhas irmãs do coração!

Ao Vicente, por uma infinidade de razões... Por todo o companheirismo e apoio. Por ser o meu pilar. Pela paciência e porque de braço dado, realizou comigo esta caminhada.

À minha irmã, por ser a minha princesa e nunca me deixar sair de casa sem o seu beijinho mais sincero e confortante. Por me fazer sentir a melhor irmã do mundo.

À minha mãe, por ser a mulher da minha vida e a pessoa lutadora que é. Por todo o orgulho e apoio transmitidos, garantindo que há sempre um sorriso para cada tristeza e que nada é impossível se houver vontade de aprender. Pela compreensão durante a minha ausência. Pela confiança depositada e por todo o amor incondicional.

À minha querida Avó Maria, que sempre acreditou em mim...

Obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório foi elaborado para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o trabalho referenciado espelha a *práxis* pedagógica desenvolvida nos contextos de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A prática em contexto de Educação de Infância realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos. No que se refere ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta desenrolou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, numa turma de 2.º ano de escolaridade, com alunos com idades entre os seis e os oito anos.

O *corpus* do relatório reúne um enquadramento teórico e metodológico e os pressupostos teóricos que serviram de alicerce a toda a ação pedagógica, bem como a intervenção pedagógica *in loco*, que se apoiou na metodologia de investigação-ação. Esta investigação, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizada com o propósito de colmatar dificuldades na escrita e fomentar o gosto pela literacia. Na Educação Pré-Escolar, à semelhança da investigação anterior, procurou-se promover a motivação para a escrita e imitação da grafia. Neste sentido, e com o propósito de melhorar a qualidade da intervenção educativa, surgiu a necessidade de investigar, para uma ação fundamentada, analisada, refletida e adequada, assumindo-se assim um papel prático-reflexivo.

No desenrolar da *práxis* procurou-se realizar atividades, onde a atitude experiencial, a aprendizagem ativa e cooperativa estivessem presentes, partindo da visão da criança como um ser que participa e constrói o seu processo de aprendizagem. A intencionalidade educativa aspirou uma pedagogia-em-participação, cooperante com os níveis de desenvolvimento pessoal e social e o objetivo de atingir aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Atitude Experiencial; Identidade Profissional; *Práxis*; Investigação-Ação; Pedagogia-em-Participação.

Abstract

This report was prepared for the acquisition of the master's degree in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education. In this sense, the referenced work mirrors the pedagogical practice developed in Early Childhood Education and 1st cycle of basic education contexts. The practice in Childhood Education was held in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, with a group of children aged between three and seven years old. With regard to the 1st cycle of basic education, it unfolded at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena, a second grade class, with students aged six to eight years.

The body of the report brings together a theoretical and methodological framework as well as theoretical assumptions that served as the foundation for all pedagogical action and intervention in loco, which was based on research-action methodology. This research, in the 1st cycle of Basic Education, was held in order to address difficulties in writing and foster a love of literacy. In the Pre-School Education, like the previous research, we tried to promote motivation for writing and imitation of spelling. In this sense, and in order to improve the quality of educational intervention, the need to investigate, a reasoned action, analyzed, reflected and adequate, thus assuming a practical and reflective paper.

In the course of practice we tried to carry out activities where the experiential attitude, active and cooperative learning were present, based on the vision of the child as a being who participates and builds its own learning process. The educational intentionality inspired pedagogy-in-participation, cooperating with the levels of personal and social development in order to achieve meaningful learning.

Keywords: Experiential Attitude; Professional identity; Praxis; Research-Action; Pedagogy-in-Participation.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice do conteúdo do CD-ROM	XV
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Quadros	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – O Educador e Professor como profissional prático – reflexivo	7
1.1. Construção da Identidade Profissional	7
1.1.1. Perfil específico do Educador e Professor do 1.º CEB	7
1.1.2. O Educador/Professor investigador e prático reflexivo	9
1.2. A qualidade na persecução de um ambiente educativo favorável às aprendizagens	10
1.3. O currículo e as orientações curriculares: um guia para o docente	15
Capítulo II – O Processo Metodológico	19
2.1. A Investigação-Ação nas Práticas Educativas	19
2.1.2. Análise de dados	22
2.1.3. Fases da Investigação-Ação	22
Capítulo III – Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica	25
3.1. Princípios da Ação Pedagógica	25
3.1.1. Aprendizagem pela ação	25
3.1.2. A Diferenciação Pedagógica	35
3.1.3. Interdisciplinaridade e Comunicação: Articulação e Potencialidades	41
3.1.4. Importância da Contextualização do Ambiente Educativo	42
3.1.6. A Avaliação como Processo Indispensável no Ato Educativo	44
3.1.6. A Leitura e a Escrita	46
Parte II – Intervenção Pedagógica	49
Capítulo IV – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	51
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	52

4.1.1. O meio envolvente	52
4.1.2. A instituição educativa: caracterização e estrutura organizacional	53
4.1.3. A turma do 2.º B	55
4.2. Intervenção Pedagógica realizada na turma do 2º B	62
4.2.1. Projeto de investigação-ação: metodologia preferencial na prática educativa	63
4.2.2. Estratégias colocadas em prática	65
4.3. Avaliação	115
4.4. Interação com a Comunidade Educativa	124
4.5. Fases do projeto de investigação-ação	125
4.5.1. Análise às questões da investigação-ação levantadas	127
4.5. Reflexão crítica da Intervenção realizada em 1.º CEB	128
Capítulo V – Contexto de Educação Pré-Escolar	131
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo	131
5.1.1. O meio envolvente	132
5.1.2. A instituição educativa: caracterização e estrutura organizacional	133
5.1.3. A sala de atividades: <i>Sala dos Super Amigos</i>	135
5.2. Intervenção Pedagógica realizada na <i>Sala dos Super Amigos</i>	145
5.2.1. Estratégias colocadas em prática	145
5.4. Avaliação	175
5.3. Interação com a Comunidade Educativa	181
5.5. Reflexão crítica da Intervenção realizada em PE	184
Considerações Finais	187
Referências Bibliográficas	191
Referências Normativas	195

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado DOCX

Relatório de Estágio de Mestrado PDF

Pasta 2 - Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.ºCEB

Apêndice 1. Planificações Semanais

Apêndice 2. Planificações Diárias

Apêndice 3. A Bruxa Mimi

Apêndice 4. Abracadabra

Apêndice 5. Ilustração da história da Bruxa Mimi

Apêndice 6. A Lenda de São Martinho

Apêndice 7. Ordenar a história

Apêndice 8. Letra da canção por completar

Apêndice 9. Ler Doce Ler de José Letria

Apêndice 10. Ficha de leitura - Ler doce ler

Apêndice 11. Apresentação As Profissões

Apêndice 12. Ficha individual sobre as profissões

Apêndice 13. Ficha de Matemática - dezena e unidade

Apêndice 14. Avaliação Matemática

Apêndice 15. Avaliação Português

Apêndice 16. Avaliação Leitura

Apêndice 17. Avaliação Estudo do Meio

Apêndice 18. Tabela de comportamento

Apêndice 19. Diploma de bom comportamento

Apêndice 20. Diário de Bordo em 1.º CEB

Apêndice 21. Caracterização dos alunos (DB)

Pasta 3 - Intervenção Pedagógica em Contexto Educação Pré-Escolar

Apêndice 22. Planificações Semanais em contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice 23. Sistema de Acompanhamento das Crianças – Avaliação

Apêndice 24. Jogos Quinta da Universidade

Apêndice 25. Planificação dia 19 de maio

Apêndice 26. Diário de Bordo em Educação Pré-escolar

Apêndice 27. Caraterização das crianças (DB)

Índice de Gráficos

Gráfico 1	<i>Género dos alunos do 2.º B</i>	56
Gráfico 2	<i>Idade dos alunos do 2.º B</i>	56
Gráfico 3	<i>Categorias sociais dos pais</i>	60
Gráfico 4	<i>Números e operações</i>	116
Gráfica 5	<i>Organização e tratamento de dados</i>	116
Gráfico 6	<i>Expressão oral</i>	118
Gráfico 7	<i>Expressão escrita</i>	118
Gráfico 8	<i>Gramática</i>	119
Gráfico 9	<i>Iniciação à educação literária</i>	119
Gráfico 10	<i>O passado mais longínquo da criança</i>	121
Gráfico 11	<i>O seu corpo</i>	121
Gráfico 12	<i>A saúde do seu corpo</i>	121
Gráfico 13	<i>Género das crianças</i>	136
Gráfico 14	<i>Idade das crianças</i>	136
Gráfico 15	<i>Categorias sociais dos pais da Sala dos Super Amigos</i>	141
Gráfico 16	<i>Avaliação diagnóstica do nível geral de bem-estar</i>	179
Gráfico 17	<i>Avaliação final do nível geral de bem-estar</i>	179
Gráfico 18	<i>Avaliação diagnóstica do nível geral de implicação</i>	179
Gráfico 19	<i>Avaliação final do nível geral de implicação</i>	179
Gráfico 20	<i>Avaliação final do nível geral de bem-estar e implicação</i>	180

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Etapas de intervenção do educador</i>	16
Figura 2	<i>Objetivos gerais da OCPICEB</i>	17
Figura 3	<i>As três fases do Projeto da Investigação</i>	23
Figura 4	<i>Quatro elementos críticos da aprendizagem pela ação</i>	26
Figura 5	<i>Papel do adulto para a promoção de uma aprendizagem ativa</i>	28
Figura 6	<i>Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças</i>	30
Figura 7	<i>Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças</i>	31
Figura 8	<i>Os componentes essenciais da aprendizagem cooperativa</i>	34
Figura 9	<i>Triângulo Pedagógico</i>	37
Figura 10	<i>Integração e Inclusão</i>	39
Figura 11	<i>Sistema inclusivo centrado no aluno</i>	40
Figura 12	<i>Avaliação formativa</i>	45
Figura 13	<i>Identificação da Freguesia de Santa Luzia</i>	53
Figura 14	<i>Planta da turma 2.º B</i>	61
Figura 15	<i>Apresentação em power point da história “A Bruxa Mimi”</i>	68
Figura 16	<i>Partes da história que levou ao questionamento</i>	68
Figura 17	<i>Ilustração e apresentação da história “A Bruxa Mimi”</i>	69
Figura 18	<i>Apresentação da ilustração da história “A Bruxa Mimi”</i>	70
Figura 19	<i>Ilustrações da história “A Bruxa Mimi”</i>	70
Figura 20	<i>A poção do bom aluno</i>	71
Figura 21	<i>Abóbora para colocar os ingredientes</i>	72
Figura 22	<i>Exposição da poção do bom aluno</i>	72
Figura 23	<i>Apresentação de “A Lenda de São Martinho”</i>	74
Figura 24	<i>Ilustração para ordenar</i>	75
Figura 25	<i>Resumo escolhido para melhorar</i>	76
Figura 26	<i>Resumo melhorado</i>	76
Figura 27	<i>Letra da canção “Lenda de São Martinho”</i>	77
Figura 28	<i>Livro “Ler Doce Ler” de José Letria</i>	79
Figura 29	<i>Apresentação das partes do livro</i>	80
Figura 30	<i>Ficha de leitura</i>	80

Figura 31	<i>Campo lexical da palavra “História”</i>	82
Figura 32	<i>Exemplo de frases a partir da construção do campo lexical</i>	82
Figura 33	<i>Ilustração de estrofes</i>	83
Figura 34	<i>Exposição das ilustrações</i>	84
Figura 35	<i>Texto poético “O dente do Dinis”</i>	86
Figura 36	<i>Identificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis</i>	87
Figura 37	<i>Modelo dentário</i>	88
Figura 38	<i>Imagens do manual de Estudo do Meio</i>	88
Figura 39	<i>Construção da roda dos alimentos</i>	89
Figura 40	<i>Texto poético “Poema dos dentes lavados”</i>	90
Figura 41	<i>Estrutura de um recado</i>	92
Figura 42	<i>Recado para a comunidade educativa</i>	93
Figura 43	<i>Ilustração do texto “Fadas precisam-se”</i>	95
Figura 44	<i>Exemplo de um anúncio</i>	97
Figura 45	<i>Ilustração do texto “O dragão que queria ser violinista”</i>	98
Figura 46	<i>Apresentação em power point sobre as profissões</i>	99
Figura 47	<i>Ficha individual “Quando for grande quero ser...”</i>	100
Figura 48	<i>Jogo de consolidação de conteúdos</i>	101
Figura 49	<i>Grupos de alunos a jogar</i>	102
Figura 50	<i>Produto final de todos os trabalhos realizados</i>	103
Figura 51	<i>Selecionar as imagens de acordo com a legenda</i>	104
Figura 52	<i>Exemplo de exercícios</i>	105
Figura 53	<i>Decomposição de números</i>	105
Figura 54	<i>Adição e subtração com um cesto de fruta</i>	106
Figura 55	<i>Exemplo de exercícios do manual</i>	107
Figura 56	<i>Trabalho cooperativo</i>	108
Figura 57	<i>Contabilização de conjuntos de pares</i>	109
Figura 58	<i>Identificação dos números pares e ímpares</i>	109
Figura 59	<i>Atividade âncora</i>	109
Figura 60	<i>Applet sobre os números pares e ímpares</i>	110
Figura 61	<i>Nível seguinte do applet</i>	110

Figura 62	<i>Diagrama de Venn disponibilizado aos alunos</i>	113
Figura 63	<i>Folha de registo</i>	114
Figura 64	<i>Diploma de “Leitor da Semana”</i>	120
Figura 65	<i>Cartão de bom comportamento</i>	123
Figura 66	<i>Enfeites de natal, realizados pelos alunos e pela família</i>	124
Figura 67	<i>Cronograma do projeto</i>	125
Figura 68	<i>Identificação da freguesia de São Roque</i>	132
Figura 69	<i>Planta da Sala dos Super Amigos</i>	142
Figura 70	<i>História “A viagem da sementinha”</i>	147
Figura 71	<i>História “A viagem da sementinha”</i>	148
Figura 72	<i>Ilustração do final da história</i>	149
Figura 73	<i>Final da história</i>	150
Figura 74	<i>Plantação das sementes</i>	151
Figura 75	<i>Rega das sementes</i>	152
Figura 76	<i>Registo do processo de plantação das sementes</i>	152
Figura 77	<i>Registo ao longo dos dias do crescimento da semente</i>	153
Figura 78	<i>Plantar na horta da escola</i>	154
Figura 79	<i>Mapa de histórias</i>	156
Figura 80	<i>Ilustração da história</i>	157
Figura 81	<i>Caminho escolhido para criar uma história</i>	157
Figura 82	<i>Capa e título da história</i>	158
Figura 83	<i>Primeira parte da história “A história de verão”</i>	158
Figura 84	<i>Segunda parte da história “A história de verão”</i>	159
Figura 85	<i>Pintura da base para o postal com o auxílio das esponjas</i>	159
Figura 86	<i>Pintura das flores com o pincel e com o dedo</i>	160
Figura 87	<i>Envelope para o postal</i>	160
Figura 88	<i>Postal para o “Dia da Mãe”</i>	161
Figura 89	<i>História “Mamã maravilha”</i>	161
Figura 90	<i>Partes da história</i>	162
Figura 91	<i>Registo da mamã que mais gostam</i>	163
Figura 92	<i>Puzzles com imagens da história</i>	164

Figura 93	<i>Livro “O que eu quero ser...” de José Letria</i>	166
Figura 94	<i>Partes do livro</i>	166
Figura 95	<i>Cartões utilizados para a mímica</i>	167
Figura 96	<i>Representação da profissão de cabeleireiro</i>	168
Figura 97	<i>Construção do livro das profissões</i>	168
Figura 98	<i>Livro das profissões</i>	169
Figura 99	<i>Cartões utilizados para a mímica</i>	169
Figura 100	<i>Puzzles das profissões</i>	170
Figura 101	<i>Exploração dos cartões</i>	170
Figura 102	<i>Atividade do palito e do balão</i>	171
Figura 103	<i>Atividades com corantes e balões</i>	172
Figura 104	<i>Observação de insetos</i>	172
Figura 105	<i>Observação do corpo humano e de insetos</i>	173
Figura 106	<i>Sequência de todo o processo</i>	178
Figura 107	<i>Seleção das equipas</i>	182
Figura 108	<i>Realização dos jogos no campo da Quinta da Universidade</i>	183

Índice de Quadros

Quadro 1	<i>Os espaços físicos da EB1/PE da Pena</i>	54
Quadro 2	<i>Interesses e necessidades da turma B do 2.º ano</i>	57
Quadro 3	<i>Rotina diária do 2.ºB</i>	62
Quadro 4	<i>Os espaços físicos da EB1/PE da Achada</i>	133
Quadro 5	<i>Interesses e necessidades das crianças da Sala dos Super Amigos</i>	138
Quadro 6	<i>Rotina da Sala dos Super Amigos</i>	144
Quadro 7	<i>Horário das atividades de enriquecimento curricular</i>	144
Quadro 8	<i>Síntese dos níveis de bem-estar e implicação</i>	176
Quadro 9	<i>Fichas SAC utilizadas para a avaliação</i>	178

Lista de Siglas

Sigla	Significado
CAOP	Carta Administrativa Oficial de Portugal
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DB	Diário de Bordo
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
EB1/PE	Escola Básico do 1.º Ciclo com Pré- Escolar
EI	Educação de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar
OCP1CEB	Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico
PCE	Projeto Curricular de Escola
PE	Pré-Escolar
PEE	Projeto Educativo da Escola
PEGA	Paixão de Ensinar, Gosto por Aprender
PMCEBM	Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico de Matemática
PP	Pedagogia em Participação
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório surge após a conclusão da intervenção pedagógica, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos, e na Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Pena, numa turma de 2.º ano e com idades entre os seis e os oito anos.

A intervenção pedagógica decorreu ao longo de oito semanas em cada valência, com início no dia 7 de outubro de 2013 e término no dia 4 de dezembro de 2013 em 1.º Ciclo do Ensino Básico, e entre 7 de março de 2014 e 2 de junho de 2014 em Pré-Escolar, concretizando-se num total de 135 horas presenciais em cada uma delas.

Segundo Formosinho (2001), a intervenção pedagógica é caracterizada por ser “(...) a componente curricular da formação profissional (...)” (p.50), onde a principal finalidade é que os alunos tenham uma perspetiva da prática docente e que, para além disso, consigam desenvolver competências adequadas e responsáveis. Neste sentido, esta prática pedagógica afigura-se como processo central da iniciação à profissão como docente, onde permite uma aprendizagem experiencial e a compreensão do perfil de desempenho do educador e do professor, promovendo assim a construção da identidade profissional.

No que se refere à estrutura, o corpus do trabalho não está de acordo com uma norma específica. Apenas as referências bibliográficas e normativas e as citações diretas e indiretas encontram-se de acordo com as normas da *American Psychological Association* (6.ª edição). É importante referir que o texto foi redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, à exceção das citações diretas, uma vez que se encontram de acordo com a ortografia original.

Os conteúdos integrantes do relatório estão organizados em duas partes que incluem a componente teórica, metodológica e prática, os quais se estendem em alguns pontos apresentados de forma sequencial. No início de cada capítulo precede uma citação, promovendo uma reflexão espontânea sobre o conteúdo do capítulo.

A primeira parte deste relatório incide, essencialmente, num enquadramento geral da Educação de Infância (EI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da profissão que lhe está associada – o educador de infância e professor.

Para tal, abordar-se-ão temas como a construção da identidade profissional no contexto da formação inicial, dando importância ao perfil específico do Educador e

Professor como profissional prático – reflexivo. Assim sendo, atribui-se uma perspetiva à dimensão pessoal e profissional do docente e à relevância da reflexão e investigação como condição fundamental para a prática e evolução profissional. Para além disso, enaltece as especificidades da gestão curricular na EI e 1.º CEB, bem como a articulação educativa entre ambas as valências.

Perante o enquadramento da profissão docente, abordou-se o desenvolvimento global da criança, tendo em conta o meio que a rodeia e como um ser que aprende em comunidade – desenvolvimento pessoal e social; e a necessidade prático-reflexiva do professor perante esta situação.

Esta abordagem tornou-se essencial na medida em que, refletindo sobre os aspetos explicitamente vinculados aos processos metodológicos – Projeto de Investigação-Ação, permitiu-nos dar os primeiros passos na edificação da intencionalidade de uma *práxis* de qualidade. Assim sendo, ao longo desta primeira parte abordamos todos os pressupostos teóricos inerentes à prática educativa realizada.

Na segunda parte do relatório, está congregada a intervenção pedagógica, que engloba a contextualização do ambiente educativo, as problemáticas encontradas e as estratégias implementadas ao longo da ação pedagógica. Neste sentido, e tendo em conta que o ato educativo não se limita apenas na relação docente-criança, clarificou-se os contextos educativos, uma vez que estes contribuem para a educação de cada criança, pelo que este capítulo abarca a caracterização do meio, da instituição educativa, da sala, do grupo e das famílias. De seguida, e de acordo com as problemáticas levantadas ao longo da ação educativa, procedeu-se um percurso de reflexão, investigação e ação face aos interesses e necessidades de cada criança. Evidencia-se várias situações de aprendizagem proporcionadas ao longo de toda a *práxis*, salientando as aprendizagens cooperativas e de caráter significativo entre o grupo de alunos, bem como as atividades desenvolvidas com a comunidade educativa. No que diz respeito à avaliação, esta foi realizada de acordo com a promoção do bem-estar emocional e os níveis de implicação, recorrendo-se, no Pré-escolar (PE), ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010), e no 1.º CEB, às tabelas de avaliação formativa.

As considerações finais advêm de uma reflexão sobre todo o percurso da intervenção pedagógica, salientando a importância da iniciação à prática profissional como processo basilar para a construção da identidade profissional, a relevância da reflexão enquanto estratégia de construção ativa do conhecimento, e o papel determinante da supervisão dos docentes cooperantes.

Por fim, são apresentadas as referências que sustentaram cientificamente toda a ação pedagógica e investigação-ação realizada e os apêndices que congregam todos os aspetos inerentes à intervenção pedagógica.

Concludentemente, a realização deste relatório apresenta a *práxis* pedagógica, espelhando a incorporação de pressupostos teóricos e ideologias que fomentam toda a minha prática como futura docente, determinando desta forma o meu pensamento em relação à criança como ser que pensa, cria, age e se desenvolve autonomamente. A construção da identidade profissional é um processo a longo prazo que deve ser encarado como um percurso que se constrói face às barreiras e vitórias que possam surgir no dia-a-dia com o grupo de crianças, contribuindo não só para a minha formação enquanto constante aprendiz, mas como pessoa.

Parte I – Enquadramento Teórico

Um bom professor é lembrado nos tempos de escola. Um professor fascinante é um mestre inesquecível. Um bom professor procura os alunos, um professor fascinante é procurado por eles. Um bom professor é admirado, um professor fascinante é amado. Um bom professor preocupa-se com as notas dos seus alunos, um professor fascinante preocupa-se em transformá-los em engenheiros de ideias. Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo (Cury, 2004, p.74).

Capítulo I – O Educador e Professor como profissional prático – reflexivo

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que (...) atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (Alarcão, 2003, p.44).

O educador/professor, como agente educativo, constitui uma ferramenta essencial ao longo da ação educativa. Assim sendo, a construção da identidade profissional é produzida ao longo da vida de cada docente.

É neste sentido que durante este capítulo pretende-se exaltar a importância da investigação-ação durante o plano de ação educativa de cada docente, bem como as ferramentas basilares de toda a prática – o currículo e as orientações curriculares, e a articulação educativa entre o PE e o 1.º CEB. Para além disso é aqui mencionada a importância da interdisciplinaridade e comunicação como meio para atingir o sucesso educativo, exaltando a motivação e interesse para a literacia.

Deste modo, é exaltado o papel do educador/professor, como profissional promotor de aprendizagens significativas, designando estratégias que este poderá investir, enquanto docente prático-reflexivo, para um processo educativo de qualidade.

1.1. Construção da Identidade Profissional

A identidade, de acordo com a carreira docente, é encarada como um processo de edificação de sujeitos enquanto futuros profissionais. Neste sentido, ao longo deste ponto será abordado o perfil específico do educador e professor do 1.º CEB, tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e os Decretos-Lei n.º 240/241 para caracterizar os perfis de desempenho profissional do docente. Para além disso, é evidenciada a importância de um educador/professor prático reflexivo para o desenvolvimento de práticas educativas conscientes e adaptadas ao seu grupo de alunos.

1.1.1. Perfil específico do Educador e Professor do 1.º CEB

Ser educador/professor envolve muito mais do que a aprendizagem e transmissão de conhecimentos. De acordo com Alarcão (1996), “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.” (p.177). Isto é, a intervenção pedagógica de cada docente está intimamente

relacionada com a sua forma de ser enquanto pessoa. Seguindo a mesma linha de pensamento, Nóvoa (1995) afirma que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (p.16).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador e o professor são detentores de diplomas que reconhecem a formação profissional específica com que estão habilitados para a docência, e de acordo com os perfis de qualificação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes perfis caracterizam o desempenho profissional do educador e do professor como uma formação e um processo de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que para haver um desempenho profissional consolidado é emergente uma contínua adequação destes a todos os desafios que possam surgir. Segundo os documentos supracitados, os educadores de infância, na educação pré-escolar, desenvolvem o currículo tendo em conta o conhecimento e as competências essenciais. Isto só é possível com o apoio da planificação, avaliação e organização do ambiente educativo, e ainda, os projetos e atividades curriculares com vista à construção de aprendizagens significativas para cada criança. Da mesma forma, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve o currículo, tendo em conta o conceito de uma escola inclusiva, reunindo e integrando todos os conhecimentos científicos inerentes às áreas que promovem as competências fundamentais para a promoção da aprendizagem de cada aluno.

Na perspetiva de Alarcão e Roldão (2010), para que seja possível identificar as necessidades dos alunos ao longo das tarefas de aprendizagem, é emergente um envolvimento pessoal, por parte do docente, para a construção da identidade profissional do mesmo. Assim sendo e de acordo com a fase inicial de formação docente, as experiências pré-profissionais, nomeadamente, o estágio, é um momento de grande relevância associado à aprendizagem pela ação. Posto isto, Perrenoud (2001), citado por Vasconcelos (2009), justifica que "(...) é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em acção (...)" (p.46).

Alarcão e Roldão (2010) defendem, tendo em vista a formação inicial para a docência, que deverá existir uma componente da prática pedagógica com supervisão, bem como disciplinas curriculares de didática específica, para a construção profissional dos futuros professores.

Compreende-se que a identidade profissional, por ser um processo individual, personalizado e único, se desenvolve, primordialmente, pela formação inicial docente,

onde a transformação ocorre ao longo da prática pedagógica, mobilizando e articulando o sentido da ação de educar. Esta fase desempenha o momento de questionamento, onde o futuro docente inicia a sua carreira profissional observando e refletindo as suas ações, de modo a adaptar as suas práticas no futuro. Assim sendo, reconhece-se a emergência de professores e educadores reflexivos, capazes de detetar lacunas durante o processo de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista a adequação da sua ação para a existência de aprendizagens ativas e significativas.

1.1.2. O Educador/Professor investigador e prático reflexivo

A aprendizagem profissional através da ação deverá ter como foco a necessidade de rever, refletir e questionar a prática pedagógica. Assim sendo, o questionamento que é realizado após e durante a ação educativa promove uma prática reflexiva contínua.

De acordo com Alarcão (2000), “Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.25). Ou seja, para que haja uma reestruturação da *práxis* pedagógica com vista a melhorar a qualidade da educação, o professor/educador deverá assumir o papel de investigador, refletindo antes e após a ação, e ao longo desta, por forma a delinear novas soluções e estratégias que se adequem à sua ação futura.

Justificando esta linha de pensamento, a mesma autora defende que o professor não deverá apenas executar os currículos previamente estabelecidos, mas deve sim ser um “(...) gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (p.21). Isto porque o professor/educador prático e reflexivo deverá basear-se na sua capacidade de pensar e refletir, fomentando a criatividade na reprodução de ideias e práticas que serão adaptadas à realidade educativa. Assim, e de acordo com Jacinto (2003), “O professor identifica, (...), problemas (...) ao nível da aprendizagem dos alunos, para em seguida tentar solucioná-los, elaborando estratégias de actuação” (p.68).

Depreende-se que a capacidade reflexiva é natural no ser humano, como tal na formação de professores pressupõe-se que esta capacidade auxilie a capacidade de pensar autonomamente e que a partir da experiência a reflexão seja a ferramenta basilar para gerir a sua ação profissional.

O conceito de professor/educador reflexivo surgiu inicialmente nos Estados Unidos da América, aliado à racionalidade técnica sem sentido personalizado, que

resultou numa crise de identidade por parte de cada professor (Nóvoa, 1992, citado por Alarcão, 1996). Em contrapartida, Alarcão (1996) defende que:

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. (...) os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos (p.5).

Portanto, ser educador/professor reflexivo é considerar o questionar, o refletir e o experimentar, procurando um constante aperfeiçoamento da sua intervenção educativa. O contacto privilegiado com a realidade da prática docente promove a discussão e a pesquisa para mobilizar os saberes necessários (Alarcão & Roldão, 2010). Posto isto, o docente após uma análise crítica à sua prática *in loco*, aprimora a sua intervenção e desempenho através de um processo contínuo de reflexão e em parceria com toda a comunidade educativa, tendo como principal objetivo melhorar a qualidade em educação.

1.2. A qualidade na persecução de um ambiente educativo favorável às aprendizagens

Face aos riscos da sociedade atual, onde a dependência do consumismo e o empobrecimento das experiências diretas é algo evidente, a escola enfrenta o desafio de melhorar a qualidade de vida dos alunos (Zabalza, 1998). Contudo,

A escola não possui recursos para enfrentar sozinha o desafio de construir um “novo mundo” para as crianças, mas constitui um recurso social básico que fará parte de uma rede mais ampla capaz de ir avançando na direção de melhorar as condições de vida infantis (Zabalza, 1998, p.18).

Deste modo, o mesmo autor defende a emergência de estratégias capazes de responder às necessidades e interesses infantis por forma a promover e enriquecer a experiência de vida, contribuindo para uma melhor qualidade na educação. Depreende-se que é essencial conceber uma escolaridade onde o processo seja global e contínuo que promova os vínculos entre o pré-escolar e o ensino fundamental.

Paralelamente a esta ideia, Clímaco (1991) refere que a qualidade na educação não é atingida meramente por fatores associados à eficácia da escola mas sim pela “(...) mudança de atitudes relativas à própria qualidade educativa e de uma mudança cultural na gestão das escolas.” (p.88). A escola, como entidade complexa e de múltiplas relações institucionais e interpessoais, tem com objetivo principal atingir o sucesso educativo dos seus alunos, mas a comunidade local e a família também exercem um papel muito importante neste processo. É necessária uma gestão escolar, onde a responsabilidade do

sucesso escolar de cada aluno é de cada um e de todos (Brito, 1991). Assim sendo, e seguindo a mesma ideia, Dahlberg, Moss e Pence (2003) definem a “qualidade” como “(...) um processo inerentemente exclusivo, didático, realizado por um grupo (...)” e que este processo deverá ser “(...) negociado entre todas as partes interessadas.” (p.128).

Quando pretendemos associar o conceito de qualidade à educação é importante que lhe estejam associadas três concepções que se complementam: os valores, a efetividade e a satisfação. Uma qualidade vinculada aos valores é uma educação onde as reações esperadas, da instituição, pessoa ou situação, sejam adequadas. Uma qualidade ligada à efetividade é quando é atribuída qualidade ao estabelecimento escolar que alcança bons resultados. A última concepção exalta a satisfação de todos os indivíduos em todo o processo educativo, enaltecendo a “qualidade de vida” de cada um e promovendo a efetividade. Deste modo, se estas concepções estiverem presentes é possível afirmar que estamos diante de uma escola, de um programa, de professores e materiais de qualidade (Zabalza,1998). O mesmo autor apresenta, de acordo com Purkey e Smith (1983) e Fullan (1985), a definição de uma escola eficaz ou de qualidade: “Aquela que é capaz de fazer com que os seus alunos(as) obtenham, independentemente da sua origem sociocultural e econômica, níveis elevados de rendimento acadêmico.” (p.36). Para além disso exalta algumas características que devem estar presentes neste tipo de estabelecimento:

(...) Liderança muito orientada para a qualidade do ensino. (...) Boas relações com a comunidade e apoio, desta, às atividades das escolas. (...) Definição clara dos objetivos educativos e didáticos da escola e expectativas elevadas em relação ao rendimento de cada um dos alunos(as). (...) Relações próximas com as famílias e envolvimento das mesmas nas atividades da escola (p.36).

Compreende-se que a liderança é orientada com vista à organização e atuação institucional e que as relações com a comunidade realçam a integração das famílias em toda a dinâmica formativa da escola e o apoio de toda a comunidade educativa no processo, enfrentando todas as necessidades que sejam detetadas. É neste sentido que os professores são os profissionais capazes para potencializar, multiplicar e reforçar o desenvolvimento equilibrado de cada aluno, uma vez que estes são os substitutos dos pais quando estão a trabalhar (Zabalza, 1998).

O mesmo autor refere que o conceito de qualidade é algo muito dinâmico e que deverá ser reconstruído constantemente, isto porque cada escola possui autonomia para refletir, propor e agir tendo sempre em conta o alcance da mesma. Contudo, existem pontos essenciais, de acordo com o autor supracitado, que constituem qualquer proposta para uma educação de qualidade: a organização dos espaços, o equilíbrio entre a iniciativa

infantil e trabalho dirigido, a atenção privilegiada aos aspetos emocionais, a utilização de linguagem enriquecida, a diferenciação de atividades, as rotinas, os materiais, a atenção individualizada, os sistemas de avaliação e o trabalho com os encarregados de educação e o meio.

No que diz respeito à organização dos espaços, tanto no PE como no 1.º CEB, estes deverão ser amplos onde possam ser realizadas todo o tipo de atividades. Na educação infantil os espaços deverão ser de fácil acesso e especializados, de modo a que as crianças consigam identificar facilmente todas as áreas. Deverá existir um equilíbrio no momento de planear e desenvolver as atividades, promovendo uma autonomia ao longo do dia, por parte da criança, independentemente de existir a pressão do currículo oficial. Os aspetos emocionais constituem um papel essencial para que hajam condições necessárias ao progresso e desenvolvimento infantil, fomentando o nível de segurança das crianças. A segurança é:

(...) a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos. Ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio de realidade, aceitar as relações sociais, etc (p.51).

Aliada à segurança, o autor refere que a linguagem é uma peça-chave em ambas as valências, pois é a partir desta que se constrói a capacidade de aprender. É importante criar momentos de aprendizagem onde a linguagem seja utilizada, estimulando as crianças a falarem, desenvolvendo assim o contacto entre educador/professor e aluno. As atividades, embora possam pertencer a áreas diferentes, podem ser reunidas em uma atividade mais integradora e global, reforçando um progresso educativo equilibrado.

No que diz respeito às rotinas, estas são um aspeto fundamental na educação infantil porque estabelecem o contexto em que as crianças vão agir e se movimentar, auxiliando a segurança e a autonomia de cada uma delas. No 1.º CEB também desempenham um papel importante na organização estrutural das experiências, possibilitando um domínio sobre todo o processo educativo dos alunos. Relativamente aos materiais, no PE a existência de um cenário estimulante e diversificado proporciona múltiplas possibilidades de ação. No 1.º ciclo a organização e disponibilização dos materiais, da mesma forma que no PE, possibilitam a ampliação de vivências de descobrimento e aprendizagem. No que diz respeito à atenção que o docente deve dar a cada criança, sabe-se que é impossível realizá-la.

Contudo, é imperativo manter, mesmo que não seja permanente, uma atenção individual com cada criança, assegurando não só a segurança e comunicação entre

professor-aluno mas a integração. Quanto à avaliação, não basta descrever as intenções educativas mas requer uma análise de acordo com o desenvolvimento global de cada criança conforme cada uma delas vai progredindo. Por fim, a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos promove uma abertura ao ambiente, cumprindo um dos objetivos básicos da educação: “(...) que as crianças conheçam cada vez melhor o seu meio de vida e tornem-se donas do mesmo para ir crescendo com autonomia.” (p.55). Seguindo a mesma linha de pensamento, Morgado (2003), defende que os professores ampliam a qualidade do processo educativo quando:

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

Deste modo, requer-se uma escola reflexiva que organiza e pensa toda a sua ação sobre a missão de educar, tendo em conta o contexto temporal e sociocultural de cada elemento da comunidade educativa e uma aprendizagem contínua.

Assim sendo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) defendem uma continuidade educativa “(...) como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes; (...)” (p.14). Torna-se emergente uma ação educativa contínua, para que deste modo as aprendizagens de cada aluno sejam significativas e ao longo da vida. É neste sentido que Dewey (1997) defende que:

(...) there is some kind of continuity in any case since every experience affects for better or worse the attitudes which help decide the quality of further experiences, by setting up certain preference and aversion, and making it easier or harder to act for this or that end (p.37).

De acordo com esta perspetiva, o autor remete-nos para a ideia de que uma aprendizagem inacabada deixa de ser verdadeiramente educativa, uma vez que a continuação de experiências oferece possibilidades para o desenvolvimento de cada aluno, quer a nível pessoal, social e cognitivo. Aliado a este conceito, não podemos descuidar os conceitos de articulação e conexão entre o PE e o 1.º CEB, pois à medida que as crianças vão avançando no seu desenvolvimento, a transição de um para outro deverá ser equilibrada e positiva. É neste sentido que o Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro demonstra que na organização e gestão do currículo é essencial ter em atenção um dos princípios orientadores, onde a sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico é uma ação basilar para melhorar a qualidade do processo educativo.

Desta forma, Nabuco (2002) afirma que é fundamental ao longo de toda a ação educativa haver um processo contínuo, uma vez que um dos aspetos mais importantes ao longo da transição é a continuidade e que esta constitui os alicerces das aprendizagens anteriores. Portanto, é elementar que os educadores tenham noção do desenvolvimento de cada criança e que a auxiliem a progredir ao máximo nas suas capacidades. O professor, no ensino básico, deve ter em conta as capacidades e competências de cada criança por forma a conhecer melhor as aprendizagens adquiridas no pré-escolar e assim dar continuidade. Isto porque, nesta valência é exaltado o desenvolvimento emocional de cada uma delas através de atividades criativas, enquanto no ensino básico o seu desenvolvimento é assente na aquisição de competências a nível da matemática, leitura, escrita e ciências. Por serem formas diferentes de abordar o currículo e pelo facto de ambos os professores o abordarem de forma distinta, a autora refere ainda que poderá ser um fator para a descontinuidade na transição. Completando esta conceção, a alínea dois do Artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, presente no Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, refere que “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 perspectiva de unidade global do ensino básico.” (p.5127). Desta forma, Richards (1981), citado por Nabuco (2002), refere que é imperativo que os docentes de ambas as valências pensem e trabalhem em conjunto no planeamento ao longo do processo.

Depreende-se que “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p.28), e ainda “(...) proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...) em articulação com os colegas do 1.º ciclo” (p.18). Para além do papel que os educadores/professores assumem na transição, os pais devem ser inseridos nesta etapa por forma a colmatar alguma dificuldade e descontinuidade (Serra, 2004).

Concluindo, torna-se essencial que a educação surja num processo global, onde as aprendizagens são enriquecidas ao longo de toda a vida, formando crianças como cidadãos autónomos, ativos e conscientes. Deste modo, a educação pré-escolar, tal como o nome indica, é o antes da educação básica, portanto constitui uma preparação para o ciclo seguinte. Assim, e apesar dos avanços e recuos que possam surgir durante o ato pedagógico, pretende-se que o educador/professor auxilie cada criança, respeitando o modo evolutivo natural de cada uma delas (Serra, 2004). O professor deverá ter em conta

as atividades lúdicas que são realizadas previamente na educação de infância, e apoiar-se nelas com o intuito de introduzir aprendizagens mais sistematizadas. Deste modo, é emergente o apoio entre ambas as valências, onde todos os agentes, nomeadamente educadores e professores, bem como toda a comunidade educativa, organizam o contexto pedagógico com o propósito de promover a sequencialidade de aprendizagens, tornando-as significativas, melhorando a qualidade na educação. Assimila-se que o conceito de articulação diz respeito a uma interligação entre valências um pouco diferentes, mas que a continuidade constitui um apoio quer para uma como para outra.

1.3. O currículo e as orientações curriculares: um guia para o docente

O lexema currículo provém do étimo latino *currere* e significa jornada, caminho e percurso a seguir (Pacheco, 2001). Entende-se que o conceito de currículo é um conceito com uma pluralidade de interpretações e teorizações que, a nível educativo, poderá ser definido como “(...) tudo aquilo que acontece e que promove a aprendizagem, nomeadamente no contexto escolar (...), e sobretudo, aquilo que socialmente se pretende fazer aprender especificamente na instituição escolar.” (Roldão, 2001, p.61).

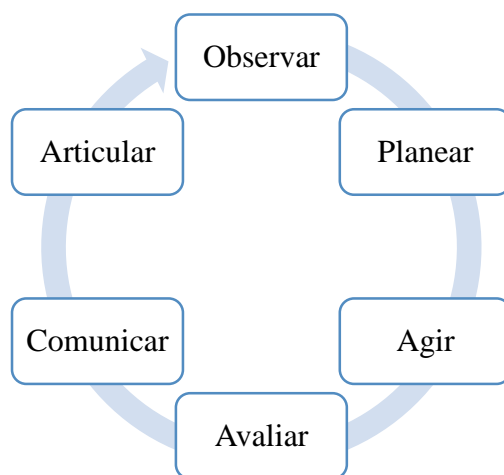
Na conceção de Pacheco (2001), o currículo assume duas perspetivas que se contrapõem: o currículo formal e o currículo informal. A primeira perspetiva define o currículo como um plano que contém todos os conteúdos a ensinar, organizados por áreas de estudo e disciplinas, revelando finalidades previamente planificadas. A segunda perspetiva caracteriza o mesmo como sendo um conjunto de experiências educativas sem uma estrutura predeterminada. Isto porque os termos currículo e sociedade estão intimamente ligados, uma vez que a escola é um forte agente de socialização (Serra, 2004). Assim sendo, e legislativamente falando, a alínea um do Artigo 2.º, presente no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, entende por currículo nacional o agrupamento de competências e aprendizagens que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico, tendo por base os objetivos expressos na LBSE, bem como nas orientações aprovadas pelo Ministério da Educação (ME). De acordo com a alínea quatro do Artigo 2.º da LBSE, presente no Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, por forma a contribuir um desenvolvimento harmonioso e pleno de cada educando, o sistema educativo possui respostas às necessidades de cada um deles, incentivando a formação de cidadãos autónomos e responsáveis.

No que diz respeito às OCEPE (1997), estas pretendem ser um apoio para a educação pré-escolar, sendo esta a primeira etapa da educação básica, que constitui um

conjunto de princípios para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças ao longo da vida. Por ser um processo *continuum*, exige, por parte do educador, nesta primeira etapa, uma especial atenção, uma vez que as crianças necessitam de uma adaptação positiva ao contexto “escola”, possibilitando, desta forma, a segurança e autonomia que o conceito de qualidade na educação defende. Para além disso, compõe a intencionalidade do ato educativo que deve caracterizar a realidade pedagógica do educador que passa por fases distintas mas interligadas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Figura 1

Etapas de intervenção do educador.



Fonte: OCEPE (1997, pp. 25-28).

Pressupõe-se que o educador, como agente da ação educativa, deverá observar as crianças, individualmente e em grupo, para conhecer as suas necessidades e interesses, recolher dados sobre o meio e o contexto familiar, por forma a perceber melhor as características delas, e assim adaptar e adequar o processo educativo em relação às necessidades de cada uma. Por forma a alargar os interesses e promover as potencialidades das crianças, o educador ao observar aperceber-se-á do conhecimento que elas possuem e a sua evolução, daí resultar uma observação contínua de todos os produtos das crianças. Deste modo, a observação é a ação basilar para o planeamento e avaliação de todo o processo educativo.

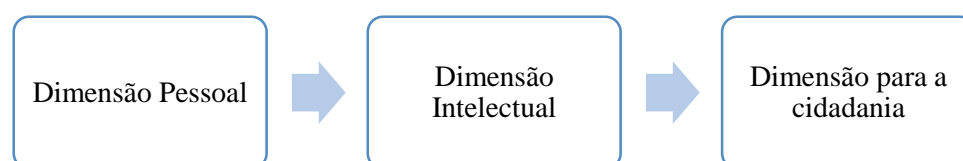
Para que seja possível planear e promover aprendizagens significativas e diversificadas, o educador deverá partir dos interesses e dificuldades de cada criança, criando assim um ambiente estimulante e uma maior igualdade de oportunidades. Planear exige que o docente reflita sobre todas as suas intencionalidades educativas, bem como

as áreas de conteúdo que dispõe e a sua articulação. No que diz respeito à seguinte etapa – Agir, prevê-se que haja uma concretização das intenções educativas, previamente planificadas, não descurando as situações imprevistas. Avaliar exige que o profissional seja consciente da ação que deve adaptar de acordo com as necessidades do grupo ou das crianças, tendo em vista a evolução. Para além disso, nesta etapa é fundamental refletir, pois permite estabelecer a evolução das aprendizagens de cada criança, suportando todo o planeamento educativo. A interação entre a criança e a comunidade educativa é um aspeto crucial durante o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o educador deve comunicar com a família e todos os agentes envolventes, permitindo-lhe um melhor conhecimento do grupo de crianças e do contexto que as influenciam. Por fim, e de acordo com a articulação na educação, referida no ponto anterior, cabe ao docente promover a continuidade educativa, desde que a criança inicia o PE até a sua transição para a escolaridade obrigatória (OCEPE, 1997).

É fundamental referir que estas orientações não são um programa, pois constituem indicações para o educador, ao contrário dos programas que indicam uma previsão de aprendizagens a serem realizadas pelas crianças. Neste sentido, a Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB (OCP1CEB, 2004), e de acordo com os objetivos do ensino básico explícitos na LBSE, este documento acerta com os conteúdos programáticos e objetivos anuais para cada área curricular do 1.º CEB. Este programa congrega três objetivos gerais: dimensão pessoal, dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e dimensão para a cidadania.

Figura 2

Objetivos gerais da OCP1CEB.



Fonte: Adaptado de OCP1CEB (2004).

Relativamente ao primeiro objetivo geral presente na OCP1CEB (2004), a dimensão pessoal requer a promoção de situações que favoreçam o desenvolvimento de sentimentos de autoconfiança e respeito pelas fases de desenvolvimento de cada aluno, com base em valores de criatividade e perseverança. No que se refere à dimensão das aquisições básicas e intelectuais, o professor deverá promover e assegurar aprendizagens

relacionadas com a expressão, comunicação, cultura e realização pessoal dos alunos. Por fim a terceira dimensão acarta a criação de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo, aquisição das regras básicas para conviver em comunidade – higiene e respeito pelo outro.

Compreende-se que as OCEPE e a OCPICEB são ferramentas de apoio ao educador e professor ao auxiliarem a sua operacionalização. Contudo, os dois deverão adaptar o currículo, realizando uma gestão flexível do currículo nacional aliado às experiências quotidianas dos seus alunos. Ambos devem construir esse currículo com a restante equipa pedagógica, tendo em conta as necessidades e saberes das crianças, bem como a opinião da comunidade educativa, uma vez que todos contribuem para a ação pedagógica.

Portanto, quando falamos de currículo, falamos daquilo que socialmente se espera que a escola contribua para a aprendizagem de cada aluno, ficando a cargo desta o que deve e pode ser aprendido. Deste modo, não podemos deixar de ressaltar tudo aquilo que envolve e permeia essa aprendizagem – interesses, culturas e influências, denominado de currículo implícito ou oculto (Roldão,2001). Devido à importância da qualidade da educação, referida no ponto anterior, torna-se emergente a articulação do currículo entre o pré-escolar e o ensino básico, uma vez que os objetivos assentes nas orientações deverão completar ambas as valências. Assim sendo, cabe aos docentes trabalhar em conjunto para um mesmo objetivo – o desenvolvimento educativo de cada cidadão.

Capítulo II – O Processo Metodológico

A investigação-acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática. (...) a investigação-acção constitui um processo reflexivo por si mesmo (Alarcão, 1996, p.116).

No decurso da prática pedagógica a metodologia de investigação serviu como suporte de formação e desenvolvimento profissional.

No decorrer deste capítulo pretender-se-á clarificar as principais características do conceito de investigação-ação, ressaltando o contributo desta metodologia como potencializadora da reflexão permanente por parte do profissional docente. Indissociável deste propósito, apresentam-se, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha de dados empregados na investigação concretizada em contexto de prática e as metas, tais como: a análise da documentação individual de cada aluno, o diário de bordo (DB) e o registo fotográfico de momentos educacionais.

2.1. A Investigação-Ação nas Práticas Educativas

A investigação na formação docente é o ponto de partida para uma educação de qualidade. Por conseguinte, o docente deve realizar várias pesquisas e reflexões sobre as problemáticas existentes dentro da sala de aula, neste caso de PE e 1.º CEB, para que possa refletir sobre estratégias que sejam adequadas a cada um dos seus alunos. Isto porque, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p.6). Na mesma linha de pensamento, Matos (2000) refere ainda que a investigação faz parte da profissionalização, onde são desenvolvidas a capacidade e a preparação do docente para a investigação. Denota-se que a investigação assumirá o papel essencial de aperfeiçoar a qualidade do ensino no dia-a-dia da vida em contexto escolar.

É através de uma revisão literária constante que o docente enumera e compreende as problemáticas encontradas em contexto de sala de aula, bem como as estratégias a utilizar para resolver cada uma delas. Importa referir que, segundo Matos (2000), o professor ao investigar pode aproximar-se da realidade educativa através de diversas perspetivas, tendo sempre em conta não um, mas vários modelos de investigação. Isto porque a diversidade de realidades obriga diferentes respostas às problemáticas.

Tendo em conta as problemáticas que surgem no contexto de uma sala de aula do ensino básico, é emergente ir ao encontro de respostas que sejam úteis e que possam ser

implementadas neste ambiente. Assim, o docente deve ter a preocupação de melhorar e desenvolver a qualidade dos processos ensino/aprendizagem, baseando-se em teorias cientificamente aceites, ou seja, em estudos que tenham sido feitos anteriormente e que deem respostas ao problema que está a ser investigado. Compreende-se que a investigação assume um papel fundamental neste propósito.

De acordo com Burns e Grove (2001), citado por Fortin (2009), e para esclarecer a importância da investigação na educação, esta é um processo que visa validar conhecimentos já adquiridos e produzir novos que afetam o meio educacional. Ou seja, a investigação é uma ferramenta que permite tornar o processo pedagógico num campo científico, onde permite ao professor analisar, compreender e melhorar qualquer estratégia, adequando-as ao meio onde se insere. Seguindo a mesma linha de pensamento sobre a investigação-ação, Cohen e Manion (s.d.) descrevem-na como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (cit. por Bell, 2004, p.20).

Depreende-se então a necessidade da existência de um professor-investigador, onde este seja capaz de se questionar e questionar o contexto educacional de forma a melhorá-lo. De acordo com Cochram-Smith e Lytle (s.d.), citado por Alarcão (2003), ser investigador é ser capaz de se preparar para agir perante qualquer situação problemática, questionando-se intencional e sistematicamente, com a finalidade de compreender e poder encontrar uma solução.

É neste sentido que importa evidenciar a importância da reflexão como uma competência que o professor deve desenvolver de modo a melhorar e a auxiliar as suas práticas. Segundo Kemmis e McTaggart (1982), cit. por Costa (s.d.), a reflexão que se faz sobre a ação é um meio para atingir um melhoramento e desenvolvimento do conhecimento profissional.

Conclui-se que o professor como investigador reflexivo tem a função de desenvolver diversas questões sobre a sua ação, investigando e refletindo sobre as problemáticas que possam surgir, tendo como finalidade o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos seus alunos.

2.1.1. Recolha de dados: um meio para a mudança educativa

Antes da deslocação ao local de estudo é necessário levar a cabo uma recolha de dados que levará à investigação-ação. É realizada uma pesquisa sobre a localização geográfica, serviços e instituições envolventes, e o nível sociocultural da população. É através desta caracterização do meio que é possível enquadrar situações que possam ser detetadas posteriormente durante a observação e contato direto.

Posto isto, cabe ao professor, como investigador qualitativo, recolher os dados sobre o objeto em estudo, através de notas de campo e diários, onde poderá refletir sobre o que vai observando. A análise documental dá a oportunidade de analisar as fichas pessoais de cada aluno, onde contém as suas especificidades em contexto social e a sua progressão escolar. Isto porque, segundo Johnson (1984, p.23), cit. por Bell (2004), “a análise documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante” (p.101), pois servirá para complementar a informação que já tem ou até mesmo adquirir novas informações sobre o objeto em estudo.

No que se refere à entrevista em profundidade, que poderá ser realizada à professora cooperante, de forma informal, e com questões não estruturadas, é possível conhecer as motivações e interesses dos alunos. Assim, e de acordo com Moser e Kalton (1971), cit. por Bell (2004, p.137), a entrevista é descrita como “(...) uma conversa entre um investigador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Compreende-se então, que este tipo de entrevista dá a possibilidade de serem efetuadas entrevistas pouco estruturadas em várias sessões (Máximo-Esteves, 2008), tal como ocorre durante a investigação-ação. Estas permitem adquirir novos dados, relacionando-os com os anteriores já recolhidos.

A utilização do diário de bordo é uma ferramenta valiosa no que se refere à aquisição de informações pertinentes sobre as metodologias de trabalho e as atividades realizadas durante o processo de investigação-ação (Bell, 2004). Para dar ênfase à importância desta ferramenta, Zabalza (1994) menciona que o diário pode ser um instrumento onde é possível haver “uma análise do pensamento do professor” (p.81), referindo que:

(...) (nele vai aparecendo o que os professores sabem, sentem, fazem, etc., (...): é isso precisamente o que converte o diário num documento pessoal), como diz respeito ao seu sentido (o diário é antes de tudo alguma coisa que alguém escreve de si para si mesmo (...)) (Zabalza, 1994, p.96).

Importa então referir que o diário de campo revela ser uma ferramenta vantajosa, aliada ao registo fotográfico que é uma grande ajuda na compilação de material que

permite uma futura reflexão após a ação. Portanto, e para justificar a utilização do diário, Máximo-Esteves (2008) citando Spradley (1980), referencia que “O diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador.” (p.89). O mesmo autor refere ainda que o diário é a ferramenta metodológica mais recomendada, isto “(...) pela sua potencial descritiva, interpretativa e reflexiva.” (p.89).

Finalmente, justifica-se a escolha destes instrumentos no desenvolvimento de uma investigação qualitativa onde o principal objetivo é dar resposta a questões pertinentes, onde é sempre possível mudar a situação problemática ou adaptar qualquer estratégia em qualquer momento educativo.

2.1.2. Análise de dados

Após uma recolha de dados é importante que haja um momento de reflexão e validação. É neste sentido que se recorre ao conceito de triangulação, considerado um método de aproximação múltipla, onde o professor-investigador procura diversas perspetivas de vários autores, confrontando-as umas com as outras, com a finalidade de validar a sua investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, será possível catalogar os resultados como conclusivos ou inconclusivos. A triangulação tem como principais objetivos recolher, analisar e depois estudar e refletir, comparando os dados recolhidos de diversos autores. Portanto, a triangulação é, segundo Denzin (1980), cit. por Sousa (2005, p.173), “a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno”, ou seja, “um cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles.” (Kemmis, 1983, cit. por Sousa, 2005, p.173).

Portanto, a análise de dados é o processo de organização de todo o material recolhido (entrevistas, notas de campo, por exemplo) e acumulados, com o propósito de compreender os mesmos e apresentá-los aos outros. Inicialmente os dados são reunidos e a análise dos mesmos só termina quando não existe mais nenhum. Contudo, o investigador não se baseia apenas nestes dados, utiliza também a revisão literária.

2.1.3. Fases da Investigação-Ação

Ao longo da investigação surgem naturalmente três fases, pelo qual o investigador pensa, age e reflete.

Figura 3

As três fases do Projeto da Investigação.



Fonte: Adaptado de Sousa (2005, p.79).

A primeira fase exige uma preparação, onde é realizado um planeamento da investigação, identificando todos os objetivos da mesma. É nesta fase que o investigador formula o problema e questiona a sua pertinência, tendo em conta o contexto e meios de que dispõe. A segunda fase, a fase de intervenção ou de execução, acontece a investigação, onde a observação, a experimentação, a recolha e tratamento de dados, constituem ações basilares para o desenvolvimento do projeto. No que diz respeito à fase de análise ou relatório, o investigador, descreve todo o seu trabalho efetuado e realiza uma reflexão acerca do que foi planeado e quais os resultados obtidos (Sousa, 2005). A partir desta etapa, o investigador determina se é necessário reformular o projeto, iniciando assim um novo ciclo de investigação (Alarcão,1996).

Depreende-se que a investigação é uma ação fundamental no processo educativo, uma vez que o educador/professor observa e reflete as suas práticas, de acordo com as dificuldades encontradas ao longo das mesmas. Assim, o docente questiona-se sobre as problemáticas que surgem no seu grupo, investiga e propõe estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades, intervém e por fim analisa que efeito a sua ação provocou. Caso os resultados não sejam os esperados, o docente poderá reformular e adaptar a sua prática, iniciando um novo projeto de investigação.

Capítulo III – Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica

Através da aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal (Hohmann & Weikart, 2003, p.5).

Os fundamentos das teorias socioconstrutivistas são fortes potencializadores de ambientes interativos, onde cada criança exerce um papel ativo no seu processo educativo.

Este capítulo tem como objetivo elucidar sobre os pressupostos teóricos que escoraram as opções metodológicas e a sequente estruturação da intencionalidade educativa. Deste modo, abordamos essencialmente os princípios e estratégias que promovem uma ação pedagógica, onde a criança é a protagonista, permitindo um contexto educativo diferenciado, relacionado com a aprendizagem cooperativa e aprendizagens significativas. Para além disso é exaltada a importância da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como as estratégias de diferenciação pedagógica. A abordagem à importância da contextualização do meio educativo refere os aspetos essenciais sobre a interação da criança com o mundo, uma vez que este influencia a sua ação pedagógica. Por fim, a avaliação, a planificação e a interdisciplinaridade são abordadas, separadamente, com o intuito de revelar a relevância destas ao longo de todo o momento pedagógico, uma vez que promove uma continuidade e articulação na educação. O docente, ao avaliar, deteta as dificuldades dos alunos, planeia de acordo com as necessidades de cada um utilizando a interligação de áreas e saberes por forma a fomentar um ambiente de coconstrução da aprendizagem.

3.1. Princípios da Ação Pedagógica

3.1.1. Aprendizagem pela ação

A aprendizagem pela ação é essencial à promoção do desenvolvimento do ser humano, onde a aprendizagem ativa ocorre quando há uma existência de contextos que fornecem oportunidades de aprendizagem adequadas. Deste modo, o principal objetivo dos docentes a atingir é o estabelecimento de momentos flexíveis e apropriados a cada criança. Sabe-se que o ser humano desenvolve as suas capacidades ao longo da vida de forma previsível e sequencial, apresentando características únicas e individuais através das interações com o meio envolvente (Hohmann & Weikart, 2003). Os mesmos autores referem que estas interações devem ser, do ponto vista da educação, adaptadas e diversificadas e podem ser definidas por três critérios importantes:

1.Exercitar e desafiar as capacidades do aprendiz conforme vão emergindo em cada nível de desenvolvimento; 2.Encorajar e auxiliar o aprendiz a desenvolver um padrão único de interesses, talentos e objectivos; 3.Apresentar experiências de aprendizagem quando os aprendizes estão mais capazes de dominar, generalizar e reter aquilo que aprendem e de relacionar essas aprendizagens com as experiências prévias e as expectativas futuras (p.20).

Deste modo, é possível promover interações significativas entre criança e adultos (Hohmann & Weikart, 2003). Isto porque, as crianças, como seres únicos, aprendem em ritmos diferenciados, têm interesses únicos, há uma maior probabilidade de atingirem o seu potencial quando são encorajadas a comunicar e a interagir de modo livre com a comunidade educativa. Estas oportunidades que surgem no dia-a-dia fomentam o poder de escolha, expressão individual e liderança de cada criança.

Os mesmos autores acima referidos defendem que o processo de aprendizagem é uma inter-relação entre as ações do aluno, onde ele constrói o seu próprio protótipo da realidade face a novas experiências e exposição a outros pontos de vista. Neste sentido, a aprendizagem pela ação define-se pela ação que a criança exerce sobre os objetos e interação com outras pessoas e ideias, construindo assim novos conhecimentos. Isto porque, mais ninguém consegue vivenciar novas experiências pela criança, ou seja, têm de ser elas mesmas a fazê-lo, por forma a desenvolverem o seu próprio conhecimento. Para os autores a aprendizagem pela ação envolve quatro elementos essenciais que surgem ao longo do processo educativo: “(1) acção directa sobre os objectos; (2) reflexão sobre as ações; (3) motivação intrínseca, invenção e produção; e (4) resolução de problemas.” (p.22).

Figura 4

Quatro elementos críticos da aprendizagem pela ação.

Ação	Reflexão	Motivação	Resolução de problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de materiais (naturais, de desperdício, brinquedos e equipamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Testar ideias; • Interação consciente e refletida; • Compreensão pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses pessoais; • Exploração; • Questionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barreiras para atingir as suas intenções.

Fonte: Adaptado de Hohmann e Weikart (2003, pp.22-24).

Portanto, o que se pretende, através da aprendizagem pela ação, é que a criança através dos objetos do quotidiano, explore e tome consciência dos seus interesses, motivando-os para a resolução de problemas que possam surgir. Acontece que, muitas

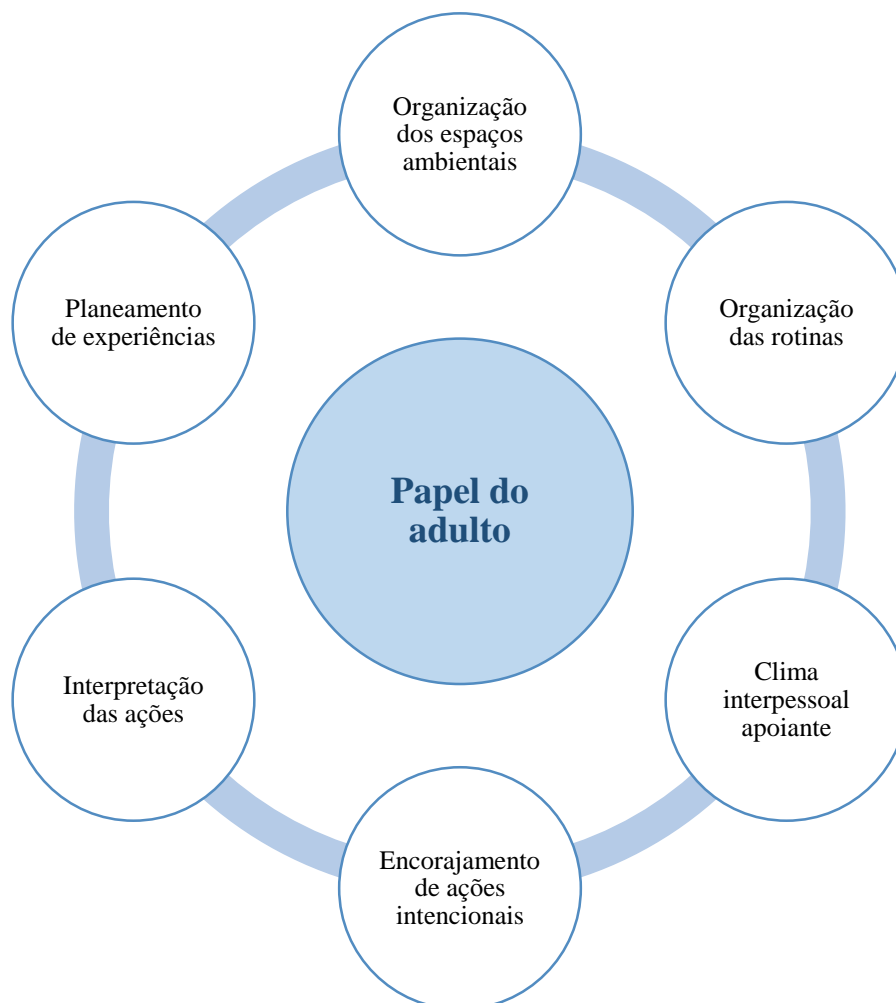
vezes a falta de interesse, incapacita a total exploração do objeto ou atividade, uma vez que a criança não se sente motivada, impossibilitando-a de ultrapassar essa barreira. Torna-se mais compreensível que o docente apresente objetos ou atividades que vão ao encontro dos interesses dos seus alunos, fazendo-os se questionar e refletir, com o intuito de atingir determinado objetivo. Seguindo esta linha de pensamento, Piaget (s.d.), citado por Hohmann e Weikart (2003, p.19), refere que “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos.”. É através de experiências diretas com os materiais que as crianças, principalmente no PE, começam a reconhecer os conceitos, aliados à realidade. Assim sendo, o desenvolvimento da compreensão e pensamento é difundido através da reflexão que a criança faz sobre a sua ação. São os seus interesses pessoais que a levam à experimentação, exploração, questionamento e invenção, desenvolvendo, deste modo, o processo de pensamento lógico (Hohmann & Weikart, 2003).

Referenciando os autores acima citados, os adultos enquanto apoiantes das crianças em ação devem encorajar uma aprendizagem ativa, dando o poder às crianças de terem o controlo sobre as suas próprias aprendizagens. No sentido lato, os adultos não só são participantes e ativos, mas também observadores e reflexivos durante a ação pedagógica – “(...) observadores-participantes conscientes.” (p.27). Isto porque, ao observar e interagir com as crianças, descobrem como elas raciocinam e pensam, reconhecendo os interesses e capacidades de cada uma delas. Compreende-se que é um processo gradual e complexo, uma vez que ao longo do tempo o educador/professor vai conhecendo melhor as necessidades delas. Reconhece-se o propósito de que “As crianças fazem a maior parte do “trabalho” da aprendizagem activa enquanto o professor é um observador-participante.” (p.26).

Deste modo, o educador/professor exerce um papel importante no apoio da aprendizagem ativa através: da organização dos espaços, recheados de materiais interessantes e adequados às crianças; da organização de rotinas, pois a sequência dos momentos do dia promovem a autonomia nas crianças; do estabelecimento de um clima apoiante, onde as relações entre crianças e adultos são positivas e descontraídas; do encorajamento para resolução de problemas, pois o adulto centra-se nas ações de cada criança; da interpretação das ações das crianças; e do planeamento de experiências de acordo com os interesses delas.

Figura 5

Papel do adulto para a promoção de uma aprendizagem ativa.



Fonte: Adaptado de Hohmann e Weikart (2003, pp.28-29).

É neste sentido que Piaget (1976, p.7) refere que:

Em nosso entender, o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito da investigação. (...) Acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções (citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.32).

Depreende-se que o papel do educador/professor passa por encorajar as crianças para que elas mesmas coloquem questões, e nunca impondo os problemas para resolver. Daí o conceito de aprendizagem ativa estar associado a uma "(...) conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de ser apenas "passada" ou "transmitida"." (Hohmann & Weikart, 2003, p.174). Assim, e de acordo com a teoria de desenvolvimento de Piaget, a

criança aprende, fazendo, uma vez que há uma partilha de ações entre o adulto e crianças (Serra, 2004).

Face a esta ideia, deparamo-nos com o facto de que a criança, como ser crítico e curioso, aprende através da descoberta de novos conhecimentos, aliados aos anteriores. Portanto, não se pode descurar o conceito de aprendizagem significativa, uma vez que na exploração dos materiais, estes deverão ser um forte potencial de aprendizagem. A par da importância destes, é fundamental que o adulto tenha especial atenção na implementação das estratégias relativamente ao reconhecimento dos materiais, pois só serão significativas as aprendizagens que despertem o interesse por parte do aluno. Na conceção de Ausubel (2000) a aprendizagem significativa deverá estar associada à “(...) apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz.” e que “(...) deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa.” (p.1). Acontece que a aprendizagem mecânica é a antítese da aprendizagem significativa, “(...) em que aquilo que se apresenta não interage com qualquer subsunçor adequado e previamente existe na estrutura cognitiva.” (Valadares & Moreira, 2009, p.37). Ou seja, a aprendizagem mecânica está associada à memorização de conhecimentos que ao longo do tempo, e por não despertarem interesse e implicação por parte do aluno, vão se perdendo. Compreende-se que seja fundamental, tendo em conta a aprendizagem pela ação, que o educador/professor fomente atividades adequadas a cada aluno e de acordo com os conhecimentos anteriores deles, por forma a promover uma aprendizagem ativa e significativa.

Ao abordarmos o sentido da importância do educador/professor no planeamento e orientação de atividades promotoras de aprendizagens ativas, não podemos esquecer-nos da base que fomenta o máximo do Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) de cada criança. A atitude experiencial protagoniza o interesse e motivação (considerando o bem-estar emocional e a implicação) de cada uma delas perante toda a ação pedagógica. O educador/professor, através da implicação das crianças, planeia momentos educativos, adaptando à medida que se torna necessário. Isto porque, não é necessário chegar ao final de uma sessão ou atividade para o docente avaliar o nível de bem-estar e implicação dos seus alunos. Neste sentido, o docente observa e avalia o interesse aplicado nas atividades e reformula as suas planificações para que todos os alunos tenham um grau elevado de implicação e bem-estar, uma vez que as crianças com interesse são mais capazes de aceder ao máximo do DPS. Seguindo esta linha de pensamento, em que o bem-estar e a implicação são duas dimensões reconhecidas durante o processo de atenção à criança,

Portugal e Laevers (2010) referem que “Se estas se apresentam em grau elevado, podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições.” (p.14).

Figura 6

Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças.

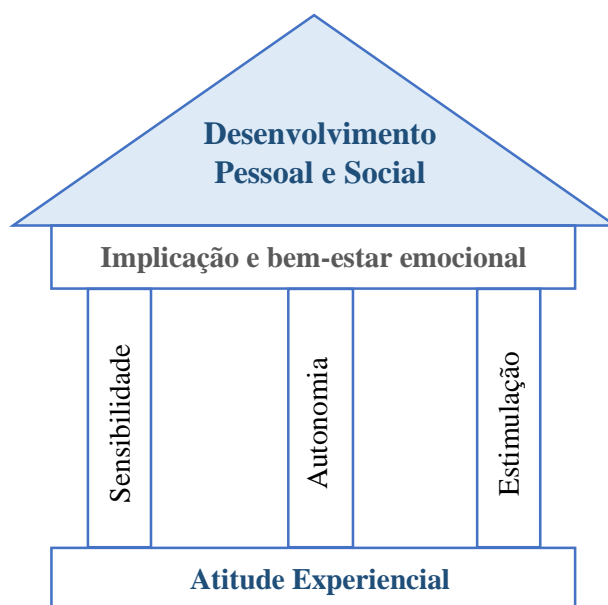


Fonte: Portugal e Leavers (2010, p.14).

De acordo com os mesmos autores existem três pilares para uma prática experiencial, nomeadamente: “(...) enriquecimento do meio/estimulação, livre iniciativa da criança/autonomia e diálogo experiencial/sensibilidade (...)” (p.15). Estes três pilares, associados à atitude experiencial (base), à implicação e bem-estar emocional (trave mestra) e ao Desenvolvimento Pessoal e Social da criança (frontão), estabelecem “(...) a ligação entre a experiência e a finalidade da educação (...)” (p.15), referida na OCEPE (1997). Este documento evidencia o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças como área integrante do processo educativo, exaltando a relação que a criança estabelece “(...) consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (...)” (p.49), conciliados às áreas adjacentes. Portanto, o que se pretende é, e de acordo com o pensamento de Laevers e Van Sanden, cit. por Portugal e Laevers (2010), promover o desenvolvimento de seres emancipados, que sejam verdadeiros nas relações que estabelecem com o mundo, tornando-se cidadãos emocionalmente saudáveis. Compreende-se que a educação, como processo ao longo da vida de cada aluno, pretende promover o desenvolvimento máximo, preservando os interesses e motivações de cada um deles, pois só assim eles podem atingir o grau elevado de implicação e bem-estar emocional que o educador/professor pretende. O educador/professor, como sujeito que orienta e promove a emancipação dos seus alunos a longo de todo o processo pedagógico, conhece os alunos e identifica as suas experiências anteriores, planeia de acordo com a individualidade de cada um deles e adequa as suas práticas tendo em vista o DPS.

Figura 7

Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças.



Fonte: Portugal e Leavers (2010, p.15).

De acordo com os mesmos autores, o pilar referente ao diálogo experiencial (sensibilidade) está associado à capacidade da criança ser ela própria e genuína, conhecendo os seus limites, adquirindo confiança para o seu desenvolvimento pessoal. Este desenvolvimento pessoal pressupõe, ao longo do diálogo experiencial, atenção e consideração pelas necessidades de cada criança, por forma a promover segurança e sentido de competência. Deste modo, a criança ao estabelecer uma comunicação em um ambiente securizante e afetuoso, sentir-se-á compreendida, aceite e escutada. Relativamente ao pilar da autonomia, este está intimamente ligado ao estímulo da livre iniciativa das crianças. Contudo, a imposição de regras ou limites estruturantes dentro da sala de aula são uma necessidade que pode ser aliada à liberdade para cada criança. Pressupõe-se que uma criança que lhe é dada a oportunidade de escolher aquilo que lhe é mais favorável, promoverá níveis de implicação elevados. Finalmente, o pilar relacionado com o enriquecimento do meio (estimulação) refere-se às atividades e materiais estimulantes e diversificados que são disponibilizados com o objetivo de incrementar uma exploração ativa e saciar as motivações e dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento global da criança. É crucial o papel do docente como profissional, que contém sensibilidade e conhecimento, mediar todo o processo pedagógico. Para complementar esta ideia, os mesmos autores referenciam que o docente,

Pela sua experiência, conhecimento e sensibilidade, este pode actuar como fertilizante do terreno educativo, podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala (e.g., oferecendo novos materiais ou actividades, dando informações, intervindo para estimular a acção, o pensamento, a comunicação (p.16).

Reconhece-se que o educador/professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada criança, promovendo-lhe momentos pedagógicos ricos e diferenciados. Contudo, é fundamental dar ênfase à qualidade das interações que possam existir entre as crianças, uma vez que faz parte do desenvolvimento pessoal e social de cada um. Assim sendo, e de acordo com as teorias da aprendizagem pela ação e aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa surge como estratégia pedagógica promotora de interações ativas entre as crianças, uma vez que “Two heads learn better than one” (Johnson & Johnson, 1988, p.1). Depreende-se que o conceito de aprendizagem é um processo de desenvolvimento social complexo e, por assim ser, resulta da “(...) interacção do indivíduo com o contexto sociocultural [que] promove a aprendizagem e esta é que conduz o desenvolvimento (Vygotsky, cit. por Fontes & Freixo, 2004, p.17).

De acordo com Pujolás, cit. por Fontes e Freixo (2004), o conceito de Aprendizagem Cooperativa está associado a uma estratégia que respeita a diversidade de alunos numa turma e que a aprendizagem só é atingida se o educador/professor conseguir com que “(...) os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.” (p.26). Seguindo esta perspectiva, Lopes e Silva (2009) defendem que “Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.” (p.9), porque trabalhar em equipa possibilita a intervenção em actividades de forma crítica e autónoma, com vista a resolução de problemas com base na colaboração.

Para Johnson e Johnson (s.d.), cit. por Fontes e Freixo (2004), a palavra “(...) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.” (p.26). Inicialmente esta estratégia é implementada em pequenos grupos, onde existe um espírito de interajuda que promove um melhoramento das aprendizagens de cada aluno. O principal objetivo, de acordo com os mesmo autores supracitados, é que todos os alunos tomem consciência que todos devem trabalhar para atingir o sucesso do grupo, onde todos esforçam-se e os conhecimentos se complementam. Deste modo, se pensarmos na teoria socioconstrutivistas de Vygotsky, compreendemos que a Aprendizagem Cooperativa está intimamente ligada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e à importância dos adultos no processo educativo. Ou seja,

(...) a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou o colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento. (Johnson & Johnson, s.d., cit. por Fontes & Freixo, 2004, p.26).

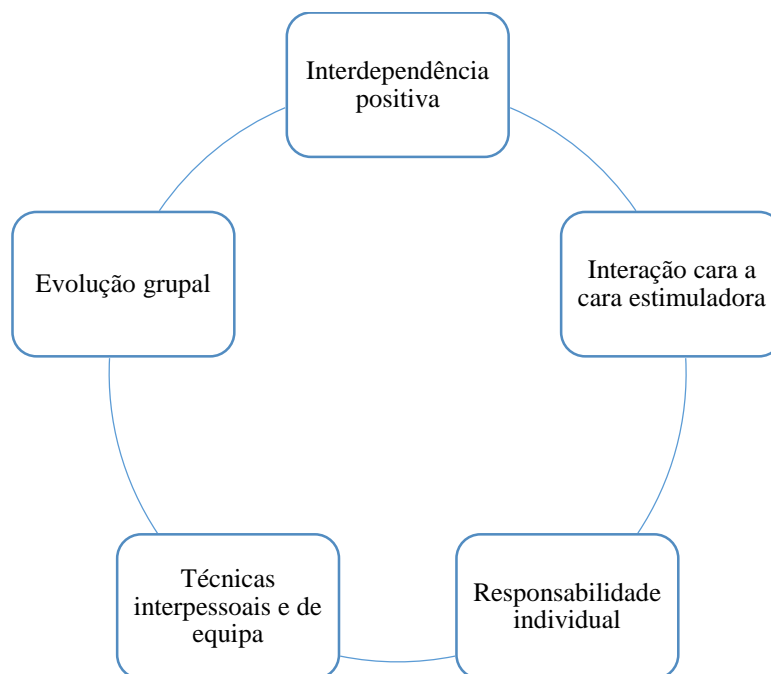
Portanto, os principais objetivos da Aprendizagem Cooperativa passam por permitir aos alunos conhecer cada elemento do grupo, promoção de indivíduos que reconhecem as suas responsabilidades e as individualidades de cada um, presença de apoio e incentivo entre os elementos e que sejam capazes de resolver positivamente e de forma construtiva os conflitos que possam surgir. Depreende-se que quanto maior for o nível destas competências sociais, “(...) maior será o rendimento e o aproveitamento atingidos dentro dos grupos cooperativos.” (Fontes & Freixo, 2004, p.34). Desta forma, Vygotsky, “(...) explained that the upper limit in the zone of proximal development cannot become fruits without social interactive support from peers and teachers.” (cit. por Li & Lam, 2013, p.2).

Para que a cooperação funcione bem, são fundamentais cinco elementos que deverão estar assentes e incorporados na turma. Inicialmente o professor deve propor uma tarefa que deverá ser realizada em grupo, incentivando uma interdependência positiva entre os elementos dos grupos, isto porque sem espírito de interajuda, não haverá cooperação. Em segundo lugar o aluno deverá ter noção das responsabilidades individuais e coletivas, uma vez que os alunos aprendem em conjunto para depois se tornarem seres autónomos. No que diz respeito ao terceiro ponto essencial para a promoção de uma aprendizagem cooperativa, a comunicação entre os alunos, quando explicam verbalmente como resolver problemas, analisam aquilo que estão aprendendo, ensinam os colegas e associam a aprendizagem atual com a anterior, é uma ação basilar para uma aprendizagem baseada em cooperação, ao contrário da competitiva e individualista. Assim, os alunos devem tomar decisões e debater, criando um clima de confiança e motivação para a resolução de conflitos. O quarto elemento está intimamente ligado à aprendizagem cooperativa, uma vez que esta é mais completa que a competitiva e individualista, promovendo, nos alunos, práticas interpessoais e de grupo que são imprescindíveis a toda a ação de cooperação. O quinto elemento consta a evolução grupal, na medida em que os elementos analisam que metas já atingiram e o que deve ser modificado, por forma a promover um trabalho eficaz e positivo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Compreende-se que inicialmente os alunos não possuem práticas cooperativas, cabendo ao docente promover atividades que enalteçam a vontade de trabalhar em grupo, partilhar ideias e respeitar opiniões, trabalhando todos para alcançar o mesmo objetivo – resolução

de problemas comuns. Desta forma, analisou-se os cinco elementos essenciais para a promoção de aprendizagens significativas aliadas à cooperação e respeito pelo outro.

Figura 8

Os componentes essenciais da aprendizagem cooperativa.



Fonte: Adaptado de Johnson, Johnson e Holubec (1999, p.22).

Portanto, cabe ao docente como profissional ativo no processo pedagógico definir os objetivos de trabalho, preparar a atividade e todo o material necessário e motivar os seus alunos, explicando-lhes os procedimentos cooperativos que devem desenvolver para que o grupo alcance o sucesso na tarefa. Cabe ainda ao professor integrar e orientar os grupos de aprendizagem, avaliando e promovendo o espírito cooperativo por forma a incrementar tais ideais. Ao longo das atividades, deve circular pela sala, dando apoio aos grupos, supervisionando as interações desenvolvidas entre os diferentes elementos, assim como anotar o progresso escolar de cada um deles (Fontes & Freixo, 2004).

Face ao envolvimento necessário por parte de todos os agentes da ação educativa, o trabalho cooperativo promove a motivação nas atividades que são realizadas, pois todos os alunos pretendem dar o seu melhor quando estão com outros colegas. O trabalho cooperativo é uma estratégia fundamental na aprendizagem de cada aluno, pois fortalece as relações sociais e faz com que haja uma entreajuda visível entre eles. Neste sentido, e de acordo com OCEPE (1997), o educador/professor “(...) alarga as oportunidades educativas,, ao favorecer um aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e

aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.” (p.36). Compreende-se então que, as pedagogias participativas surgem aliadas a este tipo de aprendizagem, uma vez que promovem o envolvimento de todos os intervenientes na construção do processo educativo e experiências contínuas. Baseadas nas motivações e interesses intrínsecos das crianças, o adulto assume a criança como um ser competente e capaz, pois ela participa ao longo do ato pedagógico. Seguindo esta perspetiva, a Pedagogia-em-Participação (PP) defende a “(...) promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.16). Trata-se de repensar as práticas educativas para a criação de condições para todos os intervenientes da comunidade educativa, promovendo a capacidade de pensar e agir de forma inteligente e reflexiva.

Concluindo, a interação entre adultos e crianças é muito importante, pois a aprendizagem pela ação depende de interações, quer positivas quer negativas, promotoras da reflexão e do conhecimento de cada indivíduo. Assim sendo, pressupõe-se que o papel do educador e do professor torna-se emergente desde as mais tenras idades até o final do ciclo de estudos, pois são eles que promovem experiências e atividades que desenvolverão o pensamento crítico e lógico ao longo da vida de cada aluno. Associada a esta ideia, a aprendizagem cooperativa assume um papel muito importante no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, uma vez que ao debater ideias, o aluno torna-se responsável pela sua ação perante o grupo, respeitando as opiniões de outros elementos e ganhando confiança em si mesmo. Para além disso, esta estratégia é de grande relevância, pois ajuda os alunos com mais dificuldades em determinados temas, e é um meio de motivação para encarar os conflitos de forma positiva. Compreende-se que uma Pedagogia-em-Participação, onde a atitude experiencial é valorizada, promove um ensino de qualidade, onde os adultos e as crianças são agentes ativos no processo de ensino/aprendizagem.

3.1.2. A Diferenciação Pedagógica

Face à ideia de aprendizagem ao longo da vida, a comunidade educativa assume um papel muito importante no processo pedagógico de cada educando, promovendo igualdade de sucesso e gerindo a heterogeneidade que se assiste. Compreende-se que a escola deve criar condições onde os alunos tenham tempos definidos (rotinas), recursos materiais e espaços que permitam aprendizagens significativas. É neste sentido que a universalidade e obrigatoriedade da escolaridade estabelecem uma problemática referente

à diversidade e heterogeneidade nas salas de aula. Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, torna-se emergente a organização de estratégias capazes de globalizar a escolaridade, tendo por base as necessidades e interesses das crianças. Deste modo, e de acordo com Morgado (2003), torna-se um desafio existir um processo educativo de qualidade e inclusivo se a escola não tiver a capacidade de “(...) desenvolver processos diferenciados de trabalho.” (p.27). É neste sentido que é fundamental dar relevância a um conjunto de princípios sobre esta filosofia:

- Alunos na mesma faixa etária diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;
- As diferenças entre os alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem no que os alunos necessitam de aprender, no ritmo a que aprendem e no apoio que precisam do professor e de outros elementos;
- Os alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados;
- Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais;
- Os alunos obtêm melhores resultados quando a sala de aula e a escola criam uma comunidade da qual sentem fazer parte e ser respeitados;
- O trabalho central da escola (professor) é maximizar as competências de cada aluno (Tomlinson, cit. por Morgado, 2003, p.76).

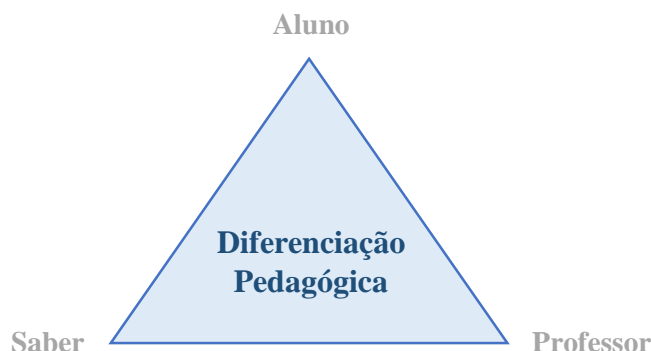
Portanto, é essencial que o educador/professor formule uma análise e reflexão sobre as suas práticas educativas, assumindo uma multiplicidade de variáveis e todos os fatores envolvidos, neste caso as crianças e o espaço pedagógico. Contudo, o planeamento das atividades, que o professor tem de realizar, está intimamente ligado à problemática do currículo. Também sustentamos que, apesar de poder ser uma barreira, este poderá ser gerido de forma flexível, tendo em vista o desenvolvimento do processo educativo de cada aluno. Nesta perspetiva, a gestão do currículo prevê a introdução de modificações ao longo de toda a ação educativa e todos os aspetos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, potencializando “(...) os níveis de apropriação considerando diferenças individuais e contextuais.” (Morgado, 2003, p. 79). Depreende-se que o planeamento das atividades, a serem realizadas na sala de aula, constitui uma ferramenta essencial por forma a dar resposta à diversidade de alunos, considerando um funcionamento diferenciado quando necessário.

De acordo com Solner e Thousand, cit. por Morgado (2003), o docente organizará as suas práticas tendo em conta dois níveis: “(...) práticas nucleares e práticas de adaptação.” (p.83). Deste modo, as suas práticas nucleares promovem uma educação mais geral e menos diferenciada, enquanto nas práticas de adaptação, decorrentes das práticas nucleares, estas passam por processos em que o professor tem de adequar a ação educativa de acordo com as especificidades de cada aluno. Saliente-se que é emergente uma gestão

diferenciada na sala de aula, para que as atividades sejam organizadas tendo em conta a diversidade e acolham de forma positiva as diferenças que podem ser encontradas nos alunos. Saliente-se que a diferenciação pedagógica é uma ação que se desenrola entre o aluno, professor e saber, de acordo com o triângulo pedagógico (Przesmycki, cit. por Santos, s.d.).

Figura 9

Triângulo pedagógico.



Fonte: Adaptado de Santos (s.d., p.54).

Parece-nos então importante que as crianças tenham oportunidades significativas, “(...) mobilizando todas as suas experiências anteriores para o contexto de aprendizagem.” (Dean, cit. por Morgado, 2003, p.85), uma vez que as interações entre professor, aluno e saber são reguladas pelas individualidades de cada educando. Face a esta perspetiva, Niza (2000), cita as ideias centrais das práticas educativas presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, onde esta “(...) reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o conseqüente direito ao sucesso no decurso da sua frequência.” (p.39), exaltando a igualdade e justiça para todas as crianças ao longo de todo o processo de ensino/aprendizagem. O acordo de Jomtien em 1990, assume a mesma ideia do documento anterior, propondo uma “(...) educação básica para todos numa escola para todos.” (p.39), tal como a Declaração de Salamanca (1994), que reconhece que “(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (p.40). Neste sentido, considera-se que apenas um método de ensino/aprendizagem não satisfaz as necessidades de todos os alunos, requerendo um ensino adaptado assente na utilização de várias estratégias ajustadas a cada criança. Saliente-se que o processo de diferenciação pedagógica é um processo em construção ao longo do tempo, ou seja, uma ação pedagógica contínua e integrada, por forma a responder à diversidade de alunos. A diferenciação deve ser aliada

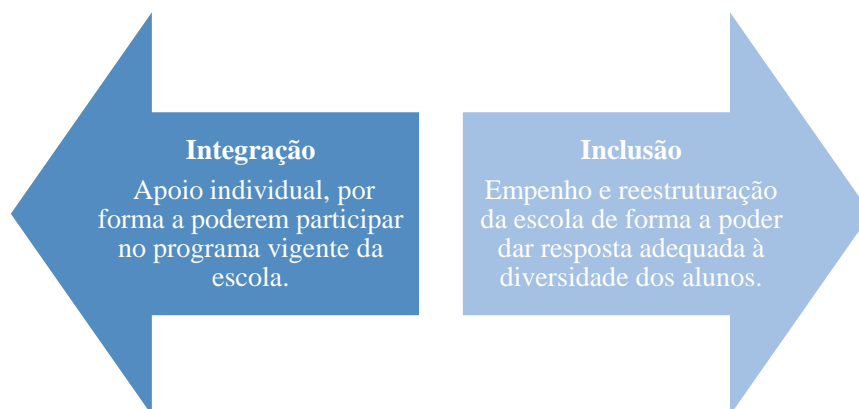
em cooperação com o currículo para dar resposta a um leque de capacidades, isto porque nem todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo e da mesma forma. Contudo, e de acordo com Perrenoud (1978), o número de alunos, os horários uniformes, o programa obrigatório a ser lecionado e as regras de avaliação constituem uma barreira a uma ação pedagógica diferenciada. Cabe ao docente promover uma educação baseada em igualdade para todos os educandos, possibilitando o sucesso educativo de cada um.

Seguindo esta linha de pensamento, e de acordo com Morgado (2003), surge a ideia de uma escola inclusiva, a ideia de uma “Educação para todos” (p.25), onde todas as crianças, apesar das diferenças e dificuldades individuais, aprendem todas juntas. Esta perspetiva surgiu após a realização da Conferência de Salamanca – *World Conference on Special Needs Education*, e defende que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade (UNESCO, cit. por Morgado, 2003, p.26).

Entende-se por educação inclusiva, onde todas as crianças têm o direito, independentemente dos problemas que possuam, de frequentar a escola da sua área, de participarem na comunidade, uma vez que faz parte dos direitos humanos (Costa, 1999). Pretende-se que as escolas reconheçam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos, promovendo uma adaptação aos ritmos de aprendizagem, por forma a garantir uma melhor qualidade do ensino, através de uma gestão flexível dos currículos e de estratégias pedagógicas. Portanto, de acordo com a Declaração de Salamanca, cit. por Costa (1999), “Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não-vice-versa.” (p.31), e “É preciso, (...) um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (p.29). Saliente-se que a educação inclusiva não está apenas associada a crianças com alguma deficiência, mas sim a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que a escola é um lugar de igualdade apesar de todas as individualidades que o ser humano possui.

Não podemos abordar o conceito de inclusão sem o comparar com o conceito de integração, isto porque a inclusão defende uma reestruturação da escola por forma a poder responder à diversidade de alunos, enquanto a integração apenas está associada a crianças com necessidades educativas especiais, que são apoiadas individualmente num determinado espaço.

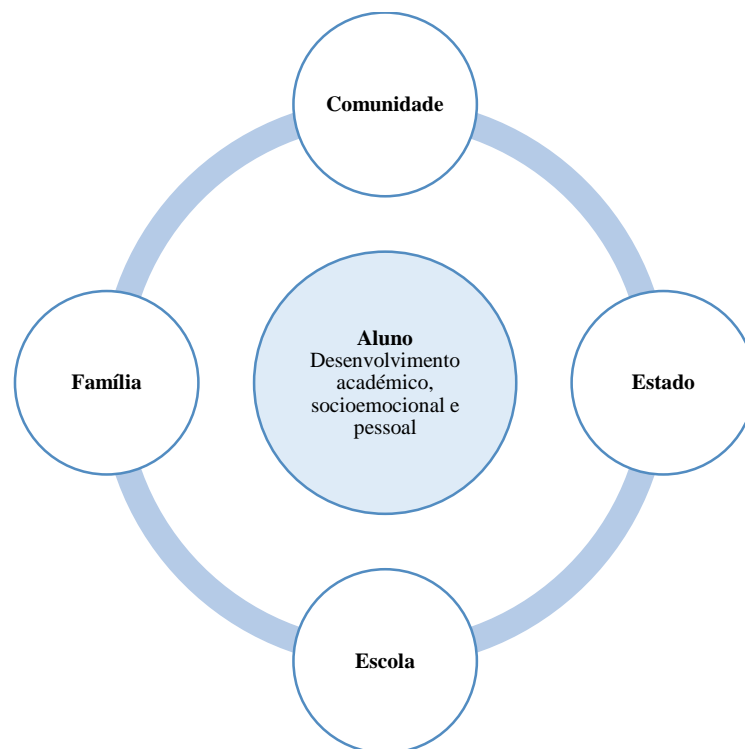
Figura 10*Integração e Inclusão.***Fonte:** Adaptado de Costa (1999, p.28).

Compreende-se que, “A educação inclusiva não é um evento, é um processo.” (p.35), é uma meta que seguindo diversos caminhos, promove práticas educativas de qualidade para a formação de crianças que serão futuros adultos que terão de estar adaptados à sociedade. Contudo, o conceito de inclusão ou inserção do aluno com NEE ultrapassa o conceito de integração, pois o que se pretende é permitir o desenvolvimento de comunidades escolares, tornando-as mais ricas e profícuas, onde a heterogeneidade é encarada como uma realidade e um aspeto positivo. De acordo com Correia (1995), cit. por Correia (2013), o aluno com NEE deve ser o centro de atenção da Escola, da Comunidade, da Família e do Estado, uma vez que todos eles fazem parte do processo inclusivo. No que diz respeito ao Estado, este deve ter em conta várias preocupações, desde “(...) a sensibilização do público em geral até à tomada de medidas legislativas inerentes à consecução das reformas necessárias à implementação de um sistema inclusivo.” (Correia, 2013, p.10), bem como a autonomia às escolas para a implementação de um sistema inclusivo face à realidade da mesma. Quanto à Escola, esta deve dar relevância à formação de todos os intervenientes no processo educativo, assegurar a inserção de alunos com NEE e a comunicação saudável entre aluno-professor, sensibilizar a família por forma a fomentar a sua participação no desenvolvimento global dos seus educandos e considerar uma variedade curricular e que nem todos os alunos atingem os objetivos curriculares, adequando, desta forma, as práticas educativas. No que se refere à participação da Família, esta deve permitir o desenvolvimento do seu educando de acordo com o planeamento educacional, permitindo uma boa comunicação com todos os elementos da comunidade educativa, colaborando e participando ativamente no processo educativo e aceitar a “inclusão” de crianças com NEE na escola e na comunidade. Por

fim, a Comunidade “(...) desempenha um papel relevante na educação e transição para a vida activa do aluno com NEE.” (p.11), promovendo uma participação saudável.

Figura 11

Sistema inclusivo centrado no aluno.



Fonte: Correia (2013, p.9).

Deste modo, as escolas ao assumirem uma orientação inclusiva, promovem a descategorização sedimentada no défice do aluno, privilegiando “(...) a máxima integração do aluno com NEE na Escola regular.” (p.14), e proporcionando uma educação adaptada às crianças, que posteriormente refletir-se-á numa sociedade inclusiva. Depreende-se que todas as crianças com NEE são capazes de aprender e têm o direito ao acesso a um currículo diversificado. Posto isto, cabe ao docente, em colaboração com a família e restante comunidade, trabalhar colaborando entre si e envolvendo, desta forma famílias e todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem. O profissional de educação deve ainda ter atenção a um *continuum* educacional, para que todas as aprendizagens se complementem e sejam significativas para cada criança.

Portanto, a filosofia inclusiva está aliada ao conceito de diferenciação pedagógica, uma vez que para diferenciar é importante permitir que as crianças desenvolvam as suas capacidades de acordo com o seu ritmo, bem como apropriar os métodos de ensino às individualidades. Ao diferenciar, o docente reflete e adequa as suas práticas para atingir

o objetivo de promover o sucesso escolar em cada uma das crianças da sua sala. Assim, uma escola onde há uma reestruturação de métodos, espaços, materiais, promove a integração e inclusão de crianças com NEE, onde todas elas sentem-se apoiadas de acordo com as suas necessidades. Para além de evitar os efeitos negativos da exclusão, cada criança é preparada para a vida em sociedade onde a heterogeneidade é encarada como algo positivo.

3.1.3. Interdisciplinaridade e Comunicação: Articulação e Potencialidades

O processo educativo encara toda a cultura que o sujeito de aprendizagem, a criança, contém, uma vez que são aspetos a contemplar no planeamento de todos os momentos pedagógicos. Compreende-se que ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas e conteúdos programáticos é fundamental a intervenção do docente, que encarando aquilo que os alunos já sabem, deve articular a abordagem das diferentes áreas e domínios, de modo a promover um processo flexível de aprendizagem. Para além disso o educador/professor deve estabelecer uma progressão de oportunidades de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdos, face ao que observa da evolução dos alunos e o desenvolvimento de cada um. Por forma a facilitar a aprendizagem cooperativa, deve apoiar cada criança com o propósito de que esta atinja níveis que sozinha não conseguiria, diferenciando o processo de aprendizagem ao propor atividades desafiadoras e interessantes para cada uma delas (OCEPE, 1997). Deste modo, pretende-se uma transversalidade de conteúdos onde a motivação e interesse da criança seja um ponto de partida para o processo de desenvolvimento educativo. O documento atrás referido defende que as áreas de conteúdo não devem ser abordadas de forma individualizada, mas sim “(...) de uma forma globalizante e integrada.” (p.14).

Neste sentido e tendo em vista a formação pessoal e social dos alunos, aliada à aprendizagem ativa e cooperativa acima abordada, surge o conceito de interdisciplinaridade. Considerada uma estratégia, pelos docentes, esta promove um processo de aprendizagem articulado e globalizante de todos os conteúdos. De acordo com Marion, cit. por Pombo (1994), define o conceito de interdisciplinaridade pela cooperação existente entre duas ou mais disciplinas na aprendizagem de um mesmo conteúdo ou objeto. Piaget, citado pela mesma autora, refere que esta estratégia aparece como “(...) «intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco».” (p.10). Quer isto dizer que, e de acordo com as definições atrás referidas,

o significado da palavra interdisciplinaridade é objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum (p.10).

Saliente-se que este conceito está associado a outras palavras da mesma família como a multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, que ao fim ao cabo, têm em comum a relação e articulação entre a palavra de raiz “disciplina”. Assim sendo, deverá então entender-se por interdisciplinaridade as possíveis combinações entre duas ou mais disciplinas com o propósito de compreender um ou mais conteúdos. Compreende-se que exige, por parte do docente, grande reorganização do processo de ensino/aprendizagem e uma continuidade educativa com cooperação de outros professores que estejam envolvidos – a comunicação entre disciplinas.

3.1.4. Importância da Contextualização do Ambiente Educativo

De acordo com Alarcão (2010), a atividade do docente, enquanto profissional de educação e promotor do sucesso educativo de cada criança, “(...) é uma actividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental” (p.45). Compreende-se que, a identificação de objetivos de intervenção pedagógica é essencial para dar resposta às necessidades das crianças que, assim sendo, pressupõem uma análise do contexto educativo. Neste sentido, é fundamental diferenciar os sistemas/contextos vivenciais de interação com particular relevância para a educação e desenvolvimento pessoal e social da criança, nomeadamente: a instituição de educação, o meio social envolvente, a organização do espaço (sala), o grupo de crianças e os contextos familiares.

Atendendo a este enquadramento, antes de iniciar a prática pedagógica torna-se fundamental caracterizar o contexto educativo. Este processo compreende diversas etapas que implicam uma interação constante. Importa reconhecer a relevância dos contextos que são significativos para a criança (a instituição educativa, o meio social envolvente, a família, a sala de atividades e o grupo de crianças), a preponderância do contexto social e cultural (meio envolvente) no ato educativo e a importância das interações entre os diversos contextos.

Portanto, é essencial contextualizar o ambiente educativo, uma vez que “(...) o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção

geográfica deste estabelecimento – tem influência, embora indireta, na educação das crianças.” (OCEPE, 1997, p.33). Saliente-se que o docente para poder intervir e planificar as atividades, tem de compreender cada criança, conhecendo o meio em que esta cresce e se desenvolve, por forma a respeitar as características de cada uma. Para além disso, o docente deve fomentar um processo educativo integrado face aos interesses e necessidades de cada criança, consciencializando-se de que cada uma delas constrói a sua aprendizagem em interação com o meio e com os outros.

No que diz respeito à organização do grupo, este é potencializador de uma interação social e de relações entre adultos e crianças e entre crianças, constituindo assim a base do processo educativo. Embora possa haver divergência nas idades, a interação entre elas é “(...) facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.35). O que as crianças podem fazer e aprender está condicionado pelo equipamento e pelos materiais como estão dispostos pela sala. Assim sendo, a utilização e organização do espaço é um fator que preconiza o desenvolvimento das crianças, e por assim ser, cabe ao educador/professor questionar as suas finalidades educativas, planeando e fundamentando a sua organização. Neste caso, a sua organização pode ser alterada “(...) de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (p.38), por forma a promover a compreensão, por parte das crianças, de como o espaço encontra-se organizado, surgindo momentos desafiadores e atitudes autónomas nas crianças. Cabe ao docente como profissional de educação definir prioridades na aquisição e organização do material, tendo por base as necessidades e interesses das crianças, bem como o seu projeto pedagógico, para que atue de forma articulada e atinja uma qualidade educativa.

O trabalho em equipa torna-se fundamental para planear uma intervenção pedagógica de qualidade, assim sendo, “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p.43). Estabelecer uma relação entre família e o docente promove a aquisição de informações sobre o meio que a criança está inserida, bem como a aproximação dos pais ao processo educativo dos seus educandos.

Portanto, a instituição escolar deve organizar-se por forma a promover um ambiente facilitador de aprendizagens significativas, de relações entre sistemas restritos, considerando as potencialidades de cada um deles para as crianças. É através da perspetivação das interações entre os diversos intervenientes da ação educativa – crianças

e adultos, que o docente atua, reflete, planifica, observa e reestrutura a sua ação para uma melhoria na qualidade da educação.

3.1.6. A Avaliação como Processo Indispensável no Ato Educativo

A relação que existe entre professor-aluno está assente, normalmente, numa relação de poder, onde o professor apenas avalia a junção de todas as aprendizagens, nomeadamente a avaliação sumativa. Isto porque, esta só se limita aos resultados obtidos em fichas no final de uma unidade de ensino. Neste sentido, torna-se emergente uma relação entre professor-aluno, baseada em apoio, entreaduda, onde o docente, como mediador de todas as aprendizagens, reúne informações com o objetivo de refletir e adequar as suas práticas face às dificuldades e interesses dos seus alunos – avaliação formativa. Partindo deste pressuposto, Deketele (s.d.) refere “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem.” (cit. por Lopes & Silva, 2012, p.VII).

Reconhece-se que a palavra “avaliação” possui vários significados que dependem das diversas perspetivas que o termo é abordado. Contudo, e de acordo com o conceito, surge alguns significados que lhe são atribuídos: interpretar, aprender, apreciar, julgar e aprender. Cabe ao docente interpretar, apreciar e aprender consoante as necessidades que vão surgindo ao longo de todo o processo educativo, uma vez que a planificação deve ser um instrumento flexível, onde o docente organiza as atividades mas também reflete sobre elas e adapta-as quando necessário em prol das aprendizagens dos seus alunos. É neste sentido que a avaliação contém três objetivos: “Avaliação para a aprendizagem; Avaliação como aprendizagem; Avaliação da aprendizagem.” (Lopes & Silva, 2012, p.3). A avaliação para a aprendizagem é quando a avaliação é vista como um suporte da aprendizagem, onde o docente foca a sua ação conhecendo e apreciando o conhecimento dos alunos, bem como as suas perceções, e auxiliando-os a alcançar o limite máximo das suas competências. Para que seja possível uma avaliação para a aprendizagem é fundamental que o docente:

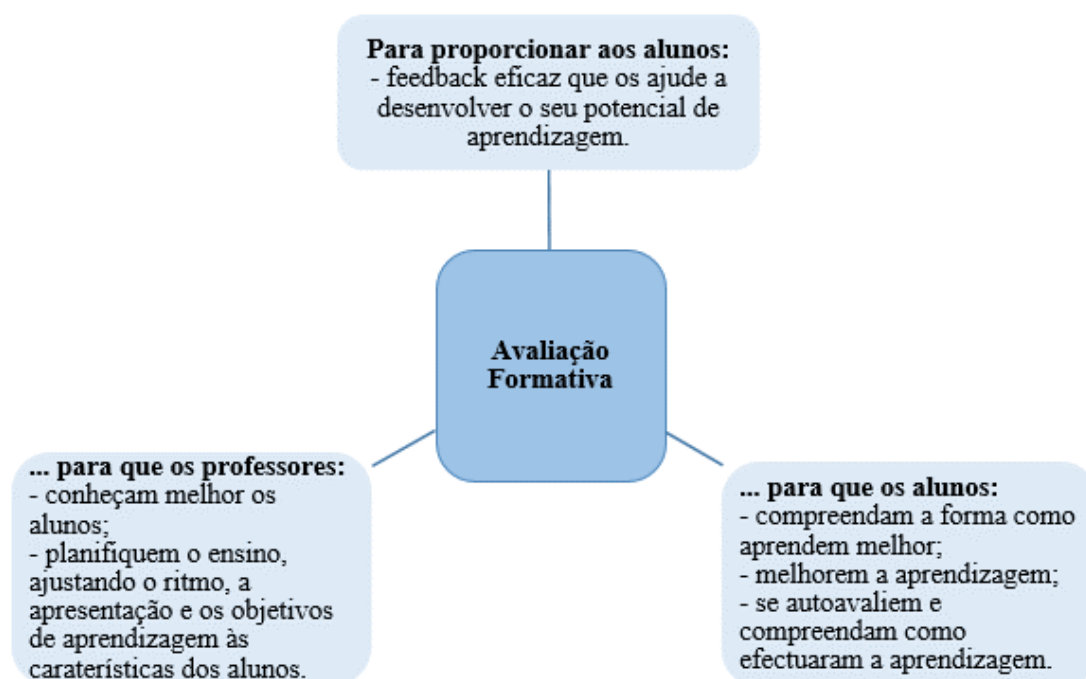
Partilhe as metas de aprendizagem com os alunos, de forma a que estas se tornem explícitas para eles; (...) Acredite que cada aluno pode melhorar os seus resultados de aprendizagem anteriores e que os alunos possam rever e refletir sobre o desempenho e os progressos conseguidos; (...) Reconheça que tanto a motivação como a autoestima, essenciais para uma aprendizagem eficaz e para o progresso, podem ser intensificada através de técnicas de avaliação eficazes (Lopes & Silva, 2012, p.4).

No que diz respeito à avaliação como aprendizagem, esta enfatiza o papel do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que eles são capazes de realizar auto e

heteroavaliação em relação as suas aprendizagens. Neste sentido, a responsabilidade atribuída aos alunos, faz com que eles acompanhem as suas aprendizagens, ajustando-as quando necessário com vista o aumento do rendimento escolar. Neste sentido, a avaliação para aprendizagem e a avaliação como aprendizagem têm como principal objetivo “(...) que os alunos melhorem o seu rendimento escolar.” (Lopes & Silva, 2012, p.5), e para isso eles devem ser parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, “(...) permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender.” (p.5).

Figura 12

Avaliação formativa.



Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2012).

Quanto à avaliação da aprendizagem, de acordo com os mesmos autores, esta sucede-se quando o docente recorre a elementos da aprendizagem dos seus alunos, julgando “(...) o seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem.” (p.5).

Contudo, a avaliação deve ser realizada ao longo de todo o processo educativo, procurando atingir uma mais completa aprendizagem por parte de cada aluno. Isto porque, “(...) o professor avalia o trabalho do aluno de uma forma contínua e o aluno, progride a ritmo normal e sente-se entusiasmado com o seu próprio êxito.” (Munício, 1978, pp. 10 e 11).

Em sentido amplo, a avaliação é “(...) um componente essencial do ensino, que se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento global do mesmo, recebendo uma ampla série de estímulos procedentes de diversas áreas do conhecimento, com as quais mantém, simultaneamente, importantes relações.” (Rosales, 1992, p.31). Compreende-se, deste modo, que a avaliação surge não só de estímulos de uma área mas de todas, onde o docente compreende as capacidades e necessidades de cada aluno, avalia-as para poder planificar de acordo com as mesmas, adaptando as suas práticas quando necessário e com um principal propósito – o desenvolvimento global da criança.

3.1.6. A Leitura e a Escrita

A escrita e a leitura fazem parte do nosso sistema de comunicação e compreende-se que a aprendizagem de ambas as competências esteja intimamente ligada. Acontece que a aquisição destas ferramentas comunicacionais decorre de um processo prolongado e gradual, por isso, torna-se importante que o docente crie momentos de ensino/aprendizagem significativos para cada aluno. Portanto, “ninguém adquire a linguagem de uma só vez ou apenas num período determinado da sua existência: ela desenvolve-se durante toda a vida do indivíduo.” (Rebelo, 1993, p.24)

Segundo Smith (1988), citado por Rebelo (1993), logo à entrada da criança na escola, o seu desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita. Acontece que nem todas as crianças possuem as mesmas capacidades e, por isso mesmo, deve estar assente na reflexão do docente a emergência na criação de estratégias que se adequem a todos.

Todo o meio ambiente tem a sua importância e é, em primeiro lugar, a família que manipula o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser condicionada por fatores internos ou externos ao indivíduo (Rebelo, 1993). De acordo com a atualidade, vive-se uma desmotivação perante a leitura e a escrita. Desta forma, cabe então ao professor detetar as dificuldades que cada aluno possa ter e repensar em novas estratégias e métodos de ensino para que a aprendizagem do aluno tenha significado, não dispensando sempre uma boa relação de confiança entre aluno – professor. Isto tendo em conta que é durante o período escolar que sucede um desenvolvimento linguístico enorme (Rebelo, 1993).

Tendo em conta a realidade educativa em que vivemos, deparamo-nos com situações em que os alunos com mais dificuldades vão se distanciando dos outros. Enquanto uns progredem no desenvolvimento de competências linguísticas, os alunos

com dificuldades permanecem limitados pela sua dificuldade. É neste sentido que é “tão importante a detecção precoce dessas dificuldades o mais cedo possível.” (Castro, 2000, p.172). Desta forma, a sua posição de professor oferece-lhe uma posição que o torna capaz de detetar as dificuldades de cada aluno com mais facilidade. Isto porque “o professor está numa posição especialmente vocacionada para fazer a detecção precoce” (Castro, 2000, p.173). Assim sendo a detecção precoce está estreitamente ligada à prevenção. Ambas fazem não só com que seja possível tomar ações que evitem o agravamento das dificuldades do aluno, mas também ações que as possam resolver.

Portanto, desenvolver e adquirir a linguagem é muito mais do que aprender palavras novas, “É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.” (Sim-Sim, 2008, p.11). Sendo a linguagem a base primordial para a comunicação, sabe-se que a interação é um dos alicerces do desenvolvimento linguístico de cada criança. O adulto assume o papel de mediador e estimulador de cada um desses momentos, tornando-os sempre significativos e determinantes no processo de desenvolvimento do jovem falante (Sim-Sim, 2008).

Compreende-se que, deste modo, cabe ao professor planificar e mediar as aprendizagens dos seus alunos com o objetivo de motivá-los para a leitura e escrita. Isto porque, a leitura e a escrita podem ser vistas como um vasto campo onde se intersectam vários objetivos distintos das variadas áreas curriculares que constituem o currículo.

Parte II – Intervenção Pedagógica

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina
ensina alguma coisa a alguém
(Freire, 2009, p.23).*

Capítulo IV – Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Numa “sociedade que aprende e se desenvolve”, (...) ser aluno é ser aprendente. (...) Mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações (Alarcão, 2003, p.28).

Num processo de educação ao longo da vida, considerando a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, o 1.º ciclo é uma das fases essenciais na construção do conhecimento. Ou seja, o docente, como profissional prático-reflexivo, auxilia, orienta e faz a mediação da aprendizagem dos alunos, adequando a sua ação educativa, para que estes se tornem autónomos no seu presente e no seu futuro.

Neste capítulo, centrar-nos-emos essencialmente na intervenção pedagógica *in loco*, fundamentada metodologicamente e apoiada na investigação-ação.

As dimensões presentes neste capítulo estão estruturadas em cinco partes distintas. Primeiramente, apresenta-nos a contextualização do ambiente educativo onde foi concretizada a intervenção pedagógica e cuja análise é fundamental para adequar e planear a intervenção pedagógica de forma assimilada. Assim, foram consideradas as características e necessidades das crianças, bem como as interações com os outros e com o meio envolvente. Inclui a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala de atividades, do tempo, do grupo e das famílias.

Posteriormente apresenta-se a questão orientadora da investigação-ação e, suportado por um conjunto de fases essenciais do processo metodológico, o plano de investigação. Nos tópicos seguintes é apresentado o percurso pedagógico realizado, colocando em evidência a avaliação, o trabalho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a articulação entre as áreas de conteúdo e a reflexão.

Por último, é patenteado o trabalho realizado com a comunidade educativa e uma análise reflexiva sobre o processo de investigação-ação, bem como uma reflexão crítica sobre a intervenção pedagógica realizada, exaltando os aspetos positivos e negativos identificados.

Importa ainda referir que todos os dados presentes neste capítulo tiveram por base vários recursos e algumas técnicas de investigação, nomeadamente as notas de campo, a observação participante, os diários de bordos¹ e os registos fotográficos.

¹ Ver Apêndice 20.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Com o objetivo de destacar os distintos sistemas/contextos vivenciais de interação importantes para a educação e desenvolvimento da criança, recolheu-se informações sobre a instituição de educação, a sala de atividades, o meio social envolvente, o grupo de crianças e os contextos familiares.

Considerando este enquadramento, tornou-se imprescindível caracterizar o contexto educativo antes de iniciar a intervenção pedagógica. Assim sendo, foram tidas em conta várias etapas, que apesar de serem realizadas de forma sucessiva, incluíram uma relação constante com a comunidade educativa. Esta teve como objetivo reconhecer a relevância dos contextos significativos para a criança, em que a família, a instituição educativa, a sala de atividades, o meio envolvente e o grupo de crianças fazem parte, bem como a importância das relações existentes entre os vários contextos.

É importante referenciar que todos os dados levantados foram triangulados a partir de conversas informais, da consulta dos processos individuais dos alunos e da observação participante em contexto de sala de aula.

4.1.1. O meio envolvente

Consultado o Projeto Curricular de Escola (PCE) da instituição, datado para 2013/2014, a instituição denominada Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) da Pena enquadra-se na zona urbana do Funchal e pertence à freguesia de Santa Luzia. A freguesia de Santa Luzia foi criada pelo alvará régio a 28 de dezembro de 1676, por D. Pedro II. A toponímia da freguesia surgiu da paróquia de Santa Luzia, formada a partir das freguesias da Sé e de Nossa Senhora do Monte. Sendo assim, a freguesia de Santa Luzia foi a mais recente a ser criada com o objetivo de melhorar a organização dos serviços paroquiais.

Segundo os censos de 2011, esta é detentora de 5866 habitantes, uma área de 130 hectares e um perímetro de 5324 metros. Está rodeada por outras freguesias, como: Monte, Imaculado Coração de Maria, Santa Maria Maior, Sé e São Pedro.

A nível socioeconómico, existe uma maioria da população concentrada no sector primário, onde há um foco na agricultura. No que diz respeito ao sector secundário há uma ausência da indústria. Contudo, os habitantes da freguesia podem usufruir de várias instituições a nível social.

Figura 13

Identificação da Freguesia de Santa Luzia.



Fonte: Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP, 2009, retirado de http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=817&Itemid=399).

A escola está integrada num meio onde existem alunos de todas as classes sociais e próxima de outras escolas de diversos níveis de escolaridade. Para além disso encontra-se rodeada de instituições como: o Centro de Saúde “Bom Jesus”, o Centro de Equipamento Social, o Centro de Segurança Social, o Centro Cívico, o Lar de 3^a Idade, a Igreja de Santa Luzia e da Junta de Freguesia de Santa Luzia.

4.1.2. A instituição educativa: caraterização e estrutura organizacional

A Escola Básica do 1^o Ciclo com Pré-Escolar da Pena, a nível físico, encontra-se repartida em dois edifícios do tipo urbano. Os prédios desta instituição já são algo antigos e os seus espaços apresentam alguma degradação. Um dos edifícios possui quatro salas de ensino destinadas ao 1.º CEB, um gabinete da diretora, uma sala de Informática, uma sala de Inglês, um gabinete de apoio administrativo, uma sala de professores/A.A.E. e uma biblioteca. O segundo edifício é constituído por uma sala de ensino destinada ao 1.º CEB, três salas de PE, uma sala de Expressão Plástica, uma sala de Expressão Dramática/Expressão Musical, uma cantina, uma cozinha, uma despensa e uma sala para auxiliares da ação educativa.

Quadro 1*Os espaços físicos da EB1/PE da Pena.*

Edifício 1	Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> • Hall de entrada • 2 Salas de ensino curricular • 1 Casa de banho para profissionais • 1 Casa de banho para alunos • 1 Sala para professores • 1 Secretaria • 1 Despensa
	1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Salas de ensino curricular • 1 Sala de informática • 1 Sala de direção • 1 Biblioteca
Edifício 2	Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Salas de ensino pré-escolar • 1 Despensa • 1 Sala de Expressão Plástica • 1 Casa de banho para profissionais • 1 Sala para auxiliares de ação educativa • 1 Casa de banho para alunos
	1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Sala de Expressão Musical • 1 Sala de ensino curricular • 1 Sala de ensino pré-escolar • 1 Cantina • 1 Cozinha
	Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Campos descobertos • 1 Arrecadação de Expressão Físico Motora • Jardins

Fonte: Adaptado do PCE (2013-2014).

No que diz respeito ao PCE, este tem o tema de “Ler mais, comunicar e escrever melhor”. Salienta as diversas preocupações existentes referentes ao desinteresse pela leitura e, por conseguinte, as dificuldades na comunicação e escrita, bem como uma crescente negligência de regras e de valores.

Face a estas preocupações, este projeto possui estratégias como a sensibilização aos pais, dramatização de histórias, debates na turma, construção de cartazes, visualização de histórias digitais, criação de um livro de histórias, compilação das novas regras do acordo ortográfico, realização de trabalhos de grupo, jogos de oralidade, visitas de estudo a diferentes órgãos de comunicação, entre outras. Em termos das metodologias, as que são privilegiadas são aquelas que promovem a participação ativa dos próprios alunos e o trabalho de projeto, como por exemplo os diálogos, os debates, jogos, autorreflexão e a partilha de experiências e vivências. Um dos pontos mais importantes neste projeto educativo é o facto de preocupar-se com os alunos do Ensino Especial, possuindo metas como a inclusão social e educativa, o acesso e sucesso educativo, a autonomia e estabilidade emocional.

Para além disso, e com vista a discutir e promover o sucesso escolar de cada aluno, há um Conselho Escolar por cada ano de escolaridade que visa:

- Integrar todos os aspetos de progresso ou não progresso dos alunos evidenciados pela avaliação formativa;
- Garantir o controlo de qualidade do sucesso atingido;
- Confrontar o desenvolvimento global do aluno com os objetivos globais do ciclo;
- Classificar os resultados obtidos na aprendizagem;
- Conferir certificados da competência do aluno (diploma, curso, nota, apreciação,...) (PCE, 2013/2014, p.56).

Assim sendo e de acordo com o tema do PCE supracitado, os profissionais da instituição defendem uma filosofia assente no respeito pela liberdade e pela vida, salientando o aprender a saber, estar e ser.

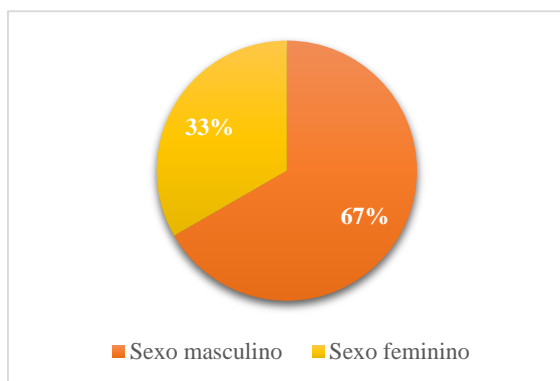
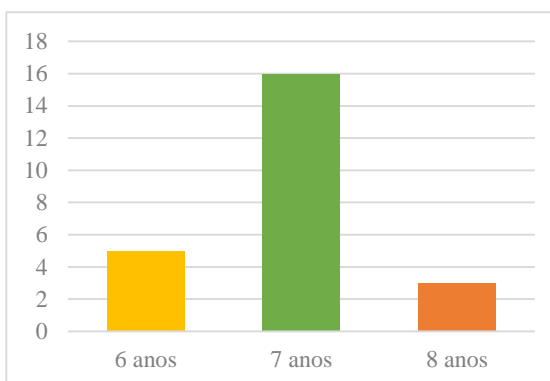
4.1.3. A turma do 2.º B

Face à importância em descrever o meio e a instituição escolar, importa também caracterizar o grupo de alunos onde foi realizada a intervenção pedagógica com o intuito de exaltar as suas necessidades e dificuldades, bem como os interesses e motivações. Assim sendo, através da caracterização do grupo, o docente reflete a sua ação e adapta-a consoante as necessidades de cada aluno, fomentando assim um processo educativo cuidado, consciente e produtivo para todos os intervenientes da ação educativa.

4.1.3.1 Caracterização do grupo

A turma do 2.º B era constituída por 24 alunos, com faixa-etária compreendida entre os 6 e 8 anos, dos quais 16 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Neste grupo existiam três crianças com necessidades educativas especiais, estando portanto, a terem acompanhamento dentro da escola.

Importa mencionar que, a maioria das crianças são residentes no concelho do Funchal e são de nacionalidade portuguesa. Foi possível presenciar durante a prática, a existência de um bom relacionamento entre os alunos como também entre alunos e professora. Possuem portanto uma interação de proximidade, respeito e carinho.

Gráfico 1*Género dos alunos do 2.º B.***Gráfico 2***Idade dos alunos do 2.º B.*

Importa mencionar que, a maioria das crianças são residentes no concelho do Funchal e são de nacionalidade portuguesa. Foi possível presenciar durante a prática, a existência de um bom relacionamento entre os alunos como também entre alunos e professora. Possuem portanto uma interação de proximidade, respeito e carinho.

Salienta-se ainda, que este grupo de alunos é mais ou menos coeso no que diz respeito às dificuldades e facilidades escolares, apesar de existir um ou outro com dificuldades, nomeadamente na leitura, na qualidade da caligrafia e na construção frásica. É uma turma que participa ativamente, que gosta de partilhar vivências, ideias e que respeita a opinião dos outros, demonstrando um à vontade em opinar e criticar os trabalhos e a forma de comunicar e pensar de outrem de uma forma construtiva.

São crianças bem-educadas, empenhadas, algumas com grande sentido de responsabilidade, respeito, carinhosas, ativas, simpáticas, participativas, atenciosas, entre muitas outras facetas positivas.

Os interesses e necessidades educativas da turma

Para um melhor conhecimento da turma procurou-se observar cada aluno individualmente para apurar as suas capacidades, interesses e as suas dificuldades. Este levantamento de dados² teve com objetivo desenvolver uma ação pedagógica contextualizada, significativa e que promovesse atividades motivantes. No quadro que se segue, apresentamos interesses e necessidades de cada aluno, recolhidos durante a observação direta *in loco*. Todos os interesses aqui referidos surgiram do preenchimento de uma ficha pessoal por cada aluno.

² Ver Apêndice 21.

Quadro 2

Interesses e necessidades da turma B do 2º ano (1.ª parte).

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
AS	“A minha disciplina preferida é matemática.” “Gostava de aprender mais sobre português.”	Desenvolver a sua autonomia na realização das atividades a nível de português.	É aplicado e participativo. Gosta de participar nas atividades de leitura, demonstrando boa entoação. (DB, 28 de outubro de 2013)
AR	“A minha disciplina preferida é informática.” “Gostava de saber mais sobre língua portuguesa e matemática.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração aquando as atividades de grupo.	É aplicado e gosta de ir ao quadro realizar as atividades. Demonstra grande autonomia na leitura e no raciocínio lógico em matemática. (DB, 30 de outubro de 2013)
AC	“A minha disciplina preferida é matemática.” “Gosto de jogar à bola”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	Tem uma boa caligrafia. Demonstra interesse em participar nas atividades e grande à vontade na matemática. (DB, 28 de outubro de 2013)
AP	“A minha disciplina preferida é expressão plástica.” “Gostava de aprender mais sobre contar, ler e escrever.”	Aumentar a autoconfiança.	Coopera com os colegas. É aplicada e muito responsável. (DB, 30 de outubro de 2013)
AS	“A minha disciplina preferida é português.” “Gostava de saber ler melhor.”	Melhorar a capacidade de atenção. Desenvolver a capacidade de escrita e leitura.	Tem uma participação escassa. Empenha-se apenas nas atividades que tem interesse. (DB, 28 de outubro de 2013)
BC	“A minha disciplina preferida é a informática.” “Eu gosto de andar de bicicleta.”	Melhorar a capacidade de atenção. Desenvolver a capacidade de escrita e leitura.	Demonstra grande interesse nas atividades que são realizadas em grupo. (DB, 30 de outubro de 2013)
CS	“A minha disciplina preferida é matemática.” “Gostava de aprender mais sobre estudo do meio.”	Melhorar a caligrafia.	Gosta de ajudar os colegas com dificuldades. É bastante empenhado nas suas tarefas. (DB, 29 de outubro de 2013)
Ca	“Eu gosto de pintar.” “Gostava de aprender mais sobre português.”	Desenvolver a capacidade de escrita e leitura. Aumentar a autoconfiança.	Tem Síndrome de <i>Di George</i> . Está a ser aplicado o método das 28 palavras. Tem dificuldades em terminar as atividades individuais mas demonstra empenho. (DB, 30 de outubro de 2013)
CI	“A minha disciplina preferida é informática.” “Gostava de aprender mais sobre português.”	Melhorar a capacidade de escrita e leitura. Aumentar a autoconfiança.	Aprendeu a ler com o apoio do método das 28 palavras. É empenhada nas suas tarefas. Demonstra grandes dificuldades na matemática. (DB, 28 de outubro de 2013)

Quadro 2*Interesses e necessidades da turma B do 2º ano (2.ª parte).*

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
GS	“A minha disciplina preferida é matemática.” “Gostava de saber mais sobre os animais e as plantas.”	Melhorar a capacidade escrita. Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	Demonstra gosto pela matemática. É participativo e gosta de ler. (DB, 28 de outubro de 2013)
JG	“A minha disciplina preferida é matemática.” “Gostava de aprender mais sobre contar os números até mil.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Melhorar a caligrafia.	Apresenta dificuldades na conclusão dos trabalhos. Gosta de trabalhar em grupo. É sossegado e não gosta de barulho. (DB, 29 de outubro de 2013)
JF	“A minha disciplina preferida é inglês.” “Não gosto de educação física.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	Tem o apoio do método das 28 palavras. Demonstra gosto pela matemática. (DB, 28 de outubro de 2013)
JB	“A minha disciplina preferida é estudo do meio.” “Gostava de saber mais sobre os meses do ano.”	Melhorar a capacidade de escrita e leitura. Aumentar a autoconfiança.	Apresenta carência a nível emocional. É participativo. (DB, 29 de outubro de 2013)
JM	“A minha disciplina preferida é informática.” “Gostava de saber mais sobre estudo do meio e português.” “Gosto de pintar.”	Melhorar a capacidade de escrita e leitura. Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	É aplicada mas não participa muito. Tem uma boa caligrafia. (DB, 28 de outubro de 2013)
LC	“A minha disciplina preferida é informática.” “Gostava de saber mais sobre matemática.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Aumentar a autoconfiança.	É empenhada e gosta de participar nas atividades em grupo. Apresenta uma boa capacidade de leitura. (DB, 28 de outubro de 2013)
LG	“A minha disciplina preferida é educação física.” “Gosto de matemática.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	Apresenta interesse em atividades de grupo. Lê bem (boa entoação). É participativo e tem um bom raciocínio lógico. (DB, 28 de outubro de 2013)
Lu	“A minha disciplina preferida é matemática.”	Aumentar a autoconfiança.	É organizada e empenhada. Apresenta autonomia nas atividades e uma boa caligrafia. (DB, 29 de outubro de 2013)
MO	“A minha disciplina preferida é português.” “Gostava de aprender mais sobre inglês.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Melhorar a capacidade escrita.	Por vezes é distraída mas consegue terminar as atividades. Lê bem e tem uma boa caligrafia. Gosta de ir ao quadro realizar exercícios (DB, 30 de outubro de 2013)
MB	“Gosto de futebol.” “A minha disciplina preferida é matemática.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Melhorar a caligrafia.	Distrai-se com facilidade. É autónomo, participativo e empenhado. (DB, 30 de outubro de 2013)

Quadro 2

Interesses e necessidades da turma B do 2º ano (3.ª parte).

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
PL	“A minha disciplina preferida é estudo do meio.” “Gostava de aprender mais sobre estudo do meio, matemática e português.”	Melhorar a capacidade escrita e leitura. Aumentar a autoconfiança. Melhorar a caligrafia.	É pouco participativo mas empenhado nas suas tarefas. Gosta de ir ao quadro resolver exercícios. (DB, 29 de outubro de 2013)
PA	“Eu gosto de jogar futebol.” “A minha disciplina preferida é informática.” “Gostava de saber mais sobre matemática.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração.	É participativo e aplicado. Lê bem (boa entoação). Demonstra grande interesse pelas atividades em grupo. (DB, 29 de outubro de 2013)
RS	“Eu gosto de escrever.” “A minha disciplina preferida é estudo do meio.”	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Melhorar a caligrafia. Aumentar a autoconfiança.	Está a ser aplicado o método das 28 palavras. Teve problemas de adaptação. Demonstra interesse nas atividades em grupo. (DB, 29 de outubro de 2013)
Ro	“Eu gosto de jogar futebol e computador.” “As minhas disciplinas preferidas são informática e educação física.”	Melhorar a capacidade escrita.	Lê bem. É participativo, autónomo e muito criativo. Gosta de ajudar os colegas com dificuldades. (DB, 29 de outubro de 2013)
TF	“Gosto de ir à escola para aprender.” “A minha disciplina preferida é inglês.”	Aumentar a autoconfiança. Melhorar a capacidade escrita e leitura.	Demonstra ser uma criança carente a nível emocional. Gosta de participar e ir ao quadro realizar as atividades solicitadas. (DB, 29 de outubro de 2013)
To	“Eu gosto de jogar futebol.” “A minha disciplina preferida é educação física.” “Gostava de saber mais sobre as contas de vezes.”	Melhorar a capacidade de atenção.	É participativo, autónomo e empenhado. Gosta de ir ao quadro resolver exercícios de matemática – bom raciocínio lógico. Apresenta interesse em atividades de grupo. (DB, 30 de outubro de 2013)

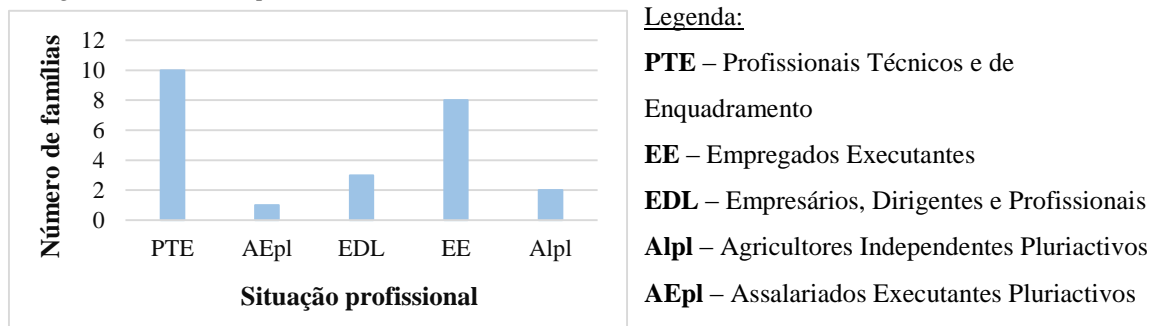
Caraterização socioprofissional

De acordo com a *Classificação Portuguesa das Profissões* (2011) e com a matriz de atribuição de lugares de classe de António Firmino da Costa (1999) caraterizamos a nível socioprofissional o grupo de alunos da turma do 2.ºB. Assim sendo, a categoria social que prevalece é a de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), representada por dez das vinte e quatro crianças. A categoria social Empregados Executantes (EE) é representada por oito das vinte e quatro crianças. Com três crianças temos a categoria social de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL). Por fim, com duas crianças temos a categoria social de Agricultores Independentes Pluriativos

(Alpl) e com uma criança na categoria social de Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl).

Gráfico 3

Categorias sociais dos pais.



Face a estes dados, podemos concluir que a maior parte das crianças (treze de vinte e quatro – três em EDL e dez em PTE) da turma do 2.ºB encontram-se em categorias sociais elevadas e bem posicionadas. Dez das crianças pertencem à classe média (Alpl e EE) e por fim apenas uma criança associada a uma categoria social mais desfavorecida (AEpl).

4.1.3.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais

A organização do ambiente físico constitui contextos de oportunidades de aprendizagem. Compreende-se que a sua gestão promove o desenvolvimento de atividades de carácter educativo e motivante para os alunos. A sala de aula e todo o ambiente educativo devem ser lugares propícios ao processo pedagógico, e para isso:

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho (Zabalza, 1998, p.120).

Neste sentido, a sala da turma B do 2.º ano é arejada e asseada com três janelas e uma porta de acesso ao recinto exterior. À esquerda dessa mesma porta encontram-se os quadros brancos, a mesa da professora e os placards onde podemos expor e visualizar os trabalhos elaborados pela turma e a tabela de comportamento. No canto direito da sala encontram-se as janelas com cortinas, permitindo que a sala esteja mais iluminada ou não quando necessário. As mesas estão dispostas dois a dois, havendo um aluno que se encontra sozinho à frente. Ao fundo da sala existem quatro armários que servem de

arrumação de cadernos diários e manuais dos alunos, bem como trabalhos realizados pelos mesmos. Para além disso, esta sala possui uma mesa com um computador, que fornece apoio aos alunos com necessidades educativas especiais ou em situações que haja a necessidade de pesquisar alguma informação, e outra com livros (área da biblioteca), onde os alunos, em momentos livres, podem consultar e ocupar o seu tempo a praticar a leitura. Esta sala é espaçosa, permitindo que tanto professor como alunos circulem pela mesma e interajam de uma forma mais facilitada. Para além disso, nas atividades de grupo a disposição das mesas facilita o agrupamento de alunos, pois ficam mais próximos uns dos outros e ajuda na exploração de materiais.

Figura 14

Planta da turma do 2.º B.



Legenda:

- 1- Entrada para a sala
- 2- Quadro branco
- 3- Mesas dos alunos
- 4- Arrumação dos manuais
- 5- Arrumação dos cadernos
- 6- Área da biblioteca
- 7- Mesa da professora
- 8- Mesa com computador

Um aspeto negativo é o facto de não existir uma bancada com um lavatório, essencial sobretudo no apoio às atividades de expressão plástica ou experimentais.

No geral, a sala do 2º ano e turma B apresenta um espaço pedagógico amplo que proporciona diversas oportunidades para desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração entre alunos ao mesmo tempo que realizam atividades.

4.1.3.3. Organização do tempo

A organização do tempo no 1.º CEB constitui uma ferramenta basilar para a gestão das atividades curriculares e extracurriculares, bem como toda a ação do contexto educativo. Neste sentido,

[A gestão do tempo] (...) baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo (...) [Para além disso,] (...) permite dedicar-se e

dedicar as suas energias ao que se está a fazendo, sem preocupação do que virá depois (Zabalza, 1998, p.169).

A turma frequenta o turno da manhã (das 08h00m às 13h00m) e possui atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde. O horário apresentado no quadro 3 vai ao encontro da carga horária das atividades curriculares propostas pelo Ministério da Educação, contudo, é suscetível que possam acontecer alterações.

Na sala do 2.ºB existe uma gestão temporal que confere aos alunos segurança e confiança, uma vez que já sabem o que irão fazer. Esta rotina não é tão flexível quanto na valência de Educação de Infância, visto que os alunos têm áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que são de carácter obrigatório. No entanto, e conforme a necessidade da professora, por vezes o tempo de uma determinada área ou conteúdo pode ser alargado de modo a que seja possível realizar/terminar alguma atividade mais complexa ou que exija mais tempo. Foram assim enquadradas nesta rotina diária as observações e intervenções com as atividades propostas no âmbito das aulas práticas.

Quadro 3

Rotina diária do 2ºB.

	2ª feira	3ª feira	4ª feira
08:00h - 08:30h			
08:30h - 09:00h		Música	
09:00h - 09:30h			
09:30h - 10:00h			
10:00h - 10:30h			
10:30h - 11:00h	Lanche	Lanche	Lanche
11:00h - 11:30h		Informática	
11:30h - 12:00h			
12:00h - 12:30h	Biblioteca		
12:30h - 13:00h			

No que concerne aos alunos com necessidades educativas especiais, e por forma a promover o sucesso das suas aprendizagens, a professora de Educação Especial trabalha com os alunos dentro da sala de aula e em outros momentos, para dar uma atenção individual, noutra sala. Este apoio ocorre, geralmente, a meio da manhã ou no final da mesma.

4.2. Intervenção Pedagógica realizada na turma do 2º B

Face à necessidade de desenvolver uma intervenção pedagógica que contribuísse para uma igualdade de oportunidades em todo o processo educativo, planeou-se de acordo

com as necessidades e motivações de cada aluno. Para que isto fosse possível, a construção da intencionalidade educativa teve como pressupostos a observação, planificação, intervenção, reflexão, avaliação e articulação.

Neste sentido, a metodologia preferencial na prática educativa foi a elaboração de um projeto de investigação-ação de acordo com as dificuldades encontradas no início da intervenção. Para tal, observou-se e avaliou-se os alunos ao longo das atividades, com o intuito de enumerar as dificuldades dos mesmos para uma adaptação de estratégias educativas. Identificaram-se algumas complicações a nível do português, nomeadamente a falta de motivação para a literacia e para a escrita, dando assim início à questão-problema do projeto. Para além disso, verificou-se a falta de práticas inclusivas e cooperativas e sendo assim, a intervenção pedagógica foi concretizada de acordo com estes pressupostos e com o principal objetivo de potencializar os interesses de cada aluno.

4.2.1. Projeto de investigação-ação: metodologia preferencial na prática educativa

Ao contrário da investigação quantitativa que demonstra o seu interesse na recolha de factos e a relação entre eles, a qualitativa procura a compreensão dos fenómenos individuais do mundo, neste caso em contexto educacional (Bento, 2012).

Portanto, o foco deste tipo de investigação é a compreensão profunda das problemáticas que possam surgir em contexto educativo, é a investigação de comportamentos ou atitudes para encontrar respostas a estes.

Tendo em conta a investigação qualitativa, o objeto de estudo foi uma turma no 2º ano de escolaridade do ensino básico, da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Ensino Básico da Pena, na cidade do Funchal. A turma é composta por 24 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, acompanhados pela professora titular, professora especializada (que auxilia as aprendizagens dos 3 alunos com NEE) e professora de apoio.

O professor deve ter em conta o que observa na aula, bem como as dificuldades que possam surgir no seio da turma para, posteriormente, implementar estratégias adequadas a cada aluno, tendo em conta a sua revisão teórica e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Deste modo, o projeto aqui apresentado surge no âmbito do estágio em 1.º ano do 2.º ciclo de estudos de Educação Básica. Este estágio realizou-se nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2013, numa turma de 2º ano de escolaridade, da Escola Básica com Pré-escolar da Pena, no Funchal. Assim, e de acordo

com a observação participada realizada e a prática em si foi possível encontrar algumas problemáticas a nível da escrita e da leitura. Sendo ambas muito importantes na aprendizagem de cada aluno, denotou-se ser fundamental a elaboração de estratégias possíveis para a resolução ou melhoramento destas. Acontece que cada aluno tem as suas particularidades e dificuldades. Assim sendo, questionou-se o facto de ser importante a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais bem como a restante turma em atividades que promovam a motivação para a escrita e a leitura. Numa turma onde existem casos de alunos com necessidades educativas especiais é importante recriar atividades que estes também possam acompanhar. Isto porque nem todos os alunos possuem o mesmo ritmo de aprendizagem.

Importa então referir que cabe ao professor criar momentos de aprendizagem significativos, não só a estes alunos, mas estendidos a toda a turma. Sendo esta uma problemática de todos os alunos, as questões levantadas prendem-se com a necessidade de envolver todos os alunos em atividades que respondam à mesma problemática: A otimização de competências de leitura e escrita associada à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma de 2.º ano. É de ressaltar que o trabalho do professor é fundamental visto que terá de pensar e desenvolver oportunidades alternativas ou prever uma diferenciação pedagógica de acordo com os seus alunos.

4.2.1.1. “A otimização de competências de leitura e escrita e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais numa turma de 2.º ano”

Após uma observação participada na turma B de 2.º ano, refletiu-se sobre os possíveis desafios que precisariam de uma análise, bem como a procura de respostas para os solucionar. Desta forma, é importante referir a importância do professor investigador e reflexivo na sua ação, uma vez que “Ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2003).

Sendo assim, a problemática baseou-se nas dificuldades na leitura e na escrita por parte dos alunos, bem como a inclusão de alunos de NEE, daí o levantamento da questão:

→ **Com otimizar as competências de leitura e escrita e simultaneamente promover a inclusão dos alunos com NEE nesta turma de 2.º ano?**

O levantamento desta questão surgiu como resultado de uma observação realizada, onde as principais dificuldades encontradas nos alunos foram: a leitura de qualquer tipo de texto em voz alta ou em silêncio; a escrita de pequenos textos e frases,

tanto a nível da construção frásica como na ortografia; e pela separação existente entre os alunos de NEE e o resto da turma.

Tendo em conta que ambas as competências linguísticas fazem parte da comunicação de cada um de nós, cabe ao professor proporcionar momentos de aprendizagem que fomente o gosto pela leitura e pela escrita. Aliada a esta problemática, o professor, como ser reflexivo, deve refletir sobre as diversas metodologias existentes que possam promover uma educação inclusiva onde todos os alunos de NEE são inseridos em contexto educativo regular. Assim, é possível desenvolver não só competências em alunos de NEE mas também nos alunos em geral. Assim sendo a questão acima referida foi a escolhida para desenvolver este projeto. Compreende-se então a escolha deste tema, pelo que tenciona-se otimizar competências linguísticas e promover uma educação inclusiva através de estratégias diversificadas.

4.2.2. Estratégias colocadas em prática

Por forma a não se interromper as rotinas diárias da sala de aula, planificou-se de forma progressiva as atividades de acordo com as diferentes áreas curriculares, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Esta planificação foi realizada atendendo sempre às necessidades, motivações e dificuldades espelhadas pelos alunos.

Deste modo, o planeamento de toda a ação pedagógica foi traçado semanalmente³ e demonstra uma gestão flexível, dinâmica, diferenciada e de caráter cooperativo. Neste sentido, e de acordo com Zabalza (2000), a planificação da intervenção pedagógica concentrou-se na participação ativa de cada aluno, promovendo uma perspetiva construtivista do processo educativo. Assim, o mesmo autor refere que:

A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar com a sua actuação prática essas previsões (...) Ele realiza a síntese do geral (...), do situacional (...) e do contexto imediato (p.46).

Compreende-se que é imperativo delinear um plano com atividades promotoras de aprendizagens significativas, experienciais e diferenciadas para os alunos, por forma a aumentar os níveis de implicação de cada um deles e melhorar a qualidade da educação.

³ Ver Apêndice 1.

Para além disso é essencial que todas as áreas curriculares sejam planeadas de forma interligada, existindo assim uma transversalidade de conteúdos programáticos.

4.2.2.1. Português

As crianças, quando entram para a escola, já possuem capacidades linguísticas adquiridas de acordo com o meio que as rodeia, partilhando e comunicando com os outros. Portanto, e de acordo com OCP1CEB (2004),

Considera-se essencial que, na aprendizagem da Escrita e da Leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, as dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever (p.136).

Depreende-se a importância do papel do professor, como profissional de educação, que promove e orienta toda as aprendizagens, tornando-as significativas, fomentando, por sua vez, o gosto pela literacia e escrita. Partindo do pressuposto, assente no documento acima referido, para adquirir as capacidades de escrita e leitura não basta escrever e ler muito, mas sim uma ação educativa em que ambas as capacidades linguísticas estejam associadas a momentos de autoconfiança e prazer. Deste modo, a leitura e escrita são encaradas, pelos alunos, como uma descoberta e compreensão do mundo, onde o ser humano comunica e apercebe-se da importância que as capacidades linguísticas exercem no seu ambiente.

Aliadas a este pressuposto, foram identificadas as dificuldades que o grupo apresentava e realizado um planeamento de atividades que as colmatasse, quer a nível da ortografia, da construção frásica e organização de ideias na construção e melhoramento de textos, assim como motivar para a literacia. É essencial referir a importância dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura respeitados ao longo de todas as atividades planeadas, que promoveram momentos de interesse e curiosidade por parte dos alunos.

Compreende-se então, que para haver uma aprendizagem consciente e efetiva, é fundamental que o docente reconheça todas estratégias possíveis e adequadas à turma, bem como as suas motivações e os materiais que tem na sala à disposição. Neste sentido, as obras “A Bruxa Mimi”, de Korkl Paul e Valerie Thomas e “Ler doce ler”, de José Letria, foram escolhidas com base na problemática existente na turma face à leitura e a escrita. Após a descoberta desta problemática, tornou-se importante repensar nas estratégias de ensino/aprendizagem e criar momentos em que os alunos tivessem prazer em ler e produzir frases ou pequenos textos.

A Bruxa Mimi

Face à época festiva alusiva ao “Dia das Bruxas”, procurou-se desenvolver uma ação educativa adequada, onde o principal propósito foi promover um maior interesse, motivação por parte de cada aluno. Esta temática foi planeada para duas aulas, nomeadamente para os dias 29 e 30 de dezembro de 2013, correspondendo a mesma ao dia 31, dia da festividade. Neste sentido, num primeiro momento realizou-se uma discussão sobre esta temática, fomentando a comunicação e troca de ideias entre eles. Questionou-se os alunos sobre esta temática, salientando o porquê de existir esta festividade e o que esta representaria para eles.

Optou-se por, inicialmente, dialogar sobre o dia acima referido com o objetivo de motivar os alunos para as atividades seguintes, relacionando-as não só com a data festiva mas com os conteúdos programáticos de português e estudo do meio (fase da pré-leitura). Isto porque, “(...) compete ao professor conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua actuação num processo de intervenção bem definido, de acordo com objectivos pré-determinados e tendo em atenção as características da realidade e dos recursos disponíveis;” (Amor, 2003, p.31). Para além disso, e de acordo com Sim-Sim (2007), um dos fatores que promovem a compreensão dos textos que são trabalhados, é “(...) o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema (...)” (p.8). Neste caso, o “Dia das Bruxas” é comemorado nas escolas e deste modo pode-se trabalhar inúmeros conteúdos programáticos a partir do mesmo, promovendo aprendizagens significativas.

Num segundo momento preparou-se o material necessário à projeção da história a “Bruxa Mimi”⁴ em suporte *power point*⁵, de modo a que a leitura da mesma fosse encarada de forma lúdica, uma vez que a utilização de novas tecnologias contribui, juntamente com o empenho do professor, como um instrumento de colaboração na aprendizagem e formação dos alunos.

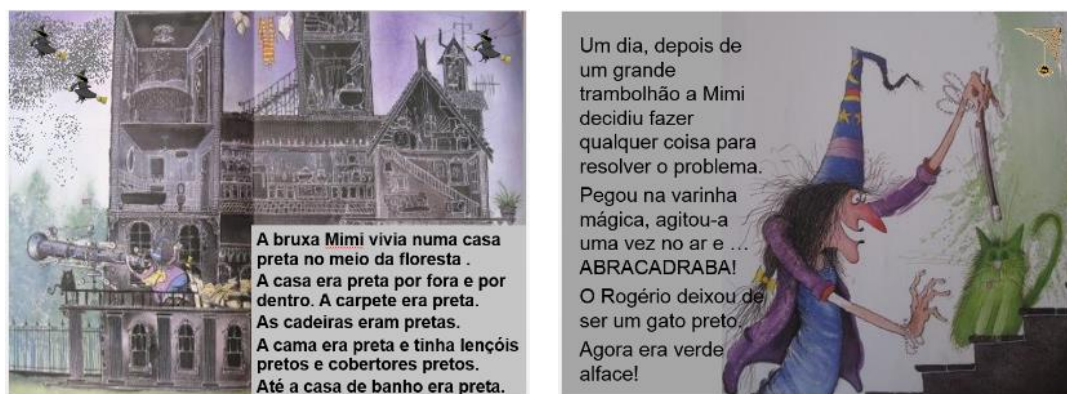
Compreende-se que é através da compreensão de textos narrativos que cada aluno consegue “Usufruir do prazer da leitura recreativa” (Sim-Sim, 2007, p.13). Deste modo, procedeu-se à leitura da história em voz alta, enquanto todos os alunos mantiveram-se em silêncio, escutando com atenção e com curiosidade a mesma.

⁴ “A Bruxa Mimi” de Korkl Paul e Valerie Thomas.

⁵ Ver Apêndice 3.

Figura 15

Apresentação em power point da história “A Bruxa Mimi”.



Fonte: Retirado de <http://pt.slideshare.net/cristinaeiras/a-bruxa-mimi?related=1>.

Por forma a promover a imaginação e criatividade de cada aluno, foi realizada uma pausa na leitura, questionando o que aconteceria de seguida à personagem representada pelo gato Rogério.

Figura 16

Partes da história que levaram ao questionamento.



Fonte: Retirado de <http://pt.slideshare.net/cristinaeiras/a-bruxa-mimi?related=1>.

Dando seguimento à ideia, questionou-se:

“O que será que aconteceu a seguir?”

“Será que o Rogério ficou da mesma cor?”

Os alunos partilharam, desde logo, as suas ideias quanto ao que poderia ter acontecido à personagem, de acordo com o objetivo explicito nas OCP1CEB (2004) para a comunicação oral em 2.º ano: “Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces possíveis, construir uma história da qual conhece apenas o desenlace ou as personagens).” (p.141). Assim sendo, procedeu-se à entrega de folhas com o objetivo de cada aluno

imaginar e descrever o final da história⁶. Para auxiliar a redação da mesma, registou-se no quadro todas as ideias referidas, por forma a criar uma estrutura do texto.

Todos os alunos participaram na discussão de ideias, e em conjunto, formularam um final para o gato Rogério, tendo em conta como objetivo principal na comunicação escrita, o desenvolvimento do gosto pela mesma, produzindo textos escritos a partir de experiências imaginadas (OCP1CEB, 2004). Ao longo do registo do final da história, na folha, circulou-se pela sala para dar apoio e orientar os alunos com mais dificuldades. À medida que terminavam o registo, ilustravam o mesmo. Após todos os alunos terminarem de realizar o registo, procedeu-se ao momento seguinte da aula relacionado com o verdadeiro final da história. Para isso, foi-lhes explicado que a tarefa seguinte exigia trabalho a pares ou em grupos de três, para ilustrar as legendas da história. É importante salientar que os grupos de três foram formados tendo em conta os pares iniciais com um aluno com NEE para que todos participassem nesta atividade, uma vez que “O princípio das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.” (Costa, 1999, p.29).

Figura 17

Ilustração da história “A Bruxa Mimi”.



Sendo assim, foi-lhes entregue uma folha com partes da história e cada par ou grupo teve de ilustrar⁷, debatendo entre si a melhor forma de o fazer. Solicitou-se a leitura em silêncio das legendas para que compreendessem o que era pretendido. Ao circular pelos pequenos grupos de trabalho, foi possível presenciar atitudes de respeito pela opinião do outro, bem como todo o interesse em recriar o cenário da história.

No final da aula, cada grupo dirigiu-se ao quadro para apresentar o seu trabalho, demonstrando a implicação de cada aluno nesta tarefa. Assim sendo, e de acordo com as OCP1CEB (2004), compreende-se que os alunos deveriam: “Apresentar e emitir opiniões sobre os trabalhos (...) de grupo (...)” (p.141). Os alunos que escutavam a apresentação dos colegas mantiveram-se em silêncio e com muita atenção, dando a sua opinião no final

⁶ Ver Apêndice 4.

⁷ Ver Apêndice 5.

da apresentação sobre como poderiam melhorar a ilustração e quais os aspetos positivos, regulando a sua “(...) participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões dos outros, intervir oportunamente).” (p.141).

Figura 18

Apresentação da ilustração da história “A Bruxa Mimi”.



Figura 19

Ilustrações da história “A Bruxa Mimi”.



No dia seguinte, tendo em conta os valores de respeito pelo outro, os diversos casos de desrespeito pelas regras da sala de aula e face ao objetivo descrito na dimensão

peçoal das OCP1CEB (2004), procurou-se promover a criação de situações que favorecessem “(...) o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.” (p.13). Neste sentido, promoveu-se um diálogo sobre as regras de sala de aula e como ser um bom aluno.

Professora Estagiária: A Bruxa Mimi ontem conversou comigo sobre um assunto muito importante. Ela reparou que os meninos e meninas do 2.º B por vezes se esquecem de algumas regras de sala de aula. Ela propôs-me uma solução. Eu achei uma boa ideia! Ela disse que nos ajudaria a fazer uma poção do bom aluno. Que acham?

Professora Estagiária: Temos de criar uma receita. Por acaso sabem como são as receitas de culinária?

Lu: Sim, a minha mãe faz bolos e ela às vezes tem um livro com as coisas que é preciso.

Professora Estagiária: Que coisas são necessárias se a mãe da Luna decidir fazer um bolo de chocolate?

Lu: Farinha, chocolate,...

Professora Estagiária: Muito bem! Mas para a poção do bom aluno será que necessitamos de farinha? Para ser um bom aluno, o que temos de fazer?

An: Não podemos falar sem pôr o dedo no ar.

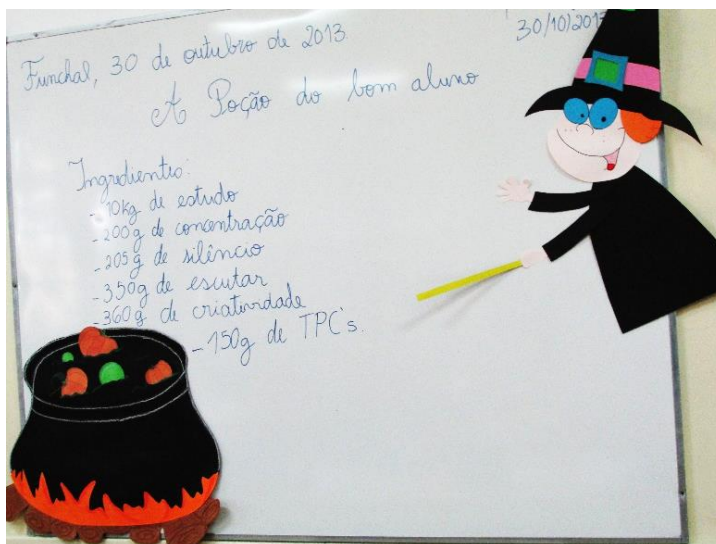
Jo: Temos de fazer sempre os trabalhos de casa.

(DB, 30 de outubro de 2013)

Figura 20

A poção do bom aluno.

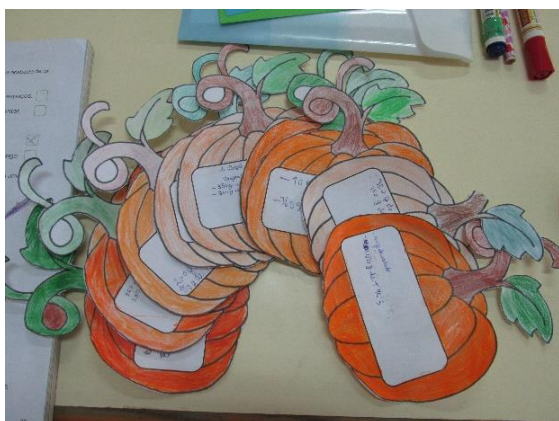
De acordo com a mesma temática, colocou-se no quadro uma imagem da Bruxa Mimi e o seu caldeirão e questionou-se os alunos sobre o que seria necessário para podermos ter uma receita culinária, para que todos os alunos compreendessem a estrutura de uma. Assim sendo, todos os alunos participaram no diálogo, propondo ingredientes e quantidades.



Sendo assim, surgiram os ingredientes necessários à criação da poção do bom aluno, onde todos os alunos participaram no diálogo. À medida que foram dizendo os ingredientes, foram-se colocando os mesmos no quadro para dar forma à receita.

Figura 21

Abóbora para colocar os ingredientes mais importantes para cada par.



Num segundo momento solicitou-se aos alunos que se juntassem em pares, para que ambos escolhessem dois dos ingredientes da poção, que para eles fossem os mais importantes a ter em conta para ser um bom aluno. Foi-lhes entregue uma abóbora em papel para que escrevessem os dois ingredientes e pintassem a mesma.

Em parceria com a outra turma A do 2.º ano, foi exposto no *placard* as abóboras com os dois ingredientes, bem como a receita criada pelos alunos de ambas as turmas. Esta atividade teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para valores essenciais, tais como: o respeito por si pelo outro, valorização pelos colegas, solidariedade e responsabilidade.

Figura 22

Exposição da poção do bom aluno.



Concluindo...

Os alunos das turmas A e B do 2.º ano de escolaridade participaram nesta atividade, onde tiveram a oportunidade de demonstrar interesse e valorização pelos valores antes trabalhados. Em ambas as turmas privilegiou-se o estudo, a concentração e a realização dos trabalhos para casa, concluindo-se que se todos eles tivessem em atenção os ingredientes discutidos, todos eles poderiam ser bons alunos, tornando assim o processo de ensino/aprendizagem facilitado tanto para os adultos como para eles.

A atividade, no geral, decorreu de forma positiva, revelando o interesse e participação de todos os alunos. Neste sentido, foi possível promover a partilha de

opiniões, onde cada aluno respeitou e valorizou as mesmas. Assim, e de acordo com OCP1CEB (2004), esta atividade foi ao encontro de um dos objetivos presentes no mesmo documento, nomeadamente: “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (p.13). Para além disso, e de acordo com os objetivos no Bloco 1 – Comunicação oral, assentes no mesmo documento, procurou-se alargar o domínio do oral através das trocas linguísticas que se estabeleceram numa partilha da fala entre os alunos e entre os alunos e adultos, promovendo a progressiva autonomia e clareza dos mesmos ao comunicar oralmente. No que se refere ao Bloco 2 – Comunicação Escrita, tentou-se desenvolver o gosto pela mesma, promovendo um contexto de aprendizagem onde conseguissem organizar e desenvolver o pensamento para a produção de um texto. É importante ainda salientar que as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura foram respeitadas ao longo das duas aulas, permitindo um fio condutor entre elas, promovendo uma continuidade educativa de conteúdos.

A Lenda de São Martinho

Sabendo que dia 11 de novembro se celebra o “Dia de São Martinho”, e que esta é uma data importante para a cultura portuguesa, planificaram-se duas aulas com o propósito de abordar valores de partilha e respeito pelo outro, bem como introduzir a estrutura de um resumo e melhoramento de texto, de acordo com a planificação de textos, tendo como auxílio “A Lenda de São Martinho”. Face aos objetivos acima referidos, procurou-se trabalhar várias formas de compreensão de uma história, utilizando a projeção da mesma, mas sem ela escrita, ordenar imagens sequenciais da mesma, e ainda escutar uma canção alusiva ao tema, tomando atenção ao que esta transmitia. Assim sendo, teve-se por base os objetivos assentes na OCP1CEB (2004), nomeadamente no Bloco 1 – Comunicação oral, exaltou-se: “Identificar intervenientes (em contos orais).” e “Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos.” (p.141), fomentando o gosto pela leitura e escrita.

Num primeiro momento, preparou-se o material para projetar imagens da lenda e questionou-se aos alunos sobre a data festiva. À partida a maioria não se recordava ou não tinha conhecimento desta, então promoveu-se um diálogo sobre a personagem São Martinho para compreender se alguns deles sabiam da existência da lenda. Após o diálogo, pediu-se que observassem a imagem de início da apresentação para que conseguissem imaginar qual o rumo que a história teria. Assim sendo, passou-se ao conto

oral e observação das ilustrações⁸, onde todos os alunos se mantiveram em silêncio e atentos.

Figura 23

Apresentação de “A Lenda de São Martinho”.



Fonte: Sementes do Jardim, 2010, retido de <http://sementesdojardim.blogspot.pt/2010/11/lenda-de-s-martinho.html>.

Após a audição da lenda, colocaram-se questões para uma melhor compreensão e análise da mesma.

“Quais são as personagens principais?”

“São Martinho passava por uma serra. Como estava o tempo?”

“Que aconteceu?”

“Ajudou o senhor pobre?”

“O que é que aconteceu depois?”

“O sol apareceu porquê?”

A maioria dos alunos participou no diálogo, recontando a história, demonstrando a sua compreensão da mesma. Seguindo a mesma linha de pensamento, solicitou-se a resolução de uma mini ficha presente no manual de português, onde ordenaram frases e completaram outras, de acordo com a sequência lógica da história, exaltando assim os objetivos de acordo com a comunicação oral: “Contar histórias.”, “Identificar intervenientes (contos orais)”, “Expressar-se por iniciativa própria: - em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos,...);” (OCP1CEB, 2004, p.141).

⁸ Ver Apêndice 6.

Figura 24

Ilustração para ordenar.



Posteriormente, pediu-se aos alunos para formar grupos com dois a três elementos, e foi-lhes entregue uma folha com imagens⁹, por pintar e ordenar, sobre “A Lenda de São Martinho”. Explicou-se como realizar a atividade, exaltando a importância em cortar, ordenar e colar no caderno diário as imagens de acordo com os acontecimentos da lenda. Posto isto, foi solicitado a concretização de um resumo da lenda, numa folha à parte, tendo por base as imagens, criando uma frase por cada

imagem, descrevendo-a. Os grupos debateram ideias entre si, questionando-se como ordenar as imagens e quais as frases ideais para caracterizá-las para constituir um resumo da lenda.

Ao ordenarem as imagens, os alunos tiveram a oportunidade de pintar as mesmas e construir frases que auxiliassem a sua compreensão, contruindo assim “(...) histórias a partir de ilustrações.” (OCP1CEB, 2004, p.141). A par disto, e de acordo com as Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), os alunos foram capazes de “Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.” (p.17), uma vez que a construção de um resumo exigia uma especial atenção na escolha da informação precisa.

Durante a atividade, circulou-se pelos grupos para orientar e auxiliar os mesmos, observando a capacidade de comunicação e organização da informação de cada grupo.

Na segunda aula, face a alguns erros e dificuldades encontradas nos resumos, escolheu-se um resumo de um dos grupos, entregou-se uma folha com o resumo por corrigir a cada aluno para colar no caderno e solicitou-se a leitura e correção do mesmo, em silêncio. Posto isto, projetou-se no quadro, com o auxílio do computador e projetor, o resumo para melhorar e escolheu-se um aluno para ler o mesmo em voz alta. Ao longo da leitura, os alunos, por iniciativa própria sentiram necessidade de intervir e identificar os erros ortográficos.

⁹ Ver Apêndice 7.

Figura 25

Resumo escolhido para melhorar.

A lenda de São Martinho
São Martinho era um cavaleiro que passava por uma tempestade montado no seu cavalo.
Pela tempestade incomtrou um homem muito pobre que tinha roupa muito velha.
E pediu esmola ão cavaleiro.
Mas o cavaleiro não tinha nada para lhe dar.
Então ele teve uma ideia.
Eu posso dar metade da minha capa para ti.
Quando o homem vestio a capa agradeceu ao cavaleiro.
A chuva parou e as nuvens desaparecerão .

Após a leitura e correção dos erros ortográficos, pediu-se para sublinhar as partes que achavam necessário melhorar. Alguns alunos sentiram dificuldade em identificar frases que poderiam ser melhoradas ou retiradas, face ao que se pretendia – construção de um resumo, ou seja, a escolha da informação pertinente.

Depois de dado o momento de reflexão, questionou-se sobre a estrutura de um resumo.

“Qual é a principal informação que devemos ter no resumo?”

“Será que esta parte é importante?”

“Então como ficaria melhor?”

Face às ideias que foram surgindo em resposta às questões colocadas, registou-se no quadro as mesmas por forma a construir um resumo adequado. Neste sentido, solicitou-se aos alunos o registo do mesmo no caderno, bem como a sua ilustração.

Figura 26

Resumo melhorado.



Sendo assim, e à medida que os alunos terminavam de realizar o registo no caderno diário, entregou-se imagens alusivas à temática para, junto do resumo, afixarmos no placard, na entrada sala de aula. Com o objetivo de aplicar os conhecimentos programáticos de português,

registou-se alguns exercícios no quadro para os alunos copiarem para o caderno diário e tentarem resolver em silêncio. Os exercícios trabalhados foram criados de acordo com o resumo elaborado anteriormente, identificando sinónimos e antónimos, a pluralidade e os casos de leitura “n” e “m”. A correção dos exercícios foi realizada, primeiramente, em voz alta e em grande grupo, e depois foi solicitado a um aluno de cada de vez para dirigir-se ao quadro e realizar a correção dos mesmos, promovendo a segurança em si mesmo e nas suas capacidades.

Figura 27

Letra da canção “Lenda de São Martinho”.


Nome: _____ Data: ___/___/___

lá o São Martinho no seu _____, viu um rapazinho a tremer de frio. Assim que ele o viu saltou para o _____ apertou-lhe a mão deu-lhe a sua capa.

Refrão
Tapa as costas tapa não fiques _____. bis
Disse o São Martinho desagasalhado.

A _____ no céu ao ver esta cena sentiu muita pena decidiu parar.
O _____ estava perto veio devagarinho parecia verão, verão de São Martinho.

Refrão
Tapa as costas tapa não fiques _____. bis
Disse o São Martinho desagasalhado.



Para finalizar a abordagem a esta temática, colocou-se uma canção alusiva ao tema, intitulada “Lenda de São Martinho”¹⁰, e entregou-se uma folha com a letra mas com alguns espaços por completar, por forma a que todos estivessem concentrados e atentos enquanto escutavam a canção para descobrir as palavras em falta¹¹. Neste sentido, esteve presente um dos objetivos do domínio da oralidade, presente nas Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), “Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.” (p.13).

Compreende-se que foi necessário proceder à audição da música algumas vezes antes de ser entregue a folha com a letra, mas no momento em que estavam interessados em descobrir quais as palavras que faltavam, mantiveram-se em silêncio e motivados para terminar a tarefa e confrontar as suas ideias com a letra correta.

Concluindo...

Nesta atividade teve-se em atenção os descritores de desempenho, presentes nas Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), “Identificar o tema ou referir o

¹⁰ De Inês Pupo e Gonçalo Pratas, “Canta o Galo Gordo”.

¹¹ Ver Apêndice 8.

assunto do texto (do que trata).” (p.15), “Formular ideias-chave (...) a incluir num pequeno texto informativo.” (p.17) e “A partir de actividades de oralidade e leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. Compreende-se que a planificação de textos foi, para a maioria dos alunos, um grande desafio, onde se destacaram as dificuldades de construção frásica e a deteção de erros ortográficos. Contudo, e após a realização da atividade, depreendeu-se que as atividades concretizadas em conjunto promovem níveis de implicação elevados, otimizando não só o gosto pela escrita e literacia, mas também um processo de ensino/aprendizagem rico e dinâmico, onde todos aprendem a aprender, uma vez que “(...) os níveis de aproveitamento escolar ou mentais não intervêm; na prática, as aptidões, talentos ou incapacidades contribuem para as escolhas ou rejeições recíprocas.” (Not, 1991, p.133).

Ao longo das atividades de melhoramento de texto, tentou-se seguir as linhas orientadoras do projeto PEGA (Paixão de Ensinar, Gosto por Aprender), por forma a que as crianças fossem capazes de identificar erros, principalmente ortográficos, tanto das produções dos colegas como das suas.

A atividade sobre a “Lenda de São Martinho” correu bem. O facto de colocar ilustrações da lenda, sem texto, fez com que estivessem concentrados na minha leitura da lenda.

(DB, 11 de novembro de 2013)

Os alunos demonstraram grande interesse em melhorar o resumo e predisposição em responder a todas as questões relacionadas com esta atividade.

Apresentaram conhecimentos e aplicaram-nos na atividade de selecionar apenas o essencial de um texto para criar um resumo.

(DB, 12 de novembro de 2013)

Ler Doce Ler

Face às dificuldades observadas desde o início da intervenção pedagógica, procurou-se promover atividades relacionadas com o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita nos alunos, bem como a inclusão dos alunos com NEE. Para além disso, e indo ao encontro dos princípios orientadores do PCE, “Ler mais, comunicar e escrever melhor”, sentiu-se a sensibilidade de trabalhar uma obra que relacionasse todos estes objetivos. Deste modo, a obra “Ler Doce Ler”, de José Letria, por abordar o gosto pelos livros e pela leitura, desenvolveu-se ao longo de duas aulas, em dias distintos, 3 e 4 de dezembro de 2013, com o objetivo de promover momentos de leitura e compreensão do

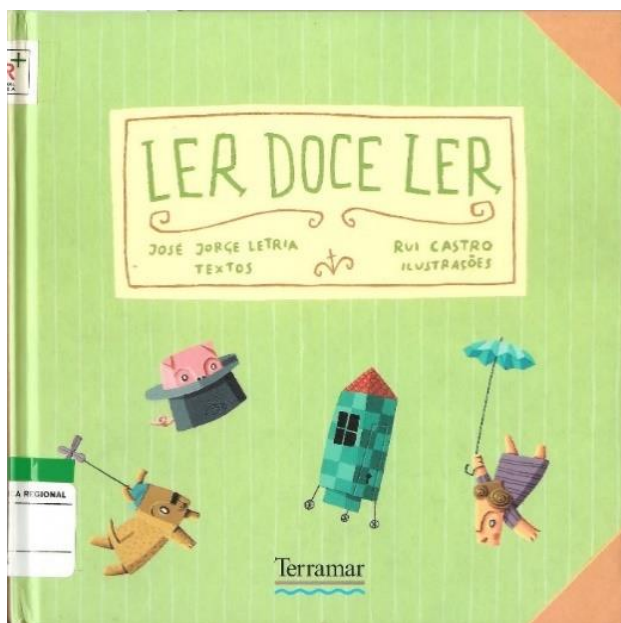
texto, fomentando a produção de textos capazes de desenvolver o gosto pela escrita e colmatar dificuldades anteriores.

A temática foi introduzida a partir da observação da capa da obra e de uma breve discussão sobre o título da mesma. Tendo em conta o título, criou-se um diálogo sobre a importância que a leitura e os livros têm na aprendizagem da linguagem de cada aluno, uma vez que “Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.” (OCP1CEB, 2004, p.146).

Sendo assim, esta obra foi escolhida para ajudar a compreender a estrutura de um livro, as partes constituintes de um texto poético e para o desenvolvimento da comunicação oral. Neste sentido, foram abordadas as partes constituintes de um livro, salientando o título, o autor, a editora, a capa, a contra capa e a lombada. À partida, todos os alunos, ao observarem a capa do livro, deduziram que este falaria sobre o gosto pela leitura e pelos livros.

Figura 28

Livro “*Ler Doce Ler*” de José Letria.



Deste modo, projetou-se partes do livro no quadro¹², com o auxílio do projetor, tornando possível o acompanhamento da leitura em voz alta pelos alunos. Solicitou-se a um aluno de cada vez para que efetuasse a leitura da estrofe apresentada. Ao terminar a leitura da estrofe, foram identificadas as rimas de cada uma delas. Para além disso, através da estrutura do texto, os alunos conseguiram determinar que não era

um texto narrativo mas sim um texto poético, salientando quantos versos cada estrofe tinha, tornando-se fácil a determinação das rimas.

¹² Ver Apêndice 9.

Figura 29

Apresentação das partes do livro.



Realizou-se um diálogo sobre as ilustrações e a relação delas com as estrofes, onde os alunos participaram ativamente, discutindo ideias e interpretações, mas respeitando as opiniões dos colegas.

Figura 30

Ficha de leitura.

EB1/PE da Pena
2ºB

Ficha de leitura

LER DOCE LER

JOSE JORGE LETRIA
TEXTOS

RUI CASTRO
ILUSTRAÇÕES

Nome: _____ Data: ____/____/____

Terminada a leitura e análise do livro, distribuiu-se uma ficha de leitura¹³ do mesmo, por forma a realizar uma revisão dos pontos discutidos ao longo da leitura (número de estrofes, rimas, estrutura de um livro e o texto poético). A realização desta ficha foi realizada a pares, por forma a promover cooperação entre os alunos e compreensão da mesma, uma vez que os alunos com mais dificuldades educativas ficaram com outro colega que o pudesse auxiliar. Desta forma, o trabalho cooperativo cria “(...) oportunidades para a reflexão e a ação individuais, o trabalho de

grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir.” (Pato, 1997, p.9).

¹³ Ver Apêndice 10.

Seguindo este pressuposto, recorreu-se, primeiramente, à leitura da ficha para que todas as dúvidas sobre a sua realização fossem retiradas em grupo. Contudo, ao longo da realização da mesma, circulou-se pelos grupos para dar apoio e orientação.

Ao longo da ficha de leitura, os alunos tiveram oportunidade de rever conteúdos tais como: plural e singular, nomes comuns, construção de frases com as palavras comuns, palavras no masculino e feminino, nomes próprios e a realização de um pequeno texto sobre a importância dos livros. Primeiramente, nos exercícios de identificação do autor, ilustrador e editora, os alunos demonstraram grande vontade, identificando-os logo através da capa do livro. Quanto à estrutura do livro recorreu-se ao mesmo para que todos observassem e tirassem conclusões onde ficaria a lombada, o título, a capa e a contra capa.

Professora Estagiária: Temos aqui uma pequena frase em letras grandes. O que será?

MC: É o título do livro!

Professora Estagiária: Muito bem! O título encontra-se onde?

AC: Na capa do livro.

(DB, 3 de dezembro de 2013)

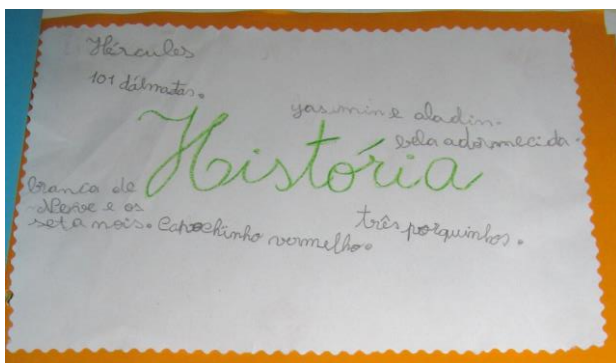
Na identificação das rimas e números de versos denotou-se grande facilidade por parte dos alunos. Contudo, alguns alunos demonstraram dificuldade na construção de frases com os nomes comuns encontrados nas estrofes. No que se refere ao último exercício, este foi realizado individualmente, para que todos expressassem as suas ideias e opiniões sobre o tema indicado, tendo por base o objetivo de produzir textos escritos, escrevendo como soubesse (OCP1CEB, 2004).

Por fim, realizou-se a correção da ficha de leitura em voz alta, dando oportunidade aos alunos para responder às questões e corrigindo, quando necessário.

Face às atividades realizadas ao longo das aulas sobre a família das palavras e o campo lexical, procurou-se motivar os alunos, através da leitura o livro “Ler Doce Ler”, a realização do campo lexical de palavras retiradas do mesmo. Para que isto fosse possível, pediu-se aos alunos para formarem grupos de quatro, tomando especial atenção aos colegas com mais dificuldades, tornando todos os grupos equilibrados de acordo as dificuldades e necessidades de cada um deles.

Figura 31

Campo lexical da palavra “História”.



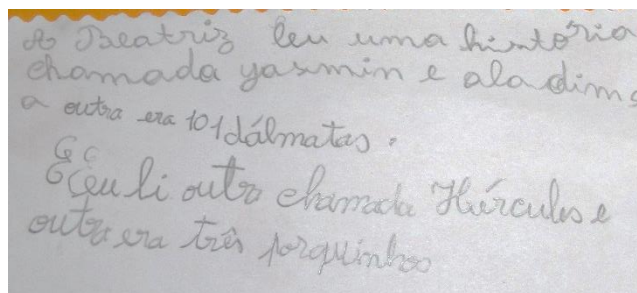
De seguida, procedeu-se à entrega de folhas coloridas, ficando cada grupo com uma palavra e encarregue de fazer o seu campo lexical. É importante salientar que todos os alunos participaram nesta atividade, onde prevaleceu o respeito

pelos diferentes ritmos “(...) de pensamento e de acção (...)” (Pato, 1997, p.9) de cada um deles, valorizando o processo de pensamento e a “(...) aquisição de competências.” (p.9).

Neste sentido, o meu papel como orientador das aprendizagens, e de acordo o mesmo autor, seguiu o pressuposto de que uma vez iniciadas as atividades de grupo, passei a estar disponível para “(...) observar, orientar, dinamizar e avaliar.” (p.63), vagueando pelos grupos de trabalho, auxiliando-os e realizando uma observação individualizada para que não se distraíssem. No seguimento desta atividade, os grupos construíram duas frases de acordo com as palavras que surgiram ao longo da construção do campo lexical.

Figura 32

Exemplo de frases a partir da construção do campo lexical.



Desta forma, privilegiou-se a importância de uma construção frásica assente nos interesses dos alunos e através do trabalho cooperativo, tendo por base o objetivo “Produzir textos escritos (...), de criação livre, sugeridos a partir de uma imagem, de imagens em sequência ou desordenadas, a partir de palavras dadas...” (OCP ICEB, 2004, p.150). Neste caso, os grupos criaram frases a partir das palavras que surgiram ao longo da construção do campo lexical. Contudo, e apesar de nem todos os alunos terem as

mesmas capacidades, presenciou-se o espírito de entreajuda, onde corrigiam erros ortográficos dos colegas, entre outros aspetos inerentes à construção das frases.

Na aula seguinte solicitou-se aos alunos que se colocassem em grupos de quatro elementos e distribuiu-se uma folha com uma estrofe do livro. O objetivo da atividade passou pela leitura silenciosa da estrofe para uma posterior discussão de ideias sobre a interpretação da mesma. Assim sendo, cada grupo deveria ilustrar a estrofe que lhes coube, definindo tarefas entre os elementos sobre qual a melhor estratégia para representar o conteúdo da estrofe e quem desenharia o quê, uma vez que “A análise dos dados do problema, a sua exploração, a estratégia de resolução devem ser da iniciativa dos alunos/grupos, sem interferências do professor.” (Pato, 1997, p.20).

Todos os alunos demonstraram grande interesse em trabalhar com os colegas, revelando curiosidade e motivação para a realização da atividade, isto porque, mesmo sem lhes pedir para organizar a realização da atividade, distribuíram responsabilidades por cada elemento. Portanto, é essencial referir que “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e consequentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer.” (Lopes & Silva, 2009, p.23).

Figura 33

Ilustração de estrofes.



Pretendeu-se com esta atividade, diferenciar conceitos como família das palavras e campo lexical, associando estes à construção de textos ou frases simples, uma vez que o grupo de alunos, no geral demonstrava grandes dificuldades no gosto pela escrita e literacia.

Ao finalizar a ilustração, todos os grupos, um de cada vez, dirigiram-se ao quadro e apresentaram o seu trabalho, lendo a estrofe que lhes coube e como a interpretaram. Os restantes alunos, que ouviam a apresentação, mantiveram-se em silêncio e no final de cada apresentação mostraram “(...) uma capacidade crítica que têm vindo a desenvolver ao longo das aulas.” (DB, 4 de dezembro de 2013). É importante referenciar que as ilustrações das estrofes foram, posteriormente, expostas no placard que se encontrava no exterior da sala.

Figura 34

Exposição das ilustrações.



Concluindo...

Esta atividade revelou ser bastante positiva, pois não possuía apenas o propósito de desenvolver o gosto pela escrita e literacia, mas também o objetivo de inculcar valores de respeito e partilha pelo outro, auxiliando e trabalhando em cooperação com o próximo.

No que diz respeito ao Bloco 1 – Comunicação Oral, explícito na OCP1CEB (2004), procurou-se desenvolver os objetivos: “Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (...)”, “Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente).”, justificando assim o objetivo principal de “Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza” (p.141).

Referente ao Bloco 3 – Funcionamento da Língua, presente no mesmo documento, foi possível atingir objetivos como: “Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, teatro, texto oral).” (p.157), e “Distinguir nomes comuns, próprios e colectivos.” (p.158). É, ainda, fundamental referir que as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura foram respeitadas, uma vez que estas estratégias de compreensão de textos surgiram com o objetivo de incutir o gosto pela leitura e escrita aos alunos, trabalhando o texto poético, bem como todos os conteúdos programáticos inerentes ao mesmo.

4.2.2.2. Estudo do Meio

Face ao conjunto de experiências e saberes que as crianças já possuem ao longo da vida, torna-se imperativo valorizar, ampliar, reforçar e sistematizar todas essas experiências e saberes, para que as atividades tenham um *continuum* educativo e aprendizagens mais complexas e significativas.

Neste sentido, defende-se que:

O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta. (...) o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências Naturais, a Etnografia, entre outras, procurando-se assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (...) Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas (OCP1CEB, 2004, p.101).

Portanto, é fundamental a orientação do professor ao longo de todas as aprendizagens, de modo a que os alunos aprendam a organizar toda a informação, transformando-a em conhecimento e facilitando a comunicação e partilha realizada pelo docente.

Compreende-se então que todas as áreas estão aliadas ao Estudo do Meio, uma vez que este aborda aspetos do quotidiano, tornando-se uma mais-valia para o processo educativo, onde os conteúdos programáticos de Português e Matemática podem ser trabalhados em parceria com o Estudo do Meio. Deste modo, realizou-se uma planificação que abarcou uma transversalidade de conteúdos, consistindo numa estratégia de carácter positivo, uma vez que as atividades tinham uma continuidade, apesar de abordar-se conteúdos mais específicos da área do Português. Contudo, e aliado ao Português, o Estudo do Meio possibilitou a realização de atividades que colmataram as dificuldades a nível da escrita e literacia.

Sendo assim, foram abordados temas como a higiene e a alimentação aliados ao trabalho cooperativo e ao desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita, uma vez que foram as problemáticas levantadas ao longo de toda a intervenção pedagógica.

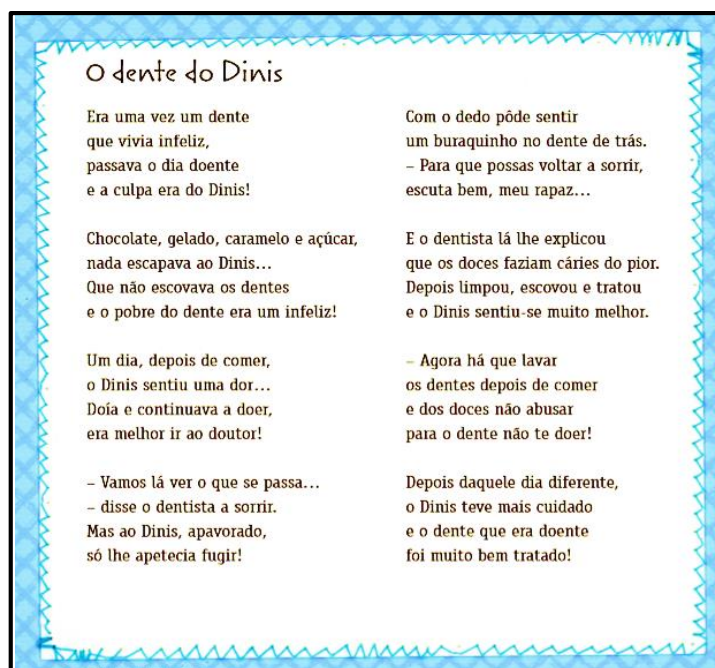
A saúde do seu corpo

Perante as problemáticas encontradas no início da intervenção pedagógica, relacionadas com alguns casos de falta de higiene do corpo, procurou-se abordar esta temática de forma a não afetar as suscetibilidades dos alunos. Sem identificar os casos referidos, planeou-se de modo geral e com o objetivo de inculcar responsabilidades como o banho, a muda de roupa frequente, a alimentação saudável e a lavagem dos dentes. Posto isto, e de acordo com o objetivo assente na OCP1CEB (2004), “Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...)” (p.106), foram planificadas quatro aulas onde, com o auxílio do Português, abordou-se a temática, identificando os alimentos saudáveis, como lavar os dentes, criou-se um recado para a comunidade educativa, entre outros.

Na primeira aula para abordar quais os alimentos saudáveis, foi-lhes entregue uma folha com um texto poético e questionou-se sobre o título do mesmo, “O Dente do Dinis”, o que poderia ter acontecido ao dente da personagem e o assunto que o texto nos falaria.

Figura 35

Texto poético “O Dente do Dinis”.



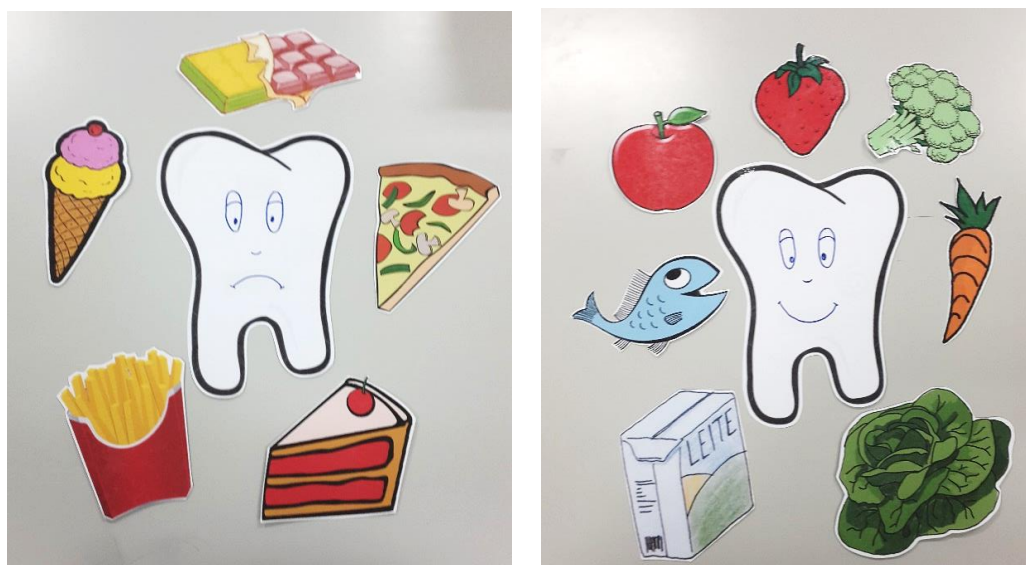
Fonte: Águas, 2013, p. 10.

Após uma discussão de ideias, “(...) os alunos concluíram que o Dinis poderia ter um dente doente e estaria com muitas dores.” (DB, 21 de outubro de 2013). Neste sentido, solicitou-se a leitura do texto poético em silêncio e posteriormente foi dada a possibilidade de todos os alunos lerem uma estrofe, um de cada vez. Terminada a leitura, solicitou-se, em silêncio, que cada um sublinhasse as rimas no texto para depois identificar em voz alta.

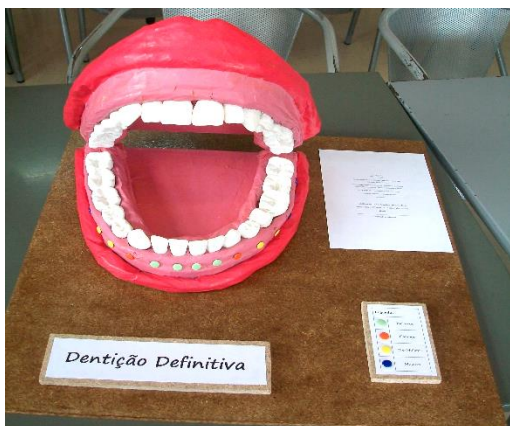
Posteriormente, colocou-se duas imagens no quadro, uma com um dente feliz e outro triste, formulando uma analogia de um dente saudável e outro doente, e várias imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis. Solicitou-se, de seguida, ideias sobre o que estas imagens demonstravam. O diálogo que surgiu a partir destas imagens foi bastante positivo e ativo, uma vez que os alunos perceberam qual seria a atividade. Deste modo, escolheu-se alguns alunos para irem ao quadro para distribuir os diversos alimentos pelos dois dentes com o propósito de diferenciar quais os alimentos saudáveis que fariam um dente feliz, e quais os alimentos não são saudáveis que fariam mal aos dentes.

Figura 36

Identificação dos alimentos saudáveis e não saudáveis.

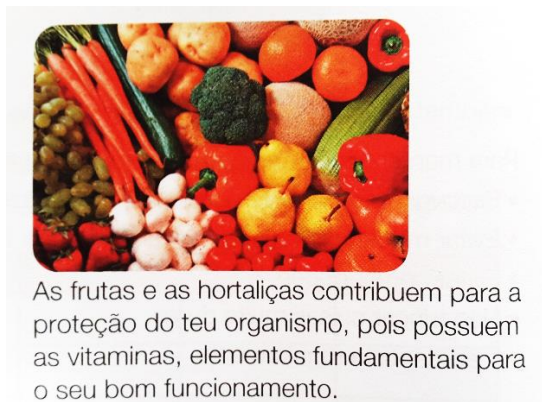


Num terceiro momento, pediu-se a dois alunos para distribuírem os manuais de estudo do meio para resolvermos uma ficha de trabalho sobre a higiene oral. Como auxílio, recorreu-se a um modelo para exemplificar a lavagem, dando oportunidade aos alunos de experimentarem, explicando aos colegas como fazer quando lavamos os dentes.

Figura 37*Modelo dentário*

Os alunos, no geral, deslocaram-se até a mesa da frente para observar e experimentar no modelo, enquanto os restantes escutavam com atenção a explicação. Deste modo, é muito importante a utilização de modelos “(...) a fim de facilitar a aprendizagem de um conceito ainda não assimilado pelos alunos.” (Hoffman & Scheid, s.d., p.2).

Dando continuidade a esta temática, abordou-se a diversidade de alimentos que contribuem para uma alimentação saudável. Neste sentido, a maioria referiu alguns alimentos que promovem uma boa alimentação. Para complementar este diálogo, solicitou-se a observação de ilustrações, presentes no manual de estudo do meio, que demonstravam vários alimentos presentes na roda dos alimentos. Sendo assim, discutiu-se os diferentes grupos de alimentos que são importantes e que fazem parte da roda dos alimentos.

Figura 38*Imagens do manual de Estudo do Meio.*

Fonte: Lima, Barrigão, Pedroso e Rocha (2013, p.38).

Após um diálogo sobre os alimentos mais saudáveis que temos de ter em atenção em cada refeição, solicitou-se a realização dos exercícios do manual. Ficou combinado que resolveriam os mesmos individualmente e após finalizarem iriam ajudar os colegas com mais dificuldades. Esta atividade, apesar de não ser tão lúdica, captou a atenção dos alunos, uma vez que teriam que ajudar os colegas com mais dificuldades, promovendo assim atitudes cooperativas. Deste modo, acredita-se que houve benefícios académicos,

na medida em que “Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;” e essencialmente, “Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;” (Lopes & Silva, 2009, p.51). Seguindo a mesma linha de pensamento sobre os diferentes alimentos saudáveis e os grupos a que pertencem e após uma discussão sobre a roda dos alimentos e a sua importância, procedeu-se à entrega de uma folha com uma roda subdividida em grupos. Pediu-se aos alunos para construir uma roda dos alimentos, desenhando nos espaços os alimentos correspondentes.

Figura 39

Construção da Roda dos Alimentos.



Tendo em conta que não basta lavar os dentes e manter uma alimentação saudável, foi importante trabalhar um texto, em paralelo com o Português, sobre a higiene do corpo.

Sendo assim, a interdisciplinaridade determinou ser uma estratégia de cariz prático, uma vez que este conceito é entendido como “(...) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum.” (Pombo, 1994, p.13).

Assim sendo, procurou-se abordar a higiene do corpo através de um texto intitulado “Poema dos dentes lavados”, inserido no Plano Nacional de Leitura. Observou-se a ilustração do texto poético e questionou-se:

“Onde está a menina?”

“O que é que ela está fazendo?”

“A menina aparenta estar suja?”

“Porquê?”

Figura 40

Texto poético “Poema dos dentes lavados”.



Fonte: Areias e Cardoso (2003), em Letra e Borges (2011, p.34).

A partir destas questões, realizou-se um diálogo sobre as mesmas e de acordo com a ilustração, abordando os cuidados de higiene do corpo, complementando assim a fase da pré-leitura.

Para realizar a fase da leitura foi proposta a leitura em silêncio, e depois solicitou-se aos alunos, um de cada vez, para efetuar a leitura do texto. Desta forma, tornou possível alimentar “o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações

e onomatopeias), pelo poder da linguagem (...) e pelo uso da linguagem poética e simbólica.” (Sim-Sim, 2007, p.55).

Após a leitura do texto poético, solicitou-se a identificação das rimas presentes no texto, sublinhando-as e analisando o conteúdo de cada estrofe. Posteriormente, passou-se à realização dos exercícios nas páginas seguintes sobre o texto e para uma melhor compreensão do mesmo. Os exercícios presentes no manual continham questões sobre o tema do poema, realçando a importância da lavagem dos dentes para uma dentição saudável, o campo lexical da palavra dente, palavras que rimassem com as palavras da questão (ex.: macia – dia; branquinhos – risinhos; lavados – cariados) e a decomposição silábica (ex.: lavados – la.va.dos).

Para finalizar a fase da pré-leitura, após terminar a leitura e resolver exercícios de acordo com a compreensão do texto, Sim-Sim (2007) refere que “(...) é fundamental que [o aluno] automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido.” (p.21), para que o professor consiga “(...) ancorar actividades, (...) privilegiando a diversidade textual (...)” (p.23).

Deste modo, e de acordo com o conteúdo programático de português, o recado surge como uma atividade estratégica de sensibilização à comunidade educativa para o cuidado com a saúde oral, bem como para o desenvolvimento do gosto pela escrita de textos. Foi proposto aos alunos a formulação de um recado para a comunidade educativa, onde estes deram sugestões, relacionadas com o texto poético atrás referido, para chamar a atenção de todas as pessoas para a importância de lavar os dentes, evitando dentes cariados.

Inicialmente, foram colocadas questões auxiliares à construção do resumo:

“O que é essencial para termos dentes saudáveis?”

“Será que posso comer todos os dias muitos doces?”

“Quantas vezes devemos lavar os dentes por dia?”

“Isso basta? Ou temos de ir ao dentista?”

Face às respostas que os alunos foram indicando, registou-se no quadro as mesmas, orientando-os já para um possível recado.

MC: Temos de lavar os dentes depois de comermos.

AR: Só podemos comer doces aos fins-de-semana.

Jo: Não podemos comer muitos doces porque estragam os dentes.

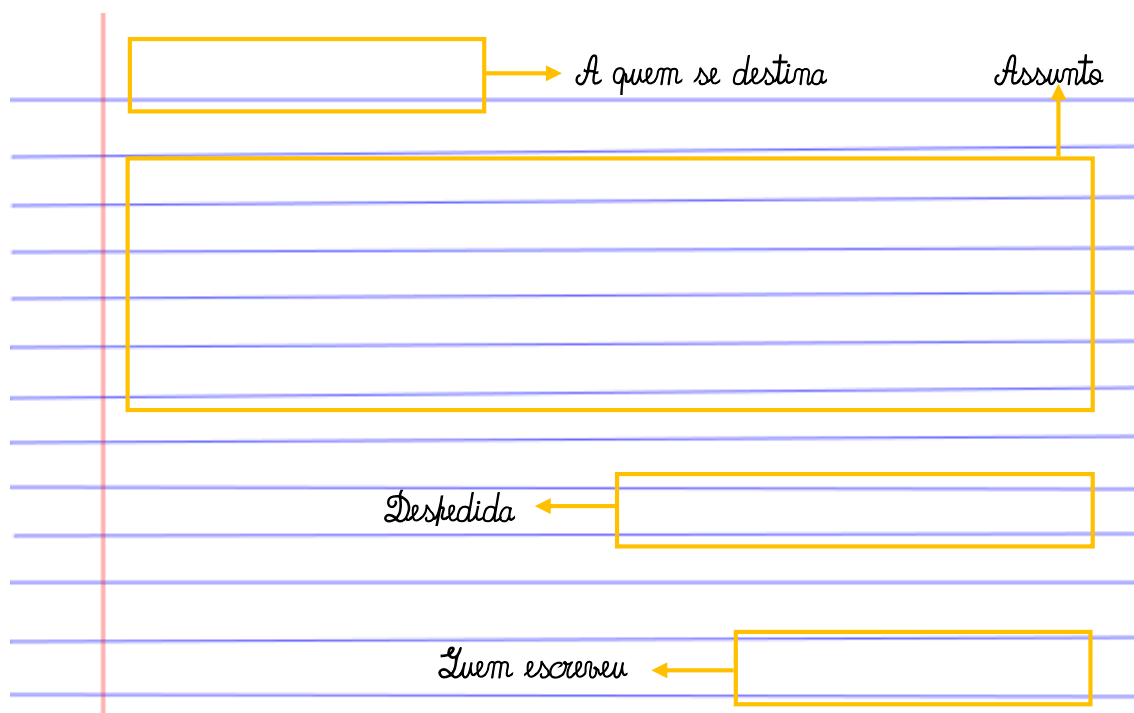
Em: É muito importante irmos ao dentista quando temos dentes doentes.

(DB, 30 de outubro de 2013)

A par disto, debateu-se qual a estrutura de um recado e todos os alunos mostraram-se motivados e interessados em realizá-lo, indo ao encontro do objetivo explícito nas Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), “Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.” (p.17), no que se refere à planificação de textos.

Figura 41

Estrutura de um recado.



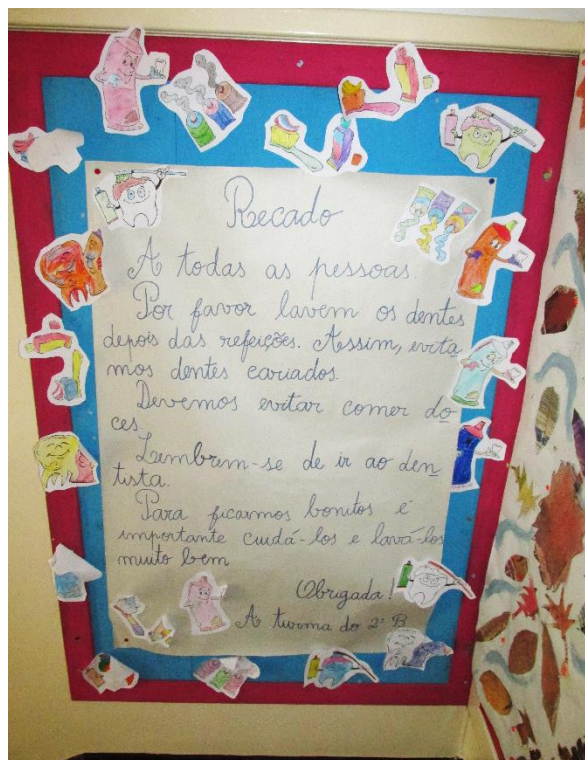
Fonte: Adaptado de Letra e Borges (2011, p.39).

Ao longo da estruturação do recado, presenciou-se alguns objetivos assentes nas Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), nomeadamente no objetivo referente à oralidade, a produção de um discurso oral com correção, foi evidenciado o descritor “Construir frases com grau de complexidade crescente.” (p.13), uma vez que na intervenção oral, os alunos mantiveram o respeito pelo próximo e o cuidado na formulação de ideias para o texto. No que diz respeito à leitura e escrita, o descritor “Escrever texto, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.” (p.17), foi visível no registo do recado nos cadernos, bem como ao longo da realização do mesmo.

Face à estrutura do recado e as respostas registadas no quadro, criou-se um recado para posteriormente ser afixado na entrada na escola, fazendo passar a mensagem a todos os intervenientes da ação educativa.

Figura 42

Recado para a comunidade educativa.



Para completar esta atividade, e de acordo com a figura 42, à medida que os alunos acabavam de registar o recado no caderno, eram distribuída imagens sobre a higiene oral com o propósito de anexar ao recado.

Concluindo...

As atividades planificadas para estas quatro aulas, foram organizadas com o objetivo de orientar os alunos para um processo de aprendizagem dinâmico e transversal, nomeadamente estudo do meio e português. Face a esta transversalidade, a ação pedagógica tornou-se mais lúdica, auxiliando as áreas curriculares atrás referidas, uma vez que a interdisciplinaridade "(...) surge tanto para sancionar a diluição das fronteiras entre disciplinas (...) como para referir o controlo e exploração (...) da transversalidade entre conhecimentos que a anulação das fronteiras entre disciplinas pode favorecer." (Pombo, 2004, p.11).

Compreende-se que, o estudo do meio, sendo uma área que interseta todas as outras áreas do programa, pode ser o “(...) motor para a aprendizagem nessas áreas.” (OCP1CEB, 2004, p.101). Sendo assim, e de acordo com a intervenção pedagógica realizada nestas aulas, depreende-se que a interdisciplinaridade é uma estratégia que enriquece os momentos de ensino/aprendizagem.

De acordo com o Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, presente no documento acima referido, concluiu-se que os alunos conseguiram compreender a importância de hábitos de higiene que devem ser tidos em conta no dia-a-dia, bem como a importância de uma alimentação saudável.

Para além disso, verificou-se que a leitura, aliada ao estudo de conteúdos programáticos de estudo do meio, pode ser promotora de uma melhor aprendizagem e gosto pela literacia. Isto porque, “A leitura pode sempre ser vista como um vasto campo onde se cruzam objectivos diversificados das variadas disciplinas que constituem o currículo.” (Soares, 2003, p.15).

No que diz respeito à promoção da escrita, na formulação de um recado, por exemplo, foi possível verificar que todos os alunos mostraram-se implicados e motivados na atividade, fomentando o gosto pela escrita de textos, uma vez que a escrita corporiza “(...) competências linguísticas de presença incontornável e transversalmente interdisciplinar no processo de ensino/aprendizagem (...)” (Marques, 2003, p.9).

As Profissões

De acordo com o Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, explícito na OCP1CEB (2004), procurou-se planificar atividades adequadas a todos os alunos, considerando a influência que o meio exerce neles e que todas as experiências, dentro e fora da escola, contribuem para todo o processo educativo. Sabe-se que a sociedade está organizada por diversas instituições, e assim sendo, planificou-se de modo a que houvesse uma compreensão sobre as estruturas organizacionais presentes no nosso quotidiano, compreendendo a função de cada cidadão nestas.

Neste sentido, foram planeadas três aulas para esta temática, exaltando os modos de vida e funções de alguns membros da comunidade (as profissões), de acordo com os objetivos específicos presentes na OCP1CEB (2004). É emergente referir que, igualmente à temática anterior, procurou-se desenvolver atividades de uma forma transversal, abordando conteúdos programáticos de estudo do meio, neste caso, as profissões, aliados

ao português, através da análise, compreensão e produção textos, passando pela leitura dos mesmos.

Num primeiro momento, pediu-se aos alunos para abrir o manual de português e observar a ilustração do texto “Fadas precisam-se”, questionando o que estavam a observar e de que tipo de texto se tratava.

Figura 43

Ilustração do texto “Fadas precisam-se”.



Fonte: Soares (2005), em Letra e Borges (2011, p.20).

Decorreu um diálogo sobre o anúncio evidenciado na ilustração, remetendo-os para o tema as profissões. De seguida, procedeu-se à leitura em voz alta e depois foi dada a oportunidade de todos os alunos lerem, um de cada vez. Após a leitura do texto, solicitou-se a leitura em silêncio para sublinharem as palavras difíceis, uma vez que para além de auxiliar a compreensão do texto, é um dos descritores de desempenho das Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), onde podem “Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.” (p.16).

Surgiram algumas palavras que os alunos não conheciam, sendo assim necessário facultar o dicionário. Face à dificuldade em consultar o dicionário, tornou-se emergente auxiliá-los nessa tarefa, e para isso fizemo-lo em grande grupo. Compreende-se que à partida foi um grande desafio, uma vez que nunca tinham tido contacto com um dicionário, mas a curiosidade em encontrar as palavras fomentou a motivação para realizar a tarefa. Esta atividade promoveu a aquisição de novo vocabulário, que por sua vez, e de acordo com as Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), fez com que fossem capazes de “Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, (...))” (p.15).

Após a análise do texto, recorreu-se aos exercícios do manual para compreensão do mesmo. Neste sentido, e de acordo com o tema evidenciado no texto – o anúncio, solicitou-se aos alunos a formação de grupos de trabalho com dois a três elementos, para criar um anúncio de acordo com a imagem que lhes coubesse.

Primeiramente, antes de criar um anúncio, discutiu-se sobre a estrutura de um anúncio, e como auxílio distribuiu-se pelos grupos diversos jornais com exemplos. Os alunos exploraram os materiais e deram ideias possíveis para um anúncio. Assim sendo, e por forma a auxiliá-los, colocou-se algumas questões de acordo com um anúncio sobre a procura de uma determinada profissão:

“Que tipo de trabalhador?”

“Quais as funções que vai exercer?”

“Tem de ser alguém específico? Com uma certa idade? Masculino ou feminino? Ou ambos?”

“A quem devemos contactar se estivermos interessados?”

Contudo, observou-se que os anúncios presentes nos jornais, nem sempre estão direccionados apenas para a procura de pessoas para exercer determinada profissão, e sendo assim explorou-se os vários tipos de anúncios, desde a venda de eletrodomésticos até à venda de casas, como por exemplo. Neste sentido, formulou-se outras questões de acordo com este tipo de anúncio:

“O que vamos vender?”

“Qual é o seu valor?”

“Quais são as suas características?”

“Quem é que está a vender o produto?”

“Para comprarmos a casa, por exemplo, como contactamos o vendedor?”

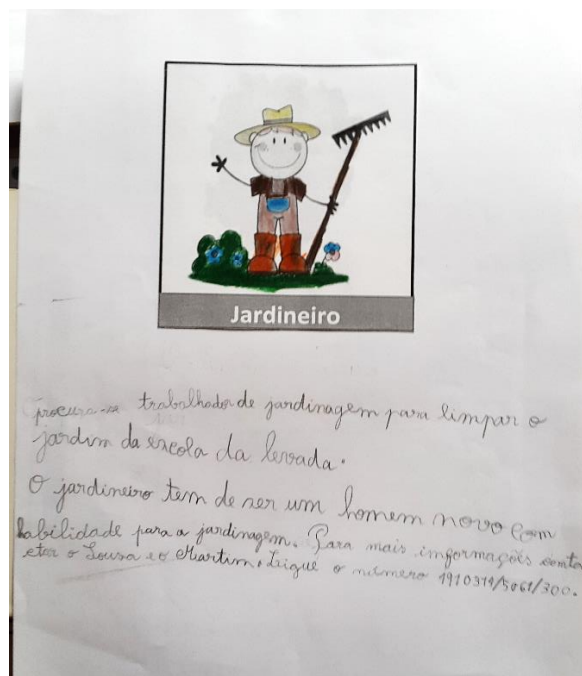
Face a estas questões, foram distribuídas folhas com uma imagem de uma profissão ou produto, e pediu-se aos alunos para formular um exemplo de um anúncio de acordo com a sua imagem. Ao longo da realização do mesmo, circulou-se pelos grupos, orientando e auxiliando quando necessário.

Repare-se que, alguns grupos até criaram um nome para a empresa vendedora, argumentando ser necessário, uma vez que se estivessem a vender uma televisão, por exemplo, poderia ser uma publicidade presente no jornal, tal como tinham observado aquando da exploração dos jornais. Para além disso, presenciou-se um espírito de entreatajuda nos grupos, promovendo assim, aos poucos, o trabalho cooperativo, pois,

“Quando se trabalha em grupo, respeitam-se os outros, usa-se um tom de voz suave, participa-se e partilha-se, oferece-se ajuda e encoraja-se.” (Lopes & Silva, 2009, p.XII).

Figura 44

Exemplo de um anúncio.



Por fim, cada grupo leu o seu anúncio, uma vez que nem todas as imagens se referiam a uma profissão, mas também ao anúncio de uma venda de casa, por exemplo. Contudo, e face a uma primeira abordagem às profissões, os alunos demonstraram à vontade com a temática, uma vez que estão em contacto com a sociedade que as rodeia, nomeadamente a família, reconhecendo e compreendendo a profissão de cada parente, bem como a funcionalidade de um anúncio que encontramos diariamente nos jornais ou na televisão.

Num segundo momento, e com o auxílio do português, realizou-se a análise e compreensão do texto “O dragão que queria ser violinista”.

Face à observação da ilustração, e tendo como fase inicial a pré-leitura, questionou-se o título e discutiu-se ideias sobre o que o texto abordava, uma vez que a palavra violinista está associada à profissão de tocar violino. Para além disso, e de acordo com a ilustração era possível associá-la ao título, facilitando a compreensão do mesmo e a ideia do tema que o texto iria abordar.

Figura 45

Ilustração do texto “O dragão que queria ser violinista”.



Fonte: Liebana (2009), em Letra e Borges (2011, p.31).

Na fase da leitura, os alunos leram, inicialmente, em silêncio, e depois foi realizada a leitura em voz alta pelos alunos, um de cada vez. Para uma melhor compreensão do texto, dialogou-se sobre o tema do texto e responderam às questões da ficha presente no manual, referentes ao texto. Contudo, antes da realização da ficha, questionou-se:

“Quem é a personagem principal do texto?”

“Quem é o autor/autora do texto?”

“Que profissão o dragão queria ter?”

“Conseguiu? Porquê?”

“Então em que profissão se tornou?”

A realização e correção da ficha foram realizadas em grande grupo, permitindo uma comunicação oral cuidada e partilhada. Portanto, foi possível verificar no domínio da oralidade, presente nas Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo (2012), o objetivo “Respeitar regras de interação discursiva” (p.13), onde os alunos, na sua maioria, esperaram pela sua vez, escutando os colegas e intervindo nos momentos corretos.

Num terceiro momento, preparou-se o material para a projeção de uma apresentação em *power point* sobre as profissões¹⁴, facilitando assim a visualização das mesmas e captando o interesse de cada aluno, uma vez que ao ser projetado no quadro, deixamos de nos prender ao manual, e as atividades tornam-se mais lúdicas e dinâmicas, aumentando, deste modo, os níveis de implicação.

¹⁴ Ver apêndice 11.

Figura 46

Apresentação em power point sobre as profissões.



Fonte: Ilustrações retiradas de <http://vilaclub.vilamulher.com.br/blog/outros/imagens-coloridas-painel-das-profissoes-9-9925998-325827-pfi-aisesantos.html>.

Depreende-se que a utilização do projetor promoveu a atenção e interesse de todos os alunos. Neste sentido, apresentou-se vários exemplos de profissões, mostrando, inicialmente, a imagem e questionando a que profissão estava associada e qual a sua função.

Anexada a esta atividade, dialogou-se com os alunos, explicando-lhes a próxima tarefa, onde teriam de formar grupos de três elementos para elaborarmos um livro das profissões. Foram referidas as regras de comportamento para serem tidas em conta durante a realização do livro, e entregou-se imagens e uma folha de cartolina A3 para que colassem a imagem e numa folha à parte, em conjunto, formular um texto sobre a profissão que lhes havia sido atribuída. Todos os elementos do grupo trabalharam, dando a sua opinião e respeitando a dos colegas. À medida que os grupos terminavam, questionou-se a falta de algo que completasse o livro. Após um pequeno diálogo, assimilaram a falta de uma capa e contracapa para o livro, intitulado “O livro das profissões do 2.º B”. Assim sendo, dois grupos ficaram encarregues de criar uma capa e uma contracapa, e os restantes grupos ao terminarem a escrita da função da sua profissão, pintaram imagens relacionadas com o tema – As Profissões.

Posteriormente, e como atividade âncora, os alunos que à medida que terminavam as tarefas, foi solicitado o preenchimento de uma ficha individual, intitulada “Quando for grande quero ser...”, com o objetivo de conhecer melhor as características de cada criança

e os seus interesses, bem como a sua perceção perante a vida adulta, nomeadamente as profissões que conhecem.

Figura 47

Ficha individual “Quando for grande quero ser...”.

Quando for grande quero ser:

Nome da profissão: _____

Porque queres ter esta profissão?

Descreve um pouco a profissão.

Nome: _____ Data: ___/___/___

Com a realização desta ficha individual¹⁵, sentiu-se que o livro das profissões ficou mais completo e de cariz pessoal, uma vez que os alunos participaram na sua construção, conhecendo e caracterizando as profissões, bem como dando a conhecer aos colegas qual a profissão que querem escolher e porquê. Neste sentido, o produto final comprovou que a temática tinha sido compreendida e que os alunos tinham conhecimento de algumas profissões, uma vez que ao dialogarmos, todos os alunos sabiam a profissão de pelo menos um elemento da família.

Concluindo...

Face à questão inicial sobre o conhecimento do meio que os rodeia, os alunos demonstraram à vontade nestas atividades planeadas. O facto de haver uma continuidade educativa sobre o tema promoveu segurança e plena compreensão sobre os conteúdos programáticos. É neste sentido, que a OCP1CEB (2004), evidencia no Bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, um objetivo específico que foi atingido, nomeadamente: “Contactar e descrever em termos de: idade; sexo; o que fazem; onde trabalham; como trabalham...” (p.112). Isto porque, ao longo da realização dos trabalhos, quer na análise e compreensão de textos, como na construção de um livro, os alunos foram capazes de identificar as diferentes profissões, bem como a sua importância na sociedade, e ainda aplicar conhecimentos a nível do português como: estrutura de um livro, identificação das personagens, formulação de um anúncio e a leitura de textos.

¹⁵ Ver Apêndice 12.

O Jogo da Cobra

O planeamento desta atividade consistiu na consolidação de conhecimentos, onde foi organizado um jogo que abarcasse todos os conteúdos programáticos abordados ao longo das aulas, com o objetivo de preparar os alunos para a ficha de avaliação sumativa. Neste sentido, pediu-se aos alunos para formarem grupos de três a quatro elementos e distribuiu-se um tabuleiro de jogo e um dado.

Figura 48

Jogo de consolidação de conteúdos.



Deste modo, foram ditas as regras de jogo, explicando que o dado estava numerado de um a dois, que o jogador que respondia à questão acertadamente podia voltar a jogar o dado e se errasse teria de recuar uma casa. Explicou-se, ainda, que após a leitura da questão e resposta à mesma, para confirmar se a resposta estava correta bastava levantar a folha correspondente à questão.

Após a explicação das regras de jogo, circulou-se pelos grupos para orientá-los e verificar se havia compreensão dos conteúdos. Assim sendo, ao longo do jogo os alunos deparam-se com questões de acordo com os conteúdos inerentes a: a saúde do seu corpo (higiene oral, alimentação saudável e higiene do corpo), modos de vida e funções de alguns membros da comunidade (materiais de algumas profissões) e o passado mais longínquo da criança (localizar numa linha de tempo e unidades de tempo – ano e meses).

Sendo assim, observou-se que “O jogo demonstrou ser uma boa estratégia de consolidação.” (DB, 2 de dezembro, 2013), uma vez que, e de acordo com Piaget, citado por Kamii (1900), “o jogo é a construção do conhecimento, (...)” (p.29).

Figura 49

Grupos de alunos a jogar.



Concluindo...

A atividade, no geral, decorreu de forma positiva, pois possibilitou a consolidação de conhecimentos referentes aos Blocos 1 e 2 da área do estudo do meio, presentes na OCP1CEB (2004). Desta forma, promoveu-se uma intervenção educativa adequada, na medida em que todos os alunos participaram e compreenderam colocando em prática os conteúdos lecionados ao longo das aulas. Por ser um jogo, os alunos, no geral, demonstraram interesse e motivação para a realização da atividade. É importante salientar que o trabalho de equipa foi evidenciado ao longo da atividade, pois todos os alunos demonstraram-se prontos a auxiliar os colegas, mesmo que exige um pouco de competição em avançar nas casas.

Compreende-se que, apesar de serem diversos conteúdos programáticos, a junção dos mesmos num só jogo, demonstrou que a intervenção educativa foi positiva e produtiva.

A atividade do jogo da cobra permitiu verificar que os alunos sentem-se confortáveis nas temáticas que foram trabalhadas ao longo das aulas. Durante o jogo, os alunos souberam respeitar os outros, demonstrando desenvolvimento a nível das relações sociais e no trabalho de grupo. (DB, 2 de dezembro de 2013)

Aliada a esta atividade de consolidação, a realização dos livros da família das palavras, do campo lexical, das profissões e dos opostos também tornaram-se importantes

para uma melhor compreensão de conteúdos programáticos, quer do português como de estudo do meio, exaltando assim a capacidade existente em fomentar a interdisciplinaridade ao longo das aulas.

Figura 50

Produto final de todos os trabalhos realizados.



4.2.2.3. Matemática

Nos dias de hoje é considerado um desafio conseguir que os alunos, desde cedo, fomentem o gosto pela Matemática. Neste sentido, cabe ao professor promover atividades ativas e significativas que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. Aliada a isto, surge a atitude experiencial, a base para alcançar melhores níveis de implicação e bem-estar, associados aos pilares da autonomia, sensibilidade e estimulação.

Sendo assim, e de acordo com a OCP1CEB (2004),

Caberá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para eles. (...) As grandes finalidades do ensino da Matemática para o conjunto dos três ciclos do Ensino Básico,

- desenvolver a capacidade de raciocínio,
- desenvolver a capacidade de comunicação,
- desenvolver a capacidade de resolver problemas,

devem estar presentes ao longo dos quatro anos que constituem o 1.º ciclo, de modo a assegurar a articulação vertical do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina fundamental para a estruturação do pensamento e da acção (p.163).

Neste sentido, tornou-se imperativo planificar atividades que desenvolvessem o gosto pela matemática, abordando os conteúdos programáticos com o auxílio de materiais didáticos, aliados ao trabalho cooperativo. A par disto, trabalhou-se a noção de números

pares e ímpares, o sistema de numeração decimal, distinguindo a unidade, da dezena, centena e milhar e recolha de dados para a criação de pictogramas e diagramas de *Venn*. Para além disso, é importante mencionar a transversalidade de conteúdos, uma vez que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) serviram, em grandes momentos de compreensão, para consolidação dos mesmos.

Depreende-se que o professor, como orientador das aprendizagens, deve planear e adequar as suas práticas, onde “(...) a criança deverá encontrar resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (OCP1CEB, 2004, p.168).

Sistema de numeração decimal

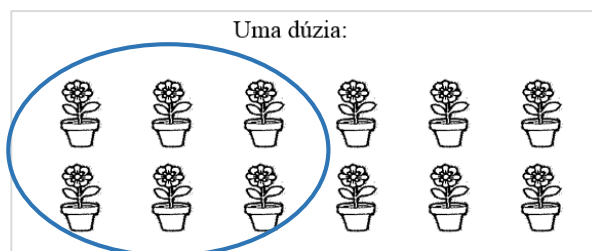
Inserido no Bloco 1 – Números e operações, presente na OCP1CEB (2004), o sistema de numeração decimal está relacionado com o objetivo “Estabelecer relações entre os números e ir acedendo gradualmente à estrutura lógica do sistema decimal.” (p.172). Neste sentido, procurou-se iniciar esta temática com o reconhecimento de números pares e ímpares, assumindo que a soma de números ímpares resulta em números pares, passando de unidades para dezenas. Incluído no sistema de numeração decimal, abordou-se as regularidades numéricas e os arredondamentos.

Foram planificadas quatro aulas para trabalhar estes conteúdos, utilizando exercícios do manual, material multibásico, fichas de trabalho e exercícios no caderno diário.

É de salientar que a turma já tinha noção da diferença ente unidades, dezenas e centenas, contudo e para consolidar conhecimentos, num primeiro momento optou-se por facultar duas fichas de trabalho para ser resolvida a pares e corrigida em grande grupo. A primeira ficha consistiu em pintar imagens de acordo com a legenda, como por exemplo:

Figura 51

Selecionar as imagens de acordo com a legenda.

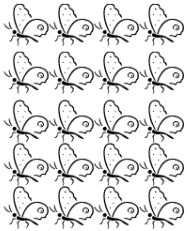


A segunda ficha¹⁶ estava relacionada com as unidades, dezenas e centenas, com os conjuntos de dezenas possíveis, a partir de imagens, e a leitura de um determinado número.

Ficha 52

Exemplo de exercícios da segunda ficha de trabalho.

Pinta as borboletas, agrupa-as em dezenas e responde.



- Quantas dezenas formaram?

- Escreve o número formado.

D	U

- Completa.

	<i>d</i>	<i>u</i>
Uma dezena		
Duas dezenas		
Quinze unidades		
Cinco unidades		

- Escreve o número formado por...

	Número	Leitura do número
1 dezena e 3 unidades		
1 dezena e 7 unidades		
1 dezena e 9 unidades		
Duas dezenas		

A resolução das mesmas foi realizada em grupos de dois elementos, para que os alunos com mais dificuldades conseguissem acompanhar e com o auxílio do colega compreender os conteúdos programáticos. Por conseguinte, solicitou-se aos alunos, um de cada vez para dirigir-se ao quadro e corrigir um exercício e explicar o seu raciocínio de resolução. Sendo assim, estiveram presentes os objetivos da OCP1CEB (2004), “ Ler e escrever números.”, “Descobrir o mecanismo da numeração de posição do sistema decimal.” e “Relacionar a dezena e a centena com a unidade.” (p.174).

Figura 53

Decomposição de números.



A par disto, entregou-se uma imagem de um cesto com operações por efetuar e solicitou-se a sua colagem no caderno e registo do exercício associado à imagem, para ser resolvido em grande grupo. Como auxílio recorreu-se aos números de 0 a 10 e as letras U (Unidades) e D (Dezenas) e colocou-se no quadro para decomponem os números de acordo com os números das operações.

A partir da imagem foi possível trabalhar o sistema de numeração decimal, a adição e subtração e a identificação de números maiores e menores, indo assim ao encontro dos objetivos, assentes no mesmo documento acima referido, “Estabelecer relações de ordem entre os

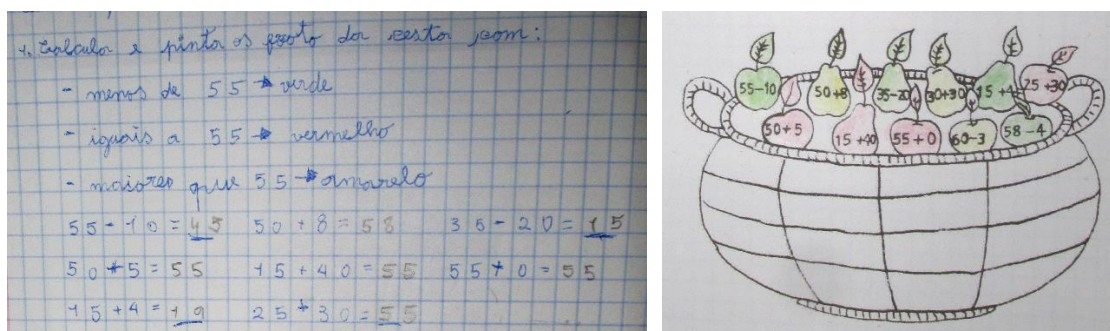
¹⁶ Ver Apêndice 13.

números e utilizar a simbologia: $<$, $>$, $=$.” (p.174) e “Decompor os números em somas, diferenças e produtos.” (p.175).

Primeiramente, era-lhes solicitada a resolução das operações para poderem obter um determinado resultado. De seguida, após ter os resultados, tinham de pintar os frutos de uma determinada cor no caso de ser maior, menor ou igual a um número descrito na legenda do exercício.

Figura 54

Adição e subtração com um cesto de fruta.



Neste sentido, o aluno que era escolhido para resolver determinado exercício, escolhia os números de acordo com o exercício e colava no quadro para proceder à adição e subtração, uma vez que ainda se sentia grandes dificuldades na mudança da unidade para a dezena. Notou-se que com a ida ao quadro e a explicação realizada pelos colegas, os restantes alunos compreendiam o raciocínio, promovendo assim o objetivo explícito na OCPICEB (2004): “Sendo esta actividade promotora do desenvolvimento do raciocínio e da comunicação, deverá, nestas idades, ancorar em operações lógicas elementares e apoiar-se em materiais e linguagem gráfica que constituam uma ponte entre o real e as abstracções matemáticas.” (p.164).

Para uma melhor compreensão dos números de 1 a 100 e resolução de uma ficha de trabalho do manual recorreu-se ao material multibásico para ser explorado em grupos de três a quatro elementos. Solicitou-se aos alunos para se agruparem, distribuiu-se o material por cada grupo e foi dada a oportunidade de explorarem o mesmo antes de começarmos a resolver exercícios.

Durante a exploração do multibásico, verificou-se que alguns grupos assimilaram 10 barrinhas a uma placa, resultando no número 100, e que os cubinhos representariam as unidades.

relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos. (Argyle, cit. por Lopes & Silva, 2009, p.3).

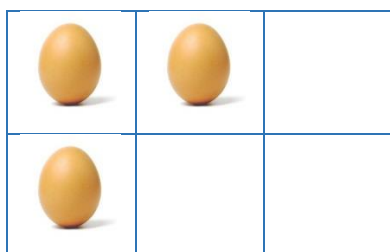
Figura 56

Trabalho cooperativo.



Posto isto, e de acordo com a mesma temática, abordou-se os números pares e ímpares, uma vez que a soma de números ímpares resulta em números pares, e estavam associados a exercícios de decomposição de dezenas e centenas, como no exercício anterior.

Iniciou-se a aula por questionar aos alunos qual definição de par, e desde logo associaram o conceito de par aos grupos de dois elementos que costumavam realizar para as atividades ao longo das aulas. Assim sendo, desenhou-se uma tabela com duas linhas e três colunas e pediu-se que imaginassem que esta era uma caixa de ovos. Desenhou-se três ovos e questionou-se quantos pares de ovos conseguiam observar. Contabilizaram os ovos e responderam logo que havia apenas um par de ovos e que sobrava um ovo. Deste modo, introduziu-se o conceito de ímpar ao conjunto dos três ovos.

Figura 57*Contabilização de conjuntos de pares.*

De seguida colocou-se mais três ovos e pediu-se que formassem os pares. Denotou-se, desde logo, que os alunos tiveram facilidade em reconhecer o conceito de paridade, e posto isto, escreveu-se no quadro os números de 0 a 9 e questionou-se:

“Será que com 1 ovo conseguimos ter um par?”

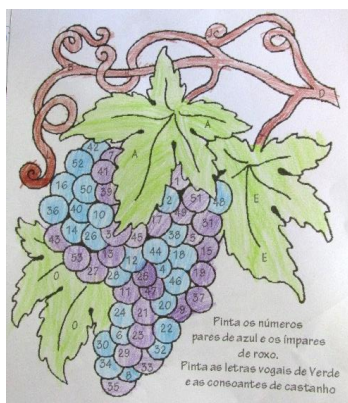
“E com 4 ovos?”

“E com 7 ovos?”

Os números que não dava para formar pares no seu todo, sublinhou-se a vermelho, e os que dava a verde. Sendo assim, os alunos aperceberam-se que os números a vermelho eram considerados números ímpares e a verde eram os números pares.

Figura 58*Identificação de números pares e ímpares.*

Por fim, questionou-se a que grupo pertencia o zero, e face à sequência vermelho e verde, denotaram que o zero seria considerado como um número par. Assim sendo, registou-se vários números no quadro, entre eles: 13, 46, 79, 144, 587, por exemplo, e pediu-se que os identificassem de acordo com a sua paridade, tendo por base o último algarismo do número. Solicitou-se o registo dos mesmos no caderno diário e a sua identificação.

Figura 59*Atividade âncora.*

Após um momento destinada à realização do exercício, escolheu-se um aluno de cada vez para ir ao quadro corrigir e explicar o seu raciocínio.

Para concluir a aula, e como atividade âncora, à medida que os alunos terminavam a correção e como estava já perto da hora de saída, foi-lhes entregue uma folha com um desenho que deveria ser pintado consoante a cor referente aos números pares e ímpares presentes na imagem.

Num quarto momento, numa aula de TIC, registou-se no quadro um *site* e pediu-se aos alunos para procurarem o mesmo. Demonstrou-se a atividade, explicando-lhes que era um jogo que estava relacionado com os números ímpares e pares. Estavam dois alunos por computador, e assim sendo, foi estipulado que quando um aluno terminasse passava a vez para outro colega. Inicialmente, os alunos tinham de selecionar os cocos com números pares e depois os números ímpares.

Figura 60

Applet sobre os números pares e ímpares.



Fonte: Escola Games, retirado de <http://www.escolagames.com.br/jogos/parouimpar/>.

Se seleccionassem os cocos corretos, avançavam para um nível mais complexo, onde o macaco tinha de apanhar os cocos com os números consoante ao que estava estipulado nas regras de jogo no início. Neste nível implicava uma maior concentração para conseguirem apanhar os cocos corretos.

Figura 61

Nível seguinte do applet.



Fonte: Escola Games, retirado de <http://www.escolagames.com.br/jogos/parouimpar/>.

Considerado um aplicativo interativo para consolidação de conteúdos, o *applet* utilizado do site “Escola Games”, promoveu a motivação e gosto pelo conteúdos programáticos da matemática, uma vez que este recurso pode ser utilizado dentro da sala de aula como em atividades extracurriculares, fomentando a compreensão de certos conhecimentos de uma forma lúdica e interativa. (Monteiro, Pinto & Ribeiro, 2015).

Os alunos demonstraram grande interesse na atividade, uma vez que a utilização do computador sempre lhes suscitou curiosidade e motivação, promovendo não só a compreensão dos conteúdos programáticos mais melhorando os níveis de implicação, promotores de um desenvolvimento pessoal e social.

Concluindo...

As atividades planeadas, para a abordagem ao sistema de numeração decimal, decorreram de forma positiva, uma vez que a adoção das estratégias anteriormente referidas foram fundamentais para que houvesse desinibição e o aumento da participação por parte dos alunos. Face a estes pressupostos, verificou-se que os alunos se sentiam à vontade com a temática após a exploração do material ou porque podiam recorrer ao seu raciocínio para provarem a sua resolução de exercícios.

Os alunos ficaram entusiasmados com o facto de utilizarmos o multibásico para a resolução e compreensão de exercícios.
Na sua maioria, participaram, demonstrando conhecimento sobre os conteúdos programáticos.
(DB, 22 de outubro de 2013)

Um aspeto muito positivo foi a oportunidade dada aos alunos para a exploração inicial do material, porque, e de acordo com o pressuposto teórico presente na OCP1CEB (2004), “Assim, na sala de aula deve haver materiais de apoio e o professor permitirá que cada criança utilize, com liberdade, o que lhe for mais conveniente.” (p.172).

No que se refere aos objetivos, presentes no Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico de Matemática (PMCEBM, 2013), desenvolveu-se os seguintes: “Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.”, “ Comparar números naturais até 1000 utilizando os símbolos «<» e «>».”, “Distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos.” e “Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.” (p.10).

Para além disso, verificou-se que a utilização de *applets* promoveu o gosto pela temática, onde interessaram-se em compreender os conteúdos para poderem aplicar no jogo interativo. A utilização desta estratégia demonstrou ser uma motivação para os alunos, mesmo para aqueles tinham dificuldades, de querer aprender mais e melhor para poder ganhar o jogo. Os alunos com mais dificuldades, apesar de terem realizado várias tentativas para passar de nível e no início não obterem êxito, não desanimaram, apenas analisaram a situação requerida pelo jogo ou pediram auxílio aos colegas para lhes explicar a estratégia de jogo.

Neste sentido, Lino (2009), refere que:

A utilização das TIC na Matemática, não só potencia a aprendizagem dos alunos, como a formação dos professores. Aumentar a motivação dos alunos e ligar a Matemática à realidade não passa somente por dotar as escolas de equipamentos ligados às novas tecnologias, é importante desenvolver competências nos professores que lhes permitam utilizá-las em contexto educativo para que possam alterar progressivamente as metodologias anteriormente adoptadas desenvolvendo e aumentando a compreensão matemática (p.5437).

Depreende-se que as novas tecnologia fazem, cada vez mais, parte da vida de qualquer criança e que a utilização das mesmas no meio escolar são uma ferramenta poderosa, inclusive para o docente, pois são promotoras de aprendizagens ativas e significativas ao longo de todo o processo educativo.

Organização e Tratamento de Dados

É essencial que as crianças desde cedo compreendam que a matemática é “(...) uma linguagem que traduz ideias sobre o mundo que as rodeia.” (OCP1CEB, 2004, p.170). Isto porque, uma das dificuldades sentidas nestas idades é a complexidade em transformar algo real para a linguagem simbólica da matemática. Neste sentido tornou-se fundamental abordar a representação de dados através de diagramas e pictogramas com o objetivo de auxiliar a tradução da linguagem comum para a matemática, tornando-os capazes de “ler e interpretar informação com mais facilidade.” (p.170). Compreende-se que a utilização de imagens providencia uma análise mais clara e simples de uma grandeza ou uma relação entre determinados objetos ou amostras.

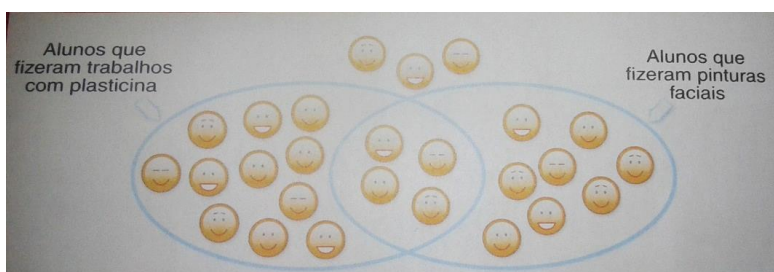
Para realizar uma abordagem a esta temática e de acordo com o domínio Organização e Tratamento de Dados, presente no PMCEBM (2013), planificou-se uma aula, procurando desenvolver competências de leitura e análise de diagramas e pictogramas a partir de aspetos do quotidiano. Para além disto, foram tidos em conta os descritores de desempenho, explícitos no documento acima referido, “Construir e

interpretar diagramas de Venn (...), “ Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas.” (p.15).

Num primeiro momento, escolheu-se dois alunos para distribuir os cadernos diários de matemática e entregou-se a cada aluno uma imagem de um diagrama de *Venn* para colar no caderno. Dialogou-se com os alunos sobre o facto de ser importante, muitas vezes, representar dados com o auxílio da matemática, que muitas vezes é uma informação de carácter abstrato e, no entanto, com a utilização de gráficos, diagramas e pictogramas podemos representá-la.

Figura 62

Diagrama de Venn disponibilizado aos alunos.



Após o diálogo, colocou-se questões no quadro e solicitou-se o seu registo no caderno diário, abaixo do diagrama colado anteriormente. Colocou-se questões como por exemplo:

“Quantos alunos fizeram trabalhos com plasticina?”

“Quantos alunos fizeram pinturas faciais?”

“Quantos alunos fizeram trabalhos com plasticina e pinturas faciais?”

“Quantos alunos participaram nesta atividade?”

Posto isto, pediu-se para resolverem no caderno, em silêncio, enquanto circulei pela sala, dando apoio aos alunos com mais dificuldades. À medida que os alunos terminavam a atividade pediam para auxiliar outro colega que estivesse com dificuldades na resolução do exercício. Deste modo, foi possível presenciar um espírito de entreaajuda entre os alunos, uma vez que, por vontade própria, disponibilizavam-se para ir ter com um colega e auxiliá-lo, demonstrando que as atitudes cooperantes são uma mais-valia numa turma que se relaciona de forma positiva.

Ao longo da correção, verificou-se que os alunos compreenderam a importância da utilização do diagrama, onde é possível representar conjuntos e “Classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.” (PMCEBM, 2013, p.15).

Num segundo momento colou-se imagens de animais no quadro e questionou-se os alunos sobre qual o animal que preferiam, pedindo-lhes ao mesmo tempo para dirigir-se ao quadro e com o auxílio de tampas de garrafas, assinalar o animal preferido. Depois de cada aluno ir ao quadro, questionou-se os alunos sobre o resultado e entregou-se uma folha para registo. Todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, participaram nesta atividade, tornando capaz a inclusão dos mesmos nas atividades apesar das dificuldades presentes.

Figura 63

Folha de registo.



Após o registo na folha, questionou-se os alunos sobre o número de pessoas que preferiam determinado animal e se quiséssemos saber quantas pessoas tinham participado nesta atividade como faríamos. Observaram o pictograma e aperceberam-se logo que bastava contar todas as pessoas, mesmo que tivessem escolhido animais diferentes, para saber o total das pessoas. Portanto, e para consolidar esta temática,

optou-se por resolver uma ficha de trabalho do manual, abordando de novo o diagrama de *Venn* e a representação e análise de dados através de um pictograma.

Concluindo...

A realização desta atividade demonstrou-se enriquecedora para todos os alunos, uma vez que todos participaram na atividade, compreendendo e participando ativamente nas tarefas solicitadas.

Reconhece-se que trabalhar conteúdos de cariz abstrato, requer a adoção de estratégias capazes de captar o interesse e compreensão de todos os alunos, passando-os para o concreto. Sendo assim, conclui-se que a turma, no geral, apreendeu novos conteúdos, sabendo diferenciar um diagrama de *Venn* de um pictograma, “Retirar informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando a característica em estudo (...)” e “Determinar a reunião e a interseção de dois conjuntos.” (PMCEBM, 2013, p.15). Para além disso, compreende-se que “A criação de sinais,

desenhos e esquemas individuais constitui um suporte importante para a descoberta e construção pessoal de linguagens convencionais.” (OCP1CEB, 2004, p.170).

Neste sentido, assume-se que o papel do professor, como orientador das aprendizagens, deve promover atividades que fomentem o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive os casos com NEE, incluindo-os nas atividades apesar das suas dificuldades, tornando possível a sua inclusão através de aprendizagens ativas e significativas, bem como o aumento dos níveis de bem-estar e implicação.

4.3. Avaliação

Compreende-se que a avaliação, sendo considerada uma ferramenta contínua, integradora e reguladora para todo o processo ensino-aprendizagem, orienta as aprendizagens realizadas pelos alunos. Neste sentido, importa respeitar as especificidades de cada aluno, utilizando diferentes materiais de avaliação para que as dificuldades detetadas sejam colmatadas, auxiliando, deste modo, o doente na sua planificação e reflexão ao longo da sua ação educativa.

A avaliação da turma foi realizada ao longo da intervenção pedagógica, assente nos “Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo” (2012) e no “Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico de Matemática” (2013). As competências planeadas foram avaliadas ao longo da ação educativa com o objetivo de analisar os pontos fracos e fortes dos alunos. Contudo, nem todos os alunos foram avaliados pelas mesmas competências em português e matemática, como no caso de quatro alunos, onde três deles verificou-se que estes tinham necessidades educativas especiais e outro aluno com dificuldades de aprendizagem mas não estava inscrito na NEE da instituição.

Portanto, considerou-se as metas de aprendizagem e programa para o 2.º ano de escolaridade, bem como a observação participada e os diversos registos de diário de bordo. Depreende-se assim, a importância de uma avaliação de cariz formal, através de uma escala de classificação, uma vez que “Com este instrumento, é possível fazer uma avaliação rápida a partir da observação de um aspecto específico de um comportamento, constituindo uma estrutura de referência para comparar alunos em relação à mesma característica.” (Pais & Monteiro, 1996, p.59). Para além disso, este instrumento de avaliação é de fácil construção e aplicação, pois promove um processo sistematizado através do registo, obtido pela observação. (Pais & Monteiro, 1996, p.59)

Baseada nos pressupostos teóricos de Pais e Monteiro (1996), efetuou-se um registo de acordo com uma classificação em escala, patenteada de um a cinco,

nomeadamente: 1. Não Satisfaz (NS); 2. Satisfaz Pouco (SP); 3. Satisfaz (S); 4. Satisfaz Bem (SB); 5. Satisfaz Plenamente (SPL).

Procedeu-se a uma classificação quantitativa dos alunos relativamente às diversas competências e de acordo com os registos efetuados nas tabelas de avaliação ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Competências a nível da Matemática

Ao longo da intervenção pedagógica procurou-se essencialmente, que os alunos adquirissem novos conhecimentos e completassem outros, contudo, não seria possível verificar as suas dificuldades e melhorias sem uma avaliação cuidada e reflexiva. No que diz respeito às competências a nível da Matemática, procurou-se observar e adaptar a prática educativa, face à avaliação realizada¹⁷, por diversos conteúdos como: a dezena, a centena, o cálculo mental, a decomposição, a escrita de números, a estratégia, a paridade, as regularidades numéricas, os números ordinais e os pictogramas.

Gráfico 4

Números e Operações.

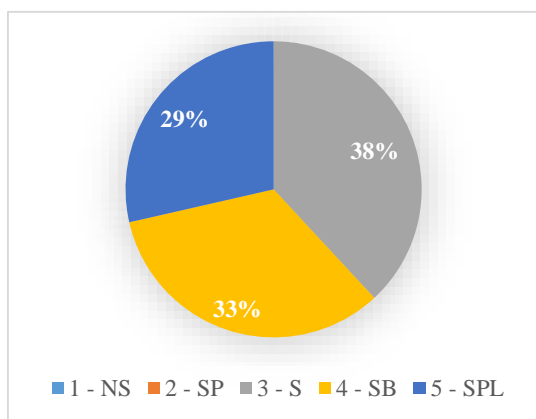
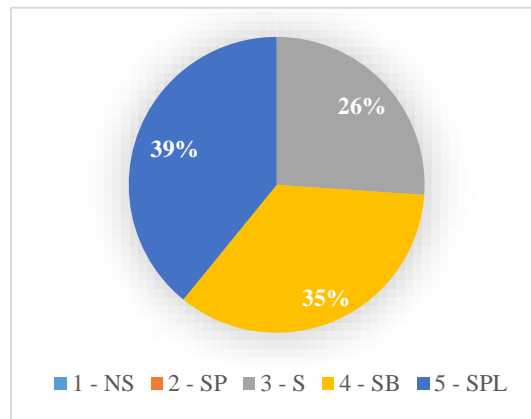


Gráfico 5

Organização e Tratamento de Dados.



Face aos dados recolhidos, apresentados nos gráficos, é possível verificar-se que no geral houve resultados positivos, à exceção dos alunos com dificuldades de aprendizagem que não estão aqui representados. Contudo, a avaliação realizada aos 21 alunos para esta análise demonstraram aspetos positivos relativamente aos conteúdos enumerados anteriormente. Deste modo, e baseando-se nos Programas e Metas Curriculares delineados para o 2.º ano de escolaridade, considera-se que o grupo de alunos ostentou como:

¹⁷ Ver Apêndice 14.

Pontos fortes: reconhecer as ordens decimais (unidades, dezenas e centenas); identificar os números ordinais até vigésimo; verificar, através do algarismo das unidades, o sentido de paridade do número.

Pontos medianos: escrever por extenso os números; realizar contagens de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10; reconhecer o valor posicional de cada algarismo, decompondo números; representar conjuntos através do diagrama de *Venn*; representar dados através de pictogramas.

Pontos fracos: realizar o cálculo mental de somas ou diferenças de números até 20; efetuar subtrações de números até 1000; resolver problemas de um ou dois passos, onde envolve juntar, acrescentar, retirar ou completar.

No que diz respeito aos quatro alunos avaliados em conteúdos distintos, verificou-se que no domínio de Números e Operações um deles obteve a classificação de SP, dois deles obtiveram S e um aluno SB. No que diz respeito ao domínio de Organização e Tratamento de Dados confirmou-se os quatro alunos obtiveram a classificação de S. Neste sentido, e de acordo com os Programas e Metas Curriculares delineados para 1.º e 2.º anos de escolaridade, foi possível identificar:

Pontos fortes: realizar contagens de objetos até 20; verificar, através do algarismo das unidades, o sentido de paridade do número; identificar a ordem natural e os símbolos “>”, “<” ou “=”.

Pontos medianos: representar conjuntos através do diagrama de *Venn*; representar dados através de pictogramas; reconhecer as ordens decimais (unidades e dezenas).

Pontos fracos: realizar problemas com passo de juntar, acrescentar, retirar ou comparar; efetuar subtração e adição envolvendo números até 20.

Deste modo, verificou-se os conteúdos programáticos que terão de ser reforçados, baseados numa análise e reflexão construtiva ao longo da intervenção pedagógica, emancipando a importância de alterar ou adaptar as estratégias de ação educativa para que as aprendizagens sejam significativas e as competências adquiridas com sucesso.

Compreende-se que a grande maioria do grupo de anos do 2.º B ostentou resultados positivos relativamente aos domínios da Matemática, onde a utilização de materiais diversificados, como o multibásico e os *applets*, são ferramentas determinantes para a compreensão de conteúdos, tornando a aprendizagem dos mesmos mais concreta e menos

complexa. Denote-se ainda que o domínio de Organização e Tratamento de Dados possui percentagens mais positivas superiores ao do domínio dos Números e Operações.

Competências a nível do Português

Referentemente à área curricular do Português, a avaliação foi realizada, seguindo os mesmos parâmetros anteriores, dividida em quadro domínios: Expressão Oral, Expressão Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Nestes domínios estiveram inclusive englobados os parâmetros relativos ao Programa e Metas Curriculares de Português, exaltando a Educação Literária que aborda a promoção da literacia e análise de obras literárias.

Neste sentido, de acordo com os dados recolhidos¹⁸ ao longo de toda a ação pedagógica, verificou-se o nível de aprendizagem de cada aluno relativamente a alguns conteúdos programáticos como: idealizar a estrutura de um resumo, de uma carta, de um aviso, de um postal e de receitas de culinária; identificar textos poéticos e narrativos; efetuar ditados sem ocorrer erros ortográficos; enumerar os aspetos nucleares de um texto; formar o campo lexical; formar a família das palavras; reconhecer nomes próprios e comuns, adjetivos, coletivos; identificar palavras consoante o número e género.

Gráfico 6

Expressão Oral.

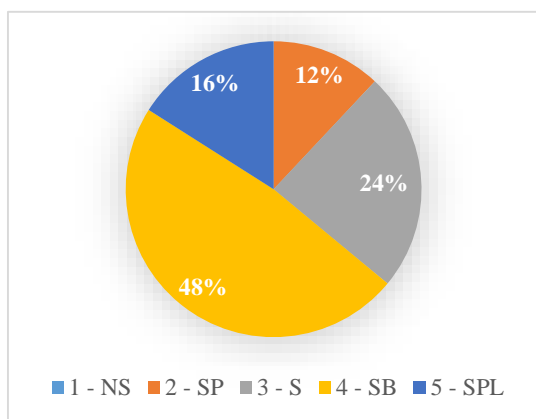
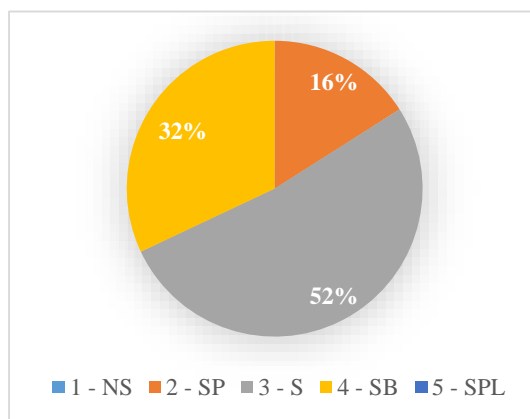
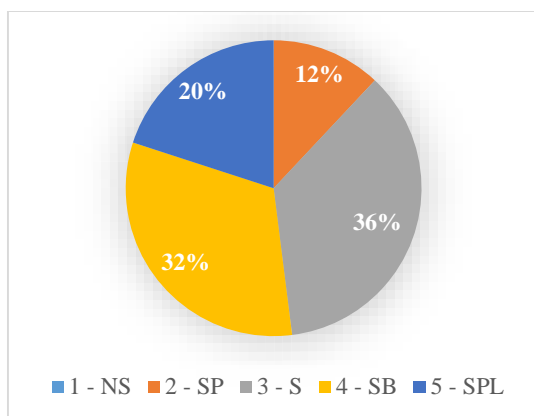
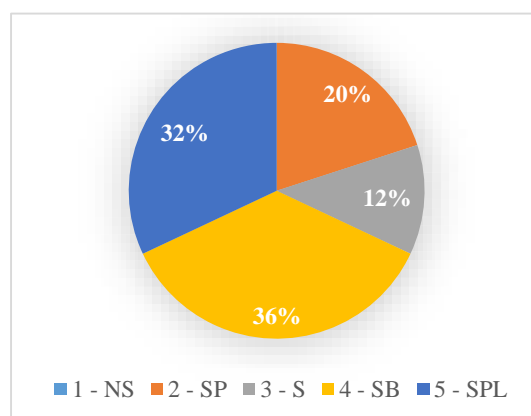


Gráfico 7

Expressão Escrita.



¹⁸ Ver Apêndice 15.

Gráfico 8*Gramática.***Gráfico 9***Iniciação à Educação Literária.*

Após uma análise e observação dos gráficos acima expostos, verificou-se que a maioria do grupo de alunos apresenta mais dificuldades na sua Expressão Escrita.

Compreende-se que os quatro domínios complementam-se e no geral os resultados alcançados são satisfatórios, onde na Expressão Oral a maioria dos alunos obteve resultados com classificação de Satisfaz Bem, na Gramática com Satisfaz e na Iniciação à Educação Literária com Satisfaz Bem. Contudo, é possível constatar que existem resultados menos positivos nos quatro domínios. Neste sentido, e como referido no projeto de investigação-ação, presente neste capítulo, tentou-se combater as diversas dificuldades através de díspares estratégias. A implementação do trabalho cooperativo, o planeamento e melhoramento de textos, a entrega de diplomas semanais para o melhor leitor e a constante análise de textos associados a temas de outras áreas curriculares, foram estratégias selecionadas para que todas as dificuldades fossem colmatadas e as aprendizagens estimulantes e significativas.

Face à aplicação destas estratégias e com base nos Programas e Metas Curriculares do Português para o 2.º ano de escolaridade, o grupo patenteou como:

Pontos fortes: identificar nomes próprios, comuns e coletivos; identificar adjetivos; compreender a diferença entre sinónimos e antónimos; recontar e contar; enumerar os aspetos nucleares do texto.

Pontos medianos: reconhecer e utilizar os acentos e o til; identificar um texto poético e narrativo; estruturar um resumo, carta ou aviso.

Pontos fracos: ler corretamente; utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados; realizar ditados corretamente.

De acordo com os resultados obtidos, depreende-se a emergência de uma intervenção, após uma reflexão, nesta área curricular para que as dificuldades encontradas sejam colmatadas e as aprendizagens dos alunos concretizadas adequadamente a cada um deles. Denote-se que dois dos três alunos com NEE demonstraram resultados pouco satisfatórios nos domínios do português, uma pela sua condição médica e outra pelo diagnóstico tardio do rastreio visual. O terceiro aluno com NEE obteve resultados satisfatórios e demonstrou melhorias ao longo da intervenção pedagógica, sempre pronto a querer aprender e motivado pelas atividades, apesar das suas dificuldades na construção de frases e erros ortográficos.

Figura 64

Diploma de “Leitor da Semana”.



Ao longo da intervenção pedagógica, foi possível implementar algumas estratégias de motivação para a literacia e escrita, nomeadamente o melhoramento de texto, baseado no projeto PEGA, bem como a entrega de diplomas do “Leitor da Semana” como incentivo à leitura para um posterior melhoramento com o objetivo de obter o diploma¹⁹. Esta iniciativa foi aceite de forma positiva, revelando o interesse de todos os alunos nas atividades de leitura.

De uma forma geral, o grupo apresenta resultados satisfatórios a nível do português.

Compreende-se que as dificuldades ostentadas terão de ser analisadas, refletidas e repensadas pelo docente, por forma a promover a aquisição de aprendizagens ativas e significativas aos alunos, colmatando as dificuldades existentes de acordo com as especificidades de cada um.

Competências a nível do Estudo do Meio

No que diz respeito ao Estudo do Meio, a avaliação realizada seguiu os mesmos parâmetros que as restantes, subdividindo-se em três áreas: O passado mais longínquo da

¹⁹ Ver Apêndice 16.

criança, O seu corpo e A saúde do seu corpo, inseridas num só bloco de aprendizagem: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, segundo a OCP1CEB.

Face aos dados recolhidos²⁰ para avaliar as aprendizagens de cada aluno, teve-se por base os seguintes temas: unidades de tempo, os órgãos dos sentidos, a saúde, a higiene oral, a alimentação e a roda dos alimentos e a higiene do corpo.

Gráfico 10

O passado mais longínquo da criança.

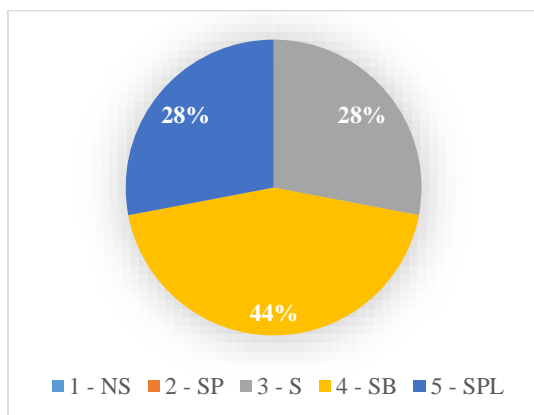


Gráfico 11

O seu corpo.

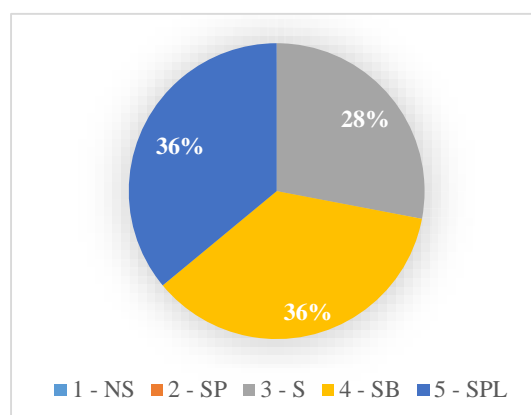
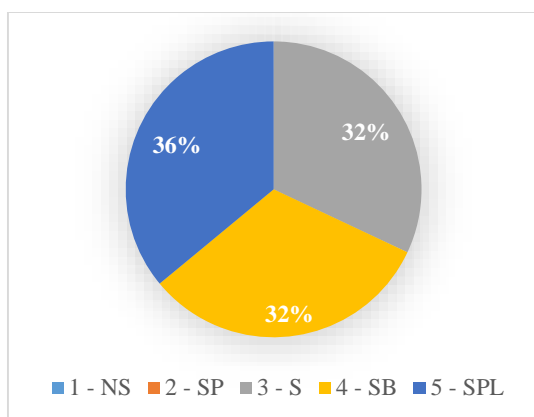


Gráfico 12

A saúde do seu corpo.



Em concordância com os gráficos exibidos acima, podemos constatar que a maioria dos alunos apresenta resultados bastante positivos em relação à área do Estudo do Meio. Os restantes alunos apresentam resultados satisfatórios. Contudo, e tratando-se de uma área que abarca assuntos relacionados com o quotidiano dos alunos, isto é, com algo que lhes é familiar, depreende-se a facilidade na aquisição dos conhecimentos propostos para esta área.

²⁰ Ver Apêndice 17.

Deste modo, e de acordo com os Programas e Metas Curriculares traçados para o 2.º ano de escolaridade a nível do Estudo do Meio, verifica-se que os alunos apresentaram como:

Pontos fortes: conhecer os hábitos de higiene diários; identificar os alimentos saudáveis; localizar no corpo os órgãos dos sentidos.

Pontos medianos: reconhecer datas; identificar modificações do seu corpo (dentição definitiva); verificar prazo de validade dos alimentos; conhecer as unidades de tempo (mês e ano).

Pontos fracos: identificar o ano comum e o ano bissexto; conhecer a higiene alimentar; reconhecer a importância da água potável; reconhecer a importância da vacinação para a saúde.

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que o grupo a nível da área do Estudo do Meio obteve resultados bastante positivos, tornando-se assim importante apenas uma ligeira mudança nas estratégias para que os alunos com dificuldades conseguissem adquirir as aprendizagens.

Denote-se que a área do Estudo do Meio apresentou resultados com maior aproveitamento em relação às áreas curriculares da Matemática e do Português, onde os alunos demonstraram à-vontade com as temáticas abordadas, pois estas estavam relacionadas com situações do quotidiano. Verificou-se que o facto de os alunos estarem familiarizadas com os conteúdos, facilitou a aquisição dos conhecimentos, promovendo aprendizagens significativas e completando as aprendizagens que estes já possuíam com outras novas.

Para além disso, é essencial referir que a avaliação realizada ao grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade foi debatida com o professor titular da turma para que as dificuldades apontadas por este também fossem colmatadas.

Tabela de comportamento

Tendo por base os objetivos nucleares para a formação pessoal e social de cada aluno, as OCP1CEB (2004) revelam que é fundamental “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (p.13) e “Promover a criação de situações que favoreçam o

conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade.” (p.13).

Figura 65

Cartão de bom comportamento.



Neste sentido, e face às situações de conflito na sala de aula, em que alguns alunos não respeitavam as regras de sala de aula, entre elas: ter consciência quando pode falar e respeitar os colegas na hora do diálogo, procurou-se desenvolver estratégias que melhorassem o comportamento dos alunos. Utilizou-se a tabela de comportamento²¹ como método de auto e hetero avaliação, bem como a

entrega de diplomas²² e cartões de bom comportamento.

Esta iniciativa demonstrou resultados positivos, uma vez que os alunos que apresentavam, inicialmente, a cor amarela (Satisfaz) ou vermelha (Não satisfaz), melhoraram o seu comportamento para obterem verde (Satisfaz bem) ou azul (Satisfaz plenamente). Ao fim de cada manhã a auto e hetero avaliação era realizada, em grande grupo, onde cada aluno tinha oportunidade de referir qual a sua avaliação e os colegas, por sua vez, confirmar a sua avaliação ou refutar explicando qual a melhor classificação.

O grupo demonstrou-se recetivo e animado com esta iniciativa, pois todos eles queriam ter a cor verde ou azul para poderem receber um diploma. O incentivo ao bom comportamento auxiliou a realização de atividades ao longo da intervenção pedagógica, pois cada aluno, de uma forma progressiva, adaptava o seu comportamento de acordo com a situação, respeitando-se uns aos outros, esperando pela sua vez e disponibilizando-se para auxiliar os colegas com mais dificuldade de aprendizagem.

²¹ Ver Apêndice 18.

²² Ver Apêndice 19.

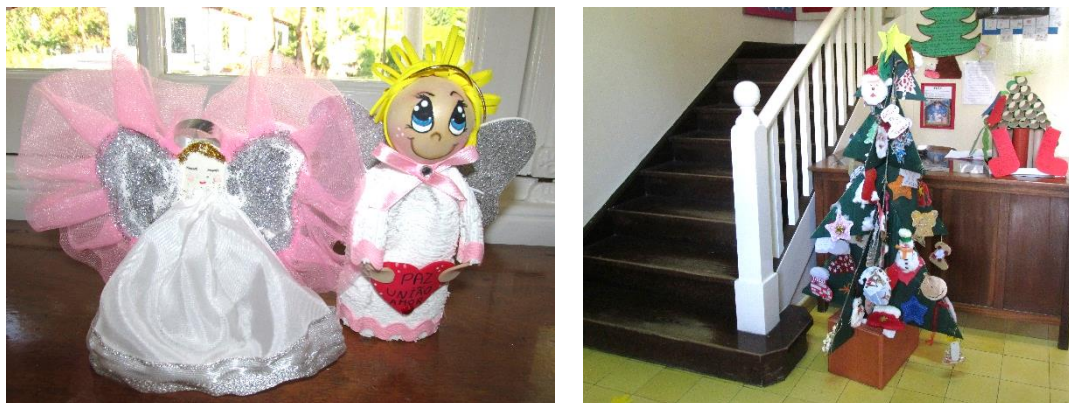
4.4. Interação com a Comunidade Educativa

Face à aproximação da época festiva – O Natal, em conjunto com as colegas que também estavam a realizar a sua intervenção pedagógica na mesma instituição, promoveu-se uma atividade que a comunidade educativa estivesse envolvida, valorizando as aprendizagens de cada aluno por parte dos restantes elementos da comunidade educativa. Compreende-se que é fundamental a valorização da escola por parte da família de cada aluno, estipulando assim momentos de promoção cooperativa entre todos os intervenientes da ação educativa. Deste modo, é importante que a escola promova dinâmicas conscientes para todos os alunos, tendo em conta que a família é um fator determinante na promoção das aprendizagens educativas.

Neste sentido, recolheu-se diversas caixas de cereais e de papelão, fomentando assim a reutilização de materiais, para realizar uma atividade de acordo com o espírito natalício. Cada criança trouxe uma caixa de cereais e de seguida passou-se à entrega de moldes de imagens alusivas à temática, nomeadamente: anjos, pai natal, botas de pai natal, pinheiros, bolas, entre outros. Com o objetivo de promover uma relação entre alunos-pais e pais-escola, entregou-se a cada aluno um molde de uma imagem e solicitou-se o enfeite da mesma, para posteriormente colocar em árvores, construídas com caixas de papelão, na entrada da instituição.

Figura 66

Enfeites de natal, realizados pelos alunos e pela família.



Concluindo...

Denotou-se que à medida que os alunos traziam os enfeites de casa para entregarmos, que havia cooperação dos pais na concretização dos mesmos, exaltando o interesse dos seus educando aquando da exposição de todos os enfeites as árvores de natal

espalhadas pela escola. Contudo, e após a concretização desta atividade, depreendeu-se que as árvores de papelão foram pequenas para todos os enfeites, uma vez que havia apenas duas árvores, cada uma colocada em cada edifício da instituição. Neste sentido, deveríamos ter construído árvores maiores ou mais árvores que agregassem todos os enfeites, exaltando a beleza empenho da comunidade educativa nos mesmos.

Concluindo, denota-se que deve ser fundamental a participação das famílias na educação dos seus filhos para que haja uma educação de qualidade, cabendo à instituição escolar “Incentivar a participação das famílias no processo de educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (OCEPE, 1997, p.16).

4.5. Fases do projeto de investigação-ação

Qualquer projeto de investigação-ação abarca momentos de trabalho diferentes, sendo que neste projeto encontraram-se três fases: fase de diagnóstico e condução do problema, fase de intervenção, e fase de análise e aferição de resultados. Segue-se o cronograma do projeto que foi realizado entre os meses de outubro e dezembro:

Figura 67

Cronograma do projeto.

Semanas	Outubro			Novembro				Dezembro			
	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 2º ano

*Finalização do estágio na turma de 2ºano

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

Fases e tarefas (duração, objetivos, descrição e resultados esperados)

A primeira fase de projeto de investigação-ação centrou-se na observação participada da turma de 2º ano. Teve a duração de quatro semanas, onde foi tido em conta a identificação de uma problemática, a definição de estratégias possíveis para serem empregadas na sua intervenção. Teve-se em atenção o contexto em que a turma estava inserida e todos os aspetos essenciais para que as respostas à questão formulada fossem precisas e adequadas.

Importa referir que foi a partir da análise de aspetos basilares do núcleo social escolar (os comportamentos individuais dos alunos e da restante comunidade educativa, a disponibilidade de materiais e as dificuldades de aprendizagem e facilidades de cada aluno), que foi possível problematizar e definir estratégias com o objetivo de melhorar a aprendizagem de cada aluno.

Na segunda fase foram implementadas as estratégias definidas para a tentativa de resolução da problemática atrás referida. Nesta fase, através de uma revisão literária, criou-se bases para definir estratégias de aprendizagem que fossem significativas para os alunos. Pretendia-se que as atividades planeadas pelo docente fomentassem o gosto e prazer pela leitura nos alunos, quer de forma autónoma como coletiva; que promovesse o desenvolvimento a nível da produção textual e aquisição de novo vocabulário; e que desenvolvesse o sentido de inclusão em cada aluno, promovendo uma relação social positiva na turma e de entreajuda.

No que se refere à recolha de dados, esta foi realizada através de um registo fotográfico, um registo escrito sob a forma de um diário de aula onde foi possível registar aspetos a serem melhorados durante as aulas, e uma breve reflexão sobre a lecionação da aula, referindo o cumprimento ou não de todos os objetivos propostos.

A terceira fase, e última, incluiu a revisão e análise dos dados obtidos da fase anterior. Pretendeu-se observar mudanças a partir das estratégias implementadas e adequadas como resposta ao problema. Foi, como forma de previsão, esperado que os alunos demonstrassem um desenvolvimento nas suas competências a nível da leitura e escrita e ainda características inclusivas em cada aluno, de modo a que todos os alunos com NEE estivessem integrados na turma em questão. Ou seja, esperava-se que os alunos conseguissem olhar para a leitura e escrita de uma forma mais lúdica e com interesse, onde a principal metodologia foi o trabalho cooperativo, e que os alunos com NEE fossem inseridos nesta turma da melhor forma. Assim, desenvolveu-se não só as competências linguísticas de cada aluno mas também as relações sociais.

Contudo, é possível observar no cronograma acima visível, que esta fase não foi concluída devido ao fato do tempo organizado para implementar as estratégias idealizadas ser curto. Por isso, a aferição dos resultados, a sua discussão e a sua apresentação não constituem este projeto.

4.5.1. Análise às questões da investigação-ação levantadas

De acordo com as ferramentas e técnicas aplicadas para a recolha de dados e sua análise, de acordo com os diversos autores referenciados, mais precisamente em relação aos conceitos-chave explícitos – inclusão, trabalho cooperativo e otimização de competências de leitura e escrita, bem como todo o processo do observador participante desde a identificação de problemáticas e ao longo da investigação, verifica-se que esta tem um carácter válido. Contudo, esta validade é aplicada apenas à análise de dados escassos, uma vez que a investigação foi de curta duração, tornando impossível a deteção de mudanças perante as estratégias aplicadas, bem como a conclusão resultante dos dados reunidos.

De acordo com as problemáticas exaltadas, verificou-se na que o trabalho cooperativo surgiu como uma estratégia fundamental na inclusão dos alunos com NEE nas atividades. Apesar das dificuldades sentidas, por parte dos alunos com NEE, observou-se mínimas mudanças, nomeadamente na realização absoluta dos trabalhos propostos, na compreensão de conteúdos programáticos com o auxílio dos colegas que terminavam primeiramente as tarefas, bem como a promoção da autonomia.

Consecutivamente, o trabalho cooperativo, promotor de relações de entreajuda, auxiliou a otimização de competências de leitura e de escrita, pois tentou-se planear atividades de português, que possibilitassem a inclusão de alunos com mas dificuldades, aliada à compreensão e formulação de textos.

Compreende-se que apesar da curta observação participante, os alunos com NEE participaram em todas as atividades, e os restantes alunos procuraram auxiliar os mesmos após a conclusão de trabalhos ditos individuais, ou no caso de trabalhos de grupo, eram dispostas tarefas pelos elementos por forma possibilitar a participação de todos os alunos na atividade proposta.

Concluindo, apesar de a turma não estar habituada a este tipo de trabalho, verificou-se uma adaptação positiva, nomeadamente pela motivação e implicação demonstradas ao longo das atividades realizadas, e conseqüentemente níveis de colaboração bem visíveis. Contudo, depreende-se que para haver uma análise de dados

mais restrita e dirigida, o investigador participante teria de observar e estruturar as suas estratégias durante um longo período de tempo. A investigação-ação realizada ao longo da intervenção pedagógica baseou-se em estratégias e momentos pré definidos com o propósito de melhorar a ação educativa, as aprendizagens dos alunos, bem como o desenvolvimento social e cognitivo de todos.

4.5. Reflexão crítica da Intervenção realizada em 1.º CEB

Durante a observação participada na turma do 2º B da EB1/PE da Pena, surgiram várias problemáticas e situações em que senti a necessidade de refletir. Foi necessária a pesquisa de outras estratégias que fossem adequadas à turma e que suscitasse o desenvolvimento de cada aluno.

Denotou-se, desde o início, grandes dificuldades a nível da leitura e da escrita. Neste sentido, a decisão de trabalhar a obra de José Letria incidiu-se nesta problemática. Assim, e de acordo com o projeto curricular de escola que dá grande importância à leitura e motivação para ler, tornou-se essencial desenvolver atividades que suscitassem não só uma aprendizagem significativa nesta área, mas também na escrita. A obra *Ler doce ler*, ao ser apresentada com o projetor, fez com que a concentração de todos os alunos estivesse centrada na mesma. Assim, e sendo uma turma com espírito crítico, foi possível desenvolver um diálogo sobre a obra e o tema da mesma.

A par da dificuldade com a leitura e a escrita, surgiu a necessidade da implementação do trabalho cooperativo na sala de aula, uma problemática também presente na turma. Foram então realizadas diversas atividades com caráter cooperativo, envolvendo competências literárias.

Torna-se imperativo que todos os professores tenham em mente que cada criança tem ou poderá estar num nível diferente em relação às suas aprendizagens, por isso o trabalho a pares é uma estratégia essencial que pode desenvolver diversas aprendizagens. Isto porque quando os alunos estão em trabalho de pares ou de grupo maior, suscita a curiosidade, o querer saber mais e estar ao nível de outro colega. O trabalho cooperativo demonstrou ser importante para o processo de aprendizagem de cada aluno, pois fortalece as relações sociais e faz com que haja uma entreajuda visível entre eles. Tendo em conta o objetivo inicial, o trabalho cooperativo promoveu a motivação nas atividades que foram realizadas, pois todos os alunos deram o seu melhor quando estavam com outros colegas.

A prática em si tornou-se bastante enriquecedora, pois promoveu experiências em que tive de refletir, ajustar atividades, ter um olhar preciso sobre cada aluno e ainda forneceu-me aprendizagens que serão importantes para o meu futuro como docente.

Em geral, gostei de trabalhar com a turma, pois foi uma turma que esteve sempre disposta a trabalhar e interessada nas atividades. No início surgiu a problemática do mau comportamento, mas com a implementação da tabela do comportamento, os cartões de comportamento e os diplomas, foi possível observar uma grande mudança positiva. Fui acarinhada por todos alunos, senti que formávamos uma grande equipa em que trabalhávamos todos para o mesmo. A implementação de pequenas estratégias de motivação fez com que cada um deles quisesse sempre superar-se a si mesmo e aos colegas. O trabalho cooperativo funcionou muito bem na medida em que possibilitou o desenvolvimento de relações sociais entre os alunos e ainda a aquisição de aprendizagens significativas. Ao início era complicado porque não estavam habituados a trabalhar em grupo, mas com o passar das aulas denotou-se o à-vontade em estar com outro colega e o respeito pela opinião do outro.

Um dos casos que sempre me deixou “aflita” por querer sempre ajudá-lo foi o caso de um menino com disgrafia, que raramente finalizava as atividades, nunca participava nas aulas e nunca interagia com os seus colegas. À partida não sabia bem como proceder, mas aprendi que a comunicação e a atenção podem ser uma mais-valia. Portanto, ficou decidido que em todas as aulas o aluno que terminasse as suas atividades poderia ajudar este aluno nas atividades. A par desta iniciativa, outros alunos com dificuldades também foram auxiliados pelos colegas que terminavam as tarefas mais rapidamente. Tornou-se uma grande vitória no momento em que o aluno em questão colocou o braço no ar para participar na aula. Um dos momentos mais marcantes na minha prática e que será tido em conta no meu futuro como professora, que desistir não deve ser uma palavra contida no dicionário de um docente, e que a persistência dá frutos.

Compreende-se então que acima de tudo, o professor tem um grande peso na vida escolar de cada um dos seus alunos. Pois ele orienta, estimula e motiva o desenvolvimento pessoal ou social de cada um.

Capítulo V – Contexto de Educação Pré-Escolar

No fim de contas é a qualidade do meio criado pelo educador, incluindo as relações educador-criança e criança-criança que favorecerá ou retardará o desenvolvimento. Numa atmosfera favorável ao desenvolvimento, a criança é independente, utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exatamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias (Kamii, 1900, pp.165-166).

Sabemos que o PE, sendo uma fase primordial da ação educativa, onde a criança contacta pela primeira vez com um contexto social fora do seio familiar, deve fomentar um desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Consequentemente é fundamental que o educador conheça e compreenda o meio envolvente e tudo aquilo que desperte interesse por parte das crianças para que possa apropriar a sua prática.

Do mesmo modo que o capítulo I, este subdivide-se em cinco partes distintas e essenciais para a realização da prática pedagógica. Inicialmente é caracterizado o ambiente educativo, tendo em conta todos os aspetos inerentes a este o meio envolvente, a instituição educativa, a sala de atividades – *Super Amigos*, o grupo de crianças e ainda a organização do tempo.

Além disso, durante o capítulo é apresentado o percurso pedagógico realizado no PE, salientando o trabalho cooperativo, a avaliação, a articulação entre as diversas áreas e a reflexão.

Por fim, e não menos importante, é apresentado o trabalho concretizado com a comunidade educativa e uma análise reflexiva sobre a mesma.

É importante referir que todos os dados presentes neste capítulo derivaram de vários recursos e algumas técnicas de investigação, nomeadamente as notas de campo, a observação participante, os diários de bordos²³ e registos fotográficos. Estes recursos e métodos constituíram uma prática basilar de toda a ação educativa.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Tal como no 1.º ciclo, sentiu-se a necessidade de contextualizar o ambiente educativo também para o PE. Tendo em conta que a prática educativa realizou-se em duas escolas distintas é importante situar cada uma delas. De acordo com o que foi referido atrás, a contextualização é uma das etapas mais importantes da iniciação à prática, uma vez que é através desta que o docente, neste caso educador, reconhece o meio envolvente das crianças.

²³ Ver Apêndice 26.

5.1.1. O meio envolvente

Consultado o PCE da instituição, datado para 2012/2016, a instituição denominada Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Achada enquadra-se na zona urbana pertencente à freguesia de São Roque do Funchal.

Inicialmente, São Roque fazia parte das freguesias de São Pedro, São Martinho e Sé. Assim sendo, e por alvará do cardeal Infante D. Henrique, a 3 de março de 1579, surge a freguesia de São Roque. Esta freguesia surgiu no local da antiga capela de São Roque, por ser um dos padroeiros do Funchal contra a peste.

De acordo com o PCE, os dados dos censos de 2001 referem que esta freguesia abarca cerca de 9.300 habitantes e um perímetro de 20109 metros. Esta freguesia está rodeada por outras, como: Santo António, Monte, Imaculado coração de Maria e São Pedro.

Figura 68

Identificação da Freguesia de São Roque.



Fonte: CAOP (Carta Administrativa Oficial de Portugal, 2009), retirado de http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=817&Itemid=399

A escola está rodeada de vários organismos autárquicos e instituições de solidariedade social, tais como: o Centro Cívico, onde funcionam as Juntas de Freguesia e a Casa do Povo, promovendo equipamentos de saúde, de desporto, de ensino, lazer e cultura; os serviços de educação estão servidos por infantários, escolas da rede pública e

privada e ainda a Universidade da Madeira; os serviços de comércio ficam próximos e bem situados, o que facilita a deslocação da população residente até estes.

5.1.2. A instituição educativa: caracterização e estrutura organizacional

De acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE), a 21 de setembro de 2009 foi realizada a inauguração da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na Estrada Dr. João Abel de Freitas. A instituição funciona num único edifício com dois pisos e está circundado por pátios e várias zonas verdes. Face à sua recente construção, a escola está preparada e adaptada à mobilidade de deficientes (casas de banho apropriadas e rampas de acesso). Para além disso, está equipada com um sistema de energias renováveis – painéis solares. Contém um piso inferior com um estacionamento para todos os profissionais da instituição.

Quadro 4

Os espaços físicos da EB1/PE da Achada (1.ª parte).

Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Hall de entrada e receção • 1 Secretaria • 1 Gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado • 1 Sala de Unidade Especializada • 3 Salas de atividades para Pré-escolar • 1 Arrecadação de apoio à Unidade Especializada • 1 Gabinete de apoio à Unidade Especializada • 1 Cantina e espaço polivalente • 1 Casa de banho com chuveiro adaptada à Unidade Especializada • 1 Casa de banho adaptada para alunos com NEE • 2 Casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) • 4 Casas de banho para professores (2 femininas e 2 masculinas) • 2 Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina) • 1 Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro • 1 Área com lavatórios de apoio à cantina • 1 Cozinha • 1 Área do economato • 1 Lavandaria • 1 Área de receção material com monta-cargas • 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente • 1 Casa do lixo • 1 Pátio coberto • 1 Recreio com parque infantil
--------------------	---

Fonte: Baseado no PEE (2012-2016).

Quadro 4

Os espaços físicos da EB1/PE da Achada (2.ª parte).

1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Salas de atividades curriculares • 1 Sala de estudo • 1 Sala de informática • 1 Sala de apoio pedagógico acrescido • 1 Sala de música • 1 Sala de Expressão Plástica • 1 Biblioteca • 1 Sala de professores • 1 Campo polidesportivo • 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico • 2 Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE • 2 Casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina) • 2 Casas de banho para os professores (1 feminina e 1 masculina) • 2 Balneários (1 feminino e 1 masculino) • 3 Arrecadações • 1 Arrecadação de Expressão Físico-Motora
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Arrecadações • 2 Escadas de acesso direto à escola • 1 Monta-cargas • 1 Área de estacionamento

Fonte: Baseado no PEE (2012-2016).

Relativamente ao PEE, e de acordo com o mesmo, este “deverá ser um instrumento de trabalho capaz de responder à necessidade da organização da actividade pedagógica para que o trabalho escolar constitua um verdadeiro processo formativo” (2012-2016, p.4). Ou seja, tornou-se fundamental analisá-lo de forma a compreender a política educativa da escola, bem como as prioridades educativas e as linhas orientadoras da ação. Desta forma, tornou-se possível agir estrategicamente para dar uma resposta coesa aos problemas e necessidades patenteados no contexto educativo. Denominado por S.E.R. (Sentir – Envolver – Realizar), o Projeto defende a aprendizagem de forma lúdica, construtiva e didática, exaltando o desejo de aprender, a imaginação e a criatividade. Além disso, este centra-se em fomentar um ambiente estimulante e alegre que conduza a um desenvolvimento pleno de cada criança. Para isto, a escola inclui uma componente pedagógica centrada na gestão das emoções com o objetivo de promover o desenvolvimento social e pessoal de cada uma. Nesta perspetiva e tendo em conta a estratégia pedagógica – S.E.R., a instituição aposta na transversalidade de conteúdos e multidisciplinaridade, de modo a articular as várias áreas e domínios do conhecimento. Foram estabelecidos para princípios orientadores a “literatura e literacia” e o “desenvolvimento pessoal e social”, tendo estes por base vários valores, tais como:

Solidariedade, Paz, Amor, Verdade, Não violência, Desejo de aprender, Criatividade e Ação correta.

No que se refere ao Conselho Escolar, este é constituído por um grupo profissionais da instituição, responsáveis pela avaliação e acompanhamento do Projeto Educativo. A avaliação é feita anualmente sob forma de relatório, revelando informações sobre o projeto concretizado, a planificação do trabalho do ano letivo seguinte e a estruturação educativa. De acordo com o PEE da EB1/PE da Achada esta avaliação deverá focalizar, entre outros, os seguintes aspetos:

- A realização das atividades previstas e não previstas no Plano Anual de Escola e os participantes envolvidos;
- Grau de pertinência face aos objetivos do Projeto, bem como o grau de consecução desses objetivos;
- A apresentação de sugestões para a etapa seguinte de desenvolvimento de Projeto (2012-2016, p.24).

Relativamente ao funcionamento da escola, este é garantido por uma equipa de profissionais docentes e não docentes, apresentando um bom ambiente de trabalho. Para além disso, presencia-se uma boa relação entre os elementos da comunidade educativa, onde é possível testemunhar relações recíprocas baseadas na amizade, na justiça e na compreensão. É de realçar que este ambiente relacional é manifesto não só no horário da manhã, onde todos se cumprimentam, como também ao longo do dia.

5.1.3. A sala de atividades: *Sala dos Super Amigos*

À semelhança da intervenção pedagógica realizada no 1.º CEB, procurou-se caracterizar o grupo de crianças da sala dos *Super Amigos* com o intuito de compreender as suas necessidades e motivações. Compreende-se que a caracterização do grupo, da sala e das rotinas teve grande importância no planeamento de atividades e para a realização de uma prática educativa consciente, adaptada e alargada ao conjunto de especificidades de cada criança.

5.1.3.1 Caracterização do grupo

A sala dos *Super Amigos* é constituída por 25 crianças, das quais 12 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A faixa-etária está compreendida entre os 3 e 7 anos. Neste grupo existem duas crianças com necessidades educativas especiais, recebendo acompanhamento dentro da escola.

De acordo com as OCEPE (1997), sendo o desenvolvimento e a aprendizagem vertentes indissociáveis do processo educativo, teve-se em conta as diversas áreas de conteúdo para traçar prioridades educativas por forma a garantir o desenvolvimento das crianças.

Gráfico 13

Género das crianças.

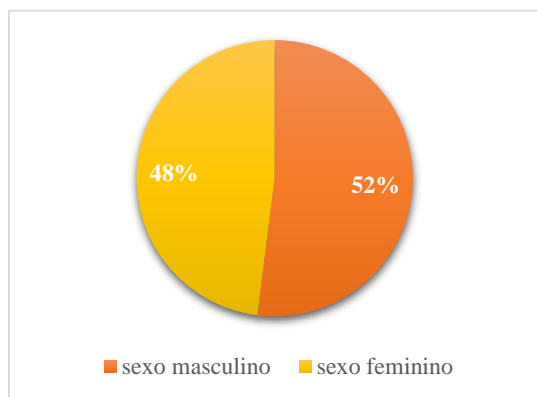
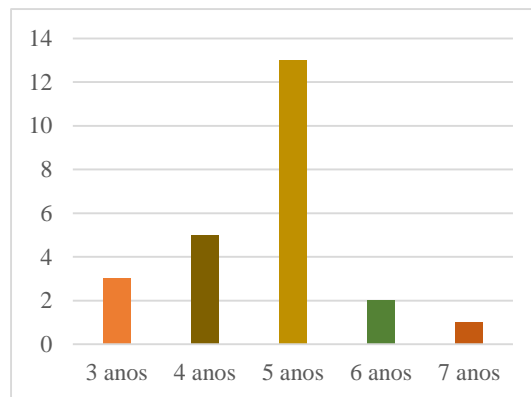


Gráfico 14

Idade das crianças.



No que diz respeito à *área da Formação Pessoal e Social* considera-se o grupo ativo e sociável. Contudo, e de acordo com o que foi observado, algumas crianças demonstram ser introvertidas e tímidas, outras alguma falta de segurança, de autoconfiança e de estabilidade emocional. Na maioria do tempo, interagem de forma positiva mas, por vezes, revelam-se conflituosas nos momentos de brincadeira livre, discordando uns com os outros por causa de quem poderá ou não brincar com determinado brinquedo. Apresentam dificuldade em assumir a responsabilidade dos seus atos, sendo necessária a presença do adulto para a resolução de conflitos. Depois das brincadeiras nas diversas áreas precisam de um incentivo por parte do adulto para arrumar os brinquedos e jogos. No que se refere à higiene pessoal, o grupo, na sua maioria, procura ser autónomo, mas algumas crianças ainda precisam de ajuda particularmente no despir e vestir. Na hora das refeições requerem apoio e estimulação no que diz respeito às regras de estar à mesa.

Relativamente à *Área do Conhecimento do Mundo*, as crianças, na sua maioria, gostam de se envolver nas atividades, são participativas, muito observadoras e curiosas. Contudo, algumas crianças transparecem pouca atenção, necessitando muitas vezes de um incentivo. Estão sempre dispostas a partilhar as suas ideias sobre os temas abordados.

No que concerne à *Área da Expressão e Comunicação*, mais precisamente no *Domínio da Expressão Plástica*, o grupo gosta de desenhar e pintar livremente com tintas

e pincéis, de realizar colagens utilizando materiais diferenciados. Muitas crianças gostam de representar graficamente as suas vivências, pormenorizando cada momento ou pessoa que lhes é querida. Algumas ainda se encontram na fase da garatuja, outras demonstram já grande habilidade no desenho. Para além disso, o grupo de crianças com idades entre os 5 e 7 anos, já apresenta grande capacidade no manuseamento e pega do lápis, demonstrando controlo nos seus movimentos. Contudo, a grande maioria do grupo revela alguma dificuldade no manuseamento correto da tesoura e do lápis.

Quanto ao *Domínio da Expressão Motora*, procuram ser autónomos e revelam um desenvolvimento motor global apropriado à faixa etária e gosto pelas atividades de educação físico-motora. Quanto ao desenvolvimento da motricidade fina, denota-se a carência de melhorar o rigor no recorte e no segurar do lápis, bem como no manuseamento de diferentes materiais.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Dramática*, a maioria das crianças revela grande gosto pelo jogo simbólico, onde desempenham diversos papéis, especialmente na área da casinha. Tendo em conta que a sala possui uma área com biombo e vários fantoches, o grupo manifesta um grande interesse pela dramatização de histórias e manipulação dos fantoches.

No *Domínio da Expressão Musical*, todas as crianças mostram um grande apreço pelas atividades musicais. Para além disso gostam de aprender novas canções, de mimar, dançar e cantar.

No *Domínio da Matemática*, são capazes de estabelecer relações entre quantidade e número, têm interesse em atividades e brincadeiras que envolvam a seriação e classificação de objetos e têm a capacidade de formar conjuntos. Quanto às noções temporais apresentam alguma dificuldade.

Por último, no *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, existe um grupo que é muito comunicativo, que gosta de participar voluntariamente nos diálogos, dando as suas ideias e defendendo-as. Destaca-se um outro grupo de crianças menos participativas. Contudo, no que diz respeito à abordagem à escrita, a maioria empenha-se e revela interesse na escrita do seu nome e dos colegas.

No geral, são crianças carinhosas, ativas, atenciosas e possuem uma interação de proximidade, respeito e carinho, quer seja em relação com outra criança ou com o adulto.

Os interesses e necessidades educativas das crianças

Para um melhor conhecimento sobre cada criança procurou-se observar cada uma individualmente para apurar as suas capacidades, interesses e as suas necessidades. Este levantamento de dados²⁴ teve como objetivo desenvolver uma ação pedagógica que promovesse a curiosidade e motivação durante todo o processo educativo. Além disso, pensou-se nesta recolha de dados através da observação participante, por forma a construir uma prática pedagógica contextualizada. No quadro seguinte (ver quadro 5), aduzimos os interesses e necessidades de cada criança, reunidos aquando da observação direta *in loco*.

Quadro 5

Interesses e necessidades das crianças da Sala dos Super Amigos (1.ª parte).

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
Aso	Brincar nas áreas da casinha e da biblioteca.	Participar nos diálogos e desinibição. Desenvolver a linguagem. Melhorar os hábitos alimentares.	Demonstra gostar de brincar sozinha, isolando-se muitas vezes. (DB, 2 de abril de 2014)
AnFi	Brincar na área dos jogos e construções.	Desinibição. Aperfeiçoar a linguagem. Aperfeiçoar os movimentos finos.	É uma criança introvertida mas gosta de participar nas atividades de grupo. (DB, 23 de abril de 2014)
AnSo	Brincar nas áreas dos jogos e construções e da garagem.	Melhorar a capacidade de atenção e concentração. Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala.	Não consegue manter-se atento nos momentos de conto ou diálogo em grupo. (DB, 23 de abril de 2014)
BeS	Brincar nas áreas da casinha, dos fantoches e dos jogos. Gosta de cantar e realizar atividades plásticas.	Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala.	Aparenta ser a líder do grupo. É participativa nos momentos de diálogo em grupo. (DB, 2 de abril de 2014)
BeF	Brincar nas áreas da casinha e dos fantoches. Gosta de realizar atividades plásticas.	Aumentar a autoconfiança. Participar nos diálogos e desinibição.	É uma criança introvertida mas gosta de participar nas atividades de grupo. (DB, 2 de abril de 2014)
Ang	Brincar nas áreas da casinha, dos fantoches e dos jogos.	Participar nos diálogos e desinibição.	É uma criança alegre e participativa. (DB, 23 de abril de 2014)
Ce	Brincar nas áreas da garagem e dos jogos e construções. Gosta de ouvir histórias.	Interagir com os pares. Desenvolver a autoestima e autoconfiança.	Empenhado e participativo nas atividades. É muito criativo nos seus desenhos. (DB, 23 de abril de 2014)

²⁴ Ver Apêndice 27.

Quadro 5*Interesses e necessidades das crianças da Sala dos Super Amigos (2.ª parte).*

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
In	Brincar nas áreas da casinha, dos fantoches e da biblioteca.	Aperfeiçoar os movimentos finos. Participar nos diálogos. Melhorar a capacidade de atenção.	É uma criança alegre e empenhada nas suas tarefas. (DB, 23 de abril de 2014)
Le	Brincar nas áreas da casinha, dos fantoches e da biblioteca. Gosta de participar nas atividades de expressão musical.	Aperfeiçoar os movimentos finos. Participar nos diálogos. Melhorar a capacidade de atenção.	É carinhosa e gosta de desenhar situações do quotidiano que lhe ocorre. (DB, 2 de abril de 2014)
Lu	Brincar nas áreas da casinha e dos jogos e construções. Gosta de participar nas atividades de expressão musical.	Melhorar a capacidade de atenção. Aceitar repreensões por parte do adulto. Controlar as suas emoções quando é contrariada.	Reage negativamente em situações de conflito. É empenhada e participativa nas suas tarefas. Gosta de atividades em grupo. (DB, 23 de abril de 2014)
JoF	Brincar nas áreas da casinha e dos jogos e construções. Gosta de cantar e ouvir histórias.	Aumentar a autoconfiança. Aperfeiçoar os movimentos finos.	É bastante empenhado nas atividades e participativo nos momentos de diálogo em grupo. (DB, 2 de abril de 2014)
Jo	Brincar nas áreas da garagem e dos jogos e construções. Gosta de ouvir histórias.	Participar nos diálogos.	É uma criança calma e empenhada nas suas tarefas. (DB, 19 de maio de 2014)
JoDu	Brincar nas áreas da casinha, da garagem e dos jogos e construções.	Melhorar a capacidade de atenção. Desenvolver a linguagem.	É uma criança introvertida mas bem-disposta. (DB, 19 de maio de 2014)
Ma	Brincar nas áreas da casinha e da biblioteca.	Aumentar a autoconfiança. Aperfeiçoar os movimentos finos. Melhorar os hábitos alimentares.	É calma e muito introvertida. Apresenta mau estar na hora da refeição. (DB, 2 de abril de 2014)
MJ	Brincar nas áreas da casinha e da biblioteca.	Participar nos diálogos e desinibição. Desenvolver a linguagem.	É alegre e gosta de participar nas atividades em grupo. Por vezes isola-se. (DB, 19 de maio de 2014)
Mar	Brincar nas áreas da casinha, da biblioteca e dos fantoches.	Participar nos diálogos e desinibição. Aperfeiçoar os movimentos finos.	É introvertida mas bem-disposta. É muito atenciosa. (DB, 19 de maio de 2014)
Mat	Brincar nas áreas da casinha, da garagem e dos jogos e construções.	Melhorar a capacidade de atenção. Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala.	É carinhoso e empenhado nas suas tarefas. Na hora da sesta é irrequieto e não dorme. (DB, 19 de maio de 2014)
MaS	Brincar nas áreas da garagem e dos jogos e construções.	Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala. Aperfeiçoar os movimentos finos.	É uma criança bastante ativa. Gosta de participar nos diálogos em grupo. (DB, 19 de maio de 2014)

Quadro 5

Interesses e necessidades das crianças da Sala dos Super Amigos (3.ª parte).

Alunos	Interesses	Necessidades	Observações
MaDe	Brincar nas áreas da biblioteca e dos jogos e construções.	Participar nos diálogos e desinibição.	É introvertida e calma. Aparenta insegurança. (DB, 19 de maio de 2014)
SaA	Brincar nas áreas da garagem, da casinha e dos jogos e construções. Gosta de realizar atividades de expressão plástica.	Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala.	É empenhado nas suas tarefas e criativo. É irrequieto e demonstra a falta do valor de partilha. (DB, 19 de maio de 2014)
SaC	Brincar nas áreas da garagem e dos jogos e construções. Gosta de ouvir histórias.	Desinibição. Aperfeiçoar os movimentos finos.	Empenhado nas atividades de expressão plástica. Participativo em momentos de diálogo. (DB, 2 de abril de 2014)
Ti	Brincar nas áreas da casinha, dos jogos e construções e dos fantoches.	Aceitar repreensões por parte do adulto. Controlar as suas emoções quando é contrariado.	Reage negativamente em situações de conflito. Por vezes é violento com o colega ou adulto. É empenhado e participativo nas suas atividades de expressão plástica. (DB, 19 de maio de 2014)
To	Brincar nas áreas da garagem e dos jogos e construções.	Respeitar a orientação do adulto e as regras da sala.	Empenhado e participativo nas atividades. (DB, 2 de abril de 2014)
Va	Brincar nas áreas da casinha e da biblioteca. Gosta de ouvir histórias e de cantar.	Aumentar a autoestima. Desinibição. Aperfeiçoar os movimentos finos.	Isola-se e prefere brincar sozinha. É empenhada e participativa nas atividades. (DB, 19 de maio de 2014)

Classificação Socioprofissional

As famílias das crianças da *Sala dos Super Amigos* mostram interesse em participar e auxiliar nas atividades desenvolvidas, interessando-se pelo bem-estar e desenvolvimento dos seus educandos. Diariamente os encarregados de educação revelam interesse em conversar com a equipa pedagógica por forma a partilhar informações sobre a criança.

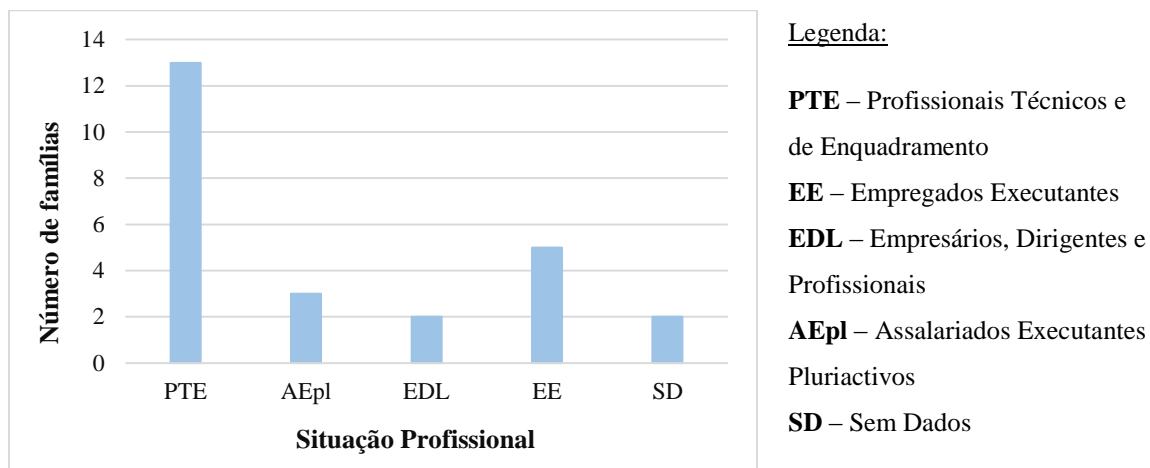
Relativamente às características das famílias, tornou-se imperativo realizar uma caracterização social considerando as habilitações académicas dos pais, as profissões e a sua condição perante o trabalho. Os dados ostentados, revertem da análise dos processos individuais de cada criança.

De acordo com a *Classificação Portuguesa das Profissões* (2011) e com a matriz de atribuição de lugares de classe de António Firmino da Costa (1999) caracterizamos a nível socioprofissional o grupo de crianças da *Sala dos Super Amigos*. Assim sendo, a categoria social que prevalece é a de Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE),

representada por treze das vinte e cinco crianças. A categoria social Empregados Executantes (EE) é representada por cinco das vinte e cinco crianças. Com duas crianças temos a categoria social de Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL). Por fim, com três crianças na categoria social de Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl) e outras duas não foi possível aceder aos dados.

Gráfico 15

Categorias sociais dos pais das crianças da Sala dos Super Amigos.



Face a estes dados, podemos concluir que as maiorias das crianças (quinze de vinte e cinco – duas em EDL e treze em PTE) da *Sala dos Super Amigos* encontram-se em categorias sociais elevadas e bem posicionadas. Cinco das crianças pertencem à classe média (EE) e por fim três crianças associadas a uma categoria social mais desfavorecida (AEpl).

5.1.3.2. Organização do ambiente físico e recursos materiais

Na educação Pré-escolar, a gestão dos espaços educativos são fundamentais, uma vez que constituem oportunidades de ensino/aprendizagem, onde a criança explora e fomenta autonomia e segurança à medida que explora o meio e os materiais. Compreende-se que os materiais dispostos, bem como toda a organização de utilização do espaço, devem ter como principal propósito o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Portanto:

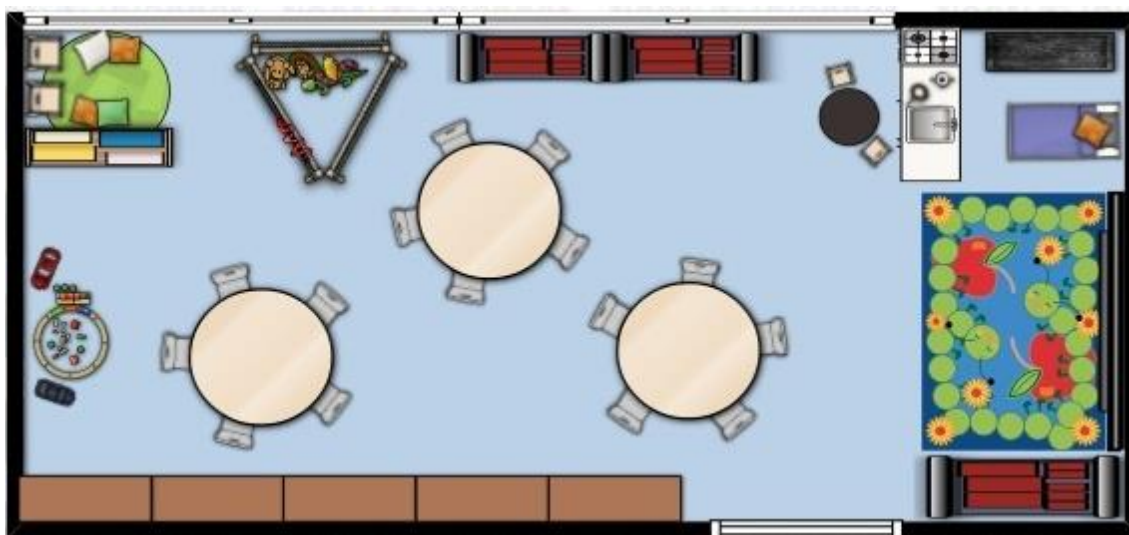
Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e

da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (OCEPE, 1997, p.37).

O espaço da sala está organizado em sete áreas de atividades diferentes, todas elas devidamente equipadas com materiais pedagógicos que promovam todo o tipo de atividades e brincadeiras: a *área da casinha* (ou faz de conta), a *área polivalente* (ou do tapete, onde existe o acolhimento), a *área dos jogos de construção*, a *área da garagem*, a *área da expressão dramática* (onde dramatizam histórias com os fantoches disponíveis), a *área da biblioteca* e a *área da expressão plástica*.

Figura 69

Planta da Sala dos Super Amigos.



Legenda:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1 – Área da casinha | 6 – Área da garagem |
| 2 – Área do tapete | 7 – Área da biblioteca |
| 3 – Área de atividades | 8 – Lavatório (higiene) |
| 4 – Área de fantoches | 9 – Área da expressão plástica |
| 5 – Arrumação de trabalhos | 10 – Área dos jogos |

As áreas e os materiais encontram-se organizados e ao alcance das crianças, o que lhes permite uma atitude autónoma quando pretendem realizar alguma atividade. Acontece que a organização do espaço promove a autonomização sem riscos, onde a criança constrói a sua identidade pessoal em relação com os outros e com as coisas (Zabalza, 1998).

Os placares da sala encontram-se decorados com materiais elaborados pelas crianças durante as atividades desenvolvidas. Para além disso, é possível verificar outros instrumentos e materiais que têm por objetivo facilitar a regulação e organização da vida

diária do grupo: mapa de presenças, quadro com os aniversários e estações do ano e quadro com nomes e respetivas fotos.

No que diz respeito à dimensão, a sala apresenta um espaço amplo e iluminado, facilitando o movimento das crianças e adultos pela mesma. Apesar de a sala ter uma boa luminosidade, garantida pelas janelas que separam a sala do pátio exterior, por vezes o arejamento torna-se difícil nos dias de verão. Contudo, por estas janelas serem de grande dimensão, facilitam o contacto com o exterior e a organização de atividades exteriores. Além disso, favorece imenso ter um ponto de água com um lavatório na realização de atividades de expressão plástica ou nos momentos em que as crianças precisam beber água após o recreio.

A sala tem alguns aspetos negativos, no que diz respeito à inexistência de um computador com ligação à internet, impossibilitando a pesquisa sobre determinados assuntos ou dúvidas que se levantam no contexto da prática pedagógica (pesquisas de imagens a colocar nos trabalhos ou questões que as crianças possam ter). Outro aspeto é o facto de não ter uma televisão, pois permitiria mais momentos de relaxamento e animação quando necessário. A área da biblioteca é um espaço calmo e acolhedor, contudo, poderia ter mais livros, por forma a suscitar a curiosidade e suscitar o interesse pela literatura.

Assim sendo, e de uma forma geral, a sala dos *Super Amigos* constitui um espaço desafiador que promove um leque de atividades e oportunidades às crianças para desenvolverem capacidades de colaboração e autonomia. Tal como atrás referido, e segundo Zabalza (1998), as crianças precisam de um ambiente securizante e que as desafie de forma a promover a sua autonomia e formação pessoal e social.

5.1.3.3. Organização do tempo

A gestão do tempo em contexto de pré-escolar é crucial para a promoção da autonomia e segurança de cada criança. Saliente-se que a repetição de situações ao longo do dia fomenta a segurança daquilo que a criança fará no momento seguinte, contribuindo assim para a sua capacidade de realizar a atividade autonomamente. Neste sentido, afirma-se que:

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (OCEPE, 1997, p.40).

O tempo pedagógico da *Sala dos Super Amigos* está organizado numa rotina diária que marca a sequência de cada dia. O tempo, que está distribuído de forma flexível, clara e de acordo com as necessidades do grupo, vai desde o acolhimento, planeamento, atividades em grande e pequeno grupo até às brincadeiras livres.

Quadro 6

Rotina da Sala dos Super Amigos.

Horas	Rotinas
08h15m	Acolhimento e atividades livres
09h15m	Higiene
09h30m	Lanche
10h00m	Atividades orientadas
10h45m	Recreio
11h15m	Atividades orientadas ou livres
12h00m	Higiene
12h15m	Almoço
12h45m	Higiene e preparação para o momento de descanso
13h00m	Momento de descanso
14h00m	Atividades orientadas
15h30m	Higiene
15h45m	Lanche e recreio
16h15m	Atividades orientadas ou livres
18h15m	Saída das crianças

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, o quadro 7 ostenta o horário em que as crianças executam as respetivas atividades fora da sua sala e orientadas por outros professores.

Quadro 7

Horário das atividades de enriquecimento curricular.

Dia da Semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular
Segunda-feira	10h00m – 10h45m	Educação Físico Motora
Terça-feira	11h45m – 12h15m	Educação Musical
Quarta-feira	11h15m – 12h45m	Inglês

Uma rotina diária assente no desenvolvimento do controlo e segurança por parte das crianças

(...) mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas (Homann & Weikart, 2007, p.225).

Pela mesma razão, o tempo pedagógico da *Sala dos Super Amigos* respeita o ritmo de cada criança e exalta o desenvolvimento e bem-estar de cada uma delas.

É importante salientar que o grupo realiza atividades individuais ou em grupo, proporcionando a interação social entre as crianças e entre as crianças e adultos.

5.2. Intervenção Pedagógica realizada na *Sala dos Super Amigos*

Sabe-se que a criança é um sujeito ativo no processo educativo, e como tal, procurou-se valorizar todos os seus saberes para que fosse possível fundamentar as novas aprendizagens. Consciente da exigência de resposta ao grupo, a prática educativa pressupôs uma pedagogia diferenciada, centralizada na cooperação e construção de conhecimentos. Assim sendo, e ao longo deste ponto são descritas as atividades realizadas com o grupo de crianças da sala dos *Super Amigos*, baseadas nos interesses e motivações de cada uma delas.

5.2.1. Estratégias colocadas em prática

Com o objetivo de desenvolver uma *práxis* que promovesse a igualdade de oportunidades definiu-se uma pedagogia estruturada e organizada de modo intencional e sistemática da ação educativa de acordo com o pressuposto teórico, presente na OCEPE (1997), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (p.17). Posto isto, a edificação da intencionalidade educativa conjeturou a interligação sucessiva de etapas de observação, planificação, ação, reflexão, avaliação e comunicação, para que todas as experiências vividas ao longo de toda a ação pedagógica se conjeturassem em aprendizagens significativas, integradoras e ativas.

Reconhece-se que a criança é um sujeito ativo no processo educativo, e por isso mesmo, procurou-se valorizar os seus interesses por forma a fundamentar as novas aprendizagens. Consciente da exigência de resposta ao grupo, a ação pedagógica foi assente numa pedagogia centrada na cooperação e na coconstrução de conhecimentos.

No decurso da *práxis* adotou-se o papel de mediador, estimulando as crianças e envolvendo-as em experiências diversificadas, uma vez que é proposto pelas OCEPE (1997),

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; (...) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; (...) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; (pp.15-16).

Sendo assim, planificou-se atividades²⁵ de acordo com as motivações e interesses das crianças, com o propósito de melhorar os níveis de bem-estar e implicação de cada uma delas, e por conseguinte o desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, nos pontos seguintes apresenta-se a intervenção educativa ancorada na observação, ação e reflexão.

5.2.2.1. A Germinação

Durante a educação pré-escolar, é fundamental o envolvimento das crianças em atividades que lhes permitam explorar e examinar diferentes situações do quotidiano. Neste sentido, planificou-se atividades relacionadas com a germinação, face à estação em que se encontrava – primavera, uma vez que a germinação de sementes é uma experiência “maravilhosa” e fundamental para que as crianças compreendam outros fenómenos da vida, mais precisamente o crescimento das sementes, as partes constituintes das plantas, bem como as características inerentes ao seu crescimento.

Num primeiro momento, reuniu-se as crianças no tapete e dialogou-se sobre a estação do ano em que nos encontrávamos.

“Em que estação do ano estamos?”

“E o que acontece na primavera?”

Algumas crianças, face ao trabalho realizado ao longo do tempo, já conseguiam identificar a estação do ano, outras um pouco confusas tentavam perceber as opiniões dos colegas em relação à primavera. É importante salientar, que os momentos de diálogo foram sempre uma “batalha”, pois algumas crianças não se mantinham em silêncio para ouvir-nos a nós ou aos colegas. Contudo, e após se aperceberem da motivação dos colegas ficavam curiosos e tentavam participar nos diálogos, uma vez que

A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (OCEPE, 1997, p.19).

Esta temática revelou os conhecimentos prévios que as crianças possuíam, referindo que:

²⁵ Ver Apêndice 22.

Lu: É na primavera que os passarinhos cantam.
JoF: Na primavera o sol brilha e as plantas crescem.
(DB, 22 de abril de 2014)

Após o diálogo, solicitou-se a observação da capa da história, intitulada “A Viagem da Sementinha”, questionando-os sobre o tema da história através da ilustração.

“O que acham que irá acontecer nesta história?”

Figura 70

História “A Viagem da Sementinha”.



Fonte: Ilustrações retiradas de <http://pt.slideshare.net/Aldalu/aviagemdasementinha-100322144518phpapp01>.

Todas as crianças sentiram necessidade de dar as suas ideias sobre o desenrolar da história, revelando interesse e motivação para a realização da leitura da mesma, uma vez que as crianças ao imaginarem, “(...) estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.545). Neste sentido, realizou-se a leitura da história, tendo o cuidado com a entoação ao longo da mesma, uma vez que a interpretação do texto permite uma maior atenção e curiosidade por parte das crianças.

Contudo, a leitura da história não foi terminada, uma vez que se parou precisamente na parte em que haveria uma mudança na sementinha. Neste sentido promoveu-se um diálogo, questionando:

“O que será que irá acontecer à sementinha?”

Figura 71

História “A Viagem da Sementinha”.



Fonte: Ilustrações retiradas de <http://pt.slideshare.net/Aldalu/aviagemdasementinha-100322144518phpapp01>.

A maioria das crianças colocou o dedo no ar para dar a sua opinião, revelando alguns conhecimentos prévios, de que a sementinha poderia tornar-se numa árvore ou outra planta. Deste modo, fomentou-se a capacidade de:

(...) escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (OCEPE, 1997, pp. 66 e 67).

Com objetivo de registar as ideias das crianças através do desenho do final da história da sementinha, encaminhou-se as crianças para as mesas de trabalho de expressão plástica e distribuíram-se as folhas brancas A4 e os lápis de cor. Solicitou-se às crianças o registo do final da história consoante a sua ideia e imaginação, uma vez que recriar histórias ou o final das mesmas, são meios de organizar e documentar os trabalhos realizados pelas crianças, e a partir deles realizar uma retrospectiva do processo realizado e da evolução de cada criança, bem como do grupo, servindo também de apresentação e transmissão à comunidade educativa sobre o trabalho desenvolvido (OCEPE, 1997).

Circulou-se pelas mesas para dar apoio às crianças e verificou-se que a maioria delas possuía conhecimentos prévios sobre esta temática, desenhando árvores de frutos e outras, optaram por “fugir” um pouco à atividade proposta e desenhar uma passagem da história que tinham gostado muito.

Figura 72

Ilustração do final da história.



Como é possível verificar através da figura 72, sentiu-se a necessidade de registar no desenho o que as crianças referiram sobre o mesmo, uma vez que “(...) os desenhos significam relativamente pouco sem a documentação feita pelos professores daquilo que as criança disseram sobre o que observaram e viveram.” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.39).

Num segundo momento reuniu-se as crianças no tapete e dialogou-se sobre a história do dia anterior e pediu-se que algumas crianças recontassem-na com a ajuda das ilustrações. Posto isto, solicitou-se às crianças para contarem o final da história, tendo em conta que o final tinha ficado por imaginar e tinha sido registado em desenho. Inicialmente, escolheu-se uma criança para “ler” a ilustração e depois foi dada a oportunidade de outras crianças o fazerem.

Compreende-se então que,

As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, (...) (OCEPE, 1997, pp. 67 e 68).

Para além de fomentar o diálogo em grande grupo e o reconto e leitura da história, trabalhou-se as regras de sala, onde deviam respeitar os colegas, esperando pela sua vez de falar e mantendo-se em silêncio enquanto o outro colega referia as suas ideias.

Outro aspeto a ter em conta foi que esta história “A Viagem da Sementinha” teve uma interrupção devido ao tema “Dia da Mãe”, contudo as crianças recordavam-se da história e recontaram-na com todos os aspetos importantes.

Apesar de já ter algum tempo após o conto a história, as crianças conseguiram recontar a história, apontando todos os aspetos mais relevantes desta. (DB, 5 de maio de 2014)

Figura 73

Final da história.



Fonte: Ilustrações retiradas de <http://pt.slideshare.net/Aldalu/aviagemdasementinha-100322144518phpapp01>.

Seguindo a mesma temática, abordou-se o facto de haver muitas sementes e que cada uma delas pode dar uma planta diferente. Sendo assim, mostrou-se algumas sementes e caracterizou-se quanto ao seu tamanho. As sementes selecionadas para esta observação e discussão foram: feijão, alface, fava, nabo e abóbora. As crianças revelaram grande curiosidade e ficaram entusiasmadas quando lhes passei para a mão as sementes para explorarem-nas. Esta atividade alargou-se um pouco a mais do que estava prevista, pois senti a necessidade de lhes dar mais tempo para explorar as sementes.

Posto isto, questionou-se às crianças se sabiam como uma planta cresce e o que ela precisa para crescer. Muita delas disseram que precisamos coloca-la na terra e regala. Indaguei, de acordo com a estação do ano, o porquê das plantas gostarem mais da

primavera e o que acontecia nesta estação. Algumas recordaram-se do diálogo anterior sobre a estação e referenciaram a existência de “mais sol”. Questionei:

“Será que as plantas precisam de luz para crescer?”

Algumas disseram que não, mas a maioria disse que sim. Neste sentido, perguntei o que poderíamos fazer para saber a resposta certa à questão. Algumas responderam que deveríamos plantar uma semente para observarmos, mas não indicaram se a deveríamos colocar à exposição de luz ou não. Dei a ideia de plantarmos uma semente e deixá-la no armário, onde não há luz, e as outras sementes (dos alunos) colocar na janela da sala, onde há mais luz. Duas crianças referiram que se não regarmos a planta que ficaria no armário, ela morreria. Sendo assim, expliquei a atividade seguinte, dizendo-lhes que íamos plantar uma semente, que cada criança teria um frasco e duas sementes para plantar. Encaminhou-se as crianças para as mesas, onde ficou um adulto em cada mesa para lhes dar apoio. Distribuiu-se os sacos de terra, as pás, os frascos e as sementes e orientou-se as crianças na plantação da semente.

Figura 74

Plantação das sementes.



Todas as crianças plantaram as suas sementes e à medida que terminavam, escreveu-se o nome no vaso (pacote de leite) e colocávamos junto à janela.

No final, questionou-se as crianças sobre o processo de plantação das sementes e se não faltaria mais nada. Um menino colocou o dedo no ar e referiu que precisávamos regar as sementes para que elas pudessem crescer.

Sendo assim, ficou combinado que todos os dias, depois do almoço, duas crianças regariam as sementes.

Figura 75*Rega das sementes*

Ficaram muito entusiasmados com a ideia e nesse mesmo dia, enquanto a maioria das crianças realizava o registo da plantação da semente, duas crianças regaram as sementes e guardaram o jarro de água. A atribuição de tarefas resultou, pois elas não se esqueciam de regar as sementes e muitas delas disponibilizavam-se para o fazer.

O registo da plantação das sementes demonstrou que adquiriram competências no que se refere ao conhecimento do mundo, nomeadamente na compreensão do processo de plantação de sementes, e na comunicação oral, expondo ideias, escutando e construindo conhecimentos. Para além disso, foram tidos em conta os conhecimentos prévios das crianças, dando importância às experiências do quotidiano e todos os aspetos inerentes ao meio envolvente e a interação existente.

Figura 76*Registo do processo de plantação das sementes.*

Antes de irmos para o almoço, encaminhou-se as crianças para o tapete e questionou-se sobre a atividade experimental da plantação das sementes. Todas as crianças quiseram participar no diálogo. Confesso que foi necessário chamá-los à atenção para que respeitassem os colegas, esperando pela sua vez para falar. Uma das estratégias que utilizei para chamar a atenção das crianças foi a utilização de jogos de mímica, uma vez que tinham grande gosto por esta. Revelou ser uma boa estratégia, pois ao longo da intervenção pedagógica tive a oportunidade de a realizar e tivemos resultados positivos.

Isto porque, o jogo simbólico, para as crianças, é algo espontâneo em que podem simplesmente imaginar que estão a realizar ações do dia-a-dia. Portanto, “A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea (...)” (OCEPE, 1997, p.60).

Após o diálogo, questionou-se as crianças sobre uma canção sobre a sementinha. Algumas já conheciam, outras ficaram curiosas. Inicialmente, cantou-se e as crianças escutaram, uma vez que

Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (OCEPE, 1997, p.64).

Depois, ao mesmo tempo que se cantavam os versos da canção fazíamos gestos para mimar a mesma. Denotou-se que a expressão musical era uma área que admiravam e tinham grande sensibilidade no cuidado da melodia e da mímica.

Figura 77

Registo ao longo dos dias do crescimento da semente.



No que diz respeito à plantação das sementes, à medida que se denotava mudanças no crescimento das sementes, a criança a quem pertencia a planta realizava um registo, marcando a mudança ao longo dos dias da sua semente. Algumas crianças ficaram surpresas ao verem que a semente do feijão tinha crescido

tão depressa e pela manhã, quando chegavam verificavam todas as sementes para verificar se havia mudanças ou não.

Após duas semanas a registar o sucedido com as sementes, decidiu-se plantá-las na horta da escola, onde todas as turmas de 1.º ciclo e de pré-escolar têm o seu espaço para plantar. Antes de sairmos da sala, verificou-se que a semente que tinha ficado estas duas semanas no armário, dentro de uma caixa, não tinha crescido. Dialogou-se com as crianças sobre as diferenças que havia entre as sementes que se haviam transformado numa planta crescida e na semente que não tinha crescido. Concluíram que as sementes que tinham crescido tinham estado ao ar livre, à exposição do sol e que tinham sido

regadas, ao contrário da outra semente que não havia sido regada nem tinha estado exposta à luz. Neste sentido, a resposta à questão-problema “Será que as plantas precisam de luz para crescer?” foi: “As plantas precisam de luz para crescer. Sem ela, elas ficam pequeninas e podem morrer.” (Lu).

Depois da compreensão da importância da luz no crescimento das plantas, explicou-se que iriam quatro crianças de cada vez até á horta plantar a sua planta. Todas as crianças levaram as suas plantas e com a ajuda de um adulto, cavaram um buraco na terra, retiraram-nas da caixa com cuidado e plantaram-nas. Durante este processo de replantar, foi possível verificar as raízes das plantas e que a água e a luz solar tinha influenciado o seu crescimento.

Figura 78

Plantar na horta da escola.



Concluindo...

Acontece que, desde muito cedo, as crianças estão rodeadas pela ciência, pela ciência de puxar ou empurrar um objeto, quando brinca com brinquedos na hora do banho e estes flutuam, quando enche e esvazia copos ou outros recipientes, ou até mesmo quando brinca e faz construções na areia. Portanto,

As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de se fazer assim” (Martins et al., 2009, pp. 11 e 12).

Ao longo da atividade experimental, foram tidas em conta todas as variáveis dependentes (o que vamos medir), independentes (o que vamos mudar) e de controlo (o que vamos manter), para que fosse considerada uma atividade de carácter experimental. Sendo assim, a variável dependente foi o crescimento da semente, a variável independente com ou sem luz e a variável de controlo a terra e a água. O registo constante aquando da mudança de altura das plantas foi uma ação importante na medida em que auxiliou as crianças a concluir que a luz aumenta o crescimento das plantas, pois “O registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas.” (Martins et al., 2009, p.22).

No geral, a atividade decorreu de forma positiva, uma vez que a partir dos conhecimentos prévios foi possível iniciar esta atividade, fomentando o diálogo em grande e pequeno grupo, motivando-os à exploração de outros materiais para construção de novos conhecimentos ou complementar os anteriores. Isto porque, “(...) é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos.” (Martins et al., 2009, p.12).

Conclui-se que as crianças, em idade pré-escolar, já são capazes de pensar cientificamente, uma vez que interessam-se por atividades deste carácter, analisam os resultados e conseguem concluir a partir do que lhes é facultado. Cabe ao educador, como orientador das aprendizagens, torná-las interessantes e significativas, tendo por base a transversalidade de áreas, uma vez que a temática sobre a germinação foi trabalhada em várias áreas, desde a expressão plástica até à expressão musical.

No que se refere à plantação, as crianças demonstraram grande motivação e curiosidade. Foi, na minha opinião, uma atividade produtiva, no sentido em que as crianças empenharam-se e quiseram fazer parte de todo o processo de plantação das suas sementes.
(DB, 28 de maio de 2014)

5.2.2.2. O Dia da Mãe

Face à data comemorativa “Dia da Mãe”, em que as crianças tinham a oportunidade de homenagear a sua mãe, planificou-se dois momentos para a exploração

Figura 80

Ilustração da história.



Para que esta atividade fosse possível apontou-se numa folha as ideias e descrições das imagens que as crianças à medida que iam escolhendo um caminho e referindo as características relacionadas com a anterior.

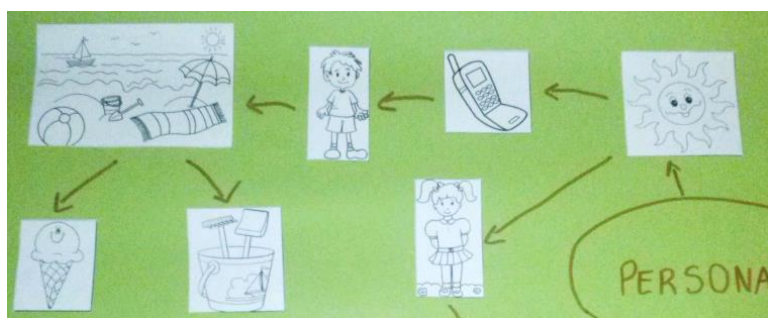
Neste sentido, explicou-se às crianças que a personagem central do mapa era a mãe e posto isto, as crianças escolheram a imagem referente ao sol e depois escolheram o caminho que tinha como imagem seguinte um menino, um telemóvel e uma praia. A partir destas imagens criaram as frases seguintes:

Num dia de verão a mamã ligou ao filho.

Queriam ir à praia porque estava muito sol.

Figura 81

Caminho escolhido para criar uma história.



Após a imagem da praia tinham de seleccionar uma das imagens seguintes, um gelado ou um balde para construções na areia, mas face ao interesse em utilizar ambas, tiveram a oportunidade de criar frases de acordo com as mesmas.

O António queria ir à praia para brincar na areia.

No final do dia a mamã e o António foram comer um gelado de baunilha. Estava delicioso.

Figura 82*Capa e título da história.*

Por fim, questionou-se qual o título que iriam atribuir à história e logo prontificaram-se a escolher um que representasse tudo aquilo que tinham imaginado ao longo das descrições das imagens. Escolheram o título “A História do Verão”, justificando que a ação decorria num dia de verão muito quente e que tinha sido o dia preferido da personagem, o António.



Compreende-se que ao longo desta atividade as crianças demonstraram melhores níveis de implicação e bem-estar, uma vez que o tema a ser abordado era do seu interesse e porque era um trabalho em colaboração com outros colegas. Sendo assim, e seguindo o pressuposto do trabalho cooperativo, presenciou-se um espírito de equipa entre as crianças, auxiliando-se umas às outras nas descrições e propostas de ideias para a história, na medida em que “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.” (Burden, in Lopes & Silva, 2009, p.3).

Figura 83*Primeira parte da história “A História de Verão”.*

Figura 84

Segunda parte da história “A História de Verão”.



Sendo assim, solicitou-se a apresentação da história pelas crianças que a tinham criado com o objetivo de explicar o seu desenvolvimento e quais as suas dificuldades. Referiram que não sentiram qualquer dificuldade, inclusive uma delas disse: “Foi fácil! As imagens ajudaram muito!” (Ce).

Num segundo momento, com o objetivo de criar uma prenda para todas as mães e experimentar diversos materiais na sua realização, dialogou-se com as crianças sobre a mensagem que gostariam de deixar à sua mãe.

Figura 85

Pintura da base do postal com o auxílio das esponjas.



Registou-se, conforme o que cada criança referia o que queria dizer à sua mãe nesta data comemorativa, para posteriormente colocarmos na prenda. Posto isto, explicou-se a ideia proposta para a prenda do “Dia da Mãe”, questionando a opinião das crianças. Estas aceitaram-na logo e assim explicou-se como se procederia à sua realização, dizendo que haveria materiais dispostos por duas mesas. Numa mesa estavam as tintas para pintar moldes de flores com o dedo ou um pincel e noutra apenas a tinta verde e esponjas para pintar a base do postal.

À medida que as crianças pintavam a base passavam para a mesa seguinte, onde estavam várias cores para colorir as flores.

Figura 86

Pintura das flores com o pincel e com o dedo.



As restantes crianças dirigiam-se à área da biblioteca para tirarmos uma fotografia de cada criança para colocar no postal. Quando terminaram de pintar a base e a flor, identificou-se cada uma para secar e começarmos a completar o postal.

No que diz respeito ao envelope para guardar o postal, utilizou folhas de desenho A3 e solicitou-se às crianças a carimbagem com as suas mãos para tornar a prenda mais pessoal, pois ao guardar irá eternizar o tamanho das mãos de cada uma delas. Valorizou-se o trabalho realizado pelas crianças, pois compreende-se que algo criado por elas mesmas tem mais valor para mãe de cada uma delas.

Figura 87

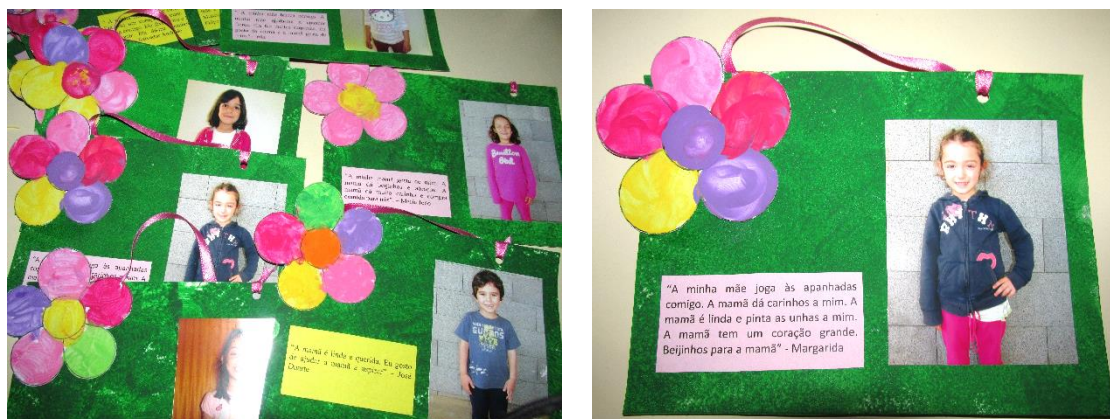
Envelope para o postal.



Relativamente às mensagens registadas, com a colaboração da educadora, passou-se as mesmas a computador para podermos colar no postal, juntamente com a fotografia de cada criança.

Figura 88

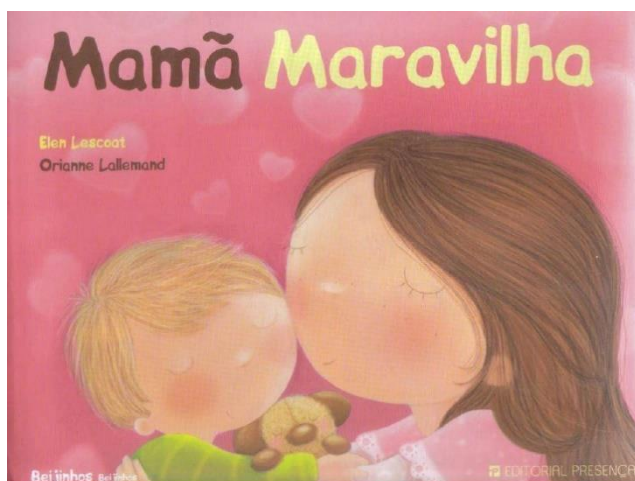
Postal para o “Dia da Mãe”.



Num terceiro momento, e sem estar planificado, sentiu-se a necessidade de explorar mais esta temática, tendo em conta que era do interesse das crianças. Assim sendo, seguiu-se o pressuposto de que “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (OCEPE, 1997, p.19).

Figura 89

História “Mamã Maravilha”.



Neste sentido, reuniu-se as crianças no tapete para realizar o conto da história “Mamã Maravilha” de Elen Lescoat e Orianne Lallemand, dando continuação à abordagem da temática “Dia da Mãe”. As crianças, inicialmente ao observarem a capa da história explicaram que a ilustração demonstrava uma mãe a acarinhar um filho. Dialogou-se sobre a importância que a mãe tem para cada uma delas, referindo o amor que sentem pelas mães e quanto gostam de as ajudar quando estão a partilhar momentos com elas.

Iniciou-se a leitura da história, privilegiando assim a hora do conto, onde as crianças respeitaram as regras de manter-se em silêncio enquanto o conto decorria. Ao longo da história foi caracterizado vários tipos de mãe, entre elas, a “Mamã Ternura”, a “Mamã Flor”, a “Mamã Nuvens” e a “Mamã Guloseima”.

Figura 90*Partes da história.*

Após a leitura, explorou-se cada imagem da história, questionando as crianças:

“O que acham que a mamã está a fazer nesta imagem?”

“Parece aborrecida com o filho porquê?”

“O que é que observamos nesta imagem?”

“Qual é a mamã desta história que mais gostam?”

Neste sentido, aproveitou-se o diálogo sobre a história e as várias faces que uma mãe pode adotar consoante a situação, abordando o valor de respeito pelo outro, esperando pela sua vez para referir as suas ideias aos restantes colegas. Foi um diálogo realizado no tapete, e ao contrário de outros, foi calmo, tornando possível a compreensão das competências no domínio oral de algumas crianças.

Seguindo esta linha de pensamento, pretendeu-se “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.” (OCEPE, 1997, p.20).

Sendo assim, propôs-se o registo, através do desenho, da mamã que mais gostaram da história, aliada à imagem que contém sobre a sua mãe. As crianças demonstraram grande motivação e interesse nesta atividade, registando pormenores sobre o que gostam

mais de fazer com a sua mãe e identificando-a com os nomes que foram referidos na história ou com nomes que estavam mais de acordo com a personalidade registada, nomeadamente: “Mamã Vaidosa”, “Mamã Feliz”, “Mamã Divertida”, “Mamã Princesa” e a Mamã Canção”. Presenciou-se altos níveis de implicação e bem-estar ao longo da tarefa proposta, uma vez que “A criatividade, incluindo a imaginação (disposição para expressar sentimentos ou ideias de formas intensas e individualizadas), (...)” (Portugal & Leavers, 2010, p.38).

Figura 91

Registo da mamã que mais gostam.



Através do desenho, as crianças espelharam as suas emoções em relação à sua mãe, demonstrando assim, que cada uma delas, mesmo estando em diferentes fases de desenvolvimento do desenho, contém a sua riqueza expressiva.

À medida que as crianças terminavam o registo, era-lhes dada a oportunidade de realizar puzzles com imagens da história “Mamã Maravilha”, bem como a brincadeira livre nas diversas áreas da sala.

Figura 92*Puzzles com imagens da história.****Concluindo...***

As atividades propostas para a temática “Dia da Mãe” tiveram como objetivos principais: a promoção da autonomia na comunicação oral, o respeito pelas regras de convivência em grupo e a imitação da escrita e leitura através de registos.

Compreende-se que, e de acordo com as OCEPE (1997), ao longo da educação pré-escolar, o educador assume o papel de orientador das aprendizagens, promovendo a segurança e bem-estar em cada criança. Sabe-se que as crianças possuidoras de níveis elevados de bem-estar e implicação, refletem autonomia e sensibilidade nos seus trabalhos e momentos de lazer. Neste sentido, procurou-se fomentar o desenvolvimento da motricidade fina, explorando diversos materiais, criar um clima propício à comunicação e interação entre crianças, utilizar o “desenho como forma de escrita” (p.69), uma vez que pode tornar-se um meio de comunicação e expressão, onde as palavras, substituídas por desenhos, podem narrar histórias ou momentos. Para além disso, pode promover um desenvolvimento da identidade através do respeito pelo outro, pois “ O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam.” (p.54) e que:

A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (p.54).

Subjacente a estes pressupostos teóricos, presenciou-se um espírito crítico no decorrer dos diálogos em grande grupo, motivação na realização da história através do mapa de histórias, bem como na exploração da história “Mamã Maravilha”. Ao longo da realização da prenda para o “Dia da Mãe”, as crianças expressaram os seus sentimentos em relação à sua mãe, transpondo todo o seu carinho para a prenda e para as mensagens a serem colocadas no postal. Para além disso, sendo esta uma atividade de expressão plástica promoveu-se momentos de exploração espontânea dos diversos materiais, onde foi possível verificar que algumas crianças já possuíam grande experiência na sua utilização, enquanto outras tiveram oportunidade de progredir manuseando o pincel, por exemplo, com concentração para fazer o contorno da flor e a pintura da mesma.

No geral, a prenda ficou bonita e as crianças empenharam-se. Para além disso, adoraram o livro “Mamã Maravilha”, utilizado como atividade âncora.
(DB, 30 de abril de 2014)

5.2.2.3. As Profissões

Compreende-se que o meio evolvente e todas as instituições presentes na comunidade contribuem para as experiências de vida de cada criança. Neste sentido, planificou-se quatro momentos para trabalhar a temática “As Profissões”. Sabe-se que nas instituições e no seio familiar existem funções específicas para cada tipo de situação, como por exemplo se estivermos doentes, recorremos ao médico, e assim sucessivamente. No que diz respeito aos familiares das crianças, na sua maioria, são capazes de identificar as suas profissões e a sua função, contudo existem inúmeras profissões na sociedade.

Num primeiro momento dialogou-se com as crianças no tapete, por forma a motivá-las para a exploração desta temática, questionando:

“Na semana passada plantas as nossas sementes. Quem é que costuma cuidar as plantas?”

Figura 93

Livro “O que eu quero ser...” de José Letria.

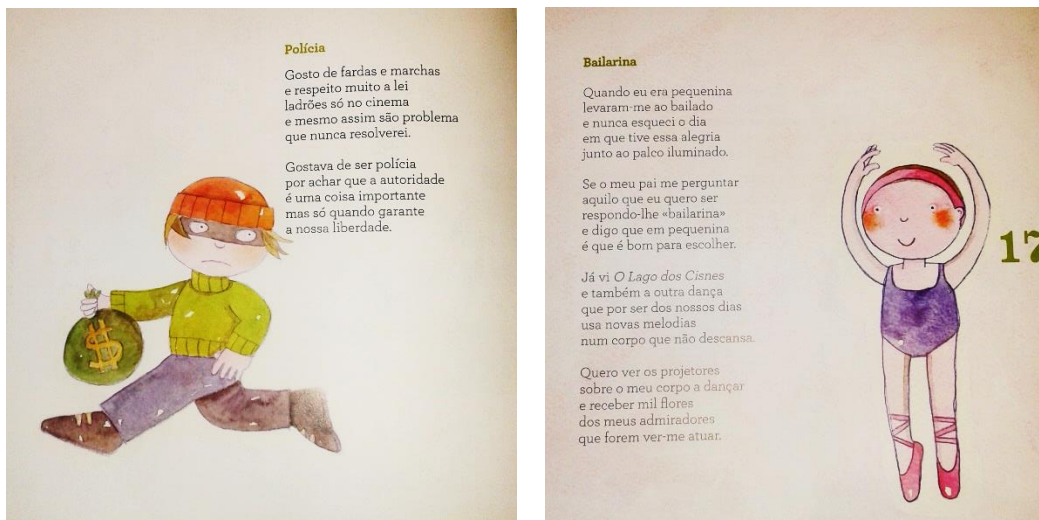


As crianças, no geral, associaram logo a resposta à questão, explicando que quem trata das plantas pode ser o agricultor ou o jardineiro. Sendo assim, e após o diálogo sobre algumas profissões que já conheciam, procedeu-se à apresentação do livro “O que eu quero ser...” de José Letria, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, onde abordava as várias profissões sob a forma de um texto poético.

Por forma a abordar apenas algumas profissões de carácter mais simples, escolheu-se sete delas: cozinheiro, polícia, bailarina, futebolista, médico, bombeiro e professora. Antes de cada descrição da profissão tinha o nome da mesma, contudo leu-se apenas o texto com o objetivo de questionar os alunos sobre qual a profissão que estava descrita.

Figura 94

Partes do livro.



Após a leitura dos excertos do livro, dialogou-se com as crianças, questionando:

“Para além destas profissões, quais são as outras que conhecem?”

Foi dada a oportunidade de cada criança, uma de cada vez, dizer uma profissão que conhecia, explicando a sua função e que materiais eram utilizados na mesma, privilegiando os momentos de comunicação oral em grande grupo, pois

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que

cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão da crianças e o seu desejo de comunicar (OCEPE, 1997, pp. 66 e 67).

Dando seguimento a esta atividade, planeou-se um segundo momento aliado à expressão dramática, onde as crianças teriam de realizar mímica de acordo com a imagem que retirassem de um saco para que os colegas adivinhassem qual a profissão que estava ser imaginada. Neste sentido, escolheu-se uma criança e solicitou-se que retirasse uma imagem do saco e tentasse demonstrar aos colegas qual era a profissão, dando espaço para a utilização de alguns materiais que lhe facilitassem a mímica da mesma.

Figura 95

Cartões utilizados para a mímica.



Sendo assim, a ação do educador é fundamental na orientação do jogo simbólico para facilitar outras situações de expressão e comunicação que podem incidir em diferentes formas de mimar ou dramatizar experiências e vivências das crianças (OCEPE, 1997).

Figura 96

Representação da profissão de cabeleireiro.



Todas as crianças tiveram a oportunidade de realizar a mímica ou adivinhar qual a profissão a ser dramatizada, pedindo auxílio, muitas vezes, aos colegas para fazerem parte da sua dramatização. É de realçar que esta foi uma atividade de grande interesse para as crianças, uma vez que estiveram atentas e em silêncio para conseguirem acertar na profissão que estava a ser mimada para poderem ir à frente dos colegas fazer o mesmo, pois “Através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana (...)” (OCEPE, 1997, p.60).

Num terceiro momento, propôs-se a realização de um livro das profissões da *Sala dos Super Amigos*, onde teriam de desenhar a profissão dos pais e aquela que gostariam de ter, dando seguimento ao tema do livro explorado “O que eu quero ser...”. Sendo assim, solicitou-se às crianças que se deslocassem até às mesas, distribuiu-se os lápis de cor e as folhas necessárias para o desenho das profissões. Verificou-se que as crianças sentiram-se motivadas pela atividade, pois sentiam gosto em demonstrar qual a profissão dos pais e a que gostariam de ter quando fossem adultos.

Figura 97

Construção do livro das profissões.



É importante salientar que as restantes profissões do livro foram exploradas nos momentos de conversa antes da higiene e hora de alimentação, com o propósito de conhecer outras profissões, nomeadamente: astronauta, cantor de rock, jornalista, modelo, maquinista e hospedeira.

Ao longo da construção do livro das profissões, verificou-se que as crianças, por vontade própria, descreviam as profissões que estavam a desenhar, enumerando as diversas funções e ferramentas utilizadas nas mesmas. Sendo assim, a explicação de cada desenho realizado por cada criança foi registado. É ainda fundamental salientar que todas as crianças participaram nesta atividade, demonstrando implicação e bem-estar, uma vez

que era um trabalho realizado por todos e que caracterizava as profissões de todas as famílias da sala dos *Super Amigos*.

Figura 98

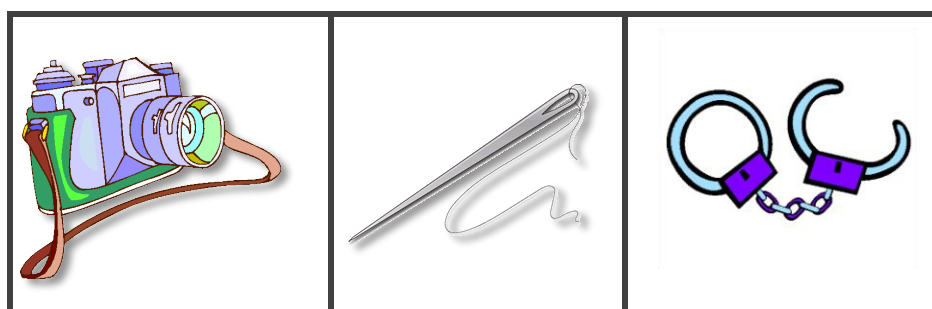
Livro das profissões.



Deste modo, e em grande grupo no tapete, propôs-se a mímica das profissões, à semelhança da atividade anterior, mas utilizando imagens de ferramentas de determinadas profissões, tornando a atividade mais complexa. Sendo assim, dispôs-se cartões com os utensílios necessários para exercer determinada profissão e solicitou-se a uma criança para escolher um cartão, reconhecer, sem enunciar ao grupo, a profissão que utiliza o determinado utensílio e mimar a mesma para que as restantes crianças identificassem-na.

Figura 99

Cartões utilizados para a mímica.

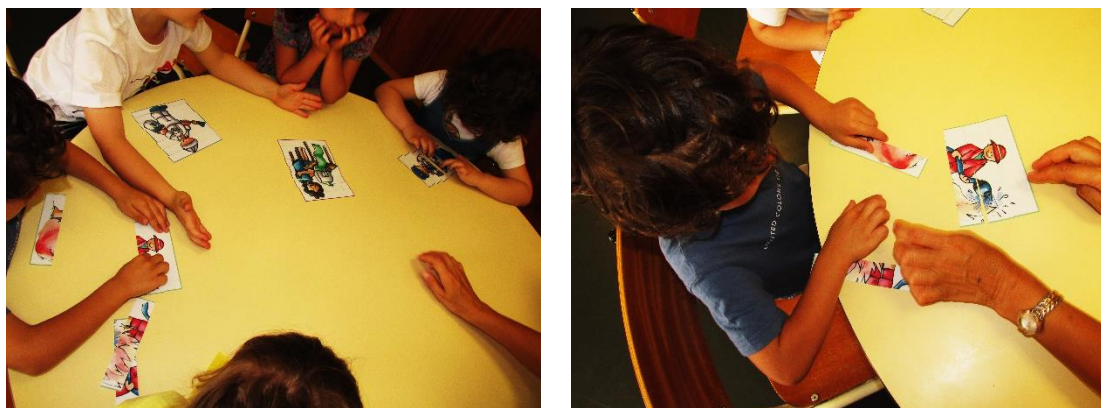


Num quinto momento, optou-se por facultar *puzzles* sobre as profissões pelas diversas mesas e cartões de associação aos números de 1 a 6, relacionados com as ferramentas utilizadas em cada profissão. Enquanto algumas crianças efetuavam a exploração destes materiais, outras terminavam a sua tarefa para a conclusão de “O Livro das Profissões da Sala dos Super Amigos”.

No que diz respeito aos *puzzles* com profissões, estes estavam dispostos numa mesa, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar todos eles, trocando com os colegas ou explorando-os em conjunto. Neste sentido, recorreu-se aos mesmos, por ser um jogo que as crianças revelavam grande interesse, aliando-os à temática trabalhada, e também por ser uma ferramenta valiosa no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois estes “(...) são uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição do todo.” (OCEPE, 1997, p.76).

Figura 100

Puzzles das profissões.



Relativamente aos cartões, associados às aprendizagens matemáticas, estes estavam dispostos noutra mesa, onde cada criança tinha de escolher os utensílios respetivos a profissão presente no seu cartão e associar estes aos números presentes no cartão, colando-os à frente do número.

Figura 101

Exploração dos cartões.



Denotou-se grande facilidade na identificação e compreensão dos números de 1 a 6, o que possibilitou uma rápida realização desta atividade.

Para complementar esta temática, procurou-se apresentar às crianças outras profissões que as permitisse observar, não só o local de trabalho, mas também os utensílios utilizados. Sendo assim, organizou-se uma visita de estudo aos laboratórios de Química e de Biologia da Universidade da Madeira com o propósito experienciarem algumas atividades a cargo dos responsáveis dos mesmos. Face à mínima distância da escola até à instituição universitária, caminhou-se até lá com o apoio da Polícia de Segurança Pública que nos acompanhou o percurso inteiro, demonstrando assim uma das suas funções ao exercerem a sua profissão. As crianças ficaram maravilhadas com a presença dos polícias, inclusive repararam na forma como estavam vestidos os polícias que andavam de bicicleta e aqueles que andavam de automóvel.

Entretanto, chegando à universidade, deslocamo-nos até os laboratórios de Química, formou-se dois grupos de crianças, onde um deles seguiu para os laboratórios de Biologia. Após terminada a visita de estudo, os grupos trocaram de laboratórios, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de visitar ambos. Optou-se por esta estratégia, uma vez que o grupo de crianças seria demasiado para um só laboratório, impedindo o desfrutar da visita. Ao longo da visita de estudo ao laboratório de química, as crianças tiveram a oportunidade de executar atividades relacionadas com a eletricidade estática, furar um balão com um palito sem que este rebentasse, bem como a mistura de produtos básicos, como o vinagre e o bicarbonato de sódio para encher um balão.

Figura 102

Atividade do palito e do balão.



Figura 103

Atividades com corantes e balões.



Para além disso, foram-lhes explicadas as regras de segurança nos laboratórios pelas responsáveis pelas atividades, oferecendo-lhes uns óculos para proteção ao longo da visita.

No que diz respeito aos laboratórios de biologia, as crianças tiveram a oportunidade de observar diversos animais, entre eles animais vertebrados e invertebrados, bem como a observação de um inseto com o auxílio do microscópio e a constituição do corpo humano através de um modelo. Depreende-se que alguns conceitos abordados eram de carácter mais complexo, o que não impossibilitou a compreensão dos mesmos por parte das crianças, fomentando a curiosidade e motivação para compreensão dos mesmos. Denotou-se entusiasmo ao longo da visita realizada com o apoio de dois responsáveis pelos laboratórios de biologia, onde as crianças questionaram e responderam a questões colocadas pelos mesmos, compreendendo assim a função da profissão em questão – biólogo.

Figura 104

Observação de insetos.



Figura 105

Observação do corpo humano e de insetos.



Ao longo da visita, as crianças tiveram a oportunidade de observar alguns insetos que já conheciam e familiarizar-se com outros que até ali eram-lhes desconhecidos, identificando as partes constituintes de cada um (asas, antenas, patas e corpo). No final da visita, um dos responsáveis pela mesma propôs-lhes um desafio, onde teriam de observar dois mosquitos através do microscópio, identificando o mosquito do dengue, sabendo que este tem manchas brancas nas patas. Deste modo, as crianças, uma de cada vez, observaram os mosquitos e questionou-se qual dos dois seria o mosquito do dengue. A maioria conseguiu identifica-lo, explicando que tinham observado as manchas brancas com o auxílio do microscópio, determinando assim, a função deste instrumento de laboratório.

Concluindo...

As atividades propostas para a exploração da temática “As Profissões” tiveram como principais objetivos: compreender as funções de cada cidadão numa sociedade, reconhecer diversas profissões, imitar a escrita através do desenho e respeito pelo outro nas atividades de grupo.

No que diz respeito à hora do conto, verificou-se um diálogo sobre as diversas profissões que gostariam de ter e quais as que conheciam. Através da leitura de alguns excertos do livro “O que eu quero ser...”, procurou-se explorar outras profissões que as crianças desconheciam, identificando os vários utensílios e funções das mesmas. Ao longo deste diálogo, presenciou-se os valores de partilha e de respeito pelo outro no momento de espera pela sua vez de falar e expor as suas ideias. Neste sentido, e de acordo com as OCEPE (1997),

O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer. (...) Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns (p.67).

Ao longo do diálogo, cada criança soube identificar a profissão dos seus pais, explicando de que se tratavam e como os pais a exerciam. Deste modo, a construção do livro com as profissões, demonstrou ser uma atividade promotora de níveis de implicação elevados, uma vez que cada criança tinha gosto pelo desenho e explicação das profissões que os pais possuíam.

Todas as crianças quiseram dizer as profissões que conhecem.
Empenharam-se na construção do livro das profissões.
(DB, 14 de maio de 2014)

Relativamente aos momentos de mímica sobre esta temática, verificou-se que “A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro (...)” (OCEPE, 1997, p.59), onde as crianças, em interação umas com as outras, apropriaram-se de situações sociais e criaram momentos de comunicação verbal e não verbal. Foi uma atividade onde todas as crianças demonstraram interesse em participar.

Na atividade de mímica foi realmente inspirador observar até onde a imaginação das crianças pode ir.
(DB, 14 de maio de 2014)

No que diz respeito à construção de *puzzles* e exploração dos cartões de associação de números a imagens, revelaram ser atividades de cariz lúdico, potencializadoras de aprendizagens matemáticas e do raciocínio lógico. Em ambas as atividades verificou-se atitudes cooperativas, onde as crianças se prontificavam a ajudar os colegas na construção dos *puzzles* e compreensão dos cartões com os números, pois algumas, principalmente as mais novas, não conseguiam ainda identificar os números de 1 a 6. Compreende-se, então que “As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia.” (OCEPE, 1997, p.73), cabendo, assim, ao educador apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático a partir de situações do quotidiano.

Respetivamente à saída da instituição para a ida à universidade visitar os laboratórios de biologia e de química, verificou-se níveis de bem-estar e implicação ao longo de toda a visita, questionando e respondendo às questões colocadas pelos responsáveis dos laboratórios.

A visita aos laboratórios foi bastante positiva. As crianças adoraram, experienciaram e aprenderam imensos conceitos do nosso quotidiano – profissões.
(DB, 27 de maio de 2014)

Quanto às atividades planeadas para a exploração desta temática, a nível da expressão físico-motora não foi possível realizá-la pelo tempo escasso, recorrendo-se a atividades como a dos cartões de matemática para colmatar esses momentos. Saliente-se que o tempo estipulado para a atividade de expressão físico-motora era de 45 minutos, mas com a realização do livro das profissões não possível usufruir desse tempo, tendo de alterar a planificação – planificação flexível.

5.4. Avaliação

Relativamente à avaliação, e de acordo com os fundamentos e organização das orientações curriculares sobre o perfil específico de desempenho do educador de infância, este deve desenvolver e conceber um currículo através da planificação e avaliação do processo pedagógico, bem como todos os efeitos verificados no desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (OCEPE, 1997). Neste sentido, é fundamental a utilização de técnicas e instrumentos de registo e avaliação que possibilitam dar resposta às especificidades das crianças.

Compreende-se que a intencionalidade de todo o processo educativo pressupõe as orientações globais para o educador: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, para que haja um “(...) desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (OCEPE, 1997, p.18).

Para avaliar as crianças em contexto de pré-escolar, é importante, de acordo com Portugal e Leavers (2010), que a avaliação seja realizada de uma forma processual, que torne possível “(...) o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (...), mas também pela atual qualidade de vidas crianças.” (p.10). Sendo assim, para avaliar a qualidade é fundamental ter assentes duas dimensões: bem-estar emocional e a implicação. É através destas que o educador procura melhorar a qualidade da sua ação, fomentando o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

No que diz respeito ao bem-estar emocional, este é reconhecido pelo prazer e satisfação existentes entre a criança e o contexto. Ou seja, “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as

suas necessidades satisfeitas.” (Portugal & Leavers, 2010, p.21). Entre os indicadores de bem-estar emocional podemos verificar: a abertura e recetividade, onde a criança está recetiva e disponível ao contexto, interagindo e explorando; a flexibilidade, face a situações diferenciadas, adapta-se rapidamente; a autoconfiança e autoestima, onde expressa-se à vontade e arrisca nos novos desafios, sem o medo de falhar; a assertividade, onde demonstra capacidade de pedir ajuda; a vitalidade, demonstrando vida e energia em qualquer contexto; a tranquilidade após uma atividade mais intensa; a alegria, onde a criança demonstra contentamento e retira prazer da atividade que está a realizar; e a ligação consigo próprio, onde a criança conhece as suas necessidades, sentimentos e pensamentos, lidando de forma positiva aquando de sentimentos negativos (Portugal & Leavers, 2010).

Sendo assim, ao longo da *práxis* educativa, na *Sala dos Super Amigos*, recorreu-se ao SAC para realizar a avaliação do grupo, tendo por base os níveis de bem-estar emocional e implicação de cada criança. As avaliações da implicação como do bem-estar emocional foram avaliadas em cinco níveis diferenciados, de acordo com Portugal e Leavers (2010), começando no nível um (muito baixo) e subindo progressivamente até ao nível cinco (muito alto).

Quadro 8

Síntese dos níveis de bem-estar e implicação.

Bem-estar	Implicação
A criança sente-se bem ou mal, feliz ou infeliz, está alegre ou triste.	A criança acha algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso.
Níveis	
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou raramente se sente feliz; • Tem falta de confiança em si mesma; • Nunca ou quase nunca se sente à vontade; • É pouco aberta ou espontânea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou quase nunca está concentrada; • Desliga ou distrai-se facilmente; • Está sempre ou quase sempre desmotivada; • Pouco ou nenhum interesse e motivação.
Moderado ou médio	
<ul style="list-style-type: none"> • Em geral não está nem feliz nem infeliz; • Por vezes é aberta e espontânea; • Tem autoconfiança limitada; • Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • A concentração é mediana; • Não está verdadeiramente motivada ou interessada; • Não desfruta inteiramente das atividades; • Por vezes custa-lhe prestar atenção.
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz; • Denota confiança em si mesma; • É capaz de se defender; • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes denota concentração; • Muitas vezes está motivada e interessada; • Não se distrai facilmente e persiste na atividade; • Desfruta plenamente das atividades e explorações.

Fonte: Adaptado de Portugal e Leavers (2010).

Para além disso, cabe ao educador registar possíveis variações dos níveis de implicação e bem-estar, através do preenchimento de tabelas de avaliação pré-estabelecidas para o SAC e ao longo da observação participada.

Avaliação Global: fichas g

Reconhece-se que o SAC fornece ao educador:

(...) uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo (Portugal & Leavers, 2010, p.74).

Portanto, é uma ferramenta de apoio à ação educativa, onde a principal preocupação é interligar as práticas de observação, documentação, avaliação e estruturação do currículo. Para além disso, é fundamental referir que o SAC tem em consideração as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), exaltando as características e objetivos educativos, nomeadamente as competências na educação pré-escolar a atingir, incluindo a participação das crianças na avaliação e edificação do currículo.

Compreende-se que a utilização adequada desta ferramenta permite ao profissional de educação uma visão clara sobre o funcionamento e desenvolvimento do grupo de crianças e geral, a identificação de crianças que necessitam de apoio ou atenção diferenciada e perceber os aspetos que demandam uma intervenção mais específica (Portugal & Leavers, 2010).

Neste sentido, e de acordo com os indicadores de bem-estar e implicação, procedeu-se à avaliação de acordo com as três fases propostas num ciclo constante de observação, avaliação e ação: fase 1: avaliação (ficha 1g e 1i); fase 2: análise e reflexão (ficha 2g e 2i); fase 3: definição de objetivos e de iniciativas (ficha 3g e 3i). As fichas 1g, 2g e 3g estão direcionadas para uma abordagem dirigida ao grupo em geral, enquanto as 1i, 2i e 3i têm um caráter mais individualizado.

Estas três fases, de acordo com o processo exposto no SAC, devem seguir uma sequência ao longo do ano letivo, onde estas três fases repetem-se, por forma a analisar e aplicar novas estratégias consoante as aprendizagens das crianças.

Figura 106

Sequência de todo o processo.

1ª Etapa: setembro - outubro	2ª Etapa: dezembro - janeiro	3ª Etapa: março - abril	Última etapa: junho - julho
<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: 1g e 1i; • Fase 2: 2g e 2i; • Fase 3: 3g e 3i. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: 1g e 1i; • Fase 2: 2g e 2i; • Fase 3: 3g e 3i. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: 1g e 1i; • Fase 2: 2g e 2i; • Fase 3: 3g e 3i. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase final: 1g.

Fonte: Adaptado de Portugal e Leavers (2010).

Contudo, só foi possível avaliar o grupo e o seu contexto no geral, não individualizado, realizando assim apenas o preenchimento das fichas g.

Claramente, face à duração da prática pedagógica efetuada, foi impossível realizar uma avaliação completa, focando-se apenas na primeira etapa do ciclo, neste caso particular entre abril e maio de 2014.

Quadro 9

Fichas SAC utilizadas para a avaliação.

Fases	Ficha de avaliação dirigida ao grupo	Data de preenchimento
Fase 1	Ficha 1g - Avaliação geral de grupo (diagnóstico)	22/04/2014
Fase 2	Ficha 2g - Análise e reflexão do contexto educativo	29/04/2014
Fase 3	Ficha 3g - Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo	30/04/2014
Fase final	Ficha 1g - Avaliação geral de grupo (final)	28/05/2014

Portanto, a avaliação realizada com o apoio do SAC²⁶, ao longo da intervenção pedagógica, foi dividida em três fases, onde se verificou a importância da constante avaliação e análise do contexto educativo, e essencialmente do grupo de crianças relativamente às suas aprendizagens.

Para além disto, o SAC possui ainda uma ficha com o objetivo de explicar as características da escola, da educadora, do grupo de crianças e do meio em que estão inseridos. Compreende-se que ao longo do processo SAC, torna-se fundamental a inclusão dos princípios explanados nas OCEPE, bem como o Projeto Curricular de Escola que serve de complemento a este processo de avaliação, onde inclui toda a comunidade educativa como um fator determinante para uma educação de qualidade.

Face ao escasso tempo de intervenção pedagógica, reconhece-se que não possível realizar uma avaliação complementada, focando-se apenas na primeira etapa do processo.

²⁶ Ver Apêndice 23.

Depreende-se ainda que a inserção de uma pessoa estranha no ambiente escolar, neste caso a estagiária, leva algum tempo para conseguir a confiança do grupo de crianças e estas agirem com espontaneidade. Sendo assim, achou-se por bem não realizar uma avaliação na primeira semana de intervenção.

No que diz respeito à triangulação de resultados, não houve oportunidade efetuar a segunda etapa de avaliação, uma vez que o tempo de intervenção pedagógica foi limitado e nem a educadora continha informação prévia porque não utilizava este modelo de avaliação. Para efetuar a avaliação do grupo optou-se pelo preenchimento de uma ficha diagnóstico (ficha 1g), considerando os indicadores de bem-estar emocional e implicação, foi possível averiguar como é que cada criança se sente no contexto educativo. Esta ficha foi preenchida no início e no fim da intervenção pedagógica, por forma a estabelecer-se uma comparação entre o antes e o depois da aplicação de estratégias, verificando assim o efeito destas no grupo.

Segue-se abaixo a apresentação dos gráficos com os resultados iniciais e finais da *Sala dos Super Amigos* referentes ao seu bem-estar emocional e implicação, de acordo com as cores atribuídas aos diferentes níveis apresentadas por Portugal e Leavers (2010):

Gráfico 16

Avaliação diagnóstica do nível geral de bem-estar.

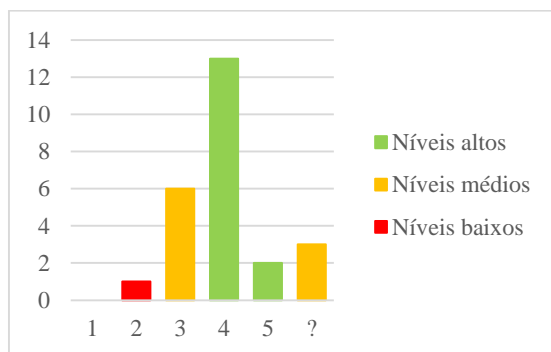


Gráfico 17

Avaliação final do nível geral de bem-estar.

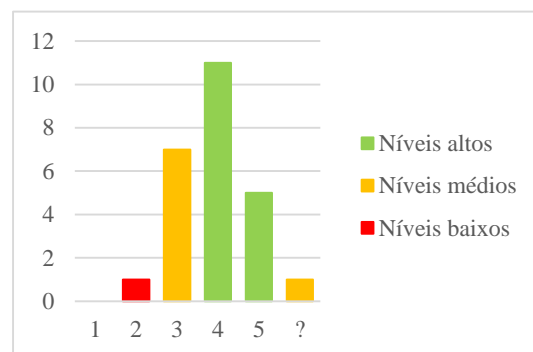


Gráfico 18

Avaliação diagnóstica do nível geral de implicação.

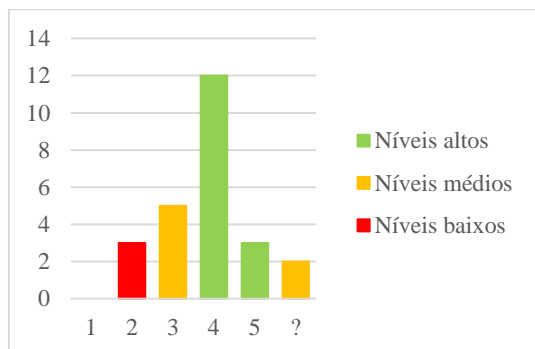
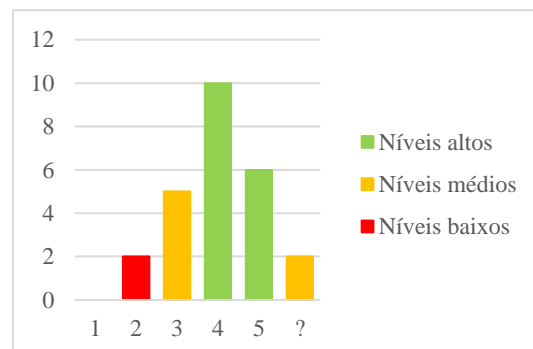


Gráfico 19

Avaliação final do nível geral de implicação.

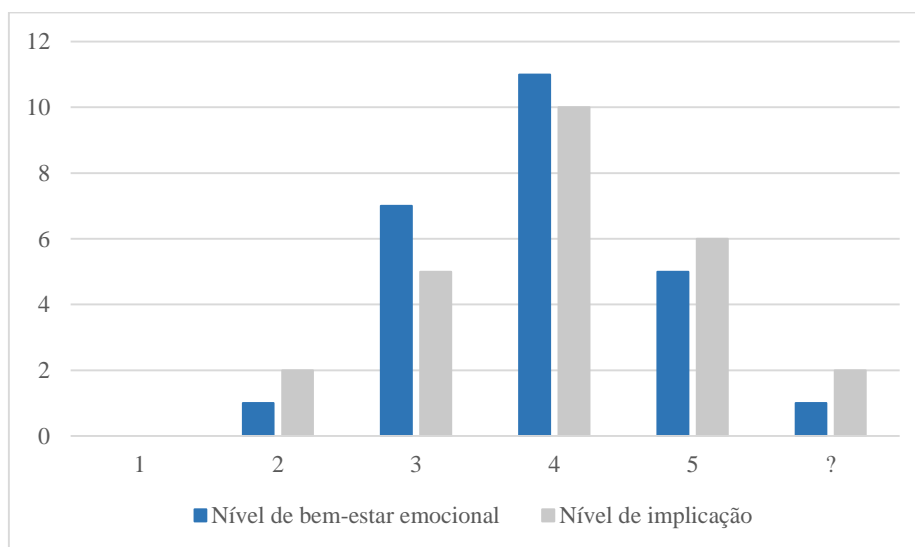


No geral, como está representado, podemos aferir que a maioria das crianças apresentou um nível médio/alto de bem-estar emocional e implicação, encontrando-se nos níveis 3, 4 e 5. Contudo, uma criança apresentou níveis de bem-estar baixos (nível 2) e três com baixos níveis de implicação. Porém, ao longo da intervenção pedagógica e de acordo com os resultados finais, foi possível identificar uma evolução por parte de uma criança em relação ao nível de implicação. Verificou-se, também, algumas oscilações nos níveis 4 e 5, onde três crianças passaram do nível 4 para o nível 5, perfazendo cinco crianças com níveis altos de bem-estar emocional. Em relação aos níveis de implicação, constatou-se que três crianças passaram do nível 4 para o 5, perfazendo assim seis crianças com níveis altos de implicação. Em relação às crianças que havia dúvidas sobre os seus níveis de bem-estar e implicação, denotou-se que duas delas encontravam-se ainda no processo de adaptação, ausentando-se muitas vezes, o que impossibilitou uma avaliação completa e segura sobre as mesmas.

Ao compararmos a avaliação final dos níveis de bem-estar emocional e implicação, depreende-se que não subsistem grandes nuações entre ambos, o que nos transmite que se uma criança está contente irá apresentar motivação e interesse ao longo das aprendizagens. Isto é, “Em geral, crianças com níveis elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre implicação e bem-estar.” (Portugal & Leavers, 2010, p.79).

Gráfico 20

Avaliação final do nível geral de bem-estar emocional e implicação.



Repare-se que, ao longo da intervenção pedagógica foi possível verificar, por parte de a maioria das crianças, o sentimento de pertença ao grupo e ao contexto educativo, através da vitalidade transmitida aquando das atividades de grupo ou individuais. Quanto às crianças com baixos níveis de bem-estar e implicação é fundamental a atenção do educador, uma vez que são “(...) crianças que não desfrutam adequadamente das atividades em oferta, eventualmente porque estas não são adequadas às suas necessidades.” (Portugal & Leavers, 2010, p.77), ou seja, “São crianças que necessitam de atenção imediata, avançando-se desde logo para a observação e análise individualizada (ficha 2i).” (p.77). Seguindo esta linha de pensamento, as OCEPE (1997) defendem que o papel do educador deve passar por estimular o desenvolvimento global de cada criança, favorecendo as aprendizagens diferenciadas e significativas, uma vez que “O conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo.” (p.19).

Concluindo, a utilização do SAC demonstrou ser uma mais-valia para a realização de uma *práxis* mais cuidada e atenta à experiência de cada criança, possibilitando a reflexão sobre quais os aspetos que careciam de aperfeiçoamento.

5.3. Interação com a Comunidade Educativa

Face à importância da participação das famílias na educação das crianças, cabe à instituição educativa promover momentos de interação entre todos os intervenientes da ação educativa, valorizando assim todas as aprendizagens significativas e ativas. Neste sentido, as OCEPE (1997) defendem que é importante “Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;” (p.16), promovendo assim uma educação onde todos os intervenientes participam e auxiliam em todo o processo de ensino.

Com o auxílio das colegas que também realizavam a sua intervenção pedagógica na mesma instituição, procurou-se promover atividades que abarcasse todas as crianças das três salas de pré-escolar, bem como exaltar os valores de partilha e respeito pelo outro²⁷. Sendo assim, e face aos dias de realização de exames nacionais por parte dos alunos do 4.º ano de escolaridade, organizou-se atividades na Quinta Universidade relacionadas com a expressão físico-motora. Planificou-se de acordo com as idades das crianças e tivemos em atenção atividades onde todas poderiam participar e socializar com

²⁷ Ver Apêndice 24.

as restantes crianças das outras salas. Para que as atividades decorressem de forma organizada, preparou-se seis estações e em cada uma delas um adulto tinha um adulto responsável pela mesma. Com o objetivo de diversificar os elementos por equipa, proporcionou-se um jogo, aquando da chegada à quinta, com folhas de várias cores. Cada criança retirou uma folha e no final as crianças com as mesmas cores formaram os grupos. Deste modo, os elementos das equipas estavam compostos por crianças das três salas, possibilitando a socialização e respeito pelo outro, independentemente de se conhecerem ou não e promovendo um espírito de equipa.

Figura 107

Seleção das equipas.



Após a seleção das equipas, deu-se início à explicação dos jogos²⁸, referindo que haveria seis estações, em cada uma um jogo diferente e que após um apito as crianças teriam de mudar de estação, realizando assim uma circulação de equipas por todas as estações. Para além disso, cada equipa teria de escolher um chefe para que este ficasse responsável pela folha de registo da mesma, pois em cada estação e após finalizar o jogo o adulto teria de riscar o número da estação.

Os jogos selecionados para esta gincana foram preparados para duas equipas de cada vez, nomeadamente: a colher com a batata, onde cada equipa teria de levar na mão a colher e a batata na colher até o cone e voltar até à sua equipa, passando a vez ao colega seguinte; derrubar os pinos, onde cada equipa teve a oportunidade de derrubar garrafas de plástico; o jogo da raposa, onde cada elemento das equipas tinha uma fita e tinham como objetivo agarrar todas as fitas da equipa adversária; o jogo da serpente, onde cada equipa tinha de formar uma corrente e tocar no último elemento da corrente da equipa adversária; o jogo da concentração, onde cada par de cada equipa teria de colocar uma bola na testa e percorrer um determinado espaço sem deixar a bola cair ao chão; e por fim o jogo da dança dos arcos, que à semelhança do jogo das cadeiras, mas aos pares, teriam de ficar dentro de um arco após a música parar e o par que não conseguisse perdia.

²⁸ Ver Apêndice 25.

Após a explicação os adultos responsáveis pelas equipas e pelas estações deslocaram-se, juntamente com as crianças, até o campo para dar início à atividade.

Figura 108

Realização dos jogos no campo da Quinta da Universidade.



Concluindo...

Ao longo da realização dos jogos propostos, verificou-se os valores de partilha e respeito pelo outro, pois em todos os jogos a melhor estratégia era o trabalho em equipa. Isto porque, e de acordo com as OCEPE (1997),

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p.52).

Em geral, a atividade decorreu de forma positiva, pois todas as crianças participaram em todos os jogos, cooperando umas com as outras e por fim, brincando livremente após a gincana, explorando os jardins da quinta. Para além disso, depreendeu-se que o facto de as equipas serem formadas por elementos das três salas de pré-escolar, não impossibilitou a partilha de ideias e respeito pela opinião do outro aquando da definição de estratégias para vencer.

Compreende-se que, sem o apoio dos restantes elementos constituintes da comunidade educativa, mais precisamente, as educadoras e auxiliares de ação educativa, esta atividade não poderia ser realizada, pois foram alicerces importantes na organização e realização de toda a gincana.

5.5. Reflexão crítica da Intervenção realizada em PE

A oportunidade de intervir num processo em que o grupo de crianças eram olhadas como seres ativos no processo de aprendizagem, onde subsistia o trabalho de equipa e a cooperação com os encarregados de educação foi muito compensadora.

No decorrer das atividades planificadas houve necessidade de repensar em alguns aspetos de modo a melhorar as minhas planificações futuras.

Ao longo de todo o processo de intervenção pedagógica, a maioria das crianças da *Sala dos Super Amigos* mostraram-se animadas e com vontade de trabalhar. Por outro lado, senti grande dificuldade em captar a atenção das crianças e fazê-las ouvir-me aquando das atividades no tapete. Em alguns momentos tentei chamá-las à atenção por estarem a ter um mau comportamento, mas de nada valeu. Tive de tomar outra posição e impor-me de forma mais fria para que me ouvissem. No entanto, tentei utilizar outro tipo de estratégias para chamar a atenção das crianças (músicas, mímica, falar mais baixinho, entre outros), e à medida que os dias iam passando presenciou-se o respeito pelo outro, esperando pela sua vez de dialogar e ouvindo com atenção os colegas e o adulto. Face à experiência de realizar atividades de mímica, denotei que demonstram interesse e atenção, mantendo-se mais calmas nestes momentos. Sendo assim, terei de aplicar mais este género de atividades, a fim de conseguir mantê-las calmas os momentos do conto de histórias ou de reflexão.

Uma das temáticas que o grupo demonstrou mais interesse foi “A Germinação”, e consequentemente, as atividades planificadas foram ao encontro da plantação das sementes e a sua importância. Notei que é um tema que as crianças sentem grande curiosidade e gosto em realizar. Fizemos um reconto da história da sementinha, de forma a recordar o processo de plantação da semente. Apesar de já ter algum tempo após o conto da história (duas semanas), as crianças conseguiram recontar a história, apontando todos os aspetos mais relevantes desta.

A par da preocupação da gestão de conflitos na sala, denotou-se que algumas crianças se encontravam ainda em fase de adaptação pelo que a principal prioridade tornou-se na promoção de um clima de bem-estar emocional. A preocupação na procura

de soluções para amenizar esta situação suscitou várias conversas com a educadora cooperante e os pais.

No que diz respeito à definição de regras e limites nas atividades livres, ainda que discutidos e definidos em conjunto com o grupo de crianças, constituiu um processo demorado a nível prático, requerendo mais compreensão e muito incentivo por parte do adulto.

Sendo um grupo bastante numeroso, tornou-se bastante importante optar por uma pedagogia que reconhecesse à criança o direito para participar e construir a sua aprendizagem, oferecendo-nos alguma liberdade para admitir um papel mais direcionado para a estimulação e orientação. Deste modo, eram-lhes propostas atividades âncoras, entre elas: puzzles, cartões didáticos, brincadeira pelas diversas áreas ou término de trabalhos anteriores.

O papel da supervisão pedagógica e da educadora cooperante como uma condição essencial ao estímulo da reflexão sobre a prática foi realizada através de diálogos cooperados, com o objetivo de obter uma consciência sobre a prática e constante melhoria da intervenção e, por conseguinte, a edificação da identidade profissional. Os momentos de reflexão repartida e a articulação da prática de acordo com os pressupostos teóricos, mostraram-se fundamentais no decurso da intervenção pedagógica, fomentando assim uma reflexão, análise e readaptação de todas as estratégias. Assim, e de acordo com Roldão (2011), é importante o reconhecer a relevância da prática profissional como:

Alimentadora, geradora e integradora de saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados, previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações (...), quer pelo questionamento analítico-investigativo (reflexivo), das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da ação desenvolvida (p.216).

Para concluir, as crianças eram muito queridas e empenhadas nos trabalhos, demonstrando-se sempre dispostas a aprender e explorar mais. No que se refere à minha educadora cooperante, aprendi muito com ela, pois é uma pessoa muito querida pelas crianças e dedicada a elas. Demonstrou grande experiência e carinho por partilhar estratégias de gerir conflitos, bem como outros aspetos inerentes a toda uma educação de qualidade. Foi gratificante partilhar todos os momentos com o grupo de crianças, como com a restante comunidade educativa, pois com certeza contribuiu para a minha formação profissional e pessoal.

Considerações Finais

Concluído o estágio torna-se pertinente fazer uma retrospectiva de toda a experiência e concretizar uma reflexão sobre o contributo da mesma no processo de formação da identidade profissional. Todos os conhecimentos científicos e metodológicos, adquiridos ao longo da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram muito relevantes para a intervenção pedagógica. Foi uma experiência única que, definitivamente, enriqueceu a minha formação pessoal e profissional através da articulação existente entre a teoria e a prática.

A emergência em compreender as problemáticas que iam surgindo ao longo da intervenção promoveu e estimulou hábitos de reflexão, bem como de atitudes de colaboração e de cooperação com os restantes agentes educativos. Neste sentido, a utilização da metodologia de investigação-ação foi impulsionada pela necessidade de observar, refletir e adequar as práticas educativas.

Compreende-se que a dinâmica contínua de ação, reflexão e ação, promoveram momentos de consciencialização e aprendizagem muito importantes para uma educação de qualidade. Acredita-se que uma pedagogia em participação é uma contribuição para a melhoria da educação, pois a criança é vista como um ser ativo no processo de construção da sua aprendizagem.

Consciente de que ser educador/professor é ser sensível, paciente, persistente e orientador nas aprendizagens de cada aluno, compete-nos a nós guiar cada um deles para a sua inserção na sociedade como cidadãos ativos e conscientes. Neste sentido, refletiu-se a importância de todas as estratégias aplicadas ao longo de ambas as intervenções (2.º B e *Sala dos Super Amigos*), como uma mais-valia para todo o processo educativo. No que diz respeito à pedagogia participativa, esta demonstrou ser uma estratégia enriquecedora para os alunos, uma vez que os assume como agentes integradores e participativos de toda a sua aprendizagem. A diferenciação pedagógica e a aprendizagem cooperativa provaram que pode haver práticas inclusivas, onde todos podem aprender e compreender, ao seu ritmo, os mesmos conhecimentos apesar das dificuldades que possam surgir.

Denote-se que a articulação entre os pressupostos teóricos e a intervenção pedagógica realizada promoveu uma reflexão e ação cuidada e centrada no desenvolvimento social e pessoal de cada aluno mas também do grupo em geral.

Ser educador/professor exige uma constante adaptação e aprendizagem, pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma, nem todos os alunos aprendem ao mesmo

ritmo e nem todos têm os mesmos interesses e motivações. Neste sentido, procurou-se realizar atividades de acordo com os interesses dos alunos, promovendo aprendizagens significativas.

Em relação ao apoio constante da educadora e da professora cooperantes, foi muito importante para compreender certos aspetos de toda a ação educativa realizada, tornando-me autónoma nas minhas práticas e capaz de tomar decisões cuidadas através de uma reflexão partilhada.

Sendo assim, falar de todo o meu percurso académico é falar de todas as experiências, boas e más, críticas mas também conscientes, que fazem de mim aquilo que sou hoje e que poderei vir a ser um dia. Entre todas as experiências, a intervenção pedagógica realizada ao longo da minha jornada educativa foi, definitivamente, o ponto alto da minha formação inicial. Estar numa escola, presenciar a sua essência, levou-me a encarar este espaço como um espaço de novas oportunidades, onde a criança como ser ativo e integrante do processo educativo, é encarado como um ser autónomo e capaz, e o docente como um ser investigador, reflexivo, criativo e orientador.

Portanto, e de acordo com um dos princípios das OCEPE (1997), para ser docente é fundamental “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (p. 18). A par desta afirmação, requer-se muita atenção ao facto de que cada criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento, e por isso mesmo devemos encará-la como um sujeito e não como apenas um objeto do processo educativo.

Depreende-se que ser professor ou educador, é uma profissão muito gratificante, recheada de vaivéns, onde podemos comparar o processo educativo com uma montanha russa. O percurso que esta realiza é recheada de altos e baixos, e quando estamos em baixo a subida é impulsionada aos poucos até chegarmos ao topo vitoriosos. Neste caso, será através das dificuldades encontradas ao longo da construção dos conhecimentos que, tanto a criança como o adulto, deverão persistir, mesmo que a caminhada seja longa e morosa, com o simples objetivo de obter o auge, ou seja, a compreensão e aquisição de aprendizagens e por conseguinte, o desenvolvimento global de cada educando.

Face ao turbilhão de sentimentos que me invadiram no primeiro dia de cada estágio, revejo em mim a mesma menina de seis anos de idade ansiosa pelo seu primeiro dia de aulas, pelo seu primeiro livro, pela sua primeira frase escrita, uma aluna que queria ser uma professora. Hoje posso afirmar que continuo a ser uma aprendiz e que sempre

serei, tendo certezas de que um dos meus sonhos se realizou ao longo destes cinco anos de partilha e aprendizagem – aprender a ser professora, uma aprendiz para a vida.

Termino este trabalho com um pequeno texto de uma pessoa que marcou esta caminhada ao longo destes cinco anos e que será sempre recordada com muito carinho e saudade...

*Que exista sempre um **sorriso** para te dar ânimo,
Uma voz **amiga** para te confortar nos momentos de desânimo,
Um **amor verdadeiro** para aquecer-te o coração e enriquecer a tua alma,
Luz suficiente para iluminar teu caminho,
Coragem mais que suficiente para encarares as dificuldades da vida,
Muita **força** para te ergueres quando necessário,
Uma **fé** inabalável que te ajude a superar os momentos dolorosos e críticos da vida,
E um verdadeiro **conhecimento** da vida para que saibas valorizar o que realmente é importante!*

São os votos da vossa professora de Matemática I

Ano lectivo 2010/2011

Glória Cravo

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Professor - Investigador, Que sentido?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão, Um contextode desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a Leitura - Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 40-43.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Proma e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brito, C. (1991). Uma Gestão Escolar para a Qualidade. *Dirigir*, 49-52.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, C. (1991). Os Indicadores de Desempenho de Escola na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa. *Inovação*, 87-125.
- Cordeiro, E., & Lopes, S. (2011). *Prática Pedagógica: Intervenção na aquisição da leitura e da escrita*. s.l.: Unimontes.

- Correira, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Em C. Nacional, *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25 - 36). Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*. Lisboa: Celta.
- Costa, A. M. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Em M. d. Educação, *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25 - 36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, M. (s.d.). *Investigar na e sobre a ação através de diários de formação*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade - Perspetivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- EB1/PE Achada (2012/2016). *Projeto Educativo de Escola*. Funchal: Eb1/PE da Achada.
- EB1/PE Pena (2013/2014). *Projeto Curricular de Escola*. Funchal: EB1/PE da Pena.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática nas escolas. Em B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidactica.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hoffman, 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., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubee, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paídos SAICF.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. (1988). Cooperative Learning. *Transforming Education*, 34-37.
- Kamii, C. (1900). *A Teoria de Piaget e a educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Li, M. P., & Lam, B. (2013). *The Active Classroom*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Lino, M. (2009). *A utilização das tecnologias no ensino da matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Marques, A. L. (2003). *Motivar para a Escrita - Um guia para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, J. (2000). *Enciclopédia Geral da Educação (vol. I)*. s.l.: Oceano.
- Matos, J. (2000). *Enciclopédia Geral da Educação (vol. III)*. s.l.: Oceano.
- Matos, J. (2000). *Enciclopédia Geral da Educação (vol. IV)*. s.l.: Oceano.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Munício, P. (1971). *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nabuco, M. E. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 55-61.

- Niza, S. (2000). A cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, pp. 39-46.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gâmboa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pato, M. H. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1978). Das Diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. Em *Análise Psicológica* (pp. 133 -156). Genebra: Universidade de Genebra.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Viseu: Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto : Edições ASA.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. Em M. C. (Org.), *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 60-68). Lisboa: Texto Editora.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Santos, L. (s.d.). *Reflexão e ação- Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2000). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001, Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Princípios orientadores da gestão e organização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo.